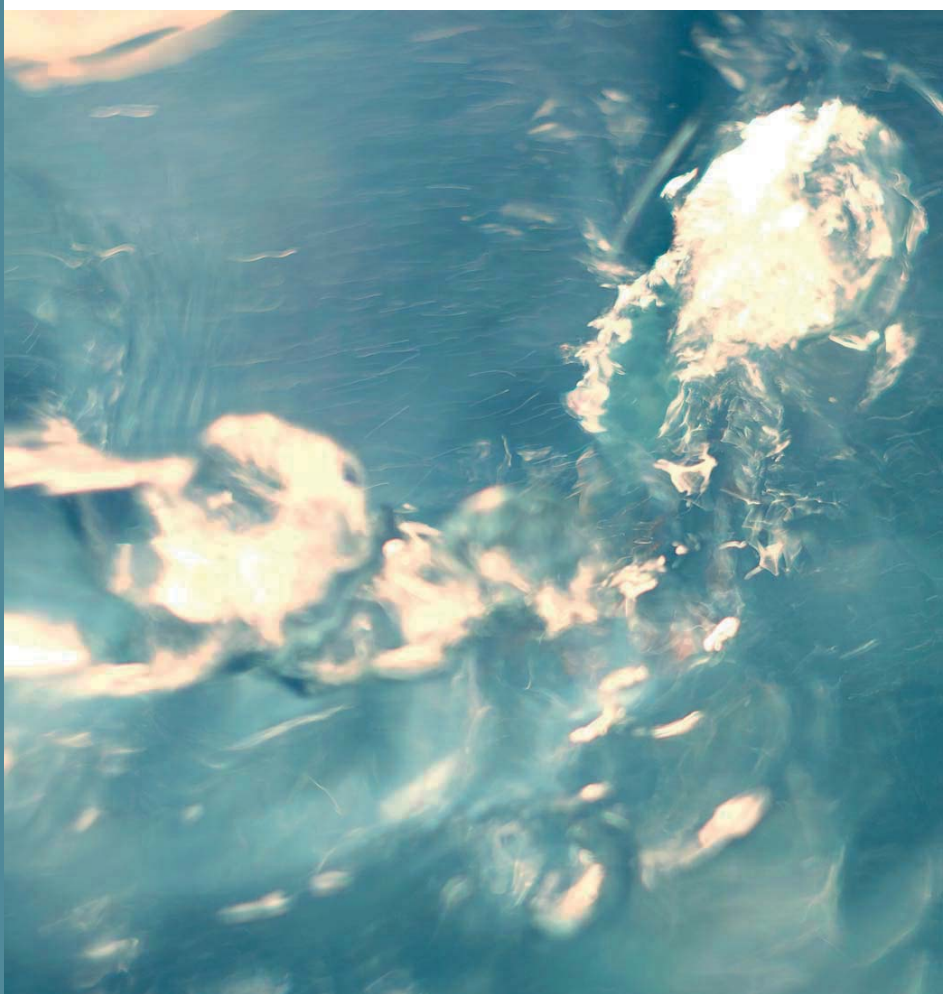




**РЕНІ-СВІТ: ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК І ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Серія «Жива книга». Том 6

Національна академія педагогічних наук України
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
Кафедра психології та особистісного розвитку
ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги»

РЕНІ-СВІТ: ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Київ
2021

УДК 159.9

R 36

*Затверджено Вченою радою
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 13 від 21.12.2021 р.)*

Рецензенти:

Титаренко Тетяна Михайлівна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник і керівник фундаментальних наукових досліджень лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Ставицька Світлана Олексіївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології факультету управління персоналом, соціології та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

R 36 РЕНІ-світ: особистісно-професійний розвиток і психологічна допомога майбутніх психологів : методичні рекомендації / П. Лушин, О. Брюховецька, А. Гусев, М. Діденко, Л. Инжиевська, Л. Мухіна, Я. Сухенко, В. Тимофієв, С. Хілько, Т. Чаусова, С. Шевченко ; за заг. ред. П. Лушина, Я. Сухенко. Полтава : ФОП Мирон І.А., 2021. 176 с. (Серія «Жива книга» ; Т.6).

ISBN 978-966-97798-5-4

Завдання та зміст даного видання зумовлені парадоксальною, гібридною та неоднозначною природою сучасної ситуації, що останніми роками виявила ознаки стійкості та відомої керованості з точки зору уявлень про хвиловий самоорганізований характер розвитку системи освіти взагалі та підготовки психологів зокрема. Подібно до цього, методичні рекомендації також парадоксальні та гібридні... Вони побудовані таким чином, щоб сприяти майбутнім психологам у проектуванні та реалізації індивідуальних траєкторій саморозвитку і самопідготовки. Еклектичність поданих матеріалів породжує певні смислові бар'єри, подолання яких бачиться авторам у термінах не лише індивідуальної, а й групової самоорганізації у навчальних групах на кшталт «спільноти дослідників».

Видання адресоване здобувачам психологічної освіти, викладачам, менеджерам освітніх організацій, іншим особам, які цікавляться сучасними проблемами психології та вищої освіти.

УДК 159.9

ISBN 978-966-97798-5-4

© П. Лушин, О. Брюховецька, А. Гусев, М. Діденко,
Л. Инжиевська, Л. Мухіна, Я. Сухенко, В. Тимофієв,
С. Хілько, Т. Чаусова, С. Шевченко, 2021.

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021.

© ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги», 2021.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І	
СИСТЕМНІ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОЇ	
ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ	7

Павло Лушин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СВІТІ,	
ЩО ЗМІНЮЄТЬСЯ (RENI-WORLD)	7
Парадоксальна природа методичних рекомендацій	
в особистісно орієнтованому контексті підготовки спеціаліста.....	7
Сучасні умови розвитку і резильєнтність особистості та екосистеми.....	8
Гібридність як характеристика сучасного світу	
(на прикладі еволюції освітнього простору).....	11
Принципи підготовки майбутніх психологів в умовах RENI-світу	13
Загальні методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх психологів	
у форматі «спільноти дослідників» і екофасилітації.....	15
Особливості змісту та структура даного видання.....	18
Використані та рекомендовані джерела.....	20

Яна Сухенко

ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ:	
МЕТАФОРИЧНІ «РЕКОМЕНДАЦІЇ» ДО ПРОЄКТУВАННЯ	22
Сучасний світ – VS – Універсальні відповіді.....	22
Загальні закономірності як «м'які орієнтири»	
в ситуаціях невизначеності	24
Розвиток особистісного потенціалу: природниче метафорування.....	26
Освітні траєкторії в координатах досвіду, ставлення, самооцінки	30
Типологічний особистісно-освітній простір як соціальна абстракція	
та стимул внутрішнього пошуку.....	32
Рекомендації з дизайну індивідуальних освітніх траєкторій	34
Використані та рекомендовані джерела.....	37

Василь Тимофієв

ВІД ЕКОШКОЛЯРА ДО ПРАКТИКА ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ:	
РЕФЛЕКСІЯ ШЛЯХУ АБО МЕТОДОЛОГІЯ СХОДЖЕННЯ.....	40
Рівень 1. Коли стаєш свідком-учасником – набуваєш	
враження-досвід.....	40

Рівень 2. Коли волієш консультувати, спів-консультувати – «набивати руку»	43
Рівень 2+. Коли маєш не просто консультувати/спів-консультувати – навчатись навчаючи	46
Замість завершення. Так у чому ж методологія сходження?!	48
Використані та рекомендовані джерела	49

РОЗДІЛ II

ОСОБИСТІСНИЙ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....50

Світлана Хілько

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ50

Толерантність до невизначеності як професійна здатність психолога в сучасних умовах	50
Підходи до розуміння та визначення феномену толерантності до невизначеності	51
Місце невизначеності у професійній діяльності психолога.....	53
Орієнтовний алгоритм реагування на ситуації невизначеності	55
Сформованість толерантності до невизначеності у майбутніх психологів: емпіричний вимір і вимірювання.....	58
Психологічний практикум з дослідження особливостей толерантності до невизначеності, копінг стратегій та готовності до змін	60
Рекомендації майбутньому психологу щодо формування толерантності до невизначеності	61
Використані та рекомендовані джерела.....	63
Додаток	64

Світлана Шевченко

ЧЕРЕЗ ПОРОГИ САМОДОВІРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ

ЖИТТЕСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....66

Самодовіра як ресурс життєстійкості майбутнього психолога	66
Підходи до розуміння феноменів самодовіри та життєстійкості	67
Пороги самодовіри та життєстійкість майбутніх психологів: особливості взаємозв'язку.....	66
Умови, принципи розвитку самодовіри та життєстійкості майбутніх психологів	70
Використані та рекомендовані джерела.....	72

Тетяна Чаусова

ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ

КОНФЛІКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....80

Пояснювальна записка	80
Зміст спецкурсу	81
Навчально-тематичний план модулю.....	82

Психокорекційна програма «Підготовка майбутніх психологів до профілактики та корекції особистісної конфліктності».....	84
Завдання для самостійної роботи.....	84
Використані та рекомендовані джерела.....	86
Додатки.....	88

РОЗДІЛ ІІІ

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ОСІБ І ЗАПИТАМИ.....	98
---	-----------

Андрій Гусєв

ВСЕОСЯЖНА МОЗАЙКА ПРОЩЕННЯ:

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПРАКТИКИ	98
--	-----------

Що таке прощення?	98
Покрокові моделі прощення	99
Соціально-політичні аспекти прощення	100
Релігійне прощення	102
Прощення як складова «відновного правосуддя»	104
Що дає прощення?	105
Важливі складові роботи з прощенням.....	106
Використані та рекомендовані джерела.....	107

Любов Мухіна

ПРОЖИВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОЩЕННЯ: З ДОСВІДУ

КРИЗОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ НА «ЛІНІЇ ДОВІРИ».....	109
--	------------

Шлях прощення як вияв доброти та любові.....	109
Чинники та діагностика процесу прощення.....	109
Практики прощення: з досвіду роботи кризової психологічної служби «Лінія довіри»	112
Використані та рекомендовані джерела.....	114

Леся Інжигєвська

ЧЕЛЕНДЖІ ЖИТТЯ: ПОТЕНЦІАЛ АРТТЕХНІК У РОБОТІ

З РІЗНИМИ ВЕРСТВАМИ НАСЕЛЕННЯ	116
--	------------

Арттерапевтичні підходи в роботі психолога.....	116
Авторські арттехніки та вправи.....	117
Основні аспекти роботи з арттерапевтичними продуктами	123
Правила успішності арттерапевтичних занять	125
Використані та рекомендовані джерела.....	129

Олександра Брюховецька

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	131
---	------------

Пояснювальна записка	131
Навчально-тематичний план модулю.....	132
Зміст навчального модулю.....	133
Тренінг «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій»	136
Завдання для самостійної роботи.....	138

Використані та рекомендовані джерела.....	139
Додатки.....	140
Марина Діденко	
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА	
З ПРЕДСТАВНИКАМИ ЛГБТ-СПІЛЬНОТИ	148
Актуальність і принципи роботи психолога	
з представниками ЛГБТ-спільноти	148
Індивідуально-психологічні особливості ЛГБТ	148
Особливості психотерапевтичної роботи з ЛГБТ-клієнтами.....	151
Техніки та підходи роботи зі специфічними запитами.....	154
Використані та рекомендовані джерела.....	157
НАША ВІЗИТІВКА:	
ПРО АВТОРІВ І УСТАНОВИ.....	158
АВТОРИ МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ.....	158
Лушин Павло Володимирович.....	158
Брюховецька Олександра Вікторівна.....	159
Гусев Андрій Ігоревич.....	159
Діденко Марина Сергіївна	160
Інжигевська Леся Анатоліївна.....	160
Мухіна Любов Яківна.....	161
Сухенко Яна Валеріївна.....	161
Тимофієв Василь Геннадійович	162
Чаусова Тетяна Володимирівна	162
Хілько Світлана Олександрівна.....	163
Шевченко Світлана Вікторівна	163
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ	
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ».....	164
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»	164
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології.....	165
Кафедра психології та особистісного розвитку.....	166
Контакти.....	167
ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ	
ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ».....	168
Цінності, цілі, завдання.....	168
Проектна діяльність.....	169
Контакти.....	170
ШКОЛА ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ ПРОФЕСОРА П.В. ЛУШИНА.....	
Екофасилітація як метод психологічної допомоги.....	171
Зміст і форми навчання в Школі екофасилітації	
професора П.В. Лушина	172
Контакти.....	173

РОЗДІЛ I

СИСТЕМНІ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Павло Лушин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СВІТІ, ЩО ЗМІНЮЄТЬСЯ (RENI-WORLD)¹

*Парадоксальна природа методичних рекомендацій
в особистісно орієнтованому контексті
підготовки спеціаліста*

Нарешті настали часи, коли роль і місце психолога в сучасній культурі не просто не піддається сумніву, але досить чітко визначається в термінах помічника та навіть захисника. Проблема тепер в іншому: сам світ і людська культура глобально та динамічно «вислизнули» від колишнього осмислення та розуміння... Відтак, ми починаємо свою колективну працю, по-перше, з обговорення особливостей сучасного світу, по-друге, з аналізу особливостей побудови особистісно орієнтованого простору підготовки психолога.

Ми парадоксально назвали нашу роботу «методичними рекомендаціями», немов її автори перебувають у позиції поза освітньою системою та можуть не лише прогнозувати, а й управляти майбутнім і, відповідно, підготовкою майбутніх психологів. Але це не зовсім так. Виходимо з того, що майбутнє, хай не завжди чітко окреслене, але присутнє в нашій повсякденності, а ми всі як дослідники, практики, педагоги та майбутні

¹ Rhythmic, Emergent, Hybrid, Innovative – ритмічний; емерджентний як той, що зароджується; гібридний; інноваційний та той, що розвивається.

психологи знаходимося всередині цього простору, спільно проживаємо та одночасно створюємо його. Звернути увагу на цю присутність, зробити її не лише усвідомленою, а й практичною, здатною до перетворень – одне з наших завдань.

У зв'язку з цим ми також схильні, з одного боку, «провести» майбутнього психолога через зразки цілком визначеного психологічного змісту, з іншого – пробудити в ньому суб'єктивні реакції до цього змісту, причому в тих його точках, які межують з особистісно прийнятним і суспільно підтриманим. Головне не те, що говорить лектор, а які реакції при цьому виникають у слухача [2]. Ці суперечливі, гібридні особистісні реакції є предметом нашого розгляду та покликані сприяти зародженню *«методичних рекомендацій» не стільки з підготовки, скільки з самопідготовки майбутнього психолога.*

Сучасні умови розвитку і резильєнтність особистості та екосистеми

Те, що відбувається з нами, дійсно дуже дивно і незвично: останні десятиліття ця дивина описується кількома образами у вигляді наступних абревіатур. Перша з них означає стабільний, передбачуваний, простий та визначений світ – SPOD-world. І це те, що передувало появі нового образу світу – VUCA-world [15; 26], який являє собою його абсолютну антитезу або протилежність, тобто є мінливим, непередбачуваним, складним і невизначеним, іноді йому також приписують якості хаотичності та плинності.

У відносно недавньому минулому, а саме в 2016 році, з'явився третій образ, який, найвірогідніше, претендує на роль діалектичного синтезу, що знімає протиріччя між світами SPOD та VUCA (за відомою схемою «теза – антитеза – синтез»). Це, так званий його автором Jemaïs Cascio, BANI-world, який за своєю суттю крихкий, тривожний, нелінійний, некерований або такий, що не піддається осмисленню [14]. Але, на наше переконання, відомий футуролог не ставив перед собою задачу створити новий образ сучасності, що вирішував би протиріччя між колишнім і новим світами.



Якщо шукати елемент новизни в описанні BANI-світу, то він в одному: перші дві літери абревіатури SPOD (порядок) та VUCA (безлад, хаос) мають відношення до об'єкту, що може впливати на особистість і суспільство, а третя літера BANI має відношення до суб'єкта або, точніше, до особливостей проживання VUCA-світу людиною та суспільством. Серед подібних особливостей – тривожність і депресія, незбагненність в осмислен-

ні цього світу та крихкість самого суб'єкта як не готового витримувати всі ці та інші його властивості. *J'mais Cascio* та його послідовники виходять з припущення, що людина опиняється винятково в дефіцитарній позиції та є мало не жертвою, яка не готова до зустрічі з хаосом і новими характеристиками навколишнього світу. Тому мова, швидше за все, іде про специфіку адаптації до нього: якщо у випадку VUCA-світу в якості необхідної умови виживання виступає толерантність до невизначеності, то у випадку світу BANI – це такі властивості психіки як, наприклад, резильєнтність, гнучкість, чутливість до контексту, інтуїція, готовність до радикальних змінювань.

Ми зі свого боку переконані: якщо виходити з того, що особистість і суспільство у своєму розвитку спираються не лише на тенденцію до стабілізації, а й на тенденцію до зміни [1], то особистість та її імунна система (SPI – соціальний психоімунітет) [2] покликана, з одного боку, захищати/ізолювати себе від чужорідних і незвичних умов життя, з іншого – подібно до будь-якої відкритої системи, що саморегулюється, постійно переходити та створювати нові й незвичні контексти, тим самим уникаючи процесів застою в розвитку. Недарма здатність до виживання падає/знижується за умов повного сприяння типу «соціального парника», надмірної опіки та комфорту.

У зв'язку з цим при вичерпанні особистістю чи суспільством діючого потенціалу (застою) вони рефлекторно виходять із зони комфорту. Особистість і суспільство сканують довкілля щодо пошуку чужорідних агентів або вірусів (у прямому чи переносному сенсі) та у взаємодії з ними породжують нові здібності, відносини чи якості, що є розвиток. Це не обов'язково означає, що особистість має свідомо себе провокувати, навмисно залишаючи зону стабільності та комфорту. *Це відбувається спонтанно* та інстинктивно за відомою схемою розвитку (теза – антитеза – синтез): особистість «нудить» не лише надлишок новизни та змінювання, а й зайва стабільність і передбачуваність простору.



Звідси впливає: резильєнтність чи життестійкість полягає не стільки в умінні швидко відновлювати звичний спосіб життя (це неможливо згідно з визначенням розвитку як незворотного процесу), скільки – у *сприйнятті* ситуації хаосу як закономірного та конструктивного етапу розвитку. Образно кажучи, ситуація резильєнтності – це своєрідні «пологові перейми» в процесі зародження нових основ діяльності. При цьому страждання/патологія виступає, з одного боку, як біль та відсутність контролю, з іншого – як оптимізм у зародженні та освоєнні нового потенціалу [33].

У цьому зв'язку, оскільки особистість – це просоціальна саморегульована екосистема (пов'язаних між собою різноманітних якостей та відносин), то резильєнтність – це ще й *перехід* на новий соціальний рівень саморегуляції та саморозвитку, коли внутрішні ресурси існуючої моделі особистості опиняються на межі вичерпання. Це може означати, що якщо процес «пологів» вимагає допомоги, то особистість та її імунна система виходить за межі індивіда, залучаючи необхідних соціальних агентів (відповідну допомогу), що фасилітують даний процес / допомагають «пологам». У даному контексті резильєнтність набуває надіндивідуального та розподіленого, соціального характеру сутогласно описаному нами раніше парадоксу «соціальної саморегуляції» [2; 7]. Це стосується будь-яких видів допомоги: психологічної чи медичної, педагогічної чи юридичної тощо. Під час епідемії COVID-19 відсутність потужностей з виробництва вакцин дозволяє багатьом країнам переходити на міжнародний рівень саморегуляції у вигляді відповідних закупівель у країн-виробників (що є проявом соціального психоімунітету або SPI). Таким чином, *резильєнтність – це не тільки ставлення до дефіциту як до потенційної можливості зростання, але й перехід з індивідуального на соціальний (і навпаки)² рівень самозбереження як розвитку*. Хаос, так само як і порядок, у цьому процесі – не обов'язково трагедія, але й відоме щеплення від застою у відповідних контекстах самоорганізації та саморозвитку соціальних екосистем, таких як особистість чи спільноти. Виходить, як у порядку, так і у хаосі містяться програми зростання, розвитку та в'янення і, отже, хвилеподібної зміни наявного потенціалу розвитку. Тому важливий не так характер станів особистості чи спільноти, скільки зміна їх фаз або ритм розвитку. У цьому контексті *резильєнтність проявляється у усвідомленні й тим самим підтримуванні ритму розвитку*.

На прикладі сучасної пандемії ми бачимо періодичну зміну станів окремих осіб та спільнот. У зв'язку з цим хотілося б відзначити, що в по-справжньому складні часи ми є свідками резильєнтності соціальної

² Коли ми наголошуємо на можливості розширення резильєнтності суспільства за рахунок потенціалу окремих осіб чи груп населення, це також означає, що в будь-якому суспільстві існують потенційні можливості окремих осіб, які не завжди зі зрозумілих причин виявляються носіями виняткових якостей, рівня виживання та резильєнтності. Ми насамперед маємо на увазі випадки так званої нами «позитивної патології», коли людина, працюючи в зоні найбільш ймовірного зараження, виявляє у себе виняткову толерантність до впливу значних доз шкідливих агентів, вірусів. Такі люди мають особливу соціальну здатність (наприклад, якщо вони медичні працівники) не тільки ефективно надавати відповідну допомогу, а й у разі організації спеціального наукового дослідження сприяти створенню проривних соціальних технологій у лікуванні конкретного захворювання.

екосистеми як на індивідуальному, так і на соціальному рівні, що проявляється хвилеподібною стабілізацією змін. Зокрема, періодичною появою та зникненням штамів і варіантів вірусу COVID-19, а також його соціально-психологічного аналогу у вигляді «вірусів», «ковід-дисидентства», «ковід-віри», з одного боку, та «вакцинаторів» і «антивакцинаторів» – з іншого. Це відповідає «відновленню» або, точніше, генерації певного ритму розвитку як на індивідуальному, так і на соціальному рівні³.

Таким чином, якщо людина/спільнота вичерпує властивості свого індивідуального імунітету, то вона автоматично переходить на соціально-психологічний рівень імунітету і назад, який, на відміну від організмичної імунної системи, є нелокалізованим і, відповідно, розподіленим між різними (фізичним, психологічним, соціальним, духовним, темпоральним і т.д.) рівнями соціального психоімунітету (SPI). У зв'язку з цим ми приходимо до парадоксального висновку, що життестійкість/резильєнтність є базовою якістю особистості та суспільства і, по суті, пов'язана з процесом самозбереження як постійним переходом на нові витки розвитку.

Виходячи з цього, ми приходимо до недефіцитарного переосмислення образу сучасного світу як нової стабільності розвитку. У ньому SPOD-, VUCA- та BANI-світи виступають у якості періодів або одночасно умов реалізації образу нового світу в термінах його хвильової природи, а по суті його системної властивості – резильєнтності.

У даному контексті ми висуваємо гіпотезу, що найбільш адекватним образом, який описує світ і те, що в ньому відбувається, є образ, який в англійській аббревіатурі позначає *стійкість або ритм постійного змінювання та розвитку* – Sustainability of Permanent Change and Development. Таке розуміння, по суті, знімає протиріччя між образом стійкого та визначеного світу, з одного боку, і образом мінливого та хаотичного світу – з іншого. У цьому новому світі співіснують ознаки стабільності та мінливості. Людина в ньому – не лише жертва, а і його учасник, бенефіціар, а також співтворець.

Водночас образ існуючого світу був би не повним, якби ми не розглянули ще одну його особливість на прикладі системи освіти в цілому.

Гібридність як характеристика сучасного світу (на прикладі еволюції освітнього простору)

Якщо звернутися до міркувань у термінах розвитку освіти, то останні десятиліття ця система рухалася в абсолютно передбачуваному на-

³ Цей підхід ми називаємо недефіцитним або профіцитарним, або екологічним, його суть полягає в розгляді перехідних явищ і навіть патологій у термінах можливостей розвитку чи, іншими словами, в якості показників багатства можливостей в особливих умовах екстремальної самоорганізації екосистем.

