

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості

Колективна монографія

Херсон  
ФОП Вишемирський В. С.  
2019

УДК 159.923:001.895  
I-66

*Затверджено відповідно до рішення  
вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол №5 від 27.12.2018 р.)*

**Рецензенти:**

**Грись А.М.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

**Мілютіна К.Л.** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

**I-66 Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: колективна монографія /** відпов. ред. Н.І. Тавровецька – Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2019. – 354 с.

ISBN 978-617-7573-66-0

Монографію присвячено теоретичним та практичним аспектам застосування інноваційних технологій у різних галузях психологічної практики. У науковому виданні викладені результати практичного досвіду використання інноваційних форм та методів у просвітницькій, профілактичній, консультативній та психокорекційній діяльності практичного психолога, зазначені особливості використання інноваційних технік і технологій у контексті розвитку особистісної та професійної компетентності фахівця. Усі дослідження, представлені у науковому виданні, мають теоретичний та прикладний аспекти.

Монографія буде корисна для науковців, викладачів психології, практичних психологів, аспірантів і студентів, а також фахівців, які працюють у галузі охорони здоров'я та соціального захисту населення.

Наукове видання: українською та російською мовами.

Всю моральну, правову та етичну відповідальність за правильність фактів і посилань, що подаються в колективній монографії, несуть автори.

УДК 159.923:001.895

ISBN 978-617-7573-66-0

© Херсонський державний університет, 2019  
© Колектив авторів, 2019  
© ФОП Вишемирський В.С., 2019

---

---

# ЗМІСТ

---

---

<b>Передмова</b> .....	<b>5</b>
<b>Розділ 1. Сучасні психотерапевтичні технології в індивідуальній роботі</b> .....	<b>7</b>
Гендерна терапія як інновація у роботі психолога з молодим подружжям (Т.В.Говорун, О.Б. Кізь, О.М. Кікінежді) .....	7
Проблема близьких отношений в психологии и алгоритм работы психолога в процессе консультирования клиентов с запросом коррекции отношений через пищевые метафоры (Г.Л. Рурик).....	27
Методологічні особливості дослідження онкохворих (Н.І. Тавровецька, А.С. Чиж).....	40
Екологічна реорганізація як технологічна складова психологічного консультування та психотерапії (Л.Ф. Крупельницька) .....	59
Розвиток когнітивної сфери у дітей з невротичними розладами (А.О. Чхайдзе) .....	70
Сімейна психотерапія й сімейне консультування у реабілітації дітей, які зазнали насильства (Л.Ф. Бурлачук, В.І. Шебанова, Т.М. Яблонська).....	87
Профілактика емоційного вигорання волонтерів, працюючих з жертвами воєнного конфлікту (О.І. Богучарова).....	111
<b>Розділ 2. Сучасні методи групової психологічної роботи</b> .....	<b>124</b>
Комплексна програма по активізації психофізіологічного стану осіб пізнього зрілого віку (Є.Л. Базика).....	124
Особистісні ресурси подолання психологічної кризи молоддю (О.О. Буковська, О.Л. Гірченко, О.П. Науменко).....	141
Перинатальний психологічний супровід (Н.О. Губа, Н.О. Мосол, В.Г. Сюсюка) .....	153
Взаємозв'язок почуття самотності, схильності до адиктивної поведінки та психічних станів підлітків (Ю.В. Железнякова) .....	172
Організаційно-психологічна технологія тренінгової програми «Вплив організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів» (О.В. Іщук) .....	183
Операційна техніка виходу із прокрастинації: інтеграція екзистенціального, системного і квантового підходів (С.М. Каліщук).....	210
Гуманно-демократичний менеджмент кафедри психології як життєвий метод групової психологічної роботи (В.Ф. Моргун) .....	220

Социодрама – ситуація всіх ситуацій и событие, собирающее в себе все события (О.О. Прокоф'єва, І.В. Кошова, О.А. Прокоф'єва).....	243
Профілактика емоційного вигорання працівників ризиконебезпечних професій (С.В. Шевченко, Т.А. Каткова).....	258
Семінар – тренінг, щодо формування позитивного стереотипного образу професії та подолання негативного (О.М. Самкова).....	268
<b>Розділ 3. Інноваційні технології у роботі практичного психолога .....</b>	<b>285</b>
Розвиток саногенного потенціалу особистості, як чинника професійної стійкості майбутнього психолога: стресостійкість та тайм-менеджмент (Г.Б. Варіна) .....	285
Тренінговий розвиток емоційної креативності засобом наративу (С.П.Дерев'янку) .....	298
Психологічний супровід емоційного розвитку дитини за допомогою творчих експресивних практик (О.В. Завгородня, Л.Б. Макіна, Т.С. Сущинська).....	308
Психологічні особливості актуалізації професійно-особистісної зрілості майбутнього психолога засобами гештальт-терапії (Н.М. Фалько, Н.В. Гузь, Г.Б. Варіна).....	317
Системний підхід до психологічної корекції почуття провини у батьків дітей з обмеженими можливостями та функціональними розладами (О.В. Царькова, Г.Б. Варіна).....	329
Мандалатерапія: діагностичні та психотерапевтичні можливості у роботі з травмою (І.О. Цілинко).....	340
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>349</b>

---

---

## ПЕРЕДМОВА

---

---

Трансформаційні процеси сучасного суспільства та постійно зростаючий темп життя XXI століття вимагають від людини вміння швидкої адаптації до мінливих умов та ефективно протистояти стресогенним чинникам середовища, конфліктам і проблемам. Відтак на психологічну науку покладається забезпечення суспільства ефективними засобами діагностики проблемних сфер та технологій розвитку сучасної особистості. Реалізація означених завдань стає можливою тільки за рахунок застосування новітніх, інноваційних технологій. Саме тому, актуальність колективної монографії *«Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості»*, що презентує авторські розробки понад двадцяти провідних українських науковців, які представляють 12 міст України, із інноваційних технологій розвитку психологічних ресурсів особистості, є беззаперечною та зумовленою потребами науки та практики.

Матеріали колективної монографії розподілені за трьома розділами.

У першому розділі «Сучасні психотерапевтичні технології в індивідуальній роботі» розглядаються питання профілактики емоційного вигорання волонтерів, які працюють із жертвами воєнного конфлікту; питання прикладів екологічної реорганізації з практики психологічного консультування та психотерапії; діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії та сімейного консультування у реабілітації дітей, які зазнали насильства; гендерна терапія як інновація у роботі психолога з молодим подружжям; методологічні особливості дослідження онкохворих.

Другий розділ монографії «Сучасні методи групової психологічної роботи» торкається питань домінуючих ресурсів молоді у подоланні психологічної кризи; представлені операційної техніки виходу з прокрастинації (відкладання важливого «на потім»); програми профілактики емоційного вигорання працівників ризиконебезпечних професій; гуманно-демократичному стилю керівництва первинними колективами; комплексній програмі по активізації психофізіологічного стану осіб пізнього зрілого віку.

У третьому розділі «Інноваційні технології у роботі практичного психолога» представлені новітні техніки роботи психолога з різноманітних питань, зокрема, розвиток емоційної креативності засобом наративу (опису, вислову як інтерпретації читача, слухача); розвиток саногенного потенціалу особистості (її фізичного і психічного оздоровлення), як чинника професійної стійкості майбутнього психолога; програма психологічного супроводу емоційного розвитку дитини за допомогою творчих експресивних практик; аналіз психологічних особливостей актуалізації професійно-особистісної зрілості майбутнього психолога засобами гештальт-терапії та інше.

Результатом колективної монографії є об'єднання науково-практичного простору для інтеграції наукових здобутків у практичну площину. Новизна та оригінальність матеріалів, неминуче передбачає їх дискусійність. Однак переконливість авторських аргументів підтверджує, що видання може стати базою для подальших практичних інноваційних розробок у контексті структурних трансформацій.

Колектив авторів висловлюють щирі подяку рецензентам:

завідувачу лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктору психологічних наук, професорові **Антоніні Михайлівні Грись;**

доктору психологічних наук, професорові кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка **Катерині Леонідівні Мілютіній.**

Особливу подяку автори висловлюють кандидату психологічних наук, професорові **Володимиру Федоровичу Моргуну** за цінні поради та корисні рекомендації у редагуванні монографії.

Можна з упевненістю стверджувати, що матеріали монографії будуть цікаві та корисні для науковців, викладачів психології, практичних психологів, аспірантів і студентів, а також фахівців, які працюють у галузі охорони здоров'я та соціального захисту населення.

Редакційна колегія і авторський колектив будуть вдячні за відгуки та побажання, які можна надсилати за адресою: [lubov@ksu.kherson](mailto:lubov@ksu.kherson)

*Наталія Тавровецька*

---

---

# РОЗДІЛ 1. СУЧАСНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ РОБОТІ

---

---

**Тамара Василівна Говорун**

*м. Делі (Індія)*

*e-mail: thovorun@gmail.com*

**Ольга Богданівна Кізь**

*м. Тернопіль*

*e-mail: olgakiz55@ukr.net*

**Оксана Михайлівна Кікінежді**

*м. Тернопіль*

*e-mail: okiki77777@gmail.com*

## ГЕНДЕРНА ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЯ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА З МОЛОДИМ ПОДРУЖЖЯМ

**Актуальність проблеми.** Психологічна наука та практика накопичили численний досвід надання психоконсультативної та психотерапевтичної допомоги сім'ї в різних кризових ситуаціях. Вибір психотерапевтичних технік багато в чому визначається змістом запиту, а також особистими уподобаннями консультанта, досвідом його роботи в рамках відомих психотерапевтичних шкіл, вмінням орієнтуватися в сучасних кризових явищах, які супроводжують функціонування інституту сім'ї [2; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 13; 14].

Сучасна родина, окрім традиційних кризових явищ, які характерні для кожної стадії її розвитку, має реагувати на нові виклики часу, як-то: безробіття, полярне розшарування частини середнього класу на бідних і багатих через економічну кризу, поширеність неповної, конкубанатної сім'ї, міжетнічних та міжрасових шлюбів і т.п.

Окрім новітніх проблем пересічна людина мусить долати на шляху свого розвитку й традиційні, як-то: залежну і спів залежну поведінку членів сім'ї від алкоголю, наркотиків, азартних ігор, персонального комп'ютеру, хронічні (цукровий діабет, серцево-судинні, фізична неповносправність) та смертельні (рак, СНІД)

хвороби. Специфічними проблемами, що поглиблюють кризові явища в реалізації функцій сім'ї, виступають примітивізація вартостей, спричинена психологічним тиском маргіналізованих ЗМІ як, наприклад, шоу-програми «Дім 1», «Дім 2», «За склом» і т.п., численними «мільними» серіалами, а також дистанціюванням місць проживання подружжя через неможливість знайти місце праці, сепарацією стосунків батьків та неповнолітніх дітей і т.п.

Всі вищезазначені чинники значною мірою розмивають базові засади функціонування сім'ї, а саме моногамію, дитиноцентризм, безпеку неповносправних своїх членів та престарілих, розмивання між «ми» і «я», управління нею зверху-вниз тощо. Попри достатньо високі показники розлучень, які, на жаль не зазнають позитивної динаміки в статистичних звітах про тривалість життя сім'ї в країнах Об'єднаної Європи, Північної та Південної Америки, або на пострадянському просторі вчені не підтримують висновок щодо поступового відмирання інституту сім'ї. скоріше навпаки, в численних наукових публікаціях підкреслюється ідея того, що відбувається його зміцнення на нових засадах функціонування – ослаблення ролі зовнішніх чинників, які тривалий час в історії людства утримували цілісність родини, обмежуючи її членів, особливо жінок, в праві на розлучення осудом церкви, цивільного права, етнокультурною звичаєвістю тощо.

Натомість зростає роль внутрішніх чинників, стабілізуючих сімейне життя, а саме спільності смислів, цінностей подружжя, поглиблення демократичних засад спілкування дорослих і дітей при збереженні авторитерно-підпорядкованої їх позиції в процесі соціалізації, розширення діапазону побутових та репродуктивних ролей чоловіка і жінки за рахунок їх взаємозамінності, підвищення гендерної культури тощо.

**Метою** даного теоретико-емпіричного дослідження є висвітлення змісту психотерапевтичної роботи з подружжям, спрямованої на посилення егалітарних та послаблення традиційних засад їх статевої поведінки, досвід запровадження якої отримав назву гендерна психотерапія.

**Методика й організація дослідження.** Нами застосовувався психосемантичний аналіз гендерних психотерапевтичних досліджень та практик, представлених на сторінках американських



часописів та монографій, а також стандартизоване опитування українських психологів, які мають досвід надання психоконсультативної та психотерапевтичної допомоги сім'ї.

Стандартизованим інтерв'ю охоплено 22 особи експертів, що визначали ті конфліктогенні зони сімейного життя, які були взаємопов'язані з порушенням гендерної рівноваги у виконанні господарчо-побутових, виховних, опікуючих, рекреаційних сімейних ролей, їх збалансованості у сферах неоплачуваної праці. Експерти відповідали на такі питання як-от: Які подружні конфлікти у практиці Вашої роботи виступали наскрізними на різних стадіях розвитку сім'ї? Чи часто Ви були змушені обговорювати з подружжям проблеми, пов'язані з порушенням рівноваги статей у поділі домашніх обов'язків, перевантаженням при виконанні сімейних та соціальних ролей? Чи здатна будь-яка психотерапевтична техніка та кваліфікація змінити традиційні (патріархальні) настанови одного з подружжя, які стають причиною конфлікту? У який спосіб Вам вдається досягти взаєморозуміння між подружжям стосовно зменшення ефекту «подвійною зайнятості» жінки, чи «навченої безпомічності» чоловіка у побутовому самообслуговуванні? Визначте, будь-ласка, найбільш типові подружні скарги з боку чоловіків (з боку жінок)? Чи можна сучасному психотерапевту обійтись без втручання в «гендерні» аспекти функціонування сім'ї? тощо.

Частотність певних семантичних категорій, пов'язаних з гендерною проблематикою, давала можливість виокремити частку гендерно зумовлених конфліктів в сукупності інших, проаналізувати найчастіше застосовані у цих випадках психотерапевтичні техніки.

Гендерний підхід як наукова методологія аналізу психологічних аспектів внутрішньо-і міжособистісних, а також міжгрупових відносин пропонує новий спосіб пізнання дійсності, стверджуючи, що протиставлення і «очевидна» нерівноцінність чоловічих і жіночих рис особистості, способу мислення, особливостей поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті. Детермінантами гендерних характеристик поведінки служать соціальні очікування, ролі і конвенційні вимоги статевої адекватності поведінки. При

розгляді гендерних характеристик предметом вивчення є ідентичність чоловіків і жінок і її складові: уявлення, стереотипи, установки, пов'язані зі статевою диференціацією, стратифікацією та ієрархізацією. Як підкреслює Т. Титаренко, «на кожному історичному етапі життєконструювання особистість спрямовується на посилення чи власної індивідуальності через досягнення оновленої ідентичності, чи то власної соціальності через освоєння нових практик взаємодії» [7, с. 44–45].

Таким чином, предметом гендерної терапії є навчання чоловіків і жінок продуктивним стратегіям і тактикам поведінки задля подолання традиційних гендерних стереотипів і конструктивного вирішення на їх основі гендерно-рольових конфліктів і проблем.

З цієї точки зору в найзагальнішому вигляді гендерна терапія вирішує наступні завдання: реконструкція, переосмислення Я-образів і життєвих сценаріїв, нав'язаних системою статоворольових уявлень; набуття можливості по-новому оцінити свої здібності і домагання, визначити перспективи життєтворчості, активізувати особистісні ресурси для вибору суб'єктивних стратегій самореалізації та оптимізації відносин. Як слушно зауважує професор О. Кочарян «... Психотерапія повинна бути спрямована на оживлення, на відновлення життєвих потоків, на підвищення інтенсивності емоційного та афективного процесу» [6, с. 5].

Надання психологічної допомоги парі у подоланні гендерно зумовлених розбіжностей та конфліктів аналізувалось нами за наступними смисловими одиницями:

- психологічна просвіта як гендерно орієнтована інформація щодо проблеми рівності прав та можливостей статей;
- інсайт пари щодо витоків власної проблеми, активізація рефлексії власної статоворольової поведінки та мотивації дотримуватись принципу рівноваги, щоб взаємодіяти на паритетних засадах;
- гендерна ресоціалізація як вправління в уміннях взаємодіяти на паритетних засадах у реалізації функцій сім'ї;
- інтеграція Я-Ми як здатність до самовизначення та самоконтролю в освоєнні нових гендерних моделей організації сімейного життя [4; 9; 15].

Аналіз психотерапевтичних шкіл, в рамках яких найчастіше здійснювалась робота психологів з подолання «гендерно» зумовлених кризових явищ у функціонуванні сім'ї, здійснювалось нами за схемою, яка умовно поділяє їх на дві групи – внутрішньо і зовнішньо орієнтовані.

Психотерапевтичні школи та техніки першої групи орієнтовані на образ Я, свідоме і підсвідоме в структурі особистості, її потреби, інтереси, смисли буття, прагнення до самопізнання, віднайдення себе справжнього і т.п.

Різновиди психотерапевтичного впливу, умовно віднесені до зовнішньо орієнтованих, навчають новим моделям поведінки та комунікації, оволодінню способами саморегуляції таких емоційних станів, як агресія, страх, тривога, депресія, тощо (табл. 1).

Таблиця 1

### Психотерапевтичні підходи до роботи з сімейними дисгармоніями

Типи психотерапії			
Внутрішньо орієнтована		Зовнішньо орієнтована	
Психоаналіз:	Терапія гуманістично-екзистенційна:	Біхевіористична терапія:	Когнітивна терапія:
его-аналіз символ-драма психоаналі з і т.п.	клієнтоцентрована екзистенційна гештальт системні розстановки і т.п.	оперантне навчання десенсибілізація жетонна аверсивна соціобіхевіоризм тілесно-орієнтована і т.п.	зміна катастрофічних думок наслідування взірця (моделі) когнітивно-емоційна транзактний аналіз і т.п.

Частотний аналіз вказаних на сторінках друкованих американських видань психотерапевтичних технік та застосованих в практиці українських психологів, дав змогу здійснити їх крос-культурне порівняння, визначити найбільш ефективні в усуненні гендерних конфліктів.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Окреслюючи коло засобів психологічного впливу на сім'ю, українські психологи як експертна група у своїй більшості підкреслювали роль релігійності

подружжя як ефективного підґрунтя для екзистенційної психотерапії. Особлива увага приділялась психотерапевтичній ролі Біблії, яка як найголовніша «домашня книга для читання» допомагала активізувати внутрішні ресурси сім'ї у розв'язанні конфліктогенних ситуацій гендерного характеру.

Серед зарубіжних соціологічних даних також знаходимо підтвердження тому, що, наприклад, діти в християнських сім'ях є більш захищеними фізично і психологічно матір'ю і батьком, ніж у середовищі невіруючих. Віруюча сім'я більше часу приділяє вихованню дітей, свідомому виконанню домашніх обов'язків. В таких родинах більше цнотливих дівчат, менше абортів, розлучень, сімейних конфліктів, в тому числі і на ґрунті подружнього нерівноправ'я.

Узагальнюючи вітчизняний та зарубіжний досвід психотерапевтичної допомоги, який отримав назву гендерної, слід зазначити головну причину його появи в спектрі новітніх напрямків як-то психотерапевтичної допомоги сім'ї з хронічним невиліковним захворюванням дитини чи іншими. Зазвичай способи впливу на сімейне життя, будь-то виховання дитини чи явища психологічного насилля і т.п., не досягали своєї мети без зміни гендерних засад функціонування родини, без вирівнювання соціально-психологічних статусів чоловіка і дружини. Тому першим кроком на шляху усунення будь-яких сімейних дисфункцій стало відновлення рівноваги позицій статей як наслідку запровадження серії дискусій подружжя в триангуляції з психологом чи в групі з іншими парами щодо «засміченості» подружніх очікувань статевими стереотипами. Наприклад, вона має бути гарною господинею, доброю мамою, уважною дружиною, красивою жінкою, опікункою для родичів і т.п., він – фінансовим постачальником сім'ї, який забезпечує її матеріальне процвітання і силовий захист без огляду на стан свого соматичного здоров'я, якого мусить завжди вистачати і на додаткові заробітки, і на алкоголь для релаксації. Цю стадію психотерапевтичного впливу називають збуренням «непохитних» статеворольових настанов та очікувань, визволення з полону статевих стереотипів, як-то: про вроджене призначення жінки присвячувати себе служінню сім'ї, чоловіку та дітям, або про втрату жіночності у разі прагнення прекрасної статі до професійного і

кар'єрного росту. Конфронтація з побічними когнітивними схемами гендеру є провідною в досвіді застосування когнітивної психотерапії

Використання методу незакінчених речень на кшталт: «Справжні чоловіки мають...» «приховувати свої переживання», «бути лідерами», «незалежними ні від кого», «фізично витривалими», «вольовими», «вміти заробляти для сім'ї багато грошей», «не базікати», «не бути сентиментальними», «не розкисати» тощо. «Справжні жінки бути...: «акуратними», «терплячими», «ніжними», «мудрими», «емоційними», «схильними до пліток», «не байдужими до подарунків», «тендітними» тощо. «Найголовнішими у житті чоловіка є...»; «Чоловік пишається дружиною, якщо вона...»; «Дружина пишається чоловіком, якщо той...»; «Жінка найкраще може справитись з такою роботою як...»; «найкраще для жінок займати такі посади, як...»; «Найкраще для чоловіків займати такі посади, як...»; «Найвідповіднішими професіями для жінок вважаю...»; «Найвідповіднішими професіями для чоловіків вважаю...»; «Ідеальні зовнішні дані для жінки мають включати...»; та ін. дало змогу практикуючим сімейним терапевтам працювати з автоматизмами стетаво-рольового мислення, побудованими на деструктивних домінаторно-підпорядкованих моделях поведінки статей. Задача цього етапу роботи з парою шляхом конфронтації з усталеними в свідомості патріархальними настановами зародити сумнів щодо усталеності «світового порядку» речей [10].

Принагідно зазначимо, що тотожня за змістом та методами психологічного впливу на гендерні настанови, українськими психологами практикується просвітницька робота з підготовки молоді до шлюбно-сімейного життя. Ось як охарактеризував свою «війну» з світом статевих стереотипів психолог-консультант одного з Київських РАГСів, який вибудовує сценарій своїх дискусій з молоддю шляхом реферування провідних ідей журналів для чоловіків чи для жінок: «... Що таке справжній чоловік в сучасному розумінні? По-перше, він, зрозуміло, ніколи не плаче. Почуття – це взагалі не його стихія. Він цинічний, заперечує страждання, не визнає емоцій, сміється над сентиментами, плює на нюанси в стосунках. Боягуз не грає в хокей...», «Первым делом, первым делом

самолеты...», «...Справжній чоловік – самець, якого вирізняють усі без винятку самки. Чим більшою кількістю якісних особин жіночої статі він володіє, тим більш гарантовано розмножиться... Взагалі, Справжній чоловік – це теорія. «Голова від Білла Гейтса, організм від Майка Тайсона, посмішка від Тома Круза...».

Декілька з опитаних нами психотерапевтів зазначали, що до етапу безпосереднього розв'язання конфліктогенних ситуацій пропонують своїм клієнтам перечитати декілька гуморесок Павла Глазового, на зразок: «Як Кузьму провчила жінка його мила», де герой означає конфліктогенну ситуацію у свій гендерно орієнтований спосіб:

*«Я хотів би бути мужем  
Культурної дами,  
А ти чавиш помідори,  
Бряжчиш друшляками.  
Що побачиш – вишні, сливи,  
– Пхаєш у консерви.  
Я не можу, розумієш?  
Здають уже нерви...»*

Зазначимо, що введення концепції гендеру в зміст подружньої терапії є доцільним у тому випадку, коли вона не суперечить базовим засадам етнокультурної ідентичності.

Психотерапію другого етапу роботи з подружжям означають як емпатійне ототожнення з іншою статтю, оскільки досягнення етапу гендерних перетворень особистості неможливо без усвідомлення своєї Я, затиснутого в межах гендерних стереотипів [9; 10; 11].

Перехідний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи гендерних ролей, конфлікт між давнім дихотомічним їх розподілом та новими, егалітарними викликами до них. Паритетність позиції статей залежить не стільки від історично успадкованих соціально-економічних, етнокультурних реалій, скільки від системи мислення індивідів, ступеня стереотипізації індивідуальної та масової свідомості. Розвінчані статево-рольові міфи починають виконувати роль психологічного фільтра вивільнення особистості, індивідуального потенціалу від нашарувань статево-типового, уніфікованого.

Так, наприклад, гендерна стереотипізація масової свідомості пропагує щастя жінки через її ідентифікацію виключно з роллю матері, підпорядкованої інтересам сім'ї дружини, господині дому, а чоловіка – через його успішність реалізації соціально-економічних, владно-політичних ролей. Такий стереотипізований розподіл функцій статей міру вартості жінки зводить до ступеня її включеності в емоційно-родинні стосунки, що збіднює її соціальний, фаховий потенціал, а з іншого ставить чоловіка в позицію управлінця, годувальника, фізично і психічно відірваного від батьківських та подружніх ролей, що обмежує його емоційно-людяний розвиток.

Чому гендерні стереотипи залишаються непохитними мов скали? Тому, що вони: 1) схематизують спрощують бачення людини, яка виступає представником біологічної статі. Біологічні відмінності статей породжують установку на психологічну, соціальну відмінність призначення чоловіків і жінок; 2) біполяризують судження, спрощуючи людське бінарністю логіки: чим більше ти чоловік, тим менше ти жінка і навпаки; 3) виконують нормативно-вказівну роль, зумовлюючи сліпе наслідування взірця статевої ролі в процесі соціалізації; 4) нав'язують емоційно-оцінкову функцію (дискредитують або навпаки – делігитимізують, що значною мірою впливає на самооцінку і сфери самовиявлення; 5) інтегрують гендерну ієрархію в політичну, ідеологічну, військову і т.п. субординації, консервують патріархальні цінності через низку соціальних інституцій.

Регулятивна – пояснювальна – ретрансляційна та виправдовуюча функції гендерних стереотипів прослідковується у всіх сферах людського буття. Дихотомічний, двополюсний поділ світу на «чоловіче» і «жіноче» обмежує особистісний розвиток індивіда, знижує можливості взаєморозуміння і спілкування статей, обмежує здатність задоволення вищих психічних потреб в міжстатевій інтеракції.

Результати нашого дослідження щодо психологічного впливу гендерних стереотипів на особливості статевої ролі образу Я, творення та планування перспектив свого особистого, сімейного, професійного, кар'єрного та громадсько-політичного майбутнього молоддю вищих навчальних закладів. свідчать про те, що українське

суспільство є досить гендерностереотипізованим. В процесі виявлення і систематизації описових, директивних (вказівних) та табуйованого (заборонного) характеру стереотипів щодо «чоловічого» та «жіночого», нами встановлений їх однаковий обсяг та симетричність щодо обох статей. Тобто як хлопці, так і дівчата, як чоловіки, так і жінки зазнають однакового психологічного тиску безлічі сексичних упереджень.

Зміст гендерних упереджень щодо чоловічої статево-рольової поведінки носить значно більше категоричних та амбівалентно-негативних означень та особистісних очікувань у порівнянні з жіночою статтю, по відношенню до якої домінують поблажливо-опікунчі упередження. Зазначимо, що традиційні гендерні настанови однаково високо корелюють як з проявами відвертого, так і амбівалентного та поблажливо-опікунчого сексизму. Жіночі стереотипи приписують «слабкій» статі відповідальність за виховання дітей, «погоду» в домі. При цьому подвійна зайнятість жінки не слугує виправданням за допущені нею помилки, а її орієнтація на професійно-освітні, професійно-кар'єрні досягнення, особливо в традиційно визначених чоловічих сферах діяльності, як-то підприємництво, політика, управління карається насадженням сексичних настанов про втрату «жіночості», набуттям чоловікоподібних рис.

Слід зазначити, що сучасні жінки більшою мірою пристосувалися до функціонування в «чоловічому світі», успішно освоївши політичні, управлінські ролі, незвичкі професії, ніж чоловіки, яким важко даються метаморфози включення в побутові і батьківські ролі, педагогічні професії, присвячення себе благу інших тощо. Проте жінки, граючи на «чоловічому полі», все ще відчують присмак андроцентризму – мусять як лідери більше пристосовуватись до чоловічих стилів управління, міряти політикум «чоловічими» потребами та запитами, брати на себе додаткові домашні обов'язки, посилюючи феномен подвійної зайнятості.

Патріархальне суспільство, яке відходить в минуле у більшості країн дає жінці дуже обмежений діапазон суспільних ролей. Про суспільство, яке формує відповідні стилі соціального буття чоловіків і жінок через систему гендерних ролей, влучно висловилася французька феміністка Сімона де Бовуар: «... більшість чоловіків



цілком щиро запевняють, що жінки й чоловіки рівноправні й, отже, жінкам нема чого лементувати, і водночас вважають, що вони ніколи не зрівняються з чоловіками і що всі їхні вимоги – марні... чоловікам важко усвідомити сутність жіночої дискримінації...яка настільки вкорінюється у свідомість жінки, коригує її поведінку, що... врешті-решт починає здаватися, ніби все це справді закладено в жіночій природі...» [1, с. 39].

Гендерні приписи щодо чоловічої статі породжують дезінтеграцію статево-рольової поведінки чоловіків, оскільки заганяють їх не тільки в «глухий» кут, але й в нездоровий спосіб життя. Стереотипізація чоловічої статі відбувається через насадження установки про те, що справжній чоловік – це годувальник і захисник (попри брак власного капіталу у переважній більшості чоловічого населення), а також схеми їх поведінки, в якій нема місця нормальному відреагуванню емоцій у комунікативний спосіб. Натомість ознаками мужності вважають готовність підтвердити свою психологічну міць алкогольними напоями, ризикованою поведінкою, постійною готовністю до статевого життя та завоювання прекрасної статі.

Численні приписи щодо належної статево-рольової поведінки, хоча і утворюють разом один суцільний гендерний стереотип, все ж мають свої ключові складові, розвінчування яких дає змогу зрозуміти гальмівний механізм їх впливу на індивіда. Розглянемо сутність найбільш поширених з них на засадах порівняння стереотипізованих та наукових підходів до розкриття їх змісту у нижченаведеній табл.2.

Зважаючи на дихотомію бачення сімейних та соціальних ролей, яка домінує навіть серед найбільш прогресивної верстви населення – студентської молоді – постає питання: чи справді Україна демонструє патріархальну модель гендерних відносин, в якій процвітають статеві стереотипи, сексизм та статева дискримінація? На наш погляд, виявлена симетрія стевотипових властивостей, гендерних стереотипів, сексичних упереджень та дискримінаційних проявів по відношенню до обох статей, свідчить скоріше не про чоловіче домінування, а про позастатевий (безстатевий) сексизм.

## Міфи і реальність у подоланні гендерних стереотипів

Стереотипний підхід	Науковий підхід
1	2
Маскулінність-фемінність як протиставлення «чоловічого» та «жіночого»	Андрогінність як поєднання маскулінно-фемінних властивостей, передумова універсалізації виконання статевих ролей
«Чоловіча» та «жіноча» поведінка є вродженою і залежить статі.	Властивості, які традиційно визначаються як «чоловічі» та «жіночі», залежать не від статі, а від виховання, тому у різних етнокультурах бувають як „статевоневідповідними”, так і нетиповими.
Анатомічно «сильній» та «слабкій» статі властива відповідно «маскулінна» та «фемінна» поведінка	Анатомічна відмінність статей не визначає безпосередньо «статевотипову» (статевовідповідну) поведінку. Чоловік/жінка можуть мати ремінну, маскулінну, андрогінну чи статевоневизначену поведінку.
Чим більше у нього чоловічих якостей, а у неї – жіночих, тим більш вони доповнюють одне одного і утворюють гармонійне ціле.	Гіпергендерна поведінка чоловіків (ефект «мачо») та жінок (ефект «принцеси») не здатна будуватись на засадах партнерства. Тому гіпермаскулінність чоловіків, як правило, пов'язана з психологічним, фізичним чи сексуальним насиллям щодо жінок, а гіперфемінність із застосуванням маніпуляційних технік щодо чоловіків.
Не віднайти сьогодні «справжнього» чоловіка навіть вдень зі свічкою. Лицарі сьогодні – рідкість!	Екстремальні ситуації досить часто демонструють високі взірці звитяги чоловіків, «справжні» взірці лицарства. Проте повсякденне життя вимагає від кожної людини вияву гендерної культури – поваги до партнера, толерантності тощо. Тому, коли говорять про кризу маскулінності, мають на увазі, в першу чергу, переосмислення чоловіками своєї домігаторної ролі в сім'ї і суспільстві, свідомій відмові від поведінки «мачо»!
«Сила жінки – в її слабкості: емансипація зробила з жінки чоловіка!»	Пробудження політичної свідомості жіноцтва під впливом включення в суспільну сферу, домагання ними рівних виборчих та інших громадянських прав супроводжувались соціальними рухами за визволення жінки з патріархальних тенет – боротьбою за рівні з чоловіками права на освіту, професію, соціальну активність, що, зрештою, призвело до зміни свідомості чоловіків, які почали вбачати в ній рівну собі особистість, а не слабку істоту, яка потребує поводиря.
Чоловіки і жінки – дві протилежності, два ворогуючі світи.	Конфліктні протиріччя виникають не між жінками та чоловіками як такими, а між їхніми традиційними та егалітарними уявленнями та настановами.

## Продовження табл. 2

1	2
Хлопчики і дівчатка – два протилежних світи, які мають виховуватись по-різному.	Різні анатомічно, проте однакові як люди, рівноцінні як особистості. Тому виховання має бути особистісно-орієнтованим, спрямованим на розвиток індивідуальності
Дівчатка і хлопчики мають навчатися окремо і таке роздільне виховання є найбільш ефективним.	Історично роздільне виховання статей було спрямоване на освоєння дітьми різних сфер діяльності – освітньо-виховної, обслуговуючої – для дівчаток і предметно-інструментальної для хлопчиків. Подібне нав'язування дітям «статеві відповідних» видів навчальних дисциплін обмежує розвиток особистісних інтересів та здібностей.
Одностатеві освітні заклади є безпечнішими для обох статей, ніж змішані. Не випадково відроджується стара традиція – гімназії для хлопчиків, школи для «леді» і т.п.	Не беручи до уваги створення військових середніх закладів чи козацьких дівочих полків і т.п., освітня практика засвідчила неефективність роздільного навчання і виховання. «Школи леді» і т.п. заклади – це ренесанс патріархату через протиставлення статей та обмеженість освіти рамками традиційної гендерної ідеології.
Хлопчики більш здібні до точних та природничих наук, а дівчатка – до гуманітарних.	Дівчаток та хлопчиків стереотипно спрямовують на освоєння «статеві відповідних» дисциплін. Психологічні дослідження засвідчили, що вчителі обох статей значно більше заохочують пізнавальну активність хлопців до освоєння точних дисциплін, а дівчат – до гуманітарних.
Чоловік – «голова» сім'ї, годувальник, а жінка – її «берегиня».	Сім'я будується на засадах рівності її членів(егалітарності) та взаємозамінності сімейних ролей.
Головне призначення жінки – народження і виховання дітей, адже природа наділила її материнським інстинктом.	Чимало проведених досліджень (Г.Гарлоу, К.Лоренц, Дж.Вотсон, Дж.Боулбі та ін.) переконливо свідчать про відсутність материнського інстинкту, а також про те, що материнсько-батьківські почуття залежать не від статі, а від виховання. Депривація в дитинстві спричиняє «ефект» відмови від новонародженої дитини, аборти, ризикову поведінку під час вагітності.
Жінка без сім'ї та дітей є неповноцінною.	Не кожному чоловікові чи жінці судилося стати батьком (матір'ю), подружжям. Однак самореалізація особистості не обмежується тільки власною сім'єю, а охоплює опіку над рідними, професійну, громадсько-політичну діяльність, яка дає людині відчуття щастя і задоволеності життям. Статус незаміжньої жінки є більш висміюваним, ніж статус неодруженого чоловіка з боку людей, що поділяють патріархальні погляди.

1	2
Б'є – значить любити. Закохані коли сваряться, тільки тішаться.	Проблема домашнього насилля – це не «приватна справа», а гендерна проблема, адже статистика його жертв – жахлива, хоча і правоохоронні органи не вважають цю проблему другорядною. Насилля проти жінок глобальним і системним, коріння якого виходяться з патріархату, що узаконює владу чоловіка над жінкою.
Якби покарання за домашнє насилля було більш серйозним, то це б зменшило їх кількість.	Насилля в сім'ї – не односторонній процес: насильник-жертва, а складна динаміка взаємодії між двома чи більшою кількістю членів сім'ї, в якій кожен виконує активну роль, виявляючи вербальну чи фізичну агресію. Жінки виявляють агресію і насилля в сімейних стосунках так само часто, як і чоловіки. Подолання стереотипу про те, що жінки слабкі і пасивні – вирішальний крок на шляху розуміння природи насилля, оскільки жіноча агресія так само зумовлює кризу сімейних стосунків. Жінка стає частіше жертвою фізичного насилля, оскільки вона є слабшою за чоловіка. У роботі з кризовими ситуаціями в сім'ї відрізняють такі тактики, як бездіяльність, співчуття і контроль. Останній є домінуючим підходом в сучасній політиці демократичних країн, оскільки проводиться відповідна психокорекційна робота не тільки з жертвами, але й з кривдником. Мета такого підходу – зміцнення родини, а не покарання кривдника.
Диференціація соціальних сфер самореалізації статей та їх підпорядкування	Партнерство статей та їх рівновага в соціальних системах різного рівня
Кожному – своє! Із давен-давен існували професії, які більше підходять до чоловіків або до жінок. Кожна стаття має займатись своєю справою! То ж не варто шукати послідовниць Паші Ангеліної!	«Поділ професій на «чоловічі» та «жіночі» прийшов із традиційного розподілу сфер діяльності статей. Така статтява сегрегація професій відображена навіть у мові, як-то: капітан, президент, військовий чи прибиральниця, медсестра. Реалії сьогодення створили умови для вибору професій за інтересами та нахилами, а не за статтєвою належністю. Єдиними критеріями статтєвої невідповідності вибору тією чи іншою жінкою є шкідливість її виконання для репродуктивного здоров'я. Отже, професія шахтаря, відбійщика, тракториста має залишитись «прерогативою» чоловіків.
Кого може образити візуальна реклама оголеної жінки? Це ж тільки фото, а не жива жінка	Кінематограф відтворює статтєві стереотипи, особливо ставлення до табуованих тем-сексуальності, алкоголізму і є важливим інструментом насадження сексистських поглядів, представляючи те, що неможливо описати в термінах вербальної мови, проте те, що передає емоції. У такій рекламі мало місця жіночій суб`єктності, жіноче тіло та обличчя стали об`єктом насилля і сексуального бажання чоловіків.

На роздоріжжі гендерного самовизначення знаходиться також і молоде покоління. І хоча юнаки та дівчата більш орієнтовані на партнерство і в своїй більшості виявляють однозначне прийняття егалітарних цінностей, в ситуації особистісного індивідуального вибору молоді жінки приймають необхідність відступництва від кар'єрних прагнень на користь особистого «жіночого» щастя. Їхні однолітки чоловічої статі виявляють ще менше бажань демократизувати обов'язки в родині, адже це потребуватиме їх справедливого розподілу і позбавлення соціальних привілеїв.

Психологічний тиск статевих стереотипів хоча і дуже сильний, все ж може бути ослаблений та обмежений їх усвідомленням, активізацією потреби в самоздійсненні. Головний напрямок такої гендерної ресоціалізації полягає в розширенні соціально-психологічного простору для особистісного зростання індивіда без огляду на його(її) статеву належність, а також для розвитку андрогінних властивостей та егалітарних стосунків. Саме Я-концепція, на думку Мирослава Боришевського, виступає своєрідним еталоном, згідно якого індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизюванні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей [3, с. 8].

Егалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість до досвіду і водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стерео типізованих очікувань в пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні. Психологічний механізм побудови життєвих перспектив усуває традиційні гендерні обмеження, активізує життєві стратегії (К. Абульханова-Славська), життєтворення як самоздійснення і самореалізацію (К. Роджерс, А. Маслоу), видозмінює ставлення до себе і до інших (В. Татенко, Т. Титаренко), дає поштовх до набуття різноманітних соціальних ролей (А. Авер'янова, В. Москаленко, В. Романова), розгортання життєвого сценарію (Е. Берн), історії індивідуалізації і самоусвідомлення (Е. Еріксон).

Економічна нерівність жінок, на думку більшості психологів, є найбільшим каменем спотикання. Оскільки ідентифікація з проблемами протилежної статі здатна поглибити рефлексію Я, то подружжю пропонують «пройти мілью у взутті партнера, щоб аж муляло». Так, чоловік в ролі жінки має побувати об'єктом критики як невміла господиня, недобра мати, не уважна до чоловіка і родичів жінка а ще як особа, що має свої роки, які позначились зморшками на обличчі, надвагою в .... і т.п.

На додаток чоловікам «взутим» в жіночі проблеми, пропонують порівняти «його» заробітки та порахувати вартість домашніх послуг (прання, приготування їжі, догляд за малими дітьми та літніми батьками, прибирання, впорядкування одягу, миття вікон і т.п.) у фінансовому вимірі аналогічних видів найманої праці.

Оскільки принципом психологічного впливу є валідація обох статей одночасно та незвинувачувальний підхід до програвання ролі [8], то дружини в свою чергу мають відчувати «емпатійне» ототожнення з проблемами чоловіка.

Взаємообмін пережитими при перевтіленні почуттями створює психологічне підґрунття для наступного, ресоціалізаційного етапу гендерної психотерапії. Адже висновок другого етапу полягає в усвідомленні: «Мої і його (її) гендерні психотравми», «Що я втратила(ив) в собі через тиск гендерних стереотипів», який стимулює внутрішню готовність до статеворольових перетворень. Гештальттерапевти наголошують, що гендерний розвиток варто розглядати як кризь призму широкої екосистеми, усвідомлюючи, що статеворольові очікування і нормативи не є універсальними на всі часи, і що розширення власних гендерних карт стимулює особистісні перетворення [15].

На цьому етапі психотерапії йдеться в першу чергу про освоєння жінкою «свого справжнього» голосу, розширення діапазону ролей зміни засад сімейної екосистеми на засадах паритетності. Саме на цьому етапі гендерної ресоціалізації жінка вчиться «говорити на повний голос» про свої потреби і прагнення, позбавлятися депресивних станів через відчуття економічної вторинності на психологічних важелях та економічної залежності. Так, наприклад, усвідомлення свого фінансового виміру господарчо-побутової функції сім'ї, проблеми «фемінізації бідності»

на ринку найманої праці і т.п. підштовхує жінку до пошуку реальних шляхів досягнення матеріально, самодостатності, самоствердження на ринку праці як протилежної до наслідування рекомендацій, вміщених у жіночих часописах під численними рубриками: «Як закохатись в себе, Як сподобатись» «Як заворожити», «Як стати сексуальною» тощо. Приходить усвідомлення того, що там, де починається будь-яке маніпулювання закінчується справжність. Вільна від стереотипів жінка є самодостатньою, здатною до гнучкої поведінки без втрати Я [11; 13; 16].

Подібний процес «внутрішньогендерних трансформацій і перетворень» відбувається паралельно і в роботі з чоловіками. Психотерапевт всіляко заохочує чоловіків до змін психологічних важелів статей – від переважаючого з «чоловічого» боку до рівноваги, а значить гомеостазису сімейного життя у цілому. Ресоціалізаційний етап терапії гендерних перетворень здатен скорегувати, наприклад, прояви алекситемії, як нездатності чоловіків вихованих в патріархальному дусі, висловлювати свої почуття, розуміти та розпізнавати емоційні стани інших людей. Відомо, що слабка здатність алекситеміка до відреагування власних переживань у соціально сприйнятливий спосіб, попереджує соматоформні розлади та залежну від алкоголю та паління поведінку чоловіків.

Безперечно, що побічні видозміни в гендерній свідомості та поведінці не досягаються відразу і потребують великого часу. Американські дослідники вважають, що весь цикл гендерної терапії має тривати від 10 до 14 місяців щонайменше. При цьому суб'єктами оцінки її ефективності мають бути самі подружні пари чи сім'ї, які наводили об'єктивні свідчення тому, як змінилось їхнє життя та життя родини («змінив графік роботи для того, щоб під час професійної зайнятості дружини допомагати дітям у навчанні. Вони вчаться тепер на відмінно. Але головне – я задоволений з себе, а мені цього так бракувало. Коли чоловік повернувся обличчям до мене і дітей, я змогла реалізувати давню мрію – вивчитись на водія. Зараз наша сім'я стала вдвічі мобільною, а у мене з'явився додатковий засіб заробляти гроші на моїй фірмі».

На яких психотерапевтичних школах базуються психотехніки гендерної терапії? Узагальнення емпіричного матеріалу засвідчує, що переважна більшість спеціалістів з даного напрямку сповідує

еклектичний підхід, тобто поєднує різні теоретичні підходи та психотехніки. Проте в цьому розмаїтті теоретичних та методичних підходів майже не має місця психоаналізу.

Як зауважував Альфред Адлер, психологічні розбіжності між статями є безпосереднім результатом культурних впливів. Він відкидав фрейдівську концепцію, за якої жіночі проблеми є проблемами нижчих істот. Психогенні чинники патопсихологічного розвитку він вбачав у тому, що дівчинка приходить у світ із забобою, який позбавляє її віри у свою цінність, впевненості у собі, руйнує надію зробити коли-небудь що-небудь справді вартісне.

Відчуття жінкою своєї неповноцінності, за твердженням К.Горні, ґрунтується на економічній, політичній і психосоціалній залежності від чоловіка. Дівчаток завжди виховували залежними та несамостійними, з установкою на перевагу чоловіків. Якщо жіноцтво прагне набути маскулінних якостей (сила, сміливість, незалежність, успіх, сексуальна свобода, право вибирати партнера), то не від пенісної заздрості, а через становище чоловіків у суспільстві. Особливо негативно позначається на психіці жінки рольові контрасти, наприклад, між традиційною роллю жінки та вибором кар'єри, інших цілей. Саме вони породжують тривожність і невротичні проблеми жінки.

Бути клієнтом жіночої чи чоловічої статі не означає відповідати автоматично найпоширенішим стереотипним уявленням про належну чи належну гендерну поведінку. Гендерний підхід у консультативному процесі передбачає рівність статей у пошуку виходу із скрутної ситуації шляхом здійснення вибору особистістю, а не просто чоловіком чи жінкою.

При цьому важливо використовувати несексистську терапію. Якщо, наприклад, з'ясується, що клієнт(ка) в ситуації кризи виконує неочікувані сімейні чи соціальні ролі (вона – годувальник сім'ї, він перебуває у декретній відпустці по догляду за дитиною), це не означає, що саме такі обставини спричинили переживання кризи. Тобто якщо клієнтка з такої родини скаржитися на те, що на роботі їй не вдається виявити твердість характеру, обстоюючи свою правоту, через це вона страшенно себе зневажає, психологу не варто казати: «Не треба так переживати через це. Ви все-таки жінка».



Краще обговорити з нею ситуації, коли їй вдалося чи не вдалося виявити асертивність поведінки і проаналізувати способи її досягнення, відмінності між пасивною й агресивною моделями реагування.

Гендерний підхід у психотерапевтичному процесі передбачає творення сили індивідуального Я незалежно від статі. Як зазначає Галина Католик, ще в 1935 році К. Юнг писав, що «психотерапія не є якимось простим і єдиним методом..., а, як поступово виявилось, у певному розумінні діалектичним підходом і стосунком між двома особами». Про специфіку психотерапевтичного методу далі К. Юнг каже так: «Психотерапевт – це вже не тільки суб'єкт, який діє, а й той, хто співпереживає індивідуальний процес розвитку» [5, с. 26]. Статева диференціація копінг-стратегій виходу із скрутної ситуації в консультативному процесі (жінкам пропонують когнітивно-емотивні психотехніки, спрямовані на обговорення і спростування ірраціональних думок; чоловікам – поведінкові) є проявом сексизму.

#### **Висновки та перспективи подальших наукових розробок.**

Гендерна терапія як окремий напрямок надання психологічної допомоги подружжю зумовлена викликами часу щодо функціонування сім'ї на паритетних началах та невідповідного ним поширення нерівноправності статей, що призводить до конфліктогенних ситуацій та закріплення патологічних моделей поведінки.

Традиційна сімейна терапія спрямовує свої зусилля на подолання зовнішніх проявів конфліктогенних ситуацій, не зачіпаючи їх базових, гендерно зумовлених засад, а саме, соціально-економічної нерівноваги статусів подружжя, психологічного розподілу влади, переобтяженості сімейними ролями чи їх дефіциту.

Найвиразніше порушення гендерної рівноваги спостерігається в реалізації, господарчо-побутової та економічної сферах функціонування сім'ї, на різних етапах її розвитку – від «експансії» (народження дітей) до «порожнього гнізда».

Вітчизняний та зарубіжний досвід запровадження гендерної психотерапії засвідчив її ефективність за умови цілеспрямованої видозміни гендерних орієнтацій шляхом психопросвіти, запровадження емпатійного вживання в сімейні та соціальні ролі

іншої статі, свідомого набуття андрогінії як умови визволення від тиску статевих стереотипів та універсалізації поведінки.

Зміна патологічної гендерної екосистеми сім'ї досягається завдяки застосуванню різних психотерапевтичних підходів за виключенням психоаналітичного. Більшість гендерно-орієнтованих психотерапевтів сповідують еклектичний підхід впливу на сімейну систему статевих ролей, в якому пріоритет посідає когнітивно-поведінкова школа.

Введення концепції гендеру в динаміку сімейних ролей дає змогу вирівняти соціально-економічні статуси подружжя шляхом партнерського перерозподілу влади. Усвідомлюючи вплив гендерних стереотипів на виникнення сімейних конфліктів, психотерапевти сповідують ідеологію рівності прав, обов'язків та можливостей.

#### Список використаних джерел:

1. Бовуар де Сімона. Друга статя: в 2 т. – К.: Основи, 1994. – Т.1. – 403 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. – Харків: Фоліо, 1996. – 239 с.
3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. – Львів: Свічадо, 2014. – 420 с.
5. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія і практика в сучасних наукових дослідженнях: колективна монографія / за заг. ред. Г. В. Католик. – Львів: Астролябія, 2012. – 312 с.
6. Психотерапія как невербальная практика: коллективная монография / под. ред. А. С. Кочаряна. – Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – 260 с.
7. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія. – К.: Міленіум, 2014. – 206 с.
8. Bohner G, Wänke M. Attitudes and attitude change. Psychology Press, 2002. – 295 p.
9. Bergman S. Mens psychological development relation perspective. *New psychotherapy for men*; ed. Pollack W., Levant R. New York: Wiley, 1995. – P. 68-90.
10. Barnett R., Rivers C. Same Difference: How Gender Myths Are Hurting Our Relationships, Our Children, and Our Jobs. New York: Basic Books, 2004. – 546 p.
11. Hyde J.-Sh. Half the Human Experience: The Psychology of Women D. C. Heath and Company. Lexington – Massachusetts – Toronto, 1991. – 475 p.

12. Levant R., Silverstein L. Gender in neglected by both evidence based practices and "treatments as usual" *Evidence based practice in mental health*; ed. Norcross L. Washington D C: APA. 2005. – P. 338–345.

13. Mahalik J. International psychotherapy and counselling with men / ed. Good-San Francisco: Jossey-Bass, 2005. – P.324–247.

14. Philpot C., Brooks G. Intergender communication and gender-sensitive family therapy *Integration Family Therapy*; ed. Mikcsell R., R.Lusterman D., McDaniel S. Washington DC: APA. 2005. – P.303–327.

15. Philpot C., Brooks G., Lusterman D., Nutt R. Why men and women clash and how therapists can bring them together. Washington DC: APA. – 1997.

16. Smith R., Weber A. Applying Social Psychology irfeveryday life *Applied Social Psychology*; ed. Schneider F., Gruman J., Contts L. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. – 449 p.

**Галина Леонідівна Рурик**

*м. Миколаїв*

*e-mail: rurikgalina18@gmail.com*

## **ПРОБЛЕМА БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ И АЛГОРИТМ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ КЛИЕНТОВ С ЗАПРОСОМ КОРРЕКЦИИ ОТНОШЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПИЩЕВЫЕ МЕТАФОРЫ**

"- Ухожу от мужа! Надоело!

-Но скажи, родная, отчего?

- Он – тиран! Он хочет, чтоб я ела  
то, что я готовлю для него!"

Эдуард Асадов

**Актуальность.** Работа психолога, психотерапевта с отношениями – одна из самых сложных. Сопротивление работе со стороны клиента в запросе отношений крайне велика, поэтому – психологу необходимо иметь достаточное количество инструментария и владеть рядом техник, способных справиться с сопротивлением клиента и помочь разобраться в проблеме.

В материалах кратко анализируются характеристики и особенности близких отношений.

**Цель:** познакомить психологов с инструментом, который способен помочь клиенту разобраться в проблеме, возникшей в сфере близких, значимых отношений.

Проблема отношений человека к человеку, или к Другому, имеет свои истоки в философских течениях, в которых можно увидеть не только динамику развития понятия «отношения», но и важность отношений для развития личности. Наиболее полно проблема отношений рассматривается экзистенциалистами (С. Кьеркегор, Руссерль, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю). Мир человеческой личности – центральная проблема экзистенциализма, а «категории» основных концепций – забота, страх, ответственность, свобода; основные мотивы – мотивы одиночества, ответственности, отчуждения и свободы. Согласно воззрениям М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, А. Камю, Другой – это условие нашего собственного существования, возможность познать самого себя и выйти за пределы своего существования, обрести смысл своего существования. Важным вкладом философов-экзистенциалистов в понимании природы взаимоотношений человека с Другими является признание сложности, двойственности природы этих отношений: «... при всем дружелюбии, близости, доверии, ... – можно ощутить, насколько вы далеки друг от друга, происходит отдаление и отчуждение «другого» и моего «Я» [11].

Экзистенциалисты определяют отношения человека с Другими как связи, которые придают смысл человеческому существованию и позволяют ему реализовывать свой уникальный внутренний мир.

Феномен близких отношений, при всей их личностной и социальной значимости в отечественной и в зарубежной психологии вызывает живейший интерес. В написании работы мы опирались на исследования: Ю. Андриевской, Т. Березиной, Дж. Боулби, Н. Дмитриевой, О. Екимчик, Е. Капелюшник, А. Кроник, Е. Кроник, С. Нартова-Бочавер, К. Бочавер, С. Бочавер и др.

Отношения могут быть объективно (кровно-родственные) и субъективно близкие (со значимым Другим), их характеристики: осознанность, открытость, отказ от социальных и ролевых стереотипов, традиций, защит [Куликов, в цитировании Екимчик 6].

К содержательному аспекту близких отношений относятся: знания о себе и партнере, насыщенность чувствами (положительными, отрицательными, амбивалентными),

проживання емоціональних состояний (близость, интимность, чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, отношениями и другие); поведение и взаимодействие партнеров.

Психологи, исследуя тему отношений, отмечают важность степени выраженности в них таких характеристик, как устойчивость, гармоничность, адекватность, глубина, согласно которым, можно выделить несколько групп отношений. В. Мясищев говорит об отношениях симпатии и антипатии, Я. Гозман выделяет отношения симпатии и любви, в которые включается компонент уважения. В. Столин выделил три биполярные шкалы отношений: «симпатия-антипатия, уважение-неуважение, близость-отдаленность. Н. Обозов предлагает следующую классификацию, которая основана на критериях глубины, избирательности в выборе партнеров, функции отношений: знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные. В. Шутс обозначает три изменения межличностных отношений: присоединение, контроль и открытость. При этом включенность (присоединение) влияет на продолжительность отношений, контроль – на то, кто будет обладать большей властью (например, в процессе принятия решений), открытость – на близость в отношениях. И. Ялом выделяет аутентичные, подлинные или зрелые отношения и дефицитарные (патологические) отношения. Он уверен в том, что человек, который ориентирован на рост и развитие не относится к отношениям, как к источнику снабжения. Он рассматривает их как «сложные, уникальные, целостные существа» [19].

Человек, который смотрит на отношения, как на средства избавления от одиночества, восполнения другого дефицита, будет видеть в Другом своеобразное средство достижения цели, инструмент, в котором видны те качества, которые смогут помочь достигнуть желаемого. При этом, другие качества не будут приниматься во внимание или вовсе воспринимаются как раздражитель. В таких дефицитарных отношениях наблюдаются: размытость личностных границ, зависимость, потеря собственного «Я», избегание переживания изоляции, компульсивность, неполная включенность и т.д. В то же время, зрелые отношения характеризуются активной заботе о сущности и росте другого, что

опирается на духовное богатство человека. Т.е., отношения ориентированы на рост и развития каждого, кто в них состоит, причем рост, с опорой на внутренние ресурсы. Зрелым отношениям характерны: взаимность, активность, уважение, принятие и подлинное знание Другого, способность давать, независимость.

В настоящее время исследователи отношений выделяют следующие параметры, которые можно использовать для классификации отношений, а значит, способными стать параметрами, опираясь на которые, можно исследовать отношения и корректировать их:

1. Валентность, направленность отношений: негативные, позитивные, амбивалентные, нейтральные, отношение к себе и Другому.

2. Интенсивность отношения, сила проявления.

3. Модальность, которая раскрывает содержательную, качественную сторону отношений.

4. Дифференцированность, многообразие отношений.

5. Степень взаимности и определенности.

6. Степень глубины и устойчивости.

7. Степень стереотипности.

8. Конгруэнтность и соответствие внешнего выражения внутреннему содержанию.

9. Стилевая сторона (степень самоконтроля, самоограничения, самоактуализации).

10. Осознанность и зрелость.

11. Этичность [15].

Близкими межличностными отношениями называют те, в которых «доминируют внутренние личностные факторы, в которых основными будут чувства и близость» [6].

Е. Кроник, А. Кроник рассматривают близость, как психологическую дистанцию с Другим, включенность его в собственное Я [10].

В. Куницына выделила следующие уровни психологической близости в отношениях: первичный уровень (характеризуется спонтанностью, неосознанностью, высоким уровнем доверия, принятием на чувственном уровне, эмоциональной близостью), вторичный (рациональность, осознанность, наличие сходства

установок, цінностей, норм, життєвого досвіду). Партнери в близьких відносинах відчувають, що благополуччя кожного з них пов'язано з стійкістю і надійністю їх взаємовідносин [Куницьна, в цитуванні Екимчик 6].

Важкою характеристикою емоційної сторони близьких відносин є **інтимність**. В нинішній час в науці поняття «близькість» і «інтимність» погано диференціюють [9]. Р. Стернберг розглядає інтимність і близькість як синоніми. Ц. Короленко вважає, що інтимність є феноменом належності і емоційної зв'язі з іншою людиною, включаючи взаємність, ранимість і відкритість. Інтимність вимагає здатності, з однієї сторони, перебувати разом, з іншою – зберігати самотність і індивідуальність в інтимних відносинах. Інтимність – це переживання емоційної близькості [9].

Інтимність – це тонкий баланс збереження своєї індивідуальності і глибокої емоційної зв'язі з іншою людиною, при цьому секс не є обов'язковою умовою [1]. Її розглядають як тип близькості (відчуття близькості), визначаючи як динамічний процес – ступінь близькості між партнерами може змінюватися. Інтимність – це якість відносин [5]. Відміння інтимності від близькості в тому, що поняття «близькість» ширше поняття «інтимність». Л. Куликов вказує, що близькість характеризується «переживанням інтимності, єдинства, взаємної зв'язності» [Куликов, в цитуванні Ефимчик 6]. Отже, інтимність є емоційним компонентом, її наявність/відсутність визначає ступінь близькості відносин, підтримує комфортну психологічну дистанцію між партнерами, дозволяючи зберігати власну індивідуальність і простір для особистісного розвитку.

Робота психолога, психотерапевта з відносинами – одна з найскладніших. Тут важливо враховувати одночасно багато факторів, в числі яких будуть і індивідуальні психологічні особливості кожної людини, який в цих відносинах стоїть; досвід батьківських відносин; структуру, систему відносин, з якими клієнт звернувся до психолога ...

Более того, клиент, зачастую сопротивляется в гораздо большей степени, когда речь заходит об отношениях. Поэтому, был выбран тот инструментарий, который помогает в значительной степени снизить уровень тревоги, помочь клиенту через метафору увидеть свои отношения "со стороны", осознать особенности своих отношений и поведенческих стереотипов и, если это необходимо – внести коррективы.

Для такой работы и была выбрана метафора еды: говорить про отношения, а тем более про близость – сложно, а про еду – совсем нет. Более того, еда, прием и приготовление пищи тесно связан с коммуникацией. Данная метафора уже была неоднократно использована для работы такими корифеями психологии, как М. Эриксон, Э. Берн, В. Сатир, Г. Бейтсон, Р. Лэнг, В. Пасини и другими.

В основу психотерапевтической работы были положены следующие теоретические концепции:

- феномен интроекции и базовые теории гештальт-терапии;
- исследования Т.Березиной о взаимосвязи базовых запахов и базовых эмоций;
- подход М. Эриксона, Б. Мартель в работе с сексуальными нарушениями в паре;
- особенности работы с метафорами в терапевтическом процессе (М. Эриксон, К. Юнг, М. Наумбург, К. Лэнктон, В. Копытин, Д. Гордон и другие).

Арт-терапия метафорична по своей сути. Стоит напомнить, что такое «метафора». Данное слово греческого происхождения и переводится как «перенос». Оно состоит из двух частей: корень «фора» – в значении «движение вперед», и приставка «мета», имеющая два смысла – «через» и «вместе». Метафора – это особая форма мышления, образная мысль, в которую входят элементы поэтической фигуры, смысл и настроение. Метафора обладает своей внутренней логикой, разворачивается по своим внутренним законам, и, следовательно, обладает свойством самодвижения, стоит только придумать образ, как он начинает жить и развиваться. Метафора по своей сути парадоксальна, а парадоксальность метафоры в том, что она помогает человеку развивать



наблюдательность и ощущение взаимосвязанности всех явлений мира внешнего и внутреннего, когда мы хотим объективизировать для клиента его проблемную ситуацию, то есть дать ему возможность посмотреть на нее со стороны.

Работа с образом еды, напитков, самого процесса питания, как метафоры отношений, позволяет увидеть как психологу, так и клиенту:

- особенности позиционирования себя в социальном мире, восприятия собственного образа (например, насколько человек ощущает себя «вкусным», «полезным», «черствым», «сладким») – это и про валентность и модальность в отношениях;

- «вкусовые» предпочтения человека (в данном случае, через создание ассоциативного ряда: вкус-запах-эмоции можно увидеть приоритетные ценности, особенности восприятия отношений, себя и партнера) – так можно увидеть мотивационную составляющую, осознанность, глубину отношений;

- готовность к «энерго обмену» и желание «быть полезным», что особенно значимо в «эпоху фаст-фуда», это про содержательную, качественную, устойчивую сторону отношений;

Работа с отношениями (это не всегда отношения семейные, партнерские, это были и дружеские, и рабочие и детско-родительские) может проводиться как индивидуально, так и в группе. **Общий алгоритм работы** таков:

1. Знакомство с понятием «метафора», определение (совместно с клиентом/участниками группы), почему именно еда наиболее приближена к процессу взаимодействия между людьми, к феномену отношений. Здесь на помощь приходит искусство: высказывания классиков, картины известных художников. В течении 20-30 минут участники погружаются в тему еды, напитков, вкусов, ароматов и эмоций, связанных с ними...

2. Знакомство, которое строится на основе практики В. Кокоренко: «Завтрак. Обед. Ужин». Цель такой работы – определить эмоциональное состояние участников (клиента), увидеть его «Образ Я», готовность к взаимодействию с психологом, группой, способность работать в заявленной теме. Данную работу можно проводить, опираясь на метафорические карты,

фотографии накрытых столов или рисунки самих участников. Важна характеристика участников (клиента) выбранного блюда/напитка, это, зачастую, дает возможность психологу уже на этом этапе определять направление коррекционной работы. Вопросы, которые используются на этом этапе, подразумевают полные ответы, яркие и чувственные описания. (Помимо общих вопросов, задаваемых в алгоритме авторской методики, можно уточнять: Что нравится в блюде? Что не нравится или вызывает смешанные чувства? Есть ли что-то, что хотелось бы изменить? Нравится ли это блюдо партнеру ... – и т.д.).

3. Работа с образом партнера через похожий алгоритм действий: партнер также ассоциируется с блюдом или напитком. В данном случае, кроме ответов на вышеперечисленные вопросы, важно увидеть «сочетаемость» блюд, их полезность, возможность находиться на одном столе, как в едином жизненном пространстве. Естественно, если клиент (участник группы) создает рисунок (или лепит образ блюда/напитка), психологу важно принимать во внимание не только словесные описания, но и особенности изображения (цветовая гамма, нажим, размер, особенности оформления рисунка и размещение на листе).

4. Данный этап может стать частью второго и третьего этапов, может проходить отдельным этапом. Все зависит от динамики работы группы, особенностей клиента. Задача этапа – увидеть возможные деструктивные особенности отношений, а также: что объединяет и «разделяет» партнеров. На этом этапе мы можем сравнивать рисунки между собой (если они есть), особенности блюд и их ингредиентов, проводить параллели между ингредиентами и качествами личности, желаемыми ресурсами, поведенческими особенностями.

5. Этап проводится только в группе (или в семейной консультации). Его задача: увидеть особенности взаимодействия партнеров между собой (если на консультации присутствует партнер), или увидеть, как именно ведет человек в процессе построения отношений, какую позицию занимает. Практика подразумевает нарисовать один рисунок на двоих, что позволит психологу собрать обширный диагностический материал, а клиенту

(участнику) задуматься над тем, как он себя ведет в процессе взаимодействия с другим человеком. Анализ работы подразумевает ответы на вопросы: а) нарисовали ли оба партнера то, что хотели? б) сколько места на листе занял каждый из партнеров? в) что помогало/мешало в процессе создания рисунка? и т.д. Партнеры обсуждают рисунок между собой, делают замечания по поводу того, как им рисовалось, какие эмоции проживали они в процессе создания изображения и проч.

6. На этом этапе участники (клиент) составляют свое реальное семейное меню, а затем, напротив блюда пишут ассоциацию на данное блюдо. Таким образом, составляется своеобразная характеристика сложившихся отношений. Психолог с клиентами обсуждает меню, разбирая вкусовые качества, удовлетворенность получившемся списком, выясняя, чего в отношениях в «избытке», а чего «не хватает». Здесь же возможна работа с запахами (набор флаконов с запахами есть в колоде «Шведский стол»).

7. Этот этап является заключительным. Участники, вспоминают любимое блюдо, составляют его приблизительный рецепт, а на каждый ингредиент придумывают ассоциацию, опираясь на полученные ранее знания о себе, партнере и отношениях (задание будет зависеть от выявленных проблем). Важно, чтобы клиент сам выявил то, что ему необходимо изменить (добавить, убрать) в своих отношениях, перестал перекладывать всю ответственность на плечи другого человека, руководствуясь принципом: «сперва пусть изменится сам». На этом же этапе подводятся итоги: а) в чем ресурс существующих отношений? б) какие качества отношений более значимы? в) как я понимаю, что отношения развиваются? г) какие ожидания по отношению к отношениям и партнеру (как я понимаю, что меня любят, для чего мне отношения и т.д.).

**Задача тренинга:** изучить особенности отношений участников тренинга, помочь через метафору еды каждому участнику выявить ресурсные и проблемные «зоны» близких, значимых отношений, наметить пути коррекции.

Аудитория: взрослые от 21 до 45 лет.

**Структура тренінга для взрослых: «Вкус моих отношений»**

№	Практика	Время	Оборудование
1.	Приветствие. Знакомство: «Я – как вкус»	5-7 мин.	-
2.	Вступительное слово +ожидания	15-20 мин.	Плакат с деревом, стикеры, ручки
3.	Практика: «Я как блюдо»	30-45 мин.	Бумага разных форматов, изо. средства
	Практика: «Разбор полетов»	20-40 мин.	Листы формата А-4, ручки
4.	Практика: «Я и мой партнер»	30-45 мин.	Фотографии, метафорические карты
5.	Практика: «Ладонки».	10-15 мин.	-
6.	Практика: «Один рисунок на двоих»	10-15 мин.	Бумага разных форматов, изо.средства
7.	Практика: «Мои отношения: накрываем стол».	10-15 мин.	Бумага разных форматов, изо.средства
8.	И.С. «Ошибки в создании отношений»	15-20 мин.	Текст И.С.
9.	Практика: «Мой рацион»	15-20 мин.	Лист формата А-4, ручки
10.	Практика: «Новое блюдо»	30-40 мин.	Лист формата А-4, ручки
11.	Выводы	15 – 20 мин.	Мягкая игрушка, стикеры, ручки, плакат
12.	Притча.	5 мин.	Текст притчи

**Пример практики: «Я в образе блюда/напитка»**

Подумайте, с каким блюдом/напитком Вы себя ассоциируете? Нарисуйте образ, возникший в Вашем воображении, а потом опишите его словесно. Некоторые вопросы для проработки:

1. Что это?
2. Дайте 3-6 ассоциаций на это блюдо.
3. Что нравится в этом блюде?
4. Что в блюде Вас не устраивает?
5. Что хотелось бы изменить?
6. Нравится ли Вашему партнеру это блюдо?
7. О чем это в реальной жизни для Вас?

Теперь, пожалуйста, сделайте то же самое для Вашего партнера (или того, человека, с которым Вас связывают отношения, суть которых интересует): С каким блюдом/напитком Вы ассоциируете

Вашего партнера? Нарисуйте образ, возникший в воображении, а потом опишите. Далее – работа с теми же вопросами.

Пример практики: «**Блюда на столе**»

Посмотрите внимательно на фотографии столов: найдите на них блюдо, которое у Вас ассоциируется с Вами в отношениях, и какое ассоциируется с партнером. (Может соответствовать первому образу, по которому Вы себя и партнера ассоциировали с блюдом/напитком, может отличаться).

Задания к выбору блюд:

1. Как далеко Ваши блюда расположены на столе?
2. Насколько они разные?
3. С чем ассоциируется у Вас вкус одного и другого блюда?
4. Есть ли «общие ингредиенты» у одного и второго блюда?

Что их объединяет?

5. Какое по величине Ваше блюдо и блюдо партнера? Какое более полезное? Какое более калорийное?

6. Каким блюдом мне хотелось бы быть? Почему?

7. Каким блюдом мне хотелось бы видеть своего партнера? Почему?

Данная практика направлена на выяснение особенностей взаимоотношений с партнером. Первый вопрос про расстояние между Вами и партнером. Вы имеете «общее пространство» (блюда расположены на одном столе). Он дополняется четвертым вопросом, в котором Вы выясняете, что же Вас объединяет: быт, общие качества, ценности, взгляды, убеждения? Чем больше «точек соприкосновения», тем крепче отношения. Иногда вы дополняете друг друга, уравниваете. Это очень важно для личностного роста (Вашего и партнера) и развития отношений.

Вопрос второй частично затрагивает вопрос принятия партнера, понимание его (и себя), умение видеть в нем достоинства, сильные стороны. То, насколько вы принимаете себя и партнера можно увидеть в шестом и седьмом вопросах. Если хочется поменять блюда кардинально – здесь принятием и «не пахнет».

Величина, калорийность и полезность – это про силу, власть, умение наполнять себя и другого и некую «правильность», если хотите. Чем больше блюдо, тем больше «места» Вы занимаете. Вы – лидер, человек, который в большей степени решает вопросы,

которые стоят перед парой. Это и про некоторую демонстративность, необходимость получать свои аплодисменты, внимание. Чем более калорийное блюдо – тем больше возможность «питать» кого-то, помогать, поддерживать. Если блюдо полезное, то важно подумать, в чем заключается именно его польза. Что для Вас ваша «полезность» в отношениях? Это про имеющийся ресурс или про желаемое качество?

Работа психолога с клиентом, пришедшим на консультацию с проблемой значимых отношений, используя метафору еды, помогает преодолеть сопротивление, вызывает у клиента интерес, позволяет получить более достоверные сведения о личности клиента, особенности восприятия им партнера, поведенческих паттернах, проявляющихся в сфере отношений. Это положительно влияет на результативность коррекционной работы психолога.

#### **Выводы:**

1. Философия гуманизма, которая определила отношения как необходимое условие, которое придает смысл человеческому существованию, оказала существенное влияние на исследование и понимание отношений и их сути в психологической теории и практике.

2. Отношения, в принципе, могут классифицироваться и исследоваться в рамках трех основных координат: степень притяжения – отталкивания; доминирование – подчинение; включенность – отсутствие.

3. Работа психолога с клиентом, опираясь на метафору еды, позволяет получить клиенту достаточно развернутую характеристику своих отношений, помогает увидеть свои ресурсы (что помогает строить отношения) и слабости (что мешает, в том числе: нереалистичные ожидания и поведенческие стереотипы). Также – определить: что конкретно необходимо сделать, чтобы гармонизировать отношения. На основании полученной информации психолог составляет дальнейший план работы с заявленным запросом.

#### **Список использованной литературы:**

1. Андреевская Ю.Д. Интимность как свойство социокультурного феномена приватности. *Социологический альманах*, 2014. – №.5. – С. 287–296.

2. Березина Т.Н. Взаимосвязь базовых запахов и базовых эмоций *Вопросы психологии*, 2012. – №4. – С.106-116.
3. Боулби Дж. Привязанность. – М. : Гардарики, 2003. – 247 с.
4. Горельцева В.В. Подходы к определению интимности в зарубежной психологии. *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2011. – 9(2). – С. 31-34.
5. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Интимность в структуре личностного пространства. *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2013. – №.10. – С. 57-59.
6. Екимчик О.А. Стресс в близких гетеросексуальных отношениях. *Психологические исследования*. – 2016. – 9(49). – С.6.
7. Екимчик О.А. Любовь в отношениях мужчины и женщины: методы психологической диагностики: методические рекомендации. – Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова. – 40 с.
8. Капелюшник Е.В. Кулинарные образы, характеризующие мир человека *Молодой ученый*. – 2011. – №2. – Т.1. – С.207-214.
9. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Интимность : монография. – Москва: Академический Проект; Гаудеамус, 2012. – 239 с.
10. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. – Дубна: Издательский центр «Феникс», Издательство «Когито-Центр»+, 1998. – 224 с.
11. Мартель Б. Сексуальность, любовь и Гештальт. – СПб. : Речь, 2006. – 192 с.
12. Маттео М. Книга о вкусных и здоровых отношениях: Как приготовить дружбу, любовь и взаимопонимание. Изд.: Альпина Паблишерз, 2015. – 212 с.
13. Нартова-Бочавер С. К., Бочавер К. А., Бочавер С. Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение, Изд.: Генезис, 2011. – 156 с.
14. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии. Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 288 с.
15. Серета И.Е. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 114с.
16. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии. Шкатулка мастера. – К., 2016. – 224 с.
17. Уласевич Т. Еда и секс на скорую руку... или отношения в эпоху потребления. Источник: <https://www.b17.ru/article/30981/>
18. Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение. В кн.: Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995. – С.209-225.
19. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М. : Класс, 1999. – 576 с.
20. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

**Наталія Іванівна Тавровецька**

*м. Херсон*

*e-mail: 1882181@gmail.com*

**Алена Сергіївна Чиж**

*м. Київ*

*e-mail: chizh.alena4179@gmail.com*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОНКОХВОРИХ**

**Актуальність дослідження.** У ситуації онкологічного захворювання людина стикається зі складними психологічними проблемами, котрі висувають підвищені вимоги до її адаптивного потенціалу. Переживання, пов'язані із встановленням діагнозу і лікуванням злоякісних новоутворень, необхідність звернення до спеціалізованих медичних установ, труднощі спілкування з оточуючими можуть призводити до соціально-психологічної дезадаптації і, як наслідок, стають для багатьох пацієнтів перепорою на шляху до відновлення здоров'я або компенсації хвороби і до зниження ефективності лікування. Однак психологічний стан пацієнта впливає не тільки на терапевтичний процес, а й на загальну якість життя.

Психічний стан онкохворого, його здатність протистояти стресу і депресивним станам, його ставлення до наявного захворювання впливають на процес лікування. Одним із чинників, який сприяє подоланню складних життєвих ситуацій є копінг, вивчення якого стає все більш актуальним та важливим завданням для психології. Від моменту постановки діагнозу, до прийняття хвороби будь-яка людина проходить певні стадії, на кожній із яких переважає свій емоційний настрій та свої способи подолання цієї ситуації та цього настрою. Глибоке осмислення та дослідження психологічних особливостей долаючої поведінки на різних стадіях прийняття хвороби дозволить влучно та вчасно надати необхідну та головне ефективну психологічну допомогу. Дослідження зумовлено необхідністю розробки ефективних способів терапії стресових станів, пов'язаних із тяжкими захворюваннями, а також здійсненням ефективною корекції посттравматичних станів. Результати



дослідження можуть сприяти вдосконаленню методів психологічної допомоги онкохворим.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній теорії вивчаються психологічні особливості ставлення до життя онкологічних хворих (Н. Липецкий), онкологічні патології (В. Менделевич), нервово-психічні розлади в онкологічних хворих на різних етапах лікування (Е. Комкова), суїцидальна поведінка хворих на рак (П. Зотов), соціально-психологічний супровід онкологічних хворих (Т. Андросова, Н. Козлова), психологічні особливості особистості онкологічних хворих (М. Івашкина), психосоціальний підхід до діагностики та корекції онкологічних захворювань (Н. Русіна) тощо [4].

**Мета даної публікації** полягає у представленні методологічних особливостей діагностики онкохворих та у представленні апробованого авторського опитувальника «Стадії прийняття хвороби», який є діагностичним інструментом для дослідження стадій прийняття хвороби. Свідectва про реєстрацію авторських прав на опитувальник «Стадії прийняття хвороби» (від 25.09.2018 № 81747).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні психологічні дослідження змін особистості в екстремальній ситуації переважно пов'язані з переживанням загрози життю. Найбільш досліджуваною моделлю тривалої загрози життю є ситуація захворювань, що пов'язані з припиненням життя. До таких захворювань в першу чергу відносяться онкологічні захворювання.

До кінця ХХ ст. психоонкологія виділилася в окрему спеціальність. Ця галузь поки є новою для української науки, і переважна частина досліджень належить зарубіжним авторам. Суттєвий огляд цих досліджень надано американськими авторами Т. Левін і В. Кісейн (2006) [20, с. 184]. Слід зазначити, що психоонкологія сьогодні – це емпірична наука, і в ній вкрай мало робіт теоретичного характеру. Однак є низка досліджень, де робиться спроба виділити окремі основоположні поняття, які стали б базою для розуміння адаптації особистості до онкологічного захворювання, чи навіть скласти відповідні теоретичні моделі. Ми звернули увагу, що в згаданих дослідженнях існує дві різних тенденції розуміння особистісних змін при онкологічних хворобах,

які фактично представляють собою два контрастуючих один з одним підходи. Один з них спирається на біхевіорально-когнітивну методологію і модель стресу і копінгу Р. Лазарус і С. Фолкман [19, с. 188], а другий – на екзистенційно-гуманістичні ідеї І. Ялом і В. Франкл [21, с. 247]. Перший з них розглядає хворобу як стрес, а процес пристосування особистості в ситуації хвороби як додання стресу. Другий розглядає хворобу як ситуацію екзистенціальної загрози, а процес пристосування особистості в ситуації хвороби як процес пошуку сенсу, зміни існуючих змістів. Перший підхід був названий копінговим, а другий – смисловим. Кожен з підходів пропонує власний методичний арсенал у вигляді опитувальників для вимірювання особистісних змін і корелятив адаптації (в першому випадку – оцінки і копінгу, а в другому – структури смислів).

Розвиток медичних методів діагностики і лікування злоякісних новоутворень збільшують тривалість життя онкологічних пацієнтів. Успіхи у вивченні онкологічних захворювань дозволяють використовувати нові високотехнологічні методи лікування хворих, що створює передумови для збільшення терміну життя онкологічних пацієнтів. У цьому випадку стає актуальним вивчення соціально-психологічної адаптації онкологічних хворих. Значення психологічної адаптації до захворювання визнається онкологами в усьому світі. Терапія, що враховує особливості психологічної адаптації онкологічних хворих, підвищує не тільки ефективність лікування самих онкологічних захворювань, але і істотно покращує якість життя пацієнтів. При цьому в усьому світі в онкологічних інститутах проводяться дослідження психічного сприйняття онкологічних захворювань всіх форм і локалізацій. Психологічні дослідження онкологічних пацієнтів дозволяють вивчити їх психологічні особливості, ставлення до хвороби і реакції на захворювання, можливості адаптації до нової життєвої ситуації. У концепції «особистість як система відносин» ставлення до хвороби є однією з визнаних мішеней психотерапевтичного впливу. Вивчення впливу ситуації онкологічного захворювання на психіку пацієнта є науковою основою для надання адекватної психологічної допомоги онкологічним хворим [16, с. 23].

Ю. П. Зинченко у своїй праці наголошує, що у ХХ ст. на зміну біомедичної моделі хвороби прийшла біопсихосоціальна модель,

що враховує особливості особистості в ситуації захворювання і лікування, яка розглядає особистість в умовах соматогенної вітальної загрози. Психологічна відповідь на вітальну загрозу залежить від суб'єктивного сприйняття і переживання хворим своєї хвороби, від його інформованості, рівня соціальної захищеності [3, с. 32].

Дж. Холланд в монографії «Історія психоонкології» визначає психоонкологію як науку про психологічні, психічні, соціальні і етнічні фактори, що мають відношення до розвитку, запобігання та усунення онкологічної патології, обґрунтовуючи необхідність вивчення психологічних відхилень і психіатричних розладів у пацієнтів з онкологічними захворюваннями. При цьому вона підкреслює, що в рамках психоонкології розглядаються два основних психологічних аспекти онкології: психологічні реакції пацієнтів і їх оточення на онкозахворювання на всіх його стадіях («онкопсихологія», «oncopsychology») і психологічні, поведінкові та соціальні фактори, здатні впливати на процес хвороби («психосоціальна онкологія», «psychosocial-oncology») [18, с. 87–88].

З кінця 80-х років ХХ століття в США стали також проводитися дослідження онкологічних хворих у термінальній стадії хвороби з метою зменшення їх фізичних і психологічних страждань, підвищення якості їх життя. Ці дослідження дозволили ширше поглянути на проблему сприйняття пацієнтами онкологічного захворювання, зокрема виявити можливий зв'язок захворювання з певними особистісними особливостями, притаманними хворому ще до розвитку захворювання.

Поділ сучасних досліджень психологічних аспектів онкологічного захворювання на два напрямки історично обумовлений і на сьогодні досить чітко оформлений.

Перший напрямок розглядає вплив психогенних факторів на виникнення онкологічних захворювань. До теперішнього часу набула поширення гіпотеза про роль психологічних факторів в етіології раку (при тому, що до цих пір відсутня загальновизнана теорія, що пояснює роль психічних процесів у соматичних перетвореннях при онкологічних захворюваннях).

Другий напрямок розглядає проблему адаптації до змін, пов'язаних з таким захворюванням, взаємовплив особистісних

(переважно – емоційних) реакцій онкологічного хворого і особливостей розвитку патологічного процесу.

Представники цього напрямку вважають, що особливості психічного стану і особистості людини можуть сприяти створенню і посиленню несприятливих умов, що стосуються не стільки розвитку онкологічного захворювання, скільки його протіканню і якості життя пацієнтів. Психосоціальні фактори в поєднанні з іншими факторами ризику можуть зіграти вирішальну роль в перебігу захворювання, так як формують повсякденний спосіб життя людини [1].

Е. Б. Карпова зазначає, що ситуація онкологічного захворювання з психологічної точки зору розглядається як екстремальна і як кризова, що передбачає можливість використання методології дослідження кризових і екстремальних ситуацій стосовно проблеми дослідження психологічних аспектів онкологічного захворювання [5, с. 556].

Однією з особливостей онкологічного захворювання є постійний і повторюваний вплив травматичних стресорів при збереженні свідомості пацієнта, що підвищує рівень тривоги, виснажує психоемоційні ресурси самого хворого і оточуючих його осіб, підсилює чутливість до взаємодії між ними.

Всебічний розгляд ситуації захворювання і сприйняття пацієнтом свого захворювання включає в себе і вивчення нового відношення, яке виникає – відношення до хвороби, що впливає на всю систему відносин, і, отже на особистість хворого.

Гострі реакції особистості на соматичне захворювання, обумовлені низькою толерантністю до психотравмувальних впливів, виявляються, як правило, в фокусі уваги психіатрії. У свою чергу, цілеспрямована робота психолога здатна знизити рівень травматизації особистості в тому разі, коли ситуація хвороби не сприймається як психотравмувальна, і природні компенсаторні можливості психіки виявляються достатніми для запобігання виникнення патологічних реакцій з її боку [6, с. 72].

У психологічній діагностиці онкологічних хворих використовуються методи, запозичені з класичної патопсихології [13]. Експериментально-психологічне дослідження – це оцінка хворого в деяких стандартних ситуаціях. Рішення експериментальних завдань дає уявлення про психічне життя

хворого, а результати можуть бути інтерпретовані значно ширше, ніж рамки змісту самого тесту. Необхідність застосування експериментальних методів полягає в тому, що в клінічній бесіді не завжди можна виділити і правильно оцінити наявні у хворих розлади психічних функцій. В онкологічній клініці це особливо важливо, враховуючи стертий і не різко виражений характер патологічної симптоматики і труднощі отримання об'єктивного анамнезу.

Використання опитувальників (ММРІ, «Особистісний опитувальник» Г. Айзенка, 16-ти факторний опитувальник Р. Кетелла, «Шкала тривоги» Д. Спілбергера і ін.) дозволяє в короткий час оцінити психічний стан хворого в синдромальних категоріях. Перевага цих методів – стандартизована форма пред'явлення і обробки, формалізовані способи оцінки. Значно більший інтерес в онкологічній клініці представляють проєктивні методи дослідження особистості, що розкривають глибинні конфлікти, приховані переживання і дозволяють перетворити самообстеження в психотерапевтичний процес.