прямі – антитези директивної освіти. Віхами в цьому плані стали Болонський процес, пов'язаний із гуманізацією та демократизацією вищої школи, так звана «Нова українська школа», з акцентом на розвиток особистості учнів, а також інклюзія як інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до традиційного освітнього простору. В усіх цих реформах загальне – пріоритет свободи самовизначення особистості, підтримка її індивідуальних траєкторій та особливостей розвитку. З урахуванням не лише ґрунтовної теоретичної підготовки, а і її методичного забезпечення цей реформаторський рух фактично являє собою підготовчу ситуацію в освіті, що асоціюється нами з якісним оновленням засад освіти⁴.

Важливо також відзначити, що подібна ситуація є гібридною (химерною), у ній частина «організму» традиційно директивна та прагне до жорсткої алгоритмізації, передачі навчального змісту в готовому вигляді, друга частина – до її протилежності, у роботі в умовах невизначеності та гнучкості, а саме, до індивідуалізації, гуманізації та особистісної центрованості.

Видається досить ймовірним, що з початком пандемії COVID-19 і радикальним переходом на дистанційне навчання, лінія гібридизації пройшла ще в одному напрямку: «освітній гібрид» став не тільки директивно індивідуалізованим, а й набуває оцифрованого вигляду. Для прикладу: у нових умовах використання ІТ, як і раніше, ми продовжуємо не просто «директивно індивідуалізувати» процес підготовки, а й директивно пропонуємо *узагальнені* та оцифровані версії типів індивідуальних траєкторій учіння. За допомогою «цифри» транслюємо учням та студентам заздалегідь *готовий* навчальний контент з метою розвитку в них здатності до творчої постановки та вирішення навчальних завдань, а також продовжуємо розвивати навчальну ініціативу, самостійність студентів методом примусу і зовнішнього мотивування (наприклад, як навчити студентів бути активними в зумі).

Ба більше, освітнє поле вже не існує без неформального та інформального його сегментів. Як результат «освітній гібрид», особливо при підготовці практичних психологів, у даний час є цілком життєздатним і багатообіцяючим організмом, можливості якого важко собі було уявити в допандемійні часи переважно офлайнової освіти. Багато в чому завдячуючи неформальному освітньому сегменту, майбутні психологи опано-

⁴ Наразі практично завершено боротьбу з противниками гуманізації персоніфікованої освіти, підготовлені вчителі-фасилітатори, написані та використовуються численні підручники та посібники з індивідуалізації та екологічного супроводу індивідуальних освітніх траєкторій.

вують не лише дослідницькі компетенції, а й навички роботи в умовах невизначеності, практичної допомоги населенню.

Усі ці та багато інших часто суперечливих елементів якось уживаються в єдиному організмі «освітнього гібриду», а його цілісний організм, подібно до всіх живих біологічних і соціальних істот, має свою часову структуру – етап зародження, розквіту та самозживання. Якщо спиратися на дані Б. Цуканова про те, що великий цикл розвитку вимірюється періодом у 7 ± 2 роки [10], то зародження нової освітньої системи може визначатися точкою глобальної зміни в умовах пандемії COVID-19, а також спонтанною цифровізацією освіти в березні 2020 р. Відповідно, завершення циклу можна очікувати в 2026–2029 рр. Пік розвитку даної форми збігається з напівперіодом великого циклу, де відома антитеза вихідному її стану очікується в середині 2023 – середині 2025 рр.



У зв'язку з цим ми схильні уточнити вищенаведене розуміння світу в якості стійкого ритму хвиль гібридних змін із метою зародження нових можливостей розвитку, тобто певного ритму доволі незвичайних або гібридних форм, які мають на меті перехід до нових можливостей розвитку, що англійською мовою ми позначаємо як: *rhythmical emergence of the innovative/irreversible through hybrid forms of development*. Як аббревіатура це виглядає наступним чином: *REHI-world*, тобто *rhythmical* – ритмічний, *emergent* – такий, що виникає в процесі спонтанної самоорганізації (синергетичний), *hybrid* – гібридний, *innovative* – інноваційний у сенсі незворотності та розвитку (табл. 1).

У результаті близьке нам уявлення про сучасний світ вирізняється тим, що воно описує світ не тільки як незбагнений та нестабільний або крихкий (BANI-світ), але як стійкий (подібно до світу SPOD) у своїй мінливості (як у світі VUCA) та передбачуваності в термінах періодичної та синергетичної/самоорганізованої появи парадоксальних форм розвитку, що мають ознаки руху на шляху до інновацій, відповідно – нових життєвих перспектив.

Принципи підготовки майбутніх психологів в умовах REHI-світу



Вищерозглянута логіка дозволяє нам стверджувати, що організація процесу підготовки психолога може спиратися на низку принципів.

1. Ми занурені та беремо участь у процесі самоорганізації освітньої екосистеми, де все «йде своєю чергою». Водночас, як у будь-якому процесі самоорганізації, *варіативність* моделей майбутнього становить важливу умову для розвитку всієї екосистеми освіти.

Таблиця 1

**Діалектика уявлень про образ світу
за останні кілька десятиліть**

Теза	Антитеза	Перехідна форма	Синтез
SPOD	VUCA	BANI	REHI
до 90-х р. 20 ст.	після 90-х р. 20 ст.	після 2016 р.	після 2021 р.
Раміль Ямілов ⁵	Richard A. Chilcoat Roderick R. Magee ⁶	Jemais Cascio	Павло Лушин
характеристика об'єкта	характеристика об'єкта	характеристика суб'єкта	характеристика суб'єкта – об'єкта
<i>stable</i> стійкий	<i>volatile</i> мінливий	<i>brittle</i> крихкий	<i>rhythmic</i> ритмічний
<i>predictable</i> передбачуваний	<i>unpredictable</i> непередбачуваний	<i>anxious</i> тривожний	<i>emergent</i> виникаючий у процесі спонтанної самоорганізації (синергетичний)
<i>ordinary</i> простий	<i>complex</i> складний	<i>non-linear</i> нелінійний, мінімальні зміни можуть призводити до тотальних змін	<i>hybrid</i> гібридний
<i>definite</i> визначений	<i>ambiguous</i> невизначений, неоднозначний	<i>incomprehensible</i> незбагнений у термінах формальної логіки «причин і наслідків»	<i>irreversible/ innovative</i> незворотний, який розвивається та якого не було раніше, інноваційний

⁵ Найбільш ранне з доступних нам згадувань аббревіатури SPOD в роботі Р. Ямілова [11], який пропонує використовувати її в наукових дослідженнях для опису концепції світу, що передувала VUCA-світу.

⁶ Richard A. Chilcoat, Roderick R. Magee фіксують походження аббревіатури VUCA, коли зазначають, що майбутні військові «повинні практикувати своє ремесло в політично-військовому кліматі більш мінливого, непередбачуваного, складного та неоднозначного ніж у минулому (студенти називають його VUCA)» [15, с. 76].

2. Як на формальному, так і на неформальному, а також і на інформальному рівні самоорганізації освіти відбуваються певні процеси, спрямовані на якісне перетворення існуючої перехідної або «гібридної» її моделі на більш реалістичний, можливо, менш суперечливий та водночас ефективний образ інноваційної реальності.

3. Даний трансформаційний процес виявляє себе в ознаках спонтанно виникаючих подій, тимчасових структур або функціональних органів, граничний сенс яких часто прихований, а інколи межує, якщо не з загадковими, то з прямо патологічними явищами.

4. Природно, що найбільш очікуваною формою контролю «парадоксальних структур» і досвіду трансформації освіти є толерантність до невизначеності з опорою на часову структуру розвитку за Б. Цукановим, яка відображає зародження, розквіт та самозживання освітніх «гібридів». Серед них – інклюзія, персоніфікація, прагматизація, цифровізація освіти та багато інших.

5. Через формальну, тимчасову, а також змістовну подібність стартових умов, наприклад, пандемії, існує ймовірність, що універсальність результатів може виявитися також глобально, принаймні в кількох вимірах освітньої екосистеми, здатної до самоорганізації.

6. Усі перераховані вище ознаки самоорганізації, так чи інакше, вже виявляються в практиці інноваційної моделі надання психологічної допомоги, пов'язаної з поняттям «екофасилітація»⁷ та її практикою в умовах дистанційної підготовки фахівців-психологів під час пандемії COVID-19. Умови варіативності вихідних позицій суб'єктів освіти (студентів, викладачів та адміністрації), невизначеність їх майбутнього на рівні змісту дає підстави для активного *соціального конструювання*, а не просто передачі культурного досвіду людства за умов директивного чи квазидирективного управління освітою.

Загальні методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх психологів у форматі «спільноти дослідників» і екофасилітації

Дані методичні матеріали відповідають вищезазначеним принципам трансформації освітнього простору взагалі та підготовки професійного психолога зокрема. Вони самі по собі мають *гібридний* характер, поєдну-

⁷ Екофасилітація чи екоцентрована психологічна фасилітація – вітчизняний, український метод надання психологічної допомоги, суть якого полягає в сприянні особистості чи групі, спільноті у вирішенні питань самоорганізації та проходження критичних і перехідних періодів саморозвитку. Перші дослідження в цьому напрямі психологічної допомоги з'явилися на початку 21 століття в роботах доктора психологічних наук, професора П.В. Лушина [2; 3; 4; 5; 6; 7; 23; 24; 25].

ють у собі, з одного боку, відому директивність рекомендацій у сфері вивчення загальної психології, з іншого – психологічної допомоги, а також нерекomenдаційний чи емерджентний/ породжуючий характер нових можливостей у вигляді індивідуальних траєкторій розвитку особистості майбутнього психолога та його професійної самореалізації.

Тому, окрім «рекомендацій», поданих у текстах даного посібника, ми пропонуємо фіксувати факти незгоди з їх авторами, а також амбівалентні та суперечливі переживання, що можуть сприяти зародженню та апробації оригінальних ідей стосовно майбутнього та перспектив психолога, появи та зміцненню персоніфікованих траєкторій освоєння психологічного змісту.



У даному контексті найбільш адекватним форматом реалізації подібної ідеї є групова навчальна робота за допомогою так званого формату «Спільнота дослідників (СД)». Уперше він був запропонований та розроблений послідовниками наукової та філософсько-педагогічної творчості американського професора М. Ліпмана (Р4С – філософія для дітей) [18; 19; 20; 21] та наших спеціальних розробок за методикою «Психологія для дорослих» (Р4А) [7].

Основний протокол таких занять:

1. Презентація певного усного чи письмового тексту, що вирізняється емоційною насиченістю, суперечливістю, проєктивністю/неоднозначністю, а також практичністю та життєвістю.
2. Публічне спільне читання цього тексту.
3. Створення програми дискусій, що базується на запитаннях учасників СД до вихідного тексту.
4. Супровід/екофасилітація групового процесу/дискусії кожним з учасників СД.
5. Дебрифінг або рефлексії про результати групового процесу [7].



Важливою умовою реалізації групової динаміки в рамках СД є недирективний екологічний супровід/екофасилітація групового процесу як підтримки ритму самоорганізації та саморозвитку групи СД. Для його реалізації прийнято дотримуватися наступних положень:

Повага до позиції кожного учасника СД. Екофасилітатор сприяє тому, щоб позиція кожного була почута в адекватній для розуміння якості. Цьому сприяють навички активного та емпатійного слухання.

Оскільки екофасилітатор не завжди ідеально відображає смислові позиції учасників дискусії, принципово важливим є їх періодичне про-

яснення та уточнення смислових характеристик групової роботи, налагоджений зворотний зв'язок.

Принциповою є увага екофасилітатора до: а) зміни та еволюції позицій учасників, а також б) до наявності в її змісті протиріч/неконгруентностей як умов просування процесу групової роботи.

Оскільки предмет дискусії може варіюватися (тим самим відображаючи нелінійність процесу розвитку), доцільно фіксувати зміну теми та цілей обговорення. Надалі це допоможе проясненню траєкторії спільної роботи.

Екофасилітатору важливо розділяти позицію толерантності до невизначеності, що означає бути чутливим до випадкових подій та несподіваних поворотів у груповій динаміці. Те, що здається на перший погляд другорядним, може виявитися вирішальною умовою для здійснення та активізації групової роботи, формування нових навчальних та професійних смислів. Слід пам'ятати, що будь-які гіпотези стосовно випадковості/закономірності подій чи переживань, достойні спільної перевірки групою СД.

Ситуації глухого кута та застою в груповій роботі можуть містити серйозні ресурси в плані організації колективних проривів не лише для осмислення навчального матеріалу, а й конструювання перспектив подальшої дискусії та навіть майбутньої професійної діяльності.

Не варто бути наполегливим у примушенні до дискусії. Група СД завжди поділяється на більш і менш активних. Позиція незалученості учасника може бути дуже конструктивною. Часто зовнішня пасивність – свідчення інтенсивної роботи на «внутрішньому регістрі», що, як правило, знаходить свою реалізацію на більш пізніх етапах роботи СД.

Активна фіксація екофасилітатором протиріч може доповнюватися прийомом так званої «позитивної конфронтації», що особливо актуально в умовах застійних і тупикових ситуацій. Наприклад: «Ви описуєте ситуацію як безвихідну, що не має жодних перспектив... Що вас змушує так довго жити/перебувати в цьому стані, примиряючись із цією безвихіддю?». Створення взаємодії «теза-антитеза» сприяє синтезу нових рішень.

У ході групової динаміки слід звертати увагу на рольові позиції учасників. Вони можуть не тільки виявлятися, але й підсилюватися та змінюватися. Це – ознаки самоорганізації екосистеми СД. Екофасилітатору важливо це відзначити та підтримувати, розподіляючи функцію екофасилітатора з іншими.

Таким чином, освоєний усіма учасниками процес екофасилітації може проявити себе як раніше задана внутрішня соціально-психологіч-

на резильєнтність або, іншими словами, як здатність підтримувати ритм розвитку при проходженні складних ситуацій емерджентності, гібридності, і водночас інноваційності сучасного світу РЕНІ.

Особливості змісту та структура даного видання



Дане видання – методичні рекомендації, структуровано таким чином, щоб створити відоме протиріччя між директивними та недирективними підходами в освіті. Після прочитання кожного розділу в читача можуть виникати внутрішні конфлікти в плані поєднання теоретичних, прикладних і практичних аспектів підготовки психологів. На нашу думку, це має сприяти породженню у нього особистісних смислів проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Перший розділ присвячено системним і особистісно орієнтованим ресурсам сучасної підготовки психологів. Зокрема, у статті *Павла Лушина* «Підготовка майбутніх психологів у світі, що змінюється (RENI-WORLD)» акцентовано на тому, що зміст даних методичних рекомендацій зумовлений парадоксальністю, гібридністю та неоднозначністю сучасної ситуації, розкрито відповідні підходи до підготовки психологів у RENI-світі (ритмічному, емерджентному, гібридному та інноваційному), описано сучасні умови розвитку та резильєнтності особистості та екосистеми, сформульовано принципи і загальні методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх психологів у таких форматах як «спільнота дослідників» і екофасилітація. У метафоричних «рекомендаціях» від *Яни Сухенко* позначено причини, що унеможливають «жорстке» проектування індивідуальних освітніх траєкторій та особистісного розвитку в сучасних умовах, наведено «м'які орієнтири» у вимірах соціального досвіду та ставлень для їх прокладання в ситуаціях невизначеності та серфінгу на хвилях особистісного розвитку та освіти. Методична розробка *Василя Тимофієва* «Від екошколяра до практика екофасилітації: рефлексія шляху або методологія сходження» може слугувати орієнтовним прикладом професійної рефлексії та роботи над удосконаленням фахової компетентності практикуючого психолога, оскільки в ній описано загальні підходи та принципи формування психолога-консультанта на прикладі навчання в Школі екофасилітації професора Павла Лушина, також подані рекомендації практикуючим психологам щодо реалізації технік і прийомів у ході проведення психологічної консультації для забезпечення її результативності.

У другому розділі розглядаються прикладні проблеми особистісного та професійного розвитку психолога. У методичних рекомендаціях *Світлани Хілько* щодо особливостей формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів розглянуто сутність понять толе-

рантності до невизначеності і інтолерантності до невизначеності; висвітлено психологічні характеристики толерантної та інтолерантної особистості; проаналізовано, яким чином характеризується невизначеність у професійній діяльності психолога, подано авторську анкету на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування толерантності до невизначеності. *Світлана Шевченко* аналізує розвиток самодовіри в якості ресурсу життєстійкості майбутніх психологів, розкриває особливості взаємозв'язків між порогами самодовіри та компонентами життєстійкості, описує принципи та сприятливі умови для розвитку цих професійно важливих якостей, а також приходить до висновку, що розвинута самодовіра синтезує внутрішні резерви життєстійкості майбутніх психологів, створює особистісний потенціал, що сприяє формуванню цілісного позитивного професійного досвіду під час навчання, який згодом переростає у високопрофесійні фахові навички. Психологічним особливостям профілактики та корекції особистісної конфліктності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки присвячено навчально-методичну розробку *Тетяни Чаусової*, що містить навчально-тематичний план, програмний зміст, інформаційні матеріали для авторського модулю, питання для самоконтролю, діагностичні методики, список використаної та рекомендованої літератури.

У *третьому розділі* йдеться про практичні аспекти діяльності психолога з різними групами осіб, запитами, наводяться описи спеціальних технік та прийомів роботи. *Андрій Гусєв* у параграфі «Всеосяжна мозаїка прощення: міждисциплінарні практики» висвітлює міждисциплінарний контекст дослідження проблеми прощення/пробачення та зосереджує увагу на релігійно-філософських, правових та соціально-політичних аспектах застосування прощення як психосоціальної технології, а також розкриває важливі практичні аспекти роботи із прощенням. *Любов Мухіна* визначає особливості поняття та сутності прощення як процесу, проживання почуття болю, подає перелік психологічних інструментів для використання психологом в умовах психологічного супроводу прощення та формулює рекомендації на основі власного досвіду кризового консультування на «Лінії довіри» упродовж 2017–2021 рр. *Леся Інжиєвська* фокусується на життєвих челенджах і розвивальному потенціалі арттехнік у роботі з різними групами населення, наводить авторські техніки та висвітлює основні аспекти роботи з арттерапевтичними продуктами. Навчально-методичну розробку *Олександри Брюховецької* присвячено висвітленню психологічних особливостей та умов формування професійної толерантності майбутніх керівників освітніх організацій у процесі професійної підготовки, зокрема, авторський навчальний модуль містить навчально-тематичний план, програмний зміст модулю, перелік інформаційних матеріалів, структуру тренінгу, питання

для самоконтролю, список використаної та рекомендованої літератури, авторську експрес-методику діагностики рівня сформованості професійної толерантності в керівників освітніх організацій. *Марина Діденко* наводить індивідуально-психологічну характеристику ЛГБТ, розкриває відповідну специфіку психотерапевтичної роботи, її основні принципи, напрямки, тривалість, описує техніки та підходи.



Список використаних і рекомендованих джерел до кожного підрозділу містить не лише ті роботи, що згадуються в текстах авторів даного посібника, а й ті, що формували їх власні траєкторії освітнього, викладацького, дослідницького пошуку, становлення та зростання в психології. Читачі можуть сприймати подані списки літератури в якості своєрідного гіпертексту, що крізь роки та «кордони» поєднує науковців і практиків навколо актуальних тем.

Використані та рекомендовані джерела

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура : за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
2. Лушин П. В. Введение в ЭкоПсихоИммунологию : Материалы к учебному курсу. Киев, 2018. 96 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 5).
3. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию. Киев, 2017. 144 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
4. Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація) : Науково-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кіровоград, Імекс ЛТД, 2002. 76 с.
5. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
6. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится. Кіровоград : Код. 1999. 208 с.
7. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография. Киев, 2013. 296 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М. : Прогресс, 1986. 432 с.
9. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура [Текст] / [В. Г. Кремень й ін.] ; за ред. Василя Кременя ; Акад. пед. наук України, Ін-т обдарованої дитини. Київ : Пед. думка, 2008. 470.
10. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса : Астропринт, 2000. 220 с.
11. Ямилов Р.М. Комбинаторный маркетинг как основа эффективных стратегий экономического субъекта. *Практический маркетинг*. 2016. № 1(227). С. 3–10.
12. Alonso Alvarez BANI or VUCA: Which is Your Vision of Reality? Retrieved from <https://netmind.net/en/bani-or-vuca/>
13. Bauman Z. 44 Letters from the Liquid Modern World. Cambridge, 2010.
14. Cascio Jamais Facing-the-age-of-chaos. Retrieved from <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
15. Chilcoat R., Magee R. (1996). Strategic Leadership and the «Fourth» Army War College. *JFQ*, 12, 74–80.

16. Csikszentmihalyi M. (2012). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience*, by. Harper & Row, 303 p.
17. Hegel G. W. F., (1812/1969). *Science of Logic*; A. V. Miller, Trans. London: George Allen and Unwin.
18. Lipman M. (1993). Promoting better classroom thinking. *Educational psychology*, 13(3–4), 291–304.
19. Lipman M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3–16.
20. Lipman M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In *History, Theory and Practice of Philosophy for Children* (pp. 3–11). Routledge.
21. Lipman M., & Sharp, A. M. (1975). Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for "Harry Stottlemeier's Discovery".
22. Lomas T., Ivtzan, I. (2015). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
23. Lushyn, P. (2001). A few psychological projections into the Philosophy for Children. *Analytical Teaching*, 22(1), 39–44.
24. Lushyn P. (2003). Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space. *Thinking*, 16 (3), 4–11.
25. Lushyn P. (2002). The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry. *Thinking*, 16(1), 8–17.
26. Mack O., Khare A., Kramer A., Burgartz T. (2015). *Managing in a VUCA World*. Springer, 2015. 259 p.
27. Miller S., Hubble M., Chow D., Seidel J. (2013). The Outcome of *Psychotherapy: Yesterday, Today, and Tomorrow*. *Psychotherapy* 50(1), 88–97.
28. Psychological meaning of chaos: translating theory into practice (1997). / Edited by Frank Masterpasqua, Phyllis A. Perna, Masterpasqua, Frank, Perna, Phyllis A. Washington, D.C.: American Psychological Association. 323 p.
29. Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston: Mifflin Houghton Company, 395 p.
30. Rowen J. (1992). The Concept of breakthrough. *Breakthrough and Integration in Psychotherapy*. London: Whurr Publishers LTD. P. 81–83.
31. Shapiro F., Forrest M. (1997). *EMDR: The breakthrough therapy for overcoming anxiety, stress, and trauma*. New York, NY, US: Basic Books.
32. Tedeschi R., Calhoun L. (2004). A clinical approach to posttraumatic growth. Positive psychology in practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 405–419). John Wiley & Sons, Inc.
33. Wong P. T. P. (2010). The Future of Humanistic/Existential Psychology: A Commentary on David Elkins's (2009a). Critique of the Medical Model. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(2), 248–255. <https://doi.org/10.1177/0022167809355432>

Яна Сухенко

*Той, кого приваблює зміна пір року,
щасливіший, ніж безнадійно закоханий у весну
Дж. Сантаяна*

ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ: МЕТАФОРИЧНІ «РЕКОМЕНДАЦІЇ» ДО ПРОЄКТУВАННЯ

Сучасний світ – VS – Універсальні відповіді

Взагалі-то методичні рекомендації є виданням виробничо-практичним, передбачають смислову точність, об'єктивність, стислість, конкретність і доступність настанов щодо виконання певних дій, процесів, операцій практичної діяльності. Очевидно, вони мали би давати конкретні й універсальні відповіді на запитання стосовно особливостей особистісного розвитку та психологічної допомоги як здобувачам психологічної освіти, так і психологам, які працюють в організаціях різного типу, мають приватну психологічну практику. Питання лише в тому, наскільки це реально в сучасних умовах.