Кожен з перерахованих методів психологічної діагностики має свої переваги і при плануванні дослідження необхідно підібрати їх таким чином, щоб вони доповнювали один одного і компенсували недоліки. Вибір методів завжди визначається конкретним завданням, яке ставить клінічна практика. При вирішенні експертних завдань, оцінці функціонального стану психіки хворого більш прийнятні стандартизовані методи дослідження, використання які дає можливість кількісної оцінки ознаки; при вирішенні психотерапевтичних – проєктивні.

Досвід багаторічних досліджень, виконаних у вітчизняній клініко-психологічній школі, показав, що сумісне використання методів якісного аналізу та кількісної оцінки в рамках процедури клініко-психологічного дослідження є методологічно продуктивним при дослідженні як когнітивних, так і емоційно-особистісних особливостей хворих з хронічними соматичними захворюваннями [8].

При виборі комплексу методик, які можуть бути використані для дослідження соматичних хворих, повинні бути враховані наступні принципи [10]:

- відносна простота використаних методик;

- швидкість їх проведення;
- повнота вивчення досліджуваного явища;
- взаємна доповнюваність використаних методик;
- висока сумарна валідність;
- достатня чутливість до зміни спостережуваного явища у здорових і хворих, а також до зміни показників протягом лікування.

Дослідження в сфері травматичних ситуацій, в тому числі в ситуації онкохвороби є досить важливою складовою сучасної науки і практики, так як в сучасному суспільстві ця хвороба є досить поширеною і чимале значення як в профілактиці виникнення, так і в подоланні є знання можливих підстав, реакцій та психологічних способів боротьби з хворобою. Але, на практиці науковці зустрічаються з безліччю труднощів при дослідженні цієї категорії досліджуваних. По-перше, це безпосередньо психологічний та фізичний стан хворих. Щоб допомогти, треба спочатку продіагностувати в якому напрямку допомога була б ефективніша, але процес діагностики є досить складним, так як більшість хворих просто відмовляються від дослідження із-за психологічного заперечення наявності у себе хвороби, або ж поглибленості у себе наскільки, що світ поза своїм зовсім їх не цікавить. Або ж елементарно фізично, хворі мають якісь пошкодження, відчувають біль, які не дають змоги їм виконати той блок діагностичних методик, які необхідні. Звісно можна індивідуально певним чином і отримати необхідну інформацію, але вона в змозі допомогти саме цій людині, говорити про загальну допомогу хворим цієї категорії ми уже не можемо. По-друге, це труднощі безпосередньо процедури проведення дослідження. Так, як проводячи дослідження з іншими категоріями досліджуваних, які не мають обмежень та можуть вільно пересуватись, є можливість зібрати їх в одне приміщення, надати необхідні інструкції для заповнення методик, де необхідно щось роз'яснити, то в дослідженні онкохворих зовсім інша ситуація, не всі можуть вільно пересуватися, в умовах лікарні немає можливості забрати досліджуваних всіх разом, а тому дослідження вимагає індивідуальної роботи з кожним досліджуваним, що є досить важкою та довготривалою процедурою. По-третє, методична недовершеність в дослідженні онкохворих. Ця категорія досліджуваних вимагає особливого підходу до дослідження, в тому

числі і особливої методичної бази, яка в нашій країні не така вже й велика. Це лише основні категорії труднощів, з якими зіштовхнулися ми при проведенні дослідження.

*Поняття та особливості психологічної адаптації до хвороби. Стадії прийняття хвороби.* Психологічна адаптація хворого до захворювання полягає у можливості жити в умовах хвороби і приймати усі ті зміни, які вона вносить або може внести в життя. У ситуації онкологічного захворювання людина зустрічається із кінецьністю власного життя, і це викликає у неї тяжкі переживання: картина світу хворої людини руйнується, уся її сутність відмовляється вірити, що колишнього життя вже не буде [14, с. 623–625].

Слід зазначити, що психологічна адаптація людини (у тому числі в ситуації важкої хвороби) є складним внутрішнім процесом, який розвивається непоступальне. Можливі різні варіанти повернення до колишніх форм адаптації із подальшим зверненням до нового досвіду.

У ситуації онкологічного захворювання одним із ключових моментів ставлення до хвороби і критерієм успішної психологічної адаптації хворого є прийняття ним злякисного характеру патологічного процесу. Прийняття злякисного характеру захворювання проявляється в динаміці психологічного стану хворого. Ця динаміка може представляти три фази, які не співпадають з етапами перебігу онкологічного захворювання та лікування пацієнта. Вони відображають індивідуальну адаптацію конкретної людини до захворювання [2, с. 6].

А. Перша фаза динаміки психологічного стану пацієнта: від заперечення хвороби до прийняття. Психологічне завдання пацієнта – прийняття хвороби. Це найтриваліший і найтяжчий етап, який включає у себе стадії психологічного шоку, заперечення, агресії, депресії, спроби «змови з долею», прийняття хвороби.

Б. Друга фаза динаміки психологічного стану пацієнта. Психологічне завдання пацієнта – адаптація до захворювання, тобто навчитися жити в умовах хвороби. У хворого виникає бажання лікуватися, контролювати ситуацію. У цей період пацієнт звертається як до зовнішніх ресурсів (сім'я, друзі, лікарі, товариші по службі), так і внутрішніх (надія, бажання жити), охоче вчиться новій техніці саморегуляції.

На цій фазі динаміки психоемоційного стану пацієнти, які переживають онкологічне захворювання як екстремальну ситуацію, психологічно адаптуються до ситуації хвороби. В результаті усвідомлення своїх почуттів і переживань емоційна напруга хворого знижується, ситуація з нездоланої перетворюється на більш керовану, пацієнт стає здатним контролювати свій стан і ситуацію в тій мірі, в якій це можливо. У пацієнта відбувається прийняття хвороби і себе в ролі хворого, завдяки чому у нього розширюється діапазон адаптивних реакцій в життєвій ситуації, здобувається досвід поведінки в хворобі. Таким чином, відбувається адекватне вирішення екстремальної ситуації.

В. Третя фаза динаміки психологічного стану пацієнта характерна для хворих, які переживають захворювання як кризу. Психологічне завдання пацієнта – зміна і реконструкція особи. Хворий через звернення до автентичності приходить до нової особистої інтеграції. При цьому хворі розуміють, що вже «не можуть жити, як раніше». Страждаючи, вони намагаються не уникнути або знизити гостроту цих переживань, а «пройти крізь них». При адекватному вирішенні кризи відбувається переоцінка і переосмислення життєвих цінностей, пріоритетів, цілей і життєвого сенсу.

Зіткнення з діагнозом «онкологічне захворювання» найчастіше є найсильнішим стресом для будь-якої людини і активізує різні психологічні реакції. Процес переживання ситуації хвороби має кілька закономірних етапів, що мають різну емоційну і когнітивну складову. Кожен з цих етапів диктує необхідність організації взаємодії з пацієнтом відповідно до цих особливостей, тому розуміння фаз переживання хвороби є важливим інструментом налагодження контакту в системі «лікар-пацієнт» [11].

Ось ці п'ять стадій, виділених Е. Кюблер-Росс (1969) зі спостережень за реакцією хворих після проголошення ним смертельного діагнозу (з «Довідника практичного психолога» С. Солов'ївої).

*Фаза заперечення хвороби (анозогнозична).* Хворий відмовляється прийняти свою хворобу. Психологічно відбувається витіснення ситуації. При відвідуванні лікарів пацієнти насамперед сподіваються на заперечення діагнозу.



*Фаза протесту (дисфорична).* З'являється із запитання, який ставить собі хворий: «Чому саме я?». Звідси обурення і гнів на оточуючих і взагалі на будь-яку здорову людину. У фазі агресії отримана інформація визнається, і особистість реагує пошуком причин і винних.

*Фаза агресії* також носить пристосувальний характер: свідомість смерті зміщується на інші об'єкти. Докори, лайка, гнів носять не стільки агресивний характер, скільки замісний. Вони допомагають подолати страх перед неминучим.

*Фаза «торгу» (аутосуггестивна).* Хворий прагне як би відкласти вирок долі, змінюючи свою поведінку, спосіб життя, звички, відмовляючись від найрізноманітніших задоволень і т. п. Він вступає в переговори за продовження свого життя, обіцяючи, наприклад, стати слухняним пацієнтом або зразковим віруючим. При цьому відбувається різке звуження життєвого горизонту людини, вона починає випрошувати, виторговувати собі ті чи інші поблажки.

*Фаза депресії.* Прийнявши неминучість свого становища, хворий з плином часу неминуче впадає в стан смутку й печалі.

*Фаза прийняття смерті (апатична).* Це примирення з долею, коли хворий смиренно чекає свого кінця. Смирення означає готовність спокійно зустріти смерть. Питома вага, співвідношення окремих стадій у різних людей значно різняться [7].

Проаналізувавши наявні діагностичні інструментарії, які використовують практичні психології з онкохворими, ми з'ясували, що відсутній метод та форма визначення фаз, стадій, етапів прийняття хвороби. Упродовж 2 років ми розробляли та апробували авторський опитувальник «Стадія прийняття хвороби» спрямований на визначення стадії, етапу прийняття хвороби (див. додаток А).

*Теоретичні основи опитувальника.* Методологічною базою створення опитувальника стала класифікація стадій прийняття хвороби, виділена Е. Кюблер-Росс: 1) заперечення / шок; 2) гнів; 3) торг; 4) депресія; 5) прийняття.

Створюючи анкету, ми опиралися на ідею, що проживання будь-якої кризової ситуації можна проаналізувати, спираючись на три основні аспекти особистості – когнітивний, емоційний та поведінковий, які різняться в кожній із стадій прийняття хвороби.

Тому питання були створені за відповідними блоками: на виявлення того спектру установок, думок, які наразі наявні у досліджуваного; на виявлення переживань та емоцій; на виявлення поведінкових особливостей. Крім цього, нами були використаний нарративний підхід для більш детального вивчення особистості хворого.

*Внутрішня структура.* Опитувальник складається з 7 завдань, кожне з яких має свою мету та свою структуру:

Завдання 1 спрямоване на визначення етапу прийняття хвороби і містить в собі 30 питань, які описують когнітивну, емоційну та поведінкову складові етапів прийняття хвороби.

Завдання 2 дозволяє проаналізувати широкий спектр сприйняття ситуації хвороби (на когнітивному, емоційному та поведінковому рівні) та можливих варіантів психологічної допомоги. Завдання містить 16 питань, на які треба відповісти.

Завдання 3 дає можливість побачити домінуючі способи подолання стресової ситуації (копінг-стратегії): (конфронтація; дистанціювання; самоконтроль; пошук соціальної підтримки; прийняття відповідальності; втеча-уникнення; планування рішення проблеми; позитивна переоцінка).

Завдання 4 дозволяє оцінити ситуацію в координатах (позитивне – негативне в ситуації; що допомагає – що заважає подолати ситуацію).

Завдання 5 спрямоване на вивчення когнітивної картини власного життя хворого та широкого спектру емоційних та поведінкових реакцій. Завдання містить 10 тверджень, які необхідно продовжити.

Завдання 6 дозволяє виділити асоціативні категорії в сприйнятті важкої життєвої ситуації.

Завдання 7 дозволяє виявити ресурси, що допомагають подолати кризову ситуацію і використовувати їх в корекційній та психотерапевтичній роботі.

*Наукова значущість.* Опитувальник «Стадія прийняття хвороби» – простий та інформативний інструмент, поєднуючий у собі стандартизоване тестування, яке надає конкретні кількісні дані та проєктивні завдання, які надають якісну інформацію. Опитувальник крім основної мети – визначення етапу прийняття хвороби, на якому знаходяться хворі, надає широкий спектр

інформації про загальне сприйняття хвороби, картини власного життя та можливих способів психологічної допомоги. Ця інформація сприяє найбільш ефективній та влучній психологічній допомозі як безпосередньо хворим, так і рідним, близьким, оточуючим при взаємодії з хворими.

Таблиця 1.

### Визначення етапу (фази) прийняття хвороби

Шкали (фази, етапи прийняття хвороби)	Питання
Фаза заперечення, шок (анозогнозична)	1,2,11,12,21,22
Фаза протесту, гніву (дисфорична)	3,4,13,14,23,24
Фаза «торгу» (аутосуггестивна)	5,6,15,16,25,26
Фаза депресії	7,8,17,18,27,28
Фаза прийняття хвороби (апатична)	9,10,19,20,29,30

Шкала «ніколи» оцінюється в 0 б., шкала «рідко» – 1 б., «інколи» – 2 б., «часто» – 3 б.

0-6 – низький рівень прояву етапу

7-12 – середній рівень прояву етапу

13-18 – високий рівень прояву етапу

Завдання 2 – 7 вимагає якісного аналізу.

#### Висновки

Проаналізувавши наукові роботи, ми дійшли висновку, що ще з заснуванням психоонкології виділялось досить багато підходів як до самого поняття, до його сутності та змісту, так і до методів вивчення всіх складових цієї галузі знання. Змінювались погляди на причини виникнення онкохвороби від біологічних до соціальних, техногенних. Змінювались підходи до самого визначення хвороби від біомедичної моделі до біопсихосоціальної, так як поступово почали більше враховувати психіку хворого, соціальну складову особистості.

Якщо аналізувати особливості методологічної основи вивчення проблеми долаючої поведінки у онкохворих, то ми можемо вказувати на таку особливість – у психологічній діагностиці онкологічних хворих використовуються методи, запозичені з класичної патопсихології, які просто адаптуються та ретельно підбираються з врахуванням ситуації хвороби: експериментально-психологічне дослідження, нейропсихологічне і патопсихологічне

дослідження когнітивних функцій, опитувальники, проєктивні методи дослідження. Кожен з перерахованих методів психологічної діагностики має свої переваги і при плануванні дослідження необхідно підібрати їх таким чином, щоб вони доповнювали один одного і компенсували недоліки.

Для якісного надання психологічної допомоги необхідне всебічне вивчення психологічних особливостей онкохворих, в тому числі вивчення особливостей проходження кожного з етапів прийняття хвороби, для чого був створений діагностичний інструмент у вигляді авторського опитувальника «Стадії прийняття хвороби».

#### Список використаних джерел:

1. Гнездилов А. В. Очерки работы психотерапевта в онкологической клинике и хосписе. – СПб., 1995. – С. 35–39.
2. Гнездилов А. В. Психические изменения у онкологических больных *Практическая онкология*, 2001. – № 1. – С. 5–11.
3. Зинченко Ю. П. Методологические основы и задачи психологической реабилитации онкологических больных *Вестник восстановительной медицины*. 2014. – № 5. – С. 31–42.
4. Іванчук К. П. Соціально-психологічний портрет і потреби онкохворої дитини [Електронний ресурс] *Наукові здобутки Інституту людини*. – № 2. – Режим доступу: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/11>.
5. Карпова Э. Б. Онкологическое заболевание как психологический кризис *Ананьевские чтения – 2007: матер, научно-практ. конф. СПбГУ*, 2007. – С. 556–557.
6. Касимова Л. Н. Результаты психопатологического и психологического исследования онкологических больных *Психические расстройства в общей медицине*, 2007. – № 3. – С. 71–74.
7. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. – М. : София, 2001. – 320 с.
8. Маркова М. В., Пюнтковська О. В., Кужель І. Р. Стан та перспективи розвитку сучасної психоонкології *Український вісник психоневрології*. – 2012. – Т.20, вип. 4. – С. 86–91.
9. Марилова Т. Ю. Психологические особенности онкологических больных *Вестник Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина. РАМН*, 2002. – № 3. – С. 47–51.
10. Психологическая диагностика отношения к болезни: пособие для врачей / Л. И. Вассерман. – СПб. : НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 32 с.
11. Психологические исследования в онкологии / М. В. Вагайцева, В. А. Чулкова, Э. Б. Карпова, С. А. Леоненкова *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 28–35.

12. Реан А. А. Психология и психодиагностика: теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
13. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; 1999. – 448 с.
14. Русина Н. А. Адаптивные ресурсы онкологических и хирургических больных *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – Ч. 2. – С. 620–623.
15. Тхостов А. Ш. Осознание заболевания у онкологических больных / *Журнал клинической психоонкологии*. – 2007. – №1. – С. 23–31.
16. DeVita VT Jr. Cancer: Principles and Practice of Oncology / VT Jr. DeVita, T.S. Lawrence, S.A. Rosenberg. – 9th ed. Philadelphia, Pa: Lippincott Williams and Wilkins, 2011. – P. 23–28.
17. Frankl V. E. Psychotherapy and existentialism. Selected papers on logotherapy. – New York : Washington Square Press, 1967. – 242 p.
18. Holland J.F. et al. Principles of psycho-oncology *Cancer Medicine*. – 3rd edn. – Baltimore: Williams and Wilkins, 1993. – 2502 p.
19. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – 445 p.
20. Levin T. Psychooncology: the state of its development in 2006 *European Journal of Psychiatry*. – Vol. 20. – 2006. – P. 183–197.
21. Yalom I. D. Existential Psychotherapy. – New York: Basic Books, 1980. – 524 p.

## ДОДАТОК А

### Опитувальник «Стадія прийняття хвороби»

Інструкція: Шановні учасники, просимо Вас взяти участь у дослідженні! Метою дослідження є вивчення актуального стану людей, які потрапили у важку життєву ситуацію – ситуацію онкологічного захворювання. Результати дослідження будуть узагальнені і застосовуватися тільки з метою створення корекційних, реабілітаційних та ресурсних методів психологічного впливу.

Наш опитувальник складається з декількох завдань, кожному з яких передують спеціальні інструкції. Будь ласка, уважно прочитайте їх, перш ніж виконувати завдання. Можливо, деякі питання будуть схожими, повторюваними, дивними або трохи неприємними. Будь ласка, дайте відповідь на всі, не пропускаючи нічого, це дуже важливо для обробки результатів. Ваші відповіді дуже важливі для нас, так як допоможуть краще зрозуміти стан людей у скрутних життєвих обставинах і надати якісну психологічну допомогу. Пам'ятайте, що тут немає і не може бути правильних і неправильних відповідей – тому, що для нас представляє інтерес саме Ваша думка!

Велике дякую за те, що Ви погодилися відповісти на наші запитання!

**Вкажіть будь-ласка:**

Як давно Ви дізналися про свій діагноз? \_\_\_\_\_

Скільки часу минуло з тих пір, як Ви почали лікувальну терапію? \_\_\_\_\_

**Оцініть, будь ласка, від 0 до 10 своє сприйняття актуальної життєвої ситуації (відзначте цифрою, що відповідає вашому сприйняттю)**

непереборна	_____	переборна
0		10
залежить від інших	_____	залежить від мене
0		10
некерована	_____	керована
0		10
незрозуміла	_____	зрозуміла
0		10
важка	_____	легка
0		10

**1. Далі Вам надано блок тверджень, які Ви повинні оцінити за ступенем прояву у Вас, зазначивши будь-яким зручним для Вас чином.**

№ питання	Питання	Ніколи	Рідко	Інколи	Часто
1.	Чи виникає у Вас думка, що поставлений Вам діагноз помилковий?				
2.	Чи виникає у Вас думка, що можна знайти якісь «чудодійні ліки», засоби для зцілення від хвороби?				
3.	Чи виникає у Вас думка, що у виникненні хвороби винен хтось або щось?				
4.	Чи замислювалися Ви, чому саме у Вас виявили цю хворобу?				
5.	Чи виникає у Вас думка, що зробивши якусь дію, вчинок, хвороба відступить?				
6.	Чи властиво Вам вступати в «торг» з кимось реальним або містичним для позбавлення від хвороби?				
7.	Чи виникає у Вас думка, що немає сенсу що-небудь робити, так як хвороба вже нікуди не подінеться?				
8.	Чи виникають у Вас думки про вчинення суїциду (самогубства)?				
9.	Чи замислювалися Ви про те, що хорошого в житті Ви встигли зробити, і що ще хотіли б зробити?				

## Розділ 1. Сучасні психотерапевтичні технології в індивідуальній роботі

№ питання	Питання	Ніколи	Рідко	Інколи	Часто
10.	Як часто у вас виникають думки, що в позбавленні від хвороби мають значення безпосередньо Ваші дії?				
11.	Чи відчуваєте Ви себе обдуреним?				
12.	Чи відчуваєте тривогу, страх?				
13.	Як часто у Вас виникає відчуття злості на когось чи на щось?				
14.	Чи виникає у Вас відчуття роздратування, обурення, можливо заздрості здоровим людям?				
15.	Чи виникає у Вас почуття піднесеності, внутрішньої сили і енергії змінити ситуацію, зцілитися, ставши «хорошим» у всьому і для всіх?				
16.	Чи бувають у Вас відчуття, що може статися диво, і хвороба Вас покине?				
17.	Чи виникає у Вас почуття байдужості до того, що відбувається, апатії?				
18.	Як часто у Вас виникає відчуття смутку, печалі, відчаю?				
19.	Чи виникає у Вас відчуття спокою, вдячності світу, сили боротися за життя?				
20.	Як часто Ви відчуваєте, що маєте владу над ситуацією?				
21.	Чи характерно для Вас в цій ситуації звинувачувати лікарів, медперсонал в хибності діагнозу, непрофесіоналізмі?				
22.	Чи властиво Вам перевіряти діагноз в інших спеціалізованих і неспеціалізованих установах?				
23.	Чи буває що Ви виплескуєте негативні емоції на оточуючих Вас людей?				
24.	Чи властива Вам ситуація пошуку причин хвороби або винних?				
25.	Чи властива Вам поведінка слухняності, зразковості як засобу «виторгування» одужання?				
26.	Чи властиво Вам спонтанне вчинення добрих вчинків з метою заслужити зцілення?				
27.	Як часто Ви прагнете просто полежати, поспати, змінюється апетит (зовсім не хочеться їсти, або хочеться постійно)?				

№ питання	Питання	Ніколи	Рідко	Інколи	Часто
28.	Чи властиво Вам замикання в собі, відчуженість від повсякденних справ, від друзів і знайомих?				
29.	Чи властиво Вам підводити підсумки свого життя?				
30.	Чи властиво Вам висловлювати слова подяки життю, людям, світу за все хороше що було?				

**2. Зустрічаючись з важкою життєвою ситуацією, люди по-різному реагують на неї. Нам важливо знати, що думали, відчували і робили саме Ви в той момент, коли дізналися про свій діагноз?**

Я думав(-ла) \_\_\_\_\_

Я відчував (-ла) \_\_\_\_\_

Я робив(-ла) \_\_\_\_\_

Що в цій ситуації було для Вас найважчим? \_\_\_\_\_

Що було найважчим в наступні дні після того, що сталося? \_\_\_\_\_

Що мучить і турбує Вас найбільше зараз?? \_\_\_\_\_

Що здається незрозумілим у цій ситуації? \_\_\_\_\_

Хотілося би Вам побути на самоті після події? Навіщо? \_\_\_\_\_

Яке було ставлення близьких і знайомих до Вас і до події? \_\_\_\_\_

Яку допомогу та підтримку Ви хотіли б отримати в найперший момент, від кого? \_\_\_\_\_

Яку допомогу та підтримку Ви хотіли б отримати зараз, від кого? \_\_\_\_\_

Що я думаю, відчуваю і хочу зробити відносно цієї ситуації або людей, які пов'язані з цією ситуацією зараз? \_\_\_\_\_

Чого вимагає від Вас ця ситуація? Яких внутрішніх додаткових зусиль, якостей? \_\_\_\_\_

Чого за Вашими відчуттями Вам не вистачає, щоб впоратися із ситуацією? \_\_\_\_\_

Хто або що управляє Вашим життям? \_\_\_\_\_

Чи вважаєте Ви, що Ваше власне життя і життя Ваших близьких залежить від Вас? \_\_\_\_\_

Дякуємо за відповіді. Ми вдячні Вам за відвертість



**3. Стикаючись з важкою життєвою ситуацією людям властиво всіляко боротися з нею. Розмістіть в порядку від того, що найчастіше Ви використовуєте (1) до того, що використовуєте найрідше (8)?**

№	При виникненні важкої життєвої ситуації я ...	Ранг
1.	... всіляко намагаюся протистояти їй будь-якими способами	
2.	... намагаюся відсторонитися від ситуації, не думати і не говорити про неї	
3.	... прагну володіти собою, контролювати себе, стримувати емоції	
4.	... шукаю допомоги, підтримки в соціальному оточенні	
5.	... беру відповідальність за рішення на себе	
6.	... заперечую наявність проблеми, занурююсь в себе	
7.	... аналізую ситуацію і планую шляхи її вирішення	
8.	... намагаюся проаналізувати ситуацію і знайти позитивні сторони в ній	

**4. Кожна подія має в собі як позитивні, так і негативні сторони, спробуйте оцінити в цьому ракурсі Вашу хворобу.**

Що я придбав, коли у мене виявили захворювання?	Що я втратив, коли у мене виявили захворювання?
Що допомагає мені подолати ситуацію?	Що заважає мені подолати ситуацію?

**5. Завершіть будь ласка низку тверджень:**

Доля з мого погляду \_\_\_\_\_  
 Минуле для мене \_\_\_\_\_  
 Моє життя сьогодні в тому, щоб \_\_\_\_\_  
 Моє майбутнє життя мені уявляється \_\_\_\_\_  
 Я несу відповідальність перед ... (ким?) \_\_\_\_\_  
 За (що?) \_\_\_\_\_  
 Якби міг щось змінити в своєму житті, то я б змінив \_\_\_\_\_  
 Найчастіше я ображаюсь .... (Коли?) .... (на кого?) \_\_\_\_\_  
 і тоді я (що роблю?) \_\_\_\_\_  
 Найчастіше я злюся .... (Коли?) .... (На кого?) \_\_\_\_\_  
 і тоді я (що роблю?) \_\_\_\_\_  
 Найчастіше я радію .... (Коли?) .... \_\_\_\_\_  
 і тоді я (що роблю?) \_\_\_\_\_  
 Найчастіше я отримую задоволення .... (Коли?) \_\_\_\_\_  
 і тоді я (що роблю?) \_\_\_\_\_

### 6. Завдання на асоціацію

**Напишіть по 3 асоціації на нижченаведені слова і словосполучення:** це можуть бути прикметники, іменники і навіть дієслова. Пишіть перше, що спадає Вам на думку!

№		Асоціації
1	Я	
2	Моє тіло	
3	Здорова людина	
4	Хвора людина	
5	Людина, хвора онкологією	
6	Онкологія	
7	Одужання	
8	Сім'я	
9	Лікарі	
10	Життя	

**7. У кожної людини є те, що допомагає їй долати складні, важкі ситуації її життєвого шляху .... Це те, що може бути чимось зовнішнім відносно людини, а може бути чимось, що є в ній самій ... У науковому світі «це» називають ресурсами. Згадайте і виділіть те, що допомагає Вам справлятися з труднощами в контексті Вашого життєвого шляху.**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_

Пропоную Вам розслабитися і уявити собі маленький скелястий острів далеко від континенту. На вершині острова – високий, міцно поставлений маяк. Уявіть себе цим маяком, що стоять на скелястому острові. Ваші стіни такі товсті і міцні, що навіть сильні вітри, що постійно дмуть на острові, не можуть похитнути вас. З вікон вашого верхнього поверху ви вдень і вночі, в хорошу і погану погоду посилаєте потужний пучок світла, що служить орієнтиром для судів. Пам'ятайте про ту енергетичну систему, яка підтримує сталість вашого світлового променя, що ковзає по океану, що попереджає мореплавців про мілини і є символом безпеки для людей на березі. Тепер спробуйте відчути внутрішнє джерело світла в собі, – світла, який ніколи не гасне.

**Людмила Францівна Крупельницька,**

*м. Київ,*

*e-mail: krlyuda@gmail.com*

## **ЕКОЛОГІЧНА РЕОРГАНІЗАЦІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Актуальність проблеми.** Психологічна допомога може базуватися на різних методологічних та методичних установах, вбачанні різних складових у якості необхідних та достатніх умов для ефективності процесу і результатів. Одним з критеріїв диференціації різних підходів до психологічного консультування та психотерапії є ставлення фахівця до вимоги екологічності психологічної допомоги. У контексті психологічних інтервенцій термін «екологічність» вживається у значенні «безпеки впливу», яка, поряд з іншими критеріями, передбачає не привнесення у психічну організацію клієнта «чужих» для неї елементів та обережне ставлення до елімінації «своїх» для нього елементів. Так чи інакше, психологічне втручання орієнтоване на реорганізацію психічних ресурсів клієнта, яка, у свою чергу, може бути як екологічною, так і неекологічною.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Підходи, які не враховують вимогу екологічності, демонструють дещо механістичне та надто узагальнене, уніфіковане ставлення до клієнта. Це може виявлятися у формулюванні простих рецептів для вирішення складних проблем, ігноруванні особистісного та ситуаційного контексту існування проблеми, неувазі до наслідків пропонованих стратегій змін у психологічному та соціально-психологічному планах життя клієнта. На рівні клієнта таке неврахування вимоги екологічності виявляється у внутрішньому неприйнятті терапевтичних стратегій навіть при зовнішній згоді з психотерапевтичними пропозиціями, нетривалості ефекту цих стратегій, відторгненні нових форм психічного реагування та особистісного функціонування загалом. У філософських та психологічних джерелах знаходимо орієнтири для розгляду процесу

реорганізації та побудови практичних стратегій на її основі (А. А. Богданов, Д. О. Леонт'єв, В. Ю. Зав'ялов, М.-Л. А. Чепа).

**Метою даної публікації** є аналіз принципів реорганізації крізь призму вимоги екологічності психологічного впливу та подання прикладів екологічної реорганізації з практики психологічного консультування та психотерапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед підходів, які враховують вимогу екологічності, умовно можна виокремити підходи, які 1) імпліцитно містять принципи та методи, співвідносні з нею, або ж 2) пропонують експліковані принципи та методи, співвідносні з нею.

Завдання аналізу принципів та методів, що існують у психотерапевтичному підході у неявному, неартикульованому вигляді, досить складне, оскільки предмет аналізу дослідника у цьому випадку може визначатись по-різному, залежно від його світоглядних, наукових, практичних установок, рівня та форми знайомства з підходом тощо. Набагато перспективнішим для поглиблення розуміння специфіки та значення вимоги екологічності є розгляд підходів, у яких ця вимога фіксується у якості важливої ідейної складової та артикульовано пояснюється. Останнє є важливим, оскільки заявлена «екологічність» підходу може постулюватися як деякий модний тренд у психологічному консультуванні та психотерапії, але не завжди таке постулювання супроводжується змістовою відповідністю реальної психологічної допомоги проголошеній вимозі.

Відзначимо, що сучасна парадигма психології, окреслена у публікаціях авторитетних вчених, увібрала в себе відповідні установки психологічної допомоги. Зокрема, у праці Д. О. Леонт'єва [4] зафіксовано, серед інших, укріплення таких тенденцій сучасної психології: все більше превалування гуманітарного підходу на противагу природничому; зміна методологічних установок, зокрема, від монологізму до діалогізму; від детермінації до самодетермінації; від потенціалізму до екзистенціалізму (під «потенціалізмом» розуміються підходи, які зводять розвиток людини до розгортання вроджених потенцій, закладених на біологічному рівні; екзистенціалістська ж позиція постулює, що людина сама робить вибір напрямку розвитку) тощо.

Загалом, крізь призму цих тенденцій неможливий погляд на психологічну допомогу як на «суб'єкт-об'єктну» діяльність, у якій розумний та навчений психолог знає, як треба змінитися клієнту, визначає та пропонує стратегію змін, а також повністю контролює ці зміни. Натомість логічним є погляд на психологічне консультування та психотерапію як на діяльність з «розподіленими зонами експертності», де експертом у житті клієнта визнається сам клієнт, а психотерапевт (консультант) бачиться експертом у організації взаємодії та, загалом, створенні умов, за яких клієнт здатен прийняти кращі рішення та реорганізувати у відповідності до важливих для нього критеріїв свою взаємодію зі світом.

Тим не менш, такий погляд не означає, що консультант чи психотерапевт не здійснює психологічних інтервенцій – будь-яка взаємодія з клієнтом, яка має певні цілі та передбачає застосування фахових засобів, є втручанням, хоча за формою така взаємодія часто виглядає як спілкування з опорою на рівність психологічних позицій. Метою та фактичним результатом психологічної інтервенції є реорганізація ресурсів клієнта, перш за все, психічних. Однак істотним є момент щодо змісту такого втручання. Психологічна інтервенція, яка передбачає привнесення у психічну та смислову організацію клієнта не перевічених «на спорідненість» елементів чи принципів, або ж пропозиція (вимога, переконання, тощо) щодо усунення певних елементів чи нівелювання принципів, слід розглядати як неекологічне втручання з малопрогнозованими результатами, особливо, стосовно віддалених результатів. Екологічне ж втручання будується за зовсім іншими принципами.

Отже, фактичним результатом інтервенції є реорганізація психічного змісту клієнта, а саме: поява нових смислів, ставлень, зміна оцінок, переупорядкування психічного досвіду тощо.

Слід зазначити, що аналіз основоположних ідей та принципів організації та реорганізації слід починати не з психологічних, а з філософських джерел. А. А. Богданов у роботі «Тектологія» [1] розглянув спільні для різних рівнів та форм принципи організації.

До А.А. Богданова термін «тектологія» вживав лише Геккель, застосовуючи його при описі законів організації живих істот. Обираючи термін «тектологія» для назви своєї роботи, А. А. Богданов міркував наступним чином: корінь таких слів, як

«таттейн» – будувати, «тектон» – будівельник, «таксис» – бойовий лад, «техне» – ремесло, професія, мистецтво, відбиває «загальну ідею організаційного процесу». Перефразовуючи знаменитий афоризм Декарта, А. А. Богданов говорив: «я організований, значить, я існую». Згідно з принципами тектології, «всяка людська діяльність об'єктивно є або такою, що організовує, або такою, що дезорганізовує. Це означає, що будь-яку людську діяльність можна розглядати як певний матеріал організаційного досвіду і досліджувати з організаційної точки зору» [1].

Дезорганізація, за А.А. Богдановим, є окремим варіантом організації. На різних рівнях у світі відбувається боротьба організаційних форм, і в ній організованіші форми перемагають менш організовані, оскільки організована система елементів є завжди більшою за просту суму цих елементів; дезорганізована ж система – навпаки, меншою за суму елементів. Відтак, задля виживання та покращення можливостей будь-якого організму чи організації, вони мають прагнути до підвищення організаційного рівня. Це стосується систем різного рівня – технічних, біологічних, соціальних.

Надалі розвиток ідей тектології було здійснено у синергетичному підході. Зафіксуємо фундаментальні положення цього підходу, які тією чи іншою мірою асимільовані сучасною наукою та використовуються як відправні точки у подальшій розробці цього підходу [3, 5]. Вони зводяться до двох основоположних позицій.

1. В нерівноважних умовах хаотичний стан складної системи може мимовільно змінюватися різними формами самоорганізації.

2. Процеси самоорганізації є принципово нелінійними, а саме:

- характеризуються наявністю «точок біфуркації», у яких еволюція системи є індетермінованою та відбувається у певних межах можливих еволюційних перспектив;

- базову роль у процесах самоорганізації відіграє феномен випадкової флуктуації, яка, у свою чергу, здатна викликати реорганізацію системи, породжуючи «порядок із хаосу».

У контексті практики психологічного консультування та психотерапії ці позиції пов'язані з принципами реорганізації психічного змісту клієнта. Терапевтичні підходи, практика яких

значною мірою залежить від теоретичних схем, типових чи обов'язкових технологій, навряд чи враховують задовільною мірою нелінійні процеси самоорганізації. Тим не менш, якщо навіть на рівні неживої матерії І. Пригожиним виявлено «точки біфуркації», тобто точки розриву детермінації [3], то, звісно, на рівні особистості рівень індетермінованості є значно вищим. Адже феномен особистості неможливий без виміру свободи.

Такі висновки погано узгоджуються з розповсюдженим явищем гордині психотерапевтів, які бачать себе Спасителями, Продавцями Щастя, Знавцями та Управителями Людських Душ тощо. Згідно з синергетичним підходом, психотерапевт має усвідомлювати, що він має справу з «нелінійними системами, що самоорганізуються». Тому застосування набору навіть найкраще відточених технік не гарантує чітко окресленого очікуваного результату. Якщо особистість клієнта розглядати як «відкриту систему», треба враховувати, що вона зазнає безліч впливів, окрім психотерапевтичного (у найближчому соціальному оточенні, у начебто нейтральних соціальних ситуаціях тощо). Кожен з цих впливів може стати основою для «випадкової флуктуації», яка призведе згодом до утворення «нового порядку». При цьому не завжди є можливість відслідкувати, який саме вплив спричинив цю флуктуацію, та оцінити масштаб і особистісну значущість для клієнта таких змін.

З іншого боку, не варто недооцінювати можливості психотерапевтичної взаємодії, оскільки за умови утворення терапевтичного альянсу, визначення реалістичних та відповідних меті психотерапії завдань і дотримання принципів психотерапевтичний вплив залишається потужною основою для виникнення флуктуацій у цій відкритій системі. Завдання психотерапевта у такому розумінні специфікується необхідністю бути уважним до будь-яких змін, що відбуваються з клієнтом, і готовим до застосування ситуативно значущих технік, можливо, навіть таких, які створюються «тут і зараз» у штучному, разовому варіанті і можуть бути застосовані лише до одного клієнта у одній психотерапевтичній ситуації.

Отже, головний актор реорганізації психічного змісту у ситуації психотерапевтичної взаємодії – сам клієнт; саме його

унікальні особистісні вектори розвитку можуть задавати напрями не ситуативної, а системної реорганізації «проблемного змісту». Роль психотерапевта у такому розумінні зводиться до фахової організації міжособистісної взаємодії, у якій вірогідність згаданої реорганізації у бажаному та прийнятному для клієнта варіанті значно збільшується.

В. Ю. Зав'ялов, який є автором сучасного підходу до психологічної допомоги – діаналізу, виокремив реорганізацію у якості однієї з базових форм роботи, назвавши її «терапією упорядкування» [2]. При цьому В.Ю. Зав'ялов робить акцент на екологічності реорганізації, яка відбувається у процесі фахової взаємодії. Ресурсами такої реорганізації, є «матеріал клієнта», тобто зміст його психічних процесів, який певною мірою стає доступним психотерапевту/консультанту, причому ця міра залежить від адекватності застосовуваних методів роботи. Організована співпраця з клієнтом дозволяє досягти зростання рівня усвідомленості його психічного змісту та реорганізації цього змісту у відповідності до виявлених векторів особистісного розвитку та особистісної специфіки клієнта.

Автор діаналізу визначає реорганізацію як «установлення нового порядку у житті клієнта» та «прикладну діалектику». Мається на увазі, що і життя загалом, і зміст психіки клієнта вже організовані у відповідності до певних принципів і мають певний порядок, що з якоїсь причини перестав його влаштовувати, натомість, породжує як об'єктивні труднощі, так і психологічні проблеми. Метою терапії переупорядкування є таке переупорядкування досвіду клієнта, яке допоможе відновити відчуття керованості та об'єктивно поверне керування життям.

Важливою ознакою такої реорганізації є зміна структури психічного досвіду без привнесення нових елементів чи «викидання» вже наявних. Зміна структури відбувається за рахунок зміни смислів існуючих елементів, які (смисли) є, з системної точки зору, зв'язками між елементами досвіду. У підсумку один варіант організації замінюється іншим; при цьому самі елементи системи залишаються незмінними.

Така психологічна реорганізація у консультуванні чи психотерапії передбачає здійснення наведених нижче кроків. У



нашому варіанті подання збережено логіку здійснення кроків, виокремлених автором діаналізу, але модифіковано та уточнено їх формулювання.

1. Виокремлення головних компонентів проблеми та її первинне загальне називання.

2. Називання компонентів (винаходження назв і проблеми, і компонентів відбувається у взаємодії психолога і клієнта; назви повинні бути простими, формулюватись «мовою клієнта»).

3. Забезпечення відносно незалежного розгляду кожного з виокремлених та названих компонентів з актуалізацією бачення шляхів та варіантів їх можливого розвитку.

4. Таке встановлення зв'язків між окремими компонентами, при якому останні залишаються незалежними і не зникають один за рахунок іншого, не асимілюються один одним, але «перезв'язуються» один з одним.

5. Надання організованому по-новому цілому нової назви, яка відбиває сенс встановлених смислових зв'язків.

Деякі приклади екологічної реорганізації, використовувані нами у практиці психотерапії, були наведені у попередній публікації [6]. За час, який пройшов від моменту публікації, нами було отримано нові приклади, два з яких наводимо нижче.

### **Приклад 1.**

*Вдома у Надії (це та інші імена змінені) дуже важка психологічна атмосфера. У квартирі живуть дві родини: батьківська (мати і батько Надії) та дочірня (вона з чоловіком та дитиною). Чоловік Надії з'явився у них, як звичайний знайомий, який, за логікою, нібито не мав затриматись надовго, оскільки сильно відрізнявся від них, але, як виявилось, таки залишився надовго. Батьки Надії незадоволені змінами, що відбулись, особливо, батько. У нього не склались стосунки із зятем Русланом, який не приймає їх устрій. Батько спочатку пробував "підтягти" Руслана під цей устрій, але визнав, що нічого не виходить – молодий чоловік живе так, як вважає за потрібне, і не збирається нічого змінювати у своєму способі життя, який його дружина – Надія – схвалює. Батько Надії часто висловлює невдоволення вибором доньки, пробує її повернути до традиції сім'ї, але все марно. Між двома родинами довго відбувалося вияснення стосунків, але на сьогоднішній день практично розірвані будь-які "дипломатичні стосунки". При цьому територіально відокремитись поки*

*що можливості немає, оскільки у дочірньої сім'ї недостатній для оренди чи придбання власного житла дохід. Тому всі живуть у напрузі. До всього цього ще додається складне питання спілкування бабусі з онуком: молода сім'я жорстко обмежує це спілкування, оскільки вважає його шкідливим.*

Зображена ситуація нагадує жінці Троянську війну, у якій її, неначе Єлену Троянську, «викрали» з традицій батьківської сім'ї, головним уособником яких був її батько. Він, як і Менелай, почувався обкраденим – його донька, на виховання якої він витрачав найдорожчі свої ресурси (не лише матеріальні, але й духовні), під впливом свого чоловіка почала ігнорувати важливі для батька світоглядні установки, традиції тощо. І єдине, що молоду сім'ю тримає від остаточної «втечі», це фінансова недостатність, яку молоді люди намагаються компенсувати, інтенсивно шукаючи спосіб. Докладне обговорення можливих шляхів розвитку виокремлених компонентів проблеми привело Надію до розуміння того, що жити у стані війни або завершити війну перемогою однієї зі сторін, навіть якщо ця сторона – її, вона не хоче.

Терапевтичну ідею, яка виникла у процесі обговорення ситуації, було сформульовано так: необхідно не ігнорувати традиції батьківської сім'ї і не «здаватись» їм повністю – натомість треба синтезувати інновації способу життя, який є важливим для молоді сім'ї, з традиціями батьківської сім'ї. Ця ідея сподобалася жінці, оскільки вимагала від неї творчого розв'язання ситуації, пошуку нових форм стосунків з батьками. Думка ж про постійну боротьбу її засмучувала і виснажувала. Услід за смисловим розвитком компонента «Надія», яка з «яблука розбрату» перетворилась на «синтезатора», було здійснено смисловий розвиток і інших компонентів, які склалися у нову систему під назвою «Лабораторія з синтезу інновацій і традицій». Руслан перетворився на «інноватора», який привносить нові ідеї у стару систему, батько Надії – на утримувача традицій, мама – на його союзницю, дитина Надії та Руслана – на фактичне втілення синтезу традицій та інновацій, квартира – на творчу лабораторію, а дохід молоді сім'ї – на інвестиції у розробку нових проектів на основі синтезу.

Таблиця 1

**«Троянська війна» – «Лабораторія з синтезу  
інновацій і традицій»**

Компоненти	До реорганізації	Після реорганізації
	Троянська війна	Лабораторія з синтезу інновацій і традицій
Надія	Яблуко розбрату (Єлена Троянська)	Синтезатор
Руслан	Викрадач доньки-дружини (Паріс)	Інноватор
Батько Надії	Обкрадений Менелай	Утримувач традицій
Мама Надії	Союзниця обкраденої сторони	Союзниця утримувача традицій
Дитина Надії і Руслана	Яблучко розбрату	Утілення синтезу традицій та інновацій
Квартира	Спарта+Троя	Творча лабораторія
Дохід молодій сім'ї	Засоби для відділення Трої	Інвестиції у розробку нових проектів

**Приклад 2.**

*У Зої склалась неспокійна ситуація у родині. Нещодавно вона дізналась, що у її чоловіка був зв'язок з іншою жінкою. Цей зв'язок дав свої „плоди“: жінка вагітна, незабаром у неї з'явиться дитина. Чоловік залишається із Зоєю і має намір зберегти шлюб, при цьому допомагаючи жінці, яка стане матір'ю його дитини. Клієнтка знає, що чоловік хотів власну дитину, а вона народити вже не може („пустоцвіт“). Тому непокоїться, що ситуація, яка склалась, призведе до того, що чоловік піде в нову сім'ю. Вона відчуває себе неповноцінною та не здатною керувати ситуацією, не може вірити чоловіку, який переконує її, що хоче залишитися з нею, хоча чоловік неодноразово це говорив.*

Обговорення істотних моментів ситуації уможливило виокремлення таких компонентів: «Зоя», «зрада чоловіка», «майбутня дитина чоловіка», «мати дитини», «духовний зв'язок з чоловіком», «безпліддя Зої». Первинне розуміння Зоєю сенсу проблеми таке: втрата духовної гармонії, яка відбулася через її нездатність завагітніти. У процесі обговорення проблеми та виокремлення її компонентів стало зрозуміло, що зв'язок з чоловіком послабився тільки з боку Зої, він же прагне його зберегти, тому що для нього стосунки з нею важливі – у них він отримує те, чого не може отримати у стосунках з матір'ю своєї майбутньої дитини, більшість аспектів життя вони бачать подібним чином, можуть

обговорити будь-яку проблему. З'ясувалося, що Зоя – не пустоцвіт, як вона сама собі постійно повторювала, а «особливе дерево», яке «годує» стосунки особливими плодами. Їй сподобався поетичний рядок з вірша Г. Поженяна «Просто я інше дерево...». «Інше дерево» дає інші плоди. Вона зрозуміла, що чоловік залишається з нею, а не іде до жінки, яка народить йому дитину, тому що для нього не менш (а можливо, й більш) важливі «інші плоди» – спілкування, що збагачує, гармонійні стосунки.

Таблиця 2

### “Пустоцвіт” – “Особливе дерево”

Компоненти	До реорганізації	Після реорганізації
	Пустоцвіт	Особливе дерево
Зоя	Пустоцвіт	Особливе дерево
Зрада чоловіка	Прояв небажання витратити час на пустоцвіт	Тимчасовий зв'язок зі “звичайним деревом”
Майбутня дитина чоловіка	Нагадування про “пустоцвітну сутність” Зої	Плід звичайного дерева, який Зоя може допомагати вирощувати чоловіку
Мати дитини	Плодоносне дерево	Звичайне дерево
Духовний зв'язок з чоловіком	Ознака, вторинна по відношенню до плодючості	Зв'язок, що дає особливі плоди
Безпліддя Зої	Недолік	Особливість

Як бачимо, у обох прикладах схема психологічної роботи є подібною: формулювання проблеми загалом та її іменування – виокремлення компонентів проблеми – розмірковування над ними з метою їх смислового розвитку – встановлення нових смислових зв'язків між компонентами – утворення комплексу, який містить ті ж самі компоненти, але з іншим смисловим наповненням, що створює підстави для перейменування комплексу у цілому.

**Висновки.** Отже, у сучасній парадигмі психологічної допомоги закономірним є розуміння психотерапевтичної та консультативної взаємодії з клієнтом як діяльності з «розподіленими зонами експертності», де експертом у житті клієнта визнається сам клієнт, а психотерапевт/консультант бачиться експертом у організації взаємодії та, загалом, створенні умов, за яких клієнт здатен прийняти кращі рішення та реорганізувати у відповідності до важливих для нього критеріїв свою взаємодію зі світом.

Фактичним результатом психологічного впливу є реорганізація психічного змісту клієнта, яка виявляється у появі нових значень, смислів, ставлень, а також у переупорядкуванні його психічного досвіду.

Схема психологічної роботи у контексті екологічної реорганізації може бути такою: формулювання проблеми загалом та її іменування – виокремлення її окремих компонентів – розмірковування над ними з метою їх смислового розвитку – встановлення нових смислових зв'язків між компонентами – утворення нового комплексу, що містить ті ж самі компоненти, пов'язані між собою новими смисловими зв'язками, що створює підстави для перейменування комплексу у цілому.

**Перспективою подальших розробок** у цьому напрямі має бути створення навчальної програми, що базується на принципах екологічної реорганізації.

#### Список використаних джерел:

1. Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) / Богданов А. А. ; [в 2-х кн. : кн. 1] ; [редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др.] / Отделение экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. – М. : Экономика, 1989. (Экон. наследие). – 304 с.
2. Завьялов В. Ю. Элементарный учебник дианализа / В. Ю. Завьялов. – Кировоград : «Полиум», 2003. – 480 с.
3. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Князева Е. Н., Курдюмов С. П. // Вопросы философии. – № 12. – М., 1992. – С. 3-20.
4. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 74-94.
5. Чепа М.-Л. А. Синергетичне бачення шляхів еволюції психо-соціальних систем [Електронний ресурс] / М.-Л. А. Чепа. – Режим доступу <http://www.psy-genetno.org.ua/node/123>. Щербина Л. Ф. Діаналіз: психотерапія як «розумне заняття» / Л. Ф. Щербина // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12. – С. 8-12.
6. Щербина Л. Ф. Реорганізація психічного змісту в процесі короткотермінового психологічного консультування / Л. Ф. Щербина // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. – Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 6. – С. 110-117.

**Анна Олександрівна Чхаїдзе**

*м. Херсон*

*e-mail: anna.nechiporenko.89@mail.ru*

## **РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З НЕВРОТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ**

Актуальність проблеми. Сучасна система освіти характеризується різноманіттям науково-методологічних концепцій, типів навчальних закладів, програм і методів навчання. Все це не змінює загального положення, що учень повинен володіти певним потенціалом, необхідним для засвоєння навчального матеріалу. Набуття знань забезпечується такими когнітивними процесами, як пам'ять, мова і, в першу чергу, мислення. Мислення молодшого школяра, незважаючи на значні успіхи в засвоєнні словесного матеріалу, абстрактних понять, досить складних закономірностей, в основному залишається наочно-образним. Але нові освітні програми вимагають більш ефективного розвитку словесно-логічного мислення. Відсутність необхідного рівня розвитку елементів словесно-логічного мислення призводить до неуспішності дітей, підвищенню рівня тривожності і надалі до їх невротизації. Причиною відставання дитини та її шкільної неуспішності, яка найчастіше зустрічається, являється слабкість пізнавальних процесів, несформованість навчальних навичок та відсутність мотивації. Актуальність цілеспрямованого розвитку когнітивної сфери дитини викликана тим, що швидкість росту обсягу знання, необхідного для успішного навчання, значно відстають від темпів психологічного розвитку більшості школярів. В результаті дитина не здатна виконати вимоги вчителів та батьків – бути уважною, добре запам'ятовувати, переказувати, узагальнювати та ін. Перетворення когнітивної сфери, які відбуваються в молодшому шкільному віці дуже важливі для подальшого розвитку психіки дитини.

Комплексний розвиток інтелекту дитини з невротичними відхиленнями передбачає засвоєння та активне використання мови як засобу мислення, утворення пам'яті, єдність і взаємозбагачуючий вплив цих пізнавальних процесів.

Питаннями взаємозв'язку дитячого мислення з пам'яттю і мовою займалися Дж. Брунер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонт'єв, А. Лурія, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, О. Лічко, В. Мішиєв, Б. Півень, А. Чуприков, G. Gollnitz, G. Nissen, R. Lemp, R. Tolle, H. Remschmidt та ін. Невротичні відхилення розглядали такі автори як З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг, А. Адлер, Ж. Лакан, О. Захаров та ін. З'ясовано, що недостатньо розроблена диференційна діагностика пізнавальної сфери дітей з найбільш розповсюдженими нервовопсихічними захворюваннями в дитячому віці (І. Кудрявцев, Г. Носачов, Д. Романов, С. Соловійов та ін.).

**Метою публікації** є представлення результатів розвитку когнітивної сфери (мислення, пам'яті і мовлення) у молодших школярів з невротичними розладами.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури був зроблений висновок про те, що для підвищення рівня розвитку пам'яті й мови необхідна спеціально організована корекційна робота, при здійсненні якої важливе дотримання наступних принципів: систематичності та цілеспрямованості; пріоритетності корекції причинного типу; діяльнісного принципу корекції; комплексності методів психологічного впливу; урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини; опори на різні рівні організації психічних процесів; зростання складності; обліку обсягу і ступеня різноманітності матеріалу; обліку емоційної забарвленості матеріалу [5].

Було проведено спеціальні загальногрупові комплексні заняття, які вирішували весь комплекс завдань. Ці заняття сприймалися дітьми як цікава і різноманітна діяльність.

У процесі роботи дотримувалися основні вимоги: невимушені дружні відносини з дитиною; прийняття дитини такою, якою вона є. З дітьми було проведено 8 занять тривалістю по 40 хвилин, 2 заняття в тиждень, в ході яких дитині пропонувалося виконати різні вправи. Проведення занять передбачає переважно ігрову форму.

Гра – це унікальний фантастичний простір, що володіє величезним творчим потенціалом. У молодшому шкільному віці ігри надають дітям можливість відреагувати на різні хвилювання і

труднощі, побудувати на рівні почуттів відносини з оточуючими, навчитися контролювати і регулювати свій внутрішній світ.

Програма занять включала такі напрямки: розвиток довільної пам'яті; розвиток мовлення; розвиток пізнавальної активності. В основу програми покладені розвивальні методики Д.Б. Ельконіна, О.Л. Венгера, О.Є. Сапогової і ряду інших авторів, адаптовані з урахуванням конкретних завдань розвитку [1].

При розробці корекційної програми використовувалися принципи комплексного впливу на ряд вищих психічних функцій з виділенням разом з тим панівних об'єктів впливу. Так, наприклад, при виконанні вправи «Відгадай, що ми задумали», основною метою був розвиток активного словникового запасу дітей. Але при виконанні цієї вправи також впливу піддавалися уява та вага дітей. Вправа «Відтворення геометричних фігур» формувала довільну пам'ять, але передбачала також розвиток довільної уваги. При виконанні вправи «Незвичайна тварина» за мету ставився розвиток мови, але гра також сприяла розвитку творчого мислення та уяви. Вправа «Поєднай дві події» була спрямована на розвиток мови, при цьому дана вправа сприяє формуванню уяви. Вправа «Доміно» була спрямована на розвиток пам'яті, але одночасно розвивала мову дитини.

Проводячи корекційні заняття необхідно, пропонувати дитині пояснити, яким чином вона виконувала завдання, прокоментувати незрозуміле. У ході гри потрібно домагатися, щоб кожна дитина після пояснення робила завдання самостійно, навіть якщо і не дуже вдало. Виконання вправ організовувалося як гра-змагання або як гра з винагородою, що підвищувало мотивацію дитини на успіх. Працюючи з дітьми, враховувалося, що дорослий повинен брати активну участь у грі, примушуючи працювати їх пам'ять і мову [3].

З тривожною дитиною потрібно мати специфічну стратегію роботи. Розумна вимогливість до організаційних аспектів навчальної праці, навіювання впевненості і підтримка при постановці навчальних завдань, пильна увага до процесу їх вирішення, своєчасне надання допомоги, залучення в активні творчі форми діяльності, змістовна оцінка її результатів, всіляке підкреслення досягнень і ряд інших засобів повинні сприяти підвищенню успішності дітей з неврозами [4].



Необхідно використовувати безоцінкову систему навчання дітей зі шкільними невротозами. Погана оцінка «штовхає» дитину до більш сильного переживання, провокує тривогу. Шкільна оцінка є занадто узагальненою оцінкою, щоб точно виміряти поведінку учнів і стимулювати їх навчальну діяльність. Більш правильно використовувати диференційовану систему оцінок (шкільних оцінок), в яких були б оцінки за зусилля, старання і оцінки за якість результату-відповіді.

Підвищенню якості регуляції навчальної діяльності сприятимуть дозовані завдання, з поступовим наростанням труднощів. Психолог повинен постійно підкріплювати успіх дитини, стимулювати її до виконання діяльності підказками, схваленнями, постійною констатацією успіху, використовувати темп проведення уроку, співвіднесений з можливостями дитини з невротозом. Необхідна постійна турбота про накопичення знання успіху, про посилення впевненості у власних силах. Необхідно формувати просоціальні, ділові мотиви навчальної діяльності та спілкування. Особливо пильну увагу слід приділяти моральному вихованню дітей, корекції моральних дисгармоній, соціально-неадекватних мотиваційних установок і неадекватно заниженої самооцінки [2].

Для дітей з невротозами характерна вузькість кола спілкування і сфер життєдіяльності, насичених спілкуванням. Потрібні особливі зусилля психологів, педагогів, батьків для подолання психологічного бар'єра замкнутості. Тренінг спілкування, створення сприятливого соціального мікросередовища, заходи щодо зміцнення статусних позицій школярів у навчальній групі і в позашкільних колективах можуть бути широко використані з метою корекції проявів невротозів [3].

Детальний план занять представлено нижче.

### Заняття 1

#### Мета заняття.

1. Розвиток зорової пам'яті.
2. Формування активного словникового запасу.

#### Зміст заняття.

### **Вправа 1. «Доріжка».**

– Доброго дня! Сьогодні ми з вами вирушимо у подорож. Ми підемо в осінній ліс. А дорогу нам покажуть лісові жителі.

Шуба – голки,

Згорнеться він – колючий,

Рукою не візьмеш.

Хто це? (Їжак)

(На дошку прикріплюється картинка «Їжачок».)

Довге вухо,

Грудочка пуху,

Стрибає спритно,

Любить морквину. (Заєць)

(На дошку прикріплюється картинка «Заєць».)

– Діти, наш їжачок дуже допитливий. Він любить подивитися, що під деревом зростає, і до кущика підійти, і квітку понюхати. Тому його доріжка буде ось якою: нумо пішли по стежці за їжачком і намалюємо цю доріжку у своєму зошиті.

(Всі діти виконують завдання в зошиті, «наздоганяють» їжака.)

– Діти, зайчик теж хоче показати нам свою доріжку. Але вона у нього зовсім інша. Як ви думаєте, чому? Давайте, ми намалюємо доріжку для зайчика. Малюємо уважно, охайно. Пам'ятаєте приказку: «У квапливості немає мудрості».

– От ми з вами і потрапили в чарівний ліс. Закрийте очі і уявіть його. Які дерева вас оточують?

– Учні, зробім так, щоб цей чарівний ліс з'явився у нас в класі.

### **Вправа 2. Незавершений сюжет.**

Матеріал: 1) аркуші паперу розміром 50 x 30 см з нанесеним на них олівцем зображенням декількох багатозначних деталей – по одному на кожну дитину, яка грає; 2) 3-4 ширми з щільного картону, якщо діти грають групою; 3) 3-4 набори кольорових олівців та фломастерів (по одному набору на кожного гравця).

Психолог кладе перед кожним гравцем олівці, фломастери та ігровий лист з незавершеним зображенням. Дітей просять домалювати запропоноване зображення так, щоб всі деталі були обов'язково використані при створенні цілісного предмета (тварини, іграшки тощо) або сюжету.

Перед кожною дитиною психолог ставить ширму, щоб діти не підглядали один до одного і не дублювали зображення. Перед початком роботи психолог просить індивідуально кожного гравця подумати і відповісти, що може вийти з цих деталей, що саме збирається намалювати дитина. Потім діти починають малювати, а коли робота закінчена, психолог просить дати малюнку назву. Якщо малюнок незрозумілий, дитину просять його прокоментувати.

### **Вправа 3. «Сліпа муха».**

Уявіть, що ми вийшли з гущавини лісу на галявину. Тут живе наша знайома «сліпа муха». (Повторюємо правила гри, що вимагає від учнів тривалої зосередженості уваги. Для цієї вправи використовується розкреслене на дошці ігрове поле 3x3. «Муха» переміщується з однієї клітини на іншу по одній з можливих команд (вгору, вниз, вправо, вліво). Початкове положення «мухи» – центральна клітина ігрового поля. Гравці повинні, уважно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля. Діти стежать за пересуванням уявної мухи, маючи перед очима ігрове поле.

### **Вправа 4. «Доміно».**

Дітям роздають картки із зображенням предметів. По колу починається розповідь. Це може бути казка, фантазія, гумористична розповідь тощо, але обов'язково включає у свій сюжет зображений на картинці предмет. Після закінчення гри картинки перемішуються і діти повинні відновити порядок розташування.

### **Вправа 5. «Зорова пам'ять».**

Учасники діляться на дві команди.

Ведучий. Увага! Нехай одна з команд зображує картину, з будь-яким сюжетом або груповий портрет. Інша команда протягом однієї хвилини буде милуватися картиною, розглядаючи її як можна докладніше. Тепер всі відверніться.

В цей час команда, яка зображала картину, змінює якомога більше деталей. Тепер по черзі учасники з другої команди підходять по одному до картини і мовчки призводять її в початкове положення. Важливо, щоб кожен учасник зауважив зміни, що відбулися. «Картина» повинна повернутися в початкове положення.

Потім команди міняються ролями.

### **Вправа 6. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

#### Заняття 2

##### Мета заняття.

1. Розвиток навичок самоконтролю.
2. Розвиток мови.
3. Розвиток оперативної пам'яті.

##### Зміст заняття.

### **Вправа 1. «Відгадай, що ми задумали».**

Психолог і діти вибирають ведучого – того, хто буде відгадувати задумане. Дитина виходить за двері, а діти, що залишилися разом з психологом задумують будь-який предмет і домовляються, що кожен з дітей буде називати тільки одну ознаку задуманого предмета по черзі. Ведучого запрошують до кімнати, він стає в коло дітей. Діти по колу називають різні ознаки предмета. Ведучий може назвати предмет після будь-якої названої ознаки. Тоді той, на кому сталося вгадування, стає ведучим, і гра починається знову.

### **Вправа 2. «Де ми побували, що ми побачили?».**

З групи дітей вибираються «дідусь і онуки» (3-5 дітей), Ті, хто буде відгадувати загадки. Вони відвертаються, а решта дітей разом з психологом тихо домовляються, яку загадку будуть загадувати.

Домовившись, вони подають знак «дідусю і онукам». Відбувається такий діалог:

– Доброго дня, дідусь сивий з довгою-довгою бородою. Доброго дня, онуки!

– Здрастуйте, діти! – Відповідають «дідусь з онуками». – Де ви побували, що ви побачили?

– Побували ми в лісі, там побачили лисицю. Що ми робили – не скажемо, але зате ми вам покажемо.

Свою загадку діти показують у рухах. Наприклад, вони «збирають у лісі гриби і ягоди». Діти нахиляються, відгукуються та ін. У випадку, якщо «дідусь та онуки» правильно відгадали загадку, вибираються нові «дідусь і онуки». Якщо пропонується помилкове рішення, діти тікають, а «дідусь і онуки» намагаються зловити їх. Не можна перебігати за межу, яка проводиться на початку гри між

«дідусем і онуками» і дітьми. Спіймані діти разом з «дідусем і онуками» відгадують нову загадку.

**Вправа 3. «Мозаїка гриб».**

Психолог пропонує дітям допомогти білочці зробити запаси і набрати багато грибів. Діти малюють мозаїку Гриб у зошиті.

**Вправа 4. «Незвичайна тварина».**

Психолог прикріплює до дошки картки до гри з контурним зображенням тварини і просить дітей описати незвичну тварину, яка володіє деякими особливостями зовнішнього вигляду і здібностями, властивими тваринам, зображеним на картинках. Пропонується придумати йому назву і скласти про нього розповідь.

**Вправа 5. «Вираз думки іншими словами».**

Задається кілька варіантів пропозицій, в яких закладена в первісній фразі думка. Вона повинна бути передана іншими словами.

Варіант I: «Мама насварила сина за двійку».

Варіант II: «Я розсердився на свою молодшу сестричку».

Варіант III: «Учениця запізнилася в школу».

Варіант IV: «Я дуже боюся темряви». Наприклад, коли фразу за спрощеним варіантом IV «Я дуже боюся темряви» учасники повторюють іншими словами, використовуючи нові вирази, розмивається винятковість ситуації. Побоювання і тривоги учасника стають предметом загальної колективної гри і висловлюються відкрито і легко.

**Вправа 6. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

Заняття 3

Мета заняття.

1. Розвиток уваги і пам'яті.
2. Розвиток активного і пасивного словникового запасу.
3. Розвиток уяви.

Зміст заняття.

**Вправа 1. «Сліпа муха».**

Уявіть, що ми вийшли з гущавини лісу на галявину. Тут живе наша знайома «сліпа муха». (Повторюємо правила гри, що вимагає від учнів тривалої зосередженості уваги. Для цієї вправи

використовується розкреслене на дошці ігрове поле 3x3. «Муха» переміщується з однієї клітини на іншу по одній з можливих команд (вгору, вниз, вправо, вліво). Початкове положення «мухи» – центральна клітина ігрового поля. Гравці повинні, уважно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля. Діти стежать за пересуванням уявної мухи, маючи перед очима ігрове поле.

Темп і кількість ходів збільшується.

### **Вправа 2. «Предмет і план».**

Матеріал: набір відомих дитині предметів: кубик, стакан, пляшка, банка, пенал та ін. Повинні бути представлені різні форми основ.

Психолог на прикладі склянки і кубика пояснює і показує, як можна отримати план, змальовуючи основу предмета. Потім кожній дитині дається один предмет із завданням зробити план, обвівши олівцем основу.

Після виконання завдання, психолог ставить ще по одному предмету та просить, подивившись на нього, але, не обводячи основу, намалювати план. Потім можна ускладнити завдання, з кубиків збирається конструкція і дитині пропонується намалювати план, обводячи основу.

І, нарешті, на четвертому етапі, дитину просять намалювати план ще однієї конструкції, не обводячи основу.

### **Вправа 3. «Ну-ка, відгадай!».**

Група дітей ділиться на дві підгрупи. Перша підгрупа таємно від другої задумує який-небудь предмет. Друга підгрупа повинна відгадати предмет, ставлячи питання. На ці питання перша підгрупа має право відповідати тільки «так» чи «ні».

Діти з першої підгрупи встають по прямій лінії один за одним. Навпроти них встають діти з другої підгрупи. Спочатку ставить питання дитина з другої підгрупи: «Воно живе?». Перша дитина з першої підгрупи відповідає: «Так». Потім ставить питання друга дитина з другої підгрупи: «Я його бачив?». Друга дитина з першої підгрупи відповідає: «Так» та ін. Після вгадування предмета підгрупи міняються ролями.

### **Вправа 4. «Способи застосування предмета».**

Задається який-небудь предмет, необхідно назвати якомога більше способів його застосування. Причому можна називати

способи, взяті з реального життя, і способи придумані, фантастичні. В останньому випадку, однак, треба обов'язково сформулювати обґрунтування способу застосування.

Варіант I: «книга».

Варіант II: «автомобіль».

Варіант III: «помідор».

Варіант IV: «дощ».

Наприклад, за варіантом III можуть бути названі способи з реального життя: помідор можна з'їсти; зробити з нього салат; додати в борщ; покласти рослинну маску з помідора на обличчя і ін. З фантастичних способів можна назвати: «З величезного помідора можна зробити житло; вичавити помідор і зварити з соку червону фарбу; засушити помідор і зробити капелюх».

### **Вправа 5. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

#### Заняття 4

##### Мета заняття.

1. Розвиток уваги і пам'яті.
2. Розвиток мови.
3. Розвиток логічного мислення.

##### Зміст заняття.

### **Вправа 1. «Хто більше?».**

Психолог пропонує назвати якомога більше слів, що починаються з тих слів і складів, які він буде їм називати. Наприклад, слова на букву К. Потім просить назвати слова, що починаються на КЗ. Наступний етап – на КОЛ. І далі – на КОЛО. Гра організовується як гра-змагання.

### **Вправа 2. «Клаптикова ковдра».**

Матеріал: паперові ковдри, виконані на половині альбомного аркуша, розкреслені на 12 частин (шматків) неправильної форми.

Дитині пропонується одним олівцем розфарбувати ковдру так, щоб не було однакових клітин (у клітку, смужку, горошок, у квіточку та ін.).

### **Вправа 3. «Поєднай дві події».**

Дітям пропонується набір малюнків із зображенням сюжетних подій. Пропонується зв'язати події та скласти їх у правильну послідовність.

#### **Вправа 4. «Пошук сполучних ланок».**

В якості ігрового завдання пропонуються два предмети, які не пов'язані між собою. Необхідно назвати 2-3 предмети, які знаходяться між першим і другим словом і складають як би «перехідний місток» між ними. «Перехідні» предмети повинні бути пов'язані між собою і заданими словами логічними зв'язками. Якщо такі зв'язки неочевидні, учасники повинні спеціально обґрунтувати свою відповідь.

Варіант I: «лопата», «автомобіль».

Варіант II: «шафа», «завод».

Варіант III: «ножиці», «трава».

Варіант IV: «кошеня», «озеро».

Наприклад, за варіантом II можуть бути відповіді: «шафа» – «піджак» (висить в «шафі» – «людина» (носить піджак) – «завод» (людина ходить працювати на завод в піджаку); «шафа» – «дерево» (матеріал для шафи) – «болти» (необхідні для збірки шафи) – «завод» (на ньому зроблені болти) та ін.

Гру можна ускладнити, запропонувавши завдання: скласти логічний ланцюжок зі слів не «спочатку – в кінець», а навпаки. Наприклад, за варіантом I: «автомобіль – лопата».

#### **Вправа 5. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

##### Заняття 5

##### Мета заняття.

1. Формування активного словникового запасу.
2. Розвиток пам'яті.
3. Розвиток логічного мислення.

##### Зміст заняття.

#### **Вправа 1. «Підберемо ім'я».**

Матеріал: 15 малюнків із зображенням казкових, фантастичних тварин; набір імен в невеликих табличках, наприклад: бажа, жакі, евдімдь, озузьял та ін. Психолог розповідає, що йому попалися зображення чарівних, фантастичних тварин. На кожному малюнку була табличка з ім'ям, але вони переплуталися. І просить розподілити назви, пояснивши, чому ім'я підходить кожній тварині.



## **Вправа 2. «Сліпа муха».**

Уявіть, що ми вийшли з гущавини лісу на галявину. Тут живе наша знайома «сліпа муха». (Повторюємо правила гри, що вимагає від учнів тривалої зосередженості уваги. Для цієї вправи використовується розкреслене на дошці ігрове поле 3x3. «Муха» переміщується з однієї клітини на іншу по одній з можливих команд (вгору, вниз, вправо, вліво). Початкове положення «мухи» – центральна клітина ігрового поля. Гравці повинні, уважно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля. Діти стежать за пересуванням уявної мухи, маючи перед очима ігрове поле.

Темп і кількість ходів збільшується.

## **Вправа 3. «Придумаємо поєднання».**

Матеріал: картинки з дитячого лото, велика коробка, накрита хусткою. Розглянувши картинки, психолог переміщує їх в коробку і накриває хусткою. Він пропонує пограти в гру, де потрібно зв'язати два різних предмети, склавши про них коротку історію.

## **Вправа 4. «Відтворення геометричних фігур».**

Дитині пропонується розглянути різні геометричні фігури, запам'ятати їх розташування для того, щоб через 10 секунд відтворити їх на чистому аркуші.

## **Вправа 5. «Пошук суперечливих предметів».**

Пропонується слово, що позначає предмет, необхідно назвати якомога більше предметів, протилежних першому – за призначенням; зовнішньому вигляду; істотними ознаками; матеріалу, з якого виготовлений предмет.

Варіант I: «будинок».

Варіант II: «людина».

Варіант III: «поліно».

Варіант IV: «країна».

Наприклад, за варіантом II до слова «людина» підбираються такі слова, як «тварина» (протилежність за рівнем інтелектуального розвитку), «камінь» (протилежність за критерієм «жива» – «нежива» природа), «дитина» (протилежність за віком) і ін.

Відповіді учнів або команд повинні бути обов'язково доповнені обґрунтуванням і аргументацією: чому вони відповідають так, а не інакше.

### **Вправа 6. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

#### Заняття 6

##### Мета заняття.

1. Розвиток мови.
2. Розвиток уваги і пам'яті.
3. Розвиток логічного мислення.

##### Зміст заняття.

### **Вправа 1. «Як з'явилися літери».**

Психолог запитує в дітей, чи знають вони як з'явилися літери. Вислухавши відповіді, він пояснює, що всі літери з'явилися із зображень знайомих предметів, що часто зустрічаються. Він показує зображення бика і пояснює, що стародавньою мовою бик називався алеф і був дуже важливим предметом у господарстві людини і просить пошукати, що в зображенні може нагадувати букву А. Психолог демонструє шлях букви від реалістичного зображення тварини до знаку. Після пропонує дітям відгадати від яких предметів пішли різні букви.

### **Вправа 2. «Сліпа муха».**

Уявіть, що ми вийшли з гущавини лісу на галявину. Тут живе наша знайома «сліпа муха». (Повторюємо правила гри, що вимагає від учнів тривалої зосередженості уваги. Для цієї вправи використовується розкреслене на дошці ігрове поле 3x3. «Муха» переміщується з однієї клітини на іншу по одній з можливих команд (вгору, вниз, вправо, вліво). Початкове положення «мухи» – центральна клітина ігрового поля. Гравці повинні, уважно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля. Діти стежать за пересуванням уявної мухи, маючи перед очима ігрове поле.

Темп і кількість ходів збільшується.

### **Вправа 3. «Винахідники».**

Психолог пропонує дітям удосконалити названі предмети, додаючи до них нові функції і з'єднуючи з іншими предметами. Приклад: диван – лампа; ножиці – електричний ліхтарик.

### **Вправа 4. «Виключення зайвого слова».**

Пропонуються три слова, вибраних навмання. Необхідно залишити два слова, для яких можна виділити загальну ознаку.

«Зайве» слово треба виключити. Потрібно знайти якомога більше варіантів виключення «зайвого» слова.

Варіант I: «собака», «помідор», «сонце».

Варіант II: «вода», «вітер», «скло».

Варіант III: «машина», «кінь», «заєць».

Варіант IV: «стілець», «поліно», «квартира».

Приклад традиційної відповіді за варіантом II: «Вода і скло – прозорі, тому слід виключити вітер». Приклад оригінальної відповіді: «Вода і вітер – предмети, що володіють внутрішньою здатністю до руху, тому слід виключити скло, оскільки воно статично». Щодо кожного варіанта необхідно отримати 4-5 і більше відповідей. Гру можна ускладнити. Відповіді учасників або команд можуть являти собою «логічну опозицію». Наприклад, якщо за варіантом II в першій відповіді об'єднані слова «вода» і «скло» (за ознакою прозорості), то друга відповідь повинна бути побудована так, щоб обов'язково роз'єднати ці два слова. Така модифікація гри активізує змагання, оживляє гру, створює умови для інтенсивного розвитку взаємин.

#### **Вправа 5. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

#### Заняття 7

##### Мета заняття.

1. Розвиток уваги і пам'яті.
2. Формування активного і пасивного словникового запасу.

##### Зміст заняття.

#### **Вправа 1. «Команди для робота».**

Психолог пропонує дітям гру в управління роботом. Він просить дітей представити і показати, як виглядають рухи робота, звертаючи увагу на розчленованість його дій. Оператор віддає команди, розкладаючи їх на окремі дії. Робот, якщо команди непослідовні, може сказати, що команди не зрозумів. Ролі робота і оператора потрібно чергувати.

#### **Вправа 2. «Сліпа муха».**

Уявіть, що ми вийшли з гущавини лісу на галявину. Тут живе наша знайома «сліпа муха». (Повторюємо правила гри, що вимагає від учнів тривалої зосередженості уваги. Для цієї вправи

використовується розкреслене на дошці ігрове поле 3x3. «Муха» переміщується з однієї клітини на іншу по одній з можливих команд (вгору, вниз, вправо, вліво). Початкове положення «мухи» – центральна клітина ігрового поля. Гравці повинні, уважно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля. Діти стежать за пересуванням уявної мухи, маючи перед очима ігрове поле.

Темп і кількість ходів збільшується.

### **Вправа 3. «Ситуативні зв'язки».**

Дітям пропонується скласти якомога більше незвичайних і смішних питань, поєднуючи два слова, які позначають непорівнянні на перший погляд предмети. Наприклад, газета і верблюд, солома і телевізор.

### **Вправа 4. «Три слова».**

Беруться навмання три слова, не пов'язані між собою за змістом. Треба скласти якомога більше пропозицій, що включають ці слова. Можна міняти відмінки, доповнювати пропозицію іншими словами.

I варіант: «озеро», «ведмідь», «олівець».

II варіант: «вулиця», «книга», «фартух».

III варіант: «м'яч», «небо», «квітка».

IV варіант: «окуляри», «сумка», «велосипед».

Гру можна ускладнити, якщо пропозиції з трьома словами будуть складатися так, щоб вони утворили невелику колективну розповідь.

По черзі діти називають свої фрази, враховуючи вимогу «тримати» в розумі загальний задум групової розповіді. При цьому в кожній з пропозицій дозволяється використовувати не всі три заданих слова, а два з них.

Наприклад, за варіантом II може бути придумана розповідь: «Дівчинка йшла вулицею і несла книгу, загорнуту в фартух. Раптом книга впала, фартух забруднився, а дівчинка заплакала. На вулиці було багато народу, дівчинка витерла сльози, підняла книгу і знову загорнула її в фартух. Вона прийшла з вулиці додому, випрала фартух, почистила книгу».

### **Вправа 5. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити, нагадує про місце і час наступного заняття.

## Заняття 8

### Мета заняття.

1. Розвиток мови і пам'яті.

### Зміст заняття.

#### **Вправа 1. «Відшукай подібність».**

Психолог розповідає, що все в світі пов'язано і між двома речами можна знайти щось схоже. Він сам наводить два-три приклади, а потім пропонує дітям самим відшукати подібність між названими їм парами предметів: курчам і мотоциклом; олівцем і мостом; літаком та жабою; щастям і горем; болем і радістю та ін.

#### **Вправа 2. «Хороші і погані вчинки».**

Психолог обговорює з дітьми хороші і погані вчинки, узагальнює їх поняттями: жадібність, злодійство, ввічливість, доброта та ін. А потім просить дітей уявити, що всі погані вчинки змінили б зовнішність людини. Кожна дитина отримує олівці і папір, а психолог просить зобразити: боягуза, жаднюгу, забіяку, нахабу та ін. Кожна дитина має своє завдання. Після обговорення гри можна повторити, змінюючи дітям завдання.

#### **Вправа 3. «Запам'ятай свою позу».**

Кожна дитина стоїть на своєму місці. По команді ведучого всі діти повинні прийняти певні пози (за бажанням). Ведучий обходить дітей і тим дітям, які взяли однакові пози, він пропонує змінити їх. Потім грає весела музика. Під музику діти рухаються, танцюють, бігають та ін. (1-1,5 хв.). Музика раптово обривається, діти повинні швидко розбігтися по своїх місцях і прийняти ті пози, які вони «прийняли» на початку гри.

#### **Вправа 4. «Пошук спільного».**

Даються два випадково вибраних слова. Треба назвати якомога більше їхніх спільних ознак. Стандартні відповіді містять в собі вказівку на зовнішні характеристики речей. Оригінальні відповіді – результат аналізу істотних ознак.

Варіант I: «тарілка», «човен».

Варіант I: «дерево», «будинок».

Варіант III: «сонце», «сорочка».

Варіант IV: «Літак», «ложка».

Приклади стандартних відповідей за спрощеним варіантом I: «Човен і тарілка мають поглиблення»; «У човен і тарілку можна налити рідину». Приклад оригінальних відповідей: «Човен і тарілка

– вироби людських рук»; «Човен і тарілка можуть триматися на поверхні води».

#### **Вправа 5. «Емоційна пам'ять».**

Попередньо готуються і лунають картки з різними емоціями: гнів, радість, страх, здивування та ін. На кожній картці окрема емоція або емоційний стан, які лунають учасникам.

Ведучий: Вам потрібно запам'ятати текст. Це зробити дуже просто. Всі по черзі читають цей текст, читають різним голосом, з емоціями, які записані на ваших картках. Врахуйте, чим з більш виразними інтонаціями і емоціями ви прочитаете фразу, тим більша ймовірність її всім запам'ятати.

Ведучий по черзі вказує на того гравця, якому належить читати. А вся решта намагаються відтворити сказану ним фразу, зберігши емоції читача. Переможцями виявляться ті, чиї фрази запам'ятали більшість учасників гри.

#### **Вправа 6. Підведення підсумків.**

Психолог пропонує охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити.

**Висновок.** Після проведення корекційно-розвиваючих занять у дітей з невротичною симптоматикою відбувається розвиток наочно-образного мислення, словесно-логічного мислення, підвищується рівень інтелектуального розвитку, підвищується об'єм короткочасної зорової пам'яті.

#### **Список використаних джерел:**

1. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016. – №. 69 (1). – С. 121-126.
2. Клименко І. С. Корекційні вправи, направлені на розвиток моторики, перцепції, орієнтування у просторі та довільної регуляції рухів у дітей молодшого шкільного віку із психоорганічним синдромом резидуально-органічного генезу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* – 2014. – Вип. 27. – С. 277-281.
3. Нечипоренко А.О., Шебанова С.Г. Невротичні розлади у молодших школярів. *Альманах. Магістерські студії.* – 2011. – Випуск VII. – С. 117-118.
4. Нечипоренко А.О., Шебанова С.Г. Розвиток пам'яті, мислення та мовлення у молодших школярів. *Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць.* – 2011. – С.88-92.

5. Сидоренко О. Б. Імпульсивність у поведінці молодших школярів та шляхи її подолання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки.* – 2014. – №. 121 (2). – С. 138-143.

**Леонід Фоковіч Бурлачук**

*м. Київ,*

*e-mail: leonid@burlachuk.kiev.ua*

**Віталія Ігорівна Шебанова**

*м. Херсон,*

*e-mail: vitaliashebanova@gmail.com*

**Тетяна Миколаївна Яблонська**

*м. Київ,*

*e-mail: t\_yablonska@ukr.net*

## **СІМЕЙНА ПСИХОТЕРАПІЯ Й СІМЕЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА**

**Актуальність проблеми.** Жорстоке поводження з дітьми – проблема держави та кожної свідомої особистості. Прояви проблеми – в тисячах дітей, які позбавлені можливості отримувати освіту, не мають постійного місця проживання, жебракують з однолітками або з дорослими, примушуються до важкої праці, потерпають від побиття та насильства. Вона виявляється і в поширенні дитячої проституції та розповсюдженні дитячої порнографії, в комерційній сексуальній експлуатації дітей, торгівлі дітьми, виявляється і в тих фактах страшенної агресії та жорстокості по відношенню до дітей, які завдяки засобам масової інформації стають відомими широкій громадськості.

Проблема жорстокості та насильства в нашому суспільстві стає дедалі актуальнішою. Це пов'язано із багатьма соціально-економічними та психологічними чинниками, серед яких слід відзначити: збільшення кількості неповних сімей в результаті розлучень та виїзду батьків за кордон, відвертої неконтрольованої пропаганди насильства та агресії у засобах мас-медіа, масове захоплення комп'ютерними іграми у яких підлітки можуть «втекти», «відірватися» від реальності та відчути себе «героями-вбивцями» тощо.

Дитина може стати жертвою насильства де завгодно: у школі, на вулиці, у компанії однолітків, особливо в суспільствах, що живуть в умовах убогості, у зонах воєнних дій і катастроф, а переживання насильства (як одноразове, так і постійне) виявляє патологізуючий вплив на особистість дитини. При цьому, психопатологічний вплив виявляє не тільки досвід безпосереднього переживання насильства, але й вид звалтування, суїцидальної спроби, убивства та ін. у родині, у групі однолітків та більш старших людей, у засобах масової інформації й кінофільмах.

Діти, будучи самою незахищеною та вразливою соціальною групою, часто опиняються у зонах стихійних та природних катастроф, воєнних дій, стають жертвами фізичного, сексуального, емоційного насильства. За даними ООН, від свавілля батьків щорічно страждають близько 2 млн. дітей у віці до 14 років. Кожний десятий з них умирає, а 2 тис. кінчають життя самогубством (ООН, Центр по соціальному розвитку й гуманітарних питаннях, 2017).

**Аналіз останніх наукових досліджень**, присвячених проблемам насильства щодо дітей, свідчить нагальність глибокого і систематичного вивчення цього феномена. Поділяючи загальновідоме твердження, що будь-яке відхилення легше попередити, ніж корегувати, відзначимо праці Н. К. Асанової, В. Г. Купрій, І. Є. Куратченко, Н. В. Заїки, А. М. Гришиної, В.М. Дуднік та ін. у яких запропоновані авторські підходи щодо попередження насильства над дітьми в сім'ї [8; 6; 10].

Суттєве значення при наданні допомоги дітям – жертвам насильства, на думку І. В. Жилінкової, мають аспекти правового захисту членів сім'ї [3; 4].

У вітчизняній психології досліджень, які були б присвячені психологічним наслідкам різних видів насильства над дітьми в сім'ї, методам надання психологічної допомоги та розробці психокорекційних програм недостатньо. Разом з тим, відмітимо, що надання психологічної допомоги дітям, які пережили різні види насильства, вимагає не тільки врахування вікових особливостей дітей та підготовки кваліфікованих кадрів для роботи з ними, але й застосуванню різних підходів, форм та методів роботи. Серед праць, що присвячені означеним питанням відмітимо дослідження Н. К. Асанової, Г. І. Гіндіна, О. Б. Духової, Н. О. Зінов'євої,



Н. Ф. Михайлової, Н. М. Платонової, Ю. П. Платонова, Т. Я. Сафоновой, О. І. Цимбал, В. І. Шебановой, С. Г. Шебановой, О. М. Черепановой та ін.) [1; 2; 5; 7; 9; 11; 12; 14].

Серед технік які застосовується при роботі з дітьми-жертвами насилля є діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії та сімейного консультування.

**Мета публікації** – описати основні параметри, моделі, завдання, діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії та сімейного консультування у реабілітації дітей, які зазнали насильства.

**Виклад основного матеріалу.** Сімейна психотерапія – комплекс психотерапевтичних прийомів та методів, спрямованих на лікування пацієнта в родині й за допомогою родини, а також на оптимізацію сімейних взаємин [10; 11; 12].