Сьогоденний світ динамічний та непередбачуваний, а шалені швидкості та зміни нової повсякденності не оминають сфери науки та освіти. Дослідники сходяться на думці, що система генерації та передачі знань змінилася докорінно: нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань, період «напіврозпаду» компетентності за багатьма професіями настає менше ніж через 5 років [26]; період напіврозпаду статті з фізики в середньому становить 13 років, з математики – 9 років, з психології – лише 7 років [1]. При цьому вища освіта розглядається як сила, що здатна впливати на економіку в цілому, й для цього виші мають залишатися в епіцентрі подій, запускати ланцюгову реакцію «тиску та послаблення», і тим самим забезпечувати стійкість економіки, екології, політики та культури [50].

Освітня траєкторія кожної особистості в цьому світі унікальна. Освіта упродовж життя – нормальне правило та правильна норма для сучасників. Хоча сподівання чогось навчитися та вивчити раз і назавжди в сьогоденному світі марні, але є і гарні новини: по-перше, продуктивна стратегія всім відома – не риба, а вудилище; по-друге, успішність освіти визначають не готові відповіді та алгоритми, а їх пошук і генерація; по-третє, не лише мета визначає шлях, а й шлях визначає «смак» мети; по-четверте, безпрецедентні можливості доступу до світового освітнього, навчального контентів перетворюють здобуття освіти в захопливу

подорож. Освітній шлях кожного спеціаліста в психологію та навігація в ній упродовж професійного життя – неповторні, часто-густо непередбачувані та непрогнозовані. Показовою в цьому плані є історія Ванди Буганової, успішної науковиці, викладачки, психологині з багаторічним досвідом консультативної практики, якою вона ділиться в своєму Telegram-каналі «Професійні рефлексії психолога». Починає вона словами: «Психологом я стала випадково, авантюрно і не за правилами...», а завершує натхненно та переконливо: «...І так – психологом я стала не випадково. Це моє покликання, моє місце в житті, моя пристрасть і місія. Це те, що у мене добре виходить і що я люблю усім серцем» [4]. Подібні «випадково-доленосні» ситуації професійного вибору, кар'єрних і освітніх переходів, прокладання «крізь терени» власної траєкторії освіти та зростання часто трапляються в біографіях психологів, і в попередніх томах серії «Жива книга» ми з колегами вже розповідали про них [12; 40].

Навігація в сучасній психології – це не просто, але дуже цікаво та різнобарвно. На межі 20-21 століття інтеграційні тенденції теорії та методичний еkleктизм психології є очевидними та виявляють життєстійкість [35; 43; 45]. При цьому представники різних психологічних платформ (психодинамічної, когнітивно-поведінкової, гуманістичної та ін.), модальностей / методів психотерапії та консультування мають свої цінності, традиції, постулати, методики та техніки, доводять їх ефективність і в такий спосіб позначають «вододіл» між собою. У даному контексті сприйняття інакшості в процесі становлення та розвитку професійної психологічної ідентичності – виклик для фахівця, суголосний загальним тенденціям сучасного світоустрою. А створення відповідних психолого-педагогічних умов для реалізації діалектичного потенціалу світосприйняття, професійної толерантності на різних етапах фахової підготовки та розвитку психолога-професіонала, супроводу, фасилітації даного процесу – виклик надпотужний. Утім, потенції майбутнього саме в ньому...



Майбутнім психологам під час навчання найскладніше дається оволодіння професійною лексикою, і часто вони навіть порівнюють цей процес з вивченням іноземної мови. Їм не завжди легко зорієнтуватися в полі психологічних напрямків, модальностей, різноманітних визначень, альтернативних трактувань одних і тих же психічних явищ. Іншими викликами для студентів є адаптація до специфічної психологічної «ієрархії», авторитету корифеїв, науковців, досвідчених практиків; збереження при цьому своєї самобутності, розкриття власних талентів і «родзинок»

у професійній діяльності; запобігання формуванню та профілактика «комплексів студента» зважаючи на переважно молодий вік і відсутність багатого життєвого досвіду тощо. Зрештою, проектування власної освітньо-професійної траєкторії оволодіння психологічною теорією та практикою, її успішна реалізація – глобальна задача, вирішення якої у виші лише розпочинається. Про зазначені труднощі під час навчання майбутні психологи говорять найчастіше, але, звичайно, у кожного може бути по-іншому: і з тим, що важко, і з тим, що надихає...

Ми навели лише декілька міркувань про те, чому в сучасних умовах неможливо прописати або розказати алгоритм дій, що гарантуватиме успіх. Унікальні стратегії, траєкторії входження, життя в психології та з психологією, її мультимодальність, поліваріативність і динамічність спонукають до еkleктики, у тому числі до поєднання конкретного та абстрактного, суто емпіричних результатів та інтроспективних, аналітики та синтетики, прямих значень і метафорування – як атрибутів модерної та постмодерної психології з надією на синтез нового й метамодерного – пошукового, щирого, прагматично-романтичного... Того, що визначається Люком Тернером як «... мінливий стан між і за межами іронії та щирості, наївності та обізнаності, релятивізму та істини, оптимізму та вагань у пошуку множинності несумірних і неловимих горизонтів», що дозволяє йому стверджувати: «Ми повинні рухатися вперед і сумніватися!» [28; 53; 33].

Загальні закономірності як «м'які орієнтири» в ситуаціях невизначеності

Знайти для себе точки опори, маячки руху, оптимізму та надії можна в просторі успішного досвіду та реалізованих можливостей інших. Звичайно, у кожного було, є і буде інакше, але погляд на загальні тенденції інколи допомагає. Коли власного рішення, плану, стратегії ще немає, а бездіяльність тисне й діяти треба, то є сенс придивитися до індивідуального або узагальненого досвіду інших як до вірогідного сценарію хоча б для того, щоб використати його в якості «м'яких орієнтирів» і написати свій – унікальний, неповторний, не очікуваний для себе та оточуючих, але дуже подібний до сучасного світу. Світу, ключові характеристики якого відображені в новітніх його назвах: «VUCA-world» (Р. Чилкоат, Р. Марі) [44], «BANI-world» (Ж. Касіо) [46], «RENI-світ» (П. Лушин, див. с. 14) та розкриваються в метафоричних фразах і символах: «вислизуючий світ» (Е. Гідденс) [9], «плинна сучасність» (З. Бауман) [42], «епоха нової невизначеності» (І. Валерстайн) [6], «кінець знайомого світу» (Ю.Хабермас) [37], «наше постлюдське майбутнє» (Ф. Фукуяма) [36],

«mobilis in mobili» (лат.) – «мобільний у мобільному» [51], «ефект метелика» (К. Лоренц) [47], «антикрихкість», «чорний лебідь» (Н. Талеб) [31; 32] тощо.

«Mobilis in mobili» – метафоричний образ сучасника в епоху змін, який надихає вчених до активізації специфічного наукового пошуку та каталізує оформлення таких напрямків дослідження, як психологія сучасності, психологія невизначеності, психологія різноманітності, психологія складності, психологія особистості, що змінюється [2; 10; 14; 17; 19; 34; 38; 48; 51; 52]. Промовистими є і метафоричні портрети сучасників, описані З. Бауманом: фланер – прогулюється життям і проживає його, як окремі епізоди, а не життєві події; бродяга – рухається життям без мети та маршруту; турист – шукає безпечних вражень і гарантованих розваг; гравець – готовий до гри без жалю та співчуття. Кожний з типів певною мірою схильний до фрагментарності, неприйняття довготривалих зобов'язань, дистанціювання в людських взаєминах, що призводить до домінування індивідуальної автономії, пригнічення моральних спонукань, відмови від моральних почуттів та їх деформації [3]. П. Лушин вивчає психологію особистості в сучасному світі та відмічає, що в умовах перманентної невизначеності в людей формуються специфічні типи ставлення до неї. Пасивно інтолерантне – пов'язане з украй негативними переживаннями при зіткненні з ситуацією невизначеності та хаосу; активно інтолерантне – про активні зусилля для подолання невизначеності та хаосу в межах існуючих схем та копінгів; толерантно-утилізуюче – це уміння суб'єкта зазвичай інстинктивно проживати ситуації невизначеності, хаосу, отримуючи при цьому певні переваги; не-дефіцитарне – проявляється в стимуляції виникнення хаосу як джерела принципово нових суб'єктних рішень, способів поведінки та розвитку. У динамічному аспекті дані типи розглядаються як відповідні різним етапам процесу посттравматичного розвитку [48], при цьому хаотичне ставлення (або інтолерантне до визначених ситуацій) визначається як більш «пізній» тип ставлення до невизначеності та як внутрішня проєкція світу [18].

Досліджуючи психологічні закономірності проектування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками⁸, ми визначили *типи особистісно-регуляторного потенціалу особистості (ОП)* та специфічні *типи освітніх траєкторій (ОТ)* (на основі їх освітнього до-

⁸ Практичний психолог є педагогічним працівником згідно з Постановою КМУ від 14.06.2000 р. № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників».

свіду, ставлень і оцінок), а також з'ясували особливості взаємозв'язків між типами ОП та ОТ. Це дозволило просунутися в розумінні та вирішенні важливої психологічної проблеми щодо взаємозв'язку між особистісним розвитком та освітою особистості. Тому далі ми представимо ці результати докладніше та сподіваємося, що вони допоможуть нашим читачам і читачкам у проектуванні власної освітньої траєкторії та розбудові особистісного освітньо-професійного простору.

Розвиток особистісного потенціалу: природниче метафорування

Діапазон наукових розвідок проблеми потенціалу в науках про людину є доволі широким, відображає багатогранність смислового поля та поглядів дослідників на потенціал особистості в усій складності його природи, сутності, структури, функцій, системи детермінант, взаємозв'язків. Традиційно потенціал людини розглядається як цілісність біоенергетичної, творчої, особистісної, освітньої, культурної та духовної основ (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Грот, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, О. Лазурський, Д. Леонтьєв, П. Лушин, Л. Найдьонова, Е. Помиткін, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.). У загально-історичній лінії досліджень проявляється перехід від розгляду окремих, специфічних, природно детермінованих вимірів потенціалу людини до інтегративного уявлення про потенціал особистості як цілісний, не тільки й не стільки детермінований феномен, скільки керований та генерований.

Поняття особистісного потенціалу дозволяє перейти від аналізу окремих характеристик до системного аналізу індивідуально-психологічних особливостей особистості, що забезпечують адаптацію, суб'єктивне психологічне благополуччя та є важливою умовою ефективної діяльності. Особистісний потенціал розуміється як «власне особистісне в особистості», як інтегральна характеристика особистісної зрілості, самодетермінації та «здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх, під якими розуміються біологічні, зокрема тілесні, передумови, а також потреби, характер і інші стійкі психологічні структури» [16, с. 23].

Особливості розвитку особистісного потенціалу педагогічних працівників (психологів, учителів, керівників закладів освіти) вивчалися на основі показників суб'єктивного щастя, задоволення життям, особистісної та соціальної ідентичності, осмисленості життя, рефлексивності та оптимізму, саморегуляції поведінки, толерантності до невизначеності та копінгових стратегій. У результаті було виявлено чотири типи особис-

тісного потенціалу – особистісних профілів або портретів, які складають відповідну типологію, а їх зміна відображає динаміку особистісного розвитку в координатах досліджуваних базових характеристик [30].



Радимо звернути увагу на те, який з описаних типів особистісного потенціалу найбільшою мірою відповідає вашому актуальному стану, життєвій ситуації, кого з ваших знайомих нагадує...

Особистісний потенціал дефіцитарного або «зимового» типу (25,5% осіб) притаманний людині, що почувається нещасною й так само оцінює себе. Вона перебуває в розладі з собою та оточуючими, її життя на даному етапі складається зовсім не так, як хотілося б. Такій особі важко намічати та досягати цілей, аналізувати власну діяльність і взагалі рефлексувати. При цьому вона не надто прагне змін, йти невторованими шляхами, вирішувати складні завдання, не проявляє самостійності та бажання виходити за рамки існуючих обмежень, не готова звертатися по допомогу. Чи не єдиним її ресурсом є дивний оптимізм – як свідома чи несвідома, резонна або безпідставна віра в кращий розвиток подій та прагнення не фіксуватися на теперішніх проблемах. Ймовірно, на даному етапі особистісного розвитку це і є той промінь світла в темряві негараздів, та життєствердна сила, що об'єктивує мінімальну суб'єктивність і всупереч усім проблемам прокладає місток у майбутнє. «Зараз дуже погано, нічого не хочеться й не вдається, можу лише вичікувати та сподіватися на краще, але якщо пережду та виживу, то якось воно влаштується та налагодиться», – ймовірно, саме так міркує або говорить людина «зимового» типу. Оскільки ми розуміємо особистісний потенціал як параметр динамічний, здатний розгортатися в часі, то очевидно, що так у неї було й буде не завжди. Цей тип особистісного реагування зазвичай проявляється під час життєвих криз, у точці замирання, обнуління, незворушної, сплячої або «крижаної», «зимової» ідентичності. Але, як і кожна пора року, кожен період розвитку та відповідний йому тип реалізації особистісного потенціалу має свій сенс. Щодо зими, то наприклад І. Бродський вважає, що зима – то чесна пора року, а Юр Іздрик у вірші «WINTER SOUL» [13] буквально змальовує внутрішній світ «зимової» особистості та її потенційність:

*зима – затяжна катаракта на вікнах
зима – летаргія нейронних мереж
та тіло під снігом живе непомітно
і сніг оживає
і дихає теж*

Особистісний потенціал перехідного посткризового або «весняного» типу (27,4% осіб) характерний для людини також нещасливої, незадоволеної своїм життям, але при цьому з певними ознаками інтеграції образу власного Я та навколишнього світу. Вона активно аналізує свої дії, рефлексує минуле, теперішнє, майбутнє та комунікації з іншими, не лише намічає та планує, а й досягає цілей. Її максимальна толерантність до невизначеності, орієнтація на зміни, новації, готовність долати обмеження, самостійність у вирішенні складних завдань, намагання уникати зайвих проблем, а за потреби й звернення по допомогу до інших дозволяють асоціювати даний тип з образом «весняного пробудження» та в термінах психологічних з періодами виходу з кризи, посттравматичного росту [48; 52]. Напевно, від неї можна було б почути: «Розчарувань багато, поки що не дуже вірю в спасіння, але страшенно хочу жити, тому роблю все, що від мене залежить, можливе й неможливе». Макс Фрай (С. Мартинчик) навесні надихається передчуттями та описує їх як «природу в собі»: «Усередині у мене казна-що твориться, як завжди весною: там хтось співає і плаче, кричить і регоче, над берегами моїх внутрішніх річок стелиться гіркий туман минулорічних вогнищ, а на дні моєї внутрішньої прірви клубочиться важка темрява всіх минулих зимових ночей, але вже набирає сили веселий південно-східний вітер, який – спиток не збиток – буквально ось-ось, з хвилини на хвилину почне її розганяти» [24].

Профіцитарний або «літній» тип особистісного потенціалу (26,1% осіб) притаманний задоволений життям, щасливий людині, що перебуває в злагоді з собою та оточуючими, здатна до визначення та досягнення цілей, помірно рефлексуючи, толеруючи невизначеність, сприймаючи ризики, зміни та новації. Хоча цей тип ОП є гібридним за структурою, але за суттю він – профіцитарний, оскільки оцінка психологічного благополуччя, відчуття гармонії внутрішньої та зовнішньої є максимальними, а інструментальні ресурси збереження та ресурси саморегуляції – взаємодоповнюючими та збалансованими. Так людина виглядає в періодах життя, що називають успішними й більш-менш стабільними. Перебуваючи «на вершині» або прямуючи до неї, особистість зазвичай занурена у вирішення поточних справ, занадто переймається досягненням означених цілей та реалізацією планів, проєктів у різних сферах свого життя, щоб насолоджуватися «тут і зараз». Тому всі їх переваги здебільшого усвідомлює ретроспективно, коли «вітер життя» змінюється. Уявляється, що стан «поток» є найбільш вірогідним для даного типу й життєвого періоду. Періоду, що згодом згадуватиметься особистістю як

найщасливіший, найпродуктивніший, про який вона говорить: «Було не легко, а подекуди страшено важко, але то й було щастя».

Перехідно-збережувальний або «осінній» тип особистісного потенціалу (21% осіб) дозволяє людині скоріше раціонально оцінювати своє психологічне благополуччя, ніж емоційно переживати його, при цьому бути в злагоді з собою та соціумом, намагатися уникати проблем, за потреби звертатися по допомогу до інших. Її здатність до реалізації цілей, планів, усвідомленої регуляції діяльності, рефлексії, як і толерування невизначеності, є помірною. Найважливіше для неї – не досягнення цілей та реалізація планів, а збереження себе та того, що має. Вона асоціюється з «людиною-осінню», що вичерпала певний потенціал власного розвитку на певному життєвому етапі та після «весняної активності», «літнього буяння», досягнутих життєвих результатів і цілей починає «відцвітати» – поволі втрачає орієнтири особистісного руху, пригальмовує, озирається по боках у пошуках нових сенсів і орієнтирів. Інколи такий період називають застійним і асоціюють з фазою передкризовою або входження в новий кризовий етап життя. Особистісний потенціал «осіннього» типу проявляється по-різному: інколи як «тиша перед бурею» або свого роду «застій», а інколи як «початок буревію», що в термінах синергетики характеризується нарощуванням хаотичних процесів у системі, її відхиленням від заданих, усталених траєкторій та наближенням до руйнування [5].

Образ зміни пір року для опису змістовно-динамічної сутності особистісного розвитку та особистісного потенціалу як одного з його індикаторів є лише природничою метафорою⁹. Утім, у циклах розвитку особистості та природи багато спільного, і пояснення тут очевидне – їх об'єднує життя. Музиканти, художники, письменники, інші митці, як особистості, що найбільш чутливі до сприйняття оточуючого світу, відчувають цей зв'язок якнайкраще та відображають єдність усього живого у своїх творах. Згадаємо лише «Пори року» А. Вівальді; серію картин Ф. Баррери «Пори року», де людська фігура уособлює алегорію сезону та сезонної сільсько-господарської праці; «Пори року» Дж. Арчимбольдо з його алегоричними портретами пір року символізують дитинство, молодість, зрілість і старість. Дж. Макнот надихається потенціалом і перспективами кожного етапу життя природи та особистості, коли зазначає: «Кожна пора таїть обіцянку чогось невідомого, незвичайного, чудового, що обов'язково має статися зі мною одного прекрасного дня... Взимку ця обіцянка збувається з першим снігом, влітку я чую її в гуркоті грому і бачу в розрядах блиска-

⁹ Метафора розуміється як міжсистемне перенесення, що забезпечує перехід від однієї до іншої категоріальної системи, від однієї класифікації об'єктів світу до іншої [1, с. 124].

вок, що пронизують хмари. Але найясніше я відчуваю це передвістя щастя навесні, коли все навколо чорне й зелене» [23]. Американський письменник-фантаст К. Воннегут помічає та акцентує на єдності природи та людських переживань: «У помірному кліматі має бути шість пір року, а не чотири: літо, осінь, замикання, зима, розмикання, весна» [7]. Е. Сафарлі відчуває сенс, закономірності живого та зв'язки людини й природи по-іншому: «Кожна пора має свої закони. Восени сподіваєшся, взимку віриш, навесні чекаєш, влітку отримуєш» [29].



Виходить, що особистісна «зима» може наступити влітку, «літня» особистість почуватися чудово й на зимових гірках, а подих особистісної «весни» інколи відчувається восени. У витворах мистецтва, в літературі, музиці відображається єдність і циклічність розвитку всього живого, а у наукових психологічних розвідках вивчаються відповідні закономірності та прояви циклічності в розвитку особистості. Наприклад, Б. Цуканов визначає тривалість біологічних циклів індивіда (від 5,9 до 9,3 років) і вивчає точки фазової сингулярності як «поворотні пункти» в житті, коли відбуваються «психологічні переломи» та/або з'являються ознаки характерних хвороб [39, с. 193]. П. Лушин досліджує циклічність особистісних змінювань, перехідних періодів, акцентуючи на ритмічній соціальній психоімунологічній природі цих процесів [17; 19; 48]. Нерозривним є і зв'язок особистісного розвитку та освіти. Так, згідно з концепцією «спорідненості-сполученості» навчання та розвитку Г. Костюка, зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови, а визначальним чинником в організації навчання та запорукою його успішності є розуміння та врахування специфічних особливостей та законів психічного розвитку, що розкривають «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей та інших властивостей» [15, с. 168]. Хоча чинники та умови розвитку дитини та дорослого різняться, спільне і тут визначається діалектичною циклічністю в тому сенсі, що інтеріоризована здатність до розпізнавання та врахування зовнішніх чинників і власних внутрішніх умов розвитку є запорукою готовності людини до їх розпізнавання та врахування в інших, як правильне й обернене твердження: не можливо розпізнати в інших те, чого не здатний пізнати в собі.

Освітні траєкторії в координатах досвіду, ставлення, самооцінки

У свідомості педагогічних працівників індивідуальна освітня траєкторія представлена як функціональна, структурована та здатна до

репрезентації система, що включає: *раціональний компонент* – співвідноситься з когнітивним, поведінковим, цільовим компонентами в моделюванні психічних явищ; *емоційно-оціночний* – зазвичай характеризує емоційну сферу особистості; *системно-репрезентативний* – передбачає розуміння системи як атрибутивно-структурованої та потенційної до репрезентації; *динамічність і процесуальність* – є свідченням змінюваності системи, її розвитку за семантичними вимірами «дискретність-неперервність», «хаотичність-системність»; *персоналізованість* – відображає внутрішні та зовнішні зв'язки системи в термінах «персональна-колективна», «самостійна-групова»; *інноваційність* – позначає формат існування та функціонування системи через форми пізнання («несподівана-очікувана» як втілення раціональної та ірраціональної моделей) та організаційні умови («дистанційна-стаціонарна»), що в цілому асоціюється з «інноваційним-традиційним» виміром ОТ [30].



Відповідно до особливостей структури та прояву даних компонентів виділено шість типів ставлення та оцінки педагогічними працівниками освітніх траєкторій. «Освітні нігілісти» (13,5% осіб) демонструють специфічне ставлення до власної ОТ (дефіцитарний тип), що свідчить про знецінення власного досвіду та історії освіти, про розчарування, втрату сенсу та орієнтирів в освітньому просторі, тобто всі структурні компоненти ОТ, названі вище, мають у них негативну конотацію. «Наполегливим виконавцям» (4,2% осіб) притаманний змішаний тип ставлення до ОТ (наполегливо-обтяжливий тип), що актуалізується за умов активізації, підсилення раціонально-регуляторного компонента, розширення внутрішніх і зовнішніх зв'язків освітньої системи особистості в найширшому та найгнучкішому їх розумінні. «Наполегливий виконавець» вважає, що його освітня траєкторія не є комфортною, інноваційною, системною і неперервною, але розуміє, що освіта – це важливо, докладає багато свідомих зусиль, наполегливо працює заради досягнення визначеної мети. «Продуктивні хаотики» (11,3% осіб) також виявляють гібридні оцінки та ставлення до власної ОТ (хаотичної тип): з одного боку, вони мають відчутний інтерес до здобування освіти, «ретрансляції» власних освітніх здобутків, оцінюють свої освітні досягнення більш-менш позитивно, гарно орієнтуються на освітній «місцевості», з іншого – вважають її недостатньо персоналізованою та організованою, неперервною та системною, що й позначає актуальні напрямки докладання їх зусиль. Ставлення «втішених рутинерів» (17,9% осіб) до ОТ переважно позитивне (рутинна ОТ), але як динамічна в часі система «досвіду-ставлень-оцінок» їх освіт-

ня траєкторія на даному етапі має продуктивний трансформаційний потенціал у площині внутрішніх-зовнішніх зв'язків та інноваційності як формату її реалізації. П'ятий тип ставлення виявляють «*благополучні тактики*» (24,3% осіб), і він є потенційно профіцитарним (тактична ОТ), шостий – «*абсолютні позитивісти*» (28,9% осіб). Різниця між ними позначається лише здатністю/готовністю до цілісного системного бачення та репрезентації власного освітнього шляху. Для «*благополучних тактиків*» – це той ресурс, який за умови опанування дозволить їм бути ще й стратегами. Шостий тип (профіцитарна ОТ) виглядає як завершений ґештальт, суцільна картина задоволення власним освітнім досвідом: у плані результативності, емоційного комфорту та зручності, цілісного бачення та репрезентації, неперервності та системності, новизни та персоналізованості. Проте, перспективи такого «*вичерпного*» типу ставлення, виходячи з циклічної моделі розвитку, уловимі та прогнозовані: застій, ознаки нового дефіциту, зрештою – вихід у новий цикл розвитку, переходів і трансформацій...