Спираючись на вищезазначене визначення, можливо виокремити три аспекти розуміння сімейної психотерапії: 1) оптимізацію сімейного оточення; 2) психологічний вплив на клієнта, який страждає психічними й поведінковими розладами, з використанням групового сімейного ефекту; 3) нормалізацію сімейних взаємин психічно здорових осіб. Третій аспект виходить за межі традиційної медичної проблематики й позначається як сімейне консультування.

Інтегративна модель сімейної психотерапії містить системну модель Д. Н. Оудсхоорна, циркулярну модель У. Олсона та деякі інші підходи, і являє собою деякий структурний підхід для діагностики й психотерапії родини [13].

Спрямована діагностика сімейної системи дозволяє за декілька перших зустрічей зібрати максимальну кількість інформації, необхідної для подальшої роботи з родиною.

Будь-яку сімейну систему можна описати шістьма параметрами. Це:

- 1) стереотипи взаємодії;
- 2) сімейні правила;
- 3) сімейні міфи;
- 4) границі;
- 5) стабілізатори;
- 6) сімейна історія.

Коротко розглянемо параметри сімейної системи:

*Перший параметр сімейної системи – це стереотипи взаємодії*

Що це значить? У родині повідомленням є будь-яка подія. Якщо жінка гримить каструлями на кухні, то люди, які з нею живуть, розуміють, що це значить. Якщо людина йде, голосно лягнувши дверми, то це повідомлення теж легко прочитується. У родині, де двері днем завжди повинні бути відкриті, теж зрозуміло, що це позначає.

Кожна подія є зрозумілим повідомленням для членів родини.

Повідомлення можуть бути однорівневими, можуть бути – багаторівневими. Звук дверей, які захлопнулися, – це однорівневе повідомлення, воно йде тільки по слуховому каналу. Якщо відбувається, наприклад, людське спілкування, то воно завжди дворівневе, якщо не більше. Перший рівень – вербальний, другий – невербальний.

Повідомлення є конгруентним, якщо зміст повідомлень, переданих двома каналам, збігаються. Якщо ви запитуєте в людини: «Як справи?», а вона вам з ясною посмішкою повідомляє, що «усе добре», то ви одержуєте конгруентне повідомлення, тому що його невербальна частина не суперечить його вербальній частині. Якщо ви запитуєте в людини: «Як справи?», а вона вам із кривою посмішкою, дивлячись у вікно або стіну, відповідає: «Усе відмінно», тоді – повідомлення неконгруентне, тому що вербальна частина повідомлення суперечить невербальній.

Ці повідомлення в родинах часто бувають повторюваними. Повідомлення й взаємодії, які часто повторюються, називаються стереотипами взаємодії.

Деякі типи взаємодій є патогенними (патогенні стереотипи взаємодії).

Самий знаменитий патогенний стереотип взаємодії був описаний групою американців, які працювали наприкінці 60-х років. Із цієї групи потім вийшло багато відомих сімейних психотерапевтів. Головою цієї групи був Грегорі Бейтсон.

Ця група займалася комунікаціями в родинах шизофреніків, і книга, яку вони випустили, називалася «До комунікативної теорії шизофренії». Ті закономірності, які вони описували у книзі, спочатку були гіпотетичні, а потім, підтверджені експериментально.

Дослідники спостерігали родини дітей, які страждали шизофренією, і виявили там певний стереотип взаємодії, що зустрічається в цих родинах, який вони назвали double bind. Буквальний переклад – «подвійний зв'язок», у нас прийнятий інший переклад – «подвійна пастка». Це – такі звертання до дитини, які неконгруентні до ситуації спілкування, коли дитина не може зрозуміти чого від неї прагне дорослий.

Класичний приклад, який наводився в цій книзі, був наступний. У лікарні перебуває хлопчик, що страждає шизофренією, до нього приходить мама – відвідати його. Сидить у холі. Він виходить до неї й сідає поруч, близько. Вона відсувається. Він замикається й мовчить. Вона говорить: «Ти що ж, не радий мене бачити, чи що?». Отже, відбувається наступне: на одному комунікативному рівні (невербальному) вона йому показує, що прагла б збільшити дистанцію, при цьому на вербальному рівні вона нічого подібного не робить. А коли він реагує на невербальний рівень, він одержує осуд, негативну реакцію. Уникнути спілкування із батьками не може жодна дитина. Чим менше дитина, тим важче їй взагалі помислити щодо уникнення батьків та відхід від них, у першу чергу через життєву залежність від них.

Отже, виникає подвійна пастка. На вербальному каналі – одне повідомлення, на невербальному – інше, і завжди – негативна реакція на відповідь. Зазвичай, подібні подвійні пастки у родинах зустрічається достатньо часто, й кожен з вас також може пригадати якісь подвійні пастки, які зустрічаються у звичайному спілкуванні й ні до яких патологічних наслідків не призводять.

Зрозуміло, що коли повідомлення неконгруентно, те ви не можете в принципі вибрати, на який канал реагувати. Це – ситуація, коли вибір ніколи не є правильним.

Виходячи з теоретичних досліджень та наших спостережень, ми можемо висунути гіпотезу, що в родинах, де практикується психологічне й фізичне насильство, ми зіштовхуємося з різними варіантами подвійного затиску. Наприклад, мати, яка зневажає потребами свого сина, зовні намагається показати, що вона його дуже любить і присвячує йому багато свого часу. Дитині й оточуючим здається, що так і є, і шкільні проблеми хлопчика викликають загальне здивування. На перевірку, виявляється, що

мати з ним практично не займається й прагне передати відповідальність за виховання й успішність сина педагогам та психологові.

Така поведінка батьків називається неконгруентною, у чинність того, що сигнали, які одержує дитина на рівні сенсорних систем (аудіальної, візуальної, кінестетичної) суперечать один одному.

Таким чином, у родині можуть складатися руйнівні цикли комунікації для її членів.

### *Другий параметр сімейної системи – це сімейні правила*

У кожній родині існують правила життя, які поділяються на дві групи: ті які оголошуються та негласні.

Правила можуть бути соціо-культуральними – і тоді вони розділяються багатьма родинами, а бувають унікальними для кожної окремої родини.

Культурно задані правила сімейного життя відомі всім (наприклад, усі знають, що батьки повинні піклуватися про своїх дітей; не повинні битися, сваритися та займатися любов'ю на очах у дітей тощо), унікальні правила відомі тільки членам даної родини.

Правила – це те, як родина вирішила відпочивати й вести своє домашнє господарство, як вона буде витратити гроші й хто саме може це робити в родині, а хто ні; хто купує, хто стирає, хто готує, хто хвалить, а хто по більшій частині лає; хто забороняє, а хто дозволяє. Словом, це розподіл сімейних ролей і функцій, певні місця в сімейній ієрархії, що взагалі дозволено а що ні, що добре, а що погано.

Наприклад: у великій родині, яка складається з одних дорослих, росте пізня й гаряче улюблена дитина. Найбільш часто застосовуване правило цієї родини: у жодному разі не ляяти дитину нізащо, а хвалити її при кожному зручному випадку, захоплюватися про себе й уголос, індивідуально й у групах. Згідно із правилом цієї родини така поведінка є проявом любові до дитини. Якщо хто-небудь, гість або далекий родич, порушить це правило: не похвалить, не захопиться або, гірше того, зробить зауваження дитині – він порушить суттєве правило життя цієї родини, поставить усіх у неприємне становище й не буде надалі бажаним гостем. Закон

гомеостазу вимагає збереження сімейних правил у постійному виді. Зміна сімейних правил – хворобливий процес для членів родини.

Немає змістовно дисфункціональних правил, за винятком правил, які дозволяють здійснювати насильство будь-якого роду в родині.

Дисфункціональність задається ригідністю, тобто будь-яке важко змінюване правило – дисфункціонально. Там, де можливий передоговір, де правила можна змінювати, – сімейна дисфункція настає рідше. Сімейні правила становлять зовнішню основу сімейних міфів.

#### *Сімейні міфи – це третій параметр сімейної системи*

Це таке складне сімейне знання, яке є як би продовженням такого речення, як: «Ми – це...». Це знання актуальне не завжди; воно актуалізується коли стороння людина входить у родину, або в моменти якихось серйозних соціальних змін, або в ситуації сімейної дисфункції. У дисфункціональній родині міф ближче до поверхні, ніж у функціональній.

Формування міфу відбувається приблизно впродовж трьох поколінь. Але сімейному психотерапевтові потрібно розуміти зміст міфу, тому що без цього розуміння часто неясні мотиви вчинків людей, які живуть у цій системі.

#### *Четвертий параметр сімейної системи – це границі*

Будь-яка система має свої границі, які визначають її структуру й, відповідно, зміст. Термін **границя** використовують в описі взаємин між родиною й соціальним оточенням, а також між різними підсистемами усередині родини (наприклад: індивідуальністю, діадами, тріадами). Сімейні терапевти розглядають розвиток границь як один з важливих параметрів еволюції сімейних структур. Сімейні границі можуть бути виражені через правила, які визначають, хто належить даній системі або підсистемі і яким чином він їй належить.

**Зовнішні границі** – це границі між родиною й соціальним оточенням. Вони проявляють себе за допомогою того факту, що члени родини поведуться по-різному один з одним і із зовнішнім оточенням. Наприклад, керівник організації може жорстко вичитати свого підлеглого й, через хвилину, подзвонивши додому, ласкаво розмовляти із дружиною й маленькою дочкою.

**Внутрішні границі** родини створюються за допомогою різниці у поведінці серед членів різних підсистем. Наприклад, подружжя поводить ся між собою інакше, чим з дитиною.

***П'ятий параметр сімейної системи – це стабілізатори***

У кожній родині, як у дисфункціональній, так і у функціональній, є свої стабілізатори. Функціональні стабілізатори – загальне місце проживання, загальні гроші, спільні справи, загальні розваги. Діти, хвороби, порушення поведінки – дисфункціональні стабілізатори.

***Сімейна історія – це шостий параметр сімейної системи***

Сімейна історія дає певні стереотипи й особливості, які повторюються з покоління в покоління. Є певні закономірності, які майже завжди відтворюються. Наприклад, рівень диференціації. Це поняття було введено М. Боуеном і означає воно ступінь емоційної незалежності й самодостатності людей, які становлять родину. Чим більш високий рівень диференційованості, тим більше функціональна родина. У функціональних родинах більше варіантів поведінки, більше вибору. У дисфункціональних родинах менше варіантів вибору, так як існують багато стереотипів, і є великий страх змін.

Наведемо коротко характеристику системної та циркулярної моделі:

**Системна модель Д. Н. Оудсхоорна**

Проблеми, з якими прийшла родина, можуть розглядатися на різних рівнях, які взаємодіють один з одним. Ця модель зручна для висування терапевтичних гіпотез і для призначення певного виду терапії.

Рівень 1. Проблеми із зовнішнім соціальним оточенням. Родина розглядається в контексті соціальних зв'язків. Гіпотези цього рівня пояснюють виникнення психологічної проблематики несприятливими факторами зовнішнього середовища. Наприклад, насильство над дитиною однолітками, насильство на вулиці, відсутність у батьків роботи, низька матеріальна забезпеченість та ін.

Рівень 2. Проблеми в сімейній системі. У даному випадку симптоматична поведінка ідентифікованого клієнта аналізується як наслідок порушень функціонування всієї родини або окремих її підсистем. Акцент робиться не на індивідуальних характеристиках

членів родини, а на їх взаємодії й структурних особливостях сімейної організації.

*Показання для сімейної психотерапії:*

1. Центральне місце належить міжособистісним проблемам у родині.

2. Проблеми дитини прямо пов'язані з дисфункціонуванням родини та проблемами, які у ній є.

3. Проблеми дитини закріплюються родиною.

Рівень 3. Когнітивні й поведінкові проблеми. Порушення в емоційній сфері, когнітивних функціях або поведінці дитини. Приклади проблем цього рівня – низька самооцінка, нерозвиненість соціальних навичок, відставання у навчанні. Основними видами допомоги в даному випадку є когнітивна й поведінкова терапія.

Рівень 4. Емоційні конфлікти з аспектами несвідомого. Сюди відносяться неврозоподібні стани дитини. У дітей у таких випадках формується реакція гіперкомпенсації, яка може призвести до характерологічних порушень. Додатково може бути використана психодинамічна психотерапія, НЛП, різні техніки гіпнотерапії.

Рівень 5. Порушення розвитку й особистісні розлади (акцентуації характеру, особистісні розлади, затримки психічного розвитку, аутизм тощо). Всі ці порушення вимагають тривалої психотерапії, яка вміщує у себе різні підходи.

Рівень 6. Біологічні порушення. На підставі соматичних порушень ми висуваємо психосоматичну гіпотезу. Допомога може бути не тільки медикаментозною, але й можуть бути використані методи гештальттерапії, НЛП, різні техніки гіпнотерапії.

Проводячи діагностику на кожному із цих рівнів, психотерапевт може обрати необхідні методи роботи з наявного арсеналу.

### **Циркулярна модель У. Олсона**

Структурна модель У. Олсона досліджує здатність сімейної системи адаптуватися до змін ситуації й стресам за допомогою понять згуртованості, ієрархії й гнучкості родини.

**Згуртованість** – визначається як емоційний зв'язок, близькість або ступінь прихильності членів родини, наскільки вони бачать родину як одне ціле.

**Ієрархія** – ступінь впливу одного члена родини на інших.

**Термін границя** – використовують для описання взаємин між родиною й соціальним оточенням, а також між різними

підсистемами усередині родини. Відповідно границі бувають зовнішні й внутрішні.

У. Олсон виокремлює чотири рівні згуртованості:

- роз'єднаний – низький,
- розділений – низький до помірного,
- об'єднаний – помірний до високого,
- заплутаний – надмірно високий рівень.

Сімейна гнучкість визначається У. Олсоном як кількість змін у сімейному керівництві, сімейних ролях і правилах, які регулюють взаємини.

На цій шкалі У. Олсон виокремлює чотири рівні:

- ригідний (дуже низький),
- структурований (низький до помірного),
- гнучкий – помірний,
- дуже високий – хаотичний тип сімейної системи.

Ступень гнучкості й згуртованості змінюються на різних фазах життєвого циклу родини: період залицяння, фаза без дітей, експансія (від народження першої дитини до народження останньої), фаза зрілого шлюбу або стабілізації (період виховання дітей), фаза, у якій діти поступово залишають будинок, «порожнє гніздо» (подружжя залишаються одні), фаза, у якій хтось із партнерів залишається один після смерті іншого. Кожна із цих стадій характеризується своїми проблемами.

Виходячи зі ступеня згуртованості й гнучкості родини, можна виокремити родини збалансованих, незбалансованих і середньозбалансованих типів.

У. Олсон висуває три гіпотези:

1. Подружжя й родини збалансованих типів, проходячи через стадії життєвого циклу, будуть у цілому функціонувати більш адекватно, ніж незбалансовані.

2. У ситуаціях ситуаційного стресу або при змінах завдань життєвого циклу, родини будуть модифікувати близькість і адаптивність, пристосовуючись до обставин.

3. Позитивні комунікативні навички допомагають підтримувати рівновагу за двома виокремленим вимірами.

Навпроти, крайні типи систем мають бідну комунікацію, яка перешкоджає руху до збалансованих типів.



Модель У. Олсона знайшла підтвердження в клінічних дослідженнях. Так, Н. Carnes [12] досліджував родини із сексуальним насильством. Виявилося, що відсоток таких незбалансованих родин дуже високий (66 %). Відповідно відсоток збалансованих родин із сексуальним насильством становить усього лише 9 % (інші родини середньозбалансовані).

Співвідносячись із фазами розвитку родини, можна сказати, що згуртованість сімейної системи найбільш велика у молодих пар, досягає свого мінімуму в родинях з підлітками й починає знову зростати в стадії, коли подружжя залишилися одні, після відділення дітей. Найбільш ригідною родина стає після народження дітей і по мірі їхнього дорослішання гнучкість сімейної системи починає зростати [13].

#### **Деякі особливості родин, у яких відбувається насильство**

Родина, як правило, приходиться на терапію, вичерпавши свої можливості в адаптації, побоюючись необхідності реорганізації й маючи негативний образ себе самої й своїх перспектив.

Необхідно підкреслити деякі особливості родин, у яких відбувається насильство. Родини, які зневажають потребами своїх дітей, як правило, незбалансовані, ригідні й інертні. Батьки займають низький соціальний стан, погано матеріально забезпечені, загальний культурний рівень дуже низький. Багато хто з них думає, що їхніх дітей, і так, у школі всьому навчать. Часто такі батьки змушені багато працювати, особливо матері-одиначки, і їм бракує часу й сил на своїх дітей. Консультації психолога й інших фахівців ці родини відвідують не регулярно, не виконують домашніх завдань і часто взагалі йдуть із терапії.

Завданням психолога в цьому випадку є: створення у батьків і дитини мотивації відвідувати заняття й виконувати всі завдання, з'ясувати той рівень турботи про дитину, який батьки в стані здійснювати, з'ясувати необхідність і шляхи надання соціальної допомоги батькам, намітити перспективи їх професійного й культурного росту, поліпшення умов існування.

Родини, у яких практикуються фізичні покарання й можливо сексуальне насильство, а також пред'явлення до дитини надмірних вимог, як правило, теж незбалансовані й дуже ригідні. Часто, батькам необхідна допомога психіатра. Відносно цих родин зростає

ризик того, що при розкритті проблем насильства, родина може піти з терапії з кількох причин: бажання її членів не розкривати свої «страшні таємниці» і не бажання побачити власну дійсну особистість, бажання залишити всі як є, й нічого не міняти.

Тому терапевтичне втручання на первісному етапі повинне бути дуже обережним і зміни можуть відбуватися тільки маленькими кроками. Хоча, у тому випадку, якщо фізичне й сексуальне насильство відбуваються в теперішньому часі, вони повинні бути негайно припинені.

Часто не тільки діти не розуміють, що над ними відбувається насильство, але й самі батьки не усвідомлюють цього до кінця. Такі батьки не досить критичні до себе й своїх учинків. Вони сприймають дітей як частину самих себе, не почувають своїх границь або взагалі мають сильно перекручене сприйняття ситуації. У цих випадках можна дати зрозуміти батькам, що відбувається насправді, відчуті й усвідомити свої границі, і допомогти їм стати більше відповідальними за свої вчинки.

Однак кожний випадок дуже індивідуальний, і саме тому складно давати загальні рекомендації.

### *Функції симптоматичної поведінки в сімейній системі*

Коли родина звертається за консультацією до психолога або психотерапевта, то вона звертається із приводу своєї дитини, носія симптоматичної поведінки. Приводом для звернення можуть бути низька шкільна успішність, погана поведінка, крадіжка й інші проблеми.

Під симптоматичною поведінкою ми розуміємо широкий клас порушень, включаючи психічні симптоми, а також поведінку, яка задовольняє наступним умовам:

1. Поведінка клієнта впливає на інших.
2. Вона мимовільна й не піддається контролю з боку клієнта.
3. Симптоматична поведінка якимсь чином може бути вигідною клієнту й членам його родини [13].

Симптоматична поведінка може виконувати роль схованої, парадоксальної комунікації між людьми. «Більшість симптомів» – а також реакція на них членів родини в дійсності тільки метафори, які дзеркально відображають – і одночасно як у кривому дзеркалі, спотворюють – всі інші сімейні проблеми, пряме вираження яких

непоправно порушило б сімейний status quo (за Н.О.Зінов'євою, Н.Ф.Міхайловою) [5].

Завдання терапевта – правильно прочитати це відображення й, опираючись на нього, створити свою метафору, у якій будуть запропоновані можливі рішення проблеми.

Симптом може виконувати різні функції в родині [13]:

1. Морфостатичну функцію, тобто консервацію сімейної системи такою, якою вона є на даний момент. Дитина може «занедужати», або в неї з'являється девіантна поведінки (поведінка, яка порушує встановлені норми та правила) як спроба зменшити напругу в шлюбі своїх батьків.

2. Морфогенетичну функцію, метою якої є зміна сімейної системи, перехід на іншу стадію. Так, підліток може скоїти суїцидальну спробу як надзвичайний захід для того, щоб уникнути надмірних вимог батьків і одержати більше волі.

3. Симптом може бути сигналом тривоги або небезпеки, у тому числі й насильства.

*Завдання системної сімейної терапії:*

1. Зміни в структурі родини (з урахуванням типів згуртованості, гнучкості, границь родини).

2. Допомога родині у вирішенні відповідних завдань і вимог життєвого циклу й забезпечення успішного переходу на наступну стадію розвитку родини.

3. Зміна характеру комунікацій у родині (робота із симптомом, досягнення тих же цілей позитивними засобами, розірвання порочного кола неконгруентних взаємодій, створення системи із позитивним зворотним зв'язком).

4. Робота із сімейною історією. Використання інформації про сімейну історію допомагає розблокувати сімейну систему й одержати доступ до сімейних секретів. Надає можливість побудувати нові терапевтичні гіпотези на підставі повторюваних патернів поведінки та розглядати симптом у контексті сімейних відносин.

*Оцінне інтерв'ю*

*Діагностичне інтерв'ю складається із трьох стадій:*

1. *Соціальна стадія:* терапевт зустрічає родину, зручно влаштовує її в кабінеті, встановлює контакт із кожним членом родини, будує спрощену генограму родини.

2. *Проблемна стадія*: родина розповідає про проблеми.

- Одержання точки зору кожного на проблеми родини.
- Групова дискусія членів родини.
- З'ясування подробиць проблеми.

3. *Стадія визначення цілей терапії й висновки терапевтичного контракту.*

*Техніки парадоксальних приписань*

Вище вже йшла мова відносно того, що комунікація у сімейній системі може бути неконгруентною та парадоксальною. Психотерапевтичні парадокси є структурованим різновидом парадоксальних послань.

Достатньо часто психотерапевти використовують парадоксальні втручання в тих випадках, коли симптоматична поведінка клієнтів виконує в родині певну роль і заздалегідь зрозуміло, що прямі інструкції не будуть виконуватися членами родини або окремими індивідами.

Парадоксальні повідомлення тільки виглядають суперечливими. Вони містять подвійне послання родині: одне послання вказує на те, що їм було б непогано змінитися, а друге – на те, що це буде не так вже й добре, – при цьому обидва послання передаються одночасно.

Парадоксальні повідомлення використовуються для того, щоб дати визначення поведінці, яка здається суперечливою, але у даний момент має місце в членів родини по відношенню один до одного. Парадоксальні повідомлення засновані на протидії, оскільки є надія на те, що члени родини почнуть протидіяти тій частини повідомлення, що втримує їх від зміни [13].

При розробці системного парадокса психотерапевт поєднує симптом з функцією, яку він виконує у системі й приписує симптому функцію, а функції симптому.

Перераховуються наслідки ліквідації симптому, і психотерапевт рекомендує родині продовжувати вирішувати свою дилему через симптом.

У розробці системного парадокса виокремлюють три головних етапи:

1. *Перевизначення* – симптом перевизначається як виконуючий позитивну функцію. У тих випадках, коли відбувається насильство, інцест або незаконні діяння, позитивно визначається мотивація, яка

приховується за такими вчинками. Наприклад, у неповній родині, у якій недавно вмерла бабуся з боку матері, 17-річний син почав грубо й непокірливо поводитися з матір'ю. Психотерапевт висунула гіпотезу, що поведінка сина була пов'язана із горюванням матері, яке вона не виявляла відкрито. Син намагався зменшити сум матері, провокуючи її на скандал. Психотерапевт рекомендувала йому й далі проявляти участь до матері, але якимось іншим способом.

2. *Приписання.* Симптом та функція визначаються як однозначно позитивні та як такі, що взаємопов'язані один з одним. Приписання повинне бути чітким, стислим й неприйнятним для родини. Щоб виглядати переконливим, психотерапевт повинен представити вагомі доводи на користь такого приписання й говорити дуже переконано.

3. *Стимування.* Якщо психотерапевт хоче бути послідовним на двох вищеописаних етапах, то йому варто стримувати родину щоразу, коли в ній будуть проявлятися ознаки зміни.

Якщо родина наполегливо вимагає зміни, то проводити психотерапевтичні інтервенції далі психотерапевту необхідно з великою обережністю й обачністю.

Ми описали процес парадоксального втручання й наразі розглянемо одну з технік більш докладно.

#### *Реверсування на основі згоди й протидії*

Реверсування це втручання, під час якого психотерапевт указує одному із членів родини змінити на протилежну свою позицію або поведінку відносно якогось критичного питання в надії на те, що це зумовить парадоксальну реакцію іншого члена родини.

Реверсування засноване одночасно й на протидії, і на згоді. Воно вимагає усвідомленого сприяння того члена родини, який постійно одержує інструкції від психотерапевта й протидії того члена родини, у відношенні якого цей інструктаж проводився.

Реверсування може бути використане при роботі з родинками, подружніми парами або окремими індивідами.

Якщо члени родини відмовляються проходити курс психотерапії – один з подружжя не визнає подружню психотерапію або проблемна дитина не приходить на сімейні сеанси, – то присутнім членам родини можна дати вказівки, як докорінно змінити дану ситуацію шляхом зміни своєї поведінки дома на

повністю протилежну. Коли ж до курсу терапії можна залучити всіх членів родини, то ті з них, хто є об'єктом даного реверсування, не повинні бути присутніми на сесії, оскільки весь успіх залежить від їхньої стихійної реакції на несподівану зміну в позиції інших.

При плануванні й проведенні реверсування є три етапи:

1. *Спонування*. Ефективність реверсування залежить від уміння терапевта спонукати члена родини до того, щоб він змінив на протилежну свою позицію у відношенні проблемної ситуації.

2. *Підтримка*. Після того як вдалося сприяти та досягти початкових змін даної людини, психотерапевту необхідно забезпечити їй постійну підтримку перед могутньою системою, яка неухильно прагне протидіяти будь-якому руху у протилежному напрямку. Найчастіше родина починає ще сильніше прагнути відновити старий порядок. Психотерапевтові варто передбачати подібну реакцію. Можливе повернення до парадоксального втручання, пояснюючи відмову від подальших дій тим, що це служить інтересам інших.

3. *Перегляд відносин*. Якщо людині вдалося змінити свою позицію на зворотну, і зберегти її на якийсь час, то необхідно буде виробити нові відносини, засновані на цій позиції.

Психотерапевт повинен бути готовий, як до негативних, так і до позитивних реакцій, і допомагати своєму клієнтові обговорювати взаємини на різних умовах.

Результатом парадоксальних втручань є стійкі позитивні зміни відносин між членами родини.

### **Діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії.**

Дані техніки можуть бути використані для ранньої діагностики сімейної системи, а також для роботи на більше пізніх етапах психотерапії з родинами, у яких раніше відбувалося насильство [2; 5; 7; 8; 11; 12; 14].

### **Сімейне лялькове інтерв'ю**

Техніка сімейного лялькового інтерв'ю дає багато можливостей для спостереження як видимих, так і схованих шляхів взаємодії членів родини один з одним. Вибір ляльок; конфлікти, які виражені у фантазіях; обговорення після спектаклю, коли членам родини пропонують надати свої вільні асоціації із приводу п'єси; з'ясування питання про те, яке відношення має розіграна історія до

функціонування родини, – все це допомагає зрозуміти внутрішньосімейні взаємини.

Конфлікт між персонажами історії, яка драматизується відображає фантазії членів родини, форма й зміст яких, як правило, обертаються навколо однієї або декількох тем, що часто являє собою символічну відповідь на питання членам родини: «Навіщо ви сюди прийшли?».

Ця методика найбільшою мірою підходить родинам з дітьми від п'яти до дванадцяти років, яким важко прямо говорити з терапевтом відносно своїх сімейних проблем, у тому числі тими, що пов'язані з насильством у родині.

#### **«Якби я був...»**

Проективна техніка адаптована для цілей сімейної терапії Естер Коуенігсберг у 1984 році і являє собою гру, в основі якої полягає завдання завершити незакінчені речення [12; 13].

Члени родини позначають самих себе або один одного тими або іншими неживими предметами – метафори допомагають їм зосередитися на тому, ким дана людина в дійсності є або може бути в ідеалі. Це ж розкриває психотерапевтові роль, яку в уявленні якоїсь конкретної людини вона грає у своїй родині й у суспільстві в цілому. Сімейний терапевт використовує дану техніку й для того, щоб подолати труднощі в роботі з «невербальною» родиною або взяти під контроль «інтелектуалізовані» розмови у родині. Крім того, психотерапевт може давати провокуючі фрази, спрямовані на виявлення проблем пов'язаних з аб'юзом.

#### *Процедура*

Техніка «Якби я був...» може бути використана самими різними способами, найчастіше як гра, яка стрімко розвивається. Психотерапевт починає гру, читаючи першу частину речення й звертаючись до родини із проханням закінчити його. Після того як всі члени родини впораються із завданням, психотерапевт пропонує наступне незакінчене речення. Все це може бути пророблено кілька разів з використанням різноманітних неживих предметів як метафори. Речення створюються самим психотерапевтом таким чином, щоб включити метафори, які відносяться до різних сенсорних та інтелектуальних модальностей. Речення можуть починатися приблизно так:

- Якби я (він, вона, наша родина) був транспортним засобом, я був би...
- Якби я був негативним персонажем казки, я був би...
- Якби я був кольором, я був би...
- Якби я був настроєм, я був би...
- Якби я був гріхом, я був би...
- Якби я був інструментом, я був би...
- Якби я був твариною, я був би...
- Якби я був відомим літературним персонажем або історичним діячем, я був би...
- Якби я був заходом, я був би...
- Якби я був їжею, я був би... [11; 12]

Гра протікає швидко – у членів родини не повинно бути занадто багато часу для обмірковування відповідей. Передбачається, що гра буде записана на відеомагнітофон і потім відтворена в присутності родини, яка якимсь чином зможе відреагувати на те, що відбулося, а також прокоментувати речення, складені їх близькими [11; 12].

### **Завершення речення**

Дана техніка є одночасно діагностичним й терапевтичним засобом. Вважається, що клієнти, які виявляють опір вираженню своїх почуттів, будуть більш вільно робити це, завершуючи незакінчені речення. Такі речення побічно заохочують клієнтів давати проєкції, які відображають внутрішній світ людини, специфіку сприйняття нею подій, людей і зовнішньої дійсності. При цьому більш ясно відкриваються як свідомі, так і несвідомі психічні особливості клієнтів. Виконуючи запропоновані завдання, клієнти дивуються тим новим думкам і почуттям, які вони виявляють у собі. Крім того, для них стають очевидними труднощі, що існують у взаєминах у родині, подібність і різниця особистісних особливостей її членів [11; 12; 13].

Психолог може використовувати будь-які основи речень, які відповідають конкретному випадку, йому не потрібні заздалегідь задані стандартизовані форми. Тут теж можна використовувати деякі фрази, які дозволяють спроектувати ситуації травми й аб'юза.

### **Намалюй сон**

Відкрита жорстокість і суперечки в родині, особливо в тому випадку, коли дитина виявляється залученою у конфлікт батьків



будуть наносити їй шкоду. Стрес, який відчуває дитина може ще більше загостритися у тому випадку, коли дорослі члени родини з недостатньою теплотою й любов'ю відносяться до дитини, а також коли конфлікти тривають впродовж тривалого часу.

Роль дитини у зменшенні, підтримці або загостренні батьківського конфлікту ще недостатньо вивчена, хоча спостережувані у дитини симптоми часто зміцнюються внаслідок того, що вони відіграють центральну роль у подоланні або згладжуванні сімейного конфлікту.

Якщо ідентифікованим клієнтом є дитина, терапевту часто виявляється складно зібрати інформацію, яку члени родини вважають неважливою або не стосовної до справи. Проективна техніка «Намалюй сон», описана Тонгом, і використовується для оцінки рівня дистресу дитини та її сприйняття сімейної проблеми. Дитина сприймає цю техніку як гру, і це часто допомагає їй розслабитися й встановити довірчі стосунки із психотерапевтом [13].

#### *Процедура*

Психотерапевт малює фігурку дитини, яка лежить у постелі, і домальовує до нього велику мильну бульку – як на карикатурах. Потім терапевт пояснює, що цій дитині сниться кошмар, і просить свого маленького клієнта намалювати цей сон. Якщо, наприклад, дитину кличуть Іван, то терапевт говорить: «Це хлопчик, якого кличуть Іван, – може бути, це навіть ти, – і йому сниться поганий сон. Не міг би ти намалювати мені цей сон?» Зв'язавши малюнок, який зображує дурний сон, з реальними життєвими подіями, такими, як сварки батьків, сцени насильства, можна допомогти дитині зрозуміти зміст її прикрощів. Таке розуміння часто відразу ж приносить полегшення.

Потім терапевт за згодою дитини пропонує показати малюнок страшного сну батькам, тому що це може допомогти їм зрозуміти її почуття й проблеми. Терапевт надає дитині можливість вибору, дозволяючи їй бути присутньою під час обговорення малюнка з батьками. При цьому аналізується взаємозв'язок малюнка із сімейними проблемами. Це обговорення може зробити дуже істотний вплив на батьків, тому що часто вони не усвідомлюють своєї участі в створенні труднощів у житті дитини.

Техніку «Намалюй сон» можна застосовувати в будь-яких формах психологічної допомоги родині, але особливо вона корисна в тих випадках, коли ідентифікованими клієнтами є діти [11; 12; 13].

### **Сімейна соціограма**

Соціограма являє собою метод складання схеми внутрішньогрупових взаємин, заснований на перевагах членів групи. Для застосування в сімейній терапії ця техніка адаптована Робертом Шерманом. Членам родини задають питання про те, з якими членами сім'ї вони бажають робити або вже роблять якісь певні речі. Відповіді на кожне з питань заносять у схему й таким чином всі члени родини можуть безпосередньо презентувати та побачити, як організована їхня родина. Окрім цього, вивчаються, як реальні взаємини між членами родини, так і ідеальні уявлення про них [11; 12; 13].

Соціограма є технікою, яка пов'язана із самоописанням. Кожний з учасників усно або письмово відповідає на запропоновані всій групі питання. Як і всі подібні методи, вона ґрунтується на готовності до співробітництва й чесності респондентів.

Передбачається, що, здійснюючи вибори щодо тих або інших членів групи, люди відкривають свої переконання, почуття, дії. Крім того, виявляється структурна організація сімейної системи. Члени родини починають активно взаємодіяти один з одним у найрізноманітніших ситуаціях, використовуючи всілякі ролі. Симптоматична поведінка – лише один з аспектів, який може бути висвітлений за допомогою цієї техніки. Інші сторони життя родини також проявляються достатньо чітко.

#### *Процедура*

Психотерапевт просить всіх членів родини дати відповіді на низку питань, щоб зрозуміти, як саме функціонує їхня родина. Список питань готується заздалегідь відповідно до конкретної сімейної ситуації. Звичайно задаються два види запитань:

- З яким членом родини ви звичайно...?
- З яким членом родини вам би хотілося...?

От деякі приклади закінчення питань:

- ходити в кіно
- говорити про особисте
- ходити у гості

- складати плани
- відпочивати
- прибирати
- готувати уроки

Можна припустити наступне: чим більше диференційованою є родина, тим більш широкий розкид взаємних виборів у відповідях на задані питання. Той, кого я вибираю, для того щоб ходити за покупками, необов'язково, з мого погляду, сама ініціативна людина або ж сама вміла людина в родині тощо

#### *Використання*

Соціограма застосовується для подолання негативної спрямованості бесіди на сесії, побудованої на скаргах членів родини, а також для створення цілісної структурованої картини сімейної системи. Вона ідентифікує взаємодію кожного члена родини із пропонуваним симптомом, а також інші позитивні можливості й шляхи, що існують у внутрішньосімейних взаєминах, і виявляє ті з них, які мають потребу у змінненні та/або зміцненні [12].

#### *Сімейне консультування*

Сімейне консультування є різновидом сімейної психотерапії та має свої суттєві ознаки, границі й об'єм психотерапевтичного втручання. Сімейне консультування розвивалося паралельно із сімейною психотерапією, і ці два види психотерапії взаємно збагачували один одного.

Сімейне консультування ставить своєю метою спільне з консультантом вивчення запиту (проблеми) члена (членів) родини для зміни рольової взаємодії в родині й забезпечення можливостей особистісного зростання.

Принципова відмінність психологічного консультування від психотерапії полягає у відмові від концепції хвороби, акценті на аналізі ситуації, на аспектах рольової взаємодії в родині, у пошуку особистісного ресурсу суб'єктів консультування й обговоренні способів вирішення ситуації – «віяла рішень».

Різноманіття прийомів та методів сімейного консультування обумовлене різними теоретичними концепціями, серед яких провідними на сьогодні є когнітивно-поведінкова психотерапія, у тому числі раціонально-емотивна терапія (RET) Альберта Елліса.

Інтегруючи практичні прийоми проведення сімейного консультування представниками перерахованих вище шкіл, можна

сформулювати наступні основні принципи й правила сімейного консультування:

1. Установлення рапорту й приєднання консультанта до клієнтів. Досягається за допомогою дотримання конструктивної дистанції, що допомагає оптимальному спілкуванню, а також за допомогою прийомів синхронізації подиху консультанта й заявника проблеми, використання предикатів мови, які відбивають домінуючу репрезентативну систему того, хто робить повідомлення про сімейну проблему.

2. Збір інформації про проблему клієнта з використанням прийомів метамоделювання й терапевтичних метафор. Суб'єктивізації психотерапевтичної мети сприяють наступні запитання: «Чого ви прагнете?», «Якого результату ви прагнете досягти?», «Будь ласка, спробуйте сказати про це без негативної частки «не», тобто з висловленням позитивного результату».

3. Обговорення психотерапевтичного договору. Ця частина проведення консультування визнається багатьма фахівцями як одна з найважливіших. Обговорюється розподіл відповідальності – консультант звичайно відповідає за умови безпеки консультації, технології доступу до вирішення проблеми клієнта, а клієнт відповідає за власну активність, щирість, бажання здійснювати зміни своєї рольової поведінки тощо. Потім учасники консультування обговорюють тривалість роботи (у середньому загальний час консультування 3 – 6 годин) і тривалість одного сеансу консультування. Також слід обговорити періодичність зустрічей. У практиці сімейного консультування використовується поступове зменшення кількості сесій: спочатку одна сесія в тиждень, а потім одна раз на 2 – 3 тижня.

Важливою стороною в консультуванні є обговорення умов оплати або надання клієнту інформації про те, яка вона може бути, якщо консультування здійснюється у муніципальній установі. Таке обговорення сприяє посиленню мотивації клієнтів до терапевтичних змін. Нарешті, важливо обговорити можливі санкції за порушення сторонами умов договору.

4. Наступний крок у процедурі сімейного консультування – уточнення проблеми клієнта з метою максимальної її суб'єктивізації й тестування ресурсів родини в цілому й кожного її члена окремо.

Цьому допомагають питання типу: «Як раніше ви справлялися із труднощами, що вам допомогло?», «У яких ситуаціях ви були сильними, як ви використовували свою силу?».

5. П'ятий крок – проведення власне консультації. Необхідно зміцнити віру клієнтів в успішність і безпеку процедури консультування за допомогою тверджень наступного змісту: «Ваше бажання здійснити зміни, ваш колишній досвід, активність і щирість у комбінації з бажанням консультанта співпрацювати з вами, його професійні якості й досвід будуть надійною гарантією успішності роботи».

З учасниками консультування обговорюють позитивні й негативні сторони стереотипів поведінки, що склалися. Тут можливі питання: «Що в тих обставинах, які є для вас саме найгірше?», «Що самого гарного є в обговорюваній ситуації?».

Після відповідей на вищезазначені запитання проводиться спільний пошук нових шаблонів поведінки – «віяла рішень». Консультант пропонує наступні питання: «Чого ви ще не робили, щоб розв'язати проблему?», «Як поводитися значущі для вас люди, опинившись у схожій ситуації?», «А ви так змогли б зробити?», «Що вам допоможе зробити такий же вчинок?». Можливе використання приймів візуалізації: створюють образ вирішення проблеми й фіксують виникаючі при цьому відчуття.

6. Шостий крок процедури консультування називається «екологічною перевіркою». Консультант пропонує членам родини уявити себе в подібній ситуації через 5-10 років і дослідити свій стан.

Наближаючись до завершення консультування, консультант застосовує прийом «страхування результату». Це пов'язане з тим, що іноді клієнти потребують деяких дій, які сприяють знаходженню ними впевненості, освоюючи нові шаблони поведінки. Вони можуть одержати від консультанта домашнє завдання яке буде сприяти закріпленню нових моделей поведінки. Крім того, можливо запропонувати прийти на повторну консультацію через якийсь час для обговорення отриманих результатів.

У низці випадків необхідно зробити процедуру «від'єднання». Вона може відбутися автоматично при порівнянні клієнтами заявленої мети й знайденого результату, але в низці випадків консультант змушено стимулює від'єднання. Дж. Хейлі із цією

метою часто використовує парадоксальні завдання, точне виконання яких приводить до результату, прямо протилежного основному завданню.

**Висновки.** Узагальнено, що діти, є самою незахищеною та вразливою соціальною групою і часто стають жертвами фізичного, сексуального, емоційного насильства та опиняються у зонах стихійних й природних катастроф, воєнних дій тощо.

Серед технік які застосовується при роботі з дітьми-жертвами насилля є діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії та сімейного консультування.

Презентовані основні параметри, моделі, завдання, діагностичні й корекційні техніки сімейної психотерапії та сімейного консультування у реабілітації дітей, що зазнали насильства.

#### Список використаних джерел:

1. Асанова Н.К. Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические и правовые аспекты // Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учебное издание для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических ВУЗов / Под ред. Н.К. Асановой. – М. : ВЛАДОС. – 2017. – С.16–33.
2. Гиндин Г. И. Социально-психологическая помощь детям-жертвам сексуального насилия в семье / Г. И. Гиндин, О. Б. Духова. – Вологда: ВГУ, 2017. – 234 с.
3. Жилінкова І. В. Проблеми правового захисту членів сім'ї / І. В. Жилінкова // Проблеми насильства в сім'ї: правові та соціальні аспекти. – Х. : Право. – 2009. – С. 24–44.
4. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р. №2789 (з наступними змінами і доповненнями). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2789-14>
5. Зиновьева Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. –СПб.: Речь, 2013. – 248 с.
6. Купрій В. Г. Попередження насильства над дітьми в сім'ї: інформативно-методичний посібник / В. Г. Купрій. – К. : Главнік, 2016. – 191 с.
7. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / под ред. Н. М. Платоновой, Ю. П. Платонова. – изд. 3-е. – СПб: Речь, 2017. – 153 с.
8. Руководство по предотвращению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. – М. : Владос, 2017. – 322 с.
9. Сафонова Т. Я. Жестокое обращение с детьми / Т. Я. Сафонова, Е. И. Цымбал. – М. : ИПК и ПРНО МО, 2016. – 254 с.

10. Світ без насильства // Методичний посібник для фахівців з питань попередження насильства в сім'ї / І. Є. Куратченко, Н. В. Заїка, А. М. Гришина, В.М. Дуднік. – Запоріжжя: ЗДУ, 2010. – 42 с.
11. Психологічна реабілітація дітей, які зазнали насильства : навчально-методичний посібник / В. І. Шебанова, С. Г. Шебанова. – Херсон: ХДУ. – 2013. – 172 с.
12. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства навчально-методичний посібник / В. І. Шебанова. – Херсон: ПП Вищемирський В.С., 2017. – 212 с.
13. Шерман Р. Структурированные техники семейной и супружеской терапии / [пер. с нем. Н. С. Холина] / Р. Шерман, Н. Фредман. – М. : Психотерапия, 2017. – 234 с.
14. Черепанова Е. М. Психологический стресс: помощи себе и ребенку / Е. М. Черепанова. – изд. 2-е. – М. : Академия, 2016. – 198 с.

**Олена Іванівна Богучарова**

*м. Севєродонецьк*

*e-mail: bogucharova\_oi.ua*

## **ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВОЛОНТЕРІВ, ПРАЦЮЮЧИХ З ЖЕРТВАМИ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ**

**Актуальність проблеми.** Сплеск волонтерської активності в Україні припав на непрості часи неприхованої військової агресії на Сході країни. І цей сплеск активності прересічних людей – яскравий прояв поширення і підвищення «свідомої громадянськості» в українському суспільстві, що опосередковано діє через добродійну діяльність та милосердя конкретних громадян. Загалом, актуалізація соціальних ініціатив українців у напрямі добровільного надання соціально-психологічної підтримки пораненим, біженцям, постраждалим, сім'ям загиблих зі Сходу країни та Криму, що свого часу отримало законодавче підкріплення у вигляді змін до деяких законів України, які запроваджують правові основи волонтерської діяльності [1], стало своєрідним викликом для науковців і потребує осмислення в аспекті перш за все ресурсної сторони волонтерської активності, а саме в аспекті тих людських ресурсів людини, завдяки яким вона не лише допомагає іншій людині, яка опинилася в складній життєвій ситуації, а й здатна зберегти власне психологічне і психосоматичне здоров'я, посилити своє соціальне і психологічне благополуччя. Тобто рівень психоемоційної напруженості

волонтерської діяльності добровольців – волонтерів, що працюють з жертвами АТО або постраждалими внаслідок ООС (операція об'єднаних сил) на Сході України, а не менш не нижчий стресу професійної діяльності фахівців-психологів, соціальних працівників, які працюють з тими ж постраждалими внаслідок агресії, але не за покликанням, а за професійним обов'язком. Притому, громадянська, у тому числі волонтерська активність великою мірою має індивідуалізований характер, що дозволяє деяким вітчизняним і зарубіжним дослідникам визнавати її у більшості випадків проявом практичності, ніж свідомої громадянськості й милосердя добровольців-волонтерів. На практиці результатом цього є виникнення і зміцнення ролей «професійних громадян» в українських реаліях як нової соціальної категорії, до якої потрапляють різні представники неурядових волонтерських організацій та волонтери.

Отже, оскільки у громадянській системі України розбудована мережа активно діючих організацій та установ «другого суспільства» – спеціалізовані неурядові організації та групи підтримки, зокрема, військослужбовців, внутрішньо переміщених осіб (ВПО), переселенців, – це ті волонтери, яким соціальні індивіди та групи довірили свої проблеми, – тому у фокусі даного дослідження опинилися волонтери, серед яких у тому числі є фахівці-психологи, які працюють з жертвами воєнного конфлікту на добровільних засадах, та які випробують великі психічні й фізичні навантаження в процесі виконання своїх обов'язків.

Звідти *основною проблемою* даного практико-орієнтованого дослідження обрано визначення особистісних факторів, які спотворюють засади позитивного функціонування людини, що виконує добровільну волонтерську діяльність, та внаслідок якої, тобто цієї добровільності, ця людина замість того, щоб бути задоволена собою і своїми діями, відчувати соціальне і, принаймні, психологічне благополуччя, а вона, навпаки, випробує стрес, вигорання, депресію тощо. Тобто йтиметься про певну «токсичність» властивостей, ознак, ситуацій для «свідомої громадянськості» у волонтерській діяльності українців. Тому, окрім визначення тих особистісних факторів, які якимось чином викривлені, спотворені, хоча і виступають в якості підвалин



суб'єктивного, психологічного та соціального благополуччя, ми припускаємо психічну підсвідому інфекційну природу самого синдрому емоційного вигорання та «токсичність», «вірусність» певного виду волонтерства для українських добровольців, які виступають як «професійні громадяни».

**Метою** нашого практико-орієнтованого дослідження є емпірично виявити особистісні фактори емоційного вигорання у волонтерів (психологів та ін.), які здійснюють свою діяльність на волонтерських засадах, що працюють з постраждалими внаслідок АТО або ООС, а також практично верифікувати наявні засоби профілактики і корекції наслідків вигорання тих, хто працює з жертвами воєнних конфліктів, та на цій підставі побудувати технологію консультування суб'єктів прояву синдрому емоційного вигорання у волонтерській діяльності.

Постанова таким чином мети дозволяє стверджувати про актуальність даного практико-орієнтованого дослідження у методологічному, загально психологічному та прикладному, соціально-гуманітарному і деонтологічному аспектах. Оскільки дослідження спрямоване не лише на вивчення феномену емоційного вигорання, а його трансформацію, корекцію, виправлення.

**Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій.** Зауважимо, що роль волонтерства визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2011 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2013 р.), «Про волонтерську діяльність» (2014 р.), у яких добровільна праця волонтерів визнається необхідною та суспільно корисною. Однак дослідження за останній період свідчать про те, що помітно спостерігається тенденція щодо зменшення кількості волонтерів, які працюють у соціальній сфері. Окрім того, у багатьох організаціях ще не сформовано оптимальної моделі волонтерської роботи, яка включала б ефективні механізми оптимального залучення, відбору, навчання та моніторингу, методу заохочення волонтерів, а також супервізії, що є вагомими етапами успішності їх діяльності. Також не сформовано і перелік ЗУН (знань, умінь, навичок) та вимоги до особистісних якостей, які необхідні тим волонтерам, що працюють з

жертвами воєнних конфліктів, як наприклад, в АТО або ООС в Україні. Цілком очевидно, що ця діяльність волонтерів, яких ще називають добровольцями, є надзвичайно важливою на сучасному етапі розвитку суспільства в умовах тривалого воєнного конфлікту.

Уточнимо, що волонтерська допомога – це певні роботи та послуги, що безоплатно виконуються й надаються волонтерами і волонтерськими організаціями [1]. Притому, українське законодавство не допускає набуття добровольцями продукції і послуг організації на безкоштовній чи пільговій основі. Згідно закону України „Про благодійну діяльність і благодійні організації”, праця добровольців безоплатна. Проте, воєнний конфлікт триває, час та спосіб його розв'язання важко передбачити, водночас потреба у волонтерській діяльності зростає, а сама вона удосконалюється, ускладнюється, інтенсифікується. Як наслідок, незважаючи на те, що волонтерська діяльність є непрофесійною добровільною діяльністю, заснованою на особистісному переживанні необхідності допомоги іншій людині, тим не менш в українському контексті вона зрештою набуває ознак саме професійної діяльності та перетворюється у виконання майже професійного обов'язку, тобто це – «професійні громадяни». Натомість в змінах до закону про волонтерську діяльність зміст волонтерських послуг прирівнюється до змісту соціальних послуг, що надаються відповідними професійними організаціями. Тобто наявне дублювання професійного рівня соціальної роботи як фахової діяльності та аматорського рівня волонтерської діяльності як непрофесійної активності. Звісно, такий стан справ з волонтерством пояснюється не тільки тим, що до волонтерської активності підключено багато професіоналів, а й завдяки тому що волонтери-непрофесіонали мають надавати складні за рівнем знань і компетентності послуги. Зокрема, вони мають бути обізнані у технологіях психологічної підтримки воєнних, соціально-психологічного супроводження поранених і біженців різних вікових категорій, групових тренінгах сімей загиблих та фахових консультаціях з широкого спектру проблем. Зрозуміло, таке делегування повноважень у розподілі фахових обов'язків нефаховим, мовляв, «несистемним» виконавцям за суттю означає соціальну безвідповідальність певних державних інституцій в Україні, які

уникають виконання своїх прямих функцій по обслуговуванню військовослужбовців, поліцейських в зоні ООС, переселенців, ВПО.

Особливо помітна ця державна безвідповідальність у порівнянні з рухом європейського чи американського волонтерства, який розглядається людьми на заході, насамперед, з позицій впровадження інновацій в повсякденне життя з метою його поліпшення; соціальної активності громадянського суспільства; пріоритетності індивідуальних інтересів громадян, підтримання певної якості людського життя, а не за зразком державного регулювання професійної профільної діяльності (почасти так само й щодо професійної психологічної допомоги за кордоном в західних країнах). Недарма, науковці вважають, що українське волонтерство, на відміну від американського, розцінюється з позицій взаємовигідного обміну і не користується широким попитом серед населення за винятком окремих фактів, як наприклад, надання соціально-психологічної підтримки пораненим в Донбасі, біженцям, постраждалим, переселенцям, сім'ям загиблих зі Сходу країни та Криму. Звісно, за таких умов усі добровольці-волонтери, незважаючи на те, що вони начебто працюють за власною ініціативою, іноді страждають від різних симптомів професійного стресу і підпадають під інтенсивний вплив несприятливих факторів навколишнього середовища. Як наслідок часто саме вони, добровольці-волонтери випробують на собі демотивацію волонтерського руху та виступають як *суб'єкти прояву синдрому емоційного вигорання*. Як показують дані, це можна пояснити складним економічним станом українських громадян, які не хочуть підтримувати волонтерський рух, відсутністю законодавчих заходів стимулювання праці добровольців, а також часто неможливістю для волонтера працювати за покликанням, а лише за необхідності виконання того самого обов'язку бути «професійним громадянином» України. Але, напевно, волонтерство також «токсична справа». Ця токсичність полягає у складнощах цієї активності, майже професійних вимогах, які висуваються до українських волонтерів. Також токсичність і в тому, що під впливом негативних емоційних переживань змінюється не тільки емоційний стан волонтерів (психологів), а і з'являються незворотні деформації їх особистості, на що вказує ряд вчених (К. Маслач, Ф. Сторлі,

А. Пайнс, Є. Луніна, Д. Трунов) [2]. Вищезазначене змушує нас поставити питання щодо необхідності захисту і збереження як самим волонтером власної особистісної цілісності і психологічного здоров'я, за умов загрози виникнення емоційного вигорання, так і його підтримку з залученням іншого фахівця, за допомогою різних практикуючих психологів, психотерапевтів.

Звертаючись до розгляду феномену емоційного вигорання (ЕВ), зазначимо, що це явище добре відоме як у світовій, так і вітчизняній психологічній літературі, а його вивчення триває упродовж тривалого часу. На сьогодні досліджено сутність та структура феномену (В. Бойко, Л. Карамушка, Н. Назарук, Т. Форманюк,); проаналізовано передумови і детермінанти його виникнення як хворобливого синдрому (Н. Булатевич, Т. Зайчикова, К. Малишева, В. Орел); розроблено арсенал психодіагностичного інструментарію для його вимірювання (В. Бойко, Н. Грисенко, К. Маслач, О. Рукавишников); визначено засоби профілактики та корекції наслідків вигорання, особистісні детермінанти його попередження (Л. Карамушка, Н. Назарук, Е. Носенко І. Остополець, І. Сергєєва, Л. Юрєва). Серед останніх напрацювань, зокрема розроблено концепцію про відносно велику роль інтелекту та метакогнітивних здібностей у запобіганні ЕВ, на підставі чого показано роль цих властивостей у забезпеченні успішності професійної діяльності (Д. Леркінс, У. Шнайдер, Дж. Равен, Дж. Флейвелл, А. Бандура, В. Дружинін, М. Смульсон, М. Холодна та ін.), а також встановлено значення інтелекту у обумовленні суб'єктивного та психологічного благополуччя людини та запобіганні професійного стресу (Ф. Брайант, Дж. Верофф, Е. Діннер, Е. Зух, К. Ріфф, Д. Корольов, В. Духневич, Е. Носенко та ін.); розширено уявлення про роль «сильних» властивостей особистості в підтримці психічного і психологічного здоров'я особистості як суб'єкта життєдіяльності (М. Селігман, К. Петерсон, Н. Парк, Б. Фредріксон, Е. Діннер та ін.).

Проте, кількість публікацій, присвячених проблемі вигорання волонтерів та фахівців-психологів, соціальних працівників, що працюють з жертвами воєнних конфліктів не така вже і велика, так само, як робіт з попередження вигорання у волонтерській діяльності. Тим не менш, тему волонтерства ґрунтовне розкрито як

в теоретичних роботах і емпіричних дослідженнях українських авторів О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, І. Зверєвої, Т. Лях, А. Капської, В. Петровича, С. Харченка [1], так і в працях й дисертаціях українських і російських науковців І. Айнутдинової, О. Акімової, З. Бондаренко, Л. Вандишевої, Я. Лятюшина, В. Митрофаненка, О. Митрохіної, О. Морова, Г. Оленіної, О. Песоцької. Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у широкомасштабних дослідженнях зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам [за 2; 3].

У розрізі висвітлення «негараздів» діяльності аналіз останніх наукових досліджень показує, що значну їх частину складають ті, які присвячені фаховій діяльності професіоналів – представників соціономічних професій (А. Будник, І. Грига, І. Іванова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Т. Семигіна, Л. Тюптя, та ін.), а не саме добровільній активності. У той же час через перенасиченість волонтерської діяльності численними стресогенними факторами цілком ймовірно припустити, що ці стресори викликають у волонтерів, особливо тих, що працюють з жертвами АТО або постраждалими внаслідок ООС, симптоми емоційного вичерпання (вигорання) особистості.

Підкреслимо, що ЕВ часто супроводжується відчуттям безпорадності, порушує режим оптимального функціонування людини, воно вражає не тільки фахівців-психологів або соціальних працівників, а й тих, хто працює на добровільних засадах – волонтерів. Притому його випробують не лише ті, хто надає допомогу, а і їхні клієнти, які, не отримавши адекватної допомоги, нерідко впадають у відчай або наражаються на нові проблеми.

На думку науковців (В. Панок), з'єднувальною ланкою між науковими дисциплінами та суспільною практикою, виступає практична (прикладна) психологія. Саме у межах цієї психології ми розробили програму емпіричного дослідження ЕВ та технологію консультативно-корекційної профілактичної психологічної роботи з волонтерами з ознаками емоційного вигорання. В емпіричній частині було використано наступні *методи та психодіагностичні засоби* [2]: методика діагностики емоційного вигорання та опитувальник рівня емпатичних здібностей В. Бойко; опитувальник

визначення емоційного виснаження О. Рукавишнікова; методика діагностики рівня метакогнітивних здібностей Ю. Скворцової; опитувальник Шкали психологічного благополуччя К.Ріфф (адаптація О. Знанецької); шкала Стабільність психічного здоров'я – коротка форма К. Кіз (адаптація Е. Носенко, А Четверик-Бурчак); опитувальник Суверенність психологічного простору (С. Нартова-Бочавер); методика дослідження особистісної шкали проявів тривоги Дж. Тейлора (адаптація Т. Немчин). Обробка результатів емпіричної частини дослідження проведено за допомогою математико-статистичних методів за критеріями U-Манна-Уїтні,  $\phi^*$ -кутове перетворення Фішера. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 17.0. Практико-орієнтована частина дослідження включала верифікацію наявних засобів профілактики і корекції наслідків ЕВ та розробку технології консультативної допомоги.

**Вибірку досліджуваних** становили 61 волонтер, віком від 30 до 48 років, 31 з яких працювали з жертвами АТО, а 30 – з місцевими мешканцями. Дослідження проводилось на базі Дніпровської добровільної організації «Допомога Дніпра» та центру психологічної допомоги.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ураховуючи отримані дані в емпіричному етапі дослідження, було встановлено, що чим вищий рівень стресостійкості та рівень регуляції в стресових ситуаціях, вищий прояв метакогнітивних здібностей, рефлексії, а також нижче показник порушення меж суверенності психологічного простору і показники особистісної тривоги волонтерів, що працюють з жертвами АТО, тим вище їх показники психологічного благополуччя», стабільності, або безперервності психічного здоров'я та нижче психічне (емоційне) вигорання (табл.1).

При цьому існують статистично достовірні відмінності в показниках позитивності стосунків з оточенням ( $p \leq 0,001$ ), екологічної майстерності ( $p \leq 0,001$ ) і загального рівня психологічного благополуччя ( $p \leq 0,001$ ). Варто наголосити, що за цими параметрами психологічного благополуччя переважають волонтери, які мають розвинені метакогнітивні здібності, незалежно від того працюють вони з жертвами АТО чи з пересічними мешканцями ( $p \leq 0,05$  відповідно), так само і з толерантністю ( $\bar{x} = 63,16$ ,  $\bar{x} = 60,45$  і  $\bar{x} = 60,39$

$p \leq 0,01$  відповідно). Суб'єктам прояву синдрому ЕВ притаманне також порушення меж психологічного простору (табл.2).

Таблиця 1

**Усереднені показники волонтерів, що працюють з жертвами АТО (N=31), і тими, що не мають такого досвіду (N=30), та значення розбіжностей**

Показники	Групи досліджуваних		Значущість за критерієм U-Манна-Уїтні
	N=31	N=30	
Психоемоційне виснаження	35,965	23,570	$p \leq 0,05^*$
Особистісне віддалення	<b>32,16</b>	<b>24,17</b>	$p \leq 0,001^{***}$
Професійна мотивація	35,90	48,13	$p \leq 0,05^*$
Психічне вигорання	105,23	94,80	$p \leq 0,01^{**}$
Особистісна тривожність	<b>26,45</b>	<b>15,47</b>	$p \leq 0,0001^{***}$
Нейротизм	26,42	21,17	$p \leq 0,01^{**}$
Загальний показник ПБ	<b>60,39</b>	<b>51,75</b>	$p \leq 0,001^{***}$
Стабільність психічного здоров'я	24,397	30,40	$p \leq 0,05^*$

Примітка. \* – відмінності на рівні значущості  $p \leq 0,05$ .

\*\* – відмінності на рівні значущості  $p \leq 0,01$ .

\*\*\* – відмінності на рівні значущості  $p \leq 0,001$ .

Таблиця 2

**Відмінності волонтерів, які випробують емоційне вигорання, що працюють з жертвами АТО (N=31), і тими волонтерами, що не мають симптомів емоційного вигорання, (N=30), за значенням розбіжностей**

Показники суверенності психологічного простору	Значущість за критерієм $\phi^*$ -кутове перетворення Фішера згідно показників емоційного вигорання двох груп
Суверенність фізичного тіла	$\phi^*=1,69$ $p \leq 0,04$
Суверенність соціальних зв'язків	$\phi^*=2,08$ $p \leq 0,02$

Отже, як бачимо, зафіксовані суттєві відмінності за показниками порушення меж суверенності психологічного простору серед досліджуваних волонтерів, що працюють з жертвами АТО (N=31), і тими волонтерами, що не мають такого досвіду (N=30). Ці відмінності стосуються як суверенності фізичного тіла, так і суверенності соціальних зв'язків.

Ґрунтуючись на цих даних, було констатовано загальні характеристики ЕВ волонтерів, які відбиваються на їх психофізичному рівні у вигляді внутрішньої вразливості, хворобливості. За метафорою це як людина з «оголеною», «зідраною» шкірою, відчуттям беззахисності, втратою тілесних меж свого психологічного простору. На комунікативному рівні це як надмірне емпатійне занурення у стан клієнту, що зрештою призводить до втрати меж вже соціального «тіла», соціальних зв'язків свого простору. Притому феноменологічні ознаки прояву ЕВ йдуть за двома шляхами: 1) мовчання, перцептивної та емоційної «глухоти» або застигання, заледеніння, заморожування, замирання, обумовлені втратою можливості диференціювати емоційні стани іншої людини; ригідності відреагування страждання інших осіб, загальмованості дій, мовлення і мислення; 2) інтенсивної збудженості – неконгруентна, непритаманна людині емоційна реакція, невмотивовані спалахи агресії, підозріливість та ін.

У той же час дослідження мотивації, яка є тригером волонтерської діяльності, довело особливий мотиваційний комплекс та психоемоційний стан волонтерів з ЕВ. Понад усе у таких волонтерів помітною є ознака фрустрованої мотивації, яка розгортається за спонуканнями: зразковість, ідеалізм, перфекціонізм, праця з метою вдячності, обов'язковості, провини. Посилаючись до цих даних, ми на консультативно-корекційному етапі запровадили відпрацювання цих симптомів завдяки технологіям групової роботи та індивідуальних консультацій у суб'єктів з ЕВ. Це відпрацювання йшло як на внутрішньо тілесному, так і соціальному рівні, притому з застосуванням авторської анкети «Оцінка ефективності групового тренінгу як посилення ресурсів особистості волонтера» та супервізії. Загалом вважається, що найкращим способом усунення стресу волонтерської діяльності та запобігання ЕВ є супервізія. Тому ми в роботі застосували метод супервізії і спрямували її хід до побудови індивідуальної історії (нарративу) ЕВ.

Отже, тілесна і соціальна вразливість як відчуття «підключення» до стану клієнта і «підсвідомої інфекції» (К.Юнг), «токсичності», що йде від непростого стану клієнта, посилює прояви нестабільності психічного здоров'я та симптоми ЕВ, фруструє мотивацію, порушує межі психологічного простору волонтера. Ось



чому ми сформулювали такі завдання для опанування ЕВ волонтером в своїй роботі: 1) експлікувати і дистанціюватись від негативного переживання (перетворити його на предмет міркувань); візуалізувати біль та вимести її разом з сміттям чи пилом з приміщення; 2) не «заганяти» негатив у середину, а винести його назовні, пильнуючи межі свого суверенного психологічного простору і безпеки; 3) пам'ятати, що у волонтера інший принцип конфіденційності, ніж у психолога-консультанта – він не повинен «доносити працю до дому» [за 3] Наприкінці пропонуємо ресурсну модель консультативно-корекційної профілактичної психологічної роботи для волонтерів з ЕВ (схема-рис.1).

У цій моделі діагностика індивідуальної ситуації ЕВ співвіднесена з постановою діагностично-консультативної задачі. Також тут тренеру варто потурбуватися про вибір типу психотехнології (психофізичні, тілесні, психологічні, соціально-психологічні), провести аналіз ресурсності технологій. Зауважимо, оскільки вигорання пов'язане з стресом, то великого значення набувають саме психофізичні, тілесні техніки і технології, зокрема, постанова правильного дихання (4-крокові квадратні дихальні вправи), зняття м'язового перекриття (вправи на «зажими», «легку» ходу та ін.), арт-терапевтичні вправи, аутотренінг. Та окрім аутотренінгу (формули навіювання) та засобів емоційної саморегуляції (різноманітні стратегії релаксації, до яких належать медитація, фантазування, арт-терапія з елементами образотворчого мистецтва та ін.), що, як правило, пропонують для відновлення від тиску професійного стресу і ЕВ, головним все ж вчені-практики припускають тренінг налагодження стосунків у команді волонтерів. На жаль, значно рідше для роботи з ЕВ використовують вебінари і семінари, панельні дискусії з профільної волонтерської орієнтації та психотехнології розвитку навичок управління часом волонтера. У нашій програмі з метою подолання цих недоліків встановлюється стратегічне-ресурсне-тактичне планування дій тренера і волонтера, завдяки якому створено технологію профілактики ЕВ. У цій технології групові форми роботи на психофізичному рівні долучаються до тренінгу організації комунікативного простору, що стає корекційною складовою «пропрацювання» ЕВ на соціальному рівні. Тоді можна обговорити характер і зміст комунікації, спосіб

організації, диджитал-канали поширення і забезпечення зворотного зв'язку, якими володіє волонтер. У груповій роботі також встановлюється тип структури занять: відкритий з залученням нових осіб з ЕВ; замкнений – «пропрацювання» в тій самій групі волонтерів з ЕВ, циклічна – відновлювальна впродовж тривалого часу робота з тією самою групою. Серед принципів технологізації такі: оптимуму діяльності, економії ресурсів, послідовності, позитивного інформування, полімотивації, співвідносності ресурсів клієнту і волонтера, гуманності (людяності).



**Рис. 1. Ресурсна модель організації консультативно-корекційної профілактичної психологічної роботи з волонтерами з ознаками емоційного вигорання**

(Примітка. Д-К задачі – діагностично-консультативні задачі; С-Р-Т – стратегічне-ресурсне-тактичне планування дій)

**Висновки 1.** Волонтерство за кордоном розглядається людьми, насамперед, з позицій інноваційного підходу, а не як виконання обов'язку «професійного громадянина», що виявилось поширеною практикою у вітчизняному волонтерському русі, та є однією з причин емоційного вигорання волонтерів України. 2. Психологічна діагностика довела, що волонтери, які працюють з жертвами АТО, мають нижчі рівні соціального і психологічного благополуччя, стабільності психічного здоров'я та вищий індекс емоційного вигорання, ознаки порушення меж суверенності психологічного простору. 3. Проведена консультативно-корекційна профілактична психологічна робота за авторською ресурсною моделлю підтвердила свою ефективність. У волонтерів змінилися на краще психологічне благополуччя ( $p \leq 0,001$ ), психічне здоров'я ( $p \leq 0,01$ ), зникли «вірусні» прояви емоційного вигорання ( $p \leq 0,01$ ).

**Перспективи подальших наукових розробок.** Усе зазначене доводить необхідність цілеспрямованого формування у добровольців-волонтерів уміння контролювати власні психічно зл�якісні реакції психічної втоми, депресії, нудьги, особливо це важливо для тих, хто працює на театрі воєнних дій, як-от госпітальєри. Притому варто посилювати пошук шляхів реалізації нових підходів до психологічної і, навіть, психофізичної підготовки добровольців.

#### Список використаних джерел:

1. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
2. Грисенко Н. В. Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога : моногр. / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2012. – 164 с.
3. Юрьєва Л. Н. Синдром «выгорания» и методики восстановления личности / Л. Н. Юрьєва, В. Е. Семенихина, Е. Е. Семенихин, И. Н. Желтџакова / [Електроний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.madra.dp.ua](http://www.madra.dp.ua)

---

---

## РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ МЕТОДИ ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

---

---

Євгенія Леонідівна Бази́ка

*м. Миколаїв*

*e-mail: evgenija\_bazyka@ukr.net*

### КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПО АКТИВІЗАЦІЇ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ ОСІБ ПІЗНЬОГО ЗРІЛОГО ВІКУ

**Актуальність дослідження.** Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини залежить від різних чинників: обдарованості і утворенням, які протистояють старінню, гальмують інволюційний процес, а також від особових особливостей людини, його життєвих установок, планів і цінностей. Головна особливість віку пізньої зрілості може бути визначена як досягнення людиною стану мудрості. У цей період свого життя особистість, як правило, володіє об'ємними фактуальними і процедурними знаннями, умінням оцінювати події і інформацію в ширшому контексті і здатністю справлятися з невизначеністю. Навіть якщо когнітивні процеси у людини зрілих років можуть протікати повільніше, ніж у молодій людини, ефективність його мислення вища.

Відчуття повноти життя і щастя виникає у людини, коли вона самореалізується, тобто активно втілює в діяльності свої ідеали і цінності, використовуючи свої таланти і здібності. Понад усе для дорослої людини самоактуалізація зв'язується з професією і суспільним визнанням [5].

З огляду на те, що наша держава втілює реформування пенсійної системи з метою її «фінансового оздоровлення», що призведе до збільшення необхідного для пенсії страхового стажу (до 35 років) та як слідство – підвищення терміну виходу на пенсію до 65 років, з пролонгацією професійного онтогенезу, на першочергове місце виходить проблема підготовки психологів-консультантів і психотерапевтів, що працюють з особистістю екзистенціально-кризового періоду, а також розробки, науковою спільнотою,

рекомендацій та психопрофілактичних, корекційних заходів які допоможуть подолати труднощі психологічної адаптації до нововведень, перепрофорієнтації людей, які мають досить багатий професійний досвід та світосприйняття, що склалося.

Наукова і практична значущість цієї проблематики полягає в оптимізації професійного потенціалу людей пізнього зрілого віку, розробок психопрофілактичних заходів, для збереження психічного здоров'я задіяних верств населення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В останнє десятиліття зростає кількість робіт присвячених періоду пізньої зрілості [1; 3; 5; 6; 7]. Загальні положення психології розвитку та зрілої особистості базуються на роботах таких вчених як: Б.Д. Ананьєв, Г.С. Абрамова, К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Н.С. Глуханюк, А.О. Деркач, М.В. Єрмолаєва, В.Л. Ефіменко, Б. Лівехуд, Т.В. Карсаєвська, В. Квінн, Г. Крайг, А.О. Реан, О.В. Хухлаєва, з українських – Л.Ф. Бурлачука, Л.К. Велитченко, О.І. Головаха, П.І. Гнатенко, О.Ю. Коржової, К.В. Коростеліной, Г.С. Костюка, С.Д. Максименко, В.Н. Павленко, В.Г. Панок, В.А. Татенко, Т.М. Титаренко, О.С. Штепи та ін.

Проблемою психічного здоров'я серед вітчизняних дослідників займаються І.А. Бурлакова, Ф.Є. Василюк, Ж.П. Вірна, П.Б. Ганушкин, Л.В. Засекіна, О.І. Кононенко, Г.В. Ложкин, Т.М. Титаренко, В.І. Шебанова, Л.П. Шумакова та ін.

Професійної кризи, кризи безробіття – А.А. Гармашів, Н.С. Глуханюк, Г.Г. Горелова, С.Л. Дановський, Н.А. Карєпова, С.А. Карташов, А.І. Колобкова, І. П. Маноха, Н.В. Соколова, Є.В. Харітонова, Л.Б. Шнейдер. Але досі не розроблені програми психологічної підтримки, супроводу людей пізнього зрілого віку, що опинились в ситуації незатребуваності та необхідності зміни професійного шляху.

Ми вимушені констатувати, що відсутність системного психологічного підходу до феномена безробіття, досліджень пролонгації професійної діяльності вікової групи пізнього зрілого віку нашої держави, а також даних про можливі моделі подолання кризи професійної затребуваності на різних етапах професіогенезу особистості значно скорочують можливості визначення шляхів

психологічної допомоги з метою надання підтримки цієї верстви населення.

**Обговорення.** Як відмічає Г. Крайг, в США вважається, що люди певного віку, які виходять на пенсію, не обов'язково повинні повністю припиняти працювати, оскільки «в майбутньому катастрофічно старіюче суспільство може зіткнутися з нестачею робочої сили і тому нерационально втрачати талановитих і продуктивних працівників. В той же час пенсійні програми постійно дорожчають із-за збільшення числа непрацюючих пенсіонерів» [6, с. 879]. У зв'язку з цим консультування, перепрофесіоналізація пропонує програми навчання пенсіонерів, програми неповної зайнятості або легкої праці, для немолодих.

Реалізація подібних програм стикається з деякими проблемами, такими як перепроєктування робочих місць для літніх людей і підготовка останніх до нової роботи. Основними перешкодами на шляху до цього є упередження проти немолодих працівників, нестача прикладних досліджень специфіки професійної діяльності і навчання немолодих, а також традиційна практика службового просування, пенсійного забезпечення і виходу, на пенсію (D. Bromley, цит. по [3, с. 90-93]).

У зв'язку з цим, у попередніх роботах ми висунули припущення про те, що, не дивлячись на зниження психофізичних функцій людини, пізній зрілий вік є одним з найбільш продуктивних періодів в творчості людини, інтеграції психолого-професійного аспекту життєдіяльності. Нами було доведено те що навіть у віці 50-60 років людина спроможна до перенавчання, сприймання нового досвіду, інновацій, при збереженні психічного здоров'я та когнітивних функцій.

Використовуючи емпіричні методи дослідження: спостереження, автобіографічний метод, анкетування, психодіагностичні опитувальники: методику Р.С. Пантелєєва на дослідження самоствалення, дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту опитувальника А.В. Зверькова і Е.В. Ейдмана, який дозволяє визначити рівень розвитку вольової саморегуляції, методику дослідження тривожності (опитувальник Спилбергера), для дослідження самооцінки психічного здоров'я нами використовувалася «Методика визначення душевної рівноваги»,

розроблена С. Степановим, Самооцінювальний тест «Оцінка свого творчого потенціалу» [2, с. 14-17] було встановлено, що особистості з позитивною Я-концепцією, мотивацією досягнення та наявністю оптимізму і творчого потенціалу мають професійно-інноваційний потенціал у пізньому зрілому віці та здатні до перенавчання, освоювання нових знань, сприйняття інноваційних технологій.

Результати проведеного нами дослідження дають підстави стверджувати, що особи які мають компоненти «позитивної тріади» психічного здоров'я (позитивна установка на власну особистість; на сприйняття навколишнього середовища; на майбутнє) бачать в пізньому перенавчанні можливість сформуванню новий смисловий простір життя, замістити втрачені зв'язки, реалізувати свій професійний потенціал, освоїти нові ролі, вирішити незавершені життєві завдання та успішно завершити професійно-реадаптаційний період [1]. Тобто наявність психічного здоров'я обумовлює успішну професійну реактацію людини навіть в передпенсійному і пенсійному віці, вони сприймають цю ситуацію як можливість отримання нового досвіду, а значить і схильні до інновацій у своїй професійної діяльності.

У попередніх роботах нами були означені перспективи подальшого дослідження – оптимізація інноваційного потенціалу професіонала даного вікового періоду та розробки психопрофілактичних заходів для збереження психічного здоров'я задіяних верств населення [1].

**Мета даної публікації** полягає в представленні апробованого комплексу психологічної допомоги особам пізнього зрілого віку, спрямованого на активізацію когнітивного та творчого потенціалу з психофізіологічною оптимізацією усіх систем та функцій організму, заснованого на нейропсихологічному підході з елементами психосоматичних технік (ребефінгу).

**Методологічно програма спирається на:** сучасні уявлення про закономірності розвитку і ієрархічну будову мозкової організації психічних функцій в онтогенезі (по А. Р. Лурія), перш за все, в ракурсі теорії про три блоки мозку. Відповідно до цієї моделі, мозок може бути розділений на три основні блоки, які мають власну будову і роль в психічному функціонуванні: 1. Енергетичний; 2. Прийом, переробка та зберігання екстероцептивної інформації;

3. Програмування, регуляція і контроль свідомої психічної діяльності; вчення Л.С. Цветкової, про нейропсихологічну реабілітацію, де автор розвиває центральні положення відомих радянських психологів, фізіологів, неврологів: Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, А. Р. Лурія, С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, П.К. Анохіна та ін.; принцип «онтогенезу що заміщує». Мета методу «онтогенезу що заміщує» (автор А.В. Семенович, 2012) – мозкова стимуляція. Спеціально підібрані вправи роблять стимулюючий вплив на мозкові структури, тобто на так званий сенсомоторний рівень (цим терміном підкреслюється зв'язок між рухом і власне психічними функціями – сприйняттям, пам'яттю, мисленням, мовою) і тим самим забезпечується психічна та психологічна активізація людини. А також положень психосоматичної науки (Ф. Александер, С. Джеліфф, Ф. Данбар, Э. Вейсс, О. Инглиш, В. Райх, І. Г. Малкіна-Пих, І. М. Наказна, К.В. Сельченко) [7; 8; 9; 10].

Нейропсихологічна корекція являє собою трирівневу систему. Кожен з рівнів корекції має свою специфічну «мішень» впливу і спрямований на всі три блоки мозку. Системний підхід до корекції та оптимізації психофізіологічних функцій людини диктує необхідність включення в програму суміжних методів. Міжпредметні зв'язки з педагогікою, нейрофізіологією, віковою психологією, використовувані в досліджуваному нами віці, дозволяють розширити рамки впливу, що здійснюється на адаптаційний розвиток людини.

Виходячи з психосоматичного підходу ми спиралися на твердження, на яких ґрунтується наука психосоматика:

1. Неправильні думки неминуче призводять до хворого за станом тіла. Змініть думки – і ви отримаєте здорове тіло!
2. Одужання стає можливим, якщо хворої людині самотійно вдається виявити і усунути невирішені психологічні проблеми;
3. У кожній людині є все необхідне для самотійного зцілення.
4. У фізичному тілі спочатку присутні потужні механізми для самозцілення. Людина може припинити самозцілятися, тільки якщо не вірить в таку здатність свого тіла і не дає своєму організму найнеобхідніше: достатнє харчування, фізичне навантаження і спокійний нічний сон; Тільки сам хворий в змозі вилікувати себе! Ніхто не зможе зробити це за нього [10].



При розробці програми ми також спиралися на візуальні поведінкові патерни, які є у людей, схильних до серйозних соматичних хвороб: невміння справлятися зі стресом; постійна заглибленість у свої особисті проблеми; відчуття тривоги і жахливі «передчуття», що скоро станеться щось погане; песимізм і негативний світогляд; прагнення до тотального контролю свого життя і життя оточуючих людей; нездатність дарувати людям любов і приймати її, а також брак любові до самого себе; відсутність радості і почуття гумору; постановка нереальних цілей; сприйняття життєвих проблем у вигляді перешкод, а не можливостей змінитися; внутрішня заборона на речі, які підвищують якість повсякденного життя; ігнорування тілесних потреб (наприклад, відсутність нормального харчування і брак часу на відпочинок); погана адаптивність; заклопотаність думкою інших людей; відсутність сенсу в житті, періодичні напади глибокої депресії; опір будь-яких змін, небажання розлучатися з минулим; невіра в те, що стрес здатний зруйнувати тіло і викликати соматичні захворювання.

Майже всі перераховані патерни поведінки спостерігалися у контрольній групі з якою ми і почали працювати (контрольна група складалася з 15 осіб, які ні чого не вживали для змінення своєї ситуації, пасивно очікували, що трапиться надалі та мали протилежні тестові показники від експериментальної групи). Всі вправи були адаптовані до людей пізнього зрілого віку. Також всі особи були попереджені про протипоказання до участі у програмі. Так як вправи мають активізуючу дію на організм то прямими протипоказаннями були хронічні стани: зляканої гіпертонічної хвороби, глаукоми та катаракти в активної фазі, зляканої хвороби, остеопороз у жінок прогресуюча стадія.

Комплексна програма **спрямована на осіб пізнього зрілого віку**, які потребують психологічної підтримки у зв'язку зі втратою чи зміною трудової діяльності, у стані професійної стагнації та незатребуваності.

**Мета комплексної програми.** Створити умови, по-перше, з просвітницького блоку для засвоєння знань з психофізіологічних основ виникнення психосоматозів, когнітивних порушень, загальнотеоретичних та практично орієнтованих знань щодо психосоматичних розладів і психосоматичних захворювань;

основних закономірностей прояву психосоматичної симптоматики в поведінці особистості; психофізіологічних основ походження психосоматичних та когнітивних розладів, соціально-психологічних та індивідуально-психологічних чинників, що впливають на виникнення негативних психоемоційних станів та психогенних реакцій;

По-друге, для активізації у оптантів когнітивного та творчого потенціалу з психофізіологічною оптимізацією усіх систем та функцій організму та запобіганню інволюційних процесів у когнітивній сфері для подовження повноцінного життя і професійного у тому числі. Впливаючи на сенсомоторний рівень з урахуванням загальних закономірностей онтогенезу активізувати всі вищі психічні функції (ВПФ).

По-третє, ознайомити учасників програми з сучасними психосоматичними та психоневрологічними техніками що можуть використовуватися для самодопомоги з метою закріплення ефекту та психопрофілактики когнітивних дисфункцій у подальшому житті. Розширення адаптаційних можливостей, розвиток комунікативних навичок і формування позитивної самооцінки і оцінки своїх здібностей.

**Завдання програми.** Надати можливість учасникам програми:

- налагодити психічне здоров'я, подолати екзистенційну кризу, кризу професійної незатребуваності;
- активізувати когнітивний та творчий потенціалу;
- оптимізувати усі системи та функції організму для запобігання чи усунення психосоматозів;
- сприяти запобіганню інволюційних процесів у когнітивній сфері для подовження повноцінного життя;
- надати вміння з втілення превентивної психопрофілактичної, просвітницької діяльності для запобігання нейропсихологічних, психосоматичних розладів та як наслідок підвищення інноваційного потенціалу у оптантів пізнього зрілого віку.

**Форми проведення занять.** Програма розрахована на три з половиною місяці (з обов'язковим виконанням домашнього завдання та продовження на безтерміновий період елементів програми для підтримки ефекту), та складається з трьох блоків:

психолого-просвітницького, безпосередньо психологічної нейрокорекції та ребефінгу (модифікація холотропного дихання) для посилення та прискорення ефекту нейрокорекції.

**I – просвітницький блок** складається із 15 міні-лекцій по 40 хвилин з тем розбитих на три блоки: особливості та новоутворення пізнього зрілого віку, можливі кризи; основи психофізіології з нейропсихологією людини та їх особливості і можливі патології у зрілому віці; основи психосоматики та застосування сучасних тілесно-орієнтовних технологій, як засобів самодопомоги.

**II – ребефінг** (проводився по 30 хвилин 2 рази на тиждень) один раз саме перед нейрокорекцією, другий – дихання с елементами кататимних переживань, с рекомендацією подальшого продовження самостійно за потребою перед виникненням стресоподібної ситуації чи розпачу (саморебефінг).

Основними елементами холотропної сесії є глибоке і часте чітке дихання, а також музичний супровід. Людина дихає глибоко і часто, дуже гучна музика служить каталізатором переживань і виводить групу як би на одну хвилю, стимулюючи цілий ряд переживань.

Ребефінг перекладається як «переродження», холотропне – як «рух до цілісності». І ці техніки дійсно дозволяють переродитися, стати новою людиною – радісною, гармонійною і цілісною. У запропонованій програмі ми використовували вдосконалений метод, названий Холо-ребефінг, який поєднує найкраще з обох практик, що робить їх найбільш потужними, ефективними і безпечними та служить підготовкою організму до сприйняття третього блоку занять.

Все, що було зроблено неправильно і придушене, може бути проінтегровано за допомогою техніки ребефінгу. Ребефінг використовує відчуття у фізичному тілі для отримання доступу до розуму. Усунення м'язових затискачів досягається через: накопичення в тілі енергії; прямий вплив на хронічні м'язові блоки (масаж); вираз звільнених емоцій, які при цьому виявляються; спонтанні рухи, танцетерапія, вправи на розслаблення, ребефінг та ін. Ребефінг – не тільки єдиний шлях проінтегрувати пригнічений матеріал, але і найбільш ефективний. Ребефінг – це точна

технологія виклику інтеграції, він вдає із себе єдиний процес, але його найкраще описати «П'ятьма Елементами», а саме: 1. Циркулярне (чітке) дихання. 2. Повна релаксація. 3. Тотальна увага. 4. Інтеграція в радості. 5. Повна довіра до процесу ребефінгу [10]. Кожен елемент докладно пояснена у нашої програмі.

Завершенням сеансу ми вважаємо момент, коли відзначаються три критерії:

1) достатня кількість пригніченого матеріалу вийшло на поверхню і було опрацьовано;

2) все, що стало активованим, було проінтегровано, тобто людина відчуває себе чудово;

3) обидва – і Ребефер і його підопічний – визнають, що два перших критерію були виконані

**III – психологічна нейрокорекція** складається з фізичних вправ що забезпечують синхронізацію межпівкульної взаємодії, зняття синкинезій і м'язових затискачів, перехресні рухи рук, пальців, ніг і очей, що активізують пластичність мозолистого тіла, сприяє активізації вестибулярного апарату і лобових часток мозку. Розвиток «відчуження» свого тіла сприяє збагаченню і диференціації сенсорної інформації від самого тіла (додаткова аферентація тіла). Відомо, що центром тонкої моторної координації є лобова частка мозку, що відповідає також за внутрішню мову і самоконтроль. Пластичність і сприйнятливність мозкових систем зрілої людини (при адекватному підході до його проблем) неминуче приведуть до збереження, а в деяких випадках і нарощування його психічного та психологічного потенціалу [13].