Типологічний особистісно-освітній простір як соціальна абстракція та стимул внутрішнього пошуку

Типи освітніх траєкторій та особистісного потенціалу є динамічними характеристиками, що змінюються в часі та просторі життя, певним чином співвідносяться між собою та в заданих типологіями вимірах задають особистісно-освітній простір (рисунок 1).

Освітній нігілізм демонструють переважно люди з особистісним потенціалом «зимового» та «весняного» типів (66% сумарно), що атрибуують психологічно неблагополучні етапи життя. Серед тих, які мають і оцінюють власний освітній досвід неоднозначно та виявляють змішані

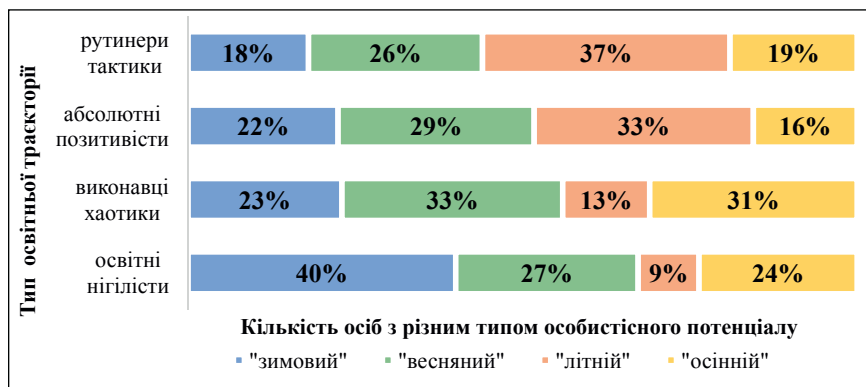


Рис. 1 Типологічний особистісно-освітній простір педагогічних працівників

ставлення до своєї ОТ, кількість осіб з максимально благополучним і благополучно-захисним типом ОП («літній», «осінній») поступово зростає: «хаотики» та «виконавці» – 44%, «тактики» та «рутинери» – 56%. Привертають увагу нелінійні зв'язки між типами ОТ та ОП у групі тих осіб, які виявляють максимально позитивне ставлення до власної ОТ. Зокрема, кількість осіб з психологічно благополучними типами ОП («літо», «осінь») тут не є максимальною та сумарно складає 49%. Натомість, найбільша кількість людей, які почуваються психологічно благополучно та демонструють найвищий ступінь прояву ОП, оцінюють свої освітні траєкторії як тактичні, рутинні, тобто як ресурсні в плані розширення меж, зв'язків системи та інновацій. Тож, освітній нігілізм найчастіше проявляють «зимові» особистості з ознаками розпаду наявної ідентичності на кризовій стадії перехідного етапу особистісного розвитку – на даному етапі життєвого циклу їм не до освіти. Продуктивно-хаотичне та невдоволено-наполегливе ставлення до ОТ, в позитивному сенсі «експлуатація» освітніх ресурсів і можливостей – це домінуюча ознака «весняного» періоду як періоду зміни та оформлення нової ідентичності. Профіцитарне ставлення до ОТ маркує(ться) прихід(приходом) «особистісного літа» та асоціюється з особистістю «в zenіті» ідентичності, «літнього рівнодення», за яким починається інший відлік. Посилення тактичних (як втрата цілісного бачення ОТ) і рутинних тенденцій (ресурсність у плані розширення меж, зв'язків системи та інноватики) у ставленні та оцінках освіти віщає прихід «особистісної осені», позначає перспективу руйнування наявної ідентичності та переходу в новий цикл особистісного розвитку.

Як бачимо, полюсні типи оцінки ОТ – «дефіцитарна» та «профіцитарна», асоціюються з періодами руйнування відживаючої ідентичності та піку розвитку нової ідентичності відповідно. Гібридні, типи ставлення до ОТ також виявляються по-різному: продуктивні хаотики та невдоволені виконавці частіше проявляються у фазах оформлення нової ідентичності та посттравматичного зростання, а кількість тактиків і рутинерів – збільшується у фазі згортання особистісних ресурсів, застою та «передкризової» ідентичності. Така асинхронія, по суті, підтверджує діалектико-реконструктивний потенціал освіти (освітнього досвіду), ту його здатність, що за висловом С. Максименка, одночасно дозволяє породжувати протиріччя як джерела розвитку особистості та виступати джерелом їх подолання [22].



Якщо вдалося визначитися з власними типами особистісного потенціалу та освітньої траєкторії, то можна зорієнтуватися, по-перше, яка особистісно-освітня композиція з 16 відображених на рис. 1 притаманна вам і як часто вона

проявляється на різних життєвих етапах в інших. Наприклад, «освітній нігілізм» «літнього» типу зустрічається доволі рідко (9%), тобто є найменш вірогідним для людей, які переживають більш-менш стабільний період особистісного розвитку (рис. 1). По-друге – позначити вектор особистісно-освітнього руху/переходу в заданому типологічному просторі в суб'єктивно значущих устремліннях, часовій та просторовій перспективі...

Рекомендації з дизайну індивідуальних освітніх траєкторій

Загальні закономірності можуть розглядатися як точки відліку в проектуванні та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистістю. Одним вони дозволять зорієнтуватися, визначити своє місце в узагальнено-типовому особистісно-освітньому просторі та спроектувати власну освітню траєкторію в пропонованих координатах, наповнюючи при цьому її персональними смислами, змістом, очікуваннями та формами. Інші можуть усвідомити унікальність власної позиції, намірів та орієнтирів, які не знаходять свого відображення в типовому особистісно-освітньому просторі, та конкретизувати абрис проектуваного усвідомлення того, що точно не про них і точно про оптимізм – існування альтернативного свого...

Дизайн-процес розуміється як мисленнєвий, ітеративний процес, спрямований на пошук інноваційних розв'язків проблем і задач, які характеризуються хаотичністю, низькою структурованістю, заплутаністю, контекстуальною невизначеністю, та представляє собою чергування періодів розширення та звуження сфер їх осмислення [11].



Учасникам процесу проектування/дизайну індивідуальної освітньої траєкторії (її суб'єкту та усім залученим і небайдужим помічникам) важливо розуміти та враховувати наступні положення:

- освітня траєкторія в динамічній єдності освітніх сенсів, подій, ситуацій та перспектив забезпечує постійну трансформацію зон актуального, найближчого (Л. Виготський) [8] та буферного (П. Лушин) [17] розвитку особистості;
- ІОТ співвідноситься з динамікою особистісного розвитку та життєвого шляху особистості за принципами компліментарності, компенсації, стимулювання, що й задає орієнтири в процесі її проектування;
- освітні «переходи» в ІОТ виявляються не лише як зміна закладу, напряму, типу освіти, а і як психологічна зміна оцінки, ставлення до власного освітнього досвіду та його перспектив у реальному або ідеальному, функціональному або інтенційному форматах. У такому розумінні

освітні переходи здатні амортизувати або провокувати зміни ідентичності, особистісні та життєві кризи;

- індивідуальні, самостійні та психолого-педагогічні зусилля, спрямовані на рефлексію, перевизначення, переформулювання уявлень, наративу щодо власної історії освіти в транспективному її вимірі, на проектування та реалізацію освітніх траєкторій мають значний трансформаційний потенціал у плані особистісного розвитку та можуть стимулювати/проявляти неадитивні соціальні ефекти [30].

Варіативність, багатозначність, різноманітність точок відліку, стратегій, сенсів та інтерпретацій у практиках проектування, дизайну та конструювання індивідуальної освітньої траєкторії створює освітньо-психологічний простір толерантності, емерджентності, інноваційності, адекватний умовам і вимогам РЕНІ-світу (П. Лушин, див. с. 13). Відповідні *принципи проектування/дизайну та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій* є такими:

- принцип плюралістичності простору проектної творчості, відкритості та загостреної уваги до нових можливостей, моніторингу дизайн-обмежень та дизайн-свобод як ресурсів у вирішенні задач проектування, смислової насиченості, індивідуально- та соціально-психологічної гармонії у вимірі проектованої ІОТ;

- принцип єдності раціонального та ірраціонального – опора на психологічні механізми раціональної та ірраціональної обробки інформації в підтримці динаміки проектування, конструювання та реконструкції освітніх траєкторій;

- принцип смислової відкритості та інтерсуб'єктності – соціально розподілене сканування перспектив, відкритість смислового простору та інтерсуб'єктність як готовність до конгруентної взаємодії;

- принцип гібридності або перехідної процесуальності форм ІОТ – як системність, цілісність, взаємодоповнюваність стратегічного (інтенційного – намір, прагнення, воління, задум, спрямованість...) та тактичного (функціонального – де? коли? як?..) проектування ОТ;

- принцип синхронії та темпоральності – як узгоджені у часі та просторі траєкторії особистісного розвитку, життєві шляхи та освітні траєкторії;

- принцип транспарентності або експозиціонування проекту ІОТ як створення умов для отримання зворотного зв'язку, розширення горизонту власного бачення, орієнтації та динамічного просування в просторі невизначеності;

- принцип поліваріативності, толерантності до невизначеності та ре-

зильєнтності передбачає реалізацію власних і участь у проєктах інших, надає можливість для екстраполяцій, метафорування, підтримання ритму реконструктивної активності тощо [30].



Урахування загальних закономірностей та реалізація зазначених принципів не гарантує успіху в проєктуванні та реалізації ІОТ, але з найбільшою вірогідністю дозволяє їй проявитися, тому характер дизайн-проєктування визначаємо як вірогідний, ймовірнісний, подієвий. *Наводимо стимульні запитання, що стануть у нагоді майбутнім і практикуючим психологам* – їх варто час від часу задавати собі, а також доповнювати власними особистісно значущими [27]:

– Якими є ваші освітні, професійні, життєві цілі та прагнення в найближчій/віддаленій перспективах? Як вони пов'язані?

– Наскільки реалістичними вони вам видаються «тут і тепер»?

– Які першочергові та другорядні кроки на шляху до мети потрібно здійснити, які завдання виконати?

– На які наявні ресурси ви можете спиратися, а яких вам бракує?

– У якій сфері психологічної діяльності ви реалізовуєте або бажаєте/плануєте реалізовувати набуті психологічні знання, уміння, навички?

– Який психологічний напрямок/модальність вам найбільш імпонує або, навпаки, насторожує? Чим саме?

– Що або хто може завадити реалізації вашого освітньо-професійного проєкту?

– Якими є показники досягнення мети, реалізації планів, проєкту ІОТ?

– Наскільки ви впевнені у визначених цілях, орієнтирах?

– Якою мірою ви готові до переформатування свого освітньо-професійного проєкту та за яких умов?

– Якими є альтернативні проєкти, траєкторії?..

Утім, потреба, запит на проєктування ІОТ проявляється не тільки і не стільки в тих періодах життя дитини та дорослого коли все прозоро, стабільно та визначено в зрозумілій перспективі, і не тоді, коли мотивація висока, а ресурси достатні... Зазвичай про проєктування як створення нового замислюються, коли опиняються в ситуаціях вибору, тупику, «глухому куті», коли наявне виявляє свою неспроможність, поступово відживає та вивільняє місце чомусь допоки невизначеному та незрозумілому. Тоді розгубленість, невпевненість, зніченість у просторі життя та/або освіти спонукає дослухатися до себе, внутрішніх натяків, устремлїн і проявляти наче фотоплівку неявні проєкти себе та свого майбутнього.

Можливо саме тоді й стане у нагоді *метафоричний алгоритм «серфінгу»* в освітньо-професійному та життєвому просторі:

1. Варто наважитися й спробувати.
2. Схопити хвилю та серфінгувати до самого берега, страхаючись злякати натхнення й піднесення, що захоплюють дух та натякають на ледь відчутні перспективи та оновлення.
3. Вийти на берег щасливим і знесиленим.
4. Помітити погляди, реакції оточуючих, зрозуміти, наскільки цей «політ» був цікавим і надихаючим для інших.
5. Відчути серед них однодумців, з якими можна виходити в океан та займатися улюбленою справою.
6. «Замовити» нові хвилі та серфити за будь-якої погоди...

У світі лінійному, прогнозованому, стабільному ймовірність співпадіння проєктованих і реалізованих освітньо-професійних, особистісних траєкторій могла би бути високою, але нам пощастило – і ми живемо в іншому світі – RENE...

Відтак, надихаймося, нудно точно не буде!

Використані та рекомендовані джерела

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. Москва : Наука; Смысл, 1999. 350 с.
2. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>
3. Бауман З. От паломника к туристу. *Социологический журнал*. 1995. № 4. С. 133–154.
4. Буганова Ванда. Профессиональные рефлексии психолога // *Telegram-канал* URL: <https://t.me/joinchat/bTwcvbvMTLlxMjEY>
5. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд. дополн. М. : Издательство ЛКИ, 2009. 240 с.
6. Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века. М. : Логос, 2003. 368 с.
7. Воннегут К. Колиска для кішки. Переклад з англійської: А. Немірова. Харків : КСД. 2016. 240 с.
8. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932-1934 гг.). Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
9. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М. : Весь мир, 2004. 120 с.
10. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2009. 20 с.
11. Дизайн-мислення у школі : онлайн-курс // Prometheus : веб-сайт. URL: <https://prometheus.org.ua/>
12. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации / под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. Киев, 2012. 204 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 1).
13. Іздрік Ю. WINTER SOUL // *Facebook. Юр Іздрік*. URL: <https://bit.ly/3DAjX7u>

14. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М. : Смысл, 2010. 334 с.
15. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
16. Личностный потенциал: структура и диагностика / Леонтьев Д. А. и др. Москва : Смысл, 2011. 675 с.
17. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
18. Лушин П. В. Неопределенность и типы отношения к ней: ситуация психологической помощи. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2016. Т. 1. Вип. 5. С. 33–40.
19. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию : монография. Киев, 2017. 144 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
20. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография. Киев, 2013. 296 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
21. Лушин П. В., Сухенко Я. В. 100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності: екофасилитативні картки. Київ, 2017.
22. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 7–19.
23. Макнот Дж. Нечто чудесное. М.: АСТ, 2001. 436 с.
24. Макс Фрай. Сказки старого Вильнюса V». М. : АСТ, 2016. 384 с.
25. Мануал до атестації здобувачів вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів зі спеціальності 053 «Психологія» / Лушин П. В., Сухенко Я. В., Хілько С. О., Шевченко С. В. Київ, 2020. 92 с.
26. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М. : Прогресс, 1966. 462 с.
27. Методичні рекомендації щодо проходження практики «Психологічна допомога особистості» : освітньо-професійна програма «Психологія» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». П.В. Лушин, Я.В. Сухенко, С.А. Хілько. Київ : ДЗВО «УМО», 2021. 18 с.
28. Петрова І. В. Метамоделізм як культурологічна концепція. *Питання культурології*. 2020. №36. С. 14–23. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.36.2020.221039>
29. Сафарли Е. Я вернусь... АСТ, Астрель, 2009. 288 с.
30. Сухенко Я. В. Психологія проектування індивідуальної освітньої траєкторії педагогічним працівником : монографія. Київ, 2021. 357 с.
31. Талеб Н. Н. Антихрупность: Как извлечь выгоду из хаоса. Москва : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. 302 с.
32. Талеб Н.Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: Колибри, 2016. 736 с.
33. Тёрнер Л. Метамоделізм: краткое введение. 2015. URL: <http://www.metamodernism.org/>
34. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.
35. Тодд Дж. Основы клинической и консультативной психологии / Дж. Тодд, А. Богарт. СПб.; М. : Изд-во ЕКСО-Пресс, 2001. 768 с.

36. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции. М. : Изд-во АСТ, 2008. 349 с.
37. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. М. : Весь Мир, 2002. 144 с.
38. Хилько С. О. Програма формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів та аналіз її ефективності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2017. Т. 2. Вип. 5. С. 114–119.
39. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса : Астропринт, 2000. 220 с.
40. Экофасилитация: самоучитель для взрослых / под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. Киев, 2013. 224 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 3).
41. Arbesman S. (2012). The half-life of facts: why everything we know has an expiration date. Current/Penguin. 253 p.
42. Bauman Z. (2010). 44 Letters from the Liquid Modern World. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press. 208 p.
43. Beutler, L. E., Clarkin, J. F. (1990). *Systematic treatment selection: Toward targeted therapeutic interventions*. Brunner/Mazel.
44. Chilcoat R., Magee R. Strategic Leadership and the «Fourth» Army War College. *JFQ*. 1996. Vol. 12. P. 74–80.
45. Grawe, K. (1997). Research-informed psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 7(1), 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/1050330971233133184>
46. Jamais Cascio. Facing the Age of Chaos. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
47. Lorenz E. Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set off a Tornado in Texas? // Indian Academy of Sciences : веб-сайт. URL: http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf
48. Lushyn P., Sukhenko Y. (2021). Post-Traumatic Stress Disorder and Post-Traumatic Growth in Dialectical Perspective: Implications for Practice. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(1), 57–69. URL: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.1.lus>
49. Lushyn P., Sukhenko Ya., Davydova O. Particularities of Students' Educational Trajectories and "Projectories": A Psychosemantic Dimension. *IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP)*. Kremenchuk, 2020. P. 1–4. URL: <https://doi.org/10.1109/PAEP49887.2020.9240866>
50. Mack O., Khare A., Kramer A., Burgartz T. (Eds.). (2015). *Managing in a VUCA World*. Springer. 259 p.
51. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.
52. Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. (2004). A clinical approach to posttraumatic growth. *Positive psychology in practice*. pp. 405–419.
53. Turner, L. (2011). *Metamodernist // Manifesto*. URL: <http://www.metamodernism.org>

Василь Тимофієв

ВІД ЕКОШКОЛЯРА ДО ПРАКТИКА ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ: РЕФЛЕКСІЯ ШЛЯХУ АБО МЕТОДОЛОГІЯ ХОДЖЕННЯ

Рівень 1. Коли стаєш свідком-учасником – набуваєш враження-досвід

Що відбувається, коли розумієш «знову до школи!», наново навчатись й опановувати «знамо що» – ще незвідане й незнайоме? Якщо за покликом, зі сформованим бажанням, тут зрозуміло – очікуєш хвили вражень та думок, що посилюють і підживлюють пізнавальний інтерес. У разі ж вимушених обставин – треба змінити життєвий шлях, варто розібратись у собі, хочу кардинальних перетворень, не можу більше терпіти життєвої рутини і багато ще чого (підставляє кожен своє!) – все не просто. У будь-якому разі, це певна домовленість з самим собою – даю собі «добро», погоджуюсь на крок у невідоме, спрямовую себе на хитку дорогу змін (дорогоказів там немає!)?



І які ж найперші враження? Все «і так, і не зовсім» у цій екошколі! Довільна атмосфера: можеш спостерігати і не проявляти себе (зовсім?), можеш бути активним і «тягнути ковдру на себе», або «як заманеться» – ділитись думками, ставити запитання (провокаційні, наївні, незрозумілі – різні, й навіть одночасно всі!), критикувати і вихвалити, самому хвалитись і засмучуватись... Це має бути цікаво – у першу чергу, самому собі – а тоді це захоплює й оточуючих співшколярів.

А якщо пропустиш заняття, можна ж «відпрацювати»? Конспекти, чи запис сесії передивитись? І дізнаєшся, що не зовсім – носіїв передавання інформації (окрім безпосередніх учасників сесії) не передбачається навчальним процесом. Сам пропуск – це також процес/подія, можливість вибудувати-зрозуміти-відчути власні пріоритети дихотомії «я→навчання у екошколі». Задатись запитанням «чому пропускаю?»: через те, що відчуваю дискомфорт (чому саме?), чи дійсно є непереборні об'єктивні обставини?

Освітній процес не виглядає як класичне передавання знань – екошколярі стають свідками-учасниками екофасилітативної консультації. Свідок може розповісти, що саме відбувалось, звернути увагу на ті події, які відклались у пам'яті, інтерпретувати на власний розсуд. Учасник – активна сторона події/процесу, здатна чинити вплив на дійсність, корегувати її, розвивати у тому руслі, яке «кортить тут і зараз».

Свідок-учасник (екошколяр) інтегрує окреслені позиції, спроможний вийти за межі та спровокувати/ініціювати цей процес у соціальному ото-

ченні спів-учнів. Прості запитання «а чому так?», «що саме відбулось?», «навіщо ця фраза, чому ви так сказали?» здатні повернути обговорення консультації у таке русло, яке народжує відкриття/осияння (інсайти) на рівні усієї групи екошколярів – не лише на індивідуальному.

В цей час «як першокласник» – просто вбираєш (чи то, всмоктуюєш!) враження: щось (багато чого!) виникає у процесі спостереження за консультацією – важливе, «про мене», тим більше – в процесі спільного обговорення. Емоції – співчуття клієнту (ну як же ж допомогти!), незадоволення (ну як так можна!), здивування (і таке буває?!)... Мисленнєві процеси – «а як у мене це відбувається?», «ніколи не замислювався про таке», «це як у мене – один в один»...

І коли заглиблюєшся у події клієнтської ситуації – занурюєшся у себе. Це не рівень ретельно-прискіпливого розгляду свого внутрішнього світу, не зациклення на думках заради думок – скоріше, певна робота над собою, проведення аналогій з клієнтськими подіями-процесами і більше/глибше/ширше опанування своїми індивідуальними особливостями, механізмами «як у мене працює» та чи інша складова психіки.

А потім – процес «звикання» (у лапках, бо враження не закінчуються!) до атмосфери екошколи, наче «вливаєшся у потік». Він не стає рутинним, але захоплює кожного: хтось буде відчувати суцільний комфорт, просувачись спільною течією; дехто намагатиметься прискорити потік, досягнути швидше власно встановленого пункту призначення (проміжного, бо потік змушуватиме не зупинятись); інші й взагалі, прагнутимуть плисти проти течії або ж обернути потік проти руху, у своє комфортне русло. Приймається все, тут – територія індивідуальної траєкторії!

Коли просуваєшся шляхом екофасилітації (в ході спостереження-участі в процесі консультування) відчуття подвійне: часом, «тихий плин» – наче спокійна і виважена рефлексія, і водночас, наче сплеск емоцій від позитивної розв'язки ситуації консультування.

Найяскравішим стає для кожного своє – маленькі відкриття, які на низуються на нитку власного розуміння особливостей процесу екофасилітації, перетворюються у чітке переконання, що маємо справу з розвитком і особистісним зростанням, і це стосується всіх та кожного – бо ми соціальні істоти і невідривно пов'язані, є інтегрованою системою разом з оточуючими (з близькими, далекими та й, навіть, незнайомими).