Також застосовувалася корекція підкіркових утворень для їх оптимізації та синхронізації (базальні ганглії). Базальні ганглії беруть участь у формуванні настрою, мотивації та емоцій людини, особливо пов'язаних з виконанням рухів, спрямованих на задоволення життєва важливих потреб (прийом їжі, пиття) або отримання морального і емоційного задоволення (винагороди). Також з їх допомогою проходить зберігання програм вроджених і набутих рухових реакцій і координація цих реакцій; регуляція тону м'язів; регуляція вегетативних функцій (трофічні процеси, вуглеводний обмін, слюно- і слезотеча, дихання та т.п.); регуляція чутливості організму на сприйняття подразнень (соматичних,

слухових, зорових та ін.); регуляція ВНД (емоційні реакції, пам'ять, швидкість вироблення нових умовних рефлексів, швидкість перемикавання з однієї форми діяльності на іншу) [13].

Заняття проводилися 1 раз на тиждень по 50 хвилин, з обов'язковим виконанням загальних фізичних вправ дома кожний день по 15-20 хвилин, бажано з ранку після пробудження та для оптимізації підкіркових утворень (базальні ганглії) по 2-3 рази на добу.

Проходження учасниками комплексної програми з психологічної допомоги сприяє **розвитку таких компетентностей:**

*Інструментальні компетентності:*

- Здатність інноваційно мислити, бути проникливим та об'єктивним,

прагнути до пошуків оптимальних рішень і творчої взаємодії із зацікавленими суб'єктами, групами, організаціями;

- Здатність ефективно впливати на індивіда, соціальну групу;

- Здатність знаходити своє місце в системі сучасних ринкових відносин, визначення такої сфери професійної діяльності, в якій найповніше можна використати професійний та творчий потенціал на користь як суспільним, так і власним інтересам;

- Здатність до застосування нових технологій та інновацій в усіх сферах професійної діяльності;

- Навички до саморозвитку та самодопомоги;

- Розширення свого кругозору, підвищення професійної майстерності на основі самоосвіти.

*Системні компетентності:*

- Здатність працювати самостійно і автономно;

- Здатність займати активну життєву позицію та розвивати лідерські якості;

- Здатність виконувати професійну діяльність у відповідності до стандартів якості;

- Здатність до формування культури мислення, її сприйняття;

- Здатність до навчання та перенавчання, пластичності мислення;

- Здатність формувати нові ідеї (креативність);

- Здатність адаптуватися до нових ситуацій у професійній діяльності;

- Уміння реалізовувати проект.

У даній публікації ми представимо частково III блок нашої програми – психологічна нейрокорекція, а саме: загальні фізичні вправи (цикл складається з 12 поз, цикл вправ представлено у додатку А) та вправи спрямовані на оптимізацію функціонування підкіркових утворень.

**Про фізичні вправи, включені у III блок програми.** Розтяжки нормалізують гіпертонус і гіпотонус м'язів. Оптимізація тонусу є однією з найважливіших задач нейропсихологічної корекції. Наявність гіпотонуса зазвичай пов'язане зі зниженням психічної і рухової активності людини, з високим порогом і тривалим латентним періодом виникнення всіх рефлекторних і довільних реакцій. Гіпотонус поєднується з уповільненою переключення нервових процесів, емоційної млявостю, низькою мотивацією і слабкістю волевих зусиль. Наявність гіпертонусу проявляється в руховому неспокої, емоційної лабільності, порушенні сну [13].

*Дихальні вправи* поліпшують ритміку організму, розвивають самоконтроль і довільність. Єдиним ритмом, яким довільно може керувати людина, є ритм дихання і руху. Нейропсихологічна корекція будується на автоматизації і ритмуванні організму людини через базові багаторівневі прийоми. Порушення ритму організму (електрична активність мозку, дихання, серцебиття, перистальтика кишечника, пульсація судин і т. п.) неодмінно призводять до порушення психічного стану людини. Уміння довільно контролювати дихання розвиває самоконтроль над поведінкою.

Комплекс фізичних вправ (див. дод. А) охоплює всю фізіологію: свідомість, тіло і дихання. Він зміцнює і розтягує основні групи м'язів, змащує суглоби, покращує стан хребта і масажує внутрішні органи. Кров починає швидше текти, циркулюючи по всьому тілу. Час від 1 до 2 хвилин для кожного циклу, рухи повільні. Повторення від 1 до 6 циклів вранці, і більше – якщо ви вже набули досвіду.

Далі після виконання фізичних вправ переходимо до наступного етапу – **оптимізації функціонування підкіркових утворень**.

**Мета:** стабілізація і активація енергетичного потенціалу організму (підкіркових утворень). Підвищення пластичності

сенсомоторного забезпечення психічних процесів. Формування базових складових довільної саморегуляції.

**Завдання:** оптимізація загального тону тіла, опрацювання «проблемних зон». Розв'язання синкинезий. Розширення полів зорового сприйняття. Формування сенсомоторних взаємодій.

Виконувати вправи по 15-20 разів 2-3 рази на день, останній раз не пізніше 18-19 годин.

1. Сильно потерти (розтерти долоні, ступні і кожен палець рук і ніг. Можна застосовувати масажери.

2. Поплескати, підрум'янити щоки. Потерти очі кулачками.

3. Обома руками активно помасажувати лоб від центру до коріння волосся;

- подушечки брів від носа до скронь і назад, затиснувши їх між пальцями;

- скроневі западини;

- області перед і за вухами, вуха вниз і вгору, не забуваючи про всі закутках; «пролопоушіть» вуха;

- крила носа від заснування до перенісся і назад, покрутити кінчик носа; шию від заснування до коренів волосся на потилиці; підборіддя.

Масажувати активні точки:

- в центрі чола, між бровами, над внутрішніми і зовнішніми закінченнями брів;

- поруч з внутрішніми зовнішніми куточками очей;

- біля основи крил носа; в поглибленні між нижньою губою і підборіддям.

Двома пальцями з закритими очима натиснути на очне яблуко (5 с.), а потім круговими рухами помасажувати повіки. Повторити 2-3 рази, Помасажувати, поплескати нижню повіку.

4. Масажером, грубим рушником, руками масажувати спину від шиї до поясу, розім'яти м'язи від голови до плечей, особливу увагу приділяючи зоні плечей.

5. Ставши біля вікна, вибрати два предмети: один на відстані 1 метра від очей, інший – в 20-30 метрах. Фокусувати увагу протягом 10-20 с. то на ближньому, то на далекому об'єкті.

6. Закрити очі, прикрити їх руками і, розслабивши шию, посидіти 10-20 с., потім відкрити очі і швидко моргнути та потягнутися усім тілом.

Після курсу вправ зникають чи стають менш помітними порушення функцій базальних гангліїв які виявлялися симптоми психомоторних змін. Це свідчить про важливу роль базальних гангліїв в здійсненні вищих психічних функцій у людини та, як слід, поліпшенню професійних можливостей, якості життя у пізньому зрілому віці.

**Висновки.** Представлена нами комплексна програма по активізації психофізіологічного стану осіб пізнього зрілого віку є ефективною.

Спеціально підібрані вправи роблять стимулюючий вплив на мозкові структури, тобто на так званий сенсомоторний рівень і тим самим забезпечується психічна та психологічна активізація людини.

Проведена повторна психодіагностика за вказаними методиками показала поліпшення результатів тестування, та як наслідок – психічного здоров'я (позитивна установка на власну особистість; на сприйняття навколишнього середовища; на майбутнє). Тобто проведена нами комплексна психологічна допомога обумовлює успішну професійну реадаптацію людини навіть в передпенсійному і пенсійному віці, оптимізує творчий потенціал та схильність до інновацій у своїй професійній діяльності.

Та все ж ще багато питань залишаються не з'ясованими: яка інтенсивність і динаміка професійного самовизначення на цих етапах професіоналізації; як це співвідноситься з етапами професійного самовтілення особистості; які чинники активізують цей процес і в яких формах професійної поведінки він проявляється. Ці знання потрібні для вирішення комплексу прикладних проблем, пов'язаних з організацією безперервного супроводу і підтримки особистості професіонала та є перспективами подальших наукових досліджень.

#### Список використаних джерел:

1. Базика Є.Л. Психічне здоров'я особистості як детермінанта її професійного потенціалу у пізньому зрілому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Випуск 1. – Том 1. – С. 32–39.
2. Вірна Ж.П. Організація життя позитивної особистості: конструктивна прогностика та професійна успішність. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. – 2014. – № 9. – С. 65–71.



3. Глуханюк Н. С, Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения, Издание 2-е, дополненное – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.

4. Ефективна професіоналізація: методологія та практика життєвостильової концепції особистості. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / В.Й. Бочелюк, І.В. Ващенко, Т.В. Ткач та ін. ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – Т. 3. – С. 159-176.

5. Життєві домагання. Монографія. – К: Педагогічна думка, 2007. – 456с. Під керівництвом завідувачки лабораторії соціальної психології особистості, доктора псих., наук, професора, член-кореспондента АПН України Титаренко Т.М.

6. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 987 с.

7. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога. – М. : ЭКСМО, 2005. – 992 с.

8. Наказна І. М. Психосоматика : [навч. посіб.]. – Ніжин : вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 132 с.

9. Психосоматика: психічне, тілесне, соціальне. Хрестоматія / [уклад. Г. П. Мозгова, Т. І. Ханецька]. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 235 с.

10. Психосоматика. Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматія / Сост. К.В. Сельченко. – МН.: Харвест, М.: АСТ, 2012. – 640 с. (Библиотека практической психологии)

11. Основи професійної орієнтації: навчальний посібник / Ж.П. Вірна. – Луцьк: Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 156с.

12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

13. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

14. Social orientations of the future specialist of socioeconomic professions: axiological projecting dimensions / Zh. Virna. – European humanities studies: State and Society. – 2015. – Issue 1. – P. 202-211.

## ДОДАТОК А

Починайте повільно, уникаючи напруги, і прислухайтеся до свого тіла, щоб поступово збільшити кількість циклів вправи «Привітання Сонця». Це поступове просування не допустить зайвого розтягування або втоми ваших м'язів, особливо, якщо ви не займаєтеся регулярно. Зупиніться, помітивши, що важко дихаєте або відчуваєте втому. В цьому випадку ляжте і відпочиньте одну-дві хвилини, поки ваше дихання не стане вільним. При регулярному виконанні ваші можливості збільшаться.

У вправі застосовується спеціальний спосіб дихання. Вдихніть, вертикально випрямляючи хребет і як би подовжуючи або повністю розтягуючи тіло. Видихніть, згинаючи спину. Кожне ваше рух має доповнюватися диханням, покликаним полегшити виконання вправ. Існує одна проміжна позиція «Привітання Сонцю», коли ви на час затримуєте дихання, перед тим як перейти до наступної пози. У всіх інших випадках ваше дихання повинно бути плавним і постійним протягом усього вправи.

Виконуйте наступні пози в плавній послідовності, одну за одною. Пам'ятайте, що треба стежити за диханням і пов'язувати кожен позу з подальшою. Збільшуйте розтягнення грудної клітки при вдиху і стискайте живіт під час видиху.



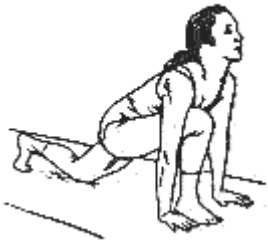
1) **«Привітання».** Встаньте прямо, ноги поставте разом, паралельно один одному. Стійка стійте на двох ногах і випрямляйте спину у напрямку вгору. Складіть долоні ваших рук разом перед грудьми. Підніміть живіт і розправте ребра. При цьому дивіться прямо перед собою.



2).**«Підняті руки».** При вдиху спокійно підніміть руки над головою. Підніміть і розправте груди, продовжуючи витягати спину. Голову поверніть так, щоб дивитися вгору. Дихайте рівномірно, щоб відразу перейти до наступної пози.



3). **«Рука до ноги».** При видиху нахиліть тіло вперед і вниз, витягніть спину, руки і шию. Розслабте або вільно зігніть коліна, покладіть руки на підлогу. Чи не стискайте груди і не піднімайте верхню частину спини. Тримайте лікті розслабленими і не поєднуйте коліна.



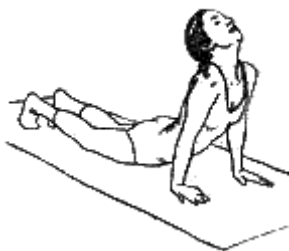
4) **«Вершник»**. На наступний вдих відтягніть ліву ногу назад і опустіть коліно на підлогу. Коліно опорної ноги, що стоїть на підлозі всією ступнею, зігнуте. Одночасно витягніть або підніміть спину і розправте груди. Голова і шия повинні бути витягнуті вертикально вгору.



5). **«Гора»**. Видихаючи, знову призначте ліву ногу до правої, розведіть їх на ширину стегна, а руки – на відстань плечей. Підніміть сідниці і стегна, обіпріться на руки. Спина при цьому повинна витягуватися вгору і повертатися назад. Тягніть п'яти у напрямку до підлоги і розтягуйте м'язи внутрішньої сторони ноги. Розслабте голову і шию. Тіло утворює перевернуту букву V від рук до таза і від таза до п'ят.



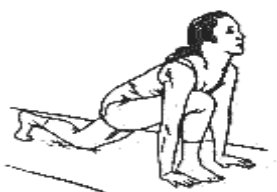
6). **«Вісім точок опори»**. Обережно опустіть обидва коліна на підлогу, а потім плавно знижуйте все тіло під таким кутом, щоб покласти груди і підборіддя на підлогу. Всі вісім точок – два великих пальця на ногах, коліна, груди, руки і підборіддя при цьому повинні стосуватися підлоги. Перебуваєте з цієї пози нетривалий час, а потім переходите до наступної.



7). **«Кобра»**. На вдиху підніміть і розправте груди, спираючись руками об підлогу. Лікті притисніть до тіла і продовжуйте витягати спину вгору. Розпряміть і розправте груди, опустіть плечі, розслабте голову і шию. Розпряміть і витягніть верхню частину спини. Не починайте цю вправу з голови і не зволікайте сильно шию.



8). **«Гора»**. Повторіть позу 5. При видиху підніміть сідниці і стегна, спираючись руками. Спина витягується вгору і повертається назад. Тягніть п'яти у напрямку до підлоги і розтягуйте м'язи внутрішньої сторони ніг. Розслабте голову і шию.



9). **«Вершник»**. Повторіть позу 4. Вдихніть і зробіть мах правою ногою у напрямку до рук. Ліва нога залишається позаду, коліно на підлозі. Коліно опорної ноги, що стоїть на підлозі всією ступнею, має бути зігнуте. Розтягніть хребет і підійміть груди. Шия і голова повинні бути витягнуті вгору.



10). **«Рука до ноги»**. Повторіть позу 3. При видиху поставте праву ногу разом з лівої і нахиліться вперед і вниз, витягаючи хребетний стовп. Руки і голова складають одну лінію з хребтом. Обома руками спиравтеся на підлогу. Тримайте коліна розслабленими або злегка зігнутими. Чи не напружуйте груди і не тягніть верхню частину спини. Розслабте лікті і плечі.



11). **«Підняті руки»**. Повторіть позу 2. При вдиху підніміть руки і розправте груди, але не тягніть голову і шию. Продовжуйте піднімати і розпрямлять груди, одночасно витягуючи руки над головою. Дихайте рівно, глибоко і безперервно.



12). «Привітання». Повторіть позу 1. При видиху опустіть руки і з'єднайте долоні разом перед грудьми. Стійте на повний зріст, ноги паралельно одна іншій на ширині стегон. Підніміть груди і розправте ребра, дивлячись прямо перед собою. Вертикально витягніть хребет і шию.

**Цією вправою цикл завершується.**

Зробіть кілька вдихів в позі "Привітання", а потім приступайте до виконання наступного циклу. Поза "Привітання" в положенні стоячи є першою позою другого циклу. При наступному вдиху переходите до пози 2 "Підняті руки", а потім в плавній послідовності повторіть всі інші рухи.

У наступних комплексах Привітання Сонцю ми повинні поперемінно міняти опорну ногу з ногою, відставляє назад. Це стосується поз 4 і 9. У першому циклі ліва нога знаходиться позаду, а права стоїть попереду. У наступному комплексі поміняйте ноги, продовжуючи робити це в кожному новому циклі.

Після того, як ви закінчили серії вправ "Привітання Сонця", ляжте на спину, витягніть хребет і дайте тілу повністю розслабитися. Закрийте очі і залишайтеся в цьому положенні одну-дві хвилини. Дихайте легко і вільно.

**Ольга Олександрівна Буковська**  
**Олена Леонідівна Гірченко**  
**Олена Петрівна Науменко**  
*м. Чернігів*  
*e-mail: obukovska78@gmail.com*

## **ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ МОЛОДДЮ**

**Актуальність проблеми.** Негативні риси життєвих умов сучасної людини пред'являють підвищені умови до її внутрішніх ресурсів, перш за все, до особистісних якостей, завдяки яким вона набуває здатності чинити опір інтенсивному тиску складних життєвих обставин, активно пристосовуватися до швидко змінюваних умов середовища та успішно реалізовувати поставлені життєві цілі. Особливою значущістю, з точки зору психології, вирізняється завдання визначення особистісних ресурсів та шляхів

подолання психологічної кризи людиною задля оптимального її функціонування.

Проблематика психологічної кризи досліджувалась в межах багатьох наук. У психології дослідники зосереджувались на вивченні: вікових особливостей переживання кризи (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін та ін.), специфіки життєвих ситуацій, впливу складних життєвих умов на перебіг психологічної кризи, змін в активності особистості (Л. І. Анциферова, Л. Ф. Бурлачук та ін.), основ надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в кризовій життєвій ситуації (О. Ф. Бондаренко, С. Д. Максименко та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість робіт, недостатньо розробленими залишаються питання дослідження особистісних ресурсів, за рахунок яких людина може долати психологічні кризи зі збереженням оптимального функціонування, хоча певні наукові роботи в цьому напрямку і проводились (І. П. Шкуратова, О. Ю. Рязанцева, А. О. Баканова та ін.).

**Аналіз останніх наукових досліджень.** У сучасній психології зміст поняття «ресурси» розробляється в гуманістичній психології та теорії психологічного стресу. Ми розуміємо особистісні ресурси як фізичні та духовні можливості і потенції людини, мобілізація яких забезпечує подолання тих перешкод і кризових ситуацій, які з'являються у людини протягом життя та визначають її життєстійкість і якість життя.

Так, І. П. Шкуратова вважає доцільним виділення таких груп особистісних ресурсів, що допомагають справлятися з переживанням кризи:

- 1) світогляд і вірування людини, сила духу;
- 2) інтелект, креативність, інтерес до світу;
- 3) системи навичок, вмінь та знань;
- 4) енергетичний ресурс (фізичне та психічне здоров'я, витривалість, темпераментні характеристики);
- 5) властивості особистості, що спрямовані на протистояння руйнівним впливам (цілеспрямованість, оптимізм, локус контролю та ін.) [1].

Е. Фромм виділяв три психологічні категорії, що позначаються як ресурси людини в подоланні важких життєвих ситуацій:

1) надія – те, що забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив, те, що сприяє життю і зростанню;

2) раціональна віра – усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно ці можливості виявити і використовувати;

3) душевна сила (мужність) – здатність чинити опір спробам поставити під загрозу надію і віру та зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм або ірраціональну віру [2].

У складі внутрішніх ресурсів О. О. Сергієнко виділяє когнітивні (інтелектуально-особистісні), емоційні і вольові ресурси суб'єкта, як субсистеми контролю поведінки. Причому інтелектуальні ресурси (що забезпечують когнітивний контроль) вважаються найбільш важливими, але недостатніми для розуміння регулятивних можливостей суб'єкта. Емоційні (інтенсивність емоцій, імпульсивність, лабільність) і вольові (здатність підпорядкувати поведінку цілям, стандартам) ресурси, доповнюючи когнітивні, складають «ресурсну основу контролю поведінки» [3].

Основні ресурси людини за М. Лаадом – віра в Бога, в себе, в ідею; емоції і позитивні і негативні; спілкування і соціальні зв'язки; уява, хобі, творчість; розсудливість, аналіз подій, планування майбутнього; фізична активність і фізичне розслаблення [4].

Отже, кожна людина володіє унікальним, властивим тільки їй набором особистісних ресурсів. Ресурси можуть активно використовуватися, або «бути в запасі», тобто знаходитися в активному або потенційному стані. Коли умови, пропоновані людині ситуацією, виходять за межі актуального ресурсу суб'єкта, активізується його потенційний ресурс. Ресурси специфічні, тобто призначені для задоволення певного кола потреб.

**Метою публікації** є психологічне обґрунтування домінуючих ресурсів молоді у подоланні психологічної кризи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилось на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Вибірка склала 90 студентів 3-5 курсів. У дослідженні використовувались три методики. Опитувальник переживання психологічної кризи особистості (С.В. Духновський) призначений для виявлення виразності

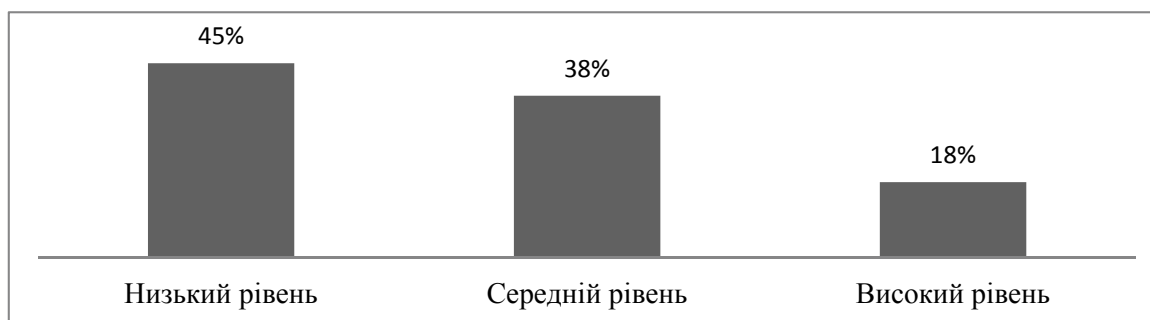
ситуаційних реакцій, що пов'язані з виникненням психологічної кризи, а також рівня психологічної стійкості особистості. Діагностика провідних комунікаційних каналів за інтегративною моделлю – BASIC Ph (М. Лаад), яка дозволяє визначити основну, властиву людині, стратегію виходу зі складної ситуації. Тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д.О. Леонтьєва, за допомогою якого досліджувались уявлення опитуваних про майбутнє життя за такими характеристиками, як наявність або відсутність цілей в майбутньому, осмисленість життєвої перспективи, інтерес до життя, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну і сильну особистість, яка самостійно приймає рішення і контролює своє життя.

Інтерпретацію результатів, отриманих за тестом «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д.О. Леонтьєва, було здійснено окремо для чоловіків та жінок. Всі середні значення, крім «Локус контролю Я», у вибірці чоловіків є нижчими, порівняно з жіночою вибіркою. Так, середнє значення за шкалою «Життєві цілі» у жінок відповідає середньому рівню ( $30,38 \pm 6,74$ ), а у чоловіків ( $26,96 \pm 5,91$ ) є зниженим, порівняно зі стандартним середнім значенням. Таким чином чоловіки більше, ніж жінки, орієнтовані на найближчу часову перспективу при визначенні мети, живуть сьогоднішнім днем. Така ж тенденція спостерігається і за шкалою «Процес життя», адже середнє значення у групі жінок ( $29,28 \pm 5,56$ ) переважає цей же показник у вибірці опитаних чоловіків ( $26,33 \pm 5,21$ ). Отже, жінкам властива більша задоволеність життям таким, яким воно є, натомість чоловіки демонструють незадоволеність актуальним станом справ. Саме тому чоловіки, які живуть теперішнім моментом і не прогнозують життя на значну перспективу в майбутнє можуть виказувати незадоволення власним теперішнім.

Показник «Позитивна оцінка себе і власних вчинків», який взаємопов'язаний саме з самооцінкою особистості, розташований на останньому щаблі ( $4,14 \pm 1,84$ ), і серед решти шкал опитувальника має найменший вираз у студентів. На нашу думку, такі невисокі результати вказують на наявність недостатнього усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, імовірну психологічну кризу, проблеми в адаптації студентів.



Середнє значення загального показника опитувальника – індекс задоволеності життям – виражений у студентів на середньому рівні ( $24,26 \pm 6,47$ ).



**Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнем задоволеності життям**

Аналіз отриманих даних свідчить, що серед студентів високий індекс задоволеності життям відзначений у 18%, середній – у 38% та низький – у 45%. Отже, значна кількість студентів незадоволені актуальним станом речей у житті, відчувають емоційну напругу та психологічний дискомфорт.

Таким чином, сучасні студенти в переважній більшості мають найближчу перспективу, не задоволені актуальною ситуацією, сьогоденням та переживають психологічну кризу.

Дослідження особливостей переживання студентами психологічної кризи дозволило визначити низку результатів, які для можливості їх порівняння було переведено у стандартні Т-бали:

*Таблиця 1*

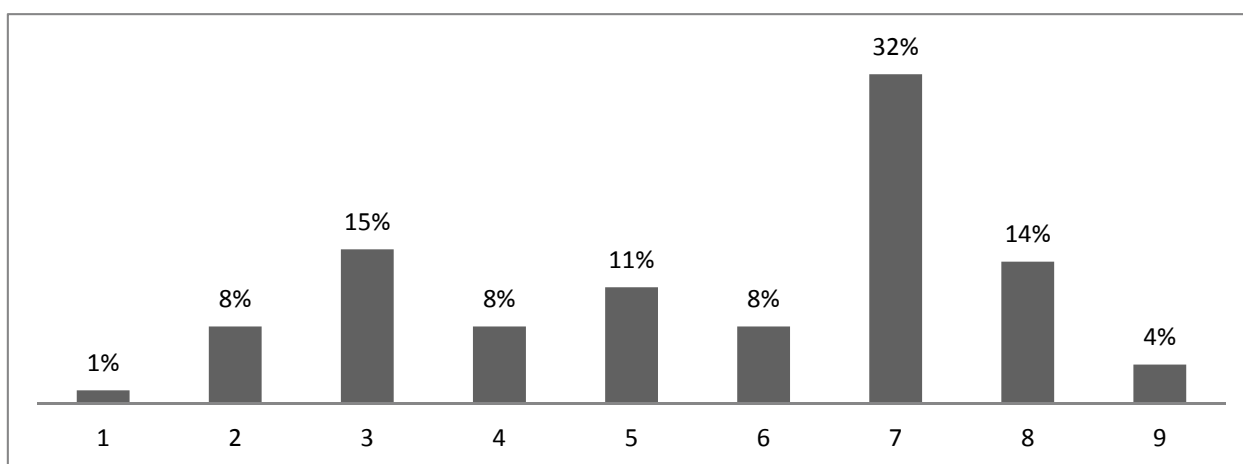
**Показники вираженості ситуаційних реакцій студентів, пов'язаних з виникненням психологічної кризи**

Показники	Середнє (сирі бали)	Стд. відхилення	Середнє (Т-бали)
Емоційний дисбаланс	16,98	9,02	51
Песимістична ситуаційна реакція	15,31	7,64	51
Реакція негативного балансу	18,46	5,75	50
Реакція демобілізації	13,35	6,22	48
Реакція опозиції	16,58	5,43	53
Реакція дезорганізації	18,40	6,43	51
Психологічна стійкість	29,02	4,45	56

За наведеними даними найвищий бал, який відповідає високому рівню, студенти мають за показником «Психологічна

стійкість» (56 Т-балів), що вказує на виражені віру у власні сили, активність та енергійність, оптимістичне ставлення до життя, підвищений емоційний фон. Решта показників, виражені на середньому рівні. Найменше значення серед яких визначено за показником «Реакція демобілізації» (48 Т-балів). Такі показники свідчать про помірну контактність респондентів, прагнення до налагодження соціальних контактів, прояву соціальної активності.

Крім аналізу вираженості основних показників опитувальника, проаналізуємо розподіл студентів за кризовими профілями, який визначається співвідношенням показника «Індекс ситуаційного реагування» і показника «Психологічна стійкість».



*Примітка: 1 – деструктивне переживання гострої кризи з несприятливим прогнозом, 2 – переживання гострої кризи зі сприятливим прогнозом, 3 – конструктивне переживання гострої кризи зі сприятливим прогнозом, 4 – деструктивне переживання кризи з несприятливим прогнозом, 5 – переживання кризи з невизначеним прогнозом, 6 – конструктивне переживання кризи зі сприятливим прогнозом, 7 – психологічне здоров'я зі сприятливим прогнозом, 8 – адаптація зі сприятливим прогнозом, 9 – виснаження з невизначеним прогнозом.*

### **Рис. 2. Розподіл респондентів за домінуючим кризовим профілем**

Виходячи з таких результатів, найбільше студентів (32%) мають сьомий кризовий профіль «Психологічне здоров'я зі сприятливим прогнозом». Студенти з такими результатами мають гармонійні міжособистісні відносини, толерантно сприймають обставини, які не можна подолати. Патогенними умовами для даного типу особистості виступає наявність або відсутність здібностей вирішення життєвих труднощів.

Значно менша кількість опитаних (15%) мають третій кризовий профіль, який відображає конструктивне переживання гострої кризи зі сприятливим прогнозом. Переживання переломного моменту в житті (кризи), обумовлюється відносинами суб'єкта з навколишньою дійсністю, а також з самим собою. Прогноз вирішення кризи сприятливий в силу вираженої психологічної стійкості і наявності особистих превентивних ресурсів. Таким чином, студенти даної групи мають ресурси для подолання кризи, але не актуалізують їх. На нашу думку, для них особливо корисною може бути участь у тренінговій програмі, присвяченій практичному використанню ресурсів для подолання психологічної кризи.

Майже така ж кількість опитаних (14%) мають виражений восьмий кризовий профіль – адаптація зі сприятливим прогнозом. У студентів цієї групи можливі труднощі і проблеми в житті, які вони намагаються конструктивно вирішити шляхом додаткового залучення психологічних ресурсів. Сприятливе вирішення кризи можливе завдяки розвиненим, хоч і на середньому рівні, особистих превентивних ресурсів.

П'ятий кризовий профіль домінує у 11% опитаних студентів. Переживання кризи у них обумовлено відносинами з навколишньою дійсністю, а також із самим собою. Прогноз вирішення кризи невідомий і залежить від значної кількості обставин і можливості ефективного використання ресурсів психіки.

Другий, четвертий та шостий кризові профілі домінують у 8% студентів кожний. Зокрема, респонденти, у яких переважає другий кризовий профіль переживають гостру кризу, обумовлену відносинами з навколишньою дійсністю, а також з самим собою. Проте прогноз вирішення кризи для них сприятливий в силу помірної психологічної стійкості і наявності, особистих превентивних ресурсів. Для них можливий розвиток по «активно-гетерономному» типу особистості, ключовими характеристиками якого є: самостійність, критичність до інших, упертість, наполегливість.

Для студентів з переважаючим четвертим кризовим профілем також, як у попередньому випадку, криза обумовлена відносинами з навколишньою дійсністю, а також з самим собою. Проте, зважаючи на відсутність у них компенсаторних здібностей, прогноз подолання

кризи несприятливий. Для опитаних даної групи можливий розвиток по «пасивно-гетерономному» типу особистості, ключовими характеристиками якого є: страх невдачі, невибагливість по відношенню до своїх досягнень, відмова від перспективного цілепокладання. Таким чином, такі студенти досить сильно потребують допомоги з розвитку ресурсів для конструктивного подолання кризи.

Шостий кризовий профіль – конструктивне переживання кризи зі сприятливим прогнозом – з нашої точки зору, досить сильно обумовлений саме соціальною ситуацією розвитку студентів, адже період навчання у виші є перехідним, підготовчим етапом у житті молоді людини. Складовими даного профілю є такі характеристики: високий рівень психологічної стійкості, низька енергійність і висока емоційність, несприятливий психічний стан, недостатня особистісна зрілість, помірне суб'єктивне благополуччя, дисгармонійні міжособистісні відносини. До того ж, крім професійної підготовки, молоді люди саме на даному етапі «закладають» основу для майбутнього сімейного, самостійного життя. Всі вказані особливості і зумовлюють психологічну кризу студентів, сприятливий прогноз вирішення якої обумовлюється вираженою психологічною стійкістю і наявністю особистих превентивних ресурсів – адаптаційно-компенсаторних здібностей для конструктивного подолання кризи.

У 4% студентів визначено дев'ятий кризовий профіль – виснаження з невизначеним прогнозом. Сприятливість і несприятливість вирішення кризи для опитаних даної категорії визначатиме збільшенням (або зниженням) показників «Індекс ситуаційного реагування» і «Психологічна стійкість» у співвідношенні один з одним. У разі підвищення психологічної стійкості можливий сприятливий прогноз в силу збільшення особистих превентивних ресурсів та розвиток особистості по «урівноваженому» типу, ключовими характеристиками якого є стриманість емоцій, помірно виражена тривожність, гнучкість (когнітивна, емоційна, поведінкова) та ін. Проте у разі зниження психологічної стійкості можливий несприятливий прогноз та розвиток особистості по «пасивно-гетерономному» типу.

Найменше студентів (1%) характеризуються переживанням гострої кризи, адже у них визначено перший кризовий профіль. Таких студентів характеризують низький рівень психологічної стійкості, низька енергійність і висока емоційність, несприятливий психічний стан, а також недостатня особистісна зрілість, дисгармонійні міжособистісні відносини. Для студентів з такими результатами можливий розвиток по «пасивно-гетерономному» типу.

Таким чином, 55% студентів переживають кризу з різними прогнозами. Ми вирішили з'ясувати, чи мають вони ресурси для подолання кризи.

Завдяки застосуванню методики BASIC Ph (М. Лаад), було визначено провідні ресурси студентів:

Таблиця 2

### Середні значення вираженості копінг-стратегій студентів

Показники	Середнє	Стд. відхилення	Мах. значення
Belief (вірування, переконання)	18,61	6,18	36
Affect (емоції, почуття)	16,50	6,97	36
Social (соціум, стосунки з людьми)	18,49	7,0	36
Imagination (уява, дух творчості)	18,53	6,76	36
Cognition (розум, свідомість)	23,22	6,65	36
Physiologi (фізіологія, тілесність)	17,91	6,52	36

Першу рангову позицію ( $23,22 \pm 6,76$ ) займає стратегія «Cognstion», яка відображає звернення до ментальних здібностей, до вміння аналізувати ситуацію та свої ресурси для її вирішення. Крім того, саме даною стратегією користуються найбільша кількість опитаних (39%).

На другій ранговій позиції за показником середнього значення знаходиться стратегія «Belief» ( $18,61 \pm 6,18$ ). Проте, вона домінує лише у 4% студентів. Таке співвідношення показників вказує на те, що віра, як копінг-стратегія, виражена у опитаних дуже сильно. Дана стратегія передбачає віру у вищі сили, віру у себе і людей.

Третя, за визначеною ієрархією, копінг-стратегія – це «Imagination» ( $18,53 \pm 6,76$ ) домінує у 13% опитаних і передбачає вирішення кризових ситуацій завдяки творчості, фантазії. З нашої

точки зору дана стратегія досить схожа з захисним механізмом психіки – сублимацією, і дозволяє знімати напругу соціально сприйнятливими шляхами.

Наступна рангова позиція – це стратегія «Social» (18,49±7,0), яка переважає у 20% опитаних і відображає схильність вирішувати кризові ситуації через стосунки з оточуючими, спілкування з близькими людьми, фахівцями, які можуть допомогти.

Стратегія «Physiologi» виражена у 10% студентів та займає передостанній щабель (17,91±6,52) відображаючи застосування власних фізичних ресурсів для подолання кризових ситуацій.

Стратегія «Affect» розташована на останній ранговій позиції (16,50±6,97) та домінує у 9% респондентів. Опитані з такими результатами, долаючи кризові ситуації життя, намагаються зрозуміти власні почуття та конструктивно їх виразити.

Невміння конструктивно проявляти свої емоції та екологічно використовувати власну тілесність може негативно вплинути з часом на здоров'я. Ці два ресурси студентів є дефіцитарними і важливо їх розвивати, на що і буде спрямована тренінгова програма. Домінуючі ресурси у студентської молоді – це когнітивні і соціальні. Слід зазначити, що чим більшим набором ресурсів буде володіти особистість, тим конструктивніше, ефективніше вона подолає будь-яку кризу.

Ми виходимо з того, що по-перше віримо в людину, її потенції, її природню здатність боротись, виживати і діяти ефективно; по-друге, особистість, яка переживає кризу задіює звичні для себе домінуючі ресурси, тобто користується обмеженим набором копінг-стратегій; по-третє, вона не бачить, того потенційного розвитку, який стоїть за подоланням кризи.

Метою нашої тренінгової програми є актуалізація віри людини в себе, свої здібності, розширення діапазону активних ресурсів особистості, та побудова найближчої і віддаленої життєвої перспективи.

Тренінгова програма «Мої ресурси» складається з 7-ми двохгодинних тренінгів для підлітків, юнаків та студентської молоді і покликана розширити можливості реагування в кризі та діапазон активних ресурсів й актуалізації особистісних потенцій учасників. Кожне заняття починається з привітання та актуалізації наявних

знань і навичок, якими молодь користується в житті. Закінчується заняття обговоренням, що нового і корисного вони дізналися та як мають намір використовувати здобуті вміння на практиці.

На першому тренінговому занятті ми даємо поняття ресурсу та кризи. Обговорюємо ситуації, коли вони необхідні особистості. Ми визначаємо домінуючі та дефіцитарні ресурси за методикою М. Лаада. Повідомляємо про 6 основних ресурсних каналів, кожен з яких допомагає вийти особистості з кризової ситуації. Вправа, яка використовується «Виявлення ресурсів особистості».

Другий тренінг «Віра» містить обговорення понять віри, духовних цінностей та переконань учасників; значення оптимізму та песимізму у кризових ситуаціях; розвитку самоефективності та рефлексії успіху. Використовуються вправи «Я молодець!», «Я без Бога та я з Богом» та інші.

Третій тренінг «Емоції» присвячений обговоренню природності почуттів, які ми відчуваємо, їх тілесній локалізації та способам вираження, проявлення емоцій (через сміх, плач, приговорювання, письмо і ін.). Навіть негативні почуття можуть підвищувати нашу ефективність. Використовуються вправи «Почуття живуть в моєму тілі», «Техніка емоційної свободи» та ін.

Четверте тренінгове заняття «Спілкування» починається з обговорення найближчих нам людей, важливості дружніх підтримуючих стосунків у сім'ї, приналежності до просоціальної групи та тих важливих функцій, які ми в них виконуємо. Вправи рекомендовані на цьому етапі «Карта соціальних зв'язків», «Мова щасливих стосунків» та ін.

П'ятий тренінг «Творчість» спрямований на актуалізацію здатності уявити додаткові рішення проблем, які виходять за межі звичних. Творчість, дивергентне мислення та розвинена уява – основа даного ресурсу. Нами використовуються вправи на вибір: «Безпечне місце», «Діалог з героєм», «Я через 5 (10) років», арт-техніка «4 подорожі», аутогенне тренування та ін.

Шостий тренінг «Планування» розпочинається з обговорення як ми діємо в незнайомій ситуації (кризі), чи важливо нам оцінити ситуацію, зібрати інформацію, мати реалістичний сценарій майбутнього. Когнітивні стратегії включають складання плану вирішення проблем орієнтуючись на зібрану інформацію,

самоорієнтацію, внутрішню розмову або складання списків недоліків і переваг. Використовуються вправи з майндфулнесу, «Найближча і віддалена перспектива», «Зміна образу життя», «План».

Сьоме тренінгове заняття «Фізична активність» присвячена фізичним, тілесним методам боротьби зі стресом, які включають активність, відпочинок, релаксацію, десенсибілізацію, спорт і фізичну працю, баню і корисну їжу, активні ігри та ін. Нами використовуються вправи на вибір: дихальні техніки, масаж і самомасаж, «ключ Алієва», «Речі в тілі» та ін. На цьому етапі підводяться підсумки тренінгової програми. Виявляється, що учасники дізнались про себе, якими ресурсами вони користувались, що для себе відкрили нового.

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок.** Таким чином, особистісні ресурси можуть бути представлені як система здібностей людини для усунення протиріччя особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин шляхом трансформації ціннісно-смыслового виміру особистості, що задає її спрямованість і створює основу для самореалізації. Наше дослідження присвячене питанням активізації особистісних ресурсів як засобу подолання психологічної кризи, що є важливим аспектом діяльності практичного психолога з молоддю.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у необхідності перевірки ефективності тренінгової програми, спрямованої на активізацію особистісних ресурсів з різними категоріями населення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. *Психология кризиса и кризисных состояний: Междисциплинарный ежегодник*. – 2007. – Вып.4. – С. 17-23.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В.Франкл; пер. с англ. и нем. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* – 2009. – №. 5(7). URL: <http://psystudy.ru>
4. Лаад М. Как справиться с кризисом или бедствием (Шаг за шагом): Теория, практика и способы вмешательства. – Израиль: Центр предупреждения стресса (CSPC) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.silk-highway.org/ru/stepGuide.aspx>.



**Наталія Олександрівна Губа**  
*guba.natalya02@gmail.com*

**Наталія Олександрівна Мосол**  
*ntmosol.spp@gmail.com*

**Володимир Григорович Сюсюка**  
*Svg.zp@i.ua*  
*м. Запоріжжя*

## **ПЕРИНАТАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД**

**Актуальність проблеми.** Збереження репродуктивного здоров'я населення та покращання демографічної ситуації, створення умов безпечного материнства, підтримка молоді сім'ї є пріоритетними напрямками соціальної політики України. Існуюча система охорони матері та дитини потребує вдосконалення, одним із важливих завдань роботи є впровадження перинатального психологічного супроводу.

Перинатальна проблематика є цікавою та актуальною. Перинатологія – це розділ медицини, який вивчає розвиток і охорону плода та новонародженого в перинатальному періоді. Дослідження психологічних аспектів перинатального періоду та розробка практичних методів психологічної перинатальної допомоги є змістом перинатальної психології. Перинатальна психологія є відносно молодою наукою, яка узагальнює знання та досвід медицини, ембріології, психології та психотерапії. Перинатальна психологія розв'язує важливі практичні завдання, серед яких: діагностика батьківської сфери, психопрофілактика, дослідження впливу психічного стану матері під час вагітності, пологів та в післяпологовому періоді на розвиток дитини та розробка методів психологічної допомоги (консультування, психокорекція та психотерапія).

Перинатальний психологічний супровід – це комплекс заходів спрямованих на надання психологічної допомоги жінці та сім'ї на етапі планування, очікування, народження та раннього розвитку дитини. Ефективним є надання комплексного супроводу, який реалізується на засадах міждисциплінарного підходу командою

фахівців (акушер-гінеколог, педіатр/ неонатолог, психолог). Аналіз ситуації демонструє, що на сьогодні перинатальна допомога характеризується фрагментарністю та відсутністю комплексного підходу, в той же час зростає попит на перинатальну психологічну допомогу. Необхідність розробки та впровадження в практику науково-обґрунтованих програм роботи з вагітними та розробка змісту та форм перинатального супроводу сім'ї обумовили актуальність даного дослідження.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Теоретичні та прикладні питання перинатальної психології розробляли Т. Верні, Ш. Ворд, Г. Дік-Рід, М. Оден, Е. Пол, Н. Фодор, Д. Чемберлен [1-5]. В Україні перинатальна проблематика активно розробляється з 90-х років ХХ ст. Її становленню сприяли психологія батьківства Г. Філіппової [6], перинатальна психотерапія І. Добрякова [7], трансперсональний напрямок перинатальної психології Г. Брехмана, ресурсна психотерапія Н. Коваленко [8]. Взаємозв'язок перинатальної психології з медициною в нашій країні ще не можна назвати гармонійним, співпраця психологів та медиків лише налагоджується.

Інтенсивний розвиток перинатальної психології відзначено низкою здобутків: активно розробляються методи і засоби психологічної допомоги жінкам та сім'ям на етапі підготовки до батьківства та після народження дитини; визначено методи подолання психологічних і психосоматичних проблем зачаття, вагітності та пологів; досліджено теоретичні та прикладні основи профілактики порушень, оптимізації та корекції психічного розвитку дитини в пренатальному і ранньому постнатальному періоді; розробляються та впроваджуються програми корекції психоемоційного стану вагітних.

Результати експериментальних досліджень переконливо доводять, що психоемоційний стан жінки в період вагітності впливає на протікання вагітності та на успішність перинатальних наслідків (І. Добряков, С. Єніколопов, Н. Коваленко, Я. Криворотько, В. Сосюка, Г. Філіппова, К. Хломов). Психологічна підготовленість жінки до пологів є чинником зменшення больових відчуттів і зменшення ймовірності виникнення різноманітних ускладнень під час народження дитини і в післяпологовому періоді [9, с. 43].

**Мета роботи** – визначити зміст та специфіку перинатального психологічного супроводу, надати опис програми корекції психоемоційного стану вагітних.

Аналіз існуючих практик перинатальної допомоги дає можливість виокремити такі форми психологічної роботи з жінками та сім'ями на етапі очікування дитини: підготовка до пологів і батьківства (курси для майбутніх батьків); індивідуальне та сімейне психологічне консультування і психотерапія, психокорекційна робота.

Представлена нижче програма корекції психоемоційного стану вагітних має свідоцтво на авторське право Державної служби інтелектуальної власності України № 47260 від 16.01.2013р.

Програма складається із 12 занять і розрахована на 3 тижні. У програмі взяли участь 210 жінок у II та III триместрах вагітності, які перебували на санаторному оздоровленні в умовах спеціалізованого відділення для вагітних санаторію «Великий Луг», м. Запоріжжя. З метою оцінки ефективності програми проводилося дослідження індивідуально-психологічних особливостей та психоемоційного стану – до початку програми та після її завершення.

**Психодіагностичний етап.** Індивідуально-психологічні особливості вагітних та їх психоемоційний стан було досліджено з використанням комплексу психодіагностичних методів: шкала ситуативної (СТ) та особистісної тривожності (ОТ) Ч. Спілбергера, адаптована Ю. Ханіним, опитувальник EPQ Айзенка та САН (самопочуття, активність, настрій) [10]. Для встановлення типу ставлення до хвороби та інших, пов'язаних із нею особистісних відносин у вагітних із хронічними соматичними захворюваннями, використано особистісний опитувальник Бехтеревського інституту (ООБІ) [11].

**Зміст та форми роботи фахівців.** До роботи у програмі були залучені акушер-гінеколог, педіатр (неонатолог), психолог.

*1. Програма роботи акушера-гінеколога.*

Форми роботи – лекція та бесіда з вагітними (8-10 жінок), комп'ютерна візуалізація у вигляді слайд-шоу, практична демонстрація (з використанням фантому та ляльки). Тривалість заняття – 40-45 хвилин. Теми для обговорення визначались на основі попереднього опитування.

Тема 1. Перебіг вагітності. Гігієна вагітної жінки. Режим праці та відпочинку. Раціональне харчування. Внутрішньоутробний розвиток плода.

Тема 2. Стресові стани, їх види та вплив на організм матері та плода. Страх вагітних. Психологічні причини хвороб та шляхи їх подолання.

Тема 3. Внутрішньоутробний розвиток плода та Ваш взаємозв'язок з ним. Можливості пренатального, перинатального контакту та виховання.

Тема 4. Фізіологічні та психологічні аспекти материнства.

Тема 5. Психопрофілактична роль партнерської підтримки під час пологів. Новий погляд на роль батька під час вагітності та у пологах.

Тема 6. Перебіг нормальних пологів (ознаки початку пологової діяльності, періоди пологів, післяпологовий період).

Тема 7. Знеболювання пологів (типи дихання, прийоми знеболення, вправи та методики розслаблення).

### *2. Програма роботи педіатра*

Форми роботи – лекція та бесіда з вагітними (8-10 жінок), комп'ютерна візуалізація у вигляді слайд-шоу, практичні вправи з метою формування основних навичок догляду за дитиною. Тривалість одного заняття – 40-45 хвилин. Темі для обговорення визначались на основі опитування.

Тема 1. Перші години та дні життя новонародженого.

Тема 2. Грудне вигодовування дитини.

Тема 3. Догляд за новонародженою дитиною.

### *3. Програма роботи психолога*

Форми роботи – групова робота (10-15 жінок), тренінг, бесіди, консультації. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, тривалість заняття 1,5 години; частота проведення – два рази на тиждень. Програма включає бесіди, аутогенне тренування, техніки релаксації та візуалізації; тілесно-орієнтовані вправи, арт-терапевтичні методики, виконання «домашніх завдань». Заняття проводилися у спеціально обладнаному приміщенні. Зміст програми занять відображено у табл.1.

Таблиця 1

## Програма групових занять з вагітними

№ п/п	Назва вправи	Час	Матеріали
<b>ЗАНЯТТЯ 1.</b>			
1.	Представлення програми та ведучих. Знайомство	15	Роздатки
2.	Очікування	10	Стікери, ватман, маркери.
3.	Прийняття правил групи	10	Ватман, маркери.
4.	Вправа «Розмова великих пальців»	10	
5.	Вправа «Подарунок»	30	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін.
6.	Вправа «Якоріння»	10	
7.	Рефлексія	10	
<b>ЗАНЯТТЯ 2.</b>			
8.	Привітання	10	
9.	Вправа «Колір настрою»	10	
10.	Вправа «Країна мрій»	60	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін, ватман.
11.	Вправа «Колір настрою»	5	
12.	Рефлексія	10	
<b>ЗАНЯТТЯ 3</b>			
1.	Привітання	5	
2.	Вправа «Мідні труби»	15	
3.	Медитативна казка для вагітних жінок «Про маленьку грудочку...»	50	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін.
4.	Вправа «Долонька»	10	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін, ножиці.
5.	Рефлексія	10	
<b>ЗАНЯТТЯ 4</b>			
1.	Привітання	5	
2.	Вправа «Малюнок по колу»	15	Кольорові олівці, аркуші паперу.
3.	Вправа «Чарівне слово»	15	
4.	Вправа «Розмова з деревом»	60	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін.
5.	Рефлексія	10	
<b>ЗАНЯТТЯ 5</b>			
1.	Привітання	5	
2.	Вправа «Родзинка»	10	Кольорові олівці, аркуші паперу.
3.	Вправа «Подорож у ліс»	40	Кольорові олівці, аркуші паперу, фарби, пластилін.
4.	Вправа «Валіза у дорогу»	15	
5.	Вправа «Емоційний ланцюжок»	10	
6.	Підведення підсумків	10	

## Заняття 1.

**Мета:** встановити емоційно-позитивну атмосферу в групі.

Заняття починаються з короткої презентації програми та представлення ведучих. Обов'язково проводиться вправа на знайомство учасників групи.

**Вправа «Визначення очікувань».**

**Мета:** визначити очікування жінок від участі в програмі.

Учасницям пропонується висловитися про очікування від роботи в групі та участі в програмі. Пропонується продовжити формулювання «Я хочу отримати... дізнатися... навчитися...». Очікування бажано записати та зберегти для підведення підсумків на останній зустрічі.

**Прийняття правил групи.**

**Мета:** організація ефективного простору для особистісного розвитку учасниць, визначення правил, за якими проходитиме кожне заняття.

**Хід проведення.** Ведучий пояснює необхідність прийняття правил для ефективної роботи групи. Правила записуються на ватмані та залишаються на видному місці впродовж роботи групи. Ведучий пропонує основні правила, до яких учасники роблять доповнення, відповівши на запитання «Що потрібно, щоб комфортно себе почувати на заняттях?» Правила можуть бути такими:

- Правило конфіденційності.
- Я-висловлювання.
- Спілкування на основі довіри.
- Спілкування за принципом «тут і тепер».
- Активна участь у тому, що відбувається.
- Повага до того, хто говорить.
- Правило «піднятої руки».
- Бути пунктуальними.
- Правило «скрині» – всі страхи та тривоги можна залишати в «скрині», яка стоїть при вході в групу.

**Вправа «Розмова великих пальців».**

**Мета:** розвиток взаєморозуміння.

**Хід проведення.** Партнери по парі великими пальцями ведуть «розмову» один з одним. Під час розмови вони можуть штовхати і

погладжувати, ніжно обвивати один одного і тому подібне. Ведучий пропонує пальцям обмінятися якою-небудь інформацією, завести розмову на яку-небудь тему. Через фіксований час (наприклад, одну хвилину), партнерам пропонується з'ясувати один у одного, як вони зрозуміли взаємні повідомлення.

При обговоренні кожен учасник ділиться враженнями про отриманий досвід, про те, що сприяє і що перешкоджає взаєморозумінню.

### ***Вправа «Подарунок».***

**Мета:** розвиток навичок саморегуляцію та релаксації, управління власним тілом, а також саморозкриттю творчого потенціалу.

**Хід проведення.** Перед виконанням вправи необхідно прийняти зручну позу – голова вільно звисає, не викликаючи напруження м'язів шії. Вправа починається зі встановлення контролю над диханням, яке має бути спокійним, по можливості черевним, з подовженим видихом. Треба розслабити м'язи обличчя, лоба, брови поставити в нейтральне положення, повіки опустити, зафіксувати погляд всередину і донизу, язик м'яко прикласти до верхніх зубів, нижня щелепа розслаблена. Розслабити м'язи шії і потилиці, потім м'язи верхніх кінцівок – спочатку права рука, потім ліва. Потрібно подумки уявити руки та ноги такими, що вільно звисають. Ведучий пропонує представити місце, в якому опинилися учасники заняття, того, хто з ними поруч, що вони відчують і той дарунок, який вони отримують від того, хто знаходиться поруч. Слід запам'ятати дарунок, «піти» з уявного місця і поступово «повернутися» у кімнату. Після закінчення всі учасники створюють дарунок, який побачили за допомогою фарб, паперу, олівців, пластиліну. Після закінчення процесу творчості жінки розповідають про свої образи, проводиться обговорення.

### ***Вправа «Якоріння».***

**Мета:** формування навичок саморегуляції, створення тактильного якорю, який викликатиме позитивне самопочуття, настрій, стан.

**Хід проведення.** Враховуючи, що завдання виконується у груповому форматі, необхідно ознайомити жінок з технікою, її необхідністю та можливістю використання не лише у

повсякденному житті, а і в момент початку пологів (на першому етапі). Жінкам пропонується визначити місце на тілі, на якому буде встановлено «якір» (наприклад, точка на руці або мочка вуха). Це забезпечить можливість відтворення стану. Після цього жінкам пропонується сісти зручно, закрити очі, уявити подію зі свого минулого, в якій були отримані почуття спокою, безпеки. Жінкам необхідно у своїй уяві відтворити цю подію максимально детально, немов прожити її знову. Можна супроводжувати спогади жінок такими словами:

«З кожним вдиханням ви відчуваєте, що легшаєте і легшаєте, неначе літаєте... Роблячи зараз новий глибокий вдих, намагайтеся відчути, як ви наповнюєтесь відчуттям легкості і світла. Затримайте на мить дихання на вдишу... А тепер видихніть сильно, одним рухом все повітря разом зі втомою, що накопичилася, з напругою, зі всіма неприємностями (15 секунд). Відчуйте, як це добре, коли ви відчуваєте у цілковитій безпеці, коли вам просто добре від того, що ви зручно сидите, спокійно і глибоко дихаєте.

А зараз ви бачите сонце, що посилає своє тепле світло з безхмарного ясного неба на землю. Уявіть собі, що з кожним вдихом ви вбираєте сонячне тепло, з кожним вдихом відчуваєте, як сонце наповнює все теплим світлом.

Тепер ви легко можете пригадати той час, коли ви відчували себе щасливим. Намагайтеся викликати в пам'яті такий момент, коли ви були абсолютно щасливими... Пригадайте такий день, коли ви переживали щось таке, що хотіли повторювати знов і знов. Уявіть собі цю подію у всіх деталях так, ніби вона відбувається зараз. Намагайтеся відзначити, що саме ви переживаєте в цьому щасливому спогаді. Ви зараз одні або разом з кимось? Що ви при цьому відчуваєте? Що ви бачите, чуєте? Що ви робите в цей час? А інші? (30 секунд.)

Після досягнення позитивного почуття необхідно доторкнутися до обраного місця та тримати його, продовжуючи проживати спогади...»

Після виконання завдання проводиться обговорення, чи вдалося встановити позитивний якір. Важливим є закріплення набутих навичок, тому необхідно визначити як використовувати техніку у повсякденному житті.



*Рефлексія.*

**Мета:** отримання зворотного зв'язку, підведення підсумків заняття.

**Хід проведення.** Учасники по колу висловлюються про те, як вони себе відчували на занятті: (емоції, почуття, думки), що сподобалось, що ні.

*Домашнє завдання.*

**Мета:** закріплення отриманих на заняттях знань.

Жінкам пропонується вести щоденник власних почуттів та способів нейтралізації стресових ситуацій, а також занотувати власні моделі поведінки в ситуаціях тривоги, записувати ситуації, в яких вони використовували техніку «якоріння».

## Заняття 2.

**Мета:** розвиток творчого потенціалу та активності вагітних жінок.

*Вправа «Колір настрою».*

**Мета:** емоційний розігрів, збір очікувань, аналіз психологічного стану.

**Хід проведення.** Кожна жінка по черзі розповідає, якого кольору її настрої сьогодні, аргументуючи свій вибір. Дана вправа дає можливість простежити емоційний фон учасниць групи до заняття та після нього.

*Вправа «Країна мрій».*

**Мета:** формування згуртованості групи, сприяння в усвідомленні власної життєвої позиції та розвитку творчого потенціалу та активності учасників.

**Хід проведення.** Ведучий розповідає жінкам про те, що існує країна, в якій вже давно загинуло все живе. Але країна ця чарівна і сьогодні у кожної з присутніх є можливість заповнити її людьми, створіннями, тваринами, рослинами, птахами... Саме вони можуть сьогодні заповнити її кольорами та знайти там своє місце.

Робота по створенню країни групова. Після закінчення «будівництва» в країні має бути створена назва, вибрана королева, яка розповість про саму країну, а також кожен повинен визначити, який саме він персонаж у цій країні, чим він займається, де живе. Ця вправа допомагає також визначити моделі поведінки особистості в соціумі.

***Вправа «Колір настрою».***

**Мета:** зворотній зв'язок, визначення психоемоційного стану учасників.

Кожен по черзі розповідає, якого кольору його настрої був на початку заняття, який зараз, змінився він чи ні, чому.

***Рефлексія.***

***Домашнє завдання.***

### **Заняття 3.**

**Мета:** встановлення психологічного та емоційного контакту вагітної жінки з дитиною.

***Вправа «Мідні труби».***

**Мета:** дати учасникам групи можливість пережити новий спосіб прийняття знаків уваги від інших.

**Хід проведення.** Усі учасниці групи утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє), стоячи обличчям один до одного. Жінки, які стоять навпроти одна до одної, утворюють пару. Краще починати взаємодію у парі із знайомою людиною. Перший з пари говорить партнеру що-небудь приємне. Той відповідає: «Так, звичайно, але крім того я ще вмю...» (називає те, що у собі цінує, що заслуговує на знаки уваги). Знаками уваги можуть бути відмічені вчинки, навички, зовнішність тощо. Потім партнери міняються ролями, після чого роблять крок вліво і таким чином, утворюють нові пари. Все повторюється до тих пір, поки не буде пройдено повний круг.

**Запитання для обговорення:**

- Які почуття ви переживали, коли надавали іншому знаки уваги?
- Що ви відчували, коли знаки уваги надавали вам?
- Чи легко вам було реагувати на надані знаки уваги заданим чином?
- Що особливого ви відмітили у реакціях на компліменти?

***Медитативна казка для вагітних жінок «Про маленьку грудочку...»***

**Мета:** встановлення психологічного та емоційного контакту вагітної жінки з дитиною.

**Хід проведення.** Жінки сідають максимально зручно та закривають очі. Дається інструкція по релаксації, після якої

зачитується текст казки. Під час розповіді казки жінки візуалізують її.

**Текст казки.** «Була маленька пухнаста грудочка. Вона була зовсім маленька, тепла і дивно хороша. Вона жила у затишній, теплій маленькій нірці, де їй було зручно і спокійно. Вона пробуджувалась, їла, грала, перекидалась, засинала і знову пробуджувалась. Інколи грудочка просто лежала у своїй нірці і слухала звуки, що лунали із зовні. Ці звуки були знайомі і приємні. Вони зачаровували маля і були такими рідними. Маля чуло шум води, течію і дзюрчання струмочків, ритмічне постукування. А інколи здалека до нього доносився ледве чутний ніжний голосок, схожий на дзвін срібного дзвіночка. Але йшов час, грудочка піростала і їй вже ставало тісно у своїй затишній нірці, вона вже не могла так вільно перекидатися, як раніше. Тепер окрім знайомих, рідних звуків, в нірці відчутні і нові, незнайомі. Вони були дивними і незвичайно різними. Деякі звуки були особливо приємні. І грудочка довго слухала їх, затамувавши подих. Але були і не дуже приємні звуки, і тоді грудочка крутилася, прагнучи закрити вушка, або стукала в стінки своєї нірки, бажаючи припинити ці звуки. Але тільки вона постукає, як знову чула той ніжний приємний голос. Тепер він звучав голосніше і виразніше. І грудочка відразу заспокоювалась. Проїшов ще деякий час, грудочка стала вже зовсім великою, і, звичайно, їй було вже зовсім тісно у своїй маленькій нірці. Тепер уже щодня вона чула безліч всіляких звуків, що доносяться ззовні. До багатьох вона звикла. І стало їй дуже цікаво, що ж там, за стінками нірки? Маля дуже хотіло поглянути на того, хто володів таким дивним срібним голосом. Але як тільки воно підходило до дверець своєї нірки, йому ставало страшно, і воно не наважувалося вийти.

І ось одного прекрасного дня до маляти з'явилася добра Фея. Вона взяла його за руку і сказала:

– Ти вже виріс і хочеш вибратися зі своєї нірки? Я можу провести тебе. Ти відчуваєш, що дорога має відбутися нелегка. Але я буду постійно з тобою і допоможу тобі. Світ, до якого ти увійдеш, буде не таким затишним і спокійним, як твоя нірка. Він великий, наповнений різними звуками, фарбами, запахами, смаками і відчуттями. А коли ти піростеш, у тебе з'являться друзі. Ти навчишся всьому, чому захочеш і побачиш багато дивного!..

Ну, що ж, ти готова? Серце в грудочки застукало, маля міцно схопило теплу руку Феї, відкрило дверці нірки, і, вдихнувши більше повітря, зробило крок назовні...

Його прийняв величезний і прекрасний світ, і дивні трелі срібного голоса-дзвіночка наповнили серце радістю. Маля відчувало себе улюбленим і бажаним...»

Після прослуховування казки жінки поступово «повертаються» у кімнату та їм пропонується намалювати образи, які вони бачили. Після закінчення роботи кожна жінка представляє свій малюнок, розповідає про побачене.

*Вправа «Долонька».*

**Мета:** сприяти підвищенню власної значущості і усвідомленню позитивних особливостей особистості.

**Хід проведення.** Учасники обводять свою долоньку, вирізають, підписують. Потім «долоньки» передаються і кожен залишає свій коментар-комплімент на «долоньках» учасників.

*Рефлексія.*

*Домашнє завдання.*

#### Заняття 4.

**Мета:** формування навичок саморегуляції, розкриття творчого потенціалу.

*Вправа «Малюнок по колу».*

**Мета:** формування групової згуртованості.

**Хід проведення.** Кожен учасник бере олівець певного кольору та аркуш паперу, на якому щось малює та передає малюнок по колу наступному учаснику. Учасник, який отримав аркуш, малює на ньому щось своє і передає далі. Так продовжується, доки всі не залишать свій малюнок на аркуші і малюнки повернуться до своїх авторів.

При аналізі необхідно звернути увагу на той факт, хто малював окремі образи, хто продовжував та домальовував існуючі, чи подобається результат автору малюнка.

*Вправа «Чарівне слово».*

**Мета:** розвиток вміння релаксації.

**Хід проведення.** Ведучий дає інструкцію: «Коли ми хвилюємося, ми можемо виголосити про себе чарівне слово, і

відчуємо себе трохи впевненіше і спокійніше. Це можуть бути різні слова: «спокій», «тиша», «ніжна прохолода», будь-які інші. Це може бути словосполучення або речення. Головне, аби вони допомагали вам». Пропонується обрати та використати свої чарівні слова.

Після закінчення ведучий запитує, які «чарівні слова» підібрав кожен з учасників, обговорюється почуття учасників під час виконання вправи.

### **Вправа «Розмова з деревом».**

**Мета:** закріплення навичок релаксації, створення позитивного емоційного стану, розкриття творчого потенціалу особистості.

**Хід проведення.** Вправа починається з релаксації. «Я хочу вам запропонувати подорож в царство дерев... Сядьте зручніше і закрийте очі. Кілька разів глибоко вдихніть... Уявіть собі ліс, по якому ви йдете. Зараз прекрасний весняний день. Небо блакитне, сонце світить яскраво. Ви йдете по дуже великому лісу, тут ростуть різні дерева. Десь у цьому лісі є одне особливе дерево – це дерево буде з вами розмовляти, лише тільки з вами. Це дерево хотіло б стати вашим другом. Огляньтесь довкола і знайдіть кожен своє дерево. Підійдіть до нього впритул і прилиньте вухом до стовбура. Чуєте, як сік тече по кільцях дерева вгору?

Послухайте уважно голос дерева. Який у нього голос? Як тихий шепіт? Як світлий дзвіночок? Як шум струмка? Цей голос веселий, як у мультиплікаційного героя, або серйозний, як голос літньої людини?

Якщо ви взнали голос дерева, то можете уважно його вислухати. Зосередьтесь. Тшшш... дерево хоче щось сказати. Не пропустіть жодного слова, яке воно говорить...

Можливо, воно хоче попросити, аби ви для нього щось зробили. Можливо, зрадіє тому, що саме ви його відвідали. Можливо, ваше дерево скаже кожному з вас, що одного дня ви станете такими ж великими і сильними, як воно. Мабуть, дерево хотіло б допомогти вирішити ваші сьогоднішні проблеми... (Пауза).

Запам'ятайте те, що повідомило дерево. Запам'ятаєте також, що дерево – таке ж живе, як і ви. А тепер попрощайтеся з деревом... Повертайтеся назад. Потягніться і будьте знову тут, бадьорі і з новими силами... А тепер візьміть аркуш паперу і намалюйте своє дерево».

Після завершення відбувається обговорення образів та отримання зворотного зв'язку.

*Рефлексія.*

*Домашнє завдання.*

### Заняття 5.

**Мета:** формування навичок саморегуляції та релаксації, розкриття творчого потенціалу.

*Вправа «Родзинка».*

**Мета:** надати учасникам вправи можливість випробувати на собі такий спосіб реагування, при якому самоповага партнера не знижується і у скрутному для нього положенні.

**Хід проведення.** Вправа виконується в парах. Перший учасник пари починає розповідь зі слів: «Мене не люблять за те, що....». Другий, вислухавши, повинен відреагувати, починаючи словами: «Все одно ти молодець, тому що...». Потім учасники міняються ролями.

*Запитання для обговорення:*

- Чи всі змогли відреагувати на розповідь партнера заданим чином?
- Хто не зміг або не встиг цього зробити? Чому?
- Що відчував той, що слухає?

*Вправа-візуалізація «Подорож у ліс»*

**Мета:** створення ресурсного стану, активізація творчого потенціалу.

**Хід проведення.** Вправу необхідно почати з дихальної підготовки. Жінкам пропонується зайняти зручне положення.

**Текст візуалізації.** «Сьогодні ми зробимо маленьку подорож. Ми використовуватимемо нашу фантазію і, фантазуючи, створювати різні картинки в нашій уяві. Ми з вами здійснимо подорож у ліс. Ви дихаєте спокійно і уявляєте собі, що йдете по лісовій стежині. День прекрасний, і вас оточує казковий ліс. Світить сонце, і ви відчуваєте, як воно вас гріє, яке воно тепле і ласкаве. Віє ніжний вітерець, який вас освіжає. Сонце світить крізь листя дерев. У повітрі відчувається дивний лісовий аромат. Ви йдете вперед, відчуваючи твердий ґрунт і те, як під ногами шелестить листя.

Стежина виводить вас до прекрасного лісового струмка. Він дихає прохолодою.

Ви сидите на камінчику, він дуже зручний, і дивитеся на воду. Вона виблискує у променях сонечка і співає, протікаючи мимо вас. Ви легко можете перейти через струмочок, якщо захочете. Але ви продовжуєте сидіти на камінчику, опустивши ноги у прохолодну воду. Ви глибоко дихаєте і насолоджуєтесь своїм диханням. Над вами безмежне блакитне небо. Все дихає світлом і спокоєм. Ви бачите, як листя тихо падає з дерев у воду і пливе, перевертаючись у потоці. Ви чуєте, як співають пташки. Вам дуже добре. Ніщо вас не пригнічує, все в житті добре, і ви можете залишатися в цьому місці стільки, скільки захочете. (Пауза)

Оберніться і ви побачите оленя, який виходить з лісу з іншого боку струмочка. Олень зупиняється і озирається. Ви сидите тихо-тихо, спостерігаючи за ним. Вам він дуже подобається, і ви передаєте йому свої думки, що все гаразд і що ви його друг. Він дивиться на вас і, здається, розуміє, що може вам довіряти. Він схиляє голову до струмка і п'є. Потім повільно і спокійно обертається і знову вирушає у ліс. Ви, як і раніше, сидите на камінчику, насолоджуючись своїм спокійним, безтурботним станом, лісом, струмочком, згадуючи прекрасного оленя. Ви знаєте, що з вами все гаразд.

Потім ви неквапливо встаєте з камінчика, повертаєтесь на лісову стежину, яка виводить вас назад, з лісу сюди, в цю кімнату. Ви відчуваєте своє тіло, як ви сидите на стільці і як ваші ноги торкаються підлоги. Ви починаєте чути звуки у кімнаті. Коли ви відчуєте, що готові, спокійно розплющуйте очі».

Після закінчення вправи жінкам пропонується перенести на папір ті образи, які виникали. Після цього проводиться обговорення образів та малюнків, які намалювали жінки.

#### ***Вправа «Валіза у дорогу».***

**Мета:** узагальнення отриманих знань та вмінь, їх систематизація та визначення способів їх використання.

**Хід проведення.** Кожен учасник «збирає» валізу у майбутнє життя. В неї необхідно покласти все те, що вони дізнались, чого навчились за час занять. Після цього ці валізи обговорюються та здаються «у багаж». Ці записи є важливими для оцінки результативності та ефективності тренінгу.

### **Запитання для обговорення:**

Які якості, вміння, інформація, складені у «валізу», можуть допомогти в майбутньому? Що допоможе використовувати навички в повсякденному житті?

### **Вправа «Емоційний ланцюжок»**

**Мета:** закріплення позитивних результатів занять, отримання зворотного зв'язку.

**Хід проведення.** Учасники стають у коло, кладуть ліву руку на плече сусіда і по черзі один за одним дякують сусіду зліва за гарну роботу, позитивні емоції, висловлюють побажання тощо. Останніми висловлюються тренери.

### **Підведення підсумків**

**Мета:** підведення підсумків занять.

**Хід проведення.** Тренер підводить підсумки занять. Учасники заповню підсумкову анкету, яка містить відповіді на запитання: Що нового дізналися? Чому навчилися? Які почуття виникали в процесі занять? Кожному учаснику групи надається можливість висловитися.

Апробація програми медико-психологічної корекції психоемоційної стану вагітних сприяла статистично достовірному зниженню показника ситуативної тривожності у 82,5% випадків.

Психологічна допомога вагітним може надаватися як індивідуально, так і в груповому форматі, при цьому кожен з них має свої особливості та специфіку. Звернемося до переваг групової роботи. Практика перинатальної допомоги продемонструвала ефективність роботи з обома партнерами (сімейні заняття). Залучення до роботи обох майбутніх батьків сприяє гармонізації відносин, формуванню усвідомленого батьківства та підсилює терапевтичний ефект психологічної допомоги. Так, знайомство з іншими подружжями, залучення до вирішення схожих ситуацій та проблем має особливий терапевтичний ефект. Саме групова діяльність допомагає розвивати соціальні й комунікативні навички; надавати взаємну підтримку членам групи, засвоювати нові ролі. Групова робота створює умови для обговорення цікавих та актуальних для майбутніх батьків тем, при цьому можливість зустрітися з різними уявленнями, поглядами та переконаннями сприяє визначенню власної точки зору та формуванню власної



усвідомленої позиції. Сформовані в результаті такої роботи навички допомагають також у вирішенні конфліктних ситуацій в родині, що в подальшому здійснює гармонізуючий вплив на сімейні стосунки. Завданнями психолога в цьому контексті є фасилітація роботи в групі, створення позитивної групової динаміки.

На основі практичної роботи з вагітними та сім'ями було визначено наступні компоненти програми психологічного перинатальної допомоги: когнітивний, психоемоційний, тілесний та поведінковий [12]. Розглянемо зміст практичної психологічної роботи на основі виокремлених складових.

*Когнітивний компонент* – це передача знань, просвітницька робота. Обізнаність в темі є нагальною потребою майбутніх батьків. Важливо, щоб інформація подавалася у доступній та позитивній формі, містила актуальні для майбутніх батьків теми. Ефективними формами роботи є міні-лекції, тематичні бесіди, перегляд відео, дискусії, використання ігрових методів (рольові та сюжетно-рольові ігри). Слід підкреслити, що надання актуальної інформації в доступній формі дає суттєвий психокорекційний ефект.

*Психоемоційний компонент* включає навчання регуляції функціональних та психічних станів людини. Корекція психоемоційного стану, робота з негативними емоціями (тривожність, страхи, хвилювання) є важливими завданнями психологічної роботи з вагітними. Ефективним методом психологічної роботи виступає арт-терапія – самовираження через малювання, ліпку, спів, рухи. У процесі роботи з майбутніми батьками доцільними є використання малюнкових методики: «Я та моя дитина», «Родинне дерево», «Мої пологи».

*Тілесний компонент* – встановлення контакту з власним тілом та почуттями. Саморегуляція – це усвідомлене ставлення до своїх внутрішніх процесів, вміння контролювати свої відчуття і формувати адекватні вольові установки. Використання дихальних технік, вправ на релаксацію, візуалізацію формує вміння регулювати функціональні і психічні стани, сприяє зменшенню напруги та тривоги. Ефективним є використання методів тілесно-орієнтованої терапії.

*Поведінковий компонент* – робота з цінностями та установками, формування певних вмінь та навичок майбутніх батьків. Важливим

завданням психологічної перинатальної допомоги є формування готовності до батьківства, а це не тільки догляд за новонародженим, але й навички взаємодії з дитиною – спілкування, розвиток, виховання. Основними виступають тренінгові форми роботи – симуляційні та ігрові методи, рольові ігри, практичні вправи, демонстрації. Наприклад, вправа «Тренінг пологів» (програвання ситуації активного періоду пологів) спрямована на формування адекватної та впевненої поведінки в процесі пологів. Це набуває особливої актуальності в контексті партнерських пологів, адже вони є доцільними за умови готовності та підготовленості обох партнерів.

**Висновки.** На сьогодні в Україні не існує служби, яка б забезпечувала надання комплексного перинатального супроводу родини. Перинатальний психологічний супровід – це комплекс заходів спрямованих на надання психологічної допомоги жінці та сім'ї на етапі планування, очікування, народження та раннього розвитку дитини. Ефективним є надання комплексної перинатальної допомоги, яка реалізується командою фахівців на засадах міждисциплінарного підходу.

Важливими завданнями психологічного перинатального супроводу на етапі очікування дитини є: просвітницька робота, розвиток батьківської компетентності, корекція психоемоційної сфери вагітної жінки, гармонізація відносин в сім'ї. Ці завдання є ключовими для визначення змісту та вибору методів психологічної роботи з сім'єю. Психологічна перинатальна допомога сім'ям надається переважно у недержавних закладах (громадські організації, асоціації батьків, центри сім'ї та усвідомленого батьківства), при цьому відкритим є питання підготовки фахівців у сфері перинатальної психології.

Результати наукових пошуків та практичної роботи було узагальнено та покладено в основу навчальної дисципліни «Методи та техніки перинатальної допомоги» для студентів спеціальності «Психологія» у Запорізькому національному університеті. Навчальна дисципліна викладається для ступеня вищої освіти «магістр», спеціалізація «Психотерапія та консультування». Курс складається з двох модулів і містить наступні теми: психологія зачаття, вагітності та пологів, особливості перинатального розвитку дитини, основи перинатальної допомоги, перинатальний

психологічний супровід сім'ї. У межах дисципліни розглядаються теоретико-методологічні основи перинатальної психології, визначаються методи психологічної діагностики у контексті перинатальної тематики, досліджуються форми і методи психологічної роботи з родиною в період планування, очікування та раннього розвитку дитини, відпрацьовуються практичні методи та техніки перинатальної психологічної допомоги.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці теоретичних засад психологічного перинатального супроводу сім'ї та його практичній реалізації.

#### Список використаних джерел:

1. Verny T. Kelly J. The Secret Life Of The Unborn Child: A remarkable and controversial look at life before birth. Sphere, 1982. – 256 p.
2. Ward A. Fractals from the womb: A journey through pre and perinatal psychotherapy. Create Space Independent Publishing Platform, 2014. – 230 p.
3. Paul A.M. Origins: How the Nine Months Before Birth Shape the Rest of Our Lives. – New York: Free Press, 2011. – 306 p.
4. Оден М. Роды и эволюция Homo sapiens; пер. с англ. И. Назаров, Е. Шехтман. – Москва : Изд-во Назаровых, 2016. – 195 с.
5. Чэмберлен Д. Разум вашого новорожденного ребенка. – М., Независимая фирма «Класс», 2005. – 224 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Учебное пособие. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 240 с.
7. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
8. Коваленко Н.П. Перинатальная психологияю. – СПб.: Издательство «Ювента», 2000. – 197 с.
9. Сюсюка В. Г. Оцінка впливу програми медико-психологічної корекції психоемоційної дезадаптації у вагітних на перинатальні наслідки їх розродження. *Перинатология и педиатрия*. – 2016. – № 3. – С. 43-48.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебн. пособие. – Самара: «Бахрах-М», 2002. – 672 с.
11. Методы психодиагностики индивидуально-психологических особенностей женщин в акушерско-гинекологической клинике / под ред. В.М. Астахова. – Донецк: Норд-Пресс, 2010. – 199 с.
12. Мосол Н.О. Практичні аспекти психологічної підготовки подружніх пар до пологів. *Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія»*. – 2012. – Випуск 42. – Ч. II. – С. 99-106.

Юлія Володимирівна Железнякова

*м. Запоріжжя*

*e-mail: jk99799@ukr.net*

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ, СХИЛЬНОСТІ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ**

**Актуальність дослідження.** Дослідження проблеми почуття самотності представляється вкрай актуальним у контексті особливостей розвитку суспільства ХХІ століття. Якісні зміни елементів культури, які протікають з високою швидкістю, висока ступінь розшарування суспільства, роз'єднаність людей у великих містах, недостатність глибоких емоційних контактів – на це і багато іншого звертають увагу автори, які досліджують передумови розвитку почуття самотності.

Проблема самотності та адиктивної поведінки є однією з найважливіших у сучасній віковій та педагогічній психології. Наукова статистика свідчить, що постійно зростає кількість підлітків з почуттям самотності та схильністю до адиктивної поведінки. Роз'єднаність людей у великих містах, недостатність глибоких емоційних контактів у багатьох родинах і в різних мікросоціумах спричиняють виникнення почуття самотності, на що все більше уваги звертають учені, які досліджують цю проблему.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових праць зарубіжних та українських авторів показує, що досі немає єдиного розуміння сутності почуття самотності, його особливостей та генези, що дозволяло б окреслити проблемне поле вивчення самотності як психологічного феномену, передумов його виникнення, прояву та наслідків.

Почуття самотності постає справжньою проблемою не лише в батьківсько-дитячих стосунках, але й при переході учня з початкової школи до середньої, що передбачає разом із засвоєнням значної кількості знань ще й ефективне налагодження стосунків з однолітками та вчителями.

У психології і педагогіці феномен почуття самотності в основному розглядається як стан ізоляції, психічного відчуження.

Насправді почуття самотності являє собою особливий феномен, який має власну картину проявів, власну динаміку, цінність і значимість. Детальний аналіз багатьох психолого-педагогічних проблем дозволяє виявити самотність в якості базового стану, на основі якого формуються конфлікти, комплекси, напруження, порушення комунікативної сфери, що у свою чергу сприяє формуванню адиктивної поведінки у підлітків.

Самотність – стан і відчуття людини, що знаходиться в умовах реальної або уявної комунікативної депривації (ізоляції від інших людей, розриву соціальних зв'язків, відсутності значимого для неї спілкування, браку спілкування та ін.). Відчуття самотності є обов'язковим симптомом неврозу, який не завжди усвідомлений, проте він завжди має важкі наслідки [6].

Може бути виділено чотири групи станів. Для кожної з цих груп існують базові, центральні поняття. Такими поняттями є: усамітнення, соціальна ізоляція, відчуженість, самотність.

Усамітнення, як форма вибору буття, засноване на принципі добровільності, тоді як справжня самотність є вимушеним станом. Усамітнення пов'язано з прагненням зрозуміти себе, знайти сенс життя, тому усамітнення проявляється як характеристика підліткового віку, в котрому відбуваються розвиток і формування індивідуальності, особистісної зрілості. Поза усамітненням розвиток особистості, формування «Я» неможливо. Подібне тлумачення усамітнення є обґрунтуванням необхідності його наявності в підлітковому віці.

Усамітнення складає одну з найважливіших сторін процесу дозрівання особистості в підлітковому віці. Без урахування цього процесу, поза розуміння його специфіки, побудова педагогічного процесу, повноцінна педагогічна взаємодія неможлива.

Друга група станів і процесів, що також входять в єдиний термінологічний ряд, але відмінних від стану самотності, пов'язана з ситуацією ізоляції людини від соціуму. Ця група станів на сьогоднішній день досліджена досить повно. Соціальна ізоляція має найбільше значення для розвитку патологічного типу характеру. До цієї ж групи можуть бути віднесені ситуації, пов'язані з фізичною насильницькою ізоляцією (перебування в ув'язненні, тривале перебування в лікарні) [10,11].

Існує ще один різновид ізоляції, визначається як сенсорна депривація. В основі цього виду ізоляції – порушення на рівні сенсорної організації. Також до різновиду «синдрому ізоляції» можна віднести дитячий аутизм. Стан являє собою «відхід від реальності» з фіксацією на внутрішньому світі афективних комплексів і переживань [5].

Третя група станів у науковій літературі позначається терміном «психологічна відчуженість». Перші згадки про відчуженість, як про особливий психологічний прояв, ми знаходимо в працях З. Фрейда, присвячених проблемам сімейної ідентифікації. Аналіз наукових праць стосовно відчуженості показав, що відчуженість, зазвичай, виділяють як одну з характеристик підліткового віку, що виражається в продуктах психічного відображення на емоційному, когнітивному і психосоціальному рівні. За проявами діапазон психологічних станів можливий від субдепресії (пасивної неучасті) до агресивного відкидання пропонованих цінностей, норм, принципів, тобто, кажучи іншими словами, можливі варіанти від невтручання ні в що («відхід у себе», соціальний псевдоаутизм) до відкритого конфлікту [9].

Відносно почуття самотності треба відзначити, що самотність виконує регулятивну функцію і включає в себе механізм зворотного зв'язку, який допомагає індивіду регулювати оптимальний рівень міжлюдських контактів [7].

Самотність відчуття суб'єктивне. Людина може жити на одинці з собою і не відчувати себе самотньою, а може завжди перебувати в різних групах людей, бути в центрі уваги – і все-таки почуватися самотньою, не задовольняючи своєї потреби в емоційному спілкуванні, яке не можна замінити нічим іншим.

Почуття самотності, зазвичай, визначають як переживання, яке викликає комплексне, гостре відчуття, що виражає певну форму самосвідомості, і показує розкол основної реальної мережі відносин і зв'язків внутрішнього світу особистості».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно з нашим дослідженням, «базою» для формулювання поняття «самотність» є наступне: самотність – особливий психоемоційний стан внутрішньоособистісної ізолюваності, відносно не залежне від зовнішніх соціальних зв'язків. В основі зазначеного стану лежить

специфічна реакція (реакція самотності), яка є результатом гострого або хронічного задоволення емоційної потреби у прийнятті та адекватної оцінки. Ґрунтуючись на вищезазначеному, почуття самотності – це закріплена комунікативна реакція особистості, сформована на тлі особливих стійких негативних психічних станів. Особливістю самотності буде те, що збереженість системи зовнішніх соціальних зв'язків може бути чинником, який підсилює гостроту того чи іншого психічного стану і те, що розрив соціальних зв'язків є не обов'язковим для припинення цього стану.

Необхідність психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності молодших підлітків з метою запобігання розвитку схильності до адиктивної поведінки зумовлена об'єктивними чинниками:

- корінними змінами у різних сферах життя молодших підлітків (когнітивній, афективній, мотиваційній, поведінковій);
- недостатньою увагою з боку батьків до своїх дітей, які вступили у підлітковий вік і потребують до себе іншого ставлення, ніж воно було в дитинстві;
- недостатнім аналізом і врахуванням у ставленні до підлітків тих змін, які відбуваються у них в усіх сферах їх життєдіяльності;
- недостатньою роботою щодо їх залучення до суспільно корисної діяльності, де вони могли б себе проявити і домогтися необхідної поваги тощо.

Тому з метою розширення практики психокорекційної роботи з молодшими підлітками була розроблена спеціальна програма "Психологічна корекція суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків", яка передбачає корекційну роботу з ними протягом року [1].

**Мета розробленої програми** психологічної корекції суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки націлена на подолання деструктивного переживання почуття самотності молодшими підлітками. Програма складається з чотирьох блоків, які включають 17 занять і містять 57 вправ, до кожної з яких сформульована тема, мета, подано весь зміст і запитання для обговорення, самооцінки підлітків і загальною оцінкою їхньої роботи психологом. Зміст програми відповідає віку молодших підлітків.