Виявляється, що екофасилітативний підхід – постійний процес. На консультації (а в житті не так?!), це рух і просування – в разі гальмування (тупцювання на місці, натикування на стіну, ходіння по колу), маємо справу з чимось

цікавим. Тоді постійне уточнення – а як саме, а де вихід, а стикались з таким раніше... Стає зрозумілим технологічний підхід: умовно «працюємо з особистістю, а не заїканням» (цитата з обговорення однієї з консультацій).

Ключова позиція – супровід клієнта. Це так і виглядає – екофасилітатор не здійснює психотерапію як таку у класичному варіанті, не надає порад як висококласний фахівець, що дуже розбирається у всьому стосовно психіки. Це взаємодія рівнозацікавлених осіб, при спрощенні – цікава бесіда на тему, запропоновану клієнтом і підтриману консультантом.

Робота екофасилітатора, нерідко – низка парадоксів [4]. Можна дозволяти собі просідати (здуватись?) до рівня «некомпетентності» – консультант не фахівець з буття клієнта, лише клієнт стовідсотково може визначити, що для нього «моє і цінне» (=є екологічним). А екофасилітатор, своєю роботою (просіданням, здуванням), формує прохання «поясни, як воно у тебе, у чому особливість, як це проявляється на практиці життєвих подій». Тоді клієнт на свій розсуд «підставляє», висвітлює консультанту потрібні грані особистості.

Частенько зустрічаються «неочікувані закономірності». До прикладу: у запиті «проблеми у водінні автомобіля, дуже напружуюсь, відчуваю дискомфорт, хочу зрозуміти чому і змінити» в процесі консультування виявляється, що мова йде про розвиток себе, відкриття своєї справи, можливість «рулити» власним життям на свій розсуд.

Звичайно, неочікуваними ці закономірності є для логіки зовнішнього спостерігача зі своїм індивідуальним досвідом та оцінками. Для екофасилітатора варто настроюватись на логіку клієнта, не втратити опорні точки важливості для клієнта його власних життєвих подій та умовиводів. Тоді у процесі екофасилітації треба констатувати ситуацію термінами і логікою клієнта. І рано чи пізно питання клієнта «як мені бути з іншими (всім зовнішнім – людьми, подіями, обставинами)?» поступово перетворюється у роботу над запитанням «як мені бути з самим собою?».

Інтуїтивне відчуття – важливий чинник: варто довіритись, якщо воно присутнє у клієнта або виявляється у консультанта в ході екофасилітативної роботи. Інді це не відразу «вихоплюється» екошколярем при спостереженні консультації. Та додаткові запитання (навіть клієнту – створюється і така можливість у екошколі) сприяють адекватній оцінці інтуїтивного чинника процесу.

Поступово (як екошколяр) переймаєшся екофасилітативною логікою. Консультант має справу з процесом і системою: родичі, друзі, на-

віть, домашні тварини тощо – ті елементи цілісної мозаїки, які мають значення й вплив в житті клієнта, обов'язково і завжди. Не враховувати це – «втрачати» клієнта!

Рівень 2. Коли волієш консультувати, спів-консультувати – «набивати руку»

Другий рівень впроваджує кардинальні зміни у екошкольний процес: можливість консультувати клієнтів отримує кожен екошколяр, що успішно подолав перший рівень.



Кожний по-своєму проходить ситуацію невизначеності перед початком процесу консультування, варіантів – безліч (індивідуальну траєкторію [6] ніхто не відміняв!). Для конкретизації розуміння ось лише декілька з можливих:

– *«я хочу першим/першою»*: для тих, хто рветься у бій – перший рівень дає впевненість, що «все вийде тут і тепер», тоді хочеш спробувати, мати успіх і результат;

– *«аби почати, а там воно й піде»*: варіант спонтанного рішення, коли перспектива тримати паузу з початком консультування – загроза серйозніша, ніж наважитись і вже почати, ризикнути і мати все; навряд чи втратити все – атмосфера екошколи і сприятливе оточення «поправлять як треба»;

– *«краще не метушитись, вибрати зручний час»*: для тих, хто хоче «напевно», хто вивчає нюанси, приглядається до деталей, приміряє на себе увесь процес – і співвідносить «готовий? ще ні?».

Перша консультація важлива – пробуєш сили, іноді забуваєш необхідні кроки початкового етапу (привітання, знайомство, перші фрази), чуєш розповідь клієнта і на рівні інстинкту намагаєшся продовжити продуктивно, в руслі екофасилітації (так, як вже бачив і відчував багато разів на 1-му рівні, але тепер все залежить лише від тебе!).

Слідкуєш за собою, клієнтом, рухом консультації, намагаєшся поєднати у щось більш-менш професійне, те, чим збагачувався і вражався впродовж вже пережитих екофасилітативних консультацій. Починає виходити, у декого – відразу і з прийнятним результатом, у інших – поступово, не квапливо, еволюційно. Стає цікавим спостерігати, як змінюється власний підхід і робота спів-школярів, коли вони проводять консультації.

На цьому рівні відпрацьовуються навички спів-консультації – за роботу з клієнтом береться декілька консультантів. Частіше відбувається поєднання представників другого рівня з більш досвідченими колегами – з рівня «два плюс» (третього, четвертого і т.ін.). Тут важливо поєдна-

ти зусилля консультантів, синхронізувати спільні дії – не обов'язково «дмухати у одну дудку», швидше – відчувти клієнта й спів-консультанта одночасно, не випадати з процесу й руху консультації. Має бути і екологічно, і конгруентно. Важко, але при бажанні та концентрації уваги (одночасно я+спів-консультант+клієнт) цілком можливо!

Питання стосовно процесу екофасилітації на цьому рівні також змінюються кардинально. Вже перша власна консультація дозволяє відчувати, як відбувається консультативний процес зсередини і що найважче/добре виходить для самого себе. Як досягти довіри клієнта і спільної з ним роботи? Як зупинити, коли йде «потік свідомості» й інформація від клієнта не закінчується? Коли варто не поспішати і тримати паузу? Як відповідати на прямі запити про поради від психолога-консультанта? Як не нав'язувати власний сценарій, а йти за клієнтом, супроводжувати? Як втриматись від похвали, коли є за що хвалити клієнта чи в якій формі екологічно це зробити?

Поступово освоюючись у екоконсультативному процесі, стає зрозумілим, на яких етапах консультації і що саме потребує особливої уваги. На початковому етапі – побудова взаємодії і рапорту. Клієнти дуже різні, і початки – так само. Одні приходять вже з продуманим монологом – що відбувається, що хочу, що очікую і прагну. Інші – занадто емоційні, експресія максимальна, не завжди зрозумілі. Дехто – накручено-провокативні (не з прицілом провокувати консультанта – щось «дістало» і болить, от і викликають «вогонь на себе»).

Варто бути уважним, накопичувати деталі у інформаційному потоці клієнта, відзначати ключове і «дзеркалити», не втрачаючи. Не лише слова мають значення – важливим є цілісно сприймати клієнта, з усім «поведінковим репертуаром» – невербальна інформація підкріплює сказане або вказує на протиріччя (у разі розбіжності змісту слів з невербальними проявами).

Після початкового етапу (*варто наголосити, поділ консультації на етапи достатньо умовний й інтуїтивний*) настає стадія безпосередньої роботи. Розподіл ролей начебто і зрозумілий: клієнт «веде» консультанта віхами власного життя, надаючи необхідну інформацію зовні, консультант – супроводжує і відмічає деталі, будує гіпотези і перевіряє їх за допомогою підтвердження/спростування клієнтом.

Та рольовий репертуар може стати значно багатшим через «відхилення» будь-якого характеру й природи: надмірна емоційність процесу (емоції роздратування, сльози, засмучення, неприродня веселість чи несерйозність клієнта), перепони інтелектуального (тупцювання на одно-

му й тому, «ходіння по колу», постійне переключення уваги на численні приклади) чи зовнішнього характеру (особливо це стосується онлайн консультування – перепонами стають події, що заважають природньому плину консультації – дзвінки, втручання близьких та родичів, домашніх тварин, втрата інтернет-зв'язку чи звуку і т.ін.).

У разі цих «відхилень» варто «триматись» й не губитись, уважно слідкувати за змінами позиції клієнта і своєї власної, як консультанта – це також «матеріал» для продовження роботи, достатньо показовий і енергетично заряджений.

Завершальний етап – своєрідна кульмінація консультації. Відразу виникає питання – коли ж переходити до завершення? Підказкою може бути подійність (які саме події відбуваються) самої консультації – тут також спостерігається багатоваріативність. Часом – наче не відбувається нічого кардинального, клієнт просувається у своєму темпі (при сприянні консультанта – віддзеркаленні та супроводі) і трапляються окремі мінівідкриття, здогадки, пояснення від клієнта для самого себе. Тоді варто звернути увагу на корисність (її відсутність) цих проявів для клієнта – отримати підтвердження чи спростування, можливо – нові відкриття.

Або варіант на кшталт «серфінгу» – просування клієнта достатньо швидко, інсайти змінюються один за одним, інтенсивність процесу суттєва, але «втома» від такої інтенсивності дозволяє підбити підсумки, можливо – проміжні, з прицілом на майбутню реалізацію опрацьованого на консультації.

Варіант відносної «незавершеності»: впродовж консультації опрацьовується (прояснюється) механізм клієнта «як це у мене відбувається», та його запит ще залишається актуальним. Підбиття проміжних підсумків (що прояснилось, що було важливим, запам'яталось найкраще), окреслення подальших намірів і буде завершенням консультації.

У будь-якому разі, екофасилітативна консультація – цілісне, багатогранне явище, та її наслідки й вплив на клієнта і консультанта іноді стають зрозумілим лише з часом.



А що ж у фіналі 2-го рівня? Що у «сухому залишку» (термін з галузі хімії – головний висновок, що впливає з тривалого обговорення)?

Ресурс – екофасилітація «завжди про нього». Ресурс, наявний у клієнта, який приходить на консультацію зі своїм досвідом життя, готовим попрацювати над його (досвіду) поліпшенням/розширенням/ розвитком... Ресурс, присутній у консультанта-екофасилітатора – як інструмент у всьому супроводжувати клієнта (бути «поруч», «разом», бути у процесі – і паралельно, і синхронно, і узгоджено). Ресурс

у самій ситуації навчального простору екошколи: як у менеджменті оцінка 360 градусів – інформація консультанту-учню надходить звідусіль (від автора методу, клієнта, співучасників-учнів екошколи, від рефлексії навчання).

Азарт (емоція, пов'язана з передбаченням успіху) – в екошколі він як особливий акт співтворчості та розвитку себе як професіонала-консультанта: коли «і хочеться – і колеться» консультувати, коли і виходить, і десь можеш «оступитися», коли таки «йдеш на ризик» для досягнення успіху.

Оптимізм (бадьоре та життєрадісне світовідчуття) – від розуміння, що створюваний в екошколі простір, подібний до каскаду, «підсилює і примножує» (знання/зміни/розвиток/психодопомогу та ін.), а кожен «школяр» є частиною цілого – невід'ємною, самобутньою та необхідною.

Очікування (подія, що розглядається як найбільш ймовірна у ситуації невизначеності). По суті, кінцева точка навчання – це старт подальшого процесу (у кожного «своє»!), рух у невизначеності, це розуміння/відчуття/прагнення – на місці стояти просто неможливо!

Подібний словник «сухого залишку» екошколи може продовжити кожен з учасників ще багато чим – встигай лише фіксувати!

Рівень 2+. Коли маєш не просто консультувати/ спів-консультувати – навчатись навчаючи

З одного боку, це рівень поглиблення технологічності й власних творчих підходів до здійснення екофасилітативної консультації. Тут більше актуалізується готовність працювати (активно консультувати) і розширяти свої можливості як екофасилітатора. З іншого – співпрацювати з колегами, збагачуючи спільний досвід роботи екошколи.

На перший план виходить інтерес «а як краще» – якісніше віддзеркалювати, бути у потоці з клієнтом, бачити його реальність. Як допомогти колегам, що перейшли з першого рівня на другий і роблять початкові кроки, динамічніше «просуватись» – відзначенням позитивів, питаннями, акцентами на особливості процесу.



Ключовим тут являється екологічність по відношенню до колег – у кожного може виявлятися свій стиль і траєкторія просування, які не мають бути викривленими. Не менш цінною є конгруентність – існують ті запити, які необхідно реалізовувати на цьому рівні саме для себе: як мінімум – поглиблювати професіоналізм, вчасно помічати межі, які маєш перейти для самовдосконалення і т.ін.

Як і раніше, кожна консультація, в якій береш безпосередню участь хвилююча – принаймні, на етапі початку консультації. Цей емоційний стан – природний, його відсутність, наче підказка – щось проходить не так, налаштування на клієнта мінімальне.

Увага як екошколяра розповсюджується вже значно ширше: спостерігаєш не лише як працюєш сам (за специфікою роботи, помилками і успіхами), але й змінами у колег – це дуже цікаво і повчально! Наче смакуєш деталі – де вдале запитання, де цікаве спостереження чи вихід з тупика, результативне завершення консультації і подяка від клієнта. Все у скарбничку професійного розвитку!

Маленькі нюанси екофасилітативної роботи притягують до себе увагу, але вже в новій якості, в оновленому значенні. Наприклад, як реалізується принцип нейтральності екофасилітатора [5]: «спочатку дослухай» (клієнта) – іноді дуже тонка грань, коли варто вступати у бесіду консультанту, буде цей вступ перебиванням клієнта (=він/вона не закінчив власної думки, а консультант вже хоче поцікавитись тим, що важливо лише йому) чи логічним продовженням супроводу (=встановлено рапорт і є відчуття спільного простору взаємодії).

Або принцип безумовного супроводження клієнта екофасилітатором: допоки не дійдемо до умовного «дна», яке визначить сам клієнт (має відчути екофасилітатор) – вгору чи у інший бік не підємо (=клієнт не поведе, екофасилітатор не здійснить супроводу).

Протиріччя – їх варто вчасно помітити й зафіксувати. В логіці клієнта, в невідповідності проявів між вчинками та їх інтерпретацією, у відмінності між словом і вчинком (з посмішкою розповідається про щось сумне і т.ін.). Це може бути ключовим поворотом консультації, ініціюватиме інсайти клієнта чи прояснятиме гіпотези екофасилітатора.

Тема меж консультанта: звертаєш увагу на власний комфорт у консультації. Умовно – можеш терпіти певні перепони у консультативному процесі, чи ти, як консультант, відчуваєш такий дискомфорт, що варто це «оприлюднити» клієнтові і щось з цим зробити (перервати консультацію, як крайній варіант, або прояснити, змінити й продовжити).

Дуже цінним явищем є подія, коли клієнт викликає позитивне здивування у екофасилітатора – це вже природа виникнення інсайтів у консультанта, свідчення сходження до логіки і особливості функціонування системи психіки клієнта. Опосередкований показник того, що процес йде і має завершитись хорошим результатом консультування.

Екофасилітатор наче стає «зовнішнім голосом», що переводить внутрішній діалог клієнта у сферу робочих стосунків на консультації. Тоді можна почути фрази на кшталт «я ніколи ще так не відповідала на свої

запитання» і т.п. Свідчення того, що відповіді в нас самих [3], просто ми не завжди ставимо до себе необхідні запитання (екофасилітатор – ставить). Така собі екстеріоризація внутрішнього діалогу як один з технологічних прийомів екофасилітатора!



Цей рівень – своєрідний етап становлення: наче піднімаєшся на весь зріст і перед тобою постає картина світу у незвичному ракурсі, який виграє оновленими красками-можливостями. Тоді розумієш і відчуваєш одночасно – є альтернативи «куди рухатись», що опановувати і набувати в якості досвіду.

Замість завершення. Так у чому ж методологія сходження?!

В екофасилітації той, хто дійсно допомагає іншому, допомагає й собі. Консультативний процес не має бути ремеслом – має бути творчістю. Активність (енергія до змін, до розвитку) не стільки у зовнішньому прояві, скільки у внутрішній динаміці перетворень власного світовідчуття, відчуття самого себе у соціальній дійсності – системі «я→оточуючі».

Екофасилітатор має пам'ятати про конгруентний вибір у консультуванні (проводити роботу з клієнтом, чи відмовитись) – так забезпечується екологія особистості (своєї і клієнта).

Не розуміння (не пізнання) власних обмежень – шлях до ілюзії успішності й надмірної самовпевненості у екоконсультативному процесі.

Якщо тобі нецікаво з клієнтом (=нецікава консультація) – ти не працюєш, а виживаєш у екоконсультативному процесі – тоді до чого тут допомога (кому вона більше потрібна!)?

Якщо ти не довіряєш клієнту (його досвіду стосовно самого себе) – ти не побудуєш довіру у взаємодії, не досягнеш порозуміння (рапорту – тим більше!).



Консультація у екофасилітації – ВЗАЄМОобмін: консультант збагачується досвідом реальності клієнта, поглиблює «репертуар» консультативної роботи; клієнт – розширює межі сприйняття себе і дійсності через зовнішню рефлексію (при сприянні консультанта знаходить відповіді на запитання, які наче ставить сам собі у ході консультації).

Постійна ВЗАЄМОдія з клієнтом, уточнення незрозумілого (як це відбувається і що за цим стоїть) й меж – ключ до якісного просування у екофасилітаивному процесі.

Завершення консультації – це про перспективу для клієнта: над чим ще треба попрацювати (подумати); як щось реалізувати у часі, якими є послідовні цілі у досягненні бажаного, як перейти власні обмеження...

Ці тези відображують усвідомлення власного досвіду (чи то, шляху/сходження?)! І зазначаються вони з чітким розумінням, що практика екофасилітації – це динамічний процес, відкрита система, яка не має сталої і постійної структури (набору інструментарію «раз і назавжди»), а ґрунтується на потенціалі постійного оновлення, плину та розвитку.

Використані та рекомендовані джерела

1. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Монография. Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. 847 с.
2. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. Кировоград: РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. 693 с.
3. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). Киев: «Науковий світ», 2007. 207 с.
4. Лушин П.В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию [Текст] : Монография / П. В. Лушин. Киев, 2017. 144 с. (Серия «Живая книга»: Т. 4).
5. Лушин П.В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П.В. Киев, 2013. 296 с (Серия «Живая книга»: Т. 2).
6. Сухенко Я.В. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях / Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». № 38 (2017). URL: <http://journals.urau/index.php/2227-6246/article/view/156883/156223> (дата звернення 06.12.2021).
7. Фанч Ф. Преобразующий процессинг. М.: Новая планета, 2002. 624 с.

РОЗДІЛ II

ОСОБИСТІСНИЙ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Світлана Хілько

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*Толерантність до невизначеності як професійна здатність
психолога в сучасних умовах*

Різноманітні процеси сучасного суспільства породжують проблему відчуття невизначеності та необхідності знаходження нових способів продуктивного вирішення життєвих і професійних задач у нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях. Це висуває підвищені вимоги до людини щодо подолання суб'єктивних труднощів, пов'язаних із невизначеністю. Таким чином, у суспільства є запит: як, долаючи внутрішнє напруження, стрес у невизначених ситуаціях, саморегулювати свій психічний стан та ефективно діяти в таких умовах. Відповідь на цей запит входить в задачі професійної діяльності психолога як представника соціономічної професії надавати психологічну допомогу різним верствам населення, що цього потребує і проблема толерантного ставлення до невизначеності – одна з них.

Розв'язання складних професійних завдань, вибір серед всього різноманіття психологічного інструментарію, надання консультативної, корегувальної, психотерапевтичної допомоги клієнту, внутрішній світ якого є невизначеним на певних етапах роботи, може загострювати ситуації також і особистої невизначеності, що і зумовлює необхідність формування в майбутніх психологів толерантного ставлення до ситуацій невизначеності ще на етапі професійної підготовки. Отже, актуаль-

ним є розробка рекомендацій майбутнім психологам щодо формування толерантності до невизначеності. Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі толерантності до невизначеності (ТН) і професійній підготовці майбутніх психологів, свідчить про багатогранність та складність даної проблеми в контексті сучасності. Так, значна кількість робіт присвячена: визначенню змісту і структурних компонентів ТН (С. Баднер, Р. Бріслін, Д. Маклейн, Н. Нортон, Е. Френкель-Брунсвік, Р. Халлман та ін.); аналізу невизначеності, пов'язаних з нею феноменів та особливостей ставлення особистості до неї, а також теоретико-методологічним принципам розвитку ТН (А. Гусев, Д. Канеман, Т. Корнілова, Є. Крінчік, Д. Леонтьєв, П. Лушин, С. Максименко, О. Соколова, В. Турбан, та ін.); вивченню особистості психолога та його професійних характеристик і значущих якостей (О. Бондаренко, О. Власова, П. Лушин, О. Кокун, С. Максименко, В. Моляко, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Рибалка, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.).



Щоб проаналізувати проблему особливостей формування ТН у майбутніх психологів, актуально поставити ряд запитань:

– Що означає толерантність до невизначеності (ТН) та інтолерантність до невизначеності (ІТН) ?

– Яким чином характеризується невизначеність у професійній діяльності психолога?

– Чим відрізняється толерантний до невизначеності майбутній психолог від інтолерантного?

– Який рівень сформованості ТН у майбутніх психологів на сучасному етапі їх підготовки?

– Який є психодіагностичний інструментарій для проведення самодіагностики вихідного рівня сформованості ТН у майбутніх психологів?

– Які особливості майбутній психолог може враховувати, щоб сформувати в себе ТН?

– Чи можливо навчитися самостійно формувати ТН?

Відповіді на окреслені запитання дають розуміння того, що при умові толерантного подолання протиріч відкриваються різноманітні можливості для реалізації нових способів продуктивного вирішення майбутніми психологами як особистісних, так і професійних задач.

Підходи до розуміння та визначення феномену толерантності до невизначеності

Теоретичний аналіз феноменів ТН і ІТН дають можливість констатувати наявність різнобічного і широкого їх розуміння. Так, ТН вивчають у

контексті базових, стійких і стабільних у часі *рис і властивостей особистості*, які є суттєвими при взаємодії з людьми, визначають особливості поведінки особистості в різних неоднозначних, складних ситуаціях та є визначальними у можливості видержувати невизначеність особистих смислових основ у процесі переходу до нової ідентичності (S. Bakalis, A. Гусев, P. Clampitt, R. Ginsberg, F. Hartmann, L. Lyon, B. Naemi, N. Rotter, L. Sallot, J. Sidanius, M. Williams та ін.):

- як реакцію на невизначеність у вигляді трикомпонентної структури установки особистості - когнітивне осмислення, емоційна і поведінкова реакція на невизначеність (J. Litman, О. Луковицька);

- як когнітивно-перцептивне утворення, де когнітивний стиль, емоційна і перцептивна змінні визначають особливості сприйняття невизначеності, рівень її усвідомлення та емоційну реакцію в оцінці можливих результатів її подолання (S. Budner, S. Bochner, R. Norton, E. Frenkel-Brunswick, М. Холодна);

- як здатність особистості приймати конфлікт і напругу в ситуаціях невизначеності, витримувати протиріччя, здатність не тільки переживати позитивні емоції в нових, неструктурованих ситуаціях, а й отримувати задоволення від можливості перебування в них (R. Brislin, R. Hallman, М. Шаповал, Є. Носенко, П. Лушин);

- як саморегуляцію особистості в ситуаціях невизначеності, готовність до ризику при виборі способів вирішення таких ситуацій (S. Anderson, Т. Корнілова, О. Луніна, К. Stoycheva та ін.);

- як культурну складову, що визначає емоційне ставлення до ризику і неоднозначності (G. Hofstede);

- як множинність реакцій від відторгнення до привабливості суперечливих інтерпретацій невизначених стимулів (D. McLain, J. Herman, J. Ray) [14].

Як видно з даного аналізу, спрямованість дослідження ТН у різних наукових працях ускладнює процес однозначного висновку даного феномену і породжує проблему його формування.

На противагу осмисленню та усвідомленню позитивної складової невизначеності, тобто здатності особистості толерувати невизначеність, що сприяє реалізації своїх різноманітних можливостей, з метою особистісного змінювання, саморозвитку та розширення репертуару дій вирішення складних завдань, *інтолерантність до невизначеності (ІТН)* розглядається як предиктор депресії за наявності роздумів про негативні аспекти життя (S. Anderson, Т. Корнілова, О. Луніна, К. Stoycheva та ін.), реакція на невизначеність як на потенційне джерело загрози, що

ускладнює процес вибору і прийняття рішення в ситуаціях невизначеності. ІТН характеризується негативною реакцією на невизначеність у таких формах прояву, як тривожність, стрес, когнітивний дисонанс, складністю втримувати внутрішню напругу і утрудненням у виборі продуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності.



Толерантність до невизначеності (ТН) – це здатність особистості виявляти стійкість до зовнішніх і внутрішніх ситуацій невизначеності як у житті, так і в професійній діяльності, що супроводжується когнітивним осмисленням таких ситуацій, позитивним ставленням до невизначеності або двозначності та активним пошуком шляхів вирішення таких ситуацій [11-16].

Толерантна до невизначеності особистість позитивно реагує на ситуації невизначеності в контексті своєї реакції на проблемність завдання, готова проявляти сміливість, випробовуючи нові способи вирішення таких ситуацій, і активно реалізовує намічені плани дій. На противагу, *інтолерантний до невизначеності особистості* більш притаманно прагнення до ясності і контролю ситуації, негативні реакції на складну, проблемну задачу, замість прагнення до новизни і оригінальності у вирішенні таких завдань, превалюють правила і принципи, дихотомічні погляди (правильно – неправильно), складність виходу за межі своїх обмежень і бажання позбутись неприємних емоцій і почуття дискомфорту [1; 14].

Толерантність до невизначеності майбутніх психологів – це здатність виявляти стійкість до зовнішніх і внутрішніх ситуацій невизначеності в професійній діяльності, що супроводжується когнітивним осмисленням таких ситуацій, позитивним ставленням до невизначеності або двозначності та активним пошуком шляхів вирішення таких ситуацій [13; 14; 16].

Місце невизначеності у професійній діяльності психолога

Відповідь на запитання «Яким чином характеризується невизначеність у професійній діяльності психолога?» потребує тлумачення самого поняття «невизначеність». Невизначеність характеризується недостатністю відомостей про умови, в яких буде протікати діяльність, низьким ступенем передбачуваності, неповнотою знань дослідника. Джерело невизначеності – у єдності протилежностей, різноманітності думок, смислів. Невизначеність пов'язана з ризиком, плануванням, прийняттям рішень, здійсненням дій на всіх рівнях.



Невизначеність у професійній діяльності психолога розглядається як перехідний стан, що спонукає психолога до сприйняття нових, неструктурованих, невизначених, неоднозначних ситуацій не як загрозу, а як таких, що містять різноманітні можливості вирішення професійних задач, відчуваючи при цьому позитивні емоції [14; 16].

Ставлення особистості до невизначеності може бути як *толерантне*, що означає прийняття невизначеності як неминучості, використання її можливостей і переваг, так і *інтолерантне* – негативне ставлення до невизначеності, двозначності, амбівалентності, суперечливості, заплутаності, складності, що супроводжується негативними емоційними станами та проявляється на поведінковому рівні утрудненням знаходження продуктивних способів вирішення даних проблем [14, с. 79].

Існують зовнішні і внутрішні джерела невизначеності в професійній діяльності психолога. *Внутрішні* – пов'язані з протиріччями психолога, *зовнішні* – виникають при взаємодії із зовнішнім мінливим, динамічним і непередбачуваним середовищем. Під час роботи в різних соціальних сферах, під час виконання різних видів діяльності внутрішня і зовнішня невизначеність є невід'ємними складовими професійної діяльності психолога [14; 16].

Так, працюючи з великим об'ємом наукової інформації, яка в суб'єктивному усвідомленні чітко не детермінована ні в способах рішення, ні в шуканому результаті, психолог-теоретик/дослідник, стикаючись з різними протилежними думками, сам провокує когнітивні протиріччя, унаслідок чого з'являється різноманітність можливостей вирішення проблемних завдань і ТН сприятиме більш продуктивній діяльності.

Використовуючи в процесі професійної підготовки майбутніх психологів неструктуровані елементи навчального курсу, *психолог-викладач*, з одного боку, сприяє самовираженню, розвитку критичного осмислення нових або протилежних думок, демонструє неоднозначність, подвійність смислів навколишнього світу, з іншого – забезпечуючи ефективну навчальну діяльність, сам може знаходитися в стані невизначеності, що потребує його толерування [14; 16].

Професійна діяльність *психолога-практика* обумовлена невизначеністю природи психічного клієнта (зовнішня невизначеність) і суб'єктивним відчуттям труднощів самим психологом, пов'язаних із відсутністю готових схем вирішення проблеми (внутрішня невизначеність) клієнта, тому що кожна особистість - це цілий світ різноманітної індивідуальності, в якій міститься певна невизначеність. За таких умов

надання психологом ефективної психологічної допомоги містить у собі моменти переходу від невизначеності до визначеності [14], що знову ж таки ставить питання необхідності толерувати невизначеність як внутрішню (подолання внутрішніх протиріч психолога), так і зовнішню (протиріччя самого клієнта), і при цьому необхідно забезпечити результативність своєї професійної діяльності.



Ситуації невизначеності, які виникають у професійній діяльності психолога, можуть призводити до переживання негативних емоцій, суб'єктивних труднощів, подолання яких здійснюється завдяки рефлексивному осмисленню своїх можливостей щодо обрання ефективних професійних дій.

Орієнтовний алгоритм реагування на ситуації невизначеності

Відповідаючи на запитання «Чим відрізняється толерантний до невизначеності психолог від інтолерантного?», розглянемо внутрішні індикатори інтолерантного і толерантного ставлення до невизначеності.

Внутрішні індикатори інтолерантного ставлення до невизначеності:

- недостатній рівень рефлексивного осмислення позитивної складової ТН знижує ступінь самоконтролю і раціонального аналізу своєї діяльності в ситуації невизначеності (наприклад, бажання позбутися стану невизначеності будь-яким способом, який не завжди забезпечує отримання бажаного результату діяльності, але дає змогу зняти емоційне напруження) [11; 14];

- сприймаючи невизначеність як загрозу, психолог переживає негативні афекти, тривожність, іноді стрес при суб'єктивно значущих ситуаціях (наприклад, невизначеність у пошуку нових джерел інформації для вирішення складних навчально-професійних завдань), що призводить до «страждання від невизначеності» [13], зниження енергійності і ускладнює процес пошуку нових способів вирішення складного завдання;

- внутрішнє відчуття утруднення особистісної саморегуляції в умовах ускладнення/новизни/невизначеності ситуації, що в підсумку впливає на вольову активність майбутнього психолога (наприклад, відмова від вирішення складних завдань професійної підготовки під час навчальної діяльності);

- внутрішня диспозиція невизначеності у вигляді складності і невіришеності проблеми призводить до обрання майбутнім психологом непродуктивних копінгів її подолання (наприклад, уникнення необхідності вирішувати складну задачу, прокрастинація);

- відчуття нестерпності невизначеності (внутрішньої і зовнішньої), що утруднює можливість використання своїх внутрішніх ресурсів для

вирішення складного завдання, що призводить до залежності від соціального оточення [13], але не з метою розширити межі своїх можливостей, використовуючи зовнішні чинники продукування нових ідей, а з метою перекладання відповідальності на інших;

- обрання способів вирішення ситуації невизначеності супроводжується неможливістю вийти за лінію своїх обмежень, застосуванням вже існуючих схем, принципів, смислів, патернів поведінки (максимум визначеності за рахунок раніше здобутого досвіду), без врахування новизни і сучасності ситуації;

- прагнення майбутнього психолога в навчальному процесі до структурованих навчальних ситуацій, до чітко окреслених цілей, чіткого графіку виконання навчального завдання (Г. Хофстеде [17]), що забезпечує розвиток репродуктивності і не стимулює репродуктивне мислення, новизну і оригінальність.

Внутрішні індикатори толерантного ставлення до невизначеності:

- здатність майбутнього психолога сприймати невизначеність як неминучість буття, тобто відмова від ілюзії стабільності і однозначності життя, що зумовлює можливість використовувати всі її переваги і знаходити нові способи її вирішення;

- здатність майбутнього психолога до рефлексивного осмислення свого емоційного стану в ситуації невизначеності, своїх думок, що призводить до стану визначеності в способах реалізації досягнення бажаного результату;

- позитивне емоційне реагування майбутнього психолога на ситуацію невизначеності і довіра до себе в знаходженні продуктивних способів її вирішення;

- здатність майбутнього психолога до свідомої саморегуляції на когнітивному, емоційному, поведінковому рівнях, у процесі переходу від невизначеності до визначеності, що потребує узгодженості спроектованої програми виконавських дій і реально отриманих результатів [15];

- суб'єктивне відчуття невизначеності актуалізує пошукову активність майбутнього психолога щодо знаходження нових способів вирішення складної задачі;

- готовність майбутнього психолога йти на ризик у ситуації невизначеності, враховуючи свій попередній досвід, результативність своїх дій у минулому (наприклад, «я не завжди використовував свій шанс, тепер – готовий до цього» або, навпаки, «у мене є позитивний досвід йти на ризик і відстоювати свою нову ідею» прим. автора) та довіряти собі навіть без достатнього орієнтування в ситуації;

- здатність майбутнього психолога продукувати нові смисли, що призводять до творчого перетворення ситуацій невизначеності і вихід за межі раніше набутого досвіду;

- здатність майбутнього психолога знаходити нові джерела інформації з метою їх ефективного використання для рішення складних професійних задач;

- здатність майбутнього психолога приймати невизначеність як одну з характеристик сучасного світу, що створює умови для особистісного і професійного саморозвитку і самовдосконалення;

- здатність майбутнього психолога об'єктивно оцінювати внутрішні бар'єри толерування невизначеності і використовувати їх як можливість особистісного змінювання, розкриття нових перспектив розвитку, нової ідентичності (П. Лушин [3]);

- здатність майбутнього психолога в умовах постійних змін, невизначеності і трансформацій сучасного суспільства генерувати нові ідеї, визначати професійні цілі та перспективи в процесі проектування індивідуальної траєкторії професійної діяльності (П. Лушин, Я. Сухенко [4-7; 10]);

- здатність майбутнього психолога виявляти сміливість розуму в побудові образу невизначеного професійного майбутнього і сміливість відстоювати свої нові ідеї, долаючи суб'єктивну складність задачі.

Слід зазначити, що толерантне ставлення до невизначеності майбутнім психологом не означає тільки абсолютно позитивні думки, емоції, почуття та продуктивні копінги абсолютно у всіх ситуаціях, мова йде про перехідний стан від невизначеності до визначеності, у термінах П. Лушина: «... перехід від негативу до позитиву (теза-антитеза) і від нього до синтезу нової ідентичності особистості, до її нового потенціалу, що є розвиток» [3, с.192].

При подоланні сумнівів, протиріч, емоційних переживань, при здійсненні саморегуляції свого стану в момент переходу від невизначеності до відносної визначеності (прим. автора) за рахунок розширення системи критеріїв звернення бажаного результату створюються умови для спрямування своєї активності на пошук нових способів вирішення ситуацій невизначеності [15].



Інтолерантний до невизначеності майбутній психолог характеризується: прагненням до високого рівня визначеності за рахунок зниження сприйняття нової інформації (оцінюючи і співставляючи її зі своїм досвідом і рівнем знань); сприйняттям невизначеності в якості загрози, що

супроводжується спектром негативних афектів; утрудненням процесу саморегуляції в ситуації невизначеності; утрудненням у продукуванні нових способів вирішення складних завдань; переважанням непродуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності. На противагу, *толерантний до невизначеності майбутній психолог* здатний використовувати невизначеність (внутрішню і зовнішню) як можливість виходу за межі власного досвіду за рахунок продукування нових ідей, смислів і способів вирішення таких ситуацій; здатний витримувати емоційну напругу в ситуаціях невизначеності; прагне до збагачення новим змістом бачення невизначеності; готовий приймати наявність протиріччя і проявляє впевненість, що такі ситуації можливо вирішити; здатний не тільки толерувати невизначеність, а й стимулювати її з метою реалізації різноманітних можливостей [6; 7], що забезпечує особистісний і професійний розвиток.

Також слід зазначити, що розподіл на інтолерантного/толерантного майбутнього психолога досить умовний, дані властивості і здатності вирішувати складні, невизначені ситуації мають антиномічний, діалектичний характер. *З однієї сторони*, регуляція прийняття рішень у ситуаціях невизначеності добре відомої діяльності здійснюється особистістю вже напрацьованим способом, що знижує рівень негативного емоційного реагування і сприяє обранню продуктивних способів вирішення таких ситуацій. *З іншої* - суб'єктивно значуща або нова проблема, що супроводжується сумнівами, протиріччями, емоційними переживаннями, пошуком нових способів її вирішення, вимагає від особистості розширити систему критеріїв досягнення необхідного результату [13].

За таких умов можна припустити наявність мінімального, максимального і оптимального рівня толерування невизначеності майбутнім психологом. Міні-максі-опти-толериування невизначеності залежить від суб'єктивної складності самої невизначеності і сприяє її вирішенню на достатньому рівні.

Сформованість толерантності до невизначеності у майбутніх психологів: емпіричний вимір і вимірювання

Емпіричне дослідження рівня сформованості ТН у майбутніх психологів проводилось на базі закладів вищої освіти з професійної підготовки фахівців із спеціальності 053 «Психологія»: Навчально-наукового інституту менеджменту освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», в якому прийняли участь 282 майбутніх психологів. Використані методи-

ки дослідження (методики наведено нижче) дали можливість визначити рівень сформованості ТН майбутніх психологів через когнітивний (обізнаність та усвідомленість щодо ТН), афективний (емоційне ставлення до невизначеності) та конативний (поведінковий аспект у ситуаціях невизначеності) компоненти.

Так, отримані результати емпіричного дослідження дають можливість констатувати недостатній рівень сформованості ТН у майбутніх психологів [12; 14]:

- низький рівень ТН має третина майбутніх психологів (31,2%), що свідчить про недостатню обізнаність позитивної складової толерантного ставлення до невизначеності в контексті реалізації різноманітних можливостей у процесі життєдіяльності і професійного становлення; переважання негативних емоцій та почуттів, стресу в ситуаціях суб'єктивної невизначеності; обрання непродуктивних копінгів, таких як уникнення невизначеності (джерела загрози), надмірна пильність (недостатня об'єктивність невизначеності в поєднанні з баченням у ній прихованої небезпеки, реальної і уявної), прокрастинація (схильність відкладати вирішення проблеми невизначеності на потім і займатися справами, що гарантують швидкий результат). Такі дані вказують на прояви захисних механізмів психіки в ситуаціях невизначеності;

- середній рівень ТН виявлено в більше половини майбутніх психологів (68,4%), яким притаманно амбівалентне ставлення до ситуацій невизначеності в процесі навчання і в житті, що свідчить про прояви толерантного ставлення до невизначеності в менш значущих ситуаціях і інтолерантного – у суб'єктивно складних і більш значущих. Відповідно, способи долаання невизначеності різняться від продуктивних до непродуктивних копінгів. У складних, неоднозначних ситуаціях – амбівалентний спектр емоційного реагування;

- високий рівень ТН констатовано в менше одного відсотка майбутніх психологів (0,4%), яким властиво прагнення до змін, новизни і оригінальності, прагнення вийти за межі своїх обмежень. У ситуаціях невизначеності вбачають можливості для особистісного і професійного вдосконалення на тлі позитивного емоційного реагування на складні, неоднозначні ситуації. Також високий рівень ТН свідчить про готовність вирішувати складні завдання продуктивними способами, не застосовуючи стереотипні форми поведінки, а демонструючи винахідливість, упевненість, оптимізм.

Цікавим є той факт, що результати конативного (поведінкового) компоненту ТН у майбутніх психологів суттєво відрізняються від

когнітивного та афективного, показники яких у переважній більшості розподілені майже порівну між низьким і середнім його рівнями. На противагу таким даним, більша частина досліджуваних (88,7%) має середній рівень сформованості конативного (поведінкового) компоненту, що засвідчує різке зниження міні- та максі- толерантності в практичній складовій – способів дій у складних, суперечливих, невизначених ситуаціях і зростання опти-толерантності, тобто оптимального рівня винахідливості, впевненості, сміливості, оригінальності, гнучкості, суб'єктивної раціональності або ризику тощо [12; 13].



Таким чином, існує проблема вибору толерантного або інтолерантного ставлення до невизначеності, що визначає ступінь готовності майбутніх психологів приймати наявність протиріччя, складності, двозначності і бути впевненими, що їх можна вирішити (ТН) або знижувати рівень сприйняття нової, складної інформації (ІТН), з метою уникнення відчуття дискомфорту.

Психологічний практикум з дослідження особливостей толерантності до невизначеності, копінг стратегій та готовності до змін

З метою проведення самодіагностики рівнів і проявів ТН, когнітивних, емоційних та поведінкових її аспектів у майбутніх психологів рекомендовано застосування наступних методик:

1. діагностика обізнаності майбутніх психологів щодо ТН та особливостей її формування (Анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН) (авторська розробка, див. Додаток);

2. діагностика ТН, ІТН, міжособистісної інтолерантності до невизначеності (МІТН) (Новий опитувальник толерантності до невизначеності в модифікації Т. В. Корнілової [2]);

3. діагностика продуктивних (пильність) і непродуктивних копінгів (уникнення, прокрастинація, надпильність) у ситуаціях прийняття рішень (Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) (російськомовна адаптація Т. Корнілової на основі опитувальника Фліндерса) [2]);

4. діагностика особистісної готовності до змін у стресових ситуаціях, пов'язаних з інноваціями («Особистісна готовність до змін», автори Роднік, Хезер, Голд, Халл, в адаптації Н. О. Бажанової та Г. Л. Бардієр [9]);

5. діагностика ступеня усвідомленості майбутніми психологами продуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності, зокрема готовності до ризику та суб'єктивної раціональності (опитувальник «Особис-

тісні фактори прийняття рішень» (ОФР) (у модифікації Т. Корнілової на основі методики Q-сортування німецького психолога Х. Вольфрама) [2];

6. діагностика індивідуальної схильності розглядати невизначені ситуації як бажані (ТН) або як загрозливі (ІТН) (методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в перекладі і адаптації Г. Солдатової) [8].

Рекомендації майбутньому психологу щодо формування толерантності до невизначеності

Формування толерантності до невизначеності представляє собою процес змін особистості на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях унаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх факторів невизначеності, у результаті чого формується здатність не тільки витримувати напругу в ситуаціях невизначеності, а й продуктивно діяти і знаходити вирішення таких ситуацій [13; 14; 16]. Відповіді на запитання «Які особливості майбутній психолог може враховувати, щоб сформувати в себе ТН?», «Чи можливо навчитися самостійно формувати ТН?» будуть сформульовані в рекомендаціях, які майбутній психолог може використати під час професійної підготовки.



Рекомендації, що стануть у нагоді майбутньому психологу щодо формування ТН, полягають у наступному:

- досліджуючи нову наукову або практичну проблему, на початку пізнавальної діяльності намагайтесь витримувати її неясність, незрозумілість, розширюйте межі свого пізнання;
- сприймайте особисту невизначеність як перехідний стан, як ресурс різноманітних способів для особистісного і професійного розвитку;
- у вирішенні ситуацій невизначеності намагайтесь вийти за межі існуючих шаблонів, стереотипного мислення;
- у стані невизначеності усвідомте джерело суб'єктивних труднощів, здійсніть оцінку власних якостей, що сприятимуть ефективній саморегуляції емоційних проявів у відношенні особистої невизначеності;
- у процесі навчальної діяльності ведіть спостереження власного ставлення до невизначеності та інших учасників освітнього процесу з метою визначення нових стратегій поведінки задля ефективного досягнення бажаного результату;
- спостерігайте за об'єктивними явищами невизначеності в життєвій і науковій психології та формулюйте своє бачення таких феноменів;
- у пошуках відповіді на складні, проблемні задачі розглядайте невизначеність як підвищення рівня своєї наукової і практичної компетентності у вирішенні професійних завдань під час навчальної діяльності;

- розглядайте ситуації невизначеності як реалізацію різноманітних можливостей, що стимулюють Ваш професійний розвиток;
- будьте відкритими, демонструйте внутрішню сприйнятливість до нестандартних, інноваційних, нових фактів і явищ, намагайтесь їх проаналізувати в контексті нового бачення ситуації;
- в умовах невизначеності, неповноти або великого об'єму навчальної інформації, не маючи можливості ґрунтовно поміркувати, з огляду на обмеженість часу використовуйте інтуїтивну модель знаходження рішення, аналізуючи міру її відповідності даному завданню;
- сприймайте невизначеність як важливу складову сучасного світу, постійних змін і трансформацій, з усіма протиріччями і розбіжностями думок;
- вирішуючи парадоксальні, заплутані проблемні задачі, проявляйте оригінальність у їх розв'язанні;
- проявляйте ініціативність і сміливість розуму в продукуванні нестандартних способів розв'язання складних, проблемних завдань;
- при представленні своїх наукових/особистих позицій у процесі професійної підготовки будьте сміливими перед представниками протилежних думок;
- будьте активним творцем власного особистісного і професійного зростання.

Особливості формування ТН полягають у здатності майбутнього психолога усвідомлювати, аналізувати, саморегулювати свій емоційний стан та вирішувати ситуації невизначеності, що відбувається за рахунок:

- уміння аналізувати поточні ситуації невизначеності як навчального процесу так і життєдіяльності (визначення ступеня суб'єктивної складності ситуації невизначеності, та об'єму доступної для розуміння інформації на даний час, «плюси – мінуси» даної ситуації на противагу уникнення аналізу ситуації);
- усвідомлення власних можливостей, виявлення оптимального рівня толерування невизначеності у суб'єктивно складних ситуаціях (реалістичний погляд на свою здатність вирішувати складні, неоднозначні завдання з урахуванням наявних можливостей на противагу не усвідомлення всіх своїх можливостей, що призводить до відмови подальшого вирішення проблеми);
- саморегуляції свого емоційного стану в ситуації невизначеності (зрівноважений психоемоційний стан на противагу нервово-психічного напруження в стані невизначеності);

– керування своєю поведінкою в складних, неоднозначних ситуаціях (вибір продуктивних способів вирішення професійних задач на противагу непродуктивним, що не дають можливість отримати бажаний результат);

– використання невизначеності як можливості для професійного і особистісного розвитку (реалізація різноманітних можливостей на противагу використанню тільки раніше сформованих навичок).

Отже, рефлексивне осмислення позитивного потенціалу ТН у професійній діяльності майбутнього психолога, усвідомлення свого емоційного реагування і стилів поведінки в ситуаціях множинності виборів, складності завдання або протилежності думок з метою їх зміни та вдосконалення, використання слабоструктурованого освітнього простору, який ідеально відтворює смислову невизначеність сучасного суспільства, сміливе і творче продукування оригінальних, нових ідей у вирішенні складних завдань навчального курсу, сприяють формуванню толерантності до невизначеності.