Програмою передбачено самовдосконалення особистості молодшого підлітка загалом за допомогою виконання системи вправ, що спрямовані на подолання суб'єктивного почуття самотності, яке вносило дискомфорт у його життя й стимулювало схильність до адиктивної поведінки.

Програма спрямована на подолання деструктивних переживань молодших підлітків за допомогою засобів, які перевірені дослідниками й викладені в наукових працях, а також враховані результати констатувального експерименту, що дозволило деталізувати та конкретизувати вправи. На основі цього сформульовані чотири базові завдання, виконання яких регулюється системою вправ на заняттях упродовж навчального року.

При розробці програми враховані необхідні вимоги, найважливіші для підліткового віку, якими повинен керуватися психолог під час проведення занять з підлітком. Дотримання останніх є необхідним складником успішної реалізації запропонованої програми й забезпечення повноцінної корекції суб'єктивного почуття самотності в молодших підлітків, що буде запобігати появі в них схильності до адиктивної поведінки [1].

Після впровадження програми "Психологічна корекція суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків" було проведено повторне діагностування за тими ж методиками. Результати дослідження підтверджують припущення про наявність значущих зв'язків між суб'єктивним почуттям самотності й адиктивною поведінкою в ранньому підлітковому віці й дали позитивні результати у зниженні як рівня суб'єктивного почуття самотності, так і схильності до адиктивної поведінки. Корекційна програма довела свою ефективність [2].

З метою удосконалення спеціальної програми "Психологічна корекція суб'єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків" було проведено додаткове дослідження. Як основний діагностичний інструментарій обрано методику діагностики суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [8] та опитувальник для визначення виду самотності С. Корчагіної [3], для виявлення схильності до адиктивної поведінки



– діагностика загальної схильності до залежностей Г. Лозової і методика «Самооцінка психічних станів».

Середні дані стосовно кількості молодших підлітків, у яких має місце суб'єктивне почуття самотності, наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

**Кількісні показники рівнів суб'єктивного почуття самотності та схильності до адиктивної поведінки в підлітків**

Досліджувані	Рівень	Стать (%)	
		Хлопчики	Дівчата
Почуття самотності (діагностика Д. Рассела, М. Фергюсона)	Високий	7	5
	Середній	41	38
	Низький	52	57
Почуття самотності (опитувальник С. Корчагіної)	Високий	11	16
	Середній	67	61
	Низький	22	23
Схильність до адиктивної поведінки в підлітків з почуттям самотності (методика С. Лозової)	Високий	31	15
	Середній	69	77
	Низький	0	8
Схильність до адиктивної поведінки в підлітків з низьким рівнем почуття самотності (методика С. Лозової)	Високий	0	20
	Середній	78	16
	Низький	22	64

Як видно з табл. 1, кількість підлітків, які відчувають самотніми, достатньо велика. Результати діагностики за опитувальником С. Корчагіної виявили, що підлітків з високим рівнем почуття самотності на 15% більше, ніж за методикою Д. Рассела. Кількість підлітків з адиктивною поведінкою вища серед тих, хто відчуває суб'єктивне почуття самотності. У підлітків з високим і середнім рівнем почуття самотності спостерігаються тільки високі та середні показники схильності до адиктивної поведінки. У підлітків з низьким рівнем суб'єктивного почуття самотності схильність до адиктивної поведінки виявляється тільки на середньому та низькому рівнях.

Для виявлення кореляційних зв'язків між статтю та почуттям самотності й схильністю до адиктивної поведінки молодших

підлітків використано показники коефіцієнтів кореляції Спірмена, наведені в табл. 2.

Таблиця 2.

**Показники коефіцієнтів кореляції між статтю підлітків і почуттям самотності та схильністю до адиктивної поведінки за коефіцієнтами кореляції Спірмена**

№	Методи діагностики	Хлопчики	Дівчата
1	Суб'єктивне почуття самотності (діагностика Д. Рассела, М. Фергюсона)	0,235	0,187
		0,072	0,322
2	Почуття самотності (опитувальник С. Корчагіної)	0,280	0,156
		0,649	0,92
3	Схильність до адиктивної поведінки (методика С. Лозової)	0,115	0,071
		0,69	0,708

Примітка: \* – зв'язок значущий на рівні  $p \leq 0,05$ ;

\*\* – зв'язок значущий на рівні  $p \leq 0,01$

За результатами дослідження, поданими в табл. 2., не було виявлено тісних кореляційних зв'язків між статтю та почуттям самотності й схильністю до адиктивної поведінки. Це дає підставу зробити припущення, що в молодшому підлітковому віці стать не має вирішального значення в формуванні почуття самотності та схильності до адиктивної поведінки.

Причин, за якими у людей виникає залежна поведінка, безліч. Сюди відносяться як особистісні відхилення, так і психічні захворювання людини. Однак провідну роль у формуванні адиктивних розладів грають певні психологічні стани людини: тривожність, фрустрація, зниження рівня стресостійкості, агресивність, ригідність і т.п. Ці риси в різних поєднаннях зустрічаються вже в ранньому віці людини, що дозволяє вважати їх фактором, що призводять до розвитку адикції. Цікаво, що у нашому дослідженні не було виявлено статистично тісного зв'язку між адиктивною поведінкою і ригідністю. Результати дослідження наведені в табл. 3.

У результаті кореляційного аналізу був виявлений найбільш статистично тісний зв'язок між схильністю до адиктивної поведінки та фрустрацією ( $r=0,511$ , при  $p \leq 0,0001$ ). На основі цих даних можна дійти висновку, що фрустрація має велике значення для

формування адиктивної поведінки. психічний стан людини, що виражається в характерних переживаннях і поведінці і те, що викликається об'єктивно непереборними (або суб'єктивно сприйнятими як непереборні) труднощами на шляху до досягнення мети і розбіжності реальності з очікуваннями суб'єкта.

Таблиця 3.

**Показники коефіцієнтів кореляції між психічними станами, почуттям самотності, її видами, статтю і схильністю до адиктивної поведінки за коефіцієнтами кореляції Спірмена**

		самотність	Схильність до адиктивної поведінки	Дифузна самотність	відчуження	Дисоційована самотність	стать
1	тривожність	0,231	-0,150	-0,132	0,271	-0,070	0,245
		0,189	0,397	0,455	0,120	0,692	0,163
2	фрустрація	0,254	0,007	-0,030	0,368*	0,080	0,511**
		0,147	0,967	0,865	0,032	0,654	0,002
3	агресивність	0,202	0,016	-0,161	0,076	0,085	0,026
		0,252	0,927	0,362	0,671	0,632	0,885
4	ригідність	0,426*	-0,302	0,273	0,092	-0,073	0,354*
		0,012	0,043	0,118	0,603	0,682	0,040

Примітка: \* – зв'язок значущий на рівні  $p \leq 0,05$ ;

\*\* – зв'язок значущий на рівні  $p \leq 0,01$

Фрустрація це є своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи. М. Левітов називає такі різновиди фрустрації як діяльність за інерцією, депресивні стани, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай, агресивність. Цікаво, що дослідження не виявило статистично тісного зв'язку між агресією та адикцією ( $r=0,26$ , при  $p=0,885$ ). Тобто можна припуститися, що агресивний стан є наслідком розбіжності

реальності з очікуваннями суб'єкта на шляху до досягнення мети. Сама фрустрація виникає у результаті конфліктів особистості з іншими. Негативна соціальна оцінка підлітка, яка зачіпає його особистісно – його значущі стосунки, загрожує престижу, людській гідності, – спричиняє стан фрустрації, а це в свою чергу може стати причиною формування та подальшого розвитку адитивної поведінки. Найпомітнішими проявами поведінки людини у стані фрустрації також є такі: апатія, агресія, регресія (поведінка, яка наближена до заохочення мінімальних людських потреб) та стереотипія (порушення власної працездатності і наслідування чийось дій). Таким чином, для розуміння природи такого складного зв'язку, який виникає між фрустрацією і схильністю до адиктивної поведінки, потрібне більше детальне дослідження.

Також було виявлено статистично тісний зв'язок між фрустрацією та дисоційованим почуттям самотності ( $r=0,368$ , при  $p \leq 0,05$ ). Дисоційоване почуття самотності є найбільш складним станом як за складністю переживання, так і за походженням та проявами. Його генеза визначається яскраво вираженими процесами ідентифікації та відчуження і різкою їх зміною навіть щодо однієї людини [4].

Спочатку людина ототожнює себе з іншою, приймаючи та наслідуючи спосіб її життя, довіряє їй «як самій собі». Після повної ідентифікації відбувається різке відчуження від того об'єкта, що відображає справжнє ставлення людини до самої себе. Одні характерні особливості своєї особистості приймаються людиною, інші – категорично відкидаються. Почуття самотності при цьому гостре, чітке, усвідомлене, хворобливе. Дисоційоване почуття самотності виражається в тривожності, збудливості й демонстративності характеру, протиборстві в конфліктах, особистій спрямованості, поєднанні високої та низької емпатії (при відсутності середнього рівня), егоїстичності та підпорядкуванню в міжособистісних стосунках, що, безумовно, є протилежними тенденціями [4]. Отже, чим більше підліток стикається з фрустрацією своїх потреб, тим більший рівень почуття самотності.

Крім того, нами був встановлений статистично значущий кореляційний зв'язок між ригідністю і самотністю ( $r=0,426$ , при  $p \leq 0,05$ ). На нашу думку, такий зв'язок вказує на важливу роль якості

соціальної адаптовності підлітка. За умови повільної зміни уявлень при зміні умов життя, діяльності, у залякності, млявості, нерухливості почуттів, у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності цілком зрозуміло виникнення почуття самотності. Ригідна людина є мало мінливою навіть при зовнішніх впливах, що нездатна до самостійного регулювання та корекції. Власні принципи стають більш важливими чим стосунки з іншими людьми.

Також був виявлений статистично тісний негативний кореляційний зв'язок між ригідністю та дифузним почуттям самотності ( $r=-0,302$ , при  $p \leq 0,05$ ). Дифузне почуття самотності обумовлене переважанням у суб'єкта тенденції ідентифікації себе з іншими людьми, соціальними групами, ідеями. Тобто, чим більш ригідна людина тим менш вона здатна ідентифікувати себе з іншими і тим менш вона здатна об'єднуватися з різними людьми та групами, і тим більше вона буде стикатися з почуттям самотності. Дефіцит навичок переживання близькості у відносинах розвиває такий тип поведінки, який не дає можливості створення і підтримки тривалих близьких відносин.

В ході дослідження був виявлений щільний статистично значущий кореляційний взаємозв'язок між ригідністю і схильністю до адиктивної поведінки ( $r=0,354$ , при  $p \leq 0,05$ ). Цей статистичний зв'язок може вказувати на те, що адаптованість до змін зовнішнього світу може бути вирішальною у розвитку адиктивної поведінки. Адикція – це засіб зняття психічної напруги. Ригідність може вносити перепони у корекційній роботі стосовно зміни засобів зняття психічної напруги. Більш того ригідні установки про світ, про самого себе також будуть заважати людині бути більш адаптованою. Вплив ригідності на формування і розвиток адиктивної поведінки вивчений не достатньо. Ця тема потребує більш детального аналізу.

**Висновки.** Отже, гендерний аспект у ранньому підлітковому віці не впливає ні на почуття самотності, ні на схильність до адиктивної поведінки, ні на переживання різних негативних психічних станів. Фрустрація і ригідність у даному дослідженні постають як основні психічні стани, які в якості негативних наслідків

можуть мати почуття самотності та стати основою формування схильності до адиктивної поведінки.

Перспективним напрямом вважаємо доопрацювання спеціальної програми “Психологічна корекція суб’єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків” з урахуванням результатів дослідження, спрямованої на профілактику почуття самотності та адиктивної поведінки підлітків.

#### Список використаних джерел:

1. Железнякова Ю. В. Розробка програми психологічної корекції суб’єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків / Ю. В. Железнякова // Молодий вчений. – Херсон : Гельветика, 2016. – №4 (31). – С. 454–458.
2. Железнякова Ю. В. Верифікація програми психологічної корекції суб’єктивного почуття самотності як чинника адиктивної поведінки молодших підлітків / Ю. В. Железнякова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки – 2017. – вип. 4, Том 2. – С. 41-46.
3. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра / О. М. Корніяка. – Київ : Міленіум, 2006. – 234 с.
4. Корчагіна С. Г. Психологія одиночства : учебное пособие / С. Г. Корчагіна. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
5. Крайг Г. Психологія розвитку / Г. Крайг. – 7-е междунар. изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 988 с.
6. Лісіна М. І. Проблеми онтогенезу спілкування / М. І. Лісіна. – Москва : Апрель Пресс, 1986. – 144 с.
7. Литвак М. Е. Психологія одиночства [Электронный ресурс] / М. Е. Литвак. – Режим доступа: <http://1001.ru/arc/mlitvak/issue7/>.
8. Менделевич В. Д. Психологія зависимой личности или подросток в окружении соблазнов / В. Д. Менделевич. – Йошкар-Ола : Марев, 2002. – 239 с.
9. Техники консультирования и психотерапии. Тексты / ред. и сост. У. С. Сахаткиан ; пер. с. англ. – Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО : Пресс, 2000 – 624.
10. Beck A. T. Cognitiv Therapy and Emotional Disorders. NY and / A. T. Beck. – Scarborough : Meridian Book, 1979.
11. Bonetti L. The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children’s and Adolescents’ Online Communication [Electronic resource] / L. Bonetti, M. Campbell, L. Gilmore // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking online at.–Access of mode: [http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2008/09/21/a\\_talk\\_with\\_john\\_cacioppo/](http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2008/09/21/a_talk_with_john_cacioppo/).

**Ольга Вікторівна Іщук**

*м. Запоріжжя*

*olga.ischuk@gmail.com*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ВПЛИВ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ»**

**Актуальність дослідження.** Актуальним етапом розвитку українського суспільства є реформування майже усіх сфер суспільної взаємодії, де освіта також не стала виключенням. Зважаючи на загальний стан соціально-економічного положення в країні, очевидно, що вища освіта загалом, професійне самовизначення, навчання та працевлаштування молодих спеціалістів зокрема, переживають затяжну кризу. На наш погляд, важливим, для формування та підтримання психологічно здорового фахівця в стінах вищого навчального закладу, є забезпечення адекватного сьогоденним викликам середовища. Виходячи з наших попередніх досліджень та досліджень інших українських і закордонних науковців, організаційна культура закладу вищої освіти є ефективним чинником становлення професійної ідентичності студентської молоді, що впливає на мотивацію навчатися та працювати за обраною спеціальністю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Організаційну культуру, в аналітичному огляді психолого-управлінської літератури, глибоко досліджено західними ученими, як наприклад, Д. Болінже, С. Девіс, Дж. Дістефано, Г. Лейн, Т. Морган, У. Оучі, А. Петтігрю, Т. Пітерс, Р. Рюттінгер, В. Сате, Г. Сміт, Р. Уотерман, П. Харріс, Ф. Хедоурі, Дж. Хофштеде, Е. Шейн та ін. Окремі аспекти організаційної культури вивчалися українськими (Л. Карамушка, В. Кириченко, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, І. Савка, Ж. Серкіс, І. Сняданко, Л. Спіцина, О. Францев та ін.) й російськими ученими (І. Грошев, С. Ліпатов, Д. Реут, В. Співак, В. Томілов та ін.), дослідження проблем організаційної культури в промислових та освітніх організаціях (В. Бакштановський, Є. Гайдаржи,

О. Занковський, Л. Карамушка, О. Радугіна, М. Семикіна, Ж. Серкіс, І. Сняданко та ін.).

Вивченням сутності ідентичності, самоідентифікації фахівців, професійної ідентичності займалися західні (Е. Еріксон, Дж. Мід, Г. Теджфел, Дж. Тернер, З. Фрейд та ін.), російські (В. Агеєв, О. Бодальов, М. Заковоротна, Ц. Короленко, О. Павлова, В. Ядов та ін.) та українські (В. Зливков, А. Зубенко, Н. Кривоконь, С. Максименко, Л. Міщик, В. Москаленко, А. Мудрик, Х. Турецька, Н. Чепелева та ін.) науковці. Окремо феномен професійної ідентичності вивчали К. Абульханова-Славська, В. Зливков, О. Міненко, Л. Шнейдер та ін., а саме становлення професійної ідентичності студентів аналізували Т. Кириченко, У. Родигіна, О. Савицька та ін.

Отже, ґрунтуючись на аналізі наукової літератури нами згруповано визначення поняття «організаційна культура» за провідною якістю (табл. 1).

Таблиця 1

### Диференціація визначень поняття «організаційна культура» за провідною якістю

<i>Визначальна якість</i>	<i>Визначення</i>	<i>Автор</i>
<b>Насаджений спосіб мислення</b>	Організаційна культура – визначений спосіб мислення, котрий визнано успішним і який допомагає правильно розуміти оточуюче середовище.	М. Елвессон [42], Р. Кілманн [49]
<b>Система цінностей</b>	Організаційна культура – система цінностей, очікувань, понятійних формулювань, ритуалів, традицій, патернів поведінки, які властиві для працівників організації та приймаються на підсвідомому рівні.	В. Кириченко [14], М. Мескон та Ф. Хедоури [21]
<b>Динамічний конструкт, який сприяє адаптації</b>	Організаційна культура – динамічний конструкт, котрий підтримує та пристосовує організацію, працівників до мінливого сьогодення як у мікро- так і в макросередовищі.	Е. Кирхлер [16], Т. Соломанідіна [23; 31; 32]

Сьогодні в науковій психологічній літературі багато публікацій, які б тією чи іншою мірою торкалися проблем організаційної культури, і серед різноманіття авторських концепцій важко визначитися, на яку парадигму спиратися при вивченні обраного предмету. Але на основі низки наукових досліджень (Т. Базаров [38], Ф. Вебстер [4], М. Елвессон [42], В. Кириченко [14],



М. Мескон [21], Г. О'Донован [46], В. Сате [47; 48], Л. Смірсич [51], Т. Соломанідіна [31; 32], С. Харріс [44; 45], Ф. Хедоурі [21], А. Чапліна [40], Б. Шнейдер [50] та ін.) у даній монографії, **організаційна культура вищого навчального закладу** розглядається нами як динамічна система, що визначає спосіб мислення керівництва, професорсько-викладацького складу та студентів, включає цінності, очікування, понятійні формулювання, ритуали, патерни поведінки тощо, які приймаються та передаються всім членам вишу.

Що ж стосується визначення поняття ідентичність, то воно виглядає як конструкт, що включає всі якості особистісних сполучень, які обумовлені великою кількістю біологічних, соціальних, психологічних та культурних факторів [27]. Ґрунтуючись на змістовному аналізі робіт вчених, що займалися дослідженням феномену професійної ідентичності, розглядаємо більш диференційовано визначення даного поняття (табл. 2).

Таблиця 2

### Диференціація визначень поняття «професійна ідентичність» за домінуючою характеристикою

№	Домінуюча характеристика	Визначення	Науковці
1.	<b>Професійний «Я-образ»</b>	Професійний «Я-образ», що містить професійні стереотипи та унікальність власного «Я», усвідомлення своєї тотожності з професійним образом «Я».	Е. Зеєр [24]
2.	<b>Результат соціалізації</b>	Системне утворення, що закономірно формується в процесі соціалізації індивіда.	П. Горностай [3], О. Угрин [36], Д. Гошовська [1; 18], О. Овчаренко [22]
3.	<b>Включення в професійну групу</b>	Концептуальне уявлення людини про своє місце в професійній групі й відповідно в суспільстві. Це уявлення супроводжують певні цінності та мотиваційні орієнтири, а також суб'єктивне ставлення до своєї професії.	Н. Іванова [6] та Є. Конєва [19], Ю. Платонов [25, 26]
4.	<b>Єдність із працею</b>	Провідною основою ідентифікації є професійна праця. У спільнотах із традиційно високим соціальним статусом професії професійна ідентичність виступає як провідний фактор психологічного благополуччя, що дає відчуття стабільності навколишнього світу й впевненість у своїх силах.	М. Єрмолаєва [5], Е. Фромм [35], К. Юнг [17], М. Варбан [1]

Узагальнюємо, що аналіз теоретичних і практичних досліджень в області організаційної культури вищого навчального закладу та її впливу на формування різних явищ, зокрема, професійної ідентичності студентів, показав, що ця проблема потребує теоретико-методологічного обґрунтування, емпіричної розробки й практико-орієнтованого методичного забезпечення. Тож, пропонуємо апробовану авторську програму тренінгу, що сприяє підвищенню рівня професійної ідентичності студентів через усвідомлений вплив організаційної культури вищого навчального закладу.

**Виклад матеріалу.** Програма психологічного тренінгу «Вплив організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів» містить дві частини та чотири модулі, що складає 36 годин (по 6 годин на кожен модуль, 2 години на домашнє завдання з кожного модуля та по 2 години на вступ і заключну частину). Зміст тренінгових модулів реалізується на основі поєднання основних компонентів тренінгу (вступ, інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний, підсумки) та інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного з компонентів.

**Частина 1. «Професійна ідентичність студентів вищого навчального закладу».** Модуль 1. Сутність професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.

**Мета:** формування знання про сутність професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.

*Криголам «Знайомство»:* «По черзі називаємо своє ім'я й кожен до власного імені додає епітет – прикметник, який є одночасно професійно важливою якістю та починається з першої букви власного імені. Наприклад: Артем – акуратний, Таня – толерантна тощо. Усі члени групи повинні послідовно повторити ім'я попередніх учасників та обрану ними професійно важливу якість». Після завершення криголаму, проводиться обговорення вправи, складнощів у роботі, асоціації себе з обраною професійно важливою якістю, чи допомагало згадати ім'я обраний епітет?

*«Мозковий штурм» та групове обговорення:* «Як ми організуємо свою роботу?» (узгодження організаційних питань – тривалість роботи, правила роботи під час тренінгу, кількість перерв тощо).

Учасникам пропонується обговорити правила, яких необхідно буде дотримуватись під час занять. За обговоренням розкривається значення правил у спілкуванні та взаємодії, обґрунтовується доцільність їх використання на тренінгових модулях. Остаточні погоджені та прийняті загальним голосуванням правила взаємодії стають законом для всіх учасників тренінгу.

*Вивчення очікувань учасників тренінгу* (заповнення індивідуальних робочих аркушів (стікерів) з наступним груповим обговоренням): «Що для мене означає участь у психологічному тренінгу?», «Під час тренінгової роботи я очікую ...», «По завершенню тренінгу я хотів би...» [10]. Після того, як усі учасники групи віддали анонімно заповнені стікери, тренер розвішує їх на дошці та зачитує загальні очікування. Робиться висновок стосовно найбільш та найменш вказаних очікувань у групі.

*Міні-лекція «Сутність професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу».* Лекція побудована за таким планом:

1. Поняття професії.

2. Поняття професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.

3. Взаємозалежність успішної реалізації в професії від професійної ідентичності.

*Групова дискусія: «Вплив професійної ідентичності на самореалізацію в професії».* Групова дискусія передбачає актуалізувати отриману інформацію стосовно професійної ідентичності та професії в цілому. Тренер з'ясовує ступінь засвоєння лекційного матеріалу, наскільки відрізняється уявлення групи щодо професійної ідентичності від отриманої інформації, що нового дізналися учасники тренінгової групи. Крім того, група ставить питання тренеру та всім зацікавленим із приводу отриманої інформації.

*Метод незавершених речень,* з подальшою груповою дискусією. Учасникам пропонується завершити наступні фрази:

- «Для мене, моя професія – це...»;
- «Я зможу реалізуватися у власній професії, якщо...»;
- «Перепонами на шляху самореалізації в професії виступають ...»;
- «Професійна ідентичність – це...»;

- «Особливостями професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу є...»;

- «Становленню професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу сприяє...».

*Психологічний практикум:* «Діагностика спрямованості особистості студента (на себе, на справу, на взаємодію)» за допомогою методики «Спрямованість особистості» В. Смейкала, М. Кастаньєди [28].

*Психологічний практикум:* «Діагностика типів професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу» за допомогою опитувальника професійної ідентичності студентів у розробці У. С. Родигіної [29].

*Психологічний практикум:* «Діагностика статусу професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу» за допомогою методики вивчення професійної ідентичності (МІПІ), розробленою Л. Б. Шнейдер [7; 34; 41].

*Криголам «Ключі» (К. Фопель) [39].* Мета криголаму – розвиток символічного мислення, актуалізація професійної ідентичності, визначення та прийняття нових перспектив професійного розвитку. Ведучий демонструє учасникам зв'язку ключів, які символічно виражають можливість що-небудь відкрити чи, навпаки, закрити для себе. Той з учасників, хто захоче розповісти про свої цілі, буде тримати ключі в руках. Учасник може вирішити, який ключ та з якої причини більше всього підходить для його конкретних цілей, а також, з чим саме пов'язана його мета – треба щось «відкривати» чи, навпаки, «закривати». Після того, як учасник розповість про свої цілі, він передає зв'язку наступному гравцеві.

*Робота в малих групах:* за п'ять хвилин групі потрібно виділити 3-5 найбільш характерних для власної професії радощів (заради чого Ви, як представники даної професії взагалі живите, що є найголовнішим у житті, у роботі...). Далі, по черзі, кожна група розповідає про ті радощі, які вони виділили.

*Презентація результатів роботи малих груп:* обговорення переліку рис, якостей, визначених кожною групою; складання узагальненого списку з обговореного.

*Робота в малих групах (3-4 особи)* з подальшою презентацією та обговоренням результатів роботи. Учасникам тренінгового заняття

пропонується визначити основні чинники, що сприяють самореалізації особистості в обраній професії.

«Мозковий штурм». Визначити не менше десяти заходів, які можуть бути організовані вищим навчальним закладом, аби сприяти формуванню професійної ідентичності студентів.

Криголам «Коридор просвітлення» (С. В. Петрушин) [8]. Мета даної вправи – розвинути професійну впевненість. По черзі кожен з учасників повинен пройти від однієї стіни до протилежної декілька разів. Визначена відстань має символізувати професійний шлях. На цьому шляху кожного учасника повинна супроводжувати група. При цьому, коли учасник йде від однієї стіни до іншої, група повинна усіляко його підтримувати, а коли вертається – лаяти. Фізична дія заборонена, група повинна зупинити та повернути його тільки словами. Задача учасника спокійно, мовчки та з однаковою швидкістю ходити від стіни до стіни, не реагуючи ані на негативні, ані на позитивні підкріплення. Закінчувати рух кожного учасника треба на позитивних підкріпленнях. Після виконання криголаму тренер пропонує наступні питання для обговорення:

- «Чийі слова заважали ходити?»;
- «Які переживання у Вас виникали?»;
- «Що нового Ви про себе дізналися?»;
- «Що Вам допомагало зберігати спокій?».

*Рефлексивний аналіз* (групова взаємодія): «Що я особисто отримав від тренінгової сесії?».

*Анкетне опитування*: «Оцінка ефективності тренінгу». На спеціально підготовленому папері учасники дають оцінку тренінговому модулю. Аркуші заповнюються анонімно та віддаються тренеру.

*Побажання учасників тренінгу* один одному у вигляді «подарунків» – власних позитивних професійних рис особистості, що забезпечують можливість ефективно взаємодіяти в умовах професійної ситуації.

*Модуль 2. Аналіз різних типів і статусів професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.*

**Мета:** формування в студентів усвідомлення психологічних особливостей професійної ідентичності.

*Криголам «Побажання»:* Мета «криголаму» – сприяти подальшому знайомству членів тренінгової групи та активізація мотивації на спільну роботу. Тренер запрошує учасників розпочати роботу з висловлювання побажань один одному на сьогоднішній день. Обов'язково зазначається, що побажання має бути коротким, містити одне слово чи фразу. «Ви кидаєте м'яч тому, кому хочете щось побажати, і одночасно говорите це побажання. Той, кому кинули м'яч, у свою чергу, кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Уважно стежте за тим, щоб м'яч побував у всіх, і намагайтеся нікого не пропустити» [12].

*Вивчення очікувань учасників тренінгу* (заповнення індивідуальних робочих аркушів (стікерів) із наступним груповим обговоренням): «Чого я очікую від сьогоднішньої тренінгової сесії?»; «Які знання я розраховую отримати в ході тренінгової роботи?». Аркуші заповнюються анонімно та віддаються тренеру.

*Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Психологічні особливості типів і статусів професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу».* Лекція побудована за таким планом:

1. Особливості професійної ідентичності.
2. Психологічна складова професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.
3. Організаційно-психологічні умови, що забезпечують формування професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу.

*Групова дискусія: «Психологія професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу».* Групова дискусія має за мету актуалізувати та закріпити інформацію стосовно психологічних особливостей професійної ідентичності. Тренер ставить питання, спрямовані на виявлення нової інформації, яку дізналися учасники групи. Учасники також ставлять питання тренеру з приводу лекційного матеріалу. Відбувається обговорення лекції.

*Криголам «Послання світу професії»:* мета вправи – сфокусувати учасників тренінгової групи на візуальному або аудіальному визначенні власних психологічних особливостей професійної ідентичності. Кожен учасник отримує чистий аркуш формату А4 та набір олівців, фломастерів, маркерів, ілюстрованих журналів,

ножиці, клей, липкі смужки тощо. Тренер дає завдання: «Поміркуйте, якою фразою, малюнком, емблемою чи будь-якою іншою візуальною формою Ви можете означити своє послання світу професії. Яким чином Ви зможете проілюструвати власну професійну ідентичність» [15]. На виконання цього завдання відводиться 30 хвилин, потім кожен учасник презентує власний доробок тренеру та іншим.

Після виконання криголаму «Послання світу професії», членам групи пропонується відповісти на питання:

- «Чи легко було сформулювати власне професійне «крredo» та знайти йому візуальну форму?»;
- «Який особистий досвід спонукав Вас створити даний образ?»;
- «Чи задоволені Ви результатом?»;
- «Які почуття викликало у Вас Ваше особисте послання?»;
- «Хто з учасників групи викликав у Вас найсильніші почуття своїм «посланням»? Чому? Поясніть».

*Метод незавершених речень*, з подальшою груповою дискусією. Учасникам пропонується завершити наступні фрази:

- «Психологічними особливостями професійної ідентичності студентів є...»;
- «Існують такі організаційно-психологічні умови, що сприяють формуванню професійної ідентичності студентів як, наприклад...»;
- «Я вважаю, що на формування професійної ідентичності студентів впливає...».

*Психологічний практикум*: «Діагностика психологічних особливостей професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу» за допомогою методики М. Куна «Хто Я?», розроблений М. Куном, Т. Макпартлендом, у модифікації Т. Румянцевої [33].

*Криголам «Асоціації»*. Мета даної вправи – розслабити учасників після напруженої діяльності та налаштувати на ефективну спільну роботу. Тренер пропонує правила: «Усі учасники сідають у коло. Ведучий (тренер) говорить будь-яке слово (професійна ідентичність), а учасник ліворуч повинен швидко висловити перше

слово-асоціацію, яке миттєво спало йому на думку. Так само продовжують усі учасники тренінгу «по колу». Останнє слово вимовляється голосно» [13].

*Індивідуальна робота.* Після діагностичного тесту М. Куна «Хто Я?» та його інтерпретації, ведучий пропонує учасникам розмістити власні характеристики у відповідності до запропонованої схеми-графіка з осями «Особистість» та «Професіонал». Кожна клітинка цієї схеми заповнюється учасниками власними прикладами самоопису, які треба розташувати у відповідності до чого тяжіє та чи інша якість – до вертикалі «Професіонал» чи до горизонталі «Особистість».

Після виконання даної вправи, тренер пропонує наступні питання для обговорення:

- «У якому квадранті опинилося більше характеристик?»;
- «Де опинилися більшість учасників групи?»;
- «Яким чином можна здійснити перехід з одного квадранта в інший?»;
- «Від яких характеристик захотілось відмовитися?»;
- «Що дає знання власних психологічних особливостей для професійного та життєвого самовизначення?».

*Аналіз професійної ситуації:* «Я навчаюсь в університеті за спеціальністю ... (за вибором тренера). Мені запропонували влаштуватися на роботу не за фахом. Заробітну платню пропонують достойну, але прийдеться відмовитися від подальшого навчання за спеціальністю...». Учасники впродовж 20 – 30 хвилин обмірковують стратегію подальшого вибору, виокремлюють усі «за» та «проти», прогнозують подальші варіанти розвитку подій. Після виконання вправи – презентація роботи з подальшим груповим обговоренням.

*Робота в малих групах (2-3 особи) «Портрет».* Тренер пропонує намалювати портрет професійного «Я». Учасники тренінгової роботи мають зобразити власні уявлення стосовно професійного образу «Я». Далі малюнки обговорюються в колі.

*Рефлексивний аналіз (групова взаємодія):* «По завершенню тренінгової сесії я відчуваю...».

*Анкетне опитування:* оцініть наступні питання за трибальною шкалою, де 1 – погано; 2 – не можу визначити; 3 – добре:



- «Мій настрій на початку тренінгу...»;
- «Мій настрій по закінченню тренінгу...»;
- «Ступінь корисності та можливості застосувати отриманні знання, вміння та навички..».

Опитування анонімно та по завершенню, аркуші віддаються тренеру.

*Побажання учасників тренінгу один одному.* «Бажаю Вам працювати в атмосфері ...».

**Частина 2. «Організаційна культура як чинник становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу».** Модуль 3. *Сутність організаційної культури вищого навчального закладу.*

**Мета:** формування в студентів уявлень про сутність та зміст організаційної культури вищого навчального закладу.

*Криголам:* «Абетка». Мета криголаму – включити учасників в активну взаємодію, переключивши їхню увагу на актуальне партнерство для досягнення групової мети. Тренер оголошує таку інструкцію: «Прошу всіх зайняти місця таким чином, аби ваше місце в цій тренінговій кімнаті відповідало алфавітному порядку ваших імен. Перший стілець нашого кола (тренер вказує на конкретне місце в тренінговому колі) – точка відліку. Від нього за годинниковою стрілкою ви маєте розміститися за алфавітом. Не бійтеся розмовляти, уточнювати – тільки так ви зможете виконати завдання якомога успішніше. Час пішов! Почали!» [39]. Для перевірки правильності виконання вправи, ведучий просить чітко та голосно назвати своє ім'я, починаючи зі «стартового» стільця. Учасники перевіряють правильність. Можна запропонувати наступні питання для обговорення:

- «Чи викликала вправа труднощі, у чому саме?»;
- «Поділіться Вашим емоційним настроєм з учасниками групи».

*Вивчення очікувань учасників тренінгу:* «Що для мене означає участь у психологічному тренінгу?», «Під час тренінгової роботи я очікую ...», «По завершенню тренінгу я хотів би...» [10].

*Міні-лекція «Особливості організаційної культури вищого навчального закладу».* Лекція побудована за таким планом:

1. Поняття про організаційну культуру.

2. Наукові підходи в дослідженні організаційної культури.

3. Об'єктивні передумови дослідження організаційної культури у вищому навчальному закладі.

За допомогою *методу незавершених речень*, пропонуємо завершити фрази:

- «Організаційна культура – це...»;

- «Специфіка організаційної культури вищого навчального закладу в ...»;

- «Я вважаю, що дослідження організаційної культури вищого навчального закладу...»;

- «Знання щодо організаційної культури вищого навчального закладу важливі для..., тому що ...»;

- «Організаційна культура нашого університету насамперед залежить від...»;

- «Якщо студенти будуть добре проінформовані стосовно організаційної культури власного вищого навчального закладу, то ...»;

- «Якщо керівництво університету буде добре проінформовано стосовно організаційної культури власного вищого навчального закладу, то ...».

*Психологічний практикум*: «Діагностика особливостей організаційної культури вищого навчального закладу» за допомогою інструмента оцінки організаційної культури (ОСАІ), яка базується на теоретичній моделі «Рамочна конструкція конкуруючих цінностей», що розроблено К. Камероном та Р. Куїнном [9]. Тренер пропонує виконати лише одну частину методики, де просить указати реальні уявлення студентів щодо існуючої організаційної культури у вищому навчальному закладі.

«*Мозковий штурм*». Тренер збирає інформацію про психологічне сприйняття кожним учасником організаційної культури вищого навчального закладу, у якому вони навчаються. Інформацію можна отримати за допомогою наступних питань [2]:

- «Спробуйте пригадати своє перше враження, коли Ви потрапили у Ваш вищий навчальний заклад. Що Вам найбільше запам'яталось, на що Ви звернули увагу?»;
- «Чи змінювалося Ваше враження про університет у процесі навчання? Які чинники впливали на зміну Вашого сприйняття?»;
- «Наскільки швидко Ви адаптувались у вищому навчальному закладі?»;
- «Як сприймають Ваш університет люди, які в ньому не навчаються та не працюють?»;
- «Чи комфортно Вам у вашому вищому навчальному закладі?».

На основі отриманих даних, група презентує виділені основні спільні якості в сприйнятті та характеристиках організаційної культури вищого навчального закладу, де вони навчаються.

*Робота в малих групах.* Тренер пропонує учасникам виділити наступні ключові характеристики організаційної культури власного вищого навчального закладу:

- а) спробувати визначити найважливіші відмінності організаційної культури власного вищого навчального закладу від інших;
- б) виділити загальний стиль керівництва вищим навчальним закладом;
- в) сформулювати основи управління персоналом (кадровим потенціалом) вищого навчального закладу, у тому числі й студентами;
- д) виокремити зв'язуючу сутність вищого навчального закладу, тобто сутність, що об'єднує організацію та всіх її працівників;
- е) означити стратегічні цілі функціонування та розвитку вищого навчального закладу;
- ж) виділити основні критерії успішної діяльності вищого навчального закладу.

Після завершення, кожна група презентує власну роботу іншим учасникам тренінгу. У результаті презентацій, за допомогою тренера, усі учасники тренінгової групи мають прийти до загального бачення ключових характеристик організаційної культури власного вищого навчального закладу. Потім, знову за

допомогою тренера, учасники визначають до якого типу культури (спираючись на інтерпретаційну частину діагностичного компоненту тренінгу) відносяться обрані ними характеристики.

*Рефлексивний аналіз:* (групова взаємодія) «По закінченню тренінгового модуля, я сьогодні йду з ...».

*Анкетне опитування:* «Мої почуття від проведеного тренінгу». Опитування анонімне та по завершенню, для отримання зворотного зв'язку про тренінг, аркуші віддаються тренеру.

*Побажання учасників один одному:* «Я бажаю щоб Ви в університеті...».

*Модуль 4. Психологічні особливості впливу організаційної культури вищого навчального закладу на становлення професійної ідентичності студентів.*

**Мета:** усвідомлення учасниками тренінгу впливу організаційної культури вищого навчального закладу на становлення професійної ідентичності студентів.

*Криголам «Про кого йдеться?».* Тренер пропонує таку інструкцію: «Кожний із присутніх пише на невеликому аркуші паперу своє ім'я (якщо серед учасників є люди з однаковими іменами, їм необхідно «позначитися» на папері так, щоб в інших не виникало питання: «Хто є хто?». Особисто підписані аркуші збираються до купи, перемішуються та роздаються учасникам у довільному порядку. Отримавши аркуш, кожен учасник має письмово викласти на ньому якомога точніший «професійний» портрет того з присутніх, ім'я якого позначено на папері. По закінченню роботи, всі аркуші згортаються вчетверо та складаються до загальної купи, після чого знов у довільній послідовності роздаються кожному з присутніх. Тепер всі по черзі вголос зачитують зміст написаного на отриманому особисто папірці, не оголошуючи імені того, чий психологічний «професійний» портрет надається. Завдання для всіх – спробувати здогадатись, про кого в тому чи іншому випадку йдеться. Важливо після оголошення кожного портрету спочатку надавати можливість висловити свої припущення тим, хто впізнав у портреті себе самого, якщо, звісно, відповідні здогадки виникатимуть. У разі, коли припущення присутніх стосовно себе виявлятимуться помилковими, висловлюють свої здогадки ті, хто вважає, що

зрозумів, про кого йдеться. Автор «професійного» портрету, який його власноруч склав, намагається утримуватись від будь-яких натяків і підказок. Той, хто зачитує чийсь «професійний» портрет, відхиляє чи підтверджує правильність висловлених припущень, оскільки може бачити позначене на аркуші ім'я того, кому цей портрет надається. Після ідентифікації кожного психологічного «професійного» портрета він віддається його власникові» [11].

*Вивчення очікувань учасників тренінгу:* «Чого я очікую від сьогоднішньої тренінгової сесії?»; «Які знання я розраховую отримати в ході тренінгової роботи?». Аркуші заповнюються анонімно та віддаються тренеру.

*«Мозковий штурм» та групове обговорення.* Тренер пропонує учасникам визначити в яких документах доцільно представляти основні ідеї організаційної культури вищого навчального закладу та яким чином із цими документами можуть бути ознайомлені студенти.

*Мультимедійна презентація (міні-лекція)* «Емпіричне дослідження особливостей організаційної культури вищого навчального закладу як чинника становлення професійної ідентичності студентів». Лекція побудована за таким планом:

1. Програма емпіричного дослідження організаційної культури вищого навчального закладу як чинника становлення професійної ідентичності.

2. Організаційна культура вищого навчального закладу як детермінанта професійної ідентифікації студентів.

3. Психологічні особливості організаційної культури вищого навчального закладу як чинника становлення професійної ідентичності.

*Групова дискусія:* «Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів».

*Метод незавершених речень,* з подальшою груповою дискусією. Учасникам пропонується завершити наступні фрази:

- «У вищому навчальному закладі професійну ідентичність студентів можна формувати спираючись на...»;

- «Організаційна культура вищого навчального закладу виступає як чинник становлення професійної ідентичності студентів оскільки...»;

- «Я вважаю, що найбільш впливають на становлення професійної ідентичності студентів такі характеристики організаційної культури як...»;

- «Я вважаю, що питаннями становлення професійної ідентичності студентів під впливом організаційної культури вишу повинні займатися...».

*Психологічний практикум:* «Діагностика особливостей організаційної культури вищого навчального закладу» за допомогою інструмента оцінки організаційної культури (ОСАІ), яка базується на теоретичній моделі «Рамочна конструкція конкуруючих цінностей», що розроблено К. Камероном та Р. Куїнном [43].

*Психологічний практикум:* «Діагностика типів професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу» за допомогою опитувальника професійної ідентичності студентів у розробці У. Родигіної [29].

*Психологічний практикум:* «Діагностика статусу професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу» за допомогою методики вивчення професійної ідентичності (МІПІ), що розроблено Л. Шнейдер [7, 34; 41].

*Криголам «Малюнок власної організаційної культури вишу».* Тренер пропонує учасникам намалювати, як вони сприймають організаційну культуру власного вищого навчального закладу. Малюнки обговорюються всією групою. Після обговорення індивідуальних малюнків, тренер пропонує зробити спільний малюнок на ватмані, що також обговорюється в колі учасників, де кожен ділиться власними враженнями, думками, почуттями тощо.

*Криголам «Ідеальний студент, як майбутній професіонал».* Мета даної вправи – актуалізувати уявлення студента про власний ідеальний образ фахівця. Тренер пропонує кожному учаснику подумати та розповісти про свій ідеал студента як майбутнього професіонала своєї справи. Можливо навести приклад реального студента, який, на їх думку, володіє тими якостями, які є

необхідними для «ідеального» студента. Після групового обговорення образів, тренер пропонує учасникам побути у ролі ідеального студента, як майбутнього професіонала.

Кожному з учасників тренінгової групи тренер пропонує закрити очі, зайняти зручну позицію, розслабитися та зосередитися на собі. Далі, уявити студента, про якого йшла мова під час попереднього обговорення. Кожен студент, учасник групи, має подумки описати для себе, як він уявив свого ідеального студента. Далі, тренер пропонує подивитися ідеальному студенту у вічі та уявити все, що він у них бачить. Коли всі сконцентрувалися на образі, тренер говорить: «Ви і є цей ідеальний студент!». Учасники подумки описують та запам'ятовують свої враження, коли знаходяться в образі свого «ідеального» студента-майбутнього фахівця. На наступному етапі учасники малюють те, що їм запам'яталося з образу. Після завершення малюнки обговорюються, інтерпретуються тренером та бажаними учасниками.

*Мозковий штурм «Демоверсія»* [37]. Тренер пропонує учасникам подумати та висловити свої думки з приводу «ідеальної» організаційної культури вищого навчального закладу. Обговорення проводиться за таким планом:

- а) найважливіші відмінності організаційної культури власного вищого навчального закладу;
- б) загальний стиль керівництва вищим навчальним закладом;
- в) управління персоналом (кадровим потенціалом) вищого навчального закладу;
- г) зв'язуюча сутність вищого навчального закладу;
- д) стратегічні цілі функціонування та розвитку вищого навчального закладу;
- е) основні критерії успішної діяльності вищого навчального закладу.

Важливо, щоб кожен учасник висловив свою думку. Виокремлюються цікаві ідеї та записуються на дошку (фліп-чарт), але зі згоди всіх учасників. Дискусія має відбуватися в демократичному варіанті. Після визначення «ідеальної» культури, тренер пропонує учасникам поділитися враженнями.

*Індивідуальна робота «Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів».* Кожному з учасників тренінгової групи тренер пропонує уявити ідеальний образ з ідеальними характеристиками організаційної культури власного вищого навчального закладу, який би сприяв становленню професійної ідентичності студента. Тренер пропонує уявити особистість студента, який би асоціювався з ідеальним образом майбутнього професіонала. Після виходу з образу, тренер пропонує учасникам зобразити власний емоційним стан кольором або певною сумішшю кольорів. Потім презентувати та пояснити свій малюнок у групі.

*Рефлексивний аналіз (групова взаємодія):*

- «Тренінг задовольнив/не задовольнив мої очікування відносно...»;
- «По завершенню тренінгової сесії я відчуваю...».

*Анкетне опитування:* анонімне заповнення анкет з метою визначення ефективності тренінгової сесії. Пропонується відповісти на такі питання:

- «Що найбільше Вам сподобалось у тренінговій роботі?»;
- «Що найбільше Вам не сподобалось у тренінговій роботі?»;
- «На який відсоток (...%) виправдалися Ваші очікування від тренінгу?»;
- «Чи рекомендували/не рекомендували Ви б взяти участь у цьому тренінгу своїм друзям та знайомим...»;
- «Що дав Вам цей тренінг?».

*Побажання учасників тренінгу один одному.* Тренер заздалегідь підготовлює заготовку з квітки і роздає кожному учаснику. На паперових пелюстках квітки кожен пише побажання один одному та передає по колу. За бажанням групи, побажання на пелюстках можуть бути зачитані та обговорені групою.

*Побажання учасникам тренінгу:* «Бажаю Вам усвідомити ті знання, які Ви отримали на тренінговій сесії та зберегти почуття, які у Вас з'явилися під час роботи на тренінгу якомога довше».

*Фотоколажі (фотопрезентації):* «Головні події та емоції тренінгової сесії».



Далі пропонуємо вашій увазі аналіз результатів експериментального впровадження тренінгу «Вплив організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів». Апробацію тренінгової програми було проведено в одному з національних університетів м. Запоріжжя, в дослідженні прийняли участь 108 студентів, віком від 16 до 26 років, денного відділення з таких факультетів як історичний, економічний, фізичний, юридичний, соціальної педагогіки та психології, яких було поділено на дві групи – контрольну та експериментальну.

Для оцінки ефективності психологічного тренінгу застосовано такі показники:

- узгодженість уявлень студентів щодо типу організаційної культури вищого навчального закладу;
- позиція професійної ідентичності в структурі «Я-образу» студентів;
- тип професійної ідентичності студентів;
- статус професійної ідентичності студентів;
- ефективність тренінгової сесії.

З метою проведення порівняльного аналізу показників *до* та *після* проведення тренінгової програми, нами було проведено опитування з використанням методики «Оцінки організаційної культури (OCAI)», К. Камерона та Р. Куїнна, тесту М. Куна «Хто Я?», що розроблено М. Куном, Т. Макпартлендом, у модифікації Т. Румянцевої, «Опитувальника професійної ідентичності студентів» у розробці У. Родигіної, «Методики вивчення професійної ідентичності (МПП)», яку розроблено Л. Шнейдер.

Статистична обробка даних результатів формуючого експерименту здійснювалася за допомогою пакета комп'ютерного забезпечення SPSS Statistics 17,0 та Microsoft Office Excel 2007. Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів *до* та *після* формування експерименту в експериментальній та контрольній групах за основними показниками показав наявність статистично значущих відмінностей (за критерієм  $\chi^2$  «хі-квадрат») між експериментальною та контрольною групами [30]. Результати узагальненого порівняльного аналізу діагностичних зрізів в експериментальній та контрольній групах представлено в табл. 3 – 6.

Таблиця 3

**Результати дослідження типу організаційної культури вищого навчального закладу в студентів контрольної та експериментальної групи до та після формувального експерименту**

Тип ОК	Контрольна група		Експериментальна група	
	Перший зріз	Другий зріз	До формувального експерименту	Після формувального експерименту
<b>Кланова культура (А)</b>	39,7	38,8	46,8 *	62,2 *
<b>Адхократична культура (В)</b>	8,4	12,3	4,5	10,4
<b>Ринкова культура (С)</b>	31,4	34,8	24,4	17,3
<b>Ієрархічна (бюрократична) культура (D)</b>	20,5	14,1	24,3	10,1
Всього %	100	100	100	100

Таблиця 4

**Результати дослідження позиції професійної ідентичності в структурі «Я-образу» студентів (за М. Куном) у студентів контрольної та експериментальної групи до та після формувального експерименту**

Типи ідентичності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Перший зріз	Другий зріз	До формувального експерименту	Після формувального експерименту
<b>Етнічно-регіональна</b>	2,9	2,4	2,4	1,2
<b>Світоглядна</b>	0,5	0,1	0,9	0,1
<b>Сімейна</b>	3,9	3,9	2,6	2,2
<b>Групова</b>	1,1	0,9	1,3	3,1
<b>Статева</b>	0,3	0,7	1,3	1,7
<b>Фізична</b>	65,4	60,3	59,4*	7,6*
<b>Комунікативна</b>	6,8	10,2	6,6	5,8
<b>Матеріальна</b>	0,6	1,4	1	0
<b>Діяльнісна</b>	8,2	8,8	9,2	14,9
<b>Професійна</b>	10,3	11,3	15,3*	63,4*
Всього %	100	100	100	100

Таблиця 5

**Результати дослідження типу професійної ідентичності  
(за У. Родигіною) у студентів контрольної та експериментальної  
групи до та після формульовального експерименту**

Група	Шкала	Рівень	Зріз	Емоційне відношення			Всього		
				переважно негативні емоції	немає переваги	переважно позитивні емоції			
Контрольна	Усвідомлена активність	низький рівень	1	1,6	1,4	1,3	4,3		
			2	1,5	1,2	1,3	4		
		середній рівень	1	5,3	29,1	7	41,4		
			2	7,6	30	5,5	43,1		
		високий рівень	1	0,8	28,1	25,4	54,3		
			2	0,7	29,1	23,1	52,9		
		Всього%			1	7,7	58,6	33,7	100
					2	9,8	60,3	29,9	100
Експериментальна	Усвідомлена активність	низький рівень	1	1,4	2,6	2,5	6,5		
			2	0,3	0,9	0,4	1,6		
		середній рівень	1	1,6	22,4	16,1	40,1		
			2	1,3	19,1	16,3	36,7		
		високий рівень	1	0,8	9,9	42,7*	53,4		
			2	0,4	10	51,3*	61,7		
		Всього%			1	3,8	34,9	61,3	100
					2	2	30	68	100

Отже, після тренінгового впливу студенти мають узгоджені уявлення щодо ключових характеристик організаційної культури вищого навчального закладу, а саме найважливіших відмінностей, загального стилю керівництва, управління персоналом, сутнісного зв'язку, стратегічних цілей функціонування та розвитку, а також критеріїв успішної діяльності. Що ж стосується контрольної групи, то суттєвих змін не відбулося.

В експериментальній групі відбулися значні зміни позицій професійної ідентичності в структурі «Я-образу» студентів (з – 15,3% до – 63,4%), а домінуючий показник за шкалою «Фізична ідентичність» знизився майже в сім разів (з 59,4% до 7,6%). У контрольній групі зміни позицій ідентичностей не відбулося. Результати демонструє табл. 4.

Результати дослідження типу професійної ідентичності в експериментальній групі показали значущий статистичний зв'язок між показниками Типу 9 (високий рівень усвідомленої активності та позитивні емоції стосовно майбутньої професії) – до експериментального втручання – 42,7%, а після – 51,3%. Результати демонструє табл. 5.

І діагностика статусу професійної ідентичності в експериментальній групі показала значне збільшення показників за шкалою «Досягнута позитивна ідентичність» (з 18,7% до 54,7%) і зменшення відсотку респондентів, які знаходилися на етапі переживання кризи професійного становлення, тобто за шкалою «Мораторій ідентичності» (з 25,5% до 13,4%), а також за шкалою «Псевдопозитивна ідентичність» (з 31,9% до 15,5%). У контрольній групі таких статистично значущих змін не спостерігається (табл. 6).

Таблиця 6

**Результати дослідження статусу професійної ідентичності (за Л. Шнейдер) у студентів контрольної та експериментальної групи до та після формульовального експерименту**

Статус професійної ідентичності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Перший зріз	Другий зріз	До формульовального експерименту	Після формульовального експерименту
<i>Передчасна ідентичність</i>	7,5	7,1	7	3
<i>Дифузна ідентичність</i>	15,3	14,2	16,9	13,4
<i>Мораторій ідентичності</i>	26,7	24,8	25,5*	13,4*
<i>Досягнута позитивна ідентичність</i>	20,5	19,4	18,7*	54,7*
<i>Псевдопозитивна ідентичність</i>	30	34,5	31,9*	15,5*
Всього %	100	100	100	100

\* $p \leq 0,05$

Стосовно аналізу очікувань учасників від тренінгу, нами визначено, що значна частина передбачала «дізнатися щось нове

про себе, про професію та ВНЗ» (56,3%); «підтвердити високий рівень власної професійної ідентичності» (29,9%), «навчитися технікам формування професійної ідентичності» (11,4%) тощо (2,4%).

Серед негативних очікувань респондентів зустрічалися такі, як: «хтось дізнається мої відповіді» (34%), «дізнаюся про власну професійну непридатність» (33,2%), «глузування тренера» (12,8%), «я думаю про себе краще, ніж є насправді» (11,7%) тощо (8,3%).

Аналіз відповідей стосовно ступеня корисності та можливості застосувати отриманні знання, вміння та навички засвідчив, що 91,5% студентів вважають отриманий досвід корисним та будуть його використовувати. Лише 8,5% учасників тренінгової групи не вважають досвід тренінгової роботи корисним. Даний факт можливо пояснити індивідуальними особливостями сприйняття кожної людини, стереотипністю уявлень, не прийняттям деяких форм тренінгової роботи, особистою невмотивованістю.

При відповіді на питання «Я рекомендував/не рекомендував взяти участь у цьому тренінгу своїм друзям та знайомим» 95,1% студентів рекомендували б дану тренінгову програму іншим. Крім того, 98% учасників тренінгової групи по закінченню демонстрували позитивний емоційний фон та гарний настрій.

Отже, результати вивчення зворотного зв'язку респондентів тренінгової роботи дають змогу зробити висновок про ефективність впровадження тренінгової програми «Вплив організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів».

Загалом, можна зробити висновок, що розроблений тренінг «Вплив організаційної культури вищих навчальних закладів на становлення професійної ідентичності студентів» реально сприяв узгодженим уявленням стосовно організаційної культури вищого навчального закладу, усвідомленню впливу психологічних особливостей культури на становлення професійної ідентичності та підвищенню загального рівня усвідомлення власної професійної ідентичності студентами вищого навчального закладу.

#### Список використаних джерел

1. Варбан М. Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості

[Електронний ресурс] / М. Ю. Варбан // Український соціум. – 2002. – № 1 (січень) – Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=264>

2. Вачков И. В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов / И. В. Вачков // Школа здоровья. – 1995. – № 3. – С. 73–84.

3. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / Павел Петрович Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

4. Грошев И. В. Организационная культура : учеб. пособие для студентов вузов / И. В. Грошев, П. В. Емельянов, В. М. Юрьев. – М. : ЮНИТИ, 2004. – 288 с.

5. Ермолаева М. В. Удовлетворенность трудом как обобщенное переживание качества самореализации субъекта в пространстве его саморазвития / М. В. Ермолаева, Р. В. Охотенко // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 249–255.

6. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности личности : проблема анализа / Н. Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 52–60.

7. Идентичность : хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 272 с. – (Библиотека психолога).

8. Карамушка Л. М. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі банківських структур) : монографія / Л. М. Карамушка, І. А. Андреева. – К. ; Львів : Галицький друкар, 2012. – 212 с. – (Організаційна та економічна психологія).

9. Карамушка Л. М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, І. І. Сняданко. – К. ; Львів : Край, 2010. – 212 с.

10. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

11. Кипнис М. Актерский тренинг : более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером / Михаил Кипнис. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 249, [7] с. : ил. – (Золотой фонд актерского мастерства).

12. Кипнис М. 128 лучших игр и упражнений для любого тренинга : как зарядить, оживить, настроить и сплотить группу / Михаил Кипнис. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 317, [3] с. – (Лучшие тренинги мира).

13. Кипнис М. Тренинг коммуникации / Михаил Кипнис. – М. : Ось-89, 2004. – 128 с. – (Действенный тренинг).

14. Кириченко В. В. Особистісні особливості уявлення працівників про організаційну культуру підприємства в умовах конкурентного середовища /

В. В. Кириченко // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альєада Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1 (1). – С. 109–116.

15. Кириченко Т. Специфіка становлення професійної ідентичності майбутніх психологів [Електронний ресурс] / Тетяна Кириченко, Юлія Орленко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. –Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 24. – С. 428–432. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gvpxhdp/2012\\_24/428\\_432.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpxhdp/2012_24/428_432.pdf).

16. Кирхлер Э. Психологические теории организации. Психология труда и организационная психология / Эрих Кирхлер, Катя Майер-Пести, Ева Хофманн; пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2005. – 312 с.

17. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 459, [4] с. – (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).

18. Корпоративна культура: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Г. Л. Хаєт, О. Л. Єськов, Л. Г. Хаєт [та ін.]; за заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 403 с.

19. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи соціального захисту населення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Н. І. Кривоконь; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 21 с.: іл., табл. – Бібліогр.: С. 17–18.

20. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

21. Мескон М. Основы менеджмента (Management): пер. с англ. / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – М.: Дело, 1998. – 799 с.

22. Овчаренко О. В. Глибинно-психологічні чинники формування соціалізації та асоціалізації особистості / О. В. Овчаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI, ч. 1. / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – С. 358–365.

23. Олійник А. І. Інформатизація як основа вдосконалення системи управління закладами освіти на основі проектного підходу / А. І. Олійник, Т. В. Руденко // Вісник Херсон. нац. техн. ун-ту. – 2007. – №4 (27). – С. 504–509.

24. Питерс Т. Дж. В поисках совершенства. Уроки самых успешных компаний Америки / Томас Дж. Питерс, Роберт Х. Уотерман-мл.; [пер. с англ. В. В. Кулебы, О. Л. Пелявского; под ред. М. С. Иванова, Д. А. Кудеркина]. – М.: [и др.]: Вильямс, 2005. – 558 с. – (Библиотека Strategica).

25. Платонов Ю. П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях: [в 2-х т.] Т. 1 / Ю. П. Платонов. – СПб.: Речь, 2007. – 414 с.

26. Платонов Ю. П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях : [в 2-х т.] Т. 2. / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2007. – 488 с.

27. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 444, [3] с. – (Психологический практикум). [121, с. 164–171]

28. Психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков [та ін.] ; наук. ред. О. В. Винославська ; Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 351 с.

29. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51.

30. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.

31. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании : учеб. пособие / Т. О. Соломанидина – М. : Журн. «Управление персоналом», 2003. – 456 с.

32. Соломанидина Т. О. Управление мотивацией персонала : (в табл., схемах, тестах, кейсах) : учеб.-практ. пособие / Т. О. Соломанидина, В. Г. Соломанидин. – М. : Журн. «Упр. персоналом», 2005. – 128 с.

33. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посіб. / Карамушка Л. М., Федосова Г. Л., Філь О. А. [та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 230 с.

34. Тренинг профессиональной идентичности : Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / авт.-сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 208 с. – (Библиотека психолога).

35. Турецька Х. І. Аналіз підходів до розуміння ідентичності в психологічній науці / Х. І. Турецька // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наук. записки Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту : зб. наук. праць. – Рівне, 2007. – Вип. 37. – С. 232–236.

36. Угрин О. Г. Психологічні особливості професійної ідентифікації в період ранньої дорослості / О. Г. Угрин // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : [б. в.], 2009. – Т. 11, ч. 2. – С. 458–465 : іл. – Бібліогр.: с. 465.

37. Управление персоналом : Организационная и корпоративная культура. Определения организационной (корпоративной) культуры [Электронный ресурс] / HR-Portal : Сообщество HR-Менеджеров. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/pages/okk/ook.php>.



38. Управление персоналом : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Аксенова Е. Л., Базаров Т. Ю., Еремин Б. Л. [и др.] ; под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
39. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе : Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2006. – 336 с.
40. Чаплина А. Н. Культура организации : учеб. пособие / А. Н. Чаплина, Т. А. Вашко. – Красноярск : Изд-во Красноярск. коммерческого ин-та, 1996. – 190 с.
41. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2007. – 128 с.
42. Элвессон М. Организационная культура / Мэтс Элвессон ; пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2005. – 460 с.
43. Cameron K. S. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework / Cameron, Kim S., Quinn, Robert E. – Reading, Mass. : Addison-Wesley Prentice Hall, 1999. – XVIII, 221 p.
44. Harris P. R. Managing Cultural Differences, Sixth Edition: Global Leadership Strategies for the 21st Century / Philip R. Harris, Robert T. Moran, Sarah V. Moran. – Amsterdam ; Boston : Elsevier/Butterworth-Heinemann, 2011. – 570 p.
45. Harris S. G. Organizational Culture and Individual Sensemaking: A Schema-Based Perspective / Stanley G. Harris // Organization Science : a journal of the Institute of Management Sciences. – 1994. – Vol. 5, № 3. – P. 309–321.
46. O'Donovan G. The Corporate Culture Handbook: How to Plan, Implement and Measure a Successful Culture Change Programme / Gabrielle O'Donovan. – Dublin, Ireland : Liffey Press, 2006. – 376 p.
47. Sathe V. Culture and related corporate realities: text, cases, and readings on organizational entry, establishment, and change / Vijay Sathe. – Homewood, Ill. : R.D. Irwin, 1985. – 579 p.
48. Sathe V. Organizational culture: some conceptual distinctions and their managerial implications / Vijay Sathe. – Boston, Mass. : Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1984. – 15 p.
49. Schein E. Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View / Edgar Schein. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1992. – 418 p.
50. Schneider B. Organizational climate and culture / Benjamin Schneider. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990 – 449 p.
51. Smircich L. Concepts of Culture and Organizational Analysis / L. Smircich // Administrative Science Quarterly. – 1983. – № 28. – P. 339–358.

Світлана Миколаївна Каліщук

*м. Кривий Ріг*

*e-mail: klana\_@ukr.net*

## ОПЕРАЦІЙНА ТЕХНІКА ВИХОДУ ІЗ ПРОКРАСТІНАЦІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО, СИСТЕМНОГО І КВАНТОВОГО ПІДХОДІВ

**Актуальність дослідження.** Світова психологічна наука налічує різні, інколи кардинально протилежні погляди на базові категорії та предметну доречність практичних методів психології, які склалися в залежності від світоглядних переконань представників наукових шкіл та рамок їх методологічних підходів і традицій. Унікальність становлення психології на всіх етапах її розвитку полягає у передуванні методів дослідження психічної реальності і, що частіше, методів здійснення психологічної допомоги щодо оформлення її доказової теоретичної бази та наукової проблематики. Тому напрацьовані в різних психологічних парадигмах практичні методи структурування внутрішнього досвіду особистості найчастіше визначають спрямованість та актуальність розвитку теоретичних об'єктивних наукових знань, завдання яких пояснити та довести закономірність і необоротність проведених у клієнта змін та доцільність і ефективність використаних методів.

Консультативна психологія являє собою теорію й практику особистісних змін, створення нової, більш об'єктивної реальності у клієнта, нової особистісної площини, в якій простір особистісного шляху та ефективність його проживання змінюється у динаміці обертання до себе, до «суттєвих життєвих змін» (Дж. Бьюдженталь), до «самості» (К. Юнг), до усвідомлення «Я є» (А. Ч. Алмаас), до самоактуалізації (Дж. Морено) тощо. Напрямок таких змін зумовлюється віссю мети консультування, а тому визначає спрямованість консультативної роботи і може розрізнятися глобальністю та масштабністю завдань, включати до себе весь спектр необхідних і можливих цілей, а саме: розширення усвідомлення себе та інших; оптимізацію емоційних станів та переживань; оптимізацію

психосоматичних співвідношень; оптимізацію взаємовідносин; удосконалення особистісного функціонування [1].

Отже, консультативна психологія представлена об'єктивно існуючою множинною варіативністю внутрішнього технологічного процесу, в якому теоретичні переваги психолога-консультанта зумовлюють вибір стратегії й логіки інтервенцій, тривалість, методи, характер ставлень, бажані зміни та, нажаль, одночасно, обмежують рамками обраного концептуального підходу бачення проблеми і можливостей впливу. Це обмеження передається клієнту як напрацьований, авторитетний і незмінно фіксований засіб фокусування уваги та напряму його рефлексії, усвідомлення та аналізу. Обрана психологом-консультантом «теоретична призма» (Дж. К. Зейг, В. М. Мьюніон) переломлює зміст запиту клієнта, дані про картину його світу, про основні паттерни поведінки, причинно-наслідкові відношення, зв'язки з об'єктами значущих систем та базові переживання [2].

Однак, слід відзначити існуючу динаміку останніх 35-ти років розвитку світової психологічної практики, яка виявила тенденцію до інтегрування при вирішенні консультативних запитів всього різноманіття теоретичних підходів, концептуальних схем, пояснювальних принципів, технік та методів роботи з клієнтами. Актуальним виступає створення інтегративних моделей, алгоритмів, матриць, які дозволили б вирішувати завдання ефективного пристосування різноманітного операційного інструментарію, що напрацьований в різних напрямках психологічного знання, до вирішення певного запиту. Це дозволить цілеспрямовано і предметно вибудовувати консультативний та психокорекційний процес в залежності від мети, запиту, задіяних одиниць аналізу, використаних елементів контакту та обраних операційних технік, а саме: або широко, часово-просторово, розгортати запит клієнта, або локально його розвертати до певної координати і впливати на найбільш значущі зв'язки і об'єкти, що на довгий час закріпили «невирішеність» проблеми.

«Інтеграційний еkleктизм» як «практика вибору із різноманітних систем того, що сприймається як найкраще» забезпечує «мульті-теоретичну конвергенцію» (Дж. Норкросс) та, на думку Дж. К. Зейга, В. М. Мьюніона, дозволяє об'єднувати частини у

єдину цілісність і створювати кожен раз у кожному окремому консультативному процесі відповідну систему, предметно спрямованих технік, які визначають доступ до внутрішнього світу особистості клієнта та до вирішення його запиту [2]. При інтегративно-еклектичному підході сутність структурування внутрішнього досвіду полягає, насамперед, в тому, щоб за допомогою мультимодальної оцінки запиту визначити найбільш прямий і ефективний шлях доступу до вирішення проблеми в кожному унікальному випадку консультування, привести стиль психологічної діяльності у відповідність до потреб різних клієнтів. Це завдання потребує від фахівця-психолога необхідності сформулювати велику сукупність інструментів, засобів і методів доступу до проблеми клієнта та постійно розширювати власний арсенал таких операційних технік. А крім того, потребує вміння спорідненого сполучення різноманітних підходів у кожному конкретному випадку клієнтського запиту [1].

**Мета публікації** полягає у теоретичному обґрунтуванні та покроковому розкритті операційної техніки роботи з важко вирішуваними життєвими завданнями, актуальність та цінність яких клієнтом усвідомлюється, але довготривало і звично не реалізовується в діях, проявляючи прокрастинацію та забезпечуючи неефективне усталення на певному рівні стабілізації особистісної системи.

На теоретичному рівні, операційна техніка виходу з прокрастинації об'єднує екзистенціальний, системний, квантово-механічний підходи. На рівні практичної реалізації – інтегрує практичні методи НЛП (логічні рівні Р. Ділтса) та системного моделювання енерго-інформаційних процесів О. В. Зелінського (віртуальне сканування та тріада).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Джерела та передумови методу «системного моделювання енерго-інформаційних процесів О. В. Зелінського» мають витоки із обох галузей наукового пізнання – об'єктивної (природничі науки про матеріальний світ і його закони) та суб'єктивної (гуманітарні науки про досвід, внутрішній світ людини, образи, ідеї). Це забезпечує логічну замкненість та повноту наукового розгляду феноменології системного моделювання. Джерелами виникнення, об'єктивного

трактування і пояснення методу системного моделювання у психологічному консультуванні виступають:

- загальна теорія систем – наука про цілісність, логіко-концептуальна теорія та інструмент математичного моделювання будь-яких елементів і просторів (Л. фон Берталанфі, О. Богданов, М. Месарович, Л. Заде, Р. Акофф, Дж. Клір, А. І. Уїомов, Ю. А. Урманцев, Р. Калман, Е. Ласло, Г. П. Мельніков, Ф. Капра, Дж. О'Коннор, І. Макдермотт та інші);

- квантова механіка – теорія пояснення та практика експериментального вимірювання неживих квантових систем, котрі пояснюють існування змішаних квантових станів і суперпозиції як взаємодії чистого стану системи, вимірювального інструмента та всіх можливих альтернативних станів – змістових компонентів суперпозиції (Н. Бор, В. Гейзенберг, Е. Шредінгер, В. Паулі, А. Ейнштейн (парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена), Дж. Белл, Х. Еверетт, М. Менський та інші);

- квантова теорія поля – теорія найбільш фундаментальної та універсальної форми матерії, що лежить в основі всіх її конкретних проявів (Д. Шредер, Р. Фрейман, П. Дірак, О. Клейн, В. О. Фок, Д. Хартрі, Дж. Слетер та інші).

Психологічні коріння системного моделювання беруть начало в:

- екзистенціально-феноменологічному підході, який базується на тому, що в житті людини представлено багато непередбаченого і недетермінованого в силу непередбачуваності і невизначеності самого світу (Л. Бінсвангер, М. Хайдеггер, Е. Гуссерль, Ж. Делез);

- екзистенціально-гуманістичній психотерапії, яка сформулювала ключові проблеми особистості: час, життя, смерть, спілкування, любов, самотність, свобода, відповідальність, вибір, смисл (Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом, Р. Лейнг, А. Лэнгле);

- психодрамі – теорії та практиці «пошарової» емоційної реанімації та досвіду зустрітися з подавленою біллю, припинити її витісняти, прийняти як загальний людський, так і свій приватний особистісний досвід (Дж. Морено, П. Холмс, М. Карп, Е. Банністер, А. Блатнер);

- психосемантиці – методу вивчення особливостей суб'єктивного досвіду, що дозволяє досліджувати структуру образу світу (мотиваційну, цільову, ситуаційну), зміст картини світу, особистісні смисли, здійснювати семантичні описи свідомості (О. Ю. Артем'єва, О. Г. Шмельов, В. Ф. Петренко, О. М. Лозова);

- аналітичній психотерапії, що надає можливість відкриття універсальної здатності особистості до відтворення світу як універсуму, який може бути сприйнятим, осмисленим та оціненим людиною (К. Юнг);

- НЛП – галузі практичної психології, що вивчає структуру суб'єктивного досвіду особистості (Дж. Гріндер, Дж. Делозье, Б. Бендлер, Р. Ділтс) [3].

Означені джерела вибудовуються у ієрархічну конструкцію, в якій екзистенціальний, системний і квантово-механічний доробок є найбільш вагомим. По-перше, особистісна екзистенціальна взаємодія «зв світом» розуміється нами як безмежність сприймання світу та себе у світі, коли зовнішнє оточення не змінюється, але перманентно стає іншим в силу зміни різних ракурсів «Я» особистості: часових, просторових, смислових, ціннісних, дієвих тощо. Цей феномен може бути представлений різними екзистенціальними гранями, а саме: «просвітлена» свідомість за чань-буддизмом, «максималістичний вияв особистості» за В. А. Роменцем, «екологічний лад» за Дж. Гібсоном, стан «Я є» за А. Ч. Алмаасом, збагнення глибинної суті та відкриття смислів у «переживанні-проживанні» за І. О. Бесковою. Отже, усвідомлення та відкриття смислів як базових елементів в архітектоніці свідомості особистості, вибудовує, кожен раз, певну «картину світу», яку особистість, однак, сприймає в якості єдино можливої реальності не тільки своєї власної, але й загально прийнятої для інших. В цьому проявляється механізм викривлення особистістю світу і себе, своєї аутентичної суті, інших людей та їх поведінкових реакцій і переживань. Тому особистість проживає життєвий час в просторі з відкритими на даний момент, але обмеженими смислами, які, з одного боку, збалансували особистісну систему на деякий час і спрямували її на стабілізацію, але, з іншого, затримують динаміку і перехід на новий рівень організаційного порядку. Здійсниться

динаміка, перехід або розвиток в крапці біфуркації – в потенціальному наборі всіх можливих спрямувань системи завдяки відкриттю нового смислу, частіше парадоксального, незвичного та протирічного. Без такого відкриття внутрішньо актуалізована необхідність динаміки особистості проявиться в самому слабому аттракторі системи особистості та через кризу, симптом або депресію, зі значно підсиленим проявом, як наприклад, при панічних атаках або хронічному тривожному стані – потребує змін. Духу екзистенціального пізнання відповідають процедури, що створюють оптимальну ситуацію для самопізнання і саморозкриття. Ці процедури відрізняє гнучкість, не запрограмованість, прагнення до унікального реагування на унікальну ситуацію консультування, їх спрямованість не тільки на клієнта, але і на самого психолога, на його віддачу, його стани як засаду консультативного процесу, на ставлення до клієнта, на сам процес, на досягнення результату – усвідомлення клієнтом ефективності власного «Я».

По-друге, теорія загальних систем дозволяє виявити не тільки характер зв'язків між об'єктами, що складають складну систему, але й, одночасно, довести роль та значення множинних комбінацій взаємо-впливових факторів, а саме: елементів системи, переважних станів та зв'язків, що складають систему [4, с. 23]. У фізиці сильних взаємодій це має назву «bootstrap» (Дж. Чью) – «самоорганізуючі» системи, в яких виникають власні властиві емерджентні якості. Крім того, згідно дослідженням Д. Дойча, існуючий первісний точний опис будь-якої ізольованої системи, деталізований опис початкових її станів дає змогу передбачити майбутню поведінку всієї системи, всі можливі варіанти її поведінки та передбачити вірогідність їх виникнення [5].

По-третє, положення квантової механіки можна розглядати в якості пояснювальної парадигми, в рамках якої накопичується об'єктивна аргументація у пошуку відповідей на питання: «Як з'являється в процесі спостереження суб'єктивна картина світу?», «Як здійснюється перетворення об'єктивно існуючого стану світу в суб'єктивну сприйняту картину світу?» [6].

Спираючись на зафіксовані парадигмальні закономірності і механізми та концептуальні підходи як на знання, технологічне

функціонування особистості майбутнього психолога розкривається у практичному оволодінні навичками та в удосконаленні технології діяльності й збагаченні освоєних практичних методів. Операційні техніки інструментально забезпечують певний вид практичної дії та виступають, на відміну від технології, принципово-особистісними, як особистісне мистецтво виконання конкретних методів. Діапазон технік, по-перше, обмежується професійним досвідом, гнучкістю та сенситивністю психолога, а, по-друге, залежить від здатності психолога формувати цілісний процес надання допомоги, визначати його простір та спрямовувати динаміку, формувати певні психологічні стани свідомості, викликати «вегетативний резонанс» (В. Райх) та керувати і крок за кроком обстежувати внутрішній досвід особистості клієнта. Техніка забезпечує процес, який Р. Д. Лейнг описує як такий, що дає можливість настроїтися на цінності, мету і смисл клієнта та знаходитися в єднанні з ними, де «ідентичність не губиться, а стає чіткіше, життєвіше і відбувається стабілізація невизначених, нестійких, коливних особистісних функцій і структур» [2, с. 216].

Картина світу та її координатні осі у кожного клієнта унікальні в силу різного ставлення до волі й відповідальності. Різні цінності та змісти, різна траєкторія просування по спіральних динаміках, різний ступінь пробудження (К. Грейвз), що забезпечує розширення психологічного простору через багатогранність і концептуального простору через масштабування поглядів на життя. Кожен етап еволюціонування особистості, за Д. О. Леонтьєвим, спрямований на збільшення числа альтернатив, як інваріативність способів здійснення необхідного і збільшення ступенів волі, як зростання можливостей яким бути, як проявляти свої емоції й будувати взаємини з іншими [7].

В ситуації необхідності виходу із прокрастинації актуальними стають питання: «Що нами рухає? Що виступає тією силою, яка латентно має можливість нас переводити на більш високий рівень пробудження? Що дозволяє відмовитися від усталеності в стані спокою на користь усталеності в стані руху?» У першу чергу, це почуття потоку як оптимального переживання, про який пише М. Чиксентміхайї [8]. Одержати «почуття потоку» можна, згідно



автору, єдиним способом, а саме: вкладаючи зусилля на грані наших можливостей у досягнення будь-чого значимого для нас. Причому цей механізм діє так, що відчуті потік через відчуття радості та задоволення наступний раз шляхом простого повторення ми не зможемо. Треба збільшувати та ускладнювати цілі. Отже, для виходу з прокрастинації необхідно:

- актуалізувати і зрозуміти, що стримує, що зупиняє активність та вирішення важливих завдань;
- визначити, що дає можливість пережити почуття потоку й що стримує це почуття переживати.

Операційна техніка складається з аналізу психологічного простору, який є тлом розгорнення прокрастинації та методів системного моделювання за О. В. Зелінським, які забезпечують відкриття парадоксального смислу.

У якості аналізу психологічного простору застосовується схема логічних рівнів Р. Ділтса. Психологічна технологія представлена системним моделюванням енерго-інформаційних процесів О. В. Зелінського, яке дозволяє діагностувати причини та створювати умови реалізації наміру через зміну станів, що лежать в основі прокрастинації.

Операційна техніка складається з послідовного виконання чотирьох кроків.

Крок 1. Запит озвучується клієнтом, як невирішена проблема, актуальність і необхідність якої усвідомлюється, значущість визнається, але волі діяти і відповідальності за її вирішення клієнт на себе не бере. Відповідно до піраміди логічних рівнів Р. Ділтса визначаються всі можливі характеристики, які відносяться до запиту-наміру, а також ті, які відповідають за його вирішення – це можуть бути рівні, що лежать на два щаблі вище виявленого запиту й ті, на які клієнт відчув вегетативний та емоційний резонанс. На піраміді логічних рівнів Р. Ділтса (табл. 1) знаходимо місце локалізації клієнтського запиту. Назначаємо технікою «квантового стрибка» заступника логічного рівня вирішення проблеми. Додатково призначаються заступники двох-трьох рівнів, які знаходяться вище локалізації запиту і також можуть впливати на його вирішення.

## Піраміда логічних рівнів Р. Ділтса

№	Рівень	Значення	Інтерпретація
9	Місія	В ім'я чого?	Перебуває за рамками особистих інтересів і ролі. Є присутнім у контексті зовнішнього світу.
8	Смисл	Навіщо? Заради кого?	Завжди особистий.
7	Ідентичність	Хто я такий?	Уявлення про себе.
6	Цінності	Заради чого?	Особистий вибір, психологічна норма для себе, важливість для себе.
5	Переконання	Як правильно?	Соціальні, моральні, етичні норми.
4	Мета	Для чого?	Мої результати.
3	Здібності	Як і що можу?	Як я це роблю?
2	Поведінка	Що роблю?	На що спрямована моя активність?
1	Оточення	Що? Хто? Де?	Що волю бачити навколо себе?

Крок 2. Виконується техніка «Віртуальне сканування» з метою визначення ступеню та модальності впливу даного логічного рівня на вирішення заявленого запиту. Клієнт стає в центрі умовного простору, який має контекстну структуру відповідно до системи координат, центром якої виступає клієнт. Назначені заступники логічних рівнів розміщуються уздовж однієї з його сторін. Їм пропонується дуже повільно пройти по всій площині простору й знайти ту крапку-місце на координатній площині, яка максимально проявить їх емоційний стан. Заступники називають свої стани й відношення як зв'язок до клієнта. За названими станами виявляється логічний рівень, який впливає на вирішення проблеми найбільш сильніше. Так проясняється Фокус запиту, його модальність, інтенсивність та контекст вирішення. Наприклад, при запиті клієнта вчителя середньої загально-освітньої школи: «Прагну написати книгу, але довгий час відкладаю», заступниками обрані логічні рівні: «цінності», «ідентичність», «смисл». Стан заступника-елемента «ідентичність» був охарактеризовано як «тривога, невизначеність, боязливість». Тому його було обрано у якості визначального фактору прокрастинації та Фокусом вирішення запиту.

Крок 3. Назначається часова тріада: «Заборонено-Обов'язково-Дозволено» і вводиться Фокус: «ідентичність». Зчитуються емоційні стани, описується вісім стратегій поведінки клієнта залежно від

відкритих станів у крапках тріади, залежно від розташування елементів і їх зв'язків у системі.

Крок 4. Інтервенція. Стратегія клієнта включає всі стани і всі зв'язки між всіма елементами проявленої системи. Інтервенція забезпечує зміну емоційних станів на такі, які дозволяють перемістити у часовому аспекті реальності вирішення завдання написати книгу. У результаті інтервенції відбувається розширення психологічного й концептуального просторів особистості, збільшується ступінь волі, із прийняттям ролі «письменник» як необхідної й достатньої для себе. Основне посилення ролі «письменника» визначено як «жити повним і відповідальним життям відповідно до того, хто ти є, і ким ти вчишся стати». Для здійснення інтервенції та змін у системі необхідно створити вільні зв'язки, які є потенціалом для розвитку й середовищем реалізації цього потенціалу. Завершення, зміна старих зв'язків послабляє (зменшує) можливість повернутися до звичної форми стабільності системи, знов до прокрастинації, а нове середовище, яке визначили контексти координатної площини тріади підтримує процес змін. Цим задовольняється існуюче в системі протиріччя між «структурою та стабільністю» для збереження свого існування й «зв'язками та мінливістю» для розвитку й підтримки свого існування як системи.

Отже, системне моделювання як інтегративний метод особистісних змін дає можливість вимірювати динамічний стан системи, виявляти важливі елементи системи, модальність та силу зв'язків між об'єктами, проявляти смисл, що система носила в собі як старий і помилковий аттрактор, а також довести систему до крапки біфуркації та запустити новий порядок організації системи через переривання постійно відтворюючих у клієнта зв'язків, ставлень, їх розуміння і усвідомлення.

Подальша концептуалізація методу та операціоналізація технік передбачає обґрунтування принципів, закономірностей, механізмів психотерапевтичної дії методу системного моделювання, предметного опису технік побудови моделей запиту клієнта та психотерапевтичної інтерпретації виявлених станів і зв'язків між елементами системи, метою яких виступає продукування парадоксального смислу, як засади внесення змін в життєвий простір клієнта.

### Список використаних джерел:

1. Каліщук С. М. Онтологічний підхід до структурування внутрішнього досвіду особистості клієнта // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка / С. М. Каліщук. – Т. XVI. – част. 1. – к., 2014. – С. 51-58.
2. Психотерапия – что это? Современные представления: [Пер. с англ. Л. С. Каганова] / Под ред. Дж. К. Зейга, В. М. Мьюниона. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 432 с.
3. Каліщук С. М. Системне моделювання як інтегративний метод особистісних змін й усвідомлення багато-варіативності життєвої реальності / С. М. Каліщук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Київ, 2018. – Том X – Вип. 31 – С. 55-64.
4. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: [Перевод с англ.] / Джозеф О'Коннор, Іан Макдермотт. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
5. Дойч Д. Структура реальности : [Пер. с англ. Н. А. Зубченко] / Д. Дойч. – Москва-Ижевск : РХД, 2004. – 182 с.
6. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах / М. Б. Менский. – Фрязино : Век 2, 2011. – 320 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 24 с.
8. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / М. Чиксентмихайи. – М. : Альпина нонфикшн, 2011. – 194 с.

**Володимир Федорович Моргун**

*м. Полтава*

*e-mail: v.f.morgun@gmail.com*

## **ГУМАННО-ДЕМОКРАТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАФЕДРИ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЖИТТЄВИЙ МЕТОД ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ**

*У заклопотаній бджолі немає часу для скорботи.*

*Вільям Блейк*

**Актуальність проблеми.** У наші бурхливі часи, коли розпадаються старі колективи, утворюються нові, коли стара бюрократія замінюється новою, загострюється проблема керівництва колективом. Особливо вона актуальна для первинної ланки (бригада, відділ, ланка, шкільний клас, університетська

кафедра), оскільки таких колективів у державі найбільше. І обрати правильний стиль керівництва – завдання не з легких.

Якщо оглянути вертикаль влади в Україні – від керівників держави до керівників колективів низової ланки, то маємо принаймні, два «викривлених дзеркала» нашої демократії. По-перше, це ілюзія демократії у верхніх ешелонах влади, по-друге, ілюзія демократичної влади у керівників низових колективів, що мають власну печатку.

Перша ілюзія демократії (яка для топ-менеджерів країни не є ілюзією, бо більшість із них або самі олігархи, або – найманці олігархів) – це просто фіговий листок демократії, що прикриває безсоромну надексплуатацію олігархатом власного народу і надр України [3; 17]. Вона розвіюється трьома контраргументами:

1) ігнорування соціології: за даними авторитетного соціолога Євгена Головахи провідний Інститут соціології НАН України за останні роки не отримав жодного замовлення на соціологічне дослідження чи моніторинг громадської думки з боку владних структур (?!); тоді як, наприклад, Ангела Меркель починає кожен робочий день із вивчення даних соціологічних опитувань німецького народу;

2) відсутність закону про місцеві референдуми; завдяки і цьому, зокрема, ми втратили Крим і ризикуємо втратити Донбас; доходить до трагікомічного: народний депутат Юрій Бублик вимушений... судитися з апаратом Верховної Ради, аби зареєструвати цей закон і подати до розгляду (?!);

3) відсутність виборів народних депутатів за відкритими списками, адже кукловодам олігархату потрібні «свої» люди, а не найдостойніші представники народу (хоча тут є зрушення, бо проект закону про вибори з «прозорими списками», нарешті, прийнято у першому читанні!).