Використані та рекомендовані джерела

1. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д. А. Леонтьева, А. И. Гусева. Москва: Смысл, 2011. С. 300–329.
2. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. М.: Смысл, 2010. 334 с.
3. Лушин П. В. Екофасилітація як інноваційна модальність психологічної допомоги. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти*: Збірн. матер. X Міжнар. науково-практ. конф. (25 травня 2021 р., м. Київ). Київ: ДЗВО «УМО», 2021. 304 с. С. 187–195.
4. Лушин П. В., Сухенко Я. В. 100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності: екофасилітаційні картки : карткове видання. К., 2017.
5. Лушин П. В., Сухенко Я. В. Екофасилітаційні картки: «мануал» до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. № 1(13). С. 84–90.
6. Лушин П. В. *Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр.* Одесса: Аспект, 2005. 334 с.
7. Лушин П. В. *Хаос и неопределенность: от страдания к росту и развитию: моногр.* Киев, 2017. Т. 4. 144 с. (Сер. «Живая книга»).
8. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатов, Л. А. Шайгерова. М.: МГУ, 2003. 112 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / Ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2001. 672 с.
10. Сухенко Я. В. Індивідуальні освітні траєкторії педагогічних працівників та учнів: системний вимір феномену. *Психологічний часопис*. 2019. Вип. 5. № 6. С. 106–121.
11. Хілько С. О. Дослідження впливу рефлексії на формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*

НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти». Київ: Юстон, 2019. Вип. 10(39). С. 97-119 (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

12. Khilko S. O. Study of Future Psychologists' Tolerance to Uncertainty Maturity. *Science and Education*. 2017. № 9. Р. 59-67.

13. Хілько С. О. Подолання невизначеності. Особистість, вибір і вирішення ситуації. *Психолог*. №3(663), березень 2020. С. 8-15.

14. Хілько С. О. Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 279 с.

15. Хілько С. О. Толерантність до невизначеності в структурі саморегуляції особистості в епоху змін. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти*: Збірн. матер. X Міжнар. науково-практ. конф. (25 травня 2021 р., м. Київ). Київ: ДЗВО «УМО», 2021. 304 с. С. 277-284.

16. Хілько С. О. Сутність і типи ситуацій невизначеності у професійній діяльності психологів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки*. Київ: Ін-ут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2016. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 144-150.

17. Хофстеде Г. Параметры количественной характеристики культур. *Язык, коммуникация и социальная среда* / пер. с англ. В. Б. Кашкина. Воронеж, 2014. № 12. С. 9-49. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/LSE2014Hofstede.pdf>

Додаток

Анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування толерантності до невизначеності (авторська розробка)

Інструкція.

Будь ласка, висловіть свою думку за наступними питаннями:

1. Що означає, на Вашу думку, поняття «толерантність до невизначеності»? _____

2. Що означає, на Вашу думку, поняття «інтолерантність до невизначеності»? _____

3. Чи стикались Ви, в процесі навчання, із ситуаціями невизначеності? Якщо «так», охарактеризуйте їх. Що Ви відчували в таких ситуаціях? _____

4. Чи відомо Вам, з якими ситуаціями невизначеності стикається психолог в професійній діяльності: психолог практик, викладач психології, психолог дослідник? _____

5. На Вашу думку, чи можливо сформувати у майбутніх психологів толерантність до невизначеності, якщо «так», то за яких умов? _____

6. Чи можете Ви назвати внутрішні і зовнішні умови формування толерантності до невизначеності? _____

7. Чи можете Ви відрізнити толерантного до невизначеності майбутнього психолога від інтолерантного? (назвіть ознаки) _____

8. Чи є бажаними для Вас ситуації невизначеності, неоднозначності, суперечливості? (обґрунтуйте відповідь) _____

9. На Вашу думку, чи є необхідність формувати у майбутніх психологів толерантність до невизначеності? _____

10. Чи бажали б Ви взяти участь у навчальній програмі з питань формування толерантності до невизначеності? _____

Світлана Шевченко

*У кожного з нас є тільки одне справжнє покликання –
знайти шлях до самого себе
Герман Гессе*

ЧЕРЕЗ ПОРОГИ САМОДОВІРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Самодовіра як ресурс життєстійкості майбутнього психолога

У бутті кожної людини настають моменти, коли вона починає інакше оцінювати події свого життя. Людина змінюється, якщо рухається вперед. Але не самий той факт важливий, що ми змінюємося, а важливо як саме ми входимо в течію життя, що змінює нас. Якщо ми в спокої і самовладанні зустрічаємо зовнішні події, що випадають нам кожного дня, ми можемо знайти в них мудрість. Ми можемо побачити безперервний рух усього всесвіту, усвідомити себе його одиницею і зрозуміти, як глибоко ми пов'язані з усім його рухом.

Людина зростає і змінюється безперервно, все що вміщує в собі свідомість, розширюється охоплюючи нові горизонти. Життєстійкість – це повна працездатність всього організму, спокій у атмосфері небезпеки. Якщо людина не навчиться мудро приймати свої мінливі обставини, не зуміє сама стати їх спрямовуючою силою, обставини її притиснуть та наповнять страхом атмосферу навколо. Тому вступаючи в кожний новий день людина повинна зростати в силі самодовіри, а для цього навчитися діяти, а не чекати, творити, а не збиратися з духом.



Майбутній професіонал який довіряє собі – це фахівець, який орієнтований на досягнення найвищих цілей у професійному та особистому житті, незалежний, стійкий до професійних та емоційних вигорань і стресів. Ми вважаємо, що розвинута самодовіра синтезує внутрішні резерви життєстійкості майбутніх професіоналів, створюючи такий особистісний потенціал, який сприяє формуванню цілісного позитивного професійного досвіду під час навчання, що згодом переростатиме у високопрофесійні фахові навички. Не має сенсу спрага до отримання знань без наявності сили докласти ці знання до дії у кожному дні, тому, у сучасних реаліях, життєстійкість виступає однією із ключових компетенцій особистості. Якщо життєстійкість в «дефіциті», то це складно компенсується і отриманими знаннями, і набутими навичками. В свою чергу самодовіра

та самовладання не має сенсу, якщо це акт суто особистий, а не дієва сила. В умовах тотальної невизначеності та тиску обставин, самодовіра та життєстійкості обумовлюють таку поведінку особистості яка межує з ризиком у постановці цілей, активному пошуку рішень та прийнятті особистої відповідальності при будь якому розвитку подій.

Існуючий сьогодні інформаційний тиск на суспільство вимагає від особистості наявного високого рівня самодовіри та життєстійкості для подолання негативних зовнішніх впливів. Особливо актуальною постає ця проблема перед молодим поколінням, яке тільки отримує професію та стає на шлях становлення майбутнього професіонала. За кризових умов в сучасній Україні відбувається втрата чи зниження самодовіри як до майбутнього фахівця, що, при недостатньо сформованій життєстійкості, може призводити до негативних наслідків у вигляді зниження психологічного благополуччя молоді людини, зневіри у власних здібностях та відсторонення від подальшого професійного навчання. Важливу роль у подоланні цих труднощів відіграє розвиток самодовіри та життєстійкості особистості, що формується як професіонал. На нашу думку, життєстійкість особистості тісно пов'язана з самодовірою, що виступає умовою для ціннісного та істинного розвитку майбутнього професіонала та формує стійкість у його самостійності.

Підходи до розуміння феноменів самодовіри та життєстійкості

У сучасній психологічній літературі самодовіру розглядають як визначальну характеристику особистості. Н. Кравець (2011) вважає самодовіру суб'єктивним динамічним утворенням [7]. Н. Глебова (2015) відносить самодовіру до суб'єктивного особистісного потенціалу [4]. Деякі науковці розглядали самодовіру з позиції обумовленості життєстійкістю, а саме: дослідники В. Кравченко, Т. Скрипкіна вважають життєстійкість умовою суб'єктності, Н. Нахабич розглядає її як соціальне явище. С. Касталдо (2007) розглядає її як характеристику взаємовідносин суб'єктів, дію суб'єкту як спосіб прояву довіри [20] і т.д. Дослідником В. Зінченко (1998) визначено довіру до себе як можливість особистості передбачати та оцінювати ценз подій, розглядає її як стан або почуття: «почуття глибокої довіри до себе – наріжний камінь здорової особистості» [5]. Т. Скрипкіна виділила поняття оптимального рівня довіри до себе, який вказує на можливість особистості само організовувати та сомо реалізовувати власне життя [14]. Самореалізація власного життя особистості можлива за допомогою внутрішніх ресурсів, до яких ми відносимо самодовіру та життєстійкість.



Наші попередні розвідки теоретичних підходів у зарубіжній психології засвідчують, що поняття «довіра до себе» (або «self-trust») є тотожним поняттю «самодовіра» яке ми далі будемо розглядати у взаємозв'язку з поняттям життестійкості в контексті навчання майбутніх психологів. На нашу думку, самодовіра виступає як гіпотетичний конструкт, який дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію по відношенню до самої себе, до світу та будувати власну стратегію життєдіяльності [18]. Кожна людина може виступати як суб'єкт власної життєдіяльності, в даному контексті життестійкість тісно пов'язана з можливістю витримувати важкі життєві ситуації, що позитивно впливає на внутрішні ресурси, активізує приховані резерви організму та підвищує при цьому загальну самоефективність.

Є дослідники, які розглядають життестійкість як уміння перебороти стрес, адаптуватися у суспільстві [8], або як межу фізичного, психічного та соціального здоров'я [11]. Деякі автори розглядають життестійкість, як основну функціональну складову життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості [9]. У закордонній психології виділяють такі варіанти концепцій – «опірність» («resistance») за Ж. Іонеску, «почуття зв'язаності» («sense of coherence») О. Антоновського та «життестійкість» («hardiness») С. Мадді. Поняття «життестійкість» (hardiness) було введено С. Мадді та С. Кобейса у рамках екзистенціальної психології, психології стресу та стрес-долаючої поведінки [12]. Найширше тлумачення життестійкості знаходимо у працях С. Мадді, що розглядає її фундаментом hardiness – як індивідуальної, так і організаційної. Формування установок особистості, на його думку, могло б стати базою для позитивного світовідчужування, підвищення якості життя людини, розуміння перешкод і стресів як джерела додаткового зросту та розвитку. С. Мадді визначає життестійкість як систему переконань людини, що визначають її знання про себе та навколишній світ, що складає взаємовідносини між людиною та світом [22-24]. У науковій літературі сьогодні перекладають «hardiness» як «стійкість» або «життестійкість» (Д. Леонт'єв). Однак, знаходимо і таку інтерпретацію перекладу «hardiness» – це інтегральна характеристика особистості, системна здатність особистості, що дозволяє пручатися стресовим ситуаціям, переборювати життєві труднощі, трансформуючи їх у ситуації розвитку.

Поняття «resistance» (опірність), за Ж. Іонеску: «є здатністю, яка визначається індивідуальними та середовищними факторами, яка з'являється у результаті переживання або подолання ситуації, що травмує, без виникнення психічних порушень. Ця здатність може проявлятися у можливості розвиватися в психологічному плані відповідно до норми при тяжких

умовах або дестабілізуючих подіях і швидко відновлюватися після даних подій» [6]. Поняття «почуття зв'язаності» («sense of coherence») розуміється О. Антоновським як «загальна орієнтація особистості, пов'язана з тим, у якому ступені людина відчуває проникаюче в усі сфери життя, стійке, але динамічне почуття» [19]. Ми погоджуємося із С. Мадді з тим, що розвиток життєстійких якостей особистості має покращувати якість життя, стимулювати до самодостатності і більш позитивного самовідчуття, стати основою для особистісного розвитку. Ми можемо доповнити це тим, що в будь-якому разі, життєстійкість є внутрішнім ресурсом особистості, що потребує розвитку та є необхідною для кожної людини. За умови розвитку життєстійкості, особистість може трансформувати її межі або кордони в умовах власної самодовіри. В контексті нашого дослідження ми розглядаємо життєстійкість, як специфічну, індивідуальну рису характеру людини, яка віднесена до області підвищення результативності, успішності, адаптації особистості, подолання стресу у зв'язку з важкими життєвими обставинами [18].

Теоретичний аналіз досліджень і публікацій свідчить, що розуміння взаємообумовленості самодовіри та життєстійкості майбутніх психологів не є достатньо вивченими та потребує більш детальних досліджень.



Нами визначено, що довіра до себе базується на декількох рівнях: на першому рівні – формується так звана «ситуативна» довіра до себе (якщо складається сприятлива ситуація, то людина починає довіряти собі у будь-якій справі); на другому рівні – формується «тимчасова» довіра до себе, вона наявна у особистості та підкріплена достатнім позитивним досвідом, однак не автоматизована; на третьому рівні формується так звана «безумовна» довіра до себе, коли у більшості ситуацій, із якими зіштовхується людина, довіра до себе є постійною, у людини немає сумнівів щодо себе, своєї поведінки у тій чи іншій ситуації. Перехід від одного рівня самодовіри на інший можливий шляхом постійного позитивного «підкріплення» досвіду у вирішенні ситуацій, які повторюються.

На основі трикомпонентної моделі розвитку довіри до себе у майбутніх психологів нами було виділено поняття «пороги самодовіри», що окреслює ті межі довіри до себе, у рамках яких перебуває особистість на даний час, а саме: ситуативна (низький поріг), тимчасова (середній поріг) та безумовна (високий поріг) довіра до себе. Чим нижчий поріг самодовіри, тим більше особистість потребує залучення внутрішніх ресурсів. Дослідження виявило у більшості студентів психологів низький поріг довіри до себе як майбутнього професіонала, що має виступати внутрішньою основою для розвитку життєстійкості. Перебування

більшості опитаних на порогах ситуативної та тимчасової самодовіри потребують практичного підкріплення для переходу на більш високий безумовний поріг самодовіри. Майбутні психологи потребують роботи фахівців для попередження емоційного вигорання, яке може виникати на базі знижених порогів самодовіри та низького рівня життестійкості як під час навчання, так і у майбутній професійній діяльності.

Отримання професії під час навчання у вищому навчальному закладі підтримує майбутнього фахівця у проактивній життєвій позиції. Самодовіра майбутнього фахівця надає студентові можливість бути впевненим у тому, що перебуваючи у навчальній діяльності, він отримує той безцінний та цікавий досвід, який знадобиться йому в подальшому професійному становленні. Не зважаючи на перешкоди, які спіткатимуть студента на шляху до отримання професії психолога, він, маючи розвинену життестійкість, зможе подолати їх, синтезуючи позитивний та негативний досвід як той, що є необхідною сходинкою для відчуття себе у власній стихії професійного життя.

Б. Вяткін та Т. Попова вказують на те, що для розвитку та підтримки оптимального рівня життестійкості дорослої людини важливу роль відіграє професійна діяльність, яка може стати опорою, надавати життю нових сенсів та розвивати оптимальні психічні процеси [3]. Як зазначає Л. Олександрова (2005), професійний розвиток формує «професійну Я-концепцію» особистості [1], а дослідники С. Мадді та С. Кобейса (1999) виявили позитивну кореляцію життестійкості із задоволеністю усіма аспектами діяльності [21]. Дослідницями Т. Титаренко та Т. Ларіною, життестійкість особистості представляється як вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно, яку треба розвивати [16]. В цілому дослідники розглядають життестійкість як особистісну характеристику, що може виступати як потужний ресурс опору стресовим станам, слугувати джерелом емоційної самопідтримки та надає можливість для подальшого розвитку.

В. Татенко вважає довіру першопричиною ставлення до себе як до суб'єкта свого життя. Він вказує, що: «Суб'єктом життєдіяльності є індивід, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й водночас керуючись моральними принципами людського співжиття, визначає мету власного життя; знаходить або створює засоби, необхідні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; приймає рішення про перехід від задуму до здійснення, співвідносячи

свої «хочу» й «можу» з актуальною ситуацією; виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності» [15]. Дослідник О. Бонецький вважає, що люди мають у своєму розпорядженні різноманітні «пороги довіри». Він визнає «порогом довіри» – момент, починаючи з якого вона переходить у недовіру. Цей момент залежить від індивідуальних особливостей та від конкретного досвіду спілкування. Вчений вказує, що проблема довіри є цілісною, проте кожна наука буде розглядати її по-своєму [17]. За даними О. Ватоліної, чим вищий рівень довіри до себе, тим більше виражена життєстійкість і самоорганізація діяльності. Авторка вважає, що люди, які володіють оптимальною довірою до себе, можуть спрямовувати свою активність на пошук шляхів самореалізації, незважаючи на наявність стресогенних факторів та змін навколишнього середовища. Крім того, наявність довіри до себе, життєстійкості в умовах, що змінюються, дозволяє досягати своїх цілей і водночас сприяє швидкій адаптації до інноваційної діяльності, успішній самореалізації в ній [2; 18].



Аналізуючи вище зазначене, приходимо до висновку, що існує певний взаємозв'язок між самодовірою особистості та її життєстійкістю. Розвинена самодовіра дозволяє аналізувати, усвідомлювати та реалізовувати свої внутрішні ресурси, швидко адаптуватися до нових викликів, концентруватися на прийнятті ризиків та швидких рішеннях у разі необхідності. Навіть в ситуаціях невизначеності, сформована самодовіра дозволяє особистості ідентифікувати сфери свого життя, де все влаштовує, працює як належить, не потребує стороннього втручання і усвідомлюється як «ресурс» або «поріг» від якого можна відштовхуватись, і до якого, в разі необхідності, можна повертатись для перепочинку.

Пороги самодовіри та життєстійкість майбутніх психологів: особливості взаємозв'язку

Нами було проведено пілотажне дослідження з метою з'ясування взаємозв'язку порогів самодовіри та компонентів життєстійкості майбутніх психологів. Вибірку дослідження склали 30 студентів 3-4 курсів ДЗВО «Університет менеджменту освіти» м. Києва, які навчаються на заочній та денній формах навчання за спеціальністю «психологія». Вік досліджуваних коливався у межах 21-24 років, поділ за статтю був наступним: 24 дівчат та 6 хлопців. В основу дослідження покладено розроблену нами трикомпонентну модель розвитку самодовіри у майбутніх психологів. Ми вважаємо, що пороги самодовіри – це ті межі довіри до себе, у рамках

яких перебувають майбутні психологи на певному етапі професійного навчання. Нами виокремлено пороги самодовіри, на яких може знаходитися особистість майбутнього психолога у даний час, це ситуативний, тимчасовий та безумовний. Емпіричне дослідження було здійснено за допомогою «Тесту життєстійкості» (методика С. Мадді, адаптація Д. Леонт'єва) [10] та авторського опитувальника «Пороги самодовіри». Для статистичної обробки результатів дослідження використано методи математичної статистики.

Результати дослідження за «Тестом життєстійкості» (методика С. Мадді, адаптація Д. Леонт'єва) дозволили нам проаналізувати такі компоненти життєстійкості майбутніх психологів як: залученість – це позитивна впевненість у можливості брати участь у ситуаціях, що виникають; контроль – переконання у можливості впливати на події, а в разі відсутності такої можливості, вміння змінювати своє відношення; прийняття ризику – здатність приймати ризик та протистояти йому; так і загальну (сумарну) міру життєстійкості (таблиця 1).

Таблиця 1

Показники життєстійкості майбутніх психологів

Компоненти життєстійкості	Середнє значення($x_{\text{сер}} \pm \delta$)
Залученість	31,2 $\pm$ 0,98
Контроль	25,6 $\pm$ 1,25
Прийняття ризику	12,4 $\pm$,2,01
Загальна (сумарна) міра життєстійкості	69,2 $\pm$ 4,11



Компоненти життєстійкості майбутніх психологів показали, в основному, середні значення за всіма 4 шкалами: середній бал за компонентом «залученість» склав 31,2 $\pm$ 0,98 балів; за компонентом «контроль» – 25,6 $\pm$ 1,25 балів, за прийняттям ризику – 12,4 $\pm$,2,01 балів та загальна (сумарна) міра життєстійкості у групі досліджуваних склала 69,2 $\pm$ 4,11 бали. Отримані результати вказують на необхідність здійснювати роз'яснення та роботу серед майбутніх психологів щодо поняття «життєстійкість майбутнього фахівця», як підвищити життєстійкість особистості в сучасних умовах життя і професійної діяльності. Корисним вбачається розгляд питань та робота з розширення і закріплення позитивних змін та практичний досвід визначення порогів самодовіри у пошуку нових можливостей та розкритті свого потенціалу як майбутнього фахівця.

Пілотажне дослідження за авторською анкетой «Пороги самодовіри» засновано на нашому уявленні про трикомпонентну модель розвитку самодовіри у майбутніх психологів. Ми вважаємо, що самодовіра, залежно від попереднього, індивідуального досвіду взаємодії може базуватися на декількох рівнях (порогах): на першому рівні – формується так звана «ситуативна» самодовіра (якщо складається сприятлива ситуація, то людина починає довіряти собі у будь-якій справі); на другому рівні – формується «тимчасова» самодовіра, вона наявна у особистості та підкріплена попереднім, достатнім позитивним досвідом, однак, ще не автоматизована (не зведена до ; на третьому рівні формується так звана «безумовна» самодовіра, коли у більшості ситуацій, із якими зіштовхується людина, самодовіра виявляється стійким утворенням, не викликає сумнівів щодо себе, своєї поведінки у тій чи іншій ситуації, вона ініціативна у пошуку рішення, готова прийняти особисту відповідальність за розвиток подій і досягнення цілей. Але разом з тим адекватно ставиться до отриманих результатів діяльності та схильна критично переглянути їх. В своїх рішеннях використовує принципи: «якщо те, що робиш не працює – не повторюй, зроби щось інше...»).

Перехід від одного порогу самодовіри майбутніх психологів на інший можливий шляхом позитивного «підкріплення» та досвіду у вирішенні різноманітних навчальних ситуацій, які повторюються. Самодовіра – це динамічне утворення, що дозволяє функціонувати системі та вносити зміни в її роботу. Завдячуючи довірі до себе особистість вступає у взаємодію зі світом пізнає та перетворює його і саму себе. Довіра здатна накопичуватися як на особистісному, так і на соціальному рівнях, це накопичення успішного досвіду соціальних взаємодій може використовуватися як певний ресурс для підвищення загальної міри життєстійкості [17].

Авторська анкета дозволяє виявити той поріг самодовіри у майбутніх психологів, який має місце на час дослідження. Передбачалося, що під час практичних занять зі спеціальними завданнями для розв'язання, студенти психологи будуть умовно «знаходитися» на одному із трьох вищезазначених порогів та виходячи з цього вирішувати завдання тим чи іншим способом, відповідно. Після проведення дослідження студентам майбутнім психологам було запропоновано взяти участь у психологічній програмі з розвитку самодовіри та підвищення загального рівня життєстійкості майбутнього професіонала. Результати пілотажного дослідження порогів самодовіри у студентів-психологів наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Пороги самодовіри майбутніх психологів

Пороги самодовіри	Відсотковий розподіл
Ситуативна	41,65
Тимчасова	51,75
Безумовна	6,6



У (41,65%) опитаних виявлена ситуативна самодовіра, що вказує на той поріг, на якому знаходиться студент-майбутній психолог, який намагається вирішити поставлену перед ним задачу в ситуації невизначеності, однак у нього наявна лише часткова включеність у навчальний процес та стресогенні фактори мають вплив на вирішення поставлених навчальних завдань. Більшість опитаних (51,75%) перебувають на порозі «тимчасової самодовіри», це студенти-майбутні психологи, які зацікавлені навчальною діяльністю та включені у процес рішення поставлених перед ними завдань, однак не достатній рівень самоконтролю та прийняття ризиків дещо заважає розвитку рівня самодовіри, як майбутнього професіонала. Лише у (6,6%) респондентів виявлений поріг «безумовної самодовіри» – це той поріг, на якому майбутній фахівець бере відповідальність та ініціативу у вирішенні завдань на себе, спрямовує свою активність на пошук шляхів реалізації цілей, незважаючи на наявність ситуацій невизначеності, в нього відбувається повне включення у навчальний процес та проявляється високий рівень самодовіри як майбутнього професіонала.