Саме дефіцит цих основних механізмів демократії в державі стає такою актуальною проблемою, яка й виводить людей на Майдан.

Якось по телебаченню був представлений фрагмент бесіди досвідченого психолога-практика однієї зі скандинавських країн. На питання журналіста – з якими проблемами найчастіше звертаються до неї клієнти, він відповів – мобінг, булінг. Яскравим прикладом

дитячого мобінгу-цькування є фільм Ролана Бикова «Опудало» («Чучело») з молодого Христиною Орбакайте в головній ролі.

Отже щодо демократії в управлінні колективами низової ланки:

1) керівництво закладу перебуває під чарами двох ілюзій – що його колектив керований і демократичний; 2) реальну владу, не розвіуючи цих ілюзій, часто захоплює «кухарат», але ця влада швидше охлократична і не налаштована на найкращі рішення. Тому, навіть не маючи великої соціології цього ганебного явища в Україні, можемо сміливо припустити, що і в нас однією з найактуальніших проблем для звернення по психологічну допомогу є мобінг-булінг-цькування, яке не має нічого спільного з демократичним управлінням.

Слід схвалити, що у Верховній Раді України розглядається законопроект про покарання за дитячий булінг у школах, але проблема набагато ширша і гостріша. Варто було б надати проблемі мобінгу в колективах широкого суспільного значення (без вікових обмежень), в якій дитячий булінг розглядався б лише як один із аспектів.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Видатний управлінець Англії Вінстон Черчилль дуже своєрідно визначив демократію (народовладдя) як найкращу форму правління: «Демократія – препогана форма правління, але нічого кращого людство поки не придумало».

Дещо іншої думки український патріот, журналіст, поет і культурний діяч Володимир Данилейко: «*Детох* – наростень на шкірі, *demos* – не народ, а наріст на тілах націй, сиріч «метиси», «приплод»; ...Націям потрібні не звироднілі демократії, а вистояні **націократії**, – за ними майбутнє історії» [4, с. 132]. Отже, якщо нам до вподоби демократія за Черчиллем, то, з поправкою Данилейка, – це влада народу титульної нації з пропорційним представництвом національних меншин.

Дефіцит демократичних механізмів реалізації влади в суспільстві (вибори кандидатів у депутати за закритими списками, відсутність закону про місцевий референдум, ігнорування соціологічних моніторингів тощо) ведуть до Майдану, де пряме мирне народовладдя межує, на превеликий жаль, із... бунтом, революцією та громадянською війною [3; 16; 19].

Розглянемо тепер проблему демократизації управління в рамках «керівник – народовладдя трудового колективу» на рівні організацій низової ланки [6; 11; 17]. Мобінг (від англ. *mob* – юрба), за німецьким індустріальним психологом Хайнцем Лейманном [24], – форма психологічного тиску, зниження авторитету, що включає систематично повторюване вороже поводження одного або декількох людей, спрямоване проти іншої людини з метою її виключення з колективу, звільнення з роботи «за власним бажанням» тощо.

Слід відрізнити справжній мобінг від уявного. *Справжній* – має найрізноманітнішу мотивацію: від заздрощів, ревнощів, помсти до об'єктивної необхідності скорочення штату, і тоді може виникнути бажання зацькувати людину до заяви за власним бажанням. *Уявний (вигаданий) мобінг* має індивідуально-психогенне походження. Він спричинений, як правило, неадекватним сприйняттям критичних зауважень із боку керівника чи колег. Людина, яка заслужено отримала побажання щодо усунення помилок у власній діяльності, замість роботи над собою, може хибно уявити, що її цькують, переслідують, виживають із колективу [5; 21; 24].

Можна навести приклад – як на одній із кафедр «мобінгонули» трьох викладачів: молодого доктора наук (?!), кандидата наук, заступника декана (?!), старшого викладача. Всі троє мали законне право залишатися, але всіх трьох мобінг, очолюваний завідувачем, «довів» до звільнення з кафедри «за власним бажанням».

Конструктивною альтернативою авторитарного та охлократичного стилів керівництва виступає гуманно-демократичний менеджмент як у державі [3; 7; 17; 19], так і в первинних колективах [2; 6; 11; 19; 20; 22].

**Мета і завдання описово-психологічного дослідження.** Метою даної глави, користуючись біографічним методом, методами інтроспекції, методом експертів та включеного спостереження, є розв'язання двох завдань:

- 1) дати психологічний аналіз досвіду гуманно-демократичного керівництва як життєвому методу групової психологічної роботи;
- 2) дати психологічний аналіз проблемі підсилення психологічної культури гуманно-демократичного стилю

керівництва у випадку його деформації (на прикладі менеджменту кафедр психології різних закладів країни).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В будь-якій професії, викладача вищої школи, зокрема, існує три шляхи кар'єрного зростання: посадове, наукове і кваліфікаційне. Посадове складається з асистента, старшого викладача, доцента, професора, завідувача кафедри, декана, ректора, міністра освіти. Наукове зростання визначається науковими ступенями (магістр, доктор філософії, доктор наук) та вченими званнями (доцент, старший науковий працівник, професор, член-кореспондент академії наук, дійсний член академії наук). Кваліфікаційне зростання вимірюється категоріями, розрядами працівника у числовому вимірі. Частіше за все, вони взаємно обумовлені, але не завжди. Наприклад, асистент, який захистив дисертацію доктора наук, не будучи навіть доцентом, може стати завідувачем кафедри. Або працівник найвищої кваліфікації, який відмовляється і від посадових, і від наукових титулів (див. докладніше: Р. Шарма, «Лідер без титулу», К., 2017).

У психограмі (вимоги професії до якостей професіонала) викладача вищої школи, який претендує на менеджерську посаду завідувача кафедри, окрім фахової компетентності велику роль грає гуманізм, демократизм людини [2; 7; 8; 10; 19; 20; 22;]. Проілюструємо нижче досвід демократичного стилю управління кафедрою психології, якого намагався дотримуватися автор протягом 32 років. Скористаємося для цього методом описової психології – автобіографічної інтроспекції, методами включеного спостереження та незалежних експертів.

*Відносини у первинному колективі кафедри: співпраця чи «службовий роман»?* Основною ознакою колективу (на відміну від натовпу, банди, мафії тощо) є триєдність інтересів, – особистого, колективного й державного. Таким чином, перший етап утворення колективу пов'язаний із спільною просторово-часовою орієнтацією або на папері (так звана умовна «група-список»), або в реальності (так звана «дифузна група» – наприклад, черга в крамниці, вболівальники на стадіоні тощо).

Наступним етапом колективотворення є поява «групи-асоціації», коли після знайомства між членами групи виникають симпатії або антипатії і з'являється формальний лідер групи.



Американський соціальний психолог Дж. Морено [18] надавав виключного значення міжособистісним стосункам у групах і запропонував метод соціометрії, за допомогою якого можна виявляти популярних «зірок» і непопулярних «знехтуваних» членів колективу. Тому в первинному колективі може виникнути велика напруга у випадку, коли керівник призначається вищим керівництвом і не є (або не стає) неформальним лідером. Тут важливо, щоб керівник був представлений колективу уповноваженим вищого керівництва (не виникає негативного образу «самозванця») і щоб був наданий час для прояву його здібностей та завоювання авторитету.

Втім, А. С. Макаренко [9], наприклад, заочно полемізує з Морено, коли застерігає педагогів від гонитви за любов'ю дітей. Для ефективної роботи достатньо взаємоповаги і бачення завтрашньої радості вихованця, проміжної і віддаленої перспективи розвитку його особистості.

Навіть у такій справі, як сімейне життя, де почуття кохання, здавалося б, найголовніше, час може призводити і до втрати кохання, а часто, на жаль, й до розлучень. Тобто кохання не є єдиним і достатнім критерієм довготривалої успішної взаємодії.

*Монополія демократії чи анархо-диктаторський плюралізм?*  
Спираючись на ці принципи, діяв і автор, очоливши кафедру психології у 1980 році. Час створення кафедри співпав із плануванням на п'ятирічку. Вирішено було гуртувати кафедру колективним плануванням спільної наукової роботи.

*Разом застосували схему «мозкового штурму» (враховано також методика колективних творчих справ за Макаренком або Івановим):*

1) запропоновано кожному члену кафедри подати свою тему і своє бачення загально кафедральної теми;

2) проведено колективне обговорення запропонованих варіантів і обрано загально кафедральну тему, яка може об'єднати всіх, не відхиливши жодної індивідуальної теми. Такою темою виявилася «Проблема періодизації розвитку особистості в ході життя»;

3) заступник завідуючого кафедрою з науки звів теми до купи, а завідувач кафедри відредагував і завізував до друку.

Наступним етапом у створенні колективу є поява структури управління, а також виникнення певних норм, правил взаємодії,

системи винагород за успіхи і санкцій за порушення норм колективу. На цьому етапі колектив досягає рівня «корпорації», яка має два напрями поступу – негативний (мафіозна структура, яка переслідує антидержавні інтереси) чи позитивний – справжній колективізм (команда!) з, нагадуємо, триєдністю інтересів: особистості, колективу й держави, коли виникає «ціннісно-орієнтаційна єдність» членів колективу (за академіком А. В. Петровським).

Першу проблему – структура управління кафедрою – вирішуємо таким чином: усіх членів кафедри за правилом консенсусу (взаємної згоди) призначаємо заступниками завідувача з певних видів роботи. Ветерани кафедри посідають найбільш відповідальні посади. Тут діє «правило гарного сантехніка»: гарний сантехнік той, який нічого не робить, бо у нього крани... не течуть. Так і керівник повинен працювати в останню чергу, а коли вже працює, то – зразково. Крім того, вдається уникнути іміджу «одноосібного диктатора» і підвищити персональну відповідальність кожного члена колективу.

Про важливість норм, традицій і ритуалів для колективного життя відомо всім. Але деякі питання в епоху перемоги демократії над тоталітаризмом слід уточнити. Давайте поміркуємо, який стиль керівництва найкращий: непередбачуваний, анархічний («потуральний»), демократичний, авторитарний, автократичний (диктаторський)? І який – найгірший? Якщо на перше запитання відповісти легко (найкращий, звичайно, демократичний), то на друге – набагато складніше. Насправді відповідь буде дещо несподіваною: не існує найкращого стилю керівництва, всі стилі необхідні у житті за певних обставин, а узагальнена назва такого інтегрованого стилю – гнучке керівництво.

Дійсно, якщо керівник хоче перевірити критичність і вольові якості підлеглих, то може застосувати непередбачуваний стиль. Самостійність (самоврядування колективу) перевіряється анархічним стилем. Маєте час – застосовуйте демократичний стиль. Маєте безвідповідальних чи некомпетентних підлеглих – вимушені вводити елементи авторитарності (директивності) в управління; трапилася аварія (пожежа, потоп...) – негайно застосовуйте диктатуру і невідкладно рятуйте людей та приміщення.

*Як зробити «моє» рішення – «нашим», а «наше» рішення – «моїм»?* Без сумніву, за звичайних обставин повинен переважати демократичний стиль керівництва. Його основними проявами є:

- залучення до прийняття рішень усіх членів колективу (найкращою тут є схема «мозкового штурму»: 1) індивідуальні пропозиції; 2) колективне обговорення; 3) підсумковий аналіз, під час якого обирається краще рішення або узагальнюються існуючі);

- під час колективного обговорення перше слово надається наймолодшим, недосвідченим, найновішим членам колективу (щоби зняти спокус «згоди з авторитетами»), а керівник підсумовує дискусію і пропонує рішення, яке найближче до консенсусу (згоди всіх);

- ротація доручень у колективі повинна враховувати здібності та бажання кожного члена колективу, десь раз на рік ставиться питання про можливі зміни доручень;

- система заохочень: особиста подяка, подяка у протоколі засідання, подяка в індивідуальному плані, у наказі по закладу, премія, грамоти, звання, підвищення у структурі посад тощо;

- система покарань: зауваження усне, зауваження, догана, штрафи, компенсації, непроведення за конкурсом чи за контрактом тощо.

Все це повинно робитися гласно, а не «залаштунокво». І якщо член колективу підтримав свого колегу, наприклад, у якомусь заохоченні, то дуже незручно буває чути від нього «поливання брудом» на адресу заохоченого колеги в кулуарах. Не краще виглядає і «кулуарний захист», коли принижують публічно, а вибачаються без свідків. Таким людям варто порадити сходити на каяття до батюшки або на прийом до психотерапевта.

Гадаю, що не помилюся, якщо скажу, що напруга в наших колективах виникає не лише в силу економічних негараздів. Ми починаємо збиратися на вуличних мітингах ще й тому, що перестали збиратися на виробничих, партійних, профспілкових зборах, на політгодинах, на методологічних, теоретичних та методичних семінарах тощо. Водночас пишаємося, що в нас «перемогла» демократія (!?).

*Конфлікти – це двигуни чи гальма прогресу?* Можна виділити три основні групи конфліктів у колективі. Ділові (або

інтелектуальні) – це суперечки з приводу цілей, засобів, способів, предметів та результатів діяльності, контролю, корекції та оцінки колективної справи. Соціальні (між групові, озброєні тощо) – це суперечки між формальними та неформальними групами у колективі (наприклад, міжстатева ворожнеча у шкільному класі, «дідівщина» в армійських первинних колективах тощо). Міжособистісні (або моральні) – це суперечки у поглядах на добро і зло, обов'язок і совість у взаємовідносинах між окремими членами колективу (психологічна несумісність). У реальному житті ці конфлікти важко роз'єднати, бо вони тісно переплітаються і взаємно переходять один в інший.

Якщо ділові і соціальні конфлікти долаються методикою «мозкового штурму», відкритим конкурсом ідей, паралельним змаганням (як, наприклад, у двох братів Юінгів із фільму «Даллас», батько яких у заповіті запропонував очолити компанію тому з братів, хто за рік краще керуватиме її половиною), то міжособистісні конфлікти мають глибшу природу і часто не можуть бути навіть до кінця усвідомленими.

На цей випадок слухними можуть стати рекомендації головного психолога радянських космонавтів Леонова, який розглядав варіанти дії підлеглого в ситуації конфлікту з самодуром-начальником. По-перше, можна спробувати звільнити начальника (але він швидше звільнить вас), по-друге, звільнитися самому (але робота вас задовольняє), по-третє, уявіть себе трохи психотерапевтом, а начальника трохи своїм клієнтом, тож, як кажуть у народі «на хворих не ображаються»?

*Мав досвід міжособистісного конфлікту з високопосадовою пані, якій «доброзичливці» донесли, що автор допомагає академіку НАПН України переманити(?!) її аспіранта. Насправді, пані сама попросила, аби автор дав координати аспіранту для консультації із академіком.*

*Обструкція пані (і вона теж!) коштувала мені звання члена-кореспондента АПН України, для якого у другому турі голосування, хоч автор і лідирував, не вистачило 3 голосів. Але і після повернення з Києва, бруд на мою адресу не припинився. І... ніяких дій із мого боку.*

*Якось до мене підходить її «гонець» із питанням – чому я не захищаю свою гідність і не відповідаю на наклепи пані?*

*– А я захищаю, але у... розумовій формі, за П. Я. Гальперіним.*

– Як це?

– Просто, подумки бажаю, щоб те, що пані робить для мене, робили для пані, її дітей і онуків усі інші люди.

На другий же день пані «випадково» мене перестріла і вибачилася за непорозуміння. Дійсно, аспіранта ніхто не переманював, кандидатська дисертація під її керівництвом була захищена вчасно.

Автор був свідком повчального діалогу, який відбувся між відомими педагогами – розробником ідеї шкіл-комплексів Михайлом Щетініним (згадаймо його книгу «Объять необъятное») та Героєм Соціалістичної Праці Іваном Ткаченком, директором Богданівської школи, що на Кіровоградщині. Ткаченко звертається до колеги з питанням: «Ти знаєш, чому тебе звідусіль звільняють із посади директора школи, а мене всюди шанують?». І сам відповідає: «Тому, що ти свої виступи починаєш:

– Я, в моїй школі..., – Ми в нашій школі..., – і це фатальна помилка.

А я починаю інакше:

– На виконання ваших рішень ми у нашій школі здійснили...

Відчуваєш різницю?»

Дейл Карнегі радить уникати конфліктів, а його опонент Еверетт Шостром – навпаки, іти на конфлікт, але робити це цивілізовано. Філософ Сократ, батько «сократичної бесіди», радить починати дискусію з того, щоб повністю погоджуватися з опонентом, а вже потім поступово і непомітно переконувати його у протилежному. Микола Гоголь у «Правилах життя в мирі» настроєний більш рішуче: «Ми покликані в світ на битву, а не на свято: святкувати перемогу ми будемо на тому світі. Тут ми повинні мужньо, не падаючи духом, боротися...».

Таку послідовність розв'язання конфлікту радять Василь Сухомлинський та соціальні психологи, що займаються конфліктами:

1) якщо провокують конфлікт із вами, спочатку зробіть вигляд, що не помітили; якщо не помітити неможливо, то прокоментуйте ситуацію в стилі «нічого особистого» із приписуванням ініціаторові конфлікту гарного мотиву (Сухомлинський, наприклад, так прокоментував пропажу кольорових олівців на уроці малювання:

– Той, хто взяв олівці, вочевидь, їх не має, тому він намалює своє завдання і поверне олівці власнику. Що і було зроблено вдячним крадієм! Тут, підкреслимо, Сухомлинський, використовуючи ще й «метод вибуху»

– перевиховання під час одного педагогічного епізоду – за Макаренком, досягає безрецидивного виправлення малого винуватця!);

2) якщо провокація конфлікту повторюється, то необхідна приватна відверта розмова з незадоволеним (порушником, конфліктуєчим) у невимушених обставинах;

3) розмова з людьми, яких поважає конфліктуєчий (з його референтною групою);

4) офіційне роз'яснення ситуації у первинному формальному колективі;

5) вихід на начальника і раду вищого підрозділу;

6) вихід на керівника і раду закладу;

7) вихід на державні органи влади;

8) апеляція до суду (третя влада), преси (четверта влада) тощо (іноді ці пункти можуть мінятися місцями або вживатися паралельно).

У високій ефективності прийому «проекції (приписування) гарного мотиву» (див. вище п. 1) автор міг переконатися у конфлікті, який назрівав із керівником ЗВО. За статутом Української асоціації Антона Макаренка її президентом є ректор ПНПУ імені В. Г. Короленка. Макаренкознавці університету щороку 13 березня проводять міжнародні макаренківські конференції, які один із ректорів-президентів... ігнорував (у силу різних обставин).

Але замість критики із загрозою конфлікту, два роки поспіль у звітах про конференції автор... дякує за «ініціативу» та «участь» керівника у їх проведенні. На третій рік (і всі роки поспіль його ректорства) 13 березня персональне авто доставляло лідера Полтавського педагогічного для покладання квітів до бюсту великого педагога і участі в конференціях!

**Як зробити, щоб «вовки» (начальники) були ситі, «вівці» (підлеглі) були цілі, і, водночас, не підставитися самому під «ікла» перших і «роги» останніх?** У випадку, коли вас «підставляють» зверху, тобто вашими руками, наприклад, вирішують долю іншої людини, а ви з цим не згодні, найкращий спосіб – уникнути виступів або навіть уникнути присутності на відповідних засіданнях. Інакше вас можуть зробити «цапом відбувайлом» і підлеглі (які можуть на вас скаржитися), і начальники (які можуть на знак «подяки» вас звільнити під тиском КРУ, преси, скарг підлеглих тощо). Цей спосіб

дій годиться і для ситуації, коли вас мимоволі роблять основним опонентом у конфлікті.

*Приклад: працівник через голову керівника первинного колективу безпідставно критикує старшого начальника. Після перших трьох етапів розв'язання конфлікту результатів жодних, крім того, що акцент безпідставної критики зміщується з начальника на керівника первинного колективу. Підходить термін конкурсу працівника. Керівник не з'являється на збори первинного колективу, щоб присутністю своєю не тиснути на колектив. Колектив виказує працівнику все, що про нього думає, але рекомендує на конкурс. На конкурсну раду керівник теж не з'являється, але працівник «обливає брудом» відсутнього керівника. Виступ був настільки абсурдним, що дискредитував самого носія цього бруду, і конкурсна рада не обрала його на наступний термін, а у працівникові після такого виступу розчарувалися навіть його палкі прибічники.*

Золоте правило для керівника, проти якого конфліктують – не перевищувати самооборону. Друге правило – конфліктувати по ділу, а не проти особистості. Третє правило: критикуй – сам-на-сам, а хвали – прилюдно. Четверте: вмій пробачити, не мстися, не карай двічі за одну провину. Святкові чаї теж дозволяють через жарт, епіграми, посвяти знімати напругу в колективі.

**Що робити з керівною посадою: утримувати чи позбуватися її?** Важливою проблемою у колективі є турбота про зростання кваліфікації його членів. Тут для всіх повинні бути рівні можливості. Посади і матеріальне заохочення залежить від рівня кваліфікації і стажу роботи. Креативним працівникам необхідно створювати умови для творчості (зменшення навантаження, відпустки, стажування тощо) з урахуванням думки колективу.

Керівник відповідає також за справедливий розподіл чорнової роботи, ведення документації та інтелектуальної праці. За більший внесок в одні види роботи слід зменшувати інші види.

Щодо контролю, то, наприклад, в освіті є прихильники таємничо-інтимного процесу навчання, але є і другий варіант. У школах О. А. Захаренка [1] і Ш. О. Амонашвілі всі уроки оголошені відкритими для інших вчителів, батьків, дідусів, бабусь тощо. Завідувач кафедри теж може оголосити всі свої заняття відкритими і просити зробити це всіх своїх колег. У випадку відмови, він має два

контрольних відвідування на рік для кожного викладача. Мета – не інспекція, а взаємодопомога.

*Керівництво за конкурсом і контрактом.* Під час завершення чергового конкурсу, а тепер контракту, звертався до колективу й керівництва з однією пропозицією: готовий піти з завідування за першою вимогою. За 32 роки вимог... не надходило. Правда, керівництво запропонувало: якщо за 5 років завідувач кафедри не захистить докторську, то його слід міняти. Це слушна пропозиція, але якщо й захищу таки докторську, то не тому, щоб триматися за якусь посаду, а тому, що колись же треба її, нарешті, захистити.

*Яку вертикаль пошуку свого рівня некомпетентності обрати керівнику: міністерську чи академічну?* Найвищі етапи розвитку колективу – це рівень власне колективу і рівень розширення колективу. Це коли за успіхи керівнику пропонують вищу посаду або інші колективи бажують приєднатися до того, який дійсно став колективом, чи запозичують його досвід (згадаймо знаменитий переїзд колонії Макаренка із Ковалівки під Полтавою до Куряжу під Харковом). Але найважливішим є момент саморозвитку колективу, який не зупиняється у поступі, а досягає нових і нових цілей (згадаємо про два типи професійного зростання: посадове і кваліфікаційне, яке можливе на одній і тій самій посаді). Для кафедри психології, зокрема, такими цілями були: виконання госпдоговірних тем (на замовлення таких потужних підприємств Полтащини, як Полтаванавтогазгеологія, Полтавський турбомеханічний завод, Кременчуцький автомобільний завод), виконання теми ЮНЕСКО з профорієнтації, забезпечення спеціальності «профорієнтація», підготовка програм для спеціальності «психологія», а зараз і на перспективу – забезпечення її посібниками та методичними розробками.

Сприяв у вступі до докторантури доцентам кафедри В. В. Коліньку та Т. А. Устименко. За підготовку та консультування 5 кандидатів наук (медичних – 1, педагогічних – 1, психологічних – 3) автор на посаді завідувача отримав звання професора кафедри психології і підготував ще трьох кандидатів наук.

Друга частина глави буде присвячена випадкам невдалого менеджменту, його деформаціям та способам їх корекції. Автор знайомився з ними методом експертів, коли брав участь у



конференціях, експертних комісіях, на захистах дисертацій – під час спілкування з колегами у різних регіонах країни: від Львова до Донецька, від Харкова до Сімферополя. Авторський аналіз цих випадків може бути цікавий як завідувачам-початківцям, так і досвідченим керівникам кафедр психології – у порядку обміну досвідом.

Не будемо «відкривати Америку» і запропонуємо не тільки власні прийоми гуманно-демократичного менеджменту керівника, а залучимо до аналізу стилю керівництва систему правил толерантності (за Б. Шефером [23]), у модифікації за авторською багатовимірною структурою особистості [13].

Скористаємося також прийомом відомого психіатра, автора позитивної психотерапії, Н. Пезешкіана, який у своїх східних історіях дає порівняльний психологічний аналіз невдалого і вдалого розв'язання ситуації. Наприклад, «Сон падишаха» (із книги «Торговець і папуга. Східні історії в психотерапії»):

Падишаху наснився поганий сон: наче, злізла шкіра, все тіло кровить і болить. Він прокинувся в холодному поту і не може заснути. Для заспокоєння велить челяді викликати тлумача снів.	
Тлумач вислухав скаргу падишаха і сказав: поганий сон віщує про те, що помруть всі його родичі. Падишах упадає в стан афекту, звелляє відрубати тлумачеві голову й покликати другого тлумача.	Тлумач-2 сказав: чудовий сон віщує про те, що падишах матиме хороше здоров'я, проживе довго-довго і переживе всіх його родичів. Падишах заспокоївся, віддячив гаманцем золотих тлумача і швидко заснув.

Зазначимо, що в підсумку обидва кваліфіковані фахівці дали тотожні тлумачення: про смерть родичів падишаха. Що ж тоді спричинило такі полярні наслідки в діях останнього? Саме «психологічний мікроклімат» у стосунках, який був проігнорований тлумачем-1, що довело падишаха до неконтрольованого стану афекту, і забезпечений тлумачем-2, що угальмувало кошмар і заспокоїло падишаха. Назвемо перший варіант розв'язання «*стресовим менеджментом*», що погіршує мікроклімат у стосунках. Другий варіант «*гуманно-демократичним менеджментом*», що, навпаки, – покращує.

**Попередня установка на толерантність до людини (правила 1-3).**

1. Завжди звертайтеся до благородних почуттів і мотивів людей. Кожному приємно, коли його вважають порядним і чесним. Якщо ви бажаєте, щоб людина змінилася на краще, обходьтеся з нею так, як наче вона вже володіє хорошими якостями. У цьому випадку вона буде докладати всіх зусиль, аби не розчарувати вас (5). (Тут і нижче в дужках дана нумерація правил по Шеферу [23]).

2. Спробуйте все оцінювати з точки зору іншого чоловіка. Індіанці говорять у таких випадках: «Пройди милю в мокасінах друга». Постійно аналізуйте, чим пояснюється його поведінка. Все зрозуміти – це значить все пробачити (14).

3. Учіться дивитися на світ очима іншої людини. Частіше запитуйте себе: «Чого їй насправді хочеться? Чим я можу їй допомогти?» (21).

*Ситуація 1.* На кафедру психології одного із ЗВО країни для успішного проходження акредитації завідувачем було запрошено двох докторів наук (Д-1 та Д-2), і отримана їх згода.

*Стресовий менеджмент.* Після призначення Д-1 на посаду завідувача він рве всі домовленості, влаштує справжній мобінг (цькування) проти Д-2 і доводить його до рішення не тільки не йти на кафедру, але й покинути університет. Ректор, аби зберегти доктора наук, вимушений відкрити нову кафедру психології на іншому факультеті й запропонувати Д-2 посаду завідувача. Після розподілу кафедр Д-1 звернувся до экс-завідувача з питанням: «Ви ж переходите на нову кафедру?». «Але якщо до доктора Д-2 ще і професор перейде на нову кафедру, то Ви готові й магістратуру передати їй?» – спитав у відповідь. Виявилось – про це якось не подумали. Професора лишили на його кафедрі додатком до магістратури. Слід зазначити, що мобінг проти Д-2, в який Д-1 втягнув і кафедру, мав наслідком «ефект бумеранга»: якщо можна так цькувати доктора Д-2, то чому не можна цькувати докторів узагалі, зокрема, і Д-1? «По кому б'є дзвін? Він б'є по тобі», – справедливо зауважив Е. Хемінгуей. Але до чергових виборів було ще 5 років, тому це застереження американського класика літератури не згадалося.

*Гуманно-демократичний менеджмент.* Якби соціометричні переваги Д-1 були вчасно доведені до керівництва, то психологічно лагідне рішення полягало б в тому, аби... поміняти завідувачів місцями. У такому випадку Д-1 мав би три позитивних наслідки одночасно: (1) посаду зав. кафедри, (2) на яку відібрав би тільки відданих йому людей (чотири особи легко б знайшлися) і (3) обійшовся без непотрібних йому доктора Д-2 і професора.

**Толерантність у взаєминах із людьми (правила 4-20). Зустріч (правила 4-10).**

4. *Посміхайтесь. Ніхто так не потребує вашої посмішки, як людина, якій у даний момент зовсім не хочеться посміхатися (19).*

5. *Звертайтеся до людини, називаючи її тільки повним ім'ям. Це ознака поваги до неї. Кожному більше подобається чути своє повне ім'я, ніж скорочене, ще гірше прізвисько (20). (Це правило, зауважимо, не стосується близьких людей, що, навпаки, можуть образитися на «офіційне» звернення повним ім'ям і оцінювати його як певне відчуження. – В.М.).*

6. *Не скупіться на компліменти оточуючим (24).*

7. *Частіше робіть подарунки, навіть без усякого приводу. Виявіть творчий підхід, аби принести людям радість. Чим різноманітніші ваші подарунки, тим більше людина буде впевнена, що ви думаєте про неї (6).*

8. *Говоріть якомога менше. Дайте іншим шанс виговоритися і будьте уважним слухачем (11).*

9. *Не перебивайте тих, хто говорить, навіть тоді, коли вам здається, що вони не праві. Вони не будуть вас слухати, поки не висловляться (13).*

10. *Уважно спостерігайте за людьми. У цьому випадку ви скоріше помітите їх добрі справи, тоді ваша похвала виявиться обґрунтованою і не буде виглядати як лестощі (4).*

*Ситуація 2. Заступник із наукової роботи готує звіт. Зав. кафедри одного із ЗВО не чекає проекту звіту, а особисто бере участь у його підготовці.*

*Стресовий менеджмент.* Професор кафедри подає до звіту бібліографію 4-х монографій і посібників. Зав. просить подати підтвердження. Професор передає копії титульних сторінок, змістів і текстів своїх глав. Зав. вимагає подати оригінали книг (?!). Після перегляду оригіналів у звіт допущено... тільки 1 монографію (?!). Три праці відхилено з вердиктами зава: «замалі», «самопальні» (?!). На питання до відповідального за науку, чи знає про такі обмеження проректор із наукової роботи? – відповіді не надійшло, але ж зав. звелів вилучити (?!). Довелося професору самому звертатися до проректора з наукової роботи, який порадив заву не займатися «самодіяльністю» на шкоду кафедрі, університету і повернути праці науковця у звіт.

*Гуманно-демократичний менеджмент.* Якщо керівника зацікавив оригінал якоїсь книги, то краще попросити її подивитися (почитати) у господаря самому. Під час звіту з науки («не скупіться на компліменти оточуючим», за Шефером) слід висловити подяку професорові за вагомі досягнення в солідних наукових виданнях (монографіях, посібниках) і побажати, аби у наступних колективних працях його глави були більшими.

**Толерантність як заохочення до конструктивної співпраці (правила 11-14).**

11. *Виявляйте щирий інтерес до людей. Вчиняйте у відповідності до девізу: цікавтеся людьми – замість того, аби викликати інтерес у них. Демонструйте свою готовність допомогти людям (18).*

12. *Пропонуйте – замість того, щоби віддавати накази. Таким чином ви зможете налагодити співпрацю, не провокуючи спротиву (9).*

13. *Переконайте людину повірити, що ідея належить їй. Якщо ідея хороша, то не має значення, хто висловив її першим. Кожному хочеться відчувати, що він діє за власним розумінням. Море головніше будь-якого джерела, тому що знаходиться нижче нього (12).*

14. *Дайте людині відчувати власну значущість. Замість того, щоби виставляти ваші сильні сторони, визнайте свої слабкості. Якщо ви хочете нажити собі ворогів, демонструйте їм свою перевагу. Якщо ж ви хочете отримати друзів, то визнайте перевагу за ними (7).*

*Ситуація 3. На ректораті одного із ЗВО зауважили, що на ряді кафедр, серед яких і кафедра психології, видано мало монографій, підручників. На засіданні кафедри зав. повідомив новину так: ми нічого не видали в цьому році (чи забув, що видано дві книги, чи не забув...?!), тому всім викладачам, які подали свої глави до посібника, що став «притчею во язицех», за редакцією професора (бо затягнувся аж на 5 років), треба надіслати доценту, який, дякуємо йому, погодився негайно підготувати посібник до друку.*

*Стресовий менеджмент. Розглянемо дві ситуації.*

3.1. Професор взяв слово і уточнив, що в цьому році кафедра видала дві солідні праці: хрестоматію (в якій зав. є рецензентом) та збірник наукових праць за матеріалами конференції (в якому зав. є співредактором і автором).

Зав.: Замість подяки про підказку за видані праці, говорить: Ваш збірник (співредакторами якого є також ректор, проректор по науковій роботі та декан!?) нікому не потрібен (?!), нам треба монографії та посібники. (Заради червоного слівця не пожалієш і... ректора).

3.2. Щодо редакції посібника, то розроблена його концепція, складено зміст, залучена велика кількість авторів із членів кафедри; затримка пов'язана з тим, що дехто з авторів проігнорували вимоги до оформлення своєї глави і зволікає з переробкою матеріалу.

*Гуманно-демократичний менеджмент. Зав. телефонує редактору посібника і цікавиться станом справ. На питання, чи погоджується професор, враховуючи ситуацію що склалася, негайно подавати посібник до друку, отримує відповідь – «Ні».*

<p>Зав.: Негайно здавайте глави доценту, будемо видавати, як є (?!).</p> <p>Професор написав ще вступ і передав текст посібника доценту. Зав. переставив главу професора, скоротив список джерел (вилучивши, зокрема, майже всі посилання авторів на свої праці?!) і поставив себе редактором.</p> <p>(Чи буває рейдерство в науці?)</p>	<p>Тоді приймається <i>узгоджене</i> рішення про нового співредактора і передачу матеріалів для доцента до друку.</p>
--	---

### **Толерантність із метою профілактики негативних станів і стосунків (правила 15-20).**

15. *Із розумінням ставтеся до того, що час від часу оточуючі можуть бути роздратовані. Сердитість дуже часто сигналізує про те, що людині потрібні допомога і увага. Виявіть до неї співчуття, якого вона потребує (10).*

16. *Давайте людям завжди можливість зберегти своє обличчя. Ніколи нікого не принижуйте і не висміюйте. Не переймайтеся чужими помилками (2).*

17. *Якомога менше критикуйте людей. Критика повинна стосуватися вчинків людини, але не її самої. Всіляко показуйте, що ви ставитеся до неї по-доброму і бажаєте їй допомогти. Ніколи нікого не критикуйте письмово (6).*

18. *Якщо вам заперечують, стримайте свої емоції. Спочатку вислухайте людину. Знайдіть у її висловах моменти, по яких ви дотримуетеся однакової думки. Будьте самокритичні. Пообіцяйте людині подумати над тим, що вона сказала, і подякуйте їй (17).*

19. *Ніколи не намагайтеся довести свою правоту. Навіть якщо ви розумніші, не показуйте цього. Погодьтеся, що ви, можливо, помиляєтеся. Це зразу позбавляє ґрунту будь-яку суперечку (15).*

20. *Умійте пробачати. Не будьте злопам'ятні (23).*

<p><i>Ситуація 4. Досвідчений доцент кафедри психології одного із ЗВО, який має одноосібний посібник із грифом МОН України і сумлінно виконує обов'язки відповідального за наукову роботу, має конфлікт з зав. кафедрою</i></p>	
<p><i>Стресовий менеджмент. На засіданні кафедри зав. оголошує про необхідність ротатції заступника з наукової роботи на юного асистента, який щойно захистився під керівництвом зава.</i></p>	<p><i>Гуманно-демократичний менеджмент. Завідувач кафедри запрошує свого заступника з наукової роботи до розмови, дякує йому за плідну багаторічну працю</i></p>

<p>Один із доцентів, вловивши, що пропозиція застала всіх, крім юного асистента, зненацька, запитав про причини ротації. Пауза... Питання зава до досвідченого заступника з наукової роботи: Ви скільки років виконуєте це доручення? Доцент: вісім років. Зав.: це ж такий довгий термін, що і втомитися можна (!!). Пауза... від такого вмотивування. Але, як слушно зауважують одесити і класик психології О. М. Леонтьєв: «мотив» і «вмотивування» – це дві великі різниці.</p>	<p>(представляє до грамоти, висловлює подяку із записом до трудової книжки тощо) і пропонує зайняти менш клопітку посаду на кафедрі, вибравши її з низки вакансій (враховуючи, що доцент працює над докторською дисертацією). Мало хто відмовиться від такої доброзичливої пропозиції завідувача, які б мотиви за нею не стояли.</p>
---	--

### Толерантність післядії (правила 21-24).

21. Якщо ви допустили помилку – вибачитесь. Якщо ви очікуєте нарікання від когось, випередить його і самі визнайте власну провину (8).

22. Позаочі говорять про людей тільки хороше. Якщо ви не знаходите нічого позитивного в людині, краще промовчіть (3).

23. Постарайтеся, щоб після бесіди з вами (в тому числі й по телефону) у людини покращилися настрої і відношення до себе, потім до вашого закладу (організації, підприємства) і, нарешті, до вас особисто (22).

24. Підтримуйте і схвалюйте людей за кожною нагодою. Відгукуйтеся з похвалою про їх успіхи, навіть незначні. Похвала подібна до променів Сонця. Без неї людина не може рости. Похвали ніколи не буває забагато (1). (Шефер, [23, с. 110-112]).

*Ситуація 5. Під час виборів у одному із ЗВО країни на повторний термін зав. кафедри, якого проводили на безальтернативній основі, отримав більше половини голосів «проти» (не рахуючи голоси 30% конформістів із керівництвом). Це – шок! Перша реакція зава: «Хіба ж можна керувати колективом, коли більше половини – не хочуть тебе бачити?!». Втім, виявилось, що голосування у первинному колективі має дорадчий статус (де тут демократія?), і, потім, під час позитивних голосувань на радах факультету та університету ніхто навіть не спитав у зава, чому колеги на кафедрі голосували «проти» (!!). Після «демократичного» обрання на другий термін були такі репліки зава: «Обіцяю на вас не кричати»; «Я, взагалі, не розумію, чого вони (ті, хто голосував «проти») хочуть?»; «Тепер буде простіше, бо ми знаємо недоліки один одного». Остання нагадує індульгенцію зава самому собі: змириться з тим, який я є, тим більше, що пообіцяв «не кричати на людей». Деякі сторонні спостерігачі задавали слушне питання: «Якщо на кафедрі, дійсно, так погано, то чому всі п'ять років мовчали?»... Але знову тема виборів стала табу.*

*Стресовий менеджмент.* Під час звіту зава на кафедрі з його боку не пролунало жодної подяки ні в цілому колективу, ні персонально колегам (?!). Не пролунало жодного вибачення перед колективом за можливі непорозуміння чи помилки (?!). Коли в обговоренні один із доцентів звернув увагу на необхідність покращення психологічного мікроклімату на кафедрі, у відповідь пролунав такий захист-напад: Ви ж у нас проформом, от і займайтеся покращенням мікроклімату. Невдовзі з цим доцентом-пенсіонером не було продовжено контракт. Це дало привід для гумору на кшталт «вірменського радіо»: «Як вирішити проблеми з мікрокліматом на кафедрі психології? Дуже просто: звільнити... проформа».

*Гуманно-демократичний менеджмент.* «Ніщо не коштує так дешево і не цінується так дорого, як ввічливість». Відому мудрість не варто забувати ні психологам, ні психотерапевтам, ні всім смертним – і не тільки під час виборів! Тому, прошу в шановних читачів із різних куточків України вибачення за можливі ненавмисні подібності. Сподіваюся, що поради автора спонукатимуть до власного професійного і особистісного зростання. Завжди краще вчитися на помилках сусіда. Адже кожні 5 років, будуть нові вибори (конкурс, контракт). І на яку б посаду Ви не претендували, нехай таємні чи відкриті голосування засвідчать Вам вдячність колег і принесуть максимально позитивні результати!

### **Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок:**

1) зрозуміло, що розглянутий гуманно-демократичний стиль управління кафедрою не вичерпує усіх тонкощів керівництва первинним колективом. І не всі поради і всім можуть здатися прийнятними. Талановитим керівникам вони, взагалі, мало потрібні;

2) великий досвід роботи автора (і система К. Станіславського – для менш талановитих акторів-початківців) переконують, що система гуманно-демократичного менеджменту, яка застосована до аналізу не найкращих (стресогенних) рішень, допоможе молодим керівникам-початківцям розвинути свої задатки, поліпшити мікроклімат у колективі, дозволить мінімізувати закулісні інтриги, керувати з чистою совістю. Втім, як твердить письменник Нік Перумов: «Істина... беземоційна, вона холодна й жорстока. Кожен захищає свою сторону, і кожен апіорі не правий. Фактично виходить, що істина у недіянні, у природному розвитку подій!».

Тому дякую читачеві не за те, що прислухався до порад, – дякую вже за те, що їх прочитав, а «природний розвиток подій» підкаже йому власне правильне рішення.

*Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є пошук, апробація і впровадження кращого вітчизняного і світового досвіду гуманно-демократичного управління, який із фігових листків прикриття неподобств влади повинен перетворитися на кращу профілактику псевдодемократії олігархату та охлократії «кухарату».*

Заслуговують на увагу блискучі природні експерименти видатних освітян України – Антона Макаренка [9; 14; 15], який у своїй роботі завкола (завідуючого колонією в с. Ковалівка під Полтавою) керувався прямою демократією рішень загальних зборів учорашніх злочинців, та Олександра Захаренка [1], який у Сахнівській школі (що на Черкащині) долучив до спільної роботи у школі всіх мешканців села (брали участь навіть ті, в кого не було дітей!), за що одна із статей про нього названа не «Директор школи-толоки», а геніальніше – «Директор Сахнівки». Автор продовжив аналогію, і свою оду, присвячену пам'яті великого педагога Олександра Захаренка, назвав «Директор... Землі». Остання строфа цього вірша така:

Не знаю, чи дадуть, свої, Героя?  
І Нобеля, не наші, – чи дадуть?  
Найголовнішим титулом вдостояю –  
*«Директора Землі»*, де діти хай ростуть!

Якщо від А. Макаренка лишилися книги (хоч світовий бестселер «Педагогічна поема» і вилучений в Україні зі шкільних програм із літератури – ?!) та музеї, то краща в світі школа (хоч вона і сільська недоукомплектована однокомплектка) його послідовника О. Захаренка працює і чекає нас у с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського р-ну Черкаської обл. Сучасного читача не здивуєш красномовством. Спробуємо здивувати матеріальною інфраструктурою школи: поля в оренді, дендропарк при школі, квітники, фонтан, стадіон і спортивні майданчики, два 25-метрові плавальні басейни (зимовий і літній), парк атракціонів, скульптури на території й у приміщенні, теплиця, майстерня слюсарна, майстерня столярна, гараж, парк сільгоспмашин, обсерваторія, планетарій, двоповерховий шкільний музей... Уже перерахованого



достатньо, аби переконатися, що жодна школа жодної столиці світу не має такої потужної власної інфраструктури. Повіриш, що треба бути, дійсно, директором Землі, щоб методом толоки (безкоштовної колективної праці) все це спорудити і зробити хутірську українську однокомплектку – кращою в світі школою!

Антон Макаренко *через систему чергових командирів залучав до керівної роботи всіх вихованців колонії*. Одного разу інспектор із обласної освіти звинуватив завкола у «показусі», бо на момент приїзду гостей чи перевіряючих на керівних посадах чергують... одні й ті самі «чергові командири». Педагог пояснив дуже просто. Чергують усі колоністи, і ніякої показухи, але під час систематичних чергувань виявляються найкращі. Саме їх ми і призначаємо позачерговими черговими, коли нас відвідують гості.

І, дійсно, чому для хороших людей не обрати і показати світові – найкращих завідувачів кафедр, народних депутатів, прем'єр-міністрів, президентів України!

### Список використаних джерел

1. Академік із Сахнівки / О. А. Захаренко; за ред. А. І. Кузьмінського. – Черкаси: ВВ ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 448 с.
2. Блинова Е. Е. Открытость к общению педагога: диагностика и формирование: моногр. / Е. Е. Блинова. – Херсон: ПП Вишемирский, 2007. – 194 с.
3. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади / В. Васютинський. – К., 2005. – 492 с.
4. Данилейко В. Думки / В. Данилейко; зібрав та узгодив О. Ханко. – Полтава: видавець О. Ханко, 7514 (2006). – 516 с.
5. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций / С. А. Дружилов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0035.
6. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / Н. І. Жигайло. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 368 с.
7. Зязюн І. А. Гуманітарна політика Федора Моргуна в полтавському регіоні / І. А. Зязюн // Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Збірник матеріалів IV Всеукраїнських Моргунівських читань із міжнародною участю / за ред. В. І. Аранчій та ін. – Полтава: Дивосвіт, 2014. – С. 332-340.

8. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку в психосоціалній генезі особистості: суб'єктний підхід / С. Б. Кузікова // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: моногр. / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Кн. 1. – К. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 430 с.

9. Макаренко А. С. Педагогические соч. В 8 т. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 1983-1986.

10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Моногр. / С. Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

11. Моргун В. Ф. Психологія керівництва первинним колективом / В. Ф. Моргун // Трибуна. – К., 1997. – № 9-10. – С. 19-21.

12. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики. Навч. посіб. – 3-е вид. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К.: ВД «Слово», 2013. – 472 с.

13. Моргун В. Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі / В. Ф. Моргун // Психологія і особистість. – Полтава, 2015. – № 1. – С. 143-161.

14. Моргун В. Ф. Педагогічна система А. С. Макаренка як профілактика делінквентності вихованців / В. Ф. Моргун // Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. – 2-е вид., доп. – К.: ВД «Слово», 1915. – С. 180-190.

15. Моргун В. Ф. Антон Макаренко – герой та ізгой української педагогіки / В. Ф. Моргун. – Полтава, 2018. – 34 с.

16. Моргун В. Ф. Україна: Майдан чи... ешафот? Думи скорботи та надії на психопрофілактику війни слов'ян до останнього українця / В. Ф. Моргун; епіграф Л. В. Костенко; замість післямови: В. В. Рибалка, Ю. Ч. Кім, Л. М. Овдієнко. – 2-е вид., доп. – Полтава, 2018. – 50 с.

17. Моргун В. Ф. Хто управляє в Україні: олігархи та «кухарки» під фіговим листком демократії / В. Ф. Моргун // Психологія бізнесу та управління: виклики сьогодення. Зб. тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 16-17 березня 2018 р.) / за ред. В. П. Мельника; відповід. за вип. Н. І. Жигайло, М. О. Кохан, Ю. В. Максимець. – Львів: СПОЛОМ, 2018. – С. 137-141.

18. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено; пер. с англ. А. Боковинова. – М.: Академ. проект, 2001. – 384 с.

19. Рибалка В. В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і особистості громадянина. Посіб. / В. В. Рибалка. – К.: ТАЛКОМ, 2018. – 226 с.

20. Тавровецька Н. І. Я-позиція як вихідний конструкт життєвого плану особистості в індивідуальній психології А. Адлера / Н. І. Тавровецька // Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару із міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія:

С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск). – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. – С. 267-272. – Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>

21. Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості. Моногр. / Є. В. Тополов. – К.: ВД «Слово», 2011. – 400 с.

22. Улунова Г. Є. Психологічна культура як інваріант загальної та професійної культури / Г. Є. Улунова // Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток: моногр. / кол. авт.; відпов. ред. Г. Є. Улунова. – Суми: ВВП «Мрія», 2014. – 404 с.

23. Шефер Б. Законы победителей / Б. Шефер; пер. с нем. С. Э. Борич. – Мн.: Попурри, 2006. – 188 с.

24. Leymann H. Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren / H. Leymann. – Reinbek bei Hamburg, 1997.

**Олеся Олексіївна Прокоф'єва**

*м. Мелітополь*

*e-mail: [prok.olesya@gmail.com](mailto:prok.olesya@gmail.com)*

**Інна Вікторівна Кошова**

*м. Ніжин*

*e-mail: [rucheyin@gmail.com](mailto:rucheyin@gmail.com)*

**Ольга Анатоліївна Прокоф'єва**

*м. Мелітополь*

*e-mail: [prokolga01@ukr.net](mailto:prokolga01@ukr.net)*

## **СОЦИОДРАМА – СИТУАЦИЯ ВСЕХ СИТУАЦИЙ И СОБЫТИЕ, СОБИРАЮЩЕЕ В СЕБЕ ВСЕ СОБЫТИЯ**

**Актуальность проблемы.** Современное общество переполнено противоречиями и конфликтами, что обуславливает важность внимания психологических исследований в сфере социальных отношений и поиска путей оптимизации межличностной и межгрупповой коммуникации. Актуальными становятся идеи поиска адаптационных ресурсов человека, создания социально-психологических технологий преодоления социальных проблем и решения насущных проблем общества. Большим потенциалом в этом плане обладает социодрама – метод, разработанный в 30-40-х годах Я.Л. Морено, который известен

своими роботами в області групової психотерапії, соціальної психології, імпровізаційної теорії, філософії, теорії спонтанності і творчості [1]. Соціодраму називають також технікою групової психотерапії, методом рішення соціальних проблем індивіда або суспільства. Вона направлена на роботу з групою і групові процеси, що відображається в самому понятті «соціодрама», яке буквально означає «діяння з оточуючими людьми». Створений Я. Л. Морено метод широко застосовується в психотерапії, педагогіці, тренінгах, ролевих іграх, організаційному консультуванні, а також як метод навчання і вирішення внутрішніх і міжгрупових конфліктів, так як в цілому направлено на подолання психологічної напруженості, виникаючої між групами людей.

**Аналіз публікацій.** Особливості соціодрами як методу і його використання для рішення важливих соціальних проблем, описані в роботах І.Б. Гріншпуна, П.П. Горностая, А.Л. Гройсмана, Р.А. Золотовицького, Е. Лопухиної, Е.Л. Михайлової, Е.А. Морозової, А. Блатнера, Т.К. Брэдшоу, Р. Винера, Г. Вудварда, А. Гарсії, М. Карп, П.Ф.Келлермана, Д. Кішпера, Г.Лейтца, Р.Ф.Маріно, Дж.Л. Морено, З.Т. Морено, К.Э. Рудестама, К. Спрага, П. Холмса.

Г. Лейтц називає соціодраму глибоко-акціональним методом, направленим на відносини між різними групами і колективні представлення. В його основі лежить передположення про те, що присутні на соціодрамі, спільно діючі, спілкуються між собою або з допомогою засобів масової комунікації люди, відчувають на собі вплив багатьох достатньо однорідних соматических, психічесеских, соціальних і етичесеских ролей, а людина – це виконавець ролей. Хоча кожен, крім громадського життя, має свій «світ» з присущими йому «ідеально особистими» ролями, але мільйони «особистих світів», за спостереженням Я. Морено, дивовижним чином збігаються, і збігаються елементи виявляються колективними елементами, які репрезентують колективні представлення і колективний досвід. В результаті, людина може страждати не тільки від своїх недоліків, особистих

комплексов и межчеловеческих отношений, а и от данностей коллективной природы [2].

Целями социодрамы, как психотерапевтической техники, являются постижение глубинного смысла обстоятельств, в которых действует группа, осознание возможных внутригрупповых конфликтов. Важно, и то, что этот метод не симулирует реальность, а является концентрированной реальностью, подходом к решению важных социальных проблем. Социодрама (спонтанная, запланированная или отрепетированная) отличается от социальной драмы, написанной драматургами и, хотя и считается продолжением психодрамы, но имеет ряд важных от неё отличий [5]; [6]. Однако, по мнению А. Блатнера, любая психодрама может превратиться в социодраму и наоборот. Это важно, поскольку помогает протагонистам (участникам) понять, что некоторые аспекты их проблем не являются результатом, например, слабых сторон их личности, а связаны с культурными проблемами, противоречивыми нормами, а также встречаются и у других людей. Социальный опыт может актуализировать те или иные проблемы человека, обостряя внутриличностные конфликты, переживание которых открывает доступ к ресурсам адаптации [3]. Переживание внутриличностного конфликта порождает психические защитные механизмы, позволяющие выживать в трудных для личности ситуациях, либо позволяет осознать травматический опыт и выстроить новый ролевой репертуар [3]. Социодрама важна не только своим терапевтическим эффектом, но имеет и огромное диагностическое значение [2]; [3]. Она позволяет выявить наиболее актуальные для большинства участников группы темы, уточнить их аспекты. При этом изучается не только актуальный конфликт, но и различные его причины [2]; [3].

Следует отметить и то, что процессы, происходящие в группе, отражают социальные процессы, поскольку любая группа является проекцией социума в целом. Социальные изменения, влияя на образ жизни, взаимодействие, чувства членов общества актуализируют бессознательные процессы, связанные с коллективным бессознательным. В психодраматической группе появляется возможность выявить этот коллективный теневой аспект человека, а также найти новые способы более эффективного поведения [3].

И. Романова, сопоставляя статистические исследования приоритетных тем участников социодраматических групп, отмечает универсальность коллективных переживаний, а также связь определенных исторических событий с тематикой внутриличностных конфликтов, индивидуально-значимыми темами, которые своеобразно проявляются через групповую динамику.

Социодрама похожа на психодраму, поскольку обе используют групповую динамику и психодраматические методы, но социодрама фокусируется на объяснении глубины, сложности и конфликтов на уровне социальных ролей [1]. К. Спраг, рассматривая отличия психодрамы и социодрамы, указывает на участие в социодраматическом действии всей группы и отсутствие в нем главного действующего лица, протагониста, с проблемной ситуацией которого работала бы группа, а также на стремление социодрамы к расширению социального контекста [4]. С технической точки зрения, в социодраме к классическим психодраматическим техникам добавляется групповой обмен ролями. Однако обозначенные различия весьма условны, и, скорее, «чистая» психодрама и «чистая» социодрама являются полюсами континуума, внутри которого располагаются самые разнообразные формы [6].

Р.А. Золотовицкий, описывая необходимые обязательные признаки отличающие социодраму от других видов группой деятельности, без которых действие не может быть названо социодрамой, указывает, что социодрама не имеет сценария и не может быть приведена к какому-то заранее определённом сюжету, содержать какие-то обязательные роли. Ее смысл не в том, чтобы сыграть именно то, что задумано. В ней нет режиссёра, который влияет на исполнение той или иной роли в соответствии со своим замыслом. Роли в социодраме всегда развиваются, взаимодействуя между собой (это отличает её от ролевой игры), и становятся более контролируемыми (управляемыми), чем раньше. Они не закреплены жестко за исполнителями, которые могут войти в роль и выйти из неё по своему усмотрению. Участники не указывают, какую роль им приходится играть в жизни, а любые связи с жизненными ролями открываются только добровольно. В

социодраме всегда два (и более) протагониста. Социодраматург обязательно способствует Встрече и соединению двух и более реальностей протагонистов в игре, что обеспечивается соединением: имени (слова), смыслов (значения) и реальности (игры) по отношению к одной и той же реальности, встреча в совместном действии, в общей игре. Когда все эти три условия встречаются, для субъектов социодрамы наступает действительная Встреча [6].

Социодрама не стремится ни к фактической достоверности, ни к идеальному, ни к тому, чтобы отразить «всё как есть», документальной истине, но в ней заложено стремление к художественной правде.

В социодраме все участники должны соблюдать правило физической безопасности участников и ведущего. Каждый отвечает за собственную психологическую безопасность, а ведущий – за моральную безопасность группы. Например, никто из участников не может требовать от имени какого-либо «мы»-субъекта того или иного развития игры, изменений в социодраматическом процессе. Игра в социодраме не может быть использована для пропаганды и утверждения каких-либо ценностей. Она ценностно нейтральна и не направлена на поддержку какого-либо субъекта, состояния группы, заранее намеченного как цель. Социодраматург имеет право провоцировать игру для её развития (для более ясного проявления ролей), но обязан снять все роли, в том числе и социодраматурга этой социодрамы, хотя и оставаться ведущим всего процесса до конца фазы консервации. Он не может быть проповедником или священником для данной социодраматической группы здесь и сейчас, драматизировать какую-либо ситуацию в жизни и делать социодраму, не заключив контракта с группой, не обозначив начало и конец, не указав четко границу между игрой и жизнью (как минимум, в конце). Социодраматическая игра должна содержать три обязательных фазы в своём развитии – разогрев, действие и консервацию. Процесс-анализ желателен, но не обязателен [6].

Достаточно сложным вопросом считается разграничения областей психодрамы и социодрамы, поскольку участие в социодраматическом процессе может актуализировать потребность в личностной психотерапевтической работе, вызвать сильные

эмоциональные и, возможно, катарсические переживания у участников, ситуации личностного инсайта. Работа с острыми социальными вопросами может вызывать у участников группы чувство подавленности, ввиду отсутствия простого решения подобных проблем или потому, что личностные проблемы участников социодрамы перекликаются с групповыми. В таких случаях личностный запрос переводится в рамки работы с групповыми потребностями, а, если это невозможно, личностное психоэмоциональное состояние купируется и решается как психотерапевтический индивидуальный запрос. Тогда, учитывая групповой контракт (ориентацию на групповые потребности) и готовность участников группы к индивидуальной работе, важно получить согласие группы на смену темы, протагониста, метода и посвятить этому отдельную сессию, завершив текущее действие. Ведущий также должен стремиться удерживать участников в групповых ролях, внимательно следить за их проявлениями и вмешиваться, например, посредством дублирования или перемены сцены, в групповой социодраматический процесс.

В социодраме возможна и работа с групповой потребностью, которую представляет конкретный участник группы. Например, когда он приносит организационную ситуацию и групповой (организационный) запрос в социодраматическую группу. Протагонистом тогда является группа, но его также можно назвать протагонистом, но имея ввиду лишь то, что он принес ситуацию в группу [6]. В ситуации сочетания работы на личностном уровне с решением групповых задач, основным будет достижение групповых целей. Методы социодрамы и психодрамы могут успешно сочетаться, например, психодраматическое действие включать в себя элементы социодрамы при работе на уровне личность – группа, личность – общество. Часть ролей могут быть групповыми, а часть – индивидуальными. Социодраматические техники в психодраме могут использоваться при работе с этнической идентификацией и культурными различиями. Поскольку в социодраме участники не играют себя, то это может быть основой углубления понимания и решения конфликтов, разрядить напряженность посредством переноса проблемы с личностного уровня на групповой [6]. Но, например, работая с такой темой, как межэтнические конфликты,



необходимо представлять групи адекватно, учитывая допустимые социокультурные границы, не вызвать ощущения карикатурности, учитывать правила и ожидания каждой из культур относительно изображения ролей. Здесь важна точность, сдержанность, осторожность и корректность. Кроме того, хотя социодрама и исследует общий характер социальных ролей, которые сами по себе довольно сложны, но многие социальные роли пересматриваются в каждой возрастной группе с каждым поколением, что также важно учитывать [7].

Р.А. Золотовицкий отмечает также, что социодрама не использует априорного знания о «группе вообще», а работает с конкретной группой, выбирая из всех её состояний самое актуальное и энергетическое, и на его основе собирает все другие состояния, которые группа актуализирует, и тем самым собирает на Встречу различные сублица данной группы. Она дает возможность понять неповторимость именно данной группы [6].

В социодраме, как и в социальной драме в жизни, группу с помощью социодраматурга направляет сама группа: начинают протагонисты, после втягиваются (погружаются) все остальные. Разогрев выравнивает шансы участия в формировании общей реальности, хотя и не создаёт равенства, что обеспечивает поиск группой своей индивидуальности и неповторимого решения именно в данной ситуации. Группа с помощью социодрамы может найти именно ту самую важную свою сцену, концентрирующую в себе самое важное, главные события, актуальные чувства и отношения между членами группы. В настоящей социодраме группа играет только очень значимые события, собранные в игре в единое ещё более значимое событие [6].

Главное преимущество социодрамы и её отличие от психодрамы в том, что социодрама выражает одновременно не одну, а две реальности (или больше, чем две) – реальности двух людей, двух групп или народов и создает возможность их Встречи, через организацию их общения между собой. Социодрама может концентрированно выражать целые эпохи с их групповым сознанием, героями и харизматическими лидерами [5]; [6]. Снимая акцент на индивиде, социодрама даёт возможность проявиться «МЫ» («ВЫ», «ОНИ»), но все голоса в социодраме звучат

одновременно, без априорного преимущества у тех или иных голосов (ролей) в силу их внятности, конкретности или тех или иных социальных качеств [6]. Благодаря этим возможностям в социодраме может произойти действительная Встреча реальностей (языков, культур, миров, цивилизаций) и может начаться процесс поиска общей реальности, достигается прозрачность и ясность Положения всех участников, что делает возможным примирение, компромисс, договорённость, соглашение или временное перемирие, пишет Р.А. Золотовицкий [6].

Социодрама не моделирует реальность, не имитирует реальные события, а является их концентрацией. Социодраматический процесс начинается с первой мысли, с первого чувства, возникшего у инициатора социодрамы или у социодраматурга, но важным является не стремление втянуть в свою тему сразу многих, а обмен темами с Другим, войти в его Положение. Двое входят в Положение друг друга (желательно, чтобы это был спонтанный социометрический выбор), у них возникает общее новое Положение, они входят в положение друг друга и, оставаясь в нём, могут знакомиться с другими. С каждым Другим может произойти то же самое, и каждый может войти со своим Положением и войти в Положение других, пишет Я.Л. Морено [6].

Современная социодрама включает в себя ряд этапов. Сначала группа выбирает тему и начинает разогрев. Затем происходит исследование темы с использованием психодраматических методов. По завершению этого этапа наступает фаза обмена, где участники раскрывают мысли, чувства, вопросы и идеи, которые они испытали в роли и в заключении происходит общее обсуждение (шеринг) [7]. На начальных этапах работы важно создать атмосферу безопасности и доверия, открытости, сплотить группу, поскольку импровизационная ролевая игра может возникать спонтанно только в условиях низкой тревоги, когда люди чувствуют, что другие не будут их осуждать [7].

Тема социодрамы может быть выбрана руководителем группы, или вопрос возникает в рамках собственных проблем группы. Если тема определяется заранее, а роли определены и назначены, то участники могут заранее исследовать проблемы, связанные с ролью.

В случае, когда ведущий инициирует общую тему, первая часть обсуждения, после сплочения группы, посвящается поиску соответствующих примеров, ситуаций. Это может быть ситуация, описанная в литературе (пьеса, роман, историческое событие, исследующее более глубокие причины решений, которые были приняты; текущая социокультурная ситуация, в которой оспариваются знакомые роли или нормы, в том числе эпизоды в личной жизни – знакомства, брак, воспитание или семейные отношения; проблемы со здоровьем, такие как секс, домашнее насилие; ожидаемые ситуации, например, то, как студенты могут реагировать на некоторые политические или социальные изменения, или предстоящие события. Ситуации могут быть такими, которые, возможно, никогда не произойдут, то есть частично происходят в сверхреальности. Например, встреча двух политиков, философов или других мыслителей, которые жили в разные столетия [7].

На стадии действия участники принимают роли и взаимодействуют в них. Ведущий должен помочь членам группы определиться с ролями, которые воспроизводятся на сцене, углублять их разыгрывание от стереотипного до типичного и даже архетипического, помогая участникам расти и развиваться.

Через некоторое время проводится обмен ролями, который позволяет участникам взглянуть на ситуацию глазами другой стороны. Каждый принимает другую роль в сцене, им также может быть предложено заменить исходных игроков и показать то, как они могут справиться с этой проблемой. Этот процесс исследования может быть повторен несколько раз, а определенные подтемы в этой встрече стать отдельными сценами. В некоторых играх могут участвовать несколько участников, в других – вся группа. Независимо от количества играющих, нужно сделать так, чтобы все участники побывали в разных ролях [7]. После игры, участники могут обсудить свой опыт, в том числе и свои чувства в роли, или рассказать о том, что персонаж чувствовал, но не выразил. Затем они снимают роли и делятся тем, что они чувствуют сейчас, уже как участники группы [7].

Ведущий социодрамы должен глубоко понимать групповую динамику, особенности групповых процессов и обладать системным

мышлением. От него ожидается эффективное и группоцентрированное (следующего за группой) использование разогрева, конкретизации, тренинга спонтанности, ролевого тренинга (тренинга ролей) и ролевой теории, а также мастерства в использовании психодраматических техник: обмен ролями, дополнительные «я» или «мы», дублирование, «зеркало», воспроизведение и моделирование, скульптура, социограмма, спектрограмма, обмен ролями, монолог, зеркало, пустой стул, ролевая игра и другие. Цель использования различных методов, заключается не просто в том, чтобы изобразить событие, как это могло бы случиться, а в том, чтобы разъяснить основные психологические и культурные проблемы [7].

Используя дублирование, ведущий социодрамы, ко-терапевт или отдельный член группы стоит позади протагониста и вчувствуется в его действия, тон голоса, жесты, интонацию, и в Я-форме говорит то, что мог бы сказать протагонист. Это позволяет протагонисту глубже погрузиться в переживания. Дублирование, чаще всего, имеет поддерживающий характер, но может быть провоцирующим, конфронтующим и даже парадоксальным. Через дублирование, хотя оно связано с кажущейся неограниченной близостью и идентификацией между Я и Ты (или между матерью и младенцем), внушить что-либо протагонисту фактически невозможно, поскольку он воспринимает лишь то, что ясно лишь для него, а, в случае неудачного дублирования, показывает его несоответствие своим внутренним переживаниям [2].

В технике «зеркало» член группы – часто по просьбе режиссера – копирует по возможности точно или слегка акцентировано действия, речь протагониста. Вследствие этой конфронтации протагонист получает знание о себе, и его поведение изменяется. В технике «обмен ролями» протагонист исполняет роль другого, причем, насколько это возможно, он думает, чувствует и ведет себя как этот другой. В случае работы с группами представитель (и) одной группы могут обмениваться ролями с представителем (представителями) другой группы. Это позволяет лучше понять мотивы поведения и точку зрения другого, что используется, например, в работе с конфликтами.

Если в технике «речь в сторону» участник говорит в сторону то, что он думает или чувствует, но не сказал бы своему собеседнику, как бы озвучивает свое состояние, то во «внутреннем монологе» участник озвучивает в группе вставший перед ним выбор или свое состояние [2]. Выражая свое отношение к кому- или чему-либо (техника «активная социодрама»), члены группы располагаются в пространстве с дистанцией, соответственно их взаимной симпатии или антипатии. Особыми формами активной социодрамы являются «социальный атом» и «спектрограмма».

Обобщая, можно подчеркнуть, что социодрама способна дать живой отклик на важные для общества социальные проблемы. Но в ряде исследований (Г. Лейтц, А. Шутценберген, А.Л. Лопухина, Е. Михайлова, П.П. Горностай) подчеркивается, что определенные события, происходящие в социуме, и переживаемые людьми, соотносятся с индивидуально-значимыми темами личной жизни, своеобразно проявляясь через групповую динамику. Ведущие социодраматических групп отмечают изменение тематики групп в связи с происходящими экономическими, политическими и социальными преобразованиями. Тенденции предъявления аналогичной проблематики в различных социодраматических группах предполагают, что это является результатом проекцией социальных процессов в коллективном сознании и коллективном бессознательном [3]. Важно, что групповое взаимодействие, а оно происходит не только в терапии, но и в других сферах жизни, усиливая глубинные переживания, облегчает поиск внутренних ресурсов налаживания контактов между внутренним и внешним миром, а, следовательно, способствует интеграции и адаптации личности [1]. А. Блатнер, обосновывая полезность социодрамы в образовании, подчеркивает её динамические и функциональные возможности: обучение через опыт, соединение рациональности чувств, интуиции, невербальных аспектов коммуникации и воображения [7].

Описанные выше особенности социодрамы как терапевтического, диагностического и обучающего метода были использованы нами для обсуждения изменений в системе образования, происходящих на протяжении 2017-2018 года. Ведь практически в каждой семье есть ребенок школьного возраста или

же внук (внучка) дошкільного или шкільного візаста, во многих семьях есть учитель, либо в окружении семьи есть преподаватели и учителя. Так или иначе, но в индивидуальной и групповой работе (по данным Психологического центра МГПУ имени Богдана Хмельницького) тема школы поднимается довольно часто. Именно поэтому мы решили провести ряд социодрам, направленных на улучшение диалогического общения между всеми участниками образовательного процесса. Также в социодрамы, для обеспечения личностно-профессионального развития и формирования компетентностей диалогического общения, привлекались студенты педагогических специальностей.

**Социодрама «Диалог участников инновационных проектов».** Участниками этой социодрамы были учителя младших классов и представители администрации школ Мелитопольского района (50 человек). Целью социодрамы являлось осознание участниками глубокого смысла обстоятельств, в которых взаимодействуют участники инновационных проектов, а также возможных внутригрупповых и межгрупповых конфликтов.

В качестве разогрева группе были предложены выступления учителей начальных классов, которые работают по инновационным программам (НВК № 16 и гимназия № 19 г. Мелитополь). Учителя презентовали программу обучения младших классов «Интеллект Украины», останавливаясь на анализе мотивации учеников, особенностях работы с родителями, сложностях во внедрении программы и собственном опыте работы по инновационной программе.

Основная часть социодрамы, действие, включало такие этапы:

1. Определение групп участников инновационных проектов (например, МОН, учителя, учителя младших классов, учителя-пенсионеры, ответственные родители, безразличные родители, первоклассники, ученики младших классов и т.д.). В данной социодраме участники определили, что группами будут «дети», «родители», «учителя» и «администрация школы».

2. Участники распределяются на 4 группы и вводятся в ситуацию с помощью инструкции: «Представьте, что вы являетесь человеком, принадлежащим к заданной группе. Попробуйте ощутить, что вы за человек, какой у вас характер, интересы, как вы

себя ведете, о чем думаете и что чувствуете». Затем участники в мини-группах кратко сообщают друг другу роль какого человека они будут играть.

3. Для того, чтобы лучше вжиться в роль, мини-группам предлагается создать говорящую скульптуру, которая бы отражала их отношение к изменениям в современной украинской школе.

4. Ведущий задает вопросы, участники в группе обсуждают эти вопросы, как представители группы, в которой они оказались, как персонажи, которых они представили на предыдущем этапе. Ответы записываются, презентуются другим группам и прикрепляются на доску или флипчарт (у каждой группы есть свой цвет). После этого ведущий спрашивает у каждой группы, как они себя чувствуют и что ощущают.

5. Происходит смена групп (групповой обмен ролями). Далее этапы 2 и 4 повторяются, но ведущий задает другой вопрос. Количество вопросов для обсуждения должно совпадать с количеством определившихся на первом этапе подгрупп. Участникам социодрамы «Диалог участников инновационных проектов» были предложены такие вопросы: Какие преимущества вы видите в инновационных проектах, например в «Интеллект Украины»?; Какие недостатки и риски во внедрении инновационных проектов?; Каково ваше отношение к реформированию образования?; Какие результаты реформирования вы видите для детей?

6. На этом этапе мини-группам вновь предлагается создать говорящую скульптуру, которая бы отражала их отношение к изменениям в современной украинской школе.

В обсуждении (шеринге) участники анализируют, как менялось их отношение к внедрению инновационных проектов на протяжении социодрамы, с каким настроением и чувствами они завершают работу.

Для подведения итогов участникам было предложено прикрепить стикеры на «Дерево инноваций», на котором были разграничены четыре позиции: полностью поддерживаю инновационные проекты; хотел бы узнать больше про инновационные проекты; не хочу принимать участие в таких

проектах; инновационные проекты – необходимый элемент трансформации украинского общества.

**В социодраме «Современная школа: инструкция пользователя»** участвовали психологи и социальные педагоги школ г. Мелитополь, студенты магистратуры и преподаватели МГПУ им. Богдана Хмельницкого (50 человек). Цель и основные этапы социодрамы совпадают с выше описанной социодрамой, но важно остановиться на отличиях в методике её проведения.

В качестве разогрева участникам была предложена динамическая социодрама, в которой участники разделялись на небольшие группы по критериям осведомленности о реформе в образовании, статусу (психологи, преподаватели, студенты), опыта взаимодействия с детьми (работают с детьми, воспитывают детей, в семье есть дети). Ведущий проводил интервьюирование образовавшихся подгрупп, обращая внимание на осознание и чувства участников.

Основная часть социодрамы, или действие, включало этапы 1, 2, 4, 5 (см. выше описанную социодраму). Основными вопросами были: Какие вы видите преимущества реформирования образования?; Какие существуют недостатки и риски реформирования среднего образования?; Каково ваше отношение к реформированию образовательной системы?; Какие перспективы и результаты для детей вы видите? В фазе действия социодрамы происходила материализация озвученных мыслей. Если в первой социодраме мы предложили участникам до и после основной части создать говорящую групповую скульптуру и попробовать отследить, что изменилось в их отношении к внедрению инновационных технологий в образовании (таким образом, появились скульптуры родителей, детей, учителей и администрации), то во второй социодраме мы предложили создать инструкцию пользователя современной школы. В зависимости от времени, которым располагают ведущие, можно предложить также создать инструкцию сначала в существующих группах (учителя, родители, администрация, дети), а затем написать общегрупповую инструкцию. Создание такого общего продукта группы будет способствовать углублению диалога между всеми участниками образовательного процесса, пониманию их эмоциональной сферы.



Группа, участвующая в социодраме «Современная школа: инструкция пользователя», создала такую инструкцию пользователя современной школы:

1. Согласованное взаимодействие и обратная связь всех участников образовательного процесса
2. Применение индивидуального подхода в реализации цели обучения
3. Активность и саморазвитие всех участников образовательного процесса
4. Использование новых возможностей и умение организовать свободное время
5. Принятие других, даже если мы разные
6. Слушать и уважать друг друга
7. Разговаривать на украинском языке
8. Организовать прозрачное и открытое обучение
9. Повышать медиаграмотность
10. Верить в детей
11. Родителям принимать активное участие в жизни школы
12. Учителям соблюдать программу и творчески ее реализовывать
13. Сотрудничество с родителями
14. Детям развивать внимательность и ответственность

В обсуждении (шеринге) участники анализируют то, как менялось их отношение к реформированию системы образования на протяжении социодрамы, с каким настроением и чувствами они завершают работу.

**Выводы.** Проведенная работа показала, что социодрама, которая является методом групповой работы, предназначенным для разрешения социальных проблем общества, о которых часто и эмоционально говорят, о котором у разных групп населения есть свое личное мнение, которое часто отличается от мнения других групп, может быть использована для работы в сфере образования, в частности, в связи с внедрением концепции новой украинской школы. Преимуществом социодрамы является легкость ее применения с людьми даже минимально осведомленными в особенностях групповой психологической работы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Blatner A. Reflections on sociodrama [Электронный ресурс] / A. Blatner. – Режим доступа: <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/sociodrama.html>
2. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.
3. Романова И. Е. Социодрама как проекция внутриличностного конфликта и механизмов совладания с ним [Электронный ресурс] / И.Е. Романова. – Режим доступа: <http://www.psihodrama.ru/p439.html#p439>.
4. Спраг К. Разрешение взаимодействовать: кто, как и почему в социодраме / К. Спраг // Руководство по психодраме / Под ред. М. Карп, П. Холмса, К.Б. Гаувон / Пер с англ. О.П. Прокоповой ; под ред. П.П. Горностая. – К.: Изд. П. Горностая, 2013. – С. 281-299.
5. Золотовицкий Р. Социальная драма и социодрама – туда и обратно. [Электронный ресурс] / Р. Золотовицкий. – Режим доступа: <http://www.psihodrama.ru/t169.html>.
6. Золотовицкий Р. Социодрама: новое дыхание / Р. Золотовицкий // Психодрама и современная психотерапия». – 2004 – № 4.
7. Blatner A. Sociodrama in higher education [Электронный ресурс] / A. Blatner – Режим доступа: <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/sociodrameducat.html>.
8. Горностай П.П. Социодрама на Майдане. Четыре цвета украинской политики / П.П. Горностай // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 43-49.
9. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова, Я.В. Цехмістер, О.В. Кочкурова. – 2-ге видання. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. – 752 с.

**Світлана Віталіївна Шевченко**

*м. Мелітополь*

*e-mail: Svetlanashev1986@gmail.com*

**Тетяна Анатоліївна Каткова**

*м. Мелітополь*

*e-mail: katkova963@gmail.com*

## **ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

**Актуальність проблеми.** Останнім часом перед психологічною наукою актуалізуються проблеми, пов'язані с

аспектами діяльності працівників ризиконебезпечних професій, специфіка діяльності яких містить у собі постійний підвищений фактор ризику, напружене виконання завдань в умовах недостатньої, невизначеної інформації, дефіциту часу та високої відповідальності за результати праці. Ці фактори при тривалій дії на протязі довгого часу можуть привести до виникнення синдрому вигорання, що є *актуальною проблемою* для працівників ризиконебезпечних професій.

Науковий і практичний інтерес до емоційного вигорання обумовлений тим, що цей синдром – безпосередній вияв всезростаючих проблем, пов'язаних із самопочуттям працівників, ефективністю їх праці і стабільністю ділового життя організації [2]. Стурбованість вигоранням співробітників пояснюється тим, що воно починається непомітно, а його наслідки дуже негативно впливають на працездатність працівників та успішну діяльність організації в цілому. Так, міжособистісні наслідки виявляються в соціальних (громадських), сімейних відносинах, а також у робочих конфліктах чи деструктивній напрузі при спілкуванні. Установчі наслідки емоційного вигорання полягають у розвитку негативних установок по відношенню до роботи, людей, організації або до себе, у відчуженні від роботи і, як наслідок, у зниженні лояльності та привабливості роботи в даній організації. Поведінкові наслідки виявляються як на рівні окремого працівника, так і на рівні організації. «Вигорілі» працівники вдаються до неконструктивним або неефективним моделей поведінки, чим посилюють власне переживання дистресу і підвищують напруженість навколо себе, що позначається на зниженні якості роботи і комунікації. Психофізіологічні наслідки відображаються в психосоматичних розладах, таких як безсоння, головні болі, загальне погіршення самопочуття і т.д., що в кінцевому результаті може призвести до стану глибокої депресії [5, с.90].

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Феномен емоційного вигорання особистості є предметом дослідження таких науковців як В.В. Бойко [1], Н.Є.Водоп'янова [2], В.Е. Орел [5], Х. Маслач [12], А. Пінес [13], Дж. Шваб [14] та інші. Не зважаючи на те, що на сьогодні існує значна кількість досліджень даного феномену, термін

«вигорання» не відноситься до чітко визначених понять в системі психологічних знань. У згаданих вище наукових працях та дослідженнях авторами використовуються різні варіанти перекладу англійського терміна «burnout»: «емоційне вигорання» (В.В. Бойко), «емоційне згорання» (Т.В. Форманюк) [11], «емоційне перегорання» (В.Д. Від), «психічне вигорання» (Н.Є. Водоп'янова) [2]. Особливий інтерес мають роботи по визначенню методів управління стресовими станами (В.І. Розов [7], Г. Сельє [8]) та профілактики проявів емоційного вигорання особистості (К.О. Малишева [4], Г.А. Роберте [6], Е.В. Котова [3]) й представників ризиконебезпечних професій зокрема (О.В. Тимченко [9; 10]).

**Мета публікації** полягає у теоретичному вивченні феномену емоційного вигорання особистості; аналізі та розробці ефективної програми профілактики емоційного вигорання у працівників ризиконебезпечних професій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з означеної проблеми показав значну різноманітність визначення авторами методів профілактики емоційного вигорання особистості. На нашу думку, одним з ефективних методів такої роботи є соціально-психологічний тренінг. Враховуючи та використовуючи вже існуючі методи та техніки [2; 3; 6; 7; 8; 9; 10] був розроблений курс тренінгу, що спрямований на профілактику проявів емоційного вигорання, формування навичок саморегуляції, управління власним психоемоційним станом, а також позитивного самосприйняття. Всі навички, що розвиваються у даних тренінгах, необхідні в професійній діяльності працівників ризиконебезпечних професій.

Тренінг проводиться протягом п'яти годин з групою наповнюваністю 10-15 осіб у досить просторому приміщенні (краще – у спеціально призначеному, наприклад, тренінговому залі). Нижче наводимо схему програми тренінгу з профілактики емоційного вигорання працівників ризиконебезпечних професій (таблиця 1).

Таблиця 1

### Програма теренінгу з профілактики емоційного вигорання працівників ризиконебезпечних професій

№ п/п	Тема та зміст заняття	Мета
1	2	3
Вступна частина.		Знайомство, зняття накопиченої напруги, згуртування, створення групової довіри і прийняття
1.	Вправи на знайомство. Вправа «Ехо»	знайомство учасників групи, зняття напруги, включення в роботу
	Вправа «Наші очікування»	Виявлення очікувань учасників групи, коригування запиту
	Вправа «Карусель спілкування»	Зняття напруги, вираження емоцій
2.	Вправи на згуртування групи, формування довіри Вправа «Порядковий рахунок»	Встановлення зворотнього контакту із всіма учасниками
	Вправа «Єдиний ритм»	Згуртування групи
	Вправа «Путанка»	Згуртування групи
	Вправа «Мисливський азарт»	Активізація учасників
	Вправа «Підкреслення значущості»	Створення групової довіри та прийняття
	Вправа «Проміжна рефлексія»	Самоаналіз психічних станів, настрою
Основна частина		усвідомлення і прийняття своїх почуттів; робота з негативними почуттями; освоєння ефективних способів зняття внутрішнього напруження, прийомів саморегуляції
3.	Вправи на усвідомлення та прийняття своїх почуттів. Вправа «Список емоцій»	усвідомлення і прийняття своїх почуттів, робота з негативними почуттями, експресивне вираження власних емоцій, створення групової довіри і прийняття
	Вправа «Передача емоцій»	розвиток ефективності групової взаємодії, емпатії
	Вправа «Асоціації»	усвідомлення і прийняття своїх почуттів, вираження відношення до роботи, виявлення почуттів, пов'язаних з роботою, робота з негативними почуттями
4.	Освоєння способів саморегуляції емоційного стану Мозковий штурм «Способи саморегуляції в ситуації стресу»	з'ясування способів керування своїми емоціями
5.	Дихальна гімнастика. Дихальні вправи з заспокійливим ефектом Вправа «Відпочинок»	релаксація, саморегуляція емоційного стану

1	2	3
6.	Дихальні вправи з тонізуючим ефектом. Вправа «Мобілізуюче дихання»	саморегуляція емоційного стану, активізація психофізичних функцій
	Вправа «Голосова розрядка»	Зняття накопиченої напруги, емоційна розвантаження
7.	Релаксаційні вправи.	Усвідомлення, перебування та зняття м'язових затисків; визначення і зняття зайвої напруги
	Вправа «М'язова енергія»	вироблення навичок м'язового контролю
	Вправа «Напруга-розслаблення»	усвідомлення, перебування та зняття м'язових затисків; визначення і зняття зайвої напруги
8.	Тілесно-орієнтована терапія: вправи на зняття зайвої напруги	відчути своє тіло, усвідомити ступінь напруги, гармонізують психофізичні функції
	Вправа «броунівський рух»	зняття зайвого м'язового напруження, здобуття свободи і розкнутості рухів
	Вправа «Ростемо»	відчути власне тіло, ступінь напруги; гармонізація психофізичних функцій
	Вправа «Поягнулися-зламалися»	відчути власне тіло, ступінь напруги; гармонізація психофізичних функцій
9.	Медитація	зняття емоційної напруги, вміння зупиняти потік думок
	Вправа «Концентрація на нейтральному предметі»	розвиток концентрації уваги, зняття напруги
Заклучна частина		формування навичок позитивного самосприйняття і рефлексії
10.	Вправи на розвиток позитивного самосприйняття, на усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими	розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими
	Вправа «Кінопроба»	розвиток відчуття власної значущості, розвиток позитивного самосприйняття, на усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими
	Вправа «Переваги»	розвиток відчуття власної значущості, розвиток позитивного самосприйняття, на усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими
11.	Вправа «Побажання по колу»	встановлення зворотного зв'язку, створення сприятливого психологічного клімату та дружньої атмосфери
	Рефлексія «Мені сьогодні...»	завершення роботи, підведення підсумків, аналіз досвіду, отриманого в групі, рефлексія

Як наведено у табл. 1 програма тренінгу складається з трьох етапів: початкового, основного та завершального. Крім цього, кожне тренінгове заняття також розбивається на ряд основних частин. Перша (вступна) спрямована на знайомство, створення атмосфери довіри, доброзичливості та прийняття учасниками тренінгу один одного, друга (основна) спрямована на освоєння навиків емоційної саморегуляції, третя (заключна) – на формування навичок позитивного самосприйняття і рефлексії. Для прикладу наведемо вправи кількох занять тренінгу кожного з його етапів.

**Вправа «Наші очікування».** Мета: виявлення очікувань учасників. Коригування запиту. Учасники відповідають на наступні питання письмово: «Що Ви чекаєте від цього тренінгу? Що Ви готові вкласти в тренінг?» Після цього по колу зачитують свої очікування від тренінгу та внесок. Слова тренера: «Те, що ми з Вами записали, безумовно, може змінюватися протягом усього тренінгу. Можливо, ви отримаєте те, чого не очікували. Багато чого також буде залежати від вашої активності. В кінці тренінгу у нас з Вами буде можливість проаналізувати свої очікування.

**Вправа «Путанка».** Мета: згуртування групи. Ведучий ставить поруч 2-3 стільця і пропонує всім учасникам сісти на них по його команді. Коли всі сіли (можна сідає на коліна один одному) пропонується підняти вгору ліву руку і протягнути її кому-небудь іншому. Тепер потрібно підняти вгору праву руку і протягнути її кому-небудь іншому. Коли всі руки з'єднані, обережно, не розчіплюючи, але і не вивертаючи рук, встати зі стільців, відійти трохи в сторону і розплутатися. В результаті вийде один або два кола, або ланцюжок.

**Вправа «Підкреслення значущості».** Мета: створення групової довіри і прийняття, згуртування групи. Вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і відшукати у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги починається зі слів: «Мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яка була знайдена. Інший учасник, в свою чергу, повинен назвати те почуття, яке виникло у нього у відповідь на ці слова. Потім вправу продовжує хто-небудь інший з учасників. І так до тих пір, поки кожен не висловиться.

**Вправа «Проміжна рефлексія».** Мета: самоаналіз психічних станів, настрою, рефлексія. Інструкція: «Уявіть себе яким-небудь предметом залежно від того настрою, в якому ви знаходитесь в даний момент. Зафарбуйте його в будь-який колір. Опишіть, настрій цього предмета». Учасники по колу описують свої предмети.

**Вправи на усвідомлення і прийняття своїх почуттів. Вправа «Список емоцій».** Мета: усвідомлення і прийняття своїх почуттів, робота з негативними почуттями, експресивне вираження власних емоцій, створення групової довіри і прийняття. Групі пропонується назвати якомога більше слів, що позначають емоції. Потім хтось виходить і змальовує емоцію мімікою і жестами. Всі відгадують. Перший, хто відгадав, показує свою емоцію. Ускладнення: Вправа проводиться в колі. Одна людина називає емоцію — всі її показують.

Питання для обговорення:

- Яке слово було найважче показати?
- У всіх було однакове вираз обличчя при зображенні емоції?

Чому?

- Чи можуть люди відчувати одні й ті ж емоції і мати зовсім різне вираз обличчя? Коли? (Навести приклад.)

**Вправа «Асоціації».** Мета: усвідомлення і прийняття своїх почуттів, вираження відношення до роботи, виявлення почуттів, пов'язаних з роботою, робота з негативними почуттями. Учасники відповідають на питання: «Які асоціації викликає у Вас слово «робота» »

**Освоєння способів саморегуляції емоційного стану. Мозковий штурм «Способи саморегуляції в ситуації стресу».** Мета: з'ясування способів керування своїми емоціями. Учасники діляться на групи і відповідають на питання: «Як Ви боретесь з негативними емоціями?» В процесі обговорення складається список способів боротьби з негативними емоціями. Отриманий список коректується і доповнюється тренером групи.

**Дихальна гімнастика. Дихальні вправи з заспокійливим ефектом. Вправа «Відпочинок».** Мета: релаксація, саморегуляція емоційного стану. Вихідне положення — стоячи, випрямитися, поставити ноги на ширину плечей. Вдих. На видиху нахилитися, розслабивши шию і плечі так, щоб голова і руки вільно звисали до підлоги. Дихати глибоко, стежити за своїм диханням. Перебувати у



такому положенні протягом 1-2 хвилин. Потім повільно випрямитися.

**Релаксаційні вправи (техніка напруги і розслаблення).** Мета: Усвідомлення, перебування та зняття м'язових затисків; визначення і зняття зайвої напруги.

**Вправа «Напруга - розслаблення».** Мета: усвідомлення, перебування та зняття м'язових затисків; визначення і зняття зайвої напруги. Учасникам пропонується встати прямо і зосередити увагу на правій руці, напружуючи її до межі. Через кілька секунд скинути напругу, розслабити руку. Виконати аналогічну процедуру по черзі з лівою рукою, правою і лівою ногами, попереком, шиєю.

**Тілесно-орієнтована терапія: вправи на зняття зайвої напруги.** Мета: Пропоновані вправи дозволяють відчувати своє тіло, усвідомити ступінь напруги, гармонізують психофізичні функції.

**Вправа «Броунівський рух».** Мета: зняття зайвого м'язового напруження, здобуття свободи і розкутості рухів. Учасники стають у коло і починають, спочатку повільно, а потім у зростання темпі рухатися назустріч один одному, намагаючись уникнути зіткнення. Дійшовши до межі кола, вони розвертаються і виконують рух по зворотній траєкторії. Завдання має кілька рівнів складності: на першому етапі переміщення здійснюється з відкритими очима обличчям один до одного. Поступово рух прискорюється і переходить у біг; в роботу залучаються руки, які допомагають учасникам лавірувати. На другому етапі вправи вони рухаються спиною один до одного, зрідка повертаючи голову для орієнтації в просторі. На третьому – рух по траєкторії відбувається в процесі обертання. На четвертому – всі попередні завдання виконуються з закритими очима. Для безпеки переміщення руки учасників групи трохи висунуті вперед на рівні грудей, і рух з закритими очима здійснюється в малих групах по 3-5 чоловік. Вибір характеру руху визначає ведучий, спостерігаючи за ефективністю роботи групи і коригуючи помилки кожного з учасників. Напрацювання навичок переміщення в хаотичною, невизначеною, постійно мінливій обстановці проводиться протягом декількох занять. Увагу ведучого повинна бути сконцентрована, в першу чергу, на безпеку руху учасників групи.

**Вправи на розвиток позитивного самосприйняття, на усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими.** Мета: розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими

**Вправа «Кінопроба».** Мета: розвиток відчуття власної значущості, розвиток позитивного самосприйняття, на усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими. Інструкція учасникам: «Перелічіть п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтеся. Виберіть у списку одне досягнення, якими ви пишаєтеся найбільше. Встаньте і скажіть, звертаючись до всіх: «Я не хочу хвалитися, але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення.

Питання для обговорення:

- Що ви відчували, ділячись своїми досягненнями?
- Як вам здається, в момент вашого виступу інші відчували те ж, що і ви? Чому?

**Рефлексія «Мені сьогодні...»** Мета: завершення роботи, підведення підсумків, аналіз досвіду, отриманого в групі, рефлексія. Кожен учасник групи повинен завершити фразу: «Мені сьогодні...», «Чи виправдалися ваші очікування?». Підведення підсумків заняття.

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок у цьому напрямку.** Аналіз стану дослідженості та розробленості проблеми емоційного вигорання серед працівників ризиконебезпечних професій вказує на недостатній рівень вивчення даної проблеми. В ході дослідження емоційного вигорання у працівників різних сфер діяльності дане явище розглядається виключно у контексті інших проблем професійної діяльності та особистості, де лише частково окреслюється сутність даного феномена; при вивченні феномену вигорання увага зосереджується на симптомах, чинниках та наслідках вигорання, робляться спроби більш конкретно окреслити його сутність. Емоційне вигорання можна визначити як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії. Це також частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси, проте виникати його дисфункціональні наслідки.

Програма профілактики проявів емоційного вигорання спрямована на навчання методам саморегуляції працівниками ризиконебезпечних професій власного психоемоційного стану, формування конструктивних способів подолання стресових станів, впровадження та визначення ефективності якої виступає перспективою подальших досліджень цієї проблеми.

#### Список використаних джерел:

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении / В.В.Бойко – СПб.: Питер, 1999. – 216 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром вигорання: діагностика и профілактика /Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – 2-е изд: Питер; Спб.; 2008.– 358 с.
3. Котова Е.В. Профілактика синдрому емоціонального вигорання: учебное пособие [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013.
4. Малишева К.О. Синдром професійного вигорання психотерапевта: роль особливостей клінічних взаємовідносин / К.О.Малишева //Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. IV, ч. 3. – 2002. – С. 134-139.
5. Орел В.Е. Феномен «вигорання» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 22(1). – С. 90-101.
6. Роберте Г.А. Профілактика вигорання / Г.А.Роберте// Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1. – С. 39-46.
7. Розов В.И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности / В.И.Розов – К.: КНТ, 2006. – С. 187-198.
8. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М: Прогресс, 2001. – 253 с.
9. Тімченко О.В. Основні психічні стани, що знижують ефективність діяльності особового складу підрозділів особливого ризику /О.В.Тімченко // Вісник Харківського університету. – № 472. – 2000. – С. 134-136.
10. Тімченко О.В. Сімейна психотерапія в системі психологічної допомоги ветеранам ризиконебезпечних професій // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка–К.: 2001, т. III, ч. 4.– С. 192– 196.
11. Форманюк Т.В. Синдром «емоціонального сторування» учителя/ Т.В.Форманюк // Вопросы психологии. – 2014. – №6. – С. 34-56.
12. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention / С.М. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – 2013. – Vol. 12. – P. 189-192.
13. Pines A. Career Burnout: causes and cures / A. Pines., E. Aronson. – New York: Free Press, 1998. – 68 p.
14. Schwab J.J. Howtoavoidburn-outinmedicalpractice / J. Schwab // KMAJournal. – 1995. – Vol. 93.

**Олеся Миколаївна Самкова**

*м.Херсон*

*e-mail: olesyasamkova8@gmail.com*

## **СЕМІНАР - ТРЕНІНГ, ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ ТА ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОГО**

**Актуальність проблеми.** Образ професії «Психолог» є когнітивним конструктом і розглядається нами як мисленнєвий стереотип (мислеформа), який виконує функцію орієнтації в оточуючому світі. Стереотип професії формується в першу чергу під впливом соціального оточення – власного досвіду спілкування з представниками професії, а також штучно створених образів, продюкованих кінофільмами та телебаченням, які формують досвід багатьох людей ідентичним. Конкретний зміст цього образу має особливе значення в старших класах – на етапі здійснення професійного вибору. При усвідомленому виборі професії образ психолога порівнюється з власною Я-концепцією. Людина оцінює свої здібності та схильності, важливі для успішного виконання професійних завдань (відповідно до сформованого стереотипу), будує часову перспективу з врахуванням обраної професії як в найближчому, так і у віддаленому майбутньому, конструює відповідні життєві плани та завдання, що стосуються професійного навчання.

Наш власний досвід показує, що абітурієнти та студенти-першокурсники, які обирають навчання за спеціальністю «психологія», рідко мають уявлення про конкретний зміст, завдання та методи цієї діяльності, найчастіше образ психолога міфологізований та нереалістичний. О. Бодальов у статті «Про становлення психолога-професіонала» звертав увагу на те, що тільки незначний відсоток абітурієнтів має уявлення про обрану професію психолога і своє місце в обраній професійній сфері діяльності. А це згодом позначається на задоволеності працею і формуванні професійної ідентичності [2].

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Дослідники зазначають, що соціально-психологічна природа виникнення й функціонування

стереотипів, як форми суспільної та індивідуальної свідомості особистості, а також з'ясування механізмів стереотипізації, що впливають на її свідомість, є однією з найскладніших та недостатньо вивчених проблем сучасної науки (О. Блинова, М. Кліманська, Л. Кияшко, Л. Огородник, М. Петрус, Л. Потапенко, О. Семендяєва, Г. Теджфел, О. Химович, В. Ядов та ін.) [7].

**Мета публікації:** вивчити особливості формування позитивного стереотипного образу професії, позитивної професійної ідентичності, професійної рефлексії та подолання негативного стереотипного образу професії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час навчання у ЗВО попередньо сформоване стереотипне уявлення про професію суттєво уточнюється та наповнюється конкретним змістом в процесі набуття відповідних знань, умінь і навичок. В новому соціальному середовищі та в навчально-професійній діяльності образ «Я» також інтенсивно трансформується, розвиваючись в напрямку досягнення особистісної зрілості (засвоюються нові соціальні ролі, стають затребуваними професійно-важливі психологічні якості та здібності, підвищується загальна компетентність, розширюється світогляд та багато іншого). Відбувається подальше порівняння «Я»-образу та образу професії – в результаті цієї рефлексії уточнюються актуальні напрямки саморозвитку та самовдосконалення студента, а далі – обирається з багатьох можливих варіантів власний напрямок професійного самоздійснення. Проте, наприкінці професійного навчання у ЗВО студенти недостатньо усвідомлюють особливості професії, часто неготові до реальних професійних викликів (велику роль в цьому відіграють умови проходження виробничої практики).

Під час безпосередньої робочої діяльності практичного психолога відбувається реальнісна перевірка сформованого стереотипу – уточнюються особистісні ресурси, необхідні для успішного виконання праці, з'ясовуються можливості самореалізації в професії. На основі стереотипного образу професії формується індивідуальне уявлення, засноване на власному унікальному досвіді, що має виразну емоційну забарвленість та особистісну значущість. Це уявлення не є статичним, воно реагує на всі професійні труднощі та успіхи, а також відповідає актуальним тенденціям культурного та професійного середовища, котрі також змінюються на потребу часу

та суспільства. Навпаки, стабілізація та вторинна стереотипізація образу професії є наслідком порушення професійної рефлексії, що може бути свідченням стагнації професійного розвитку або настання професійного вигоряння. В цей період образ «Я» має потенцію максимально увібрати в себе образ професії, наслідком чого є досягнення професійної ідентичності.

Отже, основними джерелами формування соціального стереотипу професії виступають: сімейна соціалізація, досвід взаємодії з представниками професійної спільноти, штучні та реальні образи, трансльовані соціокультурним оточенням, особливості освітньої соціалізації у ЗВО, власний досвід виконання професійних завдань, успішність в робочій діяльності, оцінка та прийняття з боку професійного середовища, професійне вигоряння. Ці фактори по черзі та по-різному діють на різних етапах професійного становлення.

Формування образу психолога в професійному середовищі. В проведеному нами емпіричному дослідженні ми виходили з припущення про те, що в суспільстві існує достатньо стійкий стереотипний образ будь-якої професії, генерований під впливом масових засобів інформації, які формують досвід багатьох людей ідентичним. Стереотипний образ професії «психолог» передбачає взаємозв'язок особистісних (емоційні, вольові, інтелектуальні та інші риси), професійних (фаховий статус, професійна позиція) та міжособистісних якостей особистості.

Тому при здійсненні емпіричного дослідження, в першу чергу, ми зібрали дані про образ психолога в професійному середовищі (вільні текстові описи з наступним контент-аналізом). Очевидно, що наявний стереотип представника професії (професіонала) в цьому випадку виступає еталоном і через це відіграє важливу роль в процесі професіоналізації особистості, впливає на формування професійної ідентичності. При контент-аналізі вільних текстових описів важливою виявилася система уявлень про професійну діяльність та характерні особистісні якості психолога, а також те, яким чином змінюються ці уявлення на різних етапах професійного розвитку, чи відбувається їх ускладнення і диференціація [7].

Спочатку ми виділили всі змістовні категорії текстових описів – більше ніж 1600 отриманих відповідей були віднесені до

250 первинних категорій різного розміру. Потім ми об'єднали схожі змісти в більш крупні смислові категорії та дали їм загальну назву (наприклад: змістовні категорії *розумний, інтелектуальний, все знає, кмітливий, багато читає, цікавиться оточуючим світом та людьми, мудрий* і т.п. були об'єднані в смислове гніздо «розумний»). Оскільки ми вивчали стереотипні уявлення, нас цікавили найбільш крупні смислові категорії, притаманні більше, ніж 40 % опитаних.

В таблиці 1 наведені результати проведеного контент-аналізу.

Таблиця 1

**Стереотипні уявлення про образ психолога на різних етапах професійного становлення, %**

Категорії змісту	Студенти 1-го курсу (n=66)	Студенти 5-го курсу (n=60)	Працюючі психологи (n=64)
Особистісні якості	Добрий – 74,2 % Розумний – 74,2 % Спокійний – 40,9 % Вміє слухати – 92,4 %	Знаючий – 75 % Розумний – 93,3 % Стриманий – 68,3 % Врівноважений – 86,7 %	Добрий – 68,7 % Відповідальний – 62,5 % Чесний – 42,2 % Врівноважений – 75 %
Професійні якості	Компетентність – 56,1 % Досвідченість – 71,2 % Зацікавленість професією – 37,9 % Толерантність – 86,4 %	Компетентність – 98,3 % Професіоналізм – 100 % Досвід – 56,7 % Етичність – 75 %	Професіоналізм – 100 % Толерантність – 78,1 % Аналізуючий – 78,1 % Творчий – 75 %
Міжособистісні якості	Емпатійність – 87,9 % Гуманність – 77,3 % Комунікабельність – 72,7 % Альтруїзм – 40,9 %	Емпатійність – 70 % Гуманність – 71,7 % Комунікабельність – 85 %	Емпатійність – 90,6 % Гуманність – 70,3 % Комунікабельність – 85,9 %

Отже, в шаблонному образі професіонала, що складає соціальний стереотип професії «психолог», досить чітко виділяються особистісні риси (доброта, розум, емоційна врівноваженість), міжособистісні якості (емпатійність, гуманність,

комунікабельність) та характеристики професіоналізму (компетентність, толерантність, вміння аналізувати та здатність до творчості) [7].

Отримані дані підтверджують наші попередні очікування відносно того, що стереотипний образ професіонала в середовищі психологів змістовно змінюється при проходженні певних етапів фахового становлення. Для студентів на початку професійного навчання характерні наївні установки. Наприклад, переважно більшість першокурсників (92 %) уявляють собі психолога як людину «що уміє слухати», проте впродовж професійного навчання ця установка повністю зникає. В соціальному стереотипі професії у студентів п'ятого курсу помітна фіксація на необхідності набуття професійних навичок, що виражається в різноманітних змістовних категоріях (досвід, компетентність, професіоналізм, практика і т.п.). Психологи з досвідом роботи будують більш реалістичний та диференційований образ професіонала: в ньому зникають стереотипи «розумності», натомість з'являються вольові особистісні якості – відповідальність та чесність; серед професійних якостей вирисовуються вміння аналізувати та творчий підхід, котрі приходять на зміну уявленню про обов'язкову необхідність досвіду, характерному для груп, які тільки проходять навчання. Найменше схильні до змін стереотипні уявлення, що стосуються міжособистісних якостей психолога (тільки зникає наївне уявлення про альтруїзм професії, властиве студентам першого курсу).

Щодо кожного опитуваного ми реєстрували індивідуальний показник результативності виконання завдання – загальне число описаних змістовних характеристик образу психолога. Згідно розумінню стереотипу професії як компоненту соціальної реальності (усталеного взірця ставлення, сприйняття та інтерпретації інформації, заснованого на попередньому соціальному досвіді), ця змінна відображує ступінь складності та диференційованості сформованого когнітивного конструкту.

Змістовні фактори, що опосередковують формування стереотипів професії психолога. Для пошуку прихованих змінних та виявлення суттєвих містких характеристик, що опосередковують формування стереотипів професії, ми здійснили факторний аналіз індивідуальних відповідей на питання авторської методики [7].



Перший фактор. Інтерпретація змісту цього фактору досить очевидна – в усіх перерахованих пунктах психолог постає як людина з винятковою здатністю до розуміння і спілкування: все знає про іншу людину і про її душу, «бачить людей наскрізь»; має особливі здібності до спілкування з іншими і розуміння інших; вміє управляти і маніпулювати поведінкою, почуттями, думками інших, може змінити життя людини; мудрець, що знає про життя більше за інших, місія якого – допомагати порадами тим, хто страждає; при всьому цьому психолог досконально знає самого себе і вміє володіти собою при будь-яких обставинах. Фактор відображає досить поширений у суспільстві стереотип, який ми назвали «*Психолог-мудрець з надприродними здібностями*». Цікаво, що фактор має помірний зв'язок з п. 3 шкали: «Я вирішив стати психологом, бо так бажали рідні, друзі» – це підтверджує несамотійність відповідного ставлення до професії, виразність у ньому соціально-прийнятих установок та очікувань [7].

Другий фактор. Він має сильні кореляції з твердженнями шкали «хочу оволодіти професією психолога, щоб допомагати людям», «щоб стати хорошим психологом, потрібно отримати професійну підготовку в вузі», «щоб стати хорошим психологом, потрібно спробувати себе в обраній професії» та помірну кореляцію з силою бажання стати психологом. В цілому перераховані уявлення стосуються *реалістичної установки на оволодіння професією*, прагнення досягти професіоналізму [7].

Третій фактор. Виразне навантаження в ньому має єдиний пункт опитувальника – «Ще до вступу до вузу я цікавився психологією (читав наукові видання з психології й інше)». Смысл фактору уточнюють також помірні кореляції з п. 1, 2, 12 (сила бажання стати психологом, професійна мотивація – зрозуміти себе, знайомих, установка на знання самого себе і володіння собою при любых обставинах). Тому фактор отримав назву «*Інтерес до психології, спрямований на вирішення власних проблем*» [7].

У четвертому факторі провідне навантаження належить п. 8: «Я хочу оволодіти професією, щоб вирішувати наукові проблеми, пов'язані з функціонуванням психічних процесів». Звертають на себе увагу від'ємні кореляції фактору із змінними «Я хочу оволодіти професією психолога, тому що це хороша робота з високою

заробітною платою» та «Я вирішив стати психологом, бо так бажали рідні, друзі». Також фактор помірно корелює з рішенням стати психологом, щоб зрозуміти себе, знайомих (п. 2). Ми вважаємо що дана загальна характеристика відображує усвідомлену професійну спрямованість особистості, що стосується наукової психології як сфери самоздійснення і передбачає певну самовідданість. Ми назвали фактор «*Установка на безкорисливе, самоцінне знання*» [7].

Фактор п'ять. Його сенс формують дві змінні: «Я вирішив стати психологом, бо мені подобається, як він працює» та «Я хочу оволодіти професією психолога, тому що це хороша робота з високою заробітною платою». Таким чином, цей фактор представляє собою своєрідну альтернативу фактору 4 і відображує прагматичну фахову спрямованість та установку на комфортну, матеріально забезпечену працю. Назвемо фактор «*Професійний прагматизм*» [7].

Емпірично виявлено структура прихованих факторів, стосується змістовного наповнення реально існуючих стереотипів щодо професії психолога.

Система соціальних стереотипів, що стосуються професії «психолог», з одного боку, є феноменом колективної свідомості, який має певну групову динаміку. Існує певний набір стійких соціальних стереотипів, що представляє собою своєрідну матрицю, котра певним чином накладається на кожного представника цієї групи в процесі його освітньої та професійної соціалізації. Тому в межах професійної спільноти зміст стереотипів та характер їх взаємодії є універсальними категоріями, що існують незалежно від конкретного «зрізу» групи (етапу професійного становлення). Система соціальних стереотипів та відповідних внутрішніх професійних установок є достатньо стабільною структурою (в першу чергу це стосується реалістичних установок на оволодіння професією, установки на самоцінне знання та прагматично-комфортної установки щодо професії). Але при цьому не можна говорити про те, що система професійних стереотипів абсолютно стабільна і несхильна до змін. Для трансформації деяких з виявлених стереотипів потрібний досить тривалий період часу, зрушення у професійному та особистісному розвитку.

З іншого боку, окремі соціальні стереотипи професії представляють собою неструктуровану сукупність, схильну до істотних швидких змін і залежну від персональних особливостей тих, кого ми опитуємо (такі як уявлення про психолога-мудреця з надприродними здібностями або інтерес до психології, спрямований на рішення власних проблем).

При аналізі отриманих результатів треба попередньо відзначити, що рефлексивність є професійно важливою якістю психолога, відповідно, до рівня її розвитку треба ставитися уважно та вимогливо.

Емпіричне дослідження рефлексивних властивостей психіки продемонструвало, що у 55-60 % психологів, незалежно від рівня професійного розвитку, наявний середній рівень рефлексивності як індивідуальної властивості. Для таких осіб в цілому характерно аналізувати та обдумати власні дії, детально планувати свою діяльність відповідно до поставлених цілей, замислюватися над впливом власних слів і вчинків на оточуючих людей. Вони також здатні поглянути на себе збоку, поставити себе на місце іншої людини. Проте більшість опитаних психологів не завжди користуються цими здібностями або користуються ними не в повній мірі.

Особи з низьким рівнем рефлексивності рідко замислюються над власними діями та вчинками інших людей, вважають за краще не з'ясовувати причини та наслідки своєї поведінки як у минулому, так і в теперішньому або майбутньому. Важливо, що люди, які обирають професію психолога і здавалося б, мають бути налаштовані на внутрішнє усвідомлення себе, інших людей та життя загалом, більш ніж в третині випадків (36 %) демонструють нерозвинутість рефлексивності. Проте професійне навчання за спеціальністю суттєво впливає на формування рефлексії як стану, процесу та індивідуальної властивості. Рівень рефлексивності студентів-психологів суттєво збільшується внаслідок придбання відповідних компетенцій: психологічних знань та відповідних практичних навичок аналізу поведінки, впливу на особистість, тощо. Проте із закінченням вишу ця професійно важлива якість остаточно не формується і продовжує більш або менш успішно розвиватися в процесі професійної діяльності психологів.

*Професійна рефлексія* – співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія; в тому числі – з існуючими про неї уявленнями. Ці уявлення, які по суті представляють собою стереотипи, рухливі, вони змінюються і розвиваються в ході навчання та надбання життєвого досвіду. Це допомагає особистості визначати цілі і завдання подальшої роботи, співвідносити з ними одержані результати, коригувати свій професійний шлях, займатися усвідомленим саморозвитком.

Діагностика особистісної ідентичності за допомогою методики М. Куна і Т. Мак-Партланда ґрунтується на вихідному положенні про те, що відповіді на питання «Хто я такий?» безпосередньо пов'язані з характеристиками сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» або Я-концепцією.

Зупинимось більш докладно на виявленні за допомогою методики «Хто Я?» тих особливостей, інформація про які є важливою для розуміння особистісних трансформацій в процесі професійного розвитку психологів. В ході змістовного аналізу та обробки дефініцій-самозвітів ми вивчали наступні особистісні прояви обстежуваних:

- рівень рефлексії та диференціації ідентичності;
- особливості часової спрямованості ідентичності;
- виразність у відповідях різних компонентів ідентичності;
- співвідношення позначення соціальних ролей і індивідуальних характеристик у відповідях.

Перш за все проаналізуємо, яким чином проявляється рефлексія при виконанні методики «Хто Я?» психологами на різних етапах професійного становлення. При цьому виходимо з положення про те, що про рівень рефлексії говорить легкість або трудність в формулюванні відповідей на ключове питання тесту [5]. Як правило, особистість з більш розвиненим рівнем рефлексії швидше і легше знаходить відповіді, що стосуються її власних індивідуальних особливостей. Людина, яка не часто замислюється про себе і своє життя, відповідає на питання тесту з трудом, записуючи кожен свою відповідь після певних роздумів. Мала кількість висловлювань і відносно висока частка ситуативних тверджень говорить про слабку структурованість і диференційованість уявлень про себе.

Середній результат щодо загальної кількості відповідей на питання «Хто Я?» розподілений в вибірках наступним чином:

Отримані результати демонструють, що професійні психологи виявилися порівняно більш «закритими» і продемонстрували менш розвинені уявлення про себе, ніж студенти, які тільки-но навчаються професії. Найбільш рефлексивними у відповідях на питання методики постають студенти-першокурсники (в цій же групі ми спостерігаємо найнижчу поширеність ситуативних відповідей, що свідчить про диференційованість уявлень про себе).

Про досить високий рівень рефлексії свідчить 15 і більше різноманітних відповідей на питання «Хто Я?». Крім того, психологи часто дають набагато більше, ніж 20 відповідей за відведений час (загалом у вибірці таких осіб виявилось 19,5 %), що свідчить про творення складного і багатокomпонентного Я-образу. Найбільша частка таких респондентів серед студентів п'ятого курсу (25 % в групі). Саме в цей час молоді люди стикаються з необхідністю нового професійного вибору, пов'язаного з працевлаштуванням, пошуком партнера, побудовою відповідної життєвої перспективи, переходом до справжньої дорослості. Тому питання самоусвідомлення і самоідентифікації є для них звичними та актуальними.

Питання «Хто я?» логічно пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з образом «Я» (або Я-концепцією). Складаючи самозвіт, психологи найчастіше вказують соціальні ролі, з якими вони себе співвідносять, описують значущі для себе соціальні статуси і відповідні характеристики-визначення, що пов'язують з ними. *Співвідношення соціальних ролей і індивідуальних характеристик* говорить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, а також наскільки їй важлива приналежність до тієї чи іншої групи людей.

Найвищий рівень виразності соціального компоненту особистісної ідентичності спостерігається у студентів 1 курсу, які називають від 1 до 20 характеристик, що відображають усвідомлення власної належності до певних загальновідомих класів, груп, а також формальні ролі. Це логічно, адже для періоду початку освітньої соціалізації у вищі найбільш актуальними є питання набуття та освоєння нового соціального статусу. Студент кардинально змінює своє оточення, часто переїжджає в нове місце і розлучається із

звичними оточенням, з батьківською родиною. Паралельно відстикається з абсолютно новими вимогами до себе, власних обов'язків і поведінки, засвоює раніше невідомі комунікативні правила (спілкування з викладачами на колегіальному рівні). А також починає перевіряти правильність зробленого важливого життєвого вибору – професійної спрямованості. При цьому «персональне, рефлексивне Я» у студентів першого курсу виражене найменше серед усіх груп. Недостатність в самоописах індивідуальних характеристик при вказівці великої кількості соціальних ролей («студент», «громадянин», «член родини», тощо) може говорити про недостатню впевненість у собі, про наявність у першокурсників побоювань у зв'язку з саморозкриттям, виражену тенденцію до самозахисту.

На 5 курсі показник «Соціального Я» значуще знижується, натомість показник «Персонального Я» є найвищим серед усіх груп. Для того, щоб пояснити отримані результати треба згадати про наявність низки нормативних криз зв'язку з періодом професійного навчання, що описані та виявлені рядом авторів (Е. Зеєр, Е.Симанюк, Ж. Вірна, Є. Клімов, А. Маркова, М. Пряжников, О. Рудюк, Н. Чепелева, Н. Шевченко та інші). На стадії професійної підготовки може виникати *криза вибору професії* (16–18 або 19–21 роки), коли студент переживає розчарування в професії, яку здобуває. Виникає невдоволеність окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору, падає інтерес до навчання. «*Конфлікт неузгодженості*» характеризує специфіку становлення професійної свідомості майбутніх психологів на першому році навчання. Він полягає в зіткненні теоретичних знань, які починають набувати студенти, та буденного психологічного знання, сформованого на базі життєвого досвіду. Цей конфлікт стимулює пізнавальну активність, створює підґрунтя для синтезу нових професійних смислів, формування особистісного професійного знання. Для студентів старших курсів характерне переживання *внутрішнього смислового конфлікту*, який полягає в зіткненні смислів, сформованих на попередніх етапах навчання, та смислів, що містять реальні практичні ситуації, з якими студенти стикаються впродовж втробничої практики [8; 9].

Упродовж професійного становлення неодноразово змінюються життєві та професійні плани людини, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. На *стадії професійної адаптації* молоді спеціалісти входять у нову ситуацію професійного розвитку (система нових обов'язків, нова соціальна роль, нова система виробничих і неформальних відносин у колективі). Наступає фаза апробації засвоєних навичок і знань, реального виконання професійних функцій. Цей процес може стати конфліктним внаслідок невідповідності між реальним професійним життям і сформованими й усталеними професійними стереотипами, уявленнями й очікуваннями молодого спеціаліста. Виникає *криза професійних експектацій* (18–20 або 21–23 роки). *Криза професійного росту* (30–33 роки) виникає при завершенні стадії первинної професіоналізації, після 3–5 років роботи, коли спеціаліст свідомо чи несвідомо відчуває потребу в подальшому професійному рості [4; 6].

Результати нашого дослідження також показали, що в процесі професійного становлення поступово знижується «*комунікативне Я*» психологів, пов'язане із сприйняттям себе членом кола друзів та з оцінкою власної взаємодії з людьми.

«*Фізичне Я*» значуще знижується при переході від навчальної до професійної діяльності. Фізична ідентичність включає в себе опис своїх фізичних даних, в тому числі опис зовнішності, хворобливих проявів, пристрастей в їжі, шкідливих звичок і т.п. Позначення своєї фізичної ідентичності має пряме відношення до розширення людиною кордонів усвідомлюваного внутрішнього світу, оскільки кордони між «Я» і «не-Я» спочатку проходять по фізичним кордонам власного тіла. Розширення і збагачення «*образу Я*» в процесі особистісного розвитку тісно пов'язане з рефлексією власних емоційних переживань і тілесних відчуттів.

Звернемо увагу також на особливості *часової спрямованості ідентичності* психологів. Період закінчення навчання характеризується значущим зниженням перспективної ідентичності. Цей аспект «Я» включає характеристики особистості, пов'язані з перспективами, побажаннями, намірами, мріями, що відносяться до різних сфер життя. Наявність цілей та планів на майбутнє має велику значущість для характеристики внутрішнього

світу людини в цілому, відображає часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу, виконує екзистенціальну і цільову функції. При цьому важливо враховувати, що ознакою психологічної зрілості є не просто наявність спрямованості в майбутнє, а оптимальне співвідношення між спрямованістю в майбутнє і задоволеністю сьогоденням. Отже, психологи з досвідом роботи, порівняно із студентами, мають менше бажання переробити або вдосконалити себе, значуще знижується свідома установка на саморозвиток.

Під час обробки якісних даних ми помітили, що в самоописах студентів домінують дієслівні форми майбутнього часу. Це говорить про невпевненість у собі, прагнення людини піти від труднощів теперішнього моменту в силу недостатньої реалізованості в сьогоденні. Натомість, в самоописах представників третьої вибірки (психологи з досвідом роботи) переважають дієслівні форми теперішнього часу, що свідчить про активність і усвідомлення ефективності власних дій.

Діяльнісне «Я» має рівномірну виразність відносно етапів професійного становлення (в середньому 2-3 дефініції із загального списку самоописів). Цей аспект включає в себе позначення занять, захоплень, а також самооцінку здібностей до діяльності, навичок, умінь, знань, досягнень. Ідентифікація «діяльного Я» пов'язана зі здатністю зосередитися на собі, стриманістю, виваженістю вчинків, а також з дипломатичністю, умінням працювати з власної тривоги, напругою, зберігати емоційну стійкість, тобто є віддзеркаленням сукупності емоційно-вольових і комунікативних здібностей.

Матеріальне «Я» є найменш значущим аспектом особистісної ідентичності психологів, незалежно від рівня їхньої професіоналізації.

Осіб із *проблемною ідентичністю* у виборці не було виявлено.

Розподіл респондентів за показником *ситуативного стану ідентичності* в групах, виділених за етапами професійного становлення, ми можемо зробити припущення, що поява ситуативних станів серед компонентів особистісної ідентифікації психологів є епізодичною.

Доцільно в закінчення аналізу особистісної ідентичності психологів на різних етапах професійного розвитку привести слова



3. Баумана (2002) про те, що проблема сучасного суспільства «полягає не стільки в тому, як знайти обрану ідентичність і змусити навколишніх визнати її, скільки в тому, яку ідентичність вибрати і як зуміти вчасно зробити інший вибір, якщо раніше обрана ідентичність втратить цінність або позбудеться своїх спокусливих рис» [1, с.185]. Все нові і нові спроби індивіда визначитися зі своєю ідентичністю призводять до того, що в глобальному суспільстві доречніше говорити про процес ідентифікації, як про відкриту в майбутнє діяльність, котра ніколи не закінчується, завжди незавершена, незакінчена, в яку всі ми по необхідності або свідомо залучені.

Констатовано, що на етапі навчання професії у майбутніх психологів спостерігаються кризові явища у формуванні професійної ідентичності: визначається певна невідповідність між компонентами, що формують професійну ідентичність. Починається диференціація стереотипів професійної діяльності – формується їхня специфічність та унікальність, що супроводжується різними сумнівами з приводу власної відповідності професії, наявності достатньої кількості знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей для надання професійної психологічної допомоги, успішної професійної діяльності. Вплив соціального стереотипу професії та рефлексії на професійну ідентичність показують, що в процесі професійного розвитку обраний спектр параметрів: когнітивний, поведінковий, афективний компоненти та рівень рефлексії найкраще описують професійну ідентичність саме в групі психологів-фахівців. В цій групі ідентичність є сформованою; при цьому ступінь її сформованості найбільшою мірою залежить від наявних професійно важливих якостей.

**Вправи для семінару-тренінгу:** формування позитивного стереотипного образу професії та подолання негативного, формування позитивної професійної ідентичності, розвиток професійної рефлексії.

Вправа №1. Я обрав бути психологом (50 хв.).

Мета: уявлення себе в професії психолог, професійне самосприйняття психолога, уявлення свого професійного майбутнього.

Обладнання: папір формату А4, кольорові олівці.

Інструкція:

Потрібно виконати 3 малюнка:

1. Який я був психолог»;
2. Який я психолог сьогодні»;
3. Яким я буду психологом з часом».

Виконання першого малюнка: «Пригадайте коли вперше відчували, що ви бажаєте бути психологом, як почувались, як себе можете описати? Ваше завдання зобразити це на малюнку, так як відчуваєте, які виникають асоціації і спробувати якомога точніше передати свої відчуття.» Виконайте малюнок. Презентуйте його в групі якщо це групове заняття, також вправу можна виконувати з психологом в індивідуальній роботі.

Виконання другого малюнка: «Намалюйте який ви психолог сьогодні, чим займаєтесь, як відчуваєте себе на роботі, які емоції відчуваєте, що відчуваєте після закінчення робочого дня, які ваші досягнення, які невдачі спіткали вас в професії.» Виконайте малюнок. Презентуйте його в групі якщо це групове заняття, також вправу можна виконувати з психологом в індивідуальній роботі.

Порівняйте перший і другий малюнок. Що подібного, що змінилося? Що сприяло змінам, якщо вони відбулися.

Проаналізуйте малюнок, що б хотіли змінити на ньому, чи все залишити як є.

Виконання третього малюнка: «Намалюйте яким психологом ви себе бачите у майбутньому. Поміркуйте, що потрібно вам для того, щоб досягти змін, хто грає провідну роль у цих змінах». Виконайте малюнок. Презентуйте його в групі якщо це групове заняття, також вправу можна виконувати з психологом в індивідуальній роботі.

Обговорення вправи: вправа завершується аналізом, який малюнок було виконувати складно і чому?

Вправа №2. «Скетчбук психолога» (40 хв.)

Мета: виявити переваги професії психолог, визначити власну професійну приналежність, сформувані задоволення власною професійною діяльністю, створити власний стиль, саморозвиток в творчості.

Обладнання: заздалегідь обирається для виконання вправи папір будь якого формату, важливо щоб було два відтінки будь якого кольору, приладдя щоб скріпити бумагу (дирокол, стрічка для скріплення бумаги).

Інструкція: визначте проблеми та переваги професії психолог, те що є для вас головним, те що вас турбує. Що приносить задоволення, чим ви керуєтеся у професійній діяльності. Що вам заважає, що вас рухає уперед. Свої думки пропишіть або схематично треба зобразити на обраних вами відтінках паперу.. Один з кольорів – те, що є позитивним в професійній діяльності, інший – негативним або складним. Скріпіть ваш папір у вигляді скетчбуку. Презентуйте свій скетчбук.

Обговорення вправи. Подобається вам те, що ви створили, дивлячись на свій скетчбук поясніть яких відтінків паперу більше і чому, які труднощі заважають вам здійснювати професійну діяльність. Працювати зі створеним скетчбуком ви маєте можливість кожного дня, доповнюючи його новими сторінками.

Вправа №3. «Ресурси психолога» – на основі метафоричних карт з авторської колоди Наталії Обст (30 хв.).

Мета: усвідомлення свого ресурсного стану,

Обладнання: асоціативні картки «Моє джерело енергії».

Інструкція:

1. Виберіть собі одну карту в закритій формі, навмання, що зображено на карті, що це за джерело? Звідки воно походить, для чого?

2. Що дає дане джерело? Що з нього можна зачерпнути?

3. Де зараз знаходиться це джерело?

4. Наскільки сильне це джерело або слабке?

Обговорюються відповіді, які були отримані, ставиться запитання, як це джерело енергії може допомогти вам в вирішенні вашого питання, чи можете використати цей ресурс в професійній діяльності.

Обговорення вправи: як вам було виконувати дану вправу? Що було складним? Що відчуваєте зараз?

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок.** Проведене нами дослідження вказує на важливість розвитку професійної рефлексивності в процесі навчання та практичної

діяльності психолога, що є важливим етапом в подоланні негативних професійних стереотипів.

Перспективною подальших наукових досліджень вважаємо розробку психокорекційних програм подолання негативного стереотипного образу професії та формування позитивної професійної ідентичності особистості.

#### Список використаних джерел:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман ; пер. с англ. под. ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Бодалёв А. А. О становлении психолога-профессионала // Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А. А. Бодалёв. – М. : Флинта, 1998. – 168 с.
3. Давидова О. В. Особливості виникнення стереотипів у педагогічній діяльності та способи їх подолання / О. В. Давидова // Вісник післядипломної освіти. – 2016. – Вип. 16. – С. 179–196.
4. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №6. – С. 35–44.
5. Методика «Кто Я?» / М. Кун, Т. Макпартленд ; модификация Т. В. Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – С. 82–103.
6. Ручка А. О. Цінності і смисли як компоненти соціокультурної реальності / А. О. Ручка // Смилова морфологія соціуму / за ред. Н. Костенко. – К., 2012. – С. 91–123.
7. Самкова О.М. Трансформація соціального стереотипу професії у процесі навчання та практичної діяльності психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Олеся Миколаївна Самкова. – Северодонецьк., 2017. – 22 с.
8. Чубарко В. Роль стереотипів у формуванні етнічної самосвідомості / В. Чубарко // Соціологічні студії. – 2013. – № 1. – С. 100–104.
9. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія / Н. Ф. Шевченко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

---

---

## РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

---

---

Ганна Борисівна Варіна  
м. Мелітополь  
e-mail: anyavarina22@gmail.com

### РОЗВИТОК САНОГЕННОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ, ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА: СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ

**Актуальність проблеми.** Сучасні умови життя і діяльності висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Велика кількість різних видів інтенсивного стресового впливу викликають різні форми дезадаптації, нервово-психічні і психосоматичні порушення, посттравматичні стресові розлади. Інтенсивний стрес-вплив субекстремальних обставин на людину може бути настільки сильним, що особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі в розвитку посттравматичного стресового розладу, який може розвинути практично в кожній здоровій і емоційно стійкій людині.

Сучасні запити суспільства вимагають розвитку здорової, енергійної, підприємливої, конкурентоспроможної і емоційно стабільної особистості. Але з огляду на нестабільні умови наших днів, не завжди знаходиться повноцінне і своєчасне рішення даної задачі. Однією з головних «хвороб століття» є стрес, так, перебування організму в постійному психічному напруженні, може надати сильний негативний вплив на становлення його особистості, аж до появи фізіологічних порушень і дезорганізації життєдіяльності суб'єкта. Тому в сучасних умовах актуальним є виявлення чинників і розробка технологій, що сприяють розвитку саногенного потенціалу особистості в стресових ситуаціях.

Саногенний потенціал особистості можна розглядати як комбіновану якість особистості, синтез окремих властивостей і здібностей. Окремою складовою саногенного потенціалу

особистості є стійкість до стресів, що представляє собою здатність людини витримувати стресові навантаження без негативних наслідків. Як підкреслював С. С. Корсаков, чим «більш гармонійно поєднані всі існуючі властивості, складові особистості, тим більше вона стійка, урівноважена і здатна протистояти впливам, які прагнуть порушити її цілісність» [4]. Основною стратегією психологічної допомоги і самопомоги в подоланні важких життєвих ситуацій є збільшення можливих способів подолання шляхом стимулювання самостійності, зміцнення установки на вияв активності в зміні життєвої ситуації і, якщо можливо, навколишнього середовища.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями (В. Панок, Н. Чепелева, О. Бондаренко) [2]. Спеціальність психолога – особлива спеціальність, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої та зовнішньої культури, зразкового володіння собою, комунікативності, готовності до пристосування у мінливих умовах існування сучасного українського суспільства. Саме в цьому й полягає вищий рівень професійного розвитку, стійкості особистості психолога, його підготовленості до майбутньої діяльності. Термін «професійна стійкість» почав набувати самостійний статус у психологічній науці порівняно недавно, з середини 80-х років ХХ ст. З цього періоду професійна стійкість є об'єктом дослідження вітчизняних вчених. У роботах педагогів і психологів І. П. Андріаді, М.А. Алімової, Л.Г. Борисової, І. М. Дімури, Ф. Г. Зіятдінова, В. Н. Турченко, Г. О. Нагорної, З. К. Каргієва, З. Н. Курлянд, О. В. Ржаннікової, В. Є. Пенькова та інших відображені різні підходи до проблеми професійної стійкості особистості [2].

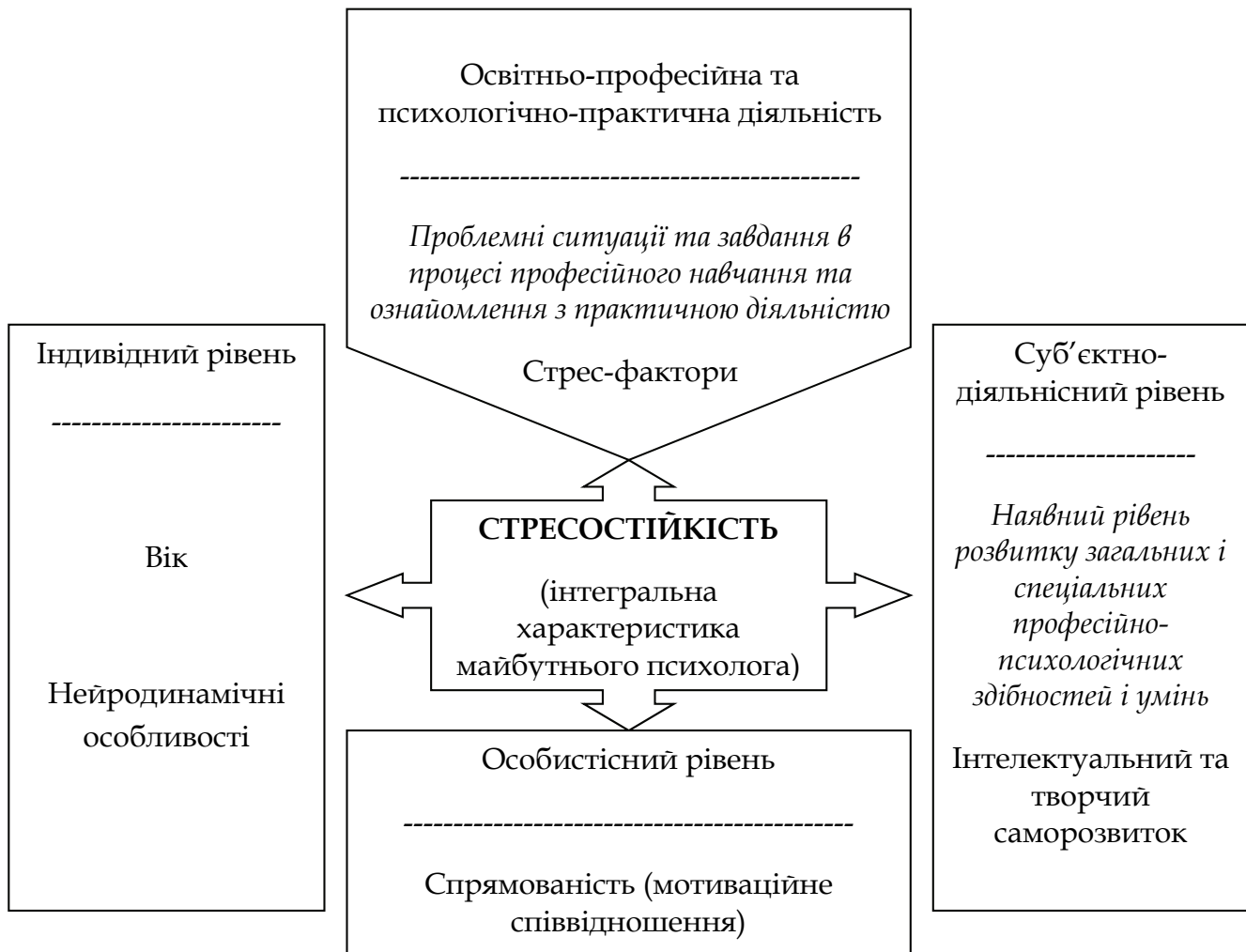
Під терміном «стресостійкість» С.В. Субботін розуміє такі приватні його складові, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність. Термін «емоційна стійкість» використовується О.А. Черніковою в значенні деякої інтенсивності і якісних особливостей емоційного переживання. Подібної точки зору дотримується і С.М. Оя, визначаючи емоційну стійкість через здатність бути емоційно

стабільним, тобто мати незначні зрушення у величинах, що характеризують емоційні реакції в різних умовах діяльності [3]. Ширше трактування стресостійкості можна знайти у К. К. Платонова и В. Л. Марищука, які вкладають в це поняття здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на стресогенні дії [5]. Особливо велике значення придбало вивчення феноменів стійкості організму і особистості у зв'язку зі зміною ролі і питомою вагою інформаційного чинника. В. І. Медведєв вважає, що значущість корисної інформації різко збільшилася, і це робить вплив на формування стійкості [6]. В той же час з'являються механізми забезпечення інформаційного захисту від надмірної або від непотрібної інформації. Крім того, у формуванні механізмів стійкості зростає роль психічних чинників, які регулюють співвідношення соціальних і біологічних процесів, що мають часом протилежну спрямованість.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що в сучасній психологічній науці існують різні підходи до визначення поняття «стресостійкість» й сьогодні, незважаючи на велику кількість праць з даної проблематики, немає «ясності в розумінні суті стресостійкості, її структури, ролі психіки в її забезпеченні» (В.О. Бодров). Так, під терміном «стресостійкість» розуміють такі окремі його складові, як емоційна стійкість, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність та ін. [8]. Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дозволило нам виділити декілька основних підходів, які мають суттєве значення для вивчення феномена стресостійкості та професійної стійкості та складають методологічну основу тренінгової програми.

**Мета публікації** полягає у підвищенні загального рівня саногенного потенціалу особистості майбутнього психолога. Особлива увага звертається на формування позитивного образу стресової ситуації, навчання когнітивному аналізу ситуації, прогнозування поведінки в залежності від обставин, актуалізацію навичок довільної релаксації та напрацювання досвіду застосування прийомів і формул конструктивного реагування в стресових ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При аналізі стресостійкості в психологічній діяльності, на наш погляд, слід спиратися на системно-моделюючий підхід. Модель складається з трьох взаємопов'язаних блоків-рівнів, що опосередковують діяльність майбутніх практичних психологів, спрямовану на протидію стресогенним агентам. Структурно-функціональний склад представлених рівнів є, з одного боку, утворенням доволі стійким – згідно принципу системності, але, з іншого боку, динамічним, що зазнає постійні вікові та ситуативні зміни.



**Рис. 1. Психологічна модель стресостійкості практичного психолога**

Модель складається з трьох взаємозв'язаних блоків-рівнів, що опосередковують діяльність практичного психолога, спрямовану на протидію стресогенним агентам. Структурно-функціональний склад представлених рівнів є, з одного боку, складовою досить



стійкою – згідно принципу системності, та, з іншого боку, динамічною, такою, що зазнає постійні вікові і ситуативні зміни, тобто що знаходиться в розвитку. Дана модель відображає загальні основи стресостійкості, тоді як сутнісна характеристика функціонування представленої системи може мати різну спрямованість.

Аналіз представлених вище положень дозволяє нам стверджувати, що тип адаптації пов'язаний з рівнем професійної майстерності майбутнього психолога. Відповідно і психологічні механізми стресостійкості, що відображають роботу всіх її рівнів (згідно нашої моделі), будуть також різні.

Стресостійкість ми розуміємо як складну інтегральну властивість особистості, взаємопов'язану з системою елементів, представлених комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних, особистісних якостей, що забезпечують можливість індивіду переносити значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи при цьому ефективність функціонування. Емоційна нестабільність особистості сама по собі може обумовлювати зниження задоволеності професією у цілому ряді випадків [7]. Але з іншого боку, низька задоволеність, викликана іншими причинами (внутрішньоособистісний конфлікт, професійні невдачі, неможливість задоволення основних потреб і ін.), може приводити до підвищення емоційної нестабільності. Перше впливає на друге, друге – на перше; загальний негативний ефект при цьому постійно підтримується на високому рівні або підвищується. Підтверджує сказане і виявлена в дослідженні негативна кореляційна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності особистості майбутнього професіонала. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більше активність психолога мотивована самим змістом практичної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче емоційна нестабільність, і навпаки, чим більше діяльність фахівця обумовлена мотивами уникнення, бажанням «не сплохувати» (які починають превалювати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої психологічної діяльності, а також над зовнішньою

позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності [6].

Таким чином, вищевикладене свідчить про те, що:

1. Стресогенність психологічної діяльності обумовлена мірою і кількістю труднощів, що виникають при вирішенні практичних завдань.

2. Труднощі професійної діяльності є специфічними для кожного етапу професійного самовизначення.

3. Психологічні утруднення детерміновані, з одного боку («зовнішній» чинник), складністю професійної ситуації, а з іншої («внутрішній» чинник) – суб'єктно-діяльними і особистими властивостями студента-психолога.

4. Особистісні риси і психологічні уміння, що визначають успішність подолання стресогенних чинників, – стресостійкість, пов'язана з рівнем сформованості професійної майстерності майбутнього фахівця.

5. Рівень професійної майстерності визначає специфічність впливу на психолога труднощів, що виникають в практичній діяльності.

6. Труднощі роблять позитивний (стимулюючий) вплив на психологів високого рівня професійної майстерності і негативно (дезорганізуюче) позначаються на діяльності фахівців низького рівня майстерності.

7. Основна роль в подоланні труднощів, супроводжуваних робочий, учбовий процес, належить відповідно конкретному етапу психологічної діяльності професійно-психологічним умінням майбутнього психолога.

8. Стресостійкість психолога залежить від сформованості загальних і спеціальних психологічних умінь і інтелектуального розвитку, що характеризують фахівця як суб'єкта діяльності, і від особливостей структурних елементів особистості.

Тренінгова програма «Розвиток саногенного потенціалу особистості майбутнього психолога: стресостійкість та тайм-менеджмент» орієнтована на вирішення наступних завдань:

1. Відпрацювання навичок рефлексії стресового стану.

2. Формування адекватного образу стресового стану.

3. Зміна стилю реагування на стрес, когнітивних уявлень про власну поведінку в стресовій ситуації, формування вмінь раціоналізації стресової ситуації.

4. Оволодіння навичками нервово-м'язової релаксації та аутогенного тренування.

5. Засвоєння принципів конструктивного використання часу та продуктивної організації життєвого простору з метою зниження емоційної напруги.

Особливістю програми є робота безпосередньо з ситуацією запиту, що дозволяє пропрацювати, відрефлексувати та спрогнозувати власну поведінку в схожій ситуації.

1. Що таке стрес. Основні ознаки стресу, його види та стадії розвитку.

2. Стресогенні чинники – причини, що викликають стрес.

3. «Burnout» – синдром професійного та особистісного «вигорання». Симптоми психічного вигорання і способи профілактики.

4. Психологічні типи і звичні способи реагування на стрес.

5. Управління стресом. Методи саморегуляції. Ресурсні і не ресурсні стану.

6. Робота з неприємними життєвими ситуаціями, які викликають стрес. Техніки зміни ставлення до ситуації.

7. Розвиток індивідуальної стресостійкості. Практичні методи.

8. Анатомія впевненості. Уміння тримати удар і говорити «Ні». Правила ввічливої відмови. Техніки протистояння агресії і маніпуляції. Конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

9. EQ і види емоцій. Емоційна компетентність в діяльності.

10. Вплив ірраціональних переконань. Асертивні права особистості.

11. Робота в умовах браку часу і перевантаження зобов'язаннями. Методи швидкої самоорганізації. Ефективні методи розслаблення і відновлення.

**Рис. 2. Тематичний план тренінгової програми «Розвиток саногенного потенціалу особистості майбутнього психолога: стресостійкість та тайм-менеджмент»**

У структурі тренінгу – одинадцять тем: перша присвячена формуванню групи, моніторингу цілей учасників, остання – рефлексії учасників щодо тренінгу, решта – розвитку стресостійкості особистості. За структурою кожне заняття являє собою невеликий теоретичний блок – на 15-20 хвилин, далі знайомство з практичним інструментом, з подальшою його відпрацюванням в інтерактивному форматі – у вигляді вправи, групової дискусії, гри, індивідуальної або командної роботи. На заняттях завжди присутній різноманітний за формою матеріал – відео, аудіо, постери, роздаткові матеріали – сприяє підвищенню залученості учасників і кращому засвоєнню теми.

Для прикладу наведемо вправи деяких занять тренінгу.

### **Вправи на персональне відчуття часу**

#### **Вправа № 1**

Мета: визначення індивідуальних особливостей сприйняття часу.

Виконання. Всі учасники закривають очі. Після команди тренера їм необхідно в думках відзначити той момент, коли пройде хвилина. Відлічувати в думках секунди не можна. Кожен розплющує очі і піднімає руку після того, як, на його думку, закінчилася хвилина.

Вправу демонструє широкий розкид результатів. Адекватність сприйняття часу індивідуальна. Оптимальними вважаються результати, що потрапляють в інтервал від 55 до 65 секунд.

Якщо вийшло менше, це означає, що ви дуже поспішаєте, є небезпека швидкого виснаження. Час рухається насправді повільніше, ніж вам здається.

Якщо більше 66 секунд – ви вважаєте за краще не поспішати, по іноді все-таки слід прискорювати сприйняття часу, інакше ви можете не встигнути що-небудь зробити.

#### **Вправа № 2**

Мета: особливості сприйняття часу при виконанні якої-небудь діяльності.

Виконання. Дається завдання, яке необхідно виконати за одну хвилину. Дивитися на годинник і в думках відлічувати час не можна.

При цьому завдання можуть бути подані абсолютно по-різному. Наприклад:

а) усно: перерахувати всі відомі марки автомобілів; перерахувати всі відомі види кімнатних квітів; виступити з повідомленням;

б) письмово: написати максимально більшу кількість марок автомобілів; написати максимально більшу кількість видів кімнатних квітів; написати інструкцію; написати художню розповідь, і тому подібне.

Вправу можна виконувати як всією групою (тренер фіксує хронометраж завдання), так і індивідуально (один учасник працює, група спостерігає).

Вправа демонструє особливості поведінки при рішенні поставлених завдань в умовах обмежених тимчасових ресурсів.

### **Теорія. Мистецтво хроносейвінгу**

Для того, щоб оволодіти мистецтвом хроносейвінгу, або оптимального поводження з власним часом, ознайомимося з складовими правильного планування часу. Алгоритм планування складається з п'яти кроків, але, щоб він запрацював, насамперед необхідно придбати інструмент ефективного планування часу – щоденник, оскільки принципово важливо скласти план і письмовому вигляді. Отже:

Алгоритм планування

Крок перший. Постановка цілей.

Крок другої. Планування.

Крок третій. Ухвалення рішень.

Крок четвертий. Реалізація і організація, тобто втілення в дійсність.

Крок п'ятий. Контроль, або оцінка досягнутого і самокорекція залежно від результату.

Розглянемо кожен крок окремо.

#### **1. Цілі.**

Це то, до чого ми прагнемо, то, чого хочемо добитися. Делі бувають професійними (наприклад, кар'єра) плічними. Вони можуть бути довгостроковими, націленими на перспективу, або ж короткостроковими, такими, що охоплюють найближчий період часу, наприклад наступний день.

Всі цілі (цілі на день, на тиждень, па місяць, на рік і т. д.) можна розподілити потремо категоріям:

1 – «Чому», тобто «Чому я хочу досягти цього?», «Що мені це дасть?», «Для чого це необхідно?», «Навіщо мені це потрібно?»

2 – «Що», тобто «Що саме, чого саме я хочу досягти». (Конкретне представлення мети.)

3 – «Як», тобто «Як я досягатиму цього». (Шляхи досягнення поставлених цілей. Визначення проміжних цілей і способи їх досягнення).

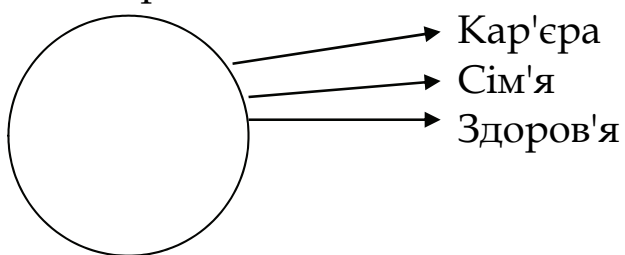
Якщо ви знайдете відповіді на всі ці питання, ви знайдете необхідні життєві орієнтири, які будуть «маяками» для просування вперед. Чітке знання як довготривалих цілей, так і цілей на «день прийдешній» сприятиме успішнішій самореалізації.

Формулюючи цілі, вписуйте не тільки бажані матеріальні досягнення, наприклад, придбання нової машини, удома або збільшення заробітної плати. Включайте в цілі і такі досягнення, як, наприклад, встановлення довірчих відносин з близькими, друзями або ближче спілкування з дітьми [1].

**Вправа на постановку цілей.** Робимо раз.

Візьміть лист паперу. Подумайте про свої мрії, прагнення, бажання, що існують у всіх проявах вашого життя: у роботі, в особистому житті і тому подібне і щоб цей потік свідомості привів до бажаного результату, зробіть наступне.

В центрі листа намалюйте круг і впишіть своє ім'я. Потім від круга намалюйте промені, які позначатимуть значущі для вас сфери життя. Наприклад:

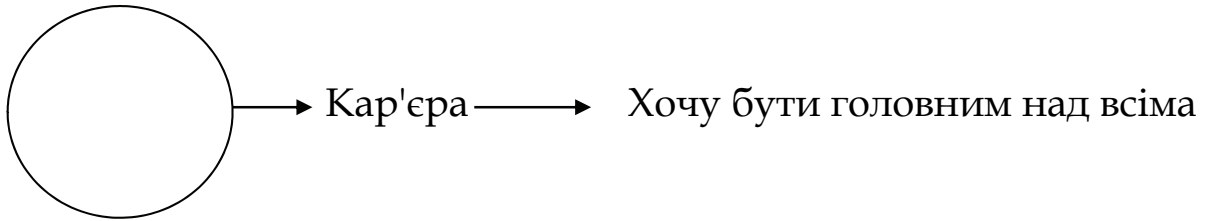


**Рис. 3. Приклад постановки цілей**

Кількість променів може бути скільки завгодно великим, оскільки у кожного є свої, важливі для нього аспекти буття.

Робимо два. (Майже «Мозковий штурм».)

Потім від кожної сфери проведіть ще промінь, в кінці якого вкажіть, чого саме ви хочете досягти в даній сфері. Причому пишіть будь-яке «марення», яке прийде на думку. І для кожної ідеї – свій окремий промінь. Наприклад:



**Рис. 4. Демонстрація поетапного планування**

Тепер поміркуйте, яку вигоду ви від цього матимете, як це відіб'ється на вказаних сферах. Біля кожної сфери запишіть думки, що відвідали вас. Це – мотивуючі чинники. Наприклад: «Якщо я стану головним над всіма головними, то я зможу»:

а) СІМ'Я – забезпечити сім'ю;

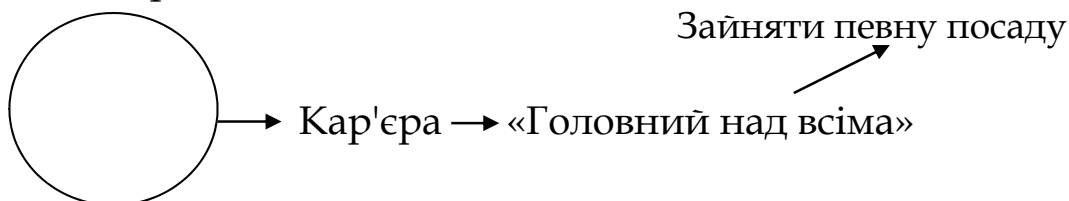
б) ЗДОРОВ'Я – консультуватися у самих високооплачуваних і висококомпетентних фахівців;

в) ФІНАНСИ – отримувати нечувані гонорари (ну, принаймні значно більше, ніж зараз) і т. і.

Робимо три.

Прийшов час критично оцінити висловлене «марення» і подумати, що у ваших силах зробити, що є реалістичним і можливим. Іншими словами, об'єктивно оточите, що зараз для вас найбільш досяжно. Сфокусуйтеся на цьому. Потім ретельно, гранично конкретно, ясно і детально сформулюйте кожну свою мету і впишіть її в схему. Ця мета і буде тим, до чого варто прагнути. Схожим чином пропрацюйте цілі для кожної сфери.

Наприклад:



**Рис. 5. Поетапне досягнення цілей**

Робимо чотири.

Тепер, конкретизувавши свої устремління, тобто визначивши ЩО, вирішуваний ЯК цього досягти.

Малюємо таблицю, що складається з гріх колонок. Але заповнюємо її як в арабській традиції правопису, тобто справа наліво.

І її третя, права колонка називається «Чого я хочу досягти». Заповнюєте її, вписуючи конкретно сформульовані, реалістичні, ясні і деталізовані цілі.

Потім переходимо до найпершої, лівої колонки. Її потрібно назвати «Що є». Напишіть в ній, що є у вас в наявності, які ресурси присутні у вашому персональному арсеналі для досягнення потрібної мети, включивши:

- особисті якості;
- професійні навички;
- досвід роботи;
- контакти (які можуть допомогти в реалізації наміченого);
- інші ресурси.

І тепер сполучаємо першу і третю колонки таблиці середньою колонкою, яку називаємо «Що потрібно зробити». У цій колонісе розпишіть, які конкретні кроки ви зробите для досягнення відповідної мети. У вас повинна вийти така таблиця:

Таблиця 1

### Постановка життєвих цілей

Що є	Що потрібно зробити	Чого я хочу досягти

### Вправа на групове управління часом

Мета: вивчення особливостей групового управління часом.

Виконання. Всі учасники стають в круг. Потім, по команді тренера, витягають руки в центр круга, закривають очі і беруться за руки. Причому можна узяти за руку будь-якого учасника групи, не обов'язково сусіда. При цьому в кожній руці учасника повинна бути тільки одна рука іншого учасника. Далі учасники розплющують очі. В результаті належного утворитися складне переплетення безлічі рук.

Тренер дає завдання: розплутатися.

Модифікації:

- тренер встановлює час на процес розплутування;
- час не обмежується.

Тренер не приймає активної участі в процесі розплутування. Його місія обмежується ввідною інформацією і спостереженням.



За наслідками цієї вправи можна судити про уміння ухвалювати групові рішення, про особливості взаємодії в даному колективі в умовах обмеженого часу [1].

### **Вправа на відчуття часу в екстремальних умовах**

Мета: виявлення особливостей швидкості реагування в складних умовах.

Виконання. Всі учасники групи шикуються в умовну лінію в довільному порядку. Ряд ділянок – це уявний масив скелі. На ширину долоні від шкарпеток взуття учасників наголошується умовна «гірська стежка». По черзі учасникам необхідно пройти по «гірській стежці». Але «скеля» може перетворюватися: учасники, складові скелю, можуть імітувати складні ділянки, змінюючи положення свого тіла або комбінуючи різні фігури, що ускладнюють прохід по стежці. Вправа демонструє швидкість ухвалення рішень і дій в складних ситуаціях.

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок у цьому напрямку.** Аналіз особливостей генезису психологічного стресу свідчить про те, що в його основі лежать когнітивні процеси, що відображають реальні і уявні умови стресогенних ситуацій. Стресогенна ситуація в професійній або будь-якій іншій діяльності викликає комплекс процесів оцінки, узгоджень, врегулювань при взаємодії людини із стресорами. Величезну роль в процесах оцінки і регуляції грає нервово-психічна стійкість особистості, важливими складовими якої є: здібність до повноцінної самореалізації, особистісного зростання зі своєчасним і адекватним дозволом внутрішньоособових конфліктів (ціннісних, мотиваційних, ролевих); відносну стабільність емоційного тону і сприятливого настрою: здібність до емоційно-вольової регуляції; адекватну ситуації мотиваційну напруженість. Це цілий комплекс здібностей, широкий круг різнорівневих явищ. Стійкість охороняє особистість від дезинтеграції і особистісних розладів, що особливо важливе в процесі професійного самовизначення майбутніх фахівців. Саме тому пріоритетним в процесі професійного становлення психологів виступає необхідність впровадження в систему підготовки тренінгової програми «Розвиток саногенного потенціалу особистості майбутнього психолога: стресостійкість та тайм-менеджмент».

### Список використаних джерел:

1. Водопьянова Н. Е. Стресс-менеджмент: учебник для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Водопьянова – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 283 с.
2. Каргиева З. К. Формирование профессиональной устойчивости студентов университета: авто-реф. дис. соискание научной степени канд. пед. наук / З. К. Каргиева. – Л., 1983. – 16 с.
3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
4. Олійник О. О. Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної та стресостійкості / О. О. Олійник // Вісник Харківського університету. – Харків, 2004. – № 617. – С. 96–100.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
6. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості / К. Д. Роман // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т.6. – вип. 7. – С. 155–162.
7. Судаков К. В. Индивидуальная устойчивость к стрессу / К. В. Судаков. – М., 1998. – С. 3–168.
8. Тигранян Г.А. Стресс и его значение для организма / Р.А.Тигранян. – М. : Наука, 2008. – 174 с.

**Світлана Петрівна Дерев'янка**

*м. Чернігів*

*e-mail: svetl7788@ukr.net*

## **ТРЕНІНГОВИЙ РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ЗАСОБОМ НАРАТИВУ**

**Постановка проблеми.** Феномен емоційної креативності виник на перетині площі досліджень психології творчості та психології емоцій. Саме поняття було введено в психологію Дж. Еверіллом у 1991 р. та охарактеризовано ним як здатність переживати і виражати нові оригінальні емоції засобом модифікації звичайних, стандартних емоцій відповідно до впливу різних ситуацій [1].

Актуальність дослідження проблеми розвитку емоційної креативності тренінговими засобами обумовлена з нашої точки зору наступними моментами: у теоретико-методологічному плані науковий підхід до розвитку цього явища сприятиме уточненню поняття "цілеспрямований розвиток емоційної креативності" та

розширенню знань щодо особливостей організації цього процесу. У практичному плані тренінговий розвиток здатності людини до переживання та вираження нових оригінальних емоцій сприятиме її життєвому самоствердженню, творчій мотивації та може виступити засобом емоційного самовладнання у складних життєвих ситуаціях. Останнє твердження ґрунтується на даних вчених щодо адаптивного потенціалу емоційної креативності стосовно травматичних обставин життя [2; 3].

За даними міжнародної НБ (WOS) протягом останніх десяти років дослідження емоційної креативності проводяться вченими різних країн світу, що відображено у наступній кількості публікацій – на кінець жовтня 2018 року зафіксовано 21 джерело (з них 14 статей, 5 методичних матеріалів, 2 тез та наукових доповідей). Найбільш жваво наукові дослідження з проблематики емоційної креативності проводяться в Іспанії (5), Ірані (4), Китаї (2).

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел показав, що у дослідженні проблематики емоційної креативності переважають два ведучих напрямки: особистісний, спрямований на встановлення зв'язку між емоційною креативністю та особистісними характеристиками; адаптаційний, який передбачає вивчення ролі емоційної креативності в життєдіяльності людини. Серед найбільш «популярних» сфер дослідження емоційної креативності можна виділити наступні: емоційна креативність як ресурс копінг-поведінки; емоційна креативність у сфері спілкування; емоційна креативність і творчість; емоційна креативність у системі професійного становлення; цілеспрямований (тренінговий) розвиток емоційної креативності.

У межах останньої зазначеної проблематики проведено й наше дослідження. На сьогоднішній день вже запропоновані авторські розробки розвитку емоційної креативності, зокрема В. Рижов, А. Архіпова дослідили зв'язок емоційної креативності з артистичною діяльністю [4], С. Фролова презентувала тренінг емоційної креативності [5].

Отже, актуальність нашого дослідження визначається активізацією досліджень вчених щодо розвитку емоційної креативності і, одночасно, нестачею методологічно обґрунтованих оригінальних практичних розробок щодо розвитку цієї здібності. У

зв'язку з цим нами було висунуто припущення, що складання розповідей про нові емоції та почуття, які їх автори переживали протягом життя, сприятиме більш ефективному вияву емоційної креативності і одночасно її цілеспрямованому розвитку – на теоретичному рівні означене явище було охарактеризоване нами як «нарративний потенціал емоційної креативності».

Саме поняття «нарратив» означає історію людини в формі сповіді. Нарративний підхід у психології, при якому активно застосовувалася практика нарративу, відображав взаємозв'язок уявлень людини про себе та авторство стосовно створення власної історії. Центральне поняття нарративного підходу – метафора нарративу, яка уявляє собою певний набір подій, об'єднаних спільною тематикою та сюжетом. Наряду з поняттям «об'єктивна реальність» все більше використовувалося поняття «суб'єктивна реальність».

Загалом, активне вивчення метафори нарративу було розповсюджено в соціальних науках ще у сер. 1980-х рр. вченими Т. Сарбіним, Дж. Брунером, М. Уайтом, Д. Епстоном, – саме їх роботи здійснили вплив на появу та розвиток шкіл нарративу в усьому світу. Пізніше нарративний підхід трансформувався у нарративну терапію, як різновид терапевтичної діяльності, в процесі якої клієнт розповідає та переказує по-новому історію свого життя [6].

Основні положення нарративної терапії: (1) Свідомість людини – це місце виникнення та збереження нарративів. (2) Культурні історії визначають форму наших індивідуальних життєвих нарративів. (3) Люди можуть розуміти своє життя як через історії, так і через особисті нарративи, які вони самі конструюють відповідно до культурних нарративів. (4) Основна мета нарративної терапії – створення для людини простору для створення бажаних історій, які забезпечать потребу відчувати себе автором свого життя. (5) Терапевт займає по відношенню до клієнта "неекспертну" позицію виявляючи тільки шанобливу цікавість, оскільки "правильність" історій може оцінити тільки сам клієнт: життєвий сюжет можна переписувати у будь-якій формі, залежно від побажань самої людини [7; 8].

На сьогодні нарративна терапія з успіхом впроваджується в психологію з метою розвитку емоційної сфери людини, зокрема розроблені оригінальні писемні практики – структурований

емоційний щоденник (Т. Лапшина), карта емоційних станів (Д. Кутузова) [9].

**Постановка завдання.** Мета нашого дослідження – методологічне обґрунтування використання наративного підходу щодо тренінгового розвитку емоційної креативності та презентація авторської програми розвитку цієї здібності засобом наративу.

Завдання дослідження: (1) обґрунтувати можливість використання наративу для цілеспрямованого розвитку емоційної креативності шляхом аналізу результатів емпіричного дослідження; (2) запропонувати авторську програму тренінгового розвитку емоційної креативності наративним шляхом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основні положення, на яких ґрунтувалося наше дослідження: (1) емоційна креативність – здатність оригінально, нестандартно проявляти власні емоції, творчо використовувати репертуар емоцій і почуттів та їх поведінкових проявів у всіх сферах життєдіяльності (Дж. Еверілл). (2) Змінення себе та своїх емоційних переживань можливе засобом метафори наративу (М. Уайт). (3) Авторське положення щодо наративного потенціалу емоційної креативності.

Для проведення попереднього емпіричного дослідження були залучені студенти національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка загальною кількістю 66 осіб – студенти, які навчаються за спеціальністю «Психологія» (середній вік – 20 рр.; 95% – дівчата, 5% – хлопці).

В якості дослідницького інструментарію було використано опитувальник «ЕСІ» (Emotional Creativity Inventory за авторством Дж. Еверілла) та тест емоційних тріад, також розроблений Дж. Еверіллом. При опитуванні досліджуваним пропонувалося оцінити свою емоційну креативність за запропонованою шкалою (цю здатність було охарактеризовано як "самооціночна емоційна креативність") та написати розповідь про емоції, що передбачалося тестом емоційних тріад (цю здатність було інтерпретовано як "тестова емоційна креативність").

Основними показниками самооціночної емоційної креативності є наступні змінні (на основі опитувальника «ЕСІ»): емоційна підготовленість (розуміння різних емоційних переживань); новизна (здатність переживати незвичайні емоції);

ефективність (вміння виразно, адекватно виражати емоції); автентичність (щире відображення емоцій). Показники тестової емоційної креативності (на основі тесту емоційних тріад): новизна (нові емоційні враження), ефективність (адекватність емоційних переживань) і інтеграція (продукування емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів).

Емпіричне дослідження передбачало застосування методичної процедури кростабуляції (за критерієм  $\chi^2$ ), спрямованої на співставлення груп досліджуваних за рівнями прояву самооціночної та тестової емоційної креативності (див. табл. 1). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS для Windows (V. 20).

Таблиця 1

**Зв'язок між самооціночною та тестовою емоційною креативністю\***

Рівні прояву тестової емоційної креативності (ТЕК)	Рівні прояву самооціночної емоційної креативності (СЕК)			Всього
	Низький рівень СЕК	Середній рівень СЕК	Високий рівень СЕК	
Низький рівень ТЕК	6	7	0	13
Середній рівень ТЕК	14	26	7	47
Високий рівень ТЕК	6	0	0	6
<b>Всього</b>	26	33	7	66

\*  $\chi^2=12,98$  при  $p \leq 0,01$

Наведені у табл. 1 дані дають підстави констатувати наступне: (1) у більшості досліджуваних переважає середній рівень прояву як самооціночної, так і тестової емоційної креативності; (2) поряд із тим, рівні прояву тестової емоційної креативності у досліджуваних виявилися вище, ніж самооціночної емоційної креативності: 47 осіб показали середній та 13 осіб низький рівень тестової емоційної креативності, тоді як середній рівень самооціночної емоційної креативності зафіксовано у 33 осіб, низький рівень – у 26 осіб; (3) високий рівень тестової емоційної креативності не відповідає високому рівню самооціночної емоційної креативності, зокрема шість осіб з високим рівнем тестової емоційної креативності

характеризуються низьким рівнем самооціночної емоційної креативності. Останнє означає, що здатність до вербалізації емоцій, продукування нових емоційних переживань може супроводжуватися невпевненістю у власних емоційних здібностях та заниженим рівнем оцінки власної емоційної креативності.

Отже, у більшості досліджуваних наявний потенціал емоційних здібностей щодо вербалізації своїх нових емоційних вражень та переживань, проте вони цього не усвідомлюють та невпевнені у власних здібностях. До того ж якісний аналіз розповідей досліджуваних показав, що у своїй більшості всі розповіді ґрунтуються на власних життєвих спостереженнях та емоційних враженнях.

У зв'язку з останнім можемо інтерпретувати здатність до вербалізації емоцій як ту, що має нарративний потенціал та вважаємо необхідними розробку і впровадження програми тренінгового розвитку емоційної креативності засобом нарративу, спрямовану на усвідомлення власних емоційних здібностей шляхом підвищення впевненості в них, а також реалізацію можливості відчувати себе автором своєї історії.

Запропонована авторська програма тренінгового розвитку емоційної креативності складається з трьох блоків:

#### I. Підготовленість (мета: розвиток емоційної обізнаності).

Перший блок вміщує три заняття, спрямовані на поглиблене вивчення емоцій негативного (перше заняття), позитивного (друге заняття) та нейтрального спектру (третє заняття). У ході занять використовувався словник емоцій та почуттів [10]. Учасники обирали на кожному занятті одну з емоцій (за власним вибором, але поняття не повторювалися) та готували презентацію за темою «Моя розповідь про емоцію». Учасникам була надана можливість готувати свою презентацію за наданою схемою, або застосовувати вільний підбір матеріалу. Основна рекомендація для всіх учасників: презентувати обрану емоцію у художній формі.

Рекомендована схема збору інформації: 1) словникове визначення емоції та етимологія поняття; 2) художнє уособлення емоції (підбір афоризмів, казок, розповідей, анекдотів тощо стосовно певної емоції); 3) авторська розповідь про емоцію, яка ґрунтується на власних життєвих спостереженнях.

Технічне оснащення занять першого блоку: допоміжна література [10], пошукові системи інтернету. Орієнтовний час виконання: збір інформації – 45 хв.; презентація кожного з учасників – 5-10 хв.

II. Новизна (мета: розвиток здатності до набуття нових емоційних вражень).

Другий блок також вміщує три заняття, спрямовані на характеристику своїх нових емоційних вражень при ознайомленні з культурами різних країн світу: Сходу (перше заняття), Європи (друге заняття), Африки (третє заняття). Кожний учасник обирав країну за власним бажанням із запропонованого переліку [11] та збирав інформацію, яка була цікавою особисто. Після завершення підбору матеріалу кожний учасник письмово описував власні емоційні враження щодо нового знання. Усно кожний з учасників міг висловити свої враження, відповідаючи на питання: що більш за все здивувало стосовно певної країни, що викликало заздрість або інші емоції?

Також наприкінці кожного заняття передбачалося виконання вправи «Мої дивні переживання» – розповідь про негативні емоційні події свого життя шляхом їх переказування та переінтерпретації в позитивну, бажану для себе форму як представника іншої культури (тієї країни, щодо якої відбувався збір інформації).

Технічне оснащення занять другого блоку: допоміжна література [11], пошукові системи інтернету. Орієнтовний час виконання: збір інформації – 45 хв.; виконання вправи «Мої дивні переживання» – 20 хв.; презентація кожного з учасників – 5 хв.

III. Інтеграція (мета: розвиток здатності до продукування нових емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів).

Третій блок включає три заняття, спрямовані на написання сценарію певної події свого життя. Перед кожним заняттям використовувалися допоміжні засоби: 1) виконання вправи «Хвилюючі ситуації та події мого життя»; 2) перегляд короткометражних к/ф певного жанру.

Вправа «Хвилюючі ситуації та події мого життя» допомагала кожному учаснику означити ситуацію, яка викликала найбільш сильні переживання на теперішній час, та описати цю ситуацію (або



подію) так, якою вона була в реальності. Після перегляду к/ф кожному учаснику пропонувалося переписати свою історію заново, як сценарій бажаного розвитку хвилюючої ситуації або події.

Підібрані до занять кінофільми були зорієнтовані на досягнення катарсичного ефекту та розподілені за певними жанрами: мелодрама (перше заняття), фантастика (друге заняття), комедія (третє заняття). Учасників було орієнтовано на вигадування власних історій у запропонованому на заняттях жанрі, проте за власним бажанням учасники могли обирати й інший жанр своєї розповіді.

Технічне оснащення занять третього блоку: комплекс короткометражних к/ф, підібраних за певними жанрами: мелодрама («Одна любов», «Цирк метеликів»), фантастика («Людина-посмішка», «Слон»), комедія («Подарунок», «Мужичок»). Орієнтовний час виконання: підготовка розповіді за вправою «Хвилюючі ситуації та події мого життя» (реальна розповідь) – 20 хв.; перегляд к/ф – 20-30 хв.; продовження виконання вправи «Хвилюючі ситуації та події мого життя» (вигадана розповідь) – 20 хв.; презентація (за бажанням) – по 5 хв.

Узагальнено зміст програми тренінгового розвитку емоційної креативності представлено у табл. 2.

Загальна мета представленої тренінгової програми – допомогти учасникам усвідомити унікальні епізоди з історії свого життя та побудувати нову для себе історію, конструктивну, з позитивними моментами та в оптимістичній формі, що сприятиме підвищенню впевненості в собі та своїх можливостях.

Як основний використовувався наративний метод роботи «деконструкція» – пошук емоційного підґрунтя для ідей та позицій учасників. Даний метод дає можливість людині усвідомити, що саме вона є автором своєї історії.

Основні етапи тренінгової програми (знайомство, основна частина, прощання) та структура тренінгових занять (розминка, конкретні вправи, рефлексія) відповідають класичній схемі проведення тренінгів. В даний час презентована програма проходить апробацію на психолого-педагогічному факультеті національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

**Зміст програми розвитку емоційної креативності**

№	Тематика занять, кількість годин	Мета	Зміст
1	<b>Заняття 1 Знайомство (2 год.)</b>	Знайомство учасників. Ознайомлення з правилами роботи та загальною метою занять. Створення мотивації.	Презентація своєї особистості. Бесіда «Яким я хочу бути».
2	<b>Заняття 2-4 Підготов-леність (6 год.)</b>	Розвиток емоційної обізнаності.	Презентація учасників «Моя розповідь про емоцію».
3	<b>Заняття 5-7 Новизна (6 год.)</b>	Розвиток здатності до набуття нових емоційних вражень.	Вправа «Мої дивні переживання». Презентації учасників.
4	<b>Заняття 8-10 Інтеграція (6 год.)</b>	Розвиток здатності до продукування нових емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів.	Підготовка авторських розповідей за вправою «Хвилюючі ситуації та події мого життя» (реальна та вигадана розповіді); перегляд к/ф певного жанру.
5	<b>Заняття 11 Прощання (2 год.)</b>	Підведення підсумків роботи. Рефлексія емоційного досвіду.	Зворотній зв'язок: «Лист до тренера», завершальна діагностика.
<b>Всього: 22 год</b>			

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, можемо констатувати наступне:

1. Наративний підхід у психології зорієнтований на створення історій, які забезпечать можливість людині відчувати себе безпосереднім автором, здатним впливати на формування своєї особистості та хід свого життя. Центральне поняття наративного підходу – метафора наративу, яка уявляє собою певну послідовність подій у часі, об'єднаних темою та сюжетом. Наративна терапія як напрям сучасної практичної психології виявляється у допомозі людині розвинути бажані способи свого життя, висловлені в формі історій про себе.

2. Співставлення результатів емпіричного дослідження самооціночної та тестової емоційної креативності молодих людей показало, що у більшості досліджуваних вираженою є здатність до вербалізації емоцій у формі написання розповідей і, поряд із тим, заниженою є впевненість у власних емоційних здібностях. Отримані дані відображають нарративний потенціал емоційної креативності, що виявляється у можливості створення авторських розповідей про свої емоційні переживання та усвідомленні власних емоційних здібностей стосовно продукування та рефлексії нових емоційних переживань.

3. Презентована авторська програма тренінгового розвитку емоційної креативності спрямована на підвищення впевненості у власній здатності до рефлексії нових емоційних переживань шляхом розповіді про них в ході тематичних занять, організованих за тренінговим принципом.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з продовженням апробації запропонованої програми розвитку емоційної креативності та аналізом емпіричних даних стосовно тренінгового впливу після впровадження програми.

#### Список використаних джерел:

1. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality*. – 1999. – Vol. 67. – P. 331-371.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность. *Азбука эмоционального интеллекта*. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – С. 85-94.
3. Дерев'янюк С. П. Психологічні особливості емоційної креативності студентської молоді. *Сучасна молодь у соціально-психологічному вимірі: здобутки чернігівських психологів: монографія*. За наук. ред. А. Г. Скок, О. Ю. Дроздова, Т. В. Данильченко. – Чернігів: Десна Поліграф, 2017. – С. 84-96.
4. Рыжов В. В., Архипова М. В. Эмоциональная креативность, музыка и развитие творческих иноязычных способностей. *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22433> (дата обращения: 28.10.2018).
5. Фролова С. В. Апробация авторского теста и тренинга эмоциональной креативности. *Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. – 2017. – Т. 17. – Вып. 4. – С. 471-477.
6. Шевчук І. В. Наративна психологія та основи вступу у наративну практику. *Проблеми сучасної психології*. – 2017. – Вип. 37. – С. 464-473.

7. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию. Пер. с англ. – М.: Генезис, 2010. – С. 7-20.

8. G.Monk, J. Winslade «Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution», Jossey-Bass, 2000. – P. 280-288.

9. Кутузова Д. А. Введение в нарративную практику. Журнал практического психолога. – 2011. – № 2. – С. 23-41.

10. Дерев'янюк С. П. Феноменологія емоційного інтелекту: Навчально-методичний посібник. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – С. 266.

11. Каттанео М., Трифони Я. Самые великие города мира. – М.: Астрель АСТ, 2012. – С. 315-320.

**Олена Василівна Завгородня**

*м. Київ*

*zolen1958@gmail.com*

**Лариса Борисівна Макіна**

*м. Київ*

*makin4ik@i.ua*

**Тетяна Сергіївна Сущинська**

*м. Бердянськ*

*sushchinskaya.tata@ukr.net*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТВОРЧИХ ЕКСПРЕСИВНИХ ПРАКТИК**

**Актуальність дослідження.** Психологічне благополуччя дитини передбачає її повноцінний психічний розвиток, зокрема емоційний, на всіх етапах дитинства [1]. У цьому контексті актуальною є проблема підтримки емоційного розвитку дітей та запобігання його деформації [2, 3, 4]. Одним з чинників порушення емоційного розвитку дитини виступають неконструктивні експресивні практики родини, в якій дитина зростає. Ці практики можуть бути традиційними для родини, постійно відтворюватися, передаватися від старшого покоління до молодшого, а також можуть бути надбані внаслідок травматичного досвіду дорослих [3, 5].

**Мета роботи** – дослідити емоційну сферу дошкільників 5-6 років, визначити особливості їхньої експресивної практики,

визначити сприятливі психологічні умови емоційного розвитку дітей та способи запобігання його деформації, беручи до уваги вплив сім'ї.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичне підґрунтя. Ми розглядаємо емоційний розвиток дитини як процес ускладнення та збагачення її емоційної сфери в змістових та інструментальних вимірах, включаючи розширення експресивних можливостей [6]. Емоційне благополуччя дитини ґрунтується на стійкому позитивному самопочутті, пов'язаному з довірою дитини до світу та почуттям власної цінності, і є важливою складовою загального психологічного благополуччя. Зростання емоційних проблем дитини пов'язане з появою (або хронічною наявністю) непосильних для неї зовнішніх перешкод та внутрішніх ускладнень на шляху її розвитку [3, 5, 6]. Вікові характеристики дітей дошкільного віку охарактеризовані багатьма авторами [3, 4, 7 та ін.]. У цей період інтенсивно формуються емоційна та соціальна складові дитячої ідентичності [8]. Слід зазначити, що необхідність адаптації дитини до дисгармонійного мікросоціального середовища, обтяженого значними соціальними та психологічними проблемами, може призвести до втрати нею автентичності, сповільнити її розвиток, а також деформувати її емоційність [9]. Форсування підготовки до школи також має негативний вплив на емоційне благополуччя дитини. Батьки можуть знецінювати необхідні для дитини рухову активність, гру, казку, давати дитині завдання, не пов'язані з її бажанням та ініціативою.

**Методи дослідження.** Для вивчення особливостей емоційної сфери дітей та виявлення випадків емоційних проблем дітей, було досліджено 108 дітей (52 хлопчиків, 56 дівчаток), які відвідували дитячі садки (ДОЗ) №541 (Київ), №1 і №41 (Бердянськ). Використовувались такі методи: спостереження, бесіда, тест "Будинок – дерево – людина" (Дж. Бук), тест "Тривожність" (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), модифіковані варіанти карти спостереження (Д. Скотт), тесту М. Люшера, тесту "Намалюй себе" (А. Прихожан), шкали Т. Дембо – С. Рубінштейн [10], а також діагностична процедура для вивчення здатності до довільного тілесно-рухового вираження дітей, розроблена Т. Сущинською [11].

Результати досліджень. Дані, отримані в емпіричному дослідженні, вказують, що 36% дітей мають високий рівень тривоги, 22% – високий рівень агресії, 23% – депресії, тоді як лише у 20% дітей спостерігається стійкий емоційно позитивний стан.

Ми розглядаємо емоційне благополуччя як домінування позитивних емоційних станів, що не виключає негативних емоцій, якщо вони конструктивно виражені (наприклад, в творчій грі); про емоційне неблагополуччя, на нашу думку, свідчить стійка перевага негативних емоційних станів дитини, пов'язаних з недовірою до себе та світу.

Узагальнення даних дало змогу виявити такі рівні емоційного благополуччя у дітей: високий (емоційно благополучні діти – мають відносно низькі показники негативних емоційних станів та відносно високі показники позитивних емоційних станів) – у 20,4%; середній (недостатньо емоційно благополучні діти: без високих показників тривоги, депресії, агресії, але з низькими показниками позитивних емоцій, а також діти з перевагою амбівалентних станів) – у 37%; низький (діти з емоційним неблагополуччям – з високими показниками стенічних чи астенічних емоційно-негативних станів та відносно низькими показниками позитивних) – у 42,6%.

Розмови з вихователями показали, що як симптоми порушення емоційного розвитку дитини вони розглядають її руйнівну поведінку, часті конфлікти, агресію; емоційну лабільність та неадекватність емоцій ситуації; страх, коли дитина боїться всього; пасивність; депресію. Вихователі відзначають, що кожна дитина виявляє свої емоції по-різному. Деякі діти демонструють апатію, байдужість, відсутність зовнішнього вираження емоцій; інші – страх, постійну тривогу; в деяких дітей – бурхливі некеровані емоційні ексцеси, виявлення роздратування, гніву, агресії. Діти з важкими негативними станами зазвичай відчувають себе нещасливими, не дуже коханими, часто самотніми тощо. Вихователі також підкреслюють той факт, що останнім часом збільшилася кількість дітей, які мають часткову емоційну дифіцитарність аутичного плану – збіднення емоційних проявів, емоційна виснаженість, страх соціальної взаємодії, неадекватність емоційних проявів в силу нерозуміння емоцій іншої людини. Такі діти практично не використовують міміку і жести, спостерігається збідненість

психомоторних функцій – виразних, узгоджених рухів та відсутність розуміння мови рухів тіла і емоцій іншої людини.

Ми також вивчали невербальну тілесно-рухову експресію як найбільш природну для більшості дітей, доступну їм без спеціальної (музичної, художньої тощо) підготовки. Згідно з дослідженнями [2, 3, 12], здатність дітей виражати свої почуття має різні форми і рівні розвитку. В нашому дослідженні (із застосуванням методики Т. Сущинської) 20,4% дітей виявили високий рівень здатності довільної експресії, середній – 29,6%, а низький – 50%.

Діти з низьким рівнем вміння до довільного невербального вираження часто демонструють рухи, які не відповідають завданню. Для них важко показати (на прохання психолога) певну емоцію. Уникають самовираження в іграх, можуть відмовлятися від завдань, пов'язаних з виявленням себе. Часто відчувають страх або байдужість; Їхні рухи переважно мимовільні та несвідомі, репертуар рухів обмежений.

Діти з середнім рівнем вміння довільного невербального вираження показують недостатню виразність, бідність пантомімних засобів; Використовується лише міміка обличчя, тіло часто залишається нерухомим,. Рухи не повністю відповідають заданому дослідником образу та його емоційному змісту, але про це можна здогадатися. Лише часткове входження у роль, непослідовність рухів, міміки, пантоміми. До середнього рівня також часто експерти зараховували дуже рухливих нестримних дітей. Такі діти часто мають суперечливі результати: деякі завдання виконують добре, але в деякі – їм зовсім не вдаються (загальні результати мають тенденцію до середніх значень).

Діти з високим рівнем вміння до довільного невербального вираження показують різноманітне, оригінальне вираження емоцій за допомогою виразів обличчя, пантоміми, вокалізацій; Вони використовують зрозумілі в культурі або нестандартизовані індивідуальні засоби, які відповідають творчому завданню, виявляють емоційний стан зображуваного персонажа. Перформанс здійснюється засобами всього тіла. Діти виявляють пластичну творчість, артистизм, яскравість створюваних образів. Вони здатні сприймати власні емоції та реакції власного тіла, символізувати переживання засобами тілесної експресії, таким чином передавати

інформацію про свій досвід іншим. Показані ними на прохання психолога емоційні стани персонажів легко зрозуміти.

Для хлопчиків простіше виражати стенічні негативні стани: гнів, лють, для дівчат – астенічні (смуток тощо). Значущі відмінності в показниках вираження позитивних емоцій хлопчиків та дівчат не виявлено. Слід зазначити, що показники невербального вираження 5-річних дітей (1,34) не сильно відрізняються від показників 6-річних (1,46) (як у старших, так і у молодших дітей були значні індивідуальні відмінності). Таким чином, ми можемо сказати, що ця здатність не розвивається сама по собі з віком незалежно від умов в сім'ї та в дитячому садку; поглиблення підготовки до школи у старших групах дитячого садка, а також додаткові заняття, які батьки організують для своїх дітей вечорами та на вихідних, не сприяють розвитку експресивному дошкільників, а також може гальмувати його.

У той же час серед дітей з емоційним благополуччям 63,6% осіб показали високий рівень експресивних здібностей, тоді як більшість дітей з емоційними проблемами показали низький рівень – 69,57%. Визначено середні показники довільного невербального вираження у трьох групах дітей з різним рівнем емоційного благополуччя: найвищі показники довільної експресії спостерігаються в емоційно благополучних дітей (2,05), дещо нижчі – в емоційно недостатньо благополучних (1,49), найнижчі – в емоційно неблагополучних (1,22). Відмінності показників в першій групі (емоційно благополучних дітей) та третій (неблагополучних) – статистично значущі за критерієм Ст'юдента ( $t = 6.98$ , при  $p < 0.05$ ), що засвідчує зв'язок між здатністю дитини до довільної невербальної експресії та її емоційним благополуччям. Виявлена позитивна залежність спонукала до розробки та апробації програми занять з дітьми та їхніми сім'ями з метою сприяння їх емоційному благополуччю через збагачення їхньої експресивної практики, застосування експресивно-творчих ігор для дітей та дорослих. Ми спиралися на вже існуючі розробки [6, 9, 12], модифікуючи їх відповідно до вікових характеристик дітей та поставлених завдань.

Особливу увагу було приділено вираженню негативних переживань дітей. Був використаний широкий спектр різноманітних форм роботи: слухання казок та їх виконання,



моделювання ситуацій, що викликають різні емоції; входження в незвичні емоційні ролі (наприклад, роль агресивного персонажа для дитини з «забороною» проявляти гнів); народні ігри, для подолання різних страхів, танцювально-рухові, музично-ритмічні ігри, створення масок, імідж-терапія тощо.

Умовою емоційного благополуччя дитини і, відповідно, її вільного самовираження, є відчуття безпеки та задоволеність базових емоційних потреб: в безумовній любові та прийнятті; в автономії; в самореалізації та відчутті власної компетентності. Дуже важливою є участь членів сім'ї (це можуть бути не лише батьки, а й старші сестри, брати, бабусі, дідусі) в розвивально-корекційній програмі. Спільні експресивно-творчі ігри дітей та членів родини є середовищем, в якому дорослі можуть усвідомити рівень задоволеності власних потреб та основні патерни реагування в емоційно-заряджених ситуаціях; отримати досвід прояву безумовного прийняття дитини, знайти баланс між визнанням права дитини на аутентичність та самовираження та наданням меж безпечної поведінки, навчитися недирективному спілкуванню, розширити власний репертуар самовираження; а у дітей в атмосфері безпеки та задоволення базових емоційних потреб формуватимуться навички самопізнання, самоусвідомлення, вони навчатимуться адекватному самовираженню, спілкуванню, розумінню власних меж та меж іншої людини.

Відповідно першочерговості задоволення емоційних базових потреб програма складається з 3 блоків:

- «Наш безпечний світ» (містить вправи на самопізнання, самоусвідомлення, навчання безоцінному прийняттю себе та іншої людини, на формування позитивної самооцінки, набуття досвіду перебування в безпечному оточенні, та позитивного досвіду тактильно-кінестетичної взаємодії);

- «Я та інші» (вправи на прояснення уявлень про бажання, прагнення, фантазії, особистісні характеристики дітей та дорослих, на вільне емоційне самовираження, на розширення репертуару поведінкового реагування та стратегій міжособистісних взаємин; на розвиток кінестетичної емпатії, на відчуття власних меж та меж іншої людини);

- «На шляху до гармонії» (вправи на узагальнення та набуття досвіду вільного творчого самовираження).

Структуру занять можна представити у вигляді послідовних етапів. Вступна частина: ритуал вітання, повторення, входження в країну руху і танцю, згуртування групи, розігрів (самомасаж, рухова гімнастика з метою підготовки тіла до руху). Основна частина: імпровізаційні, тематичні танці, народні, танцювально-рухові, музично-ритмічні ігри, імідж-терапевтичні, казкотерапевтичні вправи, створення масок тощо; зв'язок нового досвіду з реальним життям. Заключна частина: дихальна гімнастика, повернення з країни руху і танцю, рефлексія емоцій, ритуал прощання.

Робота з дітьми в процесі такої діяльності спрямована не тільки на зниження високого рівня тривожності, агресії, депресії дітей з емоційними проблемами, а також на їх особистісний розвиток, зміцнення довіри до себе, оволодіння експресивними засобами подолання страху перед самовираженням. Розвиток емоційної сфери в процесі експресивно-ігрової практики дітей та дорослих – це, з одного боку, поглиблення та збагачення змістових компонентів емоційної сфери (емоції), з іншого боку, збагачення та розширення інструментальних компонентів (засоби вираження). Ми намагаємося допомогти членам сім'ї усвідомити індивідуальні та традиційно-родинні експресивні практики та важливість їх корекції, збагачення та розвитку творчих форм.

Основними принципами проведення програми є: безоцінне ставлення щодо виконаних рухів; робота в контексті зрозумілих для дитини реалій повсякденного життя; демократичність; активна рухова діяльність дорослого; залучення родини; зв'язок вербального та рухового самовираження.

Розвивальну роботу з дітьми ми починаємо із вивчення картини тіла та рухового профілю. Спочатку пропонуємо ті рухи, які дітям подобаються, зацікавлюючи дітей та підтримуючи їхню активність. І вже потім поступово розширюємо руховий репертуар. Встановлення контакту між дитиною та дорослим відбувається через віддзеркалення її рухів, використання синхронного дихання, тілесних відповідей на рухові сигнали дитини. Під час занять ми формуємо розуміння власного тіла, тілесної схеми, меж, усвідомлення можливостей частин тіла. У спільній танцювальній

діяльності відбувається зміцнення взаємозв'язку між дитиною та батьками, та між усіма учасниками програми, розвивається взаємодовіра у взаєминах, встановлюється хороший емоційний контакт, створюються умови для виникнення спільних переживань.

Враховуючи велику зайнятість сучасних батьків та їх комп'ютерну грамотність, у роботі з родиною ми використовували як очні форми роботи (якщо це можливо для учасників), так і дистанційні – за допомогою сучасних інформаційних технологій (флеш-тренінги, надсилання відео- та аудіо матеріалів тощо).

Обговорення. Творче вираження емоцій, зокрема негативних, може бути внутрішнім механізмом збереження психологічного благополуччя. У цьому процесі дитина визначає та позначає, символізує свої почуття через створення певного образу. Перебуваючи в образі, входячи у роль, дитина дистанціюється від негативних емоцій, переживає радість через задоволення творчих прагнень та особливі (естетично-творчі) почуття. В емоційному стані дитини відбуваються якісні зміни. Отримані результати узгоджуються з концепціями [13, 14], які підкреслюють терапевтичні можливості творчої практики та узгоджуються з гіпотезою, яка пояснює феномен "сильних дітей". Ці діти, незважаючи на проблеми мікросоціального, зокрема родинного оточення, формують творче ставлення до себе, до життя, що дозволяє їм подолати стрес і досягти значного успіху.

Застосування отриманих результатів у практичній роботі. Особливої уваги потребують діти з високим рівнем тривожності, агресивності та депресії. Ці діти часто відчувають труднощі у визначенні власних почуттів, не розрізняють почуття та тілесні відчуття, виявляють алекситимію. Розуміння власних емоцій і почуттів є важливим чинником формування особистості дитини, а також соціальної взаємодії. Розвитку соціальної та комунікативної компетентності дітей з розладами аутичного спектру сприяє використання психогімнастики, розігрування етюдів; піктограми (вправи на називання і впізнавання, а також вираження і зображення емоцій); різні ігри на виразність і узгодженість рухів в заданій ігровій ситуації; розігрування сюжетних ситуацій. Їх психомоторні функції вдосконалюються, яскравішає міміка, пантоміміка, жестикуляція. Вони починають краще розуміти мову рухів тіла, емоцій; стають

більш впевненими в ситуаціях взаємодії. Участь в програмі членів родини цієї категорії дітей допоможе їм більш впевнено та ефективно допомагати своїм дітям взаємодіяти з соціальним оточенням та інтегруватися в нього.

Програма, розроблювана нами в різних варіантах, може служити ефективним засобом розвитку емоційної сфери дітей, запобігання її деформації, а також засобу психологічної підтримки дітей з емоційними проблемами.

**Висновки.** Показано кореляцію між розвитком довільної творчої невербальної експресії та рівнем емоційного благополуччя дитини. Розроблено програму для дітей за участю членів родини, спрямовану на збагачення їх експресивно-творчих можливостей.

#### Список використаних джерел:

1. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы (Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия». 1995: 102.
2. Гайворонская Т.А., Деркунская В.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007: 244.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении/ 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009: 276.
4. Сучкова Н.О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008: 112.
5. Sorrento A. Dance/Movement Therapy Support for Children Who Have Witnessed / Domestic Violence: Therapist Perspectives / Amy Sorrento // A Thesis Submitted to the Faculty of the Creative Arts in Therapy Program Drexel University by Amy Elizabeth Sorrento in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts Dance/Movement Therapy. August 2009: 95.
6. Завгородня О.В. Курганська Л.О. Психологічне здоров'я людини: теоретичні та прикладні аспекти. Монографія. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008: 167.
7. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: Науково-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2010: 140.
8. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин. Суми. 2013: 444.
9. Завгородня О.В., Гордова О.В. Психологічне здоров'я першокласника: емоційний аспект// Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.ХІІ, част.5. К.: Гнозис. 2010: 136-144.

10. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет. Ростов н/Д : Феникс, 2008: 317.

11. Сущинська Т.С. Танцювально-ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку як чинник формування образу «Я». Дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.07. – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016: 243.

12. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций // Практична психологія та соціальна робота. №11, 2010: 4–19.

13. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2015: 336.

14. Rogers N. The Creative Connection for Groups Person-Centered Expressive Arts for Healing and Social Change. Science & Behavior Book, 2011: 445.

**Наталя Миколаївна Фалько**

*м. Мелітополь*

*e-mail: falkontaliya@gmail.com*

**Наталія Василівна Гузь**

*м. Мелітополь*

*e-mail: nata.guz1824@gmail.com*

**Ганна Борисівна Варіна**

*м. Мелітополь*

*e-mail: anyavarina22@gmail.com*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ЗРЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЗАСОБАМИ ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ**

**Актуальність проблеми.** Прийняті Україною стандарти та принципи забезпечення якості вищої освіти в загальноєвропейському освітньому просторі, значно підвищили вимоги до особистісних та професійних якостей майбутніх фахівців психологічних спеціальностей. Проблема особистісно-професійного розвитку особистості знаходиться у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл,

І.Д. Бех, О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, В.Н. Дружинін, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, Д. Зиглер, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.М. М'ясищев, Г. Олпорт, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, Л. Хьел, К. Юнг, та ін.). Поряд з проблемою удосконалення пізнавальних здібностей, знань, умінь та навичок, останнім часом все більше уваги приділяється проблемі формування особистісних якостей майбутніх психологів та педагогів. Сформовані особистісні та професійні якості особистості студента є запорукою успішної навчальної та професійної діяльності, виступають складовою комунікативної компетентності, впливають на становлення вольових та моральних якостей. Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів та невдач є необхідною умовою його інтелектуального та особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. *Актуальність* досліджуваної проблеми визначена умовами оптимізації індивідуально-професійного розвитку майбутніх фахівців-психологів, особистісною зрілістю й інтеграцією Я-концепції. У психологічній практиці виникла необхідність знайти конструкти, які сприяють росту самопізнання й самореалізації, становленню майбутнього професіонала, як зрілої особистості, тому що від особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності залежать результати професійного впливу на людину. Таким чином, соціальна та психолого-педагогічна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення її теоретичних та експериментальних досліджень і зумовили розробку тренінгової програми «Актуалізація професійно-особистісної зрілості майбутнього практичного психолога».

**Аналіз останніх наукових досліджень.** В якості однієї із провідних характеристик особистості майбутнього практичного психолога, що забезпечує його особистісне зростання та успішність як спеціаліста, ми вбачаємо високий рівень розвитку особистісної зрілості, яка характеризується активною участю у житті суспільства, розвиненим почуттям відповідальності, потребою у піклуванні про інших людей, здатністю до ефективного використання своїх знань та здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до

конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найповнішої самореалізації і є складним психологічним утворенням, до визначення структурних компонентів якого існують різні підходи.

Так, А. О. Реан виділяє чотири базові компоненти професійно-особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток і четвертий, базовий – інтегральний компонент – позитивне мислення [7].

Л. М. Потапчук [6] у якості структурних компонентів особистісної зрілості виділяє: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя.

Зрілу особистість, на думку О. С. Штепи, визначають: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії [11].

Ю. З. Гільбух структурними компонентами особистісної зрілості вважає: мотивацію досягнення; ставлення до свого Я (Я-концепція); почуття громадянського обов'язку; життєву установку; здатність до психологічної близькості з іншими людьми [2]. Мотивація досягнення – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів. Ставлення до свого Я (Я-концепція) включає такі характеристики зрілості як впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками [3]. Теоретичні уявлення про процеси становлення зрілої особистості містяться в роботах вітчизняних психологів і соціологів Л. І. Анциферова, С. М. Іконникової, І. А. Громової, В. Т. Лісовського, що розглядають сфери життя суб'єкта і реалізовані в них соціальні ролі, права та обов'язки, що дозволяють людині стверджувати себе як соціально зріла особистість [1]. Досліджень з проблем професійно-особистісної зрілості вкрай мало, не піддавалися спеціальному вивченню умови прояву особистісної зрілості

майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки. У вітчизняній психології проблема особистісної зрілості була вперше поставлена і послідовно вирішувалася з позиції особистісно-діяльнісного підходу, основи якого були закладені роботами П. Ф. Каптерева, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна та ін., де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування [10].

Розглядати особистісну зрілість як самовиявлення, входження в культуру в результаті власних зусиль, як здійснення людиною закладеної від природи самості, розвитку духовності дозволяють праці А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Б. С. Братуся, Д. О. Леонтєва, М. І. Слободчикова, В. Є. Чудновського, В. Д. Шадрікова та ін. [4]. Обґрунтування і припущення щодо поняття особистісної зрілості містяться в сучасних теоріях особистості. Більшість дослідників (А. Маслоу, Г. Олпорт, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Франкл, Е. Еріксон та ін.) пов'язують особистісну зрілість зі здатністю людини до самостійності в думках і вчинках, саморегуляції, ціннісному переживанню, співпраці з іншими, з відповідальністю за себе, інших і соціальну ситуацію в цілому, із толерантністю і емпатією. Виходячи зі змісту цих характеристик, можна констатувати, що досягнення необхідного рівня кваліфікації психолога можливе лише за умови постійного особистісного зростання і певного рівня професійно-особистісної зрілості.

**Мета публікації** полягає у розробці та апробації тренінгової програми на основі гештальт-терапії «Актуалізація професійно-особистісної зрілості майбутнього практичного психолога».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичну основу концепції тренінгу складають, екзистенціальні аспекти гештальт-терапії, теоретико-методологічними коріннями якої був психоаналіз та гештальт-психологія, екзистенціалізм і феноменологія, та гуманістична психологія.

Рівні роботи тренінгу охоплювали рівень роботи з образами, почуттями, тілесними симптомами, сновидіннями, реальними відносинами. Участь у такій тренінговій групі направлено на самопізнання і розвиток особистісного потенціалу майбутнього



практичного психолога. Участь у тренінгу дозволяє досліджувати свій власний життєвий досвід, виявити невикористаний потенціал і направити його на підвищення якості життя, освоїти нові способи спілкування з іншими людьми, підвищити рівень оволодіння професійними навичками. Гештальт-підхід, як напрям психотерапії і психологічного консультування базується на трьох основних ідеях: розширення усвідомлення, процесі контакту поділу в «Я – Ти» відносинах, та концептуальна основа гештальт-терапії, засноване на холізму і теорії поля.

Будь-яка психотерапевтична школа має концепцію про природу людини. Автори теорії гештальт Фріц Перлз і Пол Гудман виходять з поняття «людини-тварини». Відповідно, базовим у теорії гештальт виступає положення про інтерорганізмической цілісності поля «організм – середовище». У гештальт виділяють два види контакту з середовищем: пасивну адаптацію і творче пристосування. Пасивну адаптацію можна спостерігати, коли людина не усвідомлено тиражує один і той же спосіб поведінки в різних ситуаціях, незважаючи на їх відмінності. Творче пристосування передбачає присутність новизни. Це взаємодія із середовищем, пов'язане не з "автоматичним" відтворенням старих патернів поведінки, а зі створенням нової цілісності, виходячи з конкретної ситуації даного моменту, з прийняттям і реалізацією нового рішення в «тут і тепер». У контексті тренінгу, розвиваючи у учасників групи здібності творчого пристосування організму до навколишнього середовища, ми відновлювати «збої», допомагаючи людині мобілізувати свої творчі ресурси. «Творцем» творчого пристосування, у гештальт-терапії є «Self» – інтегративни вимір, що об'єднує функції, необхідні для запуску процесу творчого пристосування при контакті [5].

«Self» в гештальт-терапії не розглядається як фіксована, стабільна цілісність. Це не «особистість», наприклад, яка відносно стабільна, а сукупність функцій, необхідних для здійснення творчого пристосування. У структурному описі Self, виділяються три його підструктури. Ці підструктури або режими називаються також функціями і модальностями Self.: Id (Воно), Personality (Особистість) і Ego (Его). Функція Id пов'язана з внутрішніми

імпульсами, потребами, прагненнями, апетитами в широкому сенсі цього слова. Ця функція переважно проявляється в тілі, точніше, саме через тіло відбувається її ідентифікація. Функція Personality, є найбільш стабільною. Ця функція – сукупністю уявлень суб'єкта про себе, заснованих на інтеграції його досвіду, асиміляції його особистої історії. Модальність Personality пов'язана зі статусом особи, її професійними та іншими соціальними ролями. Даний компонент, був найбільш задіяний в процесі проведення тренінгової програми. Найбільш активною функцією Self є функції Ego. Вона забезпечує безпосередній контакт з навколишньою дійсністю. З її допомогою людина робить вибір, приймаючи одне і відчужуючи інше. Це функція свідомої згоди або відмови, коли людина сама відповідально розширює або обмежує контакт з навколишнім середовищем, виходячи з усвідомлення власних потреб. Функції Id і Personality можуть бути порушені. Порушення функції Personality можуть бути двох видів. По-перше, ці порушення відносяться до людей, які мають неадекватні уявлення про себе. Другий вид порушення функції Personality стосується прикладів, коли в конкретній ситуації актуалізується адекватне знання про себе, невідповідне даній ситуації, не маючи до неї прямого відношення. Таким чином, основами психотерапевтичних корекційних технік, стали самоусвідомлення, поняття завершеності, та розвиток творчого пристосування, на основі яких було сформовано концепцію тренінгової програми: людина, яка керується власними почуттів, прислуховується до чуттєво-емоційної сфери свого «Я», прагне мислити творчо, без обтяження великою кількістю інтроєктів, и основною метою свого існування визначає особистісний ріст, та високий рівень професіоналізму [8].

Мета тренінгу – вироблення кожним учасником свого професійного стилю, усвідомлення власних професійних можливостей, визначення шляхів особистісного і професійного зростання. У тренінгу використовуються різноманітні засоби активного психологічного навчання для вирішення триєдиної задачі: розуміння власного особистісного і професійного Я,

прийняття себе у професії, управління собою у професійних ситуаціях і своїм власним професійним розвитком взагалі.

Головною ідеєю тренінгу є концепція професійної ідентичності, що розуміється як багатовимірний та інтеграційний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, яка розвивається під час професійного навчання разом із становленням процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії. Мається на увазі, що професійна ідентичність є самореферентністю, тобто почуття й усвідомлення унікальності функціонального й екзистенціального Я у його професійному служінні й неповторності особистісних і професійних властивостей, за умови приналежності соціальної і професійної реальності.

Задачі тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії (що я роблю, і в чому значення того, що я роблю), залучення розумових засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного боків спілкування, осмислення власної професійної позиції. Можливість поліпшити власний психічний стан, підвищити власну компетентність, досягти життєвого і професійного успіху традиційно пов'язують з розвитком можливості побачити себе у більш сприятливому світлі. Реальна поведінка індивіда будується, відповідно до його концепції. Людина намагається інтерпретувати події, виходячи з існуючої у неї Я-концепції для того, щоб забезпечити відповідність відчуттів і поведінки (Р.Берне). Довільна професійна самоідентифікація з відповідною вербалізацією власних бажань і почуттів стає визначальним чинником успіхів або невдач у процесі вузівської підготовки.

У реальному процесі становлення профіидентичності недооцінюється «консервативність» Я-концепції. Студенти не можуть подолати стереотипи власного самосприйняття. Одним із засобів реалізації особистісно-позиційного підходу у вирішенні психологічних і професійних проблем студентів є створення умов для досягнення професійної ідентичності, підвищення впевненості у собі, розвитку компетентності і власної гідності, створенні

адекватного образу Я. Другий спосіб пов'язаний зі створенням образу успішного професійного майбутнього, з виявленням та актуалізацією своїх професійних ресурсів. Студенти, що сприймають себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці власного можливого професійного і життєвого успіху. Вони відчують почуття неадекватності і нездатності впоратися із власними майбутніми професійними обов'язками. Якщо для людини це є проблемою і вона готова її вирішувати, то результат виявляється успішним. Встановлено, що модифікація професійної складової Я-концепції у різного роду групах психотренінгу відбувається під впливом ряду чинників:

- 1) зростання мотивації до самопізнання у результаті дії групових норм, що акцентують інтроспекцію;
- 2) усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- 3) створення позитивних образів і перспектив професійного і особистісного майбутнього;
- 4) постановки мети для підтримки і розвитку образу Я;
- 5) надання індивіду максимального зворотнього зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці.

Підвищенню адекватності і стійкості професійної ідентичності сприяє досягнення більшої відповідності між образом Я і реальним досвідом, між екзистенціальним і функціональним Я. Розвитку позитивного професійного самоприйняття сприяють ситуації, в яких надається можливість адекватного вибору і прийняття рішень у межах професійно-етичних правил. У ситуаціях даного типу позначено «рушійні сили», що сприяють розвитку, вони відчуються раціонально й емоційно, їх корені лежать у груповій роботі. Група дуже впливає на навчання. К. Левін встановив, що переконання, придбані у групі, чинять більший опір впливу середовища і звичкам. Велике значення групових форм роботи пов'язано з тим, що саме група, однолітків, які спільно вирішують певну задачу, є середовищем зародження і формування ініціативної поведінки у пізнавальній сфері (Н.В. Єлізарова, В.Я. Ляудіс, Ж. Піаже, Е.В. Чудінова, Н.І. Фрумїна, Р.Н. Цукерман). Спільна групова діяльність передбачає органічний зв'язок

діяльності і спілкування. Спільна діяльність реалізується через суспільно задані зразки діяльності і те «наочне поле», в якому актуально розгортається власне діяльність групи. Головна мета розвитку почуття профідентичності полягає у тому, щоб перейти від зовнішніх джерел підкріплення і зворотнього зв'язку у професійній діяльності, що сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення, як до засобів, регулюючих розвиток позитивного й адекватного самосприйняття. Це також означає об'єднати слово «успіх» зі словом „Я” в одне поняття [9]. Студент поступово повинен взяти на себе функцію професійного самооцінювання. Студент з розвиненою профідентичністю проявляє обґрунтований оптимізм з приводу власних потенційних успіхів у майбутньому, упевнений у власній професійній компетентності, вільний і відкритий у професійно-комунікативних позиціях, готовий напружено працювати, ставить перед собою реалістичну професійну мету, з гордістю приймає похвалу і не реагує хворобливо на критику, готовий брати на себе ту чи іншу відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє пошану до особистості іншого, з готовністю висуває нові ідеї і плани.

У структурі тренінгу – вісім тем: перша присвячена формуванню групи, моніторингу цілей учасників, остання – рефлексії учасників щодо тренінгу, решта десять – основним рисам особистісної зрілості – посилення уваги до почуттів, розвиток адекватної самооцінки, глибинності переживань, робота з протилежностями, розвитку рефлексії, синергічність. Структура кожної теми включала три елементи: 1) знайомство з характеристиками певної риси, яка пророблялася, метафоричне пояснення змісту і цілей теми, вправи для "розминки"; 2) основна частина; 3) рефлексія теми в цілому. Окремі компоненти тренінгу у програмі об'єднуються у ціле на основі єдиної моделі особистісно-професійної зрілості. Ця модель допомагає студентам тренуватися одночасно як у плані поведінки, професійних дій, емоційних відносин, так і у когнітивному плані; при цьому об'єднуються три складових: образ Я, особистісне зростання та професійне зростання.

Таблиця 1

**План тренінгової програми на основі гештальт-терапії «Актуалізація професійно-особистісної зрілості майбутнього психолога»**

Теми і мета занять та вправи	Час (хв.)
1	2
<p align="center"><b>Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи.</b></p> <p><b>Мета:</b> сформувати мотивовану групу учасників тренінгу</p> <p>Очікування учасників</p> <p>Моменти в житті</p> <p>Візитівка</p> <p>Моє послання у світ</p> <p>Моє справжнє "Я".</p>	<p>2,5-3 год.</p> <p>5-20 хв.</p> <p>20хв.</p> <p>30 хв.</p> <p>20 хв.</p>
<p><b>Тема 2. Посилення уваги до почуттів</b></p> <p><b>Мета:</b> навчитися концентрувати свою свідомість на відчуттях у тілі</p> <p>Розігрування ролей</p> <p>Мій портрет очима групи</p>	<p>2 – 2,5год.</p> <p>40-60 хв.</p> <p>60-90 хв.</p>
<p><b>Тема 3. Розвиток адекватної самооцінки</b></p> <p><b>Мета:</b> сформувати адекватне враження про себе з усіма своїми недоліками та позитивними якостями</p> <p>Дати собі адекватну самооцінку "Хто Я?". "Хто Я?"</p> <p>Мій дракон, мої недоліки</p>	<p>2-3,5год.</p> <p>25-30 хв.</p> <p>30 хв.</p> <p>25 хв.</p>
<p><b>Тема 4. Глибинності переживань</b></p> <p><b>Мета:</b> усвідомити події, що викликають сум, та асимілювати їх в позитивній досвід</p> <p>"Дерево"</p> <p>Дві краплини олії</p> <p>Аксіоми Лефеїра</p> <p>Задача</p> <p>Хокку</p> <p>Нобелівська премія</p>	<p>3-4,5 год.</p> <p>30 хв.</p> <p>40 хв.</p> <p>25 хв.</p> <p>20 хв.</p> <p>50 хв.</p> <p>60 хв.</p>
<p><b>Тема 5. Робота з протилежностями</b></p> <p><b>Мета:</b> виявити, протилежності своєї особистості, навчитися з користю користуватися кожною з них</p> <p>Рибки-актинії</p>	<p>2-2,5 год.</p> <p>60-100 хв.</p>
<p><b>Тема 6. Розвитку рефлексії</b></p> <p><b>Мета:</b> навчитися прислуховуватися до свого внутрішнього голосу, аналізувати свої вчинки</p> <p>Хто я?</p> <p>Без маски.</p> <p>Подаруй собі ім'я</p> <p>Тут і тепер</p> <p>Розвиток усвідомлення</p>	<p>3-4,5 год.</p> <p>10-20 хв.</p> <p>30-40 хв.</p> <p>30 хв.</p> <p>40-50 хв.</p> <p>60-80 хв.</p>

Продовження табл. 1

1	2
<b>Тема 7. Синергічність</b> <b>Мета:</b> здатність коригувати свою сутність Пари дуальностей Літопис "Хрестоносець" ПАНКС Герой	3,5-5 год.  30-40 хв. 20-40 хв. 60-90 хв. 20-40 хв. 30-40 х
<b>Тема 8. Рефлексія тренінгу</b> <b>Мета:</b> підвести підсумки проведеного тренінг, само діагностувати ефективність тренінгу Минуле - сьогодні - майбутнє 20 бажань Лабіринт	2-3 год.   20-40 хв. 30-45 хв. 10-15 хв.

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок у цьому напрямку.** Таким чином, використання тренінгу «Актуалізація професійно-особистісної зрілості майбутнього психолога» у навчанні ініціює процес обдумування можливої корекції тих чи інших якостей або форм поведінки, що заважають розвитку позитивних якостей. Це обдумування призводить до постановки конкретної мети, а також до усвідомлення бажання прийняття себе. Адже як тільки людина вступає на шлях саморозвитку, їй стає простіше почати приймати себе такою, яка вона є. Як наслідок, змінюється образ Я, самосвідомість, що позначається на поведінці людини. Загалом, процес навчання стає особистісно значущим. У результаті участі у тренінгу загальне підвищення мотивації щодо формування мотиваційно-осмисленої позиції майбутнього фахівця, відбувається активізація інтересу до практичної діяльності, зростає уява, стимулюється творчий пошук, професійне експериментування тощо. Дана проблема на сучасному етапі вимагає подальшого дослідження, що обумовлено зростанням професійних і особистісних вимог, які пред'являє соціум практичним психологам. У зв'язку із цим, перспективи подальшого дослідження окреслюються створенням технологій по навчанню етапам самовдосконалення особистості майбутніх психологів, формуванням емоційної й поведінкової саморегуляції, розробкою бази діагностичних методик, які дозволять установити взаємозв'язок

між професійним і особистісним зростанням і визначити якісний рівень розвитку особистості майбутнього психолога-професіонала.

#### Список використаних джерел:

1. Антонова Н. О., Рибачук Л. І. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 29-43.
2. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – К. : НПЦ Перспектива, 1995. – 24 с.
3. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Ю.Г. Долінська. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 196 с.
4. Лепіхова Л.А. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний зб. / Ред. кол. Н. Софій, І.Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
5. Перлз Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Ф. Перлз – М., 1996. – 440 с.
6. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд.. психол. наук: спец. 19.00.09. "Вікова та педагогічна психологія" / Л.В. Потапчук. – К., 2001. – 20 с.
7. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А.А. Реан – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
8. Фрю Д.Е. Применение теории гештальт-терапии к проведению групп // Теория и практика гештальт-терапии на пороге XXI века / Отв. ред. М.П. Аралова. – Ростов н/ Д: Изд-во рост. гос. ун-та, 2001. – С. 85-106.
9. Хломов Д. Динамический цикл контакта в гештальттерапии / // Гештальт-97. – М., 1997. – С. 28-33. 13. Kohut H. The Analysis of the Self / H. Kohut. – New York : International Universities Press, 1971.
10. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26-27.
11. Штепа О.С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №5. – С. 24-31.



**Ольга Вікторівна Царькова**

*м. Мелітополь*

*e-mail: olik.tzarkova@gmail.com*

**Ганна Борисівна Варіна**

*м. Мелітополь*

*e-mail: anyavarina22@gmail.com*

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОЧУТТЯ ПРОВІНИ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ РОЗЛАДАМИ**

**Актуальність проблеми.** Народження дитини з відхиленнями в розвитку сприймається його батьками як найбільша трагедія. Факт появи на світ дитини «не такої, як у всіх», є причиною сильного стресу, який переживають батьки, в першу чергу мати дитини. Стрес, що має пролонгований характер, спричиняє сильну деформуючу дію на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни життєвого устрою, що сформувався в сім'ї.

Простежуючи переживання батьками трагедії народження неповносправної дитини, різні дослідники (В. Райт, Н. Дуккан, Л. Дрокар) дійшли висновку про закономірну зміну їхніх емоційних станів на шляху до адаптації.

Шок – найперша реакція на усвідомлення горя. Стан шоку надто тяжкий. Він може тривати довго, людина підсвідомо шукає стабільності. Приходить сумнів: може, не все так погано, бувають помилки, потрібно все перевірити. Це означає новий етап усвідомлення біди.

Заперечення – віра у зцілення, помилковість діагнозу. Починається тривале і виснажливе мандрування від лікаря до лікаря, а далі до знахарів, екстрасенсів із надією знайти чудо, яке зробить дитину здоровою.

Психологи виокремлюють у цьому періоді почуття провини, гніву, сорому. Почуття самотності, втома від постійного і безуспішного пошуку способів зцілення дитини, виснажливий

догляд за нею і зречення від усіх власних потреб та інтересів – усе це провокує депресію у батьків.

Депресія – почуття пригніченості, воно є завершальним у послідовній зміні емоційних етапів, які є неконструктивними, бо свідчать про неприйняття батьками нової реальності [2]. За цих обставин складається вкрай несприятлива ситуація для розвитку дитини.

Недостатність дитячо-батьківських стосунків набуває несприятливих відтінків: відкидання, ізольованість, агресія, страх. Лише у частини дітей формуються гармонійні й адекватні стосунки з близькими людьми [1].

На успішне подолання батьками різних деструктивних станів спрямовані різні форми психологічної роботи з ними: індивідуальне консультування та групова робота (семінари, ігри).

Основні напрями роботи центру у взаємодії з батьками:

1. створення батьківського клубу;
2. інформаційне забезпечення;
3. допомога в пошуку адекватних способів подолання труднощів, своїх прихованих ресурсів;
4. диференційована психолого-педагогічна підтримка [3].

Таким чином, все вищезазначене обумовлює гостру потребу у наданні психологічної допомоги як дітям, так і їхнім батькам, що включає не лише корекцію особистісних порушень, але й оптимізацію внутрішньосімейних стосунків.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Проблема дослідження взаємодії в сім'ях, що виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) та функціональними розладами (ФР) привертала увагу численних дослідників (А. Душка, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, Г. Хворова, А. Чуприков,). Успішно опрацьовано патерни взаємодії, які сприяють соціалізації дитини в суспільстві, забезпеченню процесів її соціально-психологічної реабілітації та інклюзії (Н. Синягіна, К. Тельмінова, В. Ткачова, О. Уточкіна). Переважна кількість досліджень з зазначеної проблеми виконані в межах когнітивно-біхевіаріального підходу, генетичної психології навчання (С. Максименко), медичної моделі сімейної психотерапії, спеціальної та корекційної психології і педагогіки (Т. Вісковатова, Т. Скрипник, А. Шевцов). Зміст зазначених підходів

полягає у визначенні соціально-психологічних чинників які детермінують, та через які опосередковується взаємодія в сім'ях, а також розкриваються механізми патологізації розвитку дитини з ОМЗ. Разом з тим поза належною увагою лишаються глибинно-психологічні детермінанти переживання батьками моральної травматизації від усвідомлення статусу здоров'я дитини та переживання батьківської провини [6].

**Мета публікації** полягає у розробці та представленні комплексного системного підходу щодо психологічної корекції почуття провини у батьків дітей з обмеженими можливостями та функціональними розладами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Метою соціально-психологічної діяльності в аспекті підтримки таких родин є реалізація програми комплексного медико-соціально-психологічного супроводу. Організація психологічної корекції переживання батьками почуття провини здійснюється поетапно [4]. До завдань психокорекційної та психотерапевтичної роботи з почуттям провини у батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями та функціональними розладами, відноситься:

- допомога батькам в процесах самоприйняття та прийняття дітей;
- розкриття власних творчих можливостей,
- зміна поглядів на свою проблему (сприйняття її не як «важкий хрест», а як «особливе призначення»);
- озброєння батьків різними способами комунікації;
- набуття батьками навичок само- та взаємодопомоги;
- надання батькам можливостей позбутися від почуття відособленості та покинутості у своєму горі;
- допомога у формуванні адекватної оцінки психологічного стану дитини;
- зняття тривоги та страху відкидання;
- формування адекватного уявлення про суспільні процеси та місце «особливих» людей у «структурі суспільства»;
- допомога в подоланні комплексу провини та неповноцінності себе і своєї сім'ї [5].

Різноманіття прийомів психологічної корекції дозволяє вибирати різні терапевтичні концепції та методи, серед яких

ведучими є сімейна психотерапія, когнітивно-поведінкова психотерапія, раціонально-емоційна психотерапія, арттерапія, музикотерапія.

Корекційна робота з батьками дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснюється в рамках наступних блоків:

- Трансформація батьківських очікувань і уявлень про дитину.

- Перетворення ірраціональних суджень у раціональні.

- Усунення почуття провини, депресивного фону на будівлі, страхів і комплексів.

- Розширення життєвого простору батька, допомога в організації його особистого життя, реструктуризація негативних рольових стереотипів [5].

*Корекція батьківських очікувань (I блок)*

Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку підсвідомо «чіпляються» за систему очікувань, які існували у них до появи такої дитини, всупереч тому, що ця ригідна система завдає їм значний психологічний збиток. Завдання психолога при роботі з цим блоком проблем полягає в тому, щоб прояснити батьківські очікування і знайти їм розумну альтернативу. Корекційна робота в цьому напрямку може складатися з декількох етапів:

1-й етап. Батькам пропонується письмово або усно відповісти на питання: «Чому люди прагнуть мати дітей?»

Батько, записуючи відповіді на це питання, повертається в ситуацію, коли дитину ще не було. Його записи являють собою ідеалізований конгломерат очікувань.

Після закінчення роботи батька просять прокоментувати свої відповіді. Психолог проходиться по кожному конкретному пункту і стимулює розвиток коментарів батька: Що саме провокує появу того чи іншого бажання? З чим це може бути пов'язано? Чому саме цьому очікуванню в списку відповідає саме цей порядковий номер? та ін.

Після того як батько прокоментував свої відповіді, психолог наближає його до власної сімейної ситуації: Спробуйте згадати та проаналізувати, які саме очікування були характерні для Вашого чоловіка/дружини?

Психолог навмисно не повинен на цій стадії стосуватися питань щодо власних очікувань батьків. По-перше, батьку

психологічно легше говорити про очікування інших людей; по-друге, питання, що стосуються власних очікувань на даному етапі можуть спровокувати появу опору. Як правило, очікування партнерів по шлюбу збігаються, однак справжні мотиви появи цих очікувань можуть бути різними. Цей факт слід мати на увазі. У той момент, коли батько позначає систему очікувань чоловіка, психолог ставить уточнювальні питання: Як Ви вважаєте, чому саме ці очікування були характерні для Вашого чоловіка? Які його дії, слова, почуття говорять на користь цього припущення? Після того як ієрархія очікувань збудована, психолог прояснює, які саме очікування були реалізовані, які очікування не реалізовані, які почуття викликає цей факт у партнера по шлюбу, яким чином це проявляється в реальному житті, в реальних діях, вчинках тощо.

2-й етап. Робота з власними реалізованими та нереалізованими очікуваннями батьків.

В якості підготовчої роботи до 2-го етапу може бути використана техніка «Прогноз сімейного розвитку». Ця вправа може бути запропоновано як домашнє завдання. Батькові необхідно подумати і написати твір на тему «Моя сім'я через 5 років».

Завданнями даної вправи є актуалізація очікувань батьків, визначення місця кожного члена сім'ї в її розвивається структурі, діагностика та корекція наявних страхів, пов'язаних з майбутнім, і копіювання можливих деструктивних схем розвитку сімейної ситуації. Крім того, подібна техніка побічно надає коригуючий вплив на почуття безперспективності та суб'єктивне переживання статичності власного негативного стану і фрустрируючої життєвої ситуації.

Обговорення твори будується за таким планом:

Чому Ви бачите свою сім'ю в майбутньому саме такий?

Чому саме ця роль відводиться Вашим домочадцям?

Які очікування реалістичні, які – ні?

Які позитивні зрушення відбудуться у розвитку сім'ї? Які для цього є передумови?

Яким чином будуть подолані негативні чинники? Які можливості для цього є?

«Ідеальна дитина». Батькові пропонується скласти психологічний портрет ідеальної дитини. Аркуш паперу ділиться на дві частини, в одну з яких і вписуються якості ідеального дитини.

Психолог на даному етапі повинен прояснити весь контекст відносин батьків до дитини. Після закінчення роботи слід система питань, що стосуються кожного окремого якості; Чому саме ці якості представляють для Вас цінність? Чому ними повинен володіти ідеальна дитина? Які якості характерні для Вашої дитини? Які якості у нього відсутні? Які емоції викликає у Вас те чи інше невідповідність дитини Вашим ідеалам? Що повинен зробити дитина, щоб у Вас не з'явилися стосовно нього негативні почуття? Що повинен зробити дитина для того, щоб відповідати Вашому ідеалу?

По ходу обговорення психолог постійно вдається до уточнень: Чи справді у Вашої дитини, відсутня ця якість? Воно відсутнє повністю або просто не розвинене? Подібні уточнення звертають увагу батьків на цілий ряд важливих психологічних факторів: дитина в потенціалі має задатки ідеалу, всупереч його особливостям. Дана техніка дозволяє батькові переглянути рівень сприйняття своєї дитини, виявити в ньому задатки «ідеалу» і намітити шляхи розвитку в ньому цих ідеальних якостей. Якщо батько повністю заперечує у дитини наявність тієї або іншої якості, психолог звертає на це увагу батьків: Ви впевнені, що цього якості та навіть її задатків немає у Вашій дитині? Звідки така впевненість? Чого не вистачає для його прояви?

Таким чином, поступово трансформується ставлення батьків до дитини. В основі ж негативно діючих очікувань лежить проблема сприйняття власної дитини. Подібна справа, як нам здається, є необхідною ланкою в корекційній роботі з батьками, які так чи інакше негативно оцінюють якості та майбутнє своєї дитини з особливостями розвитку.

*Трансформація очікувань батьків.* Батькові пропонується в одній колонці написати конкретні короткострокові очікування, пов'язані з розвитком дитини та ставленням до нього, в іншій – довгострокові. Дане завдання володіє для батьків гострим афективним зарядом. Тому, щоб уникнути переживання болю, батько може проявити реакцію опору. Завдання психолога – подолати опір і прояснити весь спектр емоцій, думок, дій. Цей етап роботи тісно пов'язаний із

системою прийняття чи неприйняття батьком власної дитини. Батько свідомо чи неусвідомлено боїться виявлення цього факту, тому може демонструвати реакції уникнення та опору. Ознакою опору може бути цілий комплекс вербальних і невербальних реакцій батька: догляд в загальні міркування, поза, жестові реакції тощо. Психолог утримує батька в руслі даної проблеми, не даючи йому йти від відповіді та «розтікатися» на інші теми: А чому Ви не хочете обговорити цю тему? Якщо опір досить сильне, психолог може відступити, але лише на час: Добре, до цих питань ми повернемося пізніше.

Тим часом одного разу поставлені питання психолога провокують у батька ефект незавершеної дії та є пусковими для початку його внутрішньої роботи. Відмова від відповідей на ці питання не можна трактувати як відмову від роботи в цілому. Це скоріше проблема готовності батьків до розробки даної теми. Батько повинен внутрішньо дозріти для того, щоб спілкуватися на цю тему з ким-небудь ще.

Після того як батько склав список, ведеться обговорення по кожній позиції: Як Ви вважаєте, це очікування реалізується у Вашій ситуації? Якщо реалізується, то як близькі Ви до мети? Що заважає остаточного його втілення? Які Ваші почуття стоять за цим очікуванням? Чому саме воно має таке значення? На скільки відсотків реалізовано це очікування? тощо.

Ця вправа дозволяє показати батькові, що багато його очікування як і раніше залишаються реалістичними, просто для реалізації деяких з них необхідно більше витрат і терпіння, а для інших – менше. Як підтвердження цієї тези психолог вказує на той факт, що багато з очікувань вже реалізувалися або почали реалізовуватися, звертає увагу батьків на конкретні прояви цього. Крім того, психолог пояснює батькові, що навіть якщо які-небудь очікування не реалізуються, то це не повинно бути причиною трагедії. Як підтвердження цієї тези психолог може звернутися до життєвого досвіду батьків: Чи є серед Ваших знайомих люди, які, як Вам здається, живуть повноцінним, насиченим життям? (Напевно батько згадає кілька таких людей.) Як Ви вважаєте, чи всі їхні життєві очікування були реалізовані? Невже все?

Таким чином, подібний підхід покликаний зняти гостроту переживань батьків щодо власних нереалізованих планів і побічно готує їх до корекції ірраціональних установок і суджень.

*Корекція ірраціональних суджень* (II блок). В основу роботи психолога на даному напрямку нам представляється доцільним покласти принципи раціонально-емотивної терапії. В основі патології емоцій і багатьох психопатологічних станів лежать порушення розумових процесів. Для опису цих когнітивних помилок використовується термін «ірраціональні судження». Ірраціональність суджень виражається в їх алогічності та надмірності узагальнень, які провокують появу неадекватних негативних установок і емоційних проявів стосовно себе та оточення.

Вправа «Думки та почуття». Батькам пропонується розділити аркуш паперу на дві частини. В одній колонці вони повинні записати ірраціональні судження, які чули сьогодні від оточення або продукували самі. У другій колонці записуються почуття, які відчував батько після того, як зіткнувся з тим чи іншим судженням. Крім того, він може вказати реакцію оточення на його ірраціональні судження. Після закінчення роботи батьків відбувається обговорення. Даний етап представляється дуже складним і відповідальним. Розглянуті проблеми можуть носити гострий афективний характер для обох батьків. Психологу необхідно чітко вести посередницьку лінію з метою запобігання конфлікту між подружжям. Батьки зачитують ірраціональні судження і почуття, які були викликані кожним з таких суджень.

Які емоції викликала у Вас ця фраза партнера? Чому? Чим Вас схвилювала ця фраза? Як Ви хотіли відреагувати на неї? Чому відреагували так, а не інакше? Як часто Ви чуєте від партнера подібну фразу? Чи завжди Ви переживаєте саме такі емоції після цієї фрази? Чи домігся партнер від Вас того результату, якого очікував? Чому саме цю фразу він вжив у цій ситуації? Що він повинен був Вам сказати, щоб не викликати у Вас таку реакцію? тощо.

Завдання психолога – показати, що ці думки не тільки є шкідливими, але і виявляються найчастіше чужими та нав'язаними.

«Висування альтернатив». Після того, як закінчилося обговорення домашнього завдання, психолог пропонує



потренуватися у висуванні альтернатив ірраціональним судженням. Альтернативи – це спроба підійти до розгляду з різних позицій без скороспішності та афектованих оцінок, спроба поглянути на проблему з позицій іншої людини.

Протягом усього блоку психолог акцентує увагу батьків не тільки на взаєминах між собою, але і на взаєминах з дитиною.

На закінчення батькам пропонується скласти перелік ірраціональних суджень щодо своєї дитини з особливостями психофізичного розвитку, навести доводи проти їх нерозумності і скласти їм альтернативи. Цілком можливо, що в ході попередньої роботи психолога з батьками цієї дитини дана тема вже звучала. Але все ж попередні форми роботи орієнтувалися більше на систему взаємин батьків з навколишнім світом і з власним Я. Проблеми взаємодії з дитиною порушувалися побічно. А ця проблема – центральна. Їй слід присвятити окреме заняття, оскільки вона є важливою не тільки для корекції характеру взаємин з дитиною, а й покликана стимулювати появу батьківського оптимізму. На цьому етапі насамперед повинна використовуватися така психокорекційна техніка, як «терапія успіхами». Доводи направляються насамперед проти всіх типів ірраціональних суджень. З метою успішного складання альтернатив і пропедевтики почуття оптимізму у батьків використовується метод порівняння: Що раніше вмів дитина, а що вміє зараз? Згадайте, які думки виникали у Вас тоді, які зараз? Зверніть увагу на розбіжність навіть в ірраціональних судженнях щодо дитини: чому у Вас зріс рівень вимог до нього? Питання стосуються областей, в яких у дитини є значні успіхи. Не варто порівнювати переборені проблеми дитини.

*Усунення почуття провини та депресивного фону настрою (III блок)*

Робота психолога в цьому блоці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку в чому схожа з попереднім блоком. Однак попередній блок був пропедевтичної стосовно проблем почуття провини та депресії. Тоді батьки могли бути не готові до обговорення травматичних і афективно значущих для них станів, міг існувати страх один перед одним, страх психологічного наближення до глибинних внутрішніх проблем. По завершенні другого блоку батьки вже побіжно торкнулися важливих для них

проблем, відповідно готовність до їх подолання значно вище, оскільки непряма робота з проблем могла створити у них ефект незавершеної дії. Крім того, другий блок створює передумови для нового рівня розуміння власних проблем, проблем один одного і своєї дитини. Знижується страх подружжя один перед одним, на попередніх етапах у них могла скластися коаліція, орієнтована не тільки на спільну діяльність з вирішення сімейних проблем, а й спрямована на надання допомоги один одному.

Орієнтовна схема роботи з проблемами провини та депресії

Пошуки доказів. Не робити поспішних висновків: «Чи достатньо у мене підстав для такого висновку?» Зазвичай людина багато уваги приділяє дрібницям, на основі яких і формує своє негативний висновок, нехтуючи інформацією, що несе позитивний заряд.

Вироблення альтернатив негативним думкам.

Спроба передбачення ситуації.

Вироблення стратегій поведінки на основі отриманих гіпотез розвитку подій.

«Що б ви сказали одному?» Люди зазвичай набагато суворіше судять себе, ніж своїх близьких. Людині пропонується подумки поставити свого друга в нинішнє становище, а потім постаратися його втішити і підбадьорити. Потім батько повинен повторити ці аргументи себе і не думати, що те, що добре для його друга, не може бути добре і для нього.

Дослідження фактів. Не покладатися сліпо на чужі (і свої) слова і судження вони можуть бути помилковими або помилковими.

Увага до часткових успіхів. Опитування. Ви вважаєте, що вчинили правильно, але не відчуваєте емоційної впевненості в цьому? Запитайте своїх друзів і близьких, як би вони вчинили в такій ситуації. Цілком можливо, вони зміцнять вашу самооцінку. Групові форми роботи. Вияв підтримки та розуміння групою прибирає почуття самотності.

*Розширення життєвого простору батька, допомога в організації його особистого життя, реструктуризація життєвих ролей (IV блок).* Даний блок є завершальним, за час якого батьки актуалізують отримані знання. Психолог допомагає їм скласти перспективні плани на тиждень, на місяць. Плани ці необхідні для «воскресіння»

подружжя до повноцінного соціального життя, особливо дозвільних її форм та особистих інтересів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розробок у цьому напрямку.** В цілому медико-психологічна корекція може бути орієнтована на зниження рівня психоемоційної напруги, яка призводить до амбівалентності; створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ях; формування позитивного образу майбутнього для дитини і сім'ї в цілому. Завдання які виконуються в цьому напрямках: корекція неконструктивних форм поведінки батьків; корекція ставлення до хвороби дитини; корекція внутрішнього психологічного стану батьків: подолання почуття неуспіху, пов'язаного з психофізичною недостатністю дитини, поступовий перехід до розуміння ресурсних можливостей дитини, радість від її успіхів.

#### Список використаних джерел:

1. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод, пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
2. Любезнова Е. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. Любезнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – Саратов – 2006. – № 1. – С. 55-61
3. Мастюкова Е. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособ. для вузов / Е. Мастюкова, А. Московкина // – М. : Владос, 2004. – 407 с.
4. Царькова О.В. Почуття провини та її візуалізація в архетипній символіці / О.В. Царькова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки – 2012. – Т.2, Вип.103. – С. 162-165.
5. Царькова О.В. Почуття провини у психоаналізі та екзистенціальній психотерапії / О.В. Царькова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – С. 89-94
6. Tzarkova O. The feeling of guilt in parents who have children with psychophysiological disabilities / O. Tzarkova // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 3 (9): Psychology. Economics / Ed. by S. Maksymenko, V. Lunov, A. Hall. – Co-pub: Publishing office: Accent Graphics Communications – Hamilton, ON, 2015. – 202 p.

Ірина Олександрівна Цілінко

м. Херсон

e-mail: irinacelinko.com@gmail.com

## МАНДАЛАТЕРАПІЯ: ДІАГНОСТИЧНІ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ У РОБОТІ З ТРАВМОЮ

**Актуальність проблеми.** Упродовж всього життєвого шляху особистість піддається різноманітним негативним впливам, під час яких спрацьовують різноманітні захисти, для того щоб зберегти цілісність психіки. Психотравма – це життєва подія або ситуація, яка впливає на значущі сторони існування людини і призводить до глибокого психологічного переживання. Психологічна робота з такими переживаннями має свою специфіку, що відображається у стратегіях надання психологічної допомоги особистості, що зазнала травми та залежить від психотерапевтичного напрямку в якому працює спеціаліст.

Одним із популярних та стрімко розвиваючих на сьогодні психотерапевтичних напрямів є арт-терапія. Даний напрям вміщує в себе багато варіантів роботи з клієнтом через створення власних доробків мистецтва, або через роботу з існуючими. Мандала-терапія відноситься до трансперсонального напрямку арт-терапії і використовується як метод глибинної діагностики і інтеграції психіки.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** До вивчення манадала-терапії в психології звертались такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як А.І. Копитін, Е.Осипчук, Д. Понятовська-Замишляєва, О.В.Тараріна, Н.М. Фалько, М.Арнуелес, К. Бітц, Д. Келлог, С.Фінчер, К.Г.Юнг та інші. Серед дослідників, чиї наукові праці присвячені вивченню проблеми травматизації особистості слід зазначити Ф.Є. Василюка, О.Л. Вознесенську, Н.Є. Гоцулян, Т.М. Дзюбу, Ю.С. Семенову та багато інших.

Н.Є. Гоцулян зауважує, що незважаючи на важливість і актуальність надання медико-психологічної допомоги населенню під час і після екстремальних ситуацій, проблеми ці залишаються відносно новими як для практичної психології, так і для медичної

практики. Виникнення психічної травми розглядається вченою, як наслідок незавершеності інстинктивної реакції організму на травматичну подію [2].

Ю.С. Семенова визначає поняття психотравми, як залишкове явище афективних переживань особистості, викликаних зовнішніми подразниками, які породжують психічний дискомфорт і чинять патогенний вплив на особистість [6].

О.Л. Вознесенська наголошує, що у науковій та психотерапевтичній літературі відображено чимало прикладів використання арт-терапії у роботі з психічними травмами, цей метод стає ефективним засобом їх подолання [1].

Розкриваючи питання практичної допомоги особистості при роботі з травмою, слід зазначити, що мандала використовується як засіб відображення актуального стану і його рефлексії, що може слугувати пусковим механізмом до пошуку необхідних ресурсів.

До того ж, Н.М. Фалько вказує, що через мандалу набагато ефективніше протікає процес усвідомлення. Усвідомивши проблему та продовжуючи роботу з мандалою, особистість здатна інтегрувати ту частину себе, яка була з якоїсь причини вимкнена [8].

Таким чином, за допомогою створення власної мандали пробуджується та інтегрується чуттєвий досвід, що є важливим у роботі з травмою.

**Метою** публікації є обґрунтування та наведення програми з мандала-терапії, як ефективного засобу у роботі з травмою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розкриваючи питання практичного застосування мандала-терапії, вважаємо необхідним розкрити теоретичні аспекти роботи з травмою та пояснити механізм впливу роботи з мандалою на психічну реальність особистості.

Н.Є. Гоцулян зазначає, що практика роботи з психотравмою дає змогу говорити про види травматизації: пряму й опосередковану травматизації. Пряма травматизація – це критична подія, яка стосується особи, і пригнічує її здатність контролювати ситуацію, а також ставить під сумнів поняття безпеки, уміння і значення. Опосередкована травматизація – це критична подія, яка стосується клієнта, породжує травматичні наслідки для рятувальників і

соціальних працівників, які мають своє коріння в характері події або в передачі емоцій [2].

Ю.С. Семенова наголошує, що єдиним для більшості визначень поняття «психотравма» є наголошення на травматичних переживаннях. Переживання розуміє під собою рефлексію психотравмуючої ситуації і її включення в автобіографічний досвід, визначення її суб'єктивного сенсу і значення у житті.

Переживання – це ключовий процес переходу від самої критичної ситуації до подальших життєвих перспектив, осмислення цієї ситуації як вже того що відбулося, вже того що залишилось в минулому, хоча і небайдужого для теперішнього і майбутнього, життєвого шляху [6].

Т.М. Дзюба вказує, що психотравмуючі ситуації можуть приймати форму незвичних подій, суттєво порушують базальне почуття безпеки людини, її віри в те, що життя організоване у відповідності до певного порядку й піддається контролю. Ці ситуації можуть ставати причиною розвитку хворобливих станів – травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психопатичних розладів [4].

Стосовно роботи з особистістю, що зазнала психологічної травми, О.Л. Вознесенська визначає переваги застосування арт-терапії з метою психосоціального відновлення особистості (для учасників бойових дій, вимушених переселенців, громадських активістів, що перебувають в стані емоційного вигорання):

1. Арт-терапія завжди надає ресурс, тому що апелює до творчої складової психіки, відбувається пошук можливостей самоцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини.

2. Можливість через творчість обійти «цензуру свідомості» надає можливість роздивитися та дослідити власні несвідомі процеси, приховані ідеї і стани, бажані соціальні ролі та форми поведінки, що знаходяться в «витісненому вигляді» або мало проявлені в житті. Символічна мова як одна з основ образотворчого мистецтва дає можливість людині виразити свої почуття, дослідити власні моделі комунікації, поведінки, які знаходять своє відображення в створених образах. Адже, метод арт-терапії заснований на механізмі проєкції: все, що створюється клієнтом, є проєкцією частини його внутрішнього світу назовні – на

образотворчі матеріали, втілення частини «Я» в художньому образі. Арт-терапія – метод, орієнтований на інсайт клієнта.

3. Арт-терапія як засіб невербального спілкування є цінною для тих, кому важко описати словами свої переживання (відомо, що травма закарбовується на рівнях тілесних і емоційних переживань та образів уяви). Творча діяльність створює умови для зближення людей, розуміння одне одного через сприймання створених образів, співпереживання. Арт-терапевтична методологія передбачає безумовне прийняття клієнта у будь-яких його проявах.

4. Малюнок в арт-терапевтичному процесі є певним матеріальним полем для метафоричної взаємодії, дозволяє повному поглянути на ситуацію та знайти шлях до їх вирішення. Усвідомлення власних деструктивних патернів взаємодії, можливість трансформації їх в цьому полі створює умови для інтеріоризації отриманого досвіду та побудови нових стратегій поведінки.

Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення, відповідає потребі людини в самоактуалізації, в розкритті нових можливостей і ствердження свого індивідуально-неповторного способу буття-в-світі. Крім того, власна діяльність, власна творчість, можливість вибору теми або матеріалів допомагає клієнтові набути самостійності, не переносити відповідальність на інших, допомогти йому приймати рішення, здійснювати вибір, брати на себе відповідальність [1].

Отже, перейдемо до аналізу мандала-терапії у роботі з травмою.

Одним із перших дослідників мандали в психології був К.Г. Юнг. Він визначав мандалу як терапевтичний інтегруючий засіб, що використовується у творах пацієнтів в процесі пошуку власної індивідуальності. Він інтерпретував мандалу, як психічний образ, що символізує самість – глибинну сутність особистості. К.Г. Юнг розглядав мандалу, як засіб досягнення цілісності та єдності особистості [9].

Дж. Келлог використовувала мандалу в Мерлендському психіатричному дослідницькому центрі у роботі з різною категорією пацієнтів. На її думку, мандали створюються тими, хто

бажає зконцентрувати власну життєву енергію. Багато діагностичних критеріїв було розроблено Дж. Келлог і розширено варіації інтерпретації мандали [7].

Н.М. Фалько зазначає, що мандала є унікальним інструментом самопізнання і саморозвитку, за його допомогою можна вирішити багато психологічних проблем [8].

О.В. Тараріна вважає, що малювання мандал дає можливість особистості зрозуміти власні складні сторони, причини актуальних станів, визначити можливі варіанти подолання проблем і створити ресурсний емоційний стан [7].

Сьогодні в психотерапевтичному контексті можна зустріти різні техніки роботи з мандалою: малюнкові, насипні, групові, розмальовки, плетіння. Арт-терапевти вказують на діагностичний та терапевтичний потенціал мандали незалежно від техніки.

Г. Шиа вказує, що зовнішня форма або структура мандали є відображенням кожної конкретної ситуації – зовнішньої або внутрішньої [3].

Отже, можна стверджувати про доцільність використання мандала-терапії у роботі з травмою. Перейдемо до викладення авторської техніки роботи з мандалою.

Розроблений алгоритм роботи у напрямі мандала-терапії, спирається на описані вимоги до проведення психотерапевтичних груп Д. Понятовською-Замишляєвою [5]. В процесі організації роботи з мандалами, важливо зробити підготовчі кроки: обрати спокійне і відокремлене місце (приміщення для проведення), фарби та олівці, аркуші паперу та зручне місце для індивідуального малювання. Заняття розраховано на роботу в групі, оптимальна кількість 8-10 осіб.

#### Програма заняття «Мандала-терапія у роботі з травмою»

Наведена нижче програма заняття з мандала-терапії може бути використана у груповій та індивідуальній формах роботи. Для зручності наведена форма групової роботи.

На відміну від групової, в індивідуальній формі зберігаються всі частини заняття, але більше уваги доцільно приділити актуальному стану клієнта до та після заняття. Також в індивідуальній формі важливо більше уваги приділити діалогу з клієнтом, створити атмосферу безпеки та довіри взаємодії «психолог-клієнт».



### Вступна частина

На початку заняття психолог надає коротку теоретичну довідку про напрям манадала-терапії. Після інформаційного блоку відбувається процедура знайомства учасників, висловлювання очікувань та побоювань. Після того як всі учасники висловились, важливо підвести певний підсумок, узагальнити почуте від учасників.

### Основна частина

Для проведення основної частини заняття необхідно, щоб кожному учаснику був наданий стимульний матеріал у повному обсязі (аркуші паперу, фарби, олівці і т.і.)

Далі ведучий групи має зачитати інструкцію для групи: «Візьміть аркуш паперу і намалюйте що-небудь в центрі кола, обравши той колір, який є найбільш приємним для вас у даний момент. Сфокусуйте увагу на намальованій вами формі і поміркуйте, яку наступну дію можна зробити. Важливо отримати від цієї роботи задоволення. Зовнішні межі кола не повинні бути для вас перепорою. Якщо хочете вийти за межі, можна – це ваше коло. Коли завершите малювання, підпишіть малюнок і поставте дату, а також вкажіть де знаходиться верхня частина малюнка».

Важливо, щоб учасники малювали власну мандалу мовчки. Д.Понятовська-Замишляєва вказує, якщо мандали малюються в групі, це необхідно робити в тиші, оскільки робота в групі створює міцні зв'язки між усіма її членами [5].

Процес малювання мандали триває близько години, після чого учасникам було пропонується по колу продемонструвати і розповісти про власну мандалу.

Під час бесіди тренеру слід ставити питання, рекомендовані О.В.Тараріною при опрацюванні мандали [7]:

1. Розкажіть, що ви створили?
2. Як ви можете назвати вашу роботу?
3. Які відчуття вона викликає у вас в даний момент?
4. Які почуття ви переживали під час малювання?
5. Яке смислове і енергетичне навантаження несуть в собі різні елементи вашого малюнку?
6. Чи є в роботі центральний елемент?
7. Чи є в роботі кордони?
8. Чи є в роботі динаміка?
9. Яка частина роботи сприймається вами як найбільш ресурсна?

10.3 яким аспектом вашого життя можна співвіднести цей малюнок?

Перелічені питання можуть бути поставлені вибірково в залежності від першої розповіді про свою мандалу учасниками. Слід зауважити, що особливим терапевтичним ефектом є питання спрямовані на визначення почуттів та окремих аспектів життя (практичний досвід показує, що ці питання стають для багатьох учасників новим досягненням власної життєвої ситуації).

Після обговорення створених мандал, ведучий вибірково (спираючись на групову динаміку та індивідуальні особливості учасників) надає інтерпретації. Для коректної інтерпретації ми спираємось на розроблені критерії Дж. Келлог та О.В. Тараріної.

Узагальнення та структуризація критеріїв дозволила нам виокремити два головних аспекти для аналізу створеної мандали: це значення кольору та значення форм. Наведемо стислий перелік інтерпретації мандали:

1. Значення кольору мандали: кожний колір може бути проаналізований як у позитивному, так і негативному сенсі:

- чорний – завершення певного етапу, ситуації; заперечення життя, само деструктивні тенденції;
- сірий – індикатор необхідності у пошуку нових сенсів; апатія, втома;
- фіолетовий – активність фантазії, стимулююча енергія; емоційна залежність;
- коричневий – наявність великого потенціалу; мазохістичні тенденції;
- червоний – активність; боротьба з іншими, собою;
- рожевий – чуттєвість, чуйність; почуття незахищеності;
- помаранчевий – амбіціозність; емоційна залежність у коханні;
- жовтий – інтелект, сила характеру;
- зелений – здоровий розвиток, психологічна зрілість; втрата енергетичного потенціалу;
- блакитний – позитивне відношення до себе; актуалізація конфлікту;
- синій – інтуїтивні здібності; паранояльні тенденції;
- бузковий – зв'язок з відчуттям єдності, містичні переживання; може вказувати на наявність психосоматичних переживань.

## 2. Значення форми мандалі:

а) вивчення форм мандалі спираючись на аналіз об'єктивних критеріїв проєктивної діагностики (ліва сторона – минуле, центр – теперішнє, права сторона майбутнє; верхня частина – духовне, середня – соціальне, нижня – тілесне);

б) аналіз центральної форми – є відображенням самої особистості в даний період життя;

в) загальні тенденції форм, що використані: прямі лінії – перевага раціонального над емоційним; звивисті лінії – перевага емоційно-чуттєвого над раціональним; хрест – стан нерішучості; трикутник – активність, захист своїх інтересів (якщо перегорнутий – само деструктивні прояви); відсутність центру – бажання придушити почуття;

г) динаміка форм на малюнку: за годинниковою стрілкою – створення, накопичення; проти – завершення, відпускання.

### Завершальна частина

Після обговорення та аналізу мандал учасників, важливо підбити підсумки заняття. Завершуючи роботу, учасникам слід співвіднести власний емоційний стан до та після заняття, а також справдження очікувань. Важливо приділити цій частині достатньо часу, оскільки саме на завершальному етапі відбувається процес інтеграції та відновлення, осягнення нового досвіду учасниками групи. Досить важливим елементом є організація на завершальному етапі якісного зворотного зв'язку в групі, що також буде сприяти відновленню та гармонізації особистості.

**Висновки.** Робота з психологічною травмою на сьогоднішній день має багато практичних напрацювань в різноманітних психотерапевтичних напрямках. Проаналізовано та викладено арт-терапевтичний метод роботи, а саме через малюнок мандалі. Мандала-терапія є одним із сучасних психотерапевтичних засобів, що дозволяють ефективно досліджувати та пропрацьовувати внутрішній стан клієнта, має високий потенціал до усвідомлення актуального емоційного стану наявних ресурсів, що є важливим для роботи з травматичними переживаннями особистості.

Отже, можна констатувати, що мандала-терапія є цікавим та екологічним засобом роботи з травмою. Це пов'язано з тим, що психотравма може бути не тільки відображена у малюнку мандалі, а

ще і подолати почуття небезпеки, пригніченості. Використання малюнку мандали у практиці доводить її дієвість, даний метод сприяє відновленню цілісності особистісної, розкриттю та відновленню внутрішніх ресурсів. Однією із переваг використання мандала-терапії вважаємо екологічність психологічного впливу на клієнта, а також широкі можливості для діагностики та подальшої психотерапії, незалежно від форми роботи (індивідуальної чи групової).

#### Список використаних джерел:

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості // Вознесенська О. Л. / Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : [Зб. наук. праць] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – № 3 (29). – С. 40-47.
2. Гоцулян Н.Є. Психологічна травма: аналіз та шляхи її подолання // Наталія Євгенівна Гоцуляк / Збірник наукових праць Національної Академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – №1 (74), 2015. – С.378-390.
3. Грин Шиа Практический курс медитации для начинающих: 60 мандал для рисования и раскрашивания / Шиа Грин. – М. : АСТ ; Астрель, 2007. – 228 с.
4. Дзюба Т.М. Психотравмуюча ситуація в життєдіяльності людини: зміст, особливості, наслідки // Т.М. Дзюба / Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Част. II. – С. 113-120.
5. Понятовская-Замышляева Д. Медитативные игры с мандалой / Д. Понятовская-Замышляева. – М. : Генезис, 2007. – 102 с.
6. Семенова Ю.С. Психотравма (психологічна травма): дискусійні питання медицини та психології / Ю.С.Семенова // Український науково-медичний молодіжний журнал – Спеціальний випуск № 3, Актуальні проблеми сучасної медичної психології: Матеріали V науково-практичної конференції, м. Київ, 11-12 травня 2011 р.: Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, 2011. – С.50-54.
7. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера / Е.В.Тарарина. – ФЛП Тарарина, 2016. – 160 с.
8. Фалько Н.М. Мандала як засіб арт-терапії // Н.М. Фалько / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 2, том 3. – Х. : Гельветика, 2017. – С.32-36
9. Юнг К.Г. О символизме мандалы // Юнг К.Г. О природе психики / – К. : Ваклер, 2002. – 195 с.

---

---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

---

- Базика Євгенія  
Леонідівна** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Приватного вищого навчального закладу «Медико – Природничий Університет» (ПВНЗ МПУ), м. Миколаїв.  
Фахівець з психокорекції за напрямом Кататимного переживання образів та імагінативних методів в психотерапії і психології (МТКПО) та тілесно-орієнтована терапія з нейропсихокорекцією.
- Богучарова  
Олена Іванівна** доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін і професійної психології Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка, м. Северодонецьк.  
Фахівець з судово-психологічної експертизи.
- Буковська  
Ольга  
Олександрівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів;
- Бурлачук  
Леонід  
Фокович** доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.  
Президент ГО Всеукраїнська психодіагностична асоціація.  
Автор багатьох робіт з клінічної психології та психодіагностики.
- Варіна Ганна  
Борисівна** магістр психології, старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь.  
Арт-терапевт, член ВГО «Арт-терапевтична асоціація», психолог-консультант Психологічного центру МДПУ імені Б. Хмельницького, тренер програм розвитку особистості, тренер сертифікатної освітньої програми «Сучасні практико-орієнтовані технології в психології».
- Гірченко Олена  
Леонідівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.  
Поліграфолог.
- Говорун Тамара  
Василівна** доктор психологічних наук, професор, асистент професора Інституту наук про поведінку, Джиндал Глобал Університет, Індія.  
Сертифікат програми імені Фулбрайта.

- Губа Наталія  
Олександрівна** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя. Фахівець з психологічної діагностики та експертизи, сімейної та дитячої психології.
- Гузь Наталія  
Василівна** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь. Арт-терапевт, член ВГО «Арт-терапевтична асоціація». Психолог-консультант Психологічного центру МДПУ імені Б. Хмельницького, психолог-консультант ГО «Центр «Побратим», психолог-консультант проекту «Створення навчально-методичних засад формування у дітей навичок міжкультурної комунікації в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах Запорізької області». Автор та ведуча тренінгових програм.
- Дерев'янку  
Світлана  
Петрівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів. Сертифікований учасник тренінгів та семінарів Арт-терапевтичної Асоціації (м. Київ).
- Железнякова  
Юлія  
Володимирівна** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя. Психотерапевт, тренер Київського геіштальт університету, сертифікований геіштальт терапевт.
- Завгородня  
Олена  
Василівна** доктор психологічних наук, науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ. Фахівець з Інтегративно-екзистенційного підходу до надання психологічної допомоги.
- Іщук Ольга  
Вікторівна** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя. Сертифікований тренер, арт-терапевт, член Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці.
- Каліщук  
Світлана  
Миколаївна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних наук Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет», м. Кривий Ріг. Сертифікований системний дизайнер, ведучий тренінгових груп, тренер командостворення.
- Каткова Тетяна  
Анатоліївна** магістр психології, старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь. Психолог-консультант Психологічного центру МДПУ імені Б. Хмельницького, член ВГО «Арт-терапевтична асоціація».

- Кізь Ольга  
Богданівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського Національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, м. Тернопіль.  
Сертифікований тренер з гендерної освіти Програми розвитку ООН-ЄС.
- Кікінежді  
Оксана  
Михайлівна** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, м. Тернопіль.  
Сертифікований тренер з гендерної освіти Програми розвитку ООН-ЄС.
- Кошова Інна  
Вікторівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені М. Гоголя, м. Ніжин.  
Практик Європейського інституту психодрами РАfE (Німеччина).
- Крупельницька  
Людмила  
Францівна** доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Київ.  
Сертифікат члена Європейської асоціації психотерапії (мультиmodalний підхід).
- Макіна Лариса  
Борисівна** практичний психолог ЗДО №541 Шевченківського району м. Києва.
- Моргун  
Володимир  
Федорович** кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.  
Почесний член Всеукраїнської психодіагностичної асоціації, сертифікат позитивної психотерапії.
- Мосол Наталії  
Олександрівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя;  
Фахівець з перинатальної психології, сімейної та дитячої психології.
- Науменко  
Олена Петрівна** пошукувач, м. Чернігів
- Прокоф'єва  
Олеся  
Олексіївна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мелітопольського державного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь.  
Практик Європейського інституту психодрами РАfE (Німеччина).
- Прокоф'єва  
Ольга  
Анатоліївна** старший викладач кафедри анатомії та фізіології людини та тварин Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

**Рурик Галина  
Леонідівна**

доктор філософії в галузі освіти, завідувач науково-просвітницької лабораторії психолого-педагогічних інноваційних технологій розвитку особистості Миколаївського національного аграрного університету, м. Миколаїв.

Професійний член ВГО «Арт-терапевтична асоціація», голова її осередку у м. Миколаїв, сертифікований арт-терапевт.

**Самкова Олеся  
Миколаївна**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон; член Херсонської філії Української спілки психотерапевтів, практикуючий психолог.

**Сущинська  
Тетяна  
Сергіївна**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

Юнганський консультант (диплом Київського юнганського інституту), арт-терапевт (за програмою підготовки «Арт-терапія в роботі психолога з дітьми та дорослими»), член Української асоціації танцювально-рухової терапії.

**Сюсюка  
Володимир  
Григорович**

кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри акушерства і гінекології Запорізького державного медичного університету, м. Запоріжжя.

Фахівець з психології та психотерапії вагітних.

**Тавровецька  
Наталія  
Іванівна**

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон

**Фалько Наталя  
Миколаївна**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь.

Арт-терапевт, член ГО «ЦеГрін «Таврія», психолог-консультант проекту «Психосоціальна підтримка й конфліктний менеджмент», учасник програми «Підвищення рівня ефективності в управлінні конфліктами. Стрес-менеджмент». Керівник робочої групи моніторингу виконання міської моделі міжкультурної інтеграції «План міжкультурної інтеграції м. Мелітополь до 2020 року» за тематичним напрямом «Привітальна політика міста та культурно-духовні практики громади». Член координаційної групи Департаменту соціального захисту населення Запорізької обласної державної адміністрації щодо взаємодії суб'єктів із надання соціально-психологічної допомоги особам, демобілізованим з лав Збройних Сил України, Національної Гвардії України, Прикордонної служби України, учасникам антитерористичної операції та їх сім'ям.



**Царькова  
Ольга  
Вікторівна**

доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь.

Практикуючий психолог, арт-терапевт, член асоціації психотерапевтів і психоаналітиків України, член ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів і арт-терапевтів». Засновник, власник Психологічного центру «Гармонія». Учасник проектів щодо використання сучасних арт-терапевтичних технологій в культурно-освітньому просторі. Тренер сертифікатної освітньої програми «Сучасні практико-орієнтовані технології в психології». Тренер різноманітних психокорекційних та терапевтичних програм. Автор МАК «Зореграй», «Ключі-замки», «Маяки та кораблі».

**Цілинко Ірина  
Олександрівна**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон. Член Херсонської філії Української спілки психотерапевтів, сертифікований спеціаліст кататимно-імагінативної психотерапії.

**Чиж Альона  
Сергіївна**

магістр психології, практичний психолог ТОГ «Центр комплексної реабілітації», м. Київ.

**Чхаїдзе Анна  
Олександрівна**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон.

**Шебанова  
Віталія Ігорівна**

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету, м. Херсон.

Член Херсонської філії Української спілки психотерапевтів, член Міжнародної асоціації дитячих психологів, психіатрів і психотерапевтів, член Української асоціації медіапсихологів і медіапедагогів, член Європейської асоціації педагогів, психологів та медиків «Science»; сертифікований геіштальт-терапевт, телісно-орієнтований терапевт, спеціаліст з травмофокусованої психотерапії.

**Шевченко  
Світлана  
Віталіївна**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, м. Мелітополь.

Практикуючий психолог, психолог-консультант Психологічного центру МДПУ імені Б. Хмельницького, арт-терапевт, член ВГО «Арт-терапевтична асоціація».

**Яблонська  
Тетяна  
Миколаївна**

доктор психологічних наук, асистент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Київ.

Член Української асоціації психології освіти та розвитку. Сертифікований спеціаліст з геіштальт-консультування /терапії та з транзактного аналізу.

*Наукове видання*

# **Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості**

**Колективна монографія**

*Відповідальний редактор Н.І. Тавровецька*

**ISBN 978-617-7573-66-0**

Підписано до друку 08.01.2019 р. Формат 60x 84/16. Папір офсетний  
Наклад 300 примірників. Гарнітура Book Antiqua.  
Друк ризографія. Ум. друк. арк. 17,91. Обл.-вид. арк. 19,26.  
Замовлення № 1009.

Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи:  
серія ХС № 48 від 1.  
видано Управлінням у справах преси та інформації  
73000, Україна, м. Херсон, вул. Соборна, 2.  
Тел. (050) 133-10-13, (050) 514-67-88  
e-mail: printvvs@gmail.com