Для перевірки тези про те, що життєстійкість та пороги самодовіри у майбутніх психологів взаємообумовлені, нами здійснено статистичне дослідження із використанням r – критерію кореляції Пірсона (табл. 3).



Було встановлено, що при високому порозі самодовіри (безумовна самодовіра) наявні значимі прямі зв'язки із компонентами життєстійкості: із залученістю ($r = 0,021^{**}$ на рівні $p < 0,01$), із прийняттям ризику ($r = 0,001^{**}$ на рівні $p < 0,01$) та із загальною життєстійкістю ($r = 0,035^{**}$ на рівні $p < 0,01$). Відповідно, при низькому порозі самодовіри (ситуативна самодовіра) спостерігаємо значимі на рівні тенденції зворотні зв'язки із компонентами життєстійкості: із залученістю ($r = -0,031^*$ на рівні $p < 0,05$), із контролем ($r = 0,044^*$ на рівні $p < 0,05$) та із загальною життєстійкістю ($r = -0,021^*$ на рівні $p < 0,05$).

Таблиця 3

**Зв'язок показників порогів самодовіри із компонентами
життєстійкості майбутніх психологів**

Поріг	Компоненти життєстійкості			
	залученість	контроль	прийняття ризику	загальна життєстійкість
Ситуативна самодовіра	-0,031*	-0,044*	0,092	-0,021*
Тимчасова самодовіра	0,061	0,097	0,063	0,170
Безумовна самодовіра	0,021**	0,135	0,001**	0,035**

Примітка: * – значимі кореляції для $p < 0,05$; ** – значимі кореляції для $p < 0,01$.

Отримані емпіричні дані, та досвід викладацької діяльності, свідчить про те, що студенти, які перебувають на 3-4 році навчання за спеціальністю «психологія», потребують психологічної підтримки та супроводу із залученням до участі у спеціально розробленій програмі з розвитку самодовіри та підвищення життєстійкості як на етапі навчання, так і у майбутній професійній діяльності.

В процесі участі у психологічній програмі формується ставлення до навчального процесу як до засобу пізнання себе, що створює сприятливий ґрунт для розвитку життєстійкості та довіри до себе як професіонала. Навчання стає творчим процесом для суб'єктів учбової діяльності лише за умови його реалізації як дослідницької творчої сумісної діяльності. Основна стратегія психологічної програми орієнтована на створення можливості для розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності, здатності до творчого вирішення актуальних професійних завдань, готовності до подальшого розвитку майбутнього психолога в професійній діяльності на творчій основі [17].

У студентів психологів не достатньо сформована самодовіра, яка була б внутрішньою основою для формування життєстійкості майбутнього професіонала. Очевидно, що перебування більшості опитаних на порогах ситуативної та тимчасової самодовіри потребують практичного підкріплення для переходу на більш розвинений безумовний поріг. Майбутні психологи потребують роботи фахівців для попередження емоційного вигорання на етапі професійного навчання, яке може виникати на базі низького порогу безумовної самодовіри до себе як професіонала у майбутньому.

Умови, принципи розвитку самодовіри та життєстійкості майбутніх психологів

Умовами розвитку самодовіри та підвищення життєстійкості майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки є можливість компетентного спілкування, усвідомлення, розвитку і уточнення системи власних цінностей, системи знань про себе і про людину цілому, системи відносин до себе і окремих сторін своєї особистості. В свою чергу самодовіра виступає внутрішньою умовою життєстійкості особистості, що визначає успішність особистісного і професійного розвитку майбутніх психологів. В процесі професійного навчання має формуватися ставлення до навчального процесу як до засобу пізнання себе, що створює сприятливий ґрунт для розвитку життєстійкості та довіри до себе як професіонала. Розвиток довіри до себе як професіонала пов'язаний із виникненням у майбутнього психолога інтересу: чим більше його приваблює майбутня діяльність психолога і чим активніше він її виконує, тим відчутніше це розкривається у спеціальних здібностях. Самодовіра та життєстійкість – внутрішні ресурси, які залежать від різних факторів котрі не завжди підвласні особистості, багато з яких не піддаються контролю, але так чи інакше проявляються як у повсякденному житті, так і у критичних обставинах та стресових ситуаціях. В свою чергу критичні ситуації бувають короточасними або довготривалими, висловлюючись медичними термінами – гострими та хронічними. залежно від впливу та реакції і гнучкості нервової системи людини, організм по різному адаптується до впливів. Одні люди схильні до ризику, контролю свого життя, прийняття викликів, інші обирають стратегії уникнення щодо прийняття важливих рішень та соціальної активності, важко долають стресові стани.

Сучасні психологічні науки визначають життєстійкість – як здатність виходити з кризи з мінімальною втратою психічного та фізичного здоров'я. Розглядаючи різні підходи до розуміння життєстійкості, закономірно виникає питання: чи можливо навчитися бути життєстійким, або це свого роду талант який дається людині від народження, генетика або характеристики темпераменту? Життєстійкість, це скоріше набір певних навичок, які кожен хто до цього прагне, може розвинути навчаючи нового досвіду. Частково розвиток навичок відбувається завдяки впливу дуже важких, але керованих переживань, навчитися керувати переживаннями теж можливо, за підтримки досвідченого психолога та роботи в цільовій групі. Чим більше розвинені самодовіра та життєстійкість, тим адекватніше сприйняття труднощів, тим більша готовність діяти, бути соціально активним та оптимально і повноцінно проживати

життєві періоди, замість уникнення та заперечення. Те як ми зможемо впоратися із ситуаціями які виникають, залежать від певного набору «психологічних інструментів» для забезпечення життєстійкості.



Такі складові особистості як довіра до себе та життєстійкість необхідна майбутнім психологам, в першу чергу для психологічної стійкості і попередження професійного вигорання до якого схильні спеціалісти професійного спрямування типу «людина-людина». Життєстійкість особистості без сумніву, тісно пов'язана зі здоров'ям людини та здоровим способом її життя. У сучасній психологічній літературі проблема зв'язку життєстійкості та здорового способу життя не достатньо висвітлена, та потребує подальших досліджень, в тому числі у студентів майбутніх психологів. В той самий час слід зазначити, що для студентів психологів тема життєстійкості та здорового способу життя є актуальною з точки зору профілактики емоційного та професійного вигорання в майбутньому. В наших подальших дослідженнях ми плануємо більш детально розглянути вищезазначену тему, тому вважаємо доцільним включити в психологічну програму розвитку життєстійкості елементи здорового способу життя.

Нами було розроблено психологічну програму для майбутніх психологів: «Стрес – не так вже й погано: як розвинути в себе життєстійкість». Мета психологічної програми оптимізувати ресурси ціннісно-смиислового, особистісного, соціального, психофізіологічного та когнітивного компонентів життєстійкості як інтегральної характеристики особистості. Для програми з розвитку показників життєстійкості, рекомендується склад групи у 8-10 осіб для ефективної спільної роботи. До програми включено заняття спрямовані на підвищення мотивації до майбутньої професійної діяльності, знаходження в ній цінностей та смислів. Навчання має стати творчим процесом для суб'єктів учбової діяльності лише за умови його реалізації як дослідницької творчої сумісної діяльності. Діагностична форма роботи у психологічній програмі з використанням авторської методики «Пороги самодовіри» може виконувати функцію рефлексії та стимулу до саморозвитку у майбутніх психологів.



Розглянемо декілька загальних принципів, які використано в програмі розвитку життєстійкості майбутніх психологів.

– Головний урок, який потрібно винести з ситуації яка виникла – ми ніколи не знаємо, що буде далі... спочатку, обережно прийміть те, що не можна змінити;

– Не зациклюйтеся на негативі шукайте сенс та нові можливості зросту – це допоможе пережити «найтемніші часи»;

– Сприймайте проблеми як цінні уроки – через які ви спілкуєтесь з Всесвітом (проективна методика «Карта казкової країни» Т. Д. Зінкевич-Євстигнеева та Д. Б. Кудзілов);

– Недооцінюйте свої можливості «виживання», визначте свої моральні орієнтири (робота з метафоричними асоціативними картами «77 можливостей» – мета визначити внутрішній потенціал, знайти ресурс для реалізації ідей та планів);

– Побудуйте свою траєкторію здорового способу життя: оцініть свій ресурс здоров'я та рівень ділової активності за допомогою тесту «Активне довголіття»; (робота с метафоричними асоціативними картами «Образ Я та харчові звички» – мета: зрозуміти уявлення про себе, вивчити свої можливості та ресурси);

– Знайдіть для себе справу якою зможете зайнятися саме зараз (підійде навіть фізична активність, наприклад: ходити пішки 40 хвилин, якщо стан не поліпшився, зробити ще два підходи);

– Зберігайте соціальні зв'язки – це життєво необхідно;

– Будьте на зв'язку! Сформууйте для себе систему соціальної підтримки – це люди яких підтримуєте ви і які зможуть підтримати вас.

Процес особистісного розвитку майбутніх психологів повинен бути органічно вмонтований в усю систему підготовки майбутніх фахівців і не обмежуватися тільки проходженням спеціально створених програм. Особистісний розвиток передбачає створення насамперед розвиваючих умов у спільній діяльності студентів, педагогів, психологів і навчальних груп.

Використані та рекомендовані джерела

1. Александрова Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований : Материалы науч. конф. Москва: Институт психологии РАН. 2005. С. 16-21

2. Ватолина А. И. Особенности взаимосвязи доверия к себе, жизнестойкости и самоорганизации деятельности у инновационно-ориентированных молодых людей. *Сибирский психологический журнал*. 2019. С. 45–47.

3. Вяткин Б.А., Попова Т.А. Интегральная индивидуальность человека и её развитие. Москва: Ин-т психологии РАН. 1999. С. 114.

4. Глебова Н. Довіра як індикатор комунікативного стану суспільства. *Соціологічні студії*. 2015, № 1, 16–22.

5. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: Самарский гос. пед. ун-т. 1998. С. 69.

6. Ионеску Ж.К. Оцінка опірності: сукупність факторів ризику й захисти й необхідність їхньої культурної адаптації // Травматизм, психологічна безпека, опірність і культура: мат-лы международ. конф. Челябинськ. 2007, Ч. 1, С. 65–69.

7. Кравець Н.М. Довіра до себе – суб'єктивний феномен особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011, Вип. 26, С. 201–208.
8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Л. 1970.
9. Лактионова А. Жизнеспособность в структуре психологических понятий. *Вест. Московского государственного областного ун-та*, 2010, №3, С. 11–15.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл. 2006.
11. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М. 2010.
12. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психол. журн*. 2005, Т. 26, № 6, С. 85–111.
13. Мазилев В. «Психологическое исследование жизнеспособности человека в аспекте коммуникативной методологии. *Ярославский педагогический вестник*. 2016, № 3, С. 192–201.
14. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*. 2002, № 1, С. 95–103.
15. Татенко В.О. «Суб'єктна парадигма у психології освіти». *Педагогіка і психологія*. 2004, № 2, С. 11–23.
16. Титаренко Т.М. «Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf
17. Шевченко С. В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів: [дисс. на здоб. наук. ст. канд. пс.]. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018, 260 с.
18. Шевченко С.В. Взаємозв'язок самодовіри та життєстійкості в контексті професійної підготовки майбутніх психологів». *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 10 (39) «Серія «Соціальні та поведінкові науки», 2020, С. 120–134. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958>
19. Antonovsky . A. Health, stress, and coping. San Francisco and London: Jossey-Bass Publishers. 1979, 255 p.
20. Castaldo S. Trust in Market Relationships. Cheltenham, UK: Edward Elgar. 2007, 304 p.
21. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. Spring 1999, Vol. 51, (n 2), P. 106–117.
22. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardi Training. Managing stress for performance and health enhancement. Irvine: The hardiness Institute. 2004.
23. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health». *Journal of Personality Assessment*. 1994, 63(2), P. 85–272.
24. Maddi S.R., Kahn S., Maddi K. The effectiveness of hardiness training. Practice and research. 1998, 50(2), P. 26–86.

Тетяна Чаусова

ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Авторський навчальний модуль для здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти)

Пояснювальна записка

На сучасному етапі розвитку суспільства зайве доводити, що наука пов'язана з вивченням конфліктів, має право на існування.

Конфліктологія – це наука, яка досліджує об'єктивну реальність людського буття у змісті і розвитку. Як галузь наукових знань конфліктологія вивчає теорію конфлікту, практику прогнозування, запобігання і подолання конфліктів. Основою конфліктологічних досліджень є сукупність понять, за допомогою яких наука описує об'єктивну реальність у дії, змінах (якісних і кількісних).

З метою забезпечення формування системи знань про природу конфліктів, набуття практичних навичок у їх розв'язанні, вироблення вмінь прогнозувати і контролювати конфліктну ситуацію, позитивно сприймати конфлікт і прагматично його використовувати в процесі професійної підготовки (здобутті вищої освіти) розроблено *авторський навчальний модуль «Профілактика та корекція особистісної конфліктності майбутніх психологів»*, який може гнучко вбудовуватися в програми навчальних дисциплін професійного спрямування.

Мета навчального модулю полягає у формуванні навичок професійної, психологічно правильної поведінки в конфлікті, що дозволить майбутнім фахівцям оптимізувати свою ділову взаємодію з іншими людьми, підвищити ефективність співпраці, створити психологічно комфортну атмосферу комунікації та сприяти професійній підготовці фахівців, яка була б адекватною до сучасних вимог суспільства, процесів гуманізації та гуманітаризації, притаманних йому.

Завданнями навчального модулю є:

1. оволодіння знаннями про ефективну систему попередження, прогнозування і профілактики конфліктів;
2. оволодіння вміннями та навичками визначати стратегії подолання конфліктного загострення ситуації в групах, на виробництві, в управлінській діяльності, сім'ях;
3. оволодіння вміннями застосовувати психологічні засоби прогнозування, запобігання конфліктам та розв'язання їх;

4. застосовування адекватних моделей поведінки особистості в конфліктній взаємодії за ситуаційним підходом.

Навчальний модуль розраховано на 30 академічних годин. Особливістю навчального модулю є те, що він розрахований на магістрів, які мають професійний досвід. Він повинний максимально сприяти саморозкриттю і самопізнанню здобувачів вищої освіти, збудити інтерес, сформувати професійну мотивацію, показати структуру професійних знань і умінь. Тому інформаційно-смісловий компонент модулю має більшу питому вагу порівняно з іншими компонентами і реалізується через лекційні (6 годин) і семінарські (4 годин) заняття.

Інформаційно-смісловий компонент модулю ми реалізуємо через лекційні і семінарські заняття. Зрозуміло, що відповідно до змісту лекційних, семінарських занять нами обрані відповідні інноваційні форми і методи навчання, пов'язані з необхідністю створення толерантного освітнього середовища.

Діагностичний і корекційно-розвивальний компоненти модулю реалізуються під час практичних занять (8 годин), що проводяться у формі психокорекційної програми «Підготовка майбутніх психологів до профілактики та корекції особистісної конфліктності», із використанням інтерактивних форм і методів навчання (міні-лекції, групові дискусії, творчі проекти, ділові ігри, метод незакінчених речень, вправи, рефлексивний аналіз тощо). Нижче представлений навчально-тематичний план модулю.

Зміст спецкурсу



Тема 1. Лекція-дебати «Міжособистісні конфлікти як відображення суперечностей у стосунках; реалізації комунікативної, інтерактивної і перцептивної функцій спілкування».

Лекція обґрунтовує причини виникнення конфліктів, аналізує проблему конфліктної взаємодії, основні підходи до структури та динаміки конфліктів, розкриває структуру та технології спілкування в конфлікті.

Примітка. Лекція-дебати має на меті підвищення пізнавальної активності студентів, набуття навичок групової роботи, формування особистісного ставлення до матеріалу дослідження, сприяє набуттю умінь відстоювати власну думку, навичок толерантного ставлення один до одного та до різних точок зору. Студентська аудиторія об'єднується у 2-3 дискусійні групи, кожна група пояснює свою позицію з цього приводу та наводить аргументи на підтримку, де не лише наводяться аргументи, а й група намагається переконати решту аудиторії в правильності їх позиції.

Навчально-тематичний план модулю

Назва теми	Форма заняття / кількість годин			
	Аудиторні заняття		Позааудит. заняття	
	Лекційні заняття	Семінарські заняття	Тренінг	Самостійна робота
Тема 1. Лекція-дебати «Міжособистісні конфлікти як відображення суперечностей у стосунках; реалізації комунікативної, інтерактивної і перцептивної функцій спілкування».	2			4
Семінар-взаємонавчання «Специфіка технологій ефективного спілкування та раціональної поведінки в конфлікті».		2		
Тема 2. Лекція-провокація (лекція із заздалегідь запланованими помилками). «Головні напрями та форми подолання особистісної конфліктності майбутніх психологів».	2			4
Дослідницький семінар «Обхід конфліктів як напрям подолання особистісної конфліктності майбутніх психологів».		2		
Тема 3. Лекція-конференція «Профілактика особистісних конфліктів: сутність, підходи, напрями».	2			4
Психокорекційна програма «Підготовка майбутніх психологів до профілактики та корекції особистісної конфліктності».			8	
Разом	6	4	8	12

* – за потреби кількість годин може бути змінена

Семінар-взаємонавчання «Специфіка технологій ефективного спілкування та раціональної поведінки в конфлікті».

Мета: актуалізація знань про методи, прийоми та засоби спілкування, що забезпечують взаєморозуміння та взаємну емпатію партнерів по спілкуванню.

1. Міні-лекція запрошеного експерта «Основні моделі поведінки особистості в конфліктній взаємодії».

2. Доповіді здобувачів вищої освіти.

– Характеристики основних стратегій поведінки

– Основні положення транзактного аналізу конфліктів.

– Ефект «ореолу», казуальна атрибуція і їх вплив на перебіг міжособистісного конфлікту.

3. Групова дискусія «Розв’язання конфліктів на основі колаборативного підходу?»

Питання для обговорення:

– Чому сторони вступають в конфлікт?

– Чого люди домагаються?

– Як можна досягти бажаного результату в конфлікті?



Тема 2. Лекція-провокація (лекція із заздалегідь запланованими помилками). «Головні напрями та форми подолання особистісної конфліктності майбутніх психологів».

З метою визначення напрямів, форм та різноманітних методів подолання особистісної конфліктності викладач створює умови за яких здобувачі вищої освіти повинні проаналізувати оцінити та знайти правильні рішення з наданої інформації.

Примітка. Лекція-провокація (лекція із заздалегідь запланованими помилками) використовується для розвитку у здобувачах вищої освіти уміння швидко аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, розпізнавати недостовірну чи неточну інформацію. Такі вміння можна формувати за принципом ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності. Викладач повідомляє, що на лекції буде допущено ряд різноманітних помилок – смислових, методичних тощо. Поведінка студентів на такій лекції характеризується двовимірністю: з одного боку сприйняття та розуміння навчальної інформації, а з одного боку – сприйняття та розуміння навчальної інформації. іншого – своєрідна гра з викладачем.

Дослідницький семінар «Обхід конфліктів як напрям подолання особистісної конфліктності майбутніх психологів».

Мета: сформувати у здобувачів вищої освіти навички та вміння проводити дослідження з метою аналізу актуальних практичних проблем.

1. Індивідуальна робота «Відповіді на проблемні запитання».

Дайте відповідь на запропоновані запитання і обґрунтуйте її:

– Визначте головні напрями та форми подолання особистісної конфліктності.

– Назвіть послідовність дій у вирішенні особистісної конфліктності шляхом розв’язання проблеми.

– Назвіть способи управління конфліктними ситуаціями в професійній діяльності.

2. Групова дискусія «Внутрішньоособистісні і персональні методи вирішення конфліктів».

Питання для обговорення:

- Охарактеризуйте основні функції управління конфліктами та стресовими станами.
- Розкрийте форми прояву особистісної конфліктності.
- Визначте та охарактеризуйте способи розв'язання особистісної конфліктності.



Тема 3. Лекція-конференція «Профілактика особистісних конфліктів: сутність, підходи, напрями».

Лекція дає можливість сформувати систему знань щодо профілактичних заходів та організації власної поведінки здобувачів вищої освіти в конфлікті.

Примітка. Лекція-конференція проводиться за схемою наукових конференцій. Вона складається із попередньо встановленої проблеми та системи доповідей щодо кожного питання, яке охоплює проблема. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, що є результатом самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Функція викладача – керувати підготовкою доповідей. Під час лекції викладач може узагальнити матеріал. Такий вид лекцій значно підвищує роль самопідготовки, дозволяє виявляти резерви здобувачів вищої освіти та на високому рівні формулює відповідні відповіді як відображення знань та інтересів слухачів. Зупинимось більш детально на висвітленні змісту тренінгу.

Психокорекційна програма «Підготовка майбутніх психологів до профілактики та корекції особистісної конфліктності».

Метою психокорекційної програми є вироблення відповідних умінь і навичок для профілактики та корекції особистісної конфліктності майбутніх психологів.

Завдання психокорекційної програми:

1. формування знань про готовність до профілактики особистісної конфліктності майбутніх психологів;
2. розвиток комунікативного та емоційного компонентів готовності, навичок емоційної саморегуляції та комунікативної толерантності;
3. усвідомлення здобувачами вищої освіти переваг конструктивного реагування в напружених ситуаціях через вибір оптимального стилю поведінки;
4. розвиток здатності до самоаналізу для профілактики особистісної конфліктності майбутніх психологів.

Зміст психокорекційної програми реалізується на основі поєднання основних компонентів тренінгу та інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного із компонентів.

Структура психокорекційної програми

Структурні частини	Змістова характеристика
Вступна частина	Повідомлення мети, завдань та структури тренінгової програми. Прийняття правил групової роботи. Вправа «Знайомство» (встановлення контакту, зниження напруги, прояв установок стосовно конфлікту). Вивчення очікувань, запитів учасників тренінгу. Мозковий штурм «Енергія конфлікту» (усвідомлення емоцій та їх роль в конфлікті, поведінка як реакція на опонента, усвідомлення динаміки конфлікту).
Основна частина	<i>Інформаційно-смісловий компонент</i> Сюжетно-рольова гра «Хто я?». (з подальшим груповим обговоренням та усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками). Вправа-пантоміма «Передавання руху по колу» (удосконалення навичок координації та взаємодії на психомоторному рівні, розвиток уваги та емпатії) <i>Діагностичний компонент</i> Діагностики рівнів конфліктності особистості, дослідження стилю поведінки у конфлікті (за методикою К. Томаса). <i>Корекційно-розвивальний компонент</i> Вправа «Місток» (опанування прийомів ефективного спілкування через ігрові методи навчання й техніку активного слухання). Групове обговорення «Яку роль відіграють конфлікти у моєму особистому житті та професійній діяльності?» (визначення рівня взаєморозуміння між здобувачами вищої освіти – учасниками тренінгу). Міні-лекція «Комунікативні уміння та навички», (визначення спілкуванню людей в цілому; труднощам, які виникають у спілкуванні в конфліктній ситуації та причинам їх виникнення). Рольова гра «Карусель» (формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакт, розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання). Розв'язання кейсів.
Заклучна частина	<i>Рефлексія тренінгової програми</i> Обговорення результатів дискусивної та тренінгової частини. Отримання зворотного зв'язку, обмін думками, аналіз очікувань.

Форми і методи роботи: обговорення, дискусія, мозковий штурм, ігри, робота у групах, опитувальники.

Психокорекційна програма розрахована на 8 годин і включає вступну, основну і заключну частину (табл. 1).

Завдання для самостійної роботи

1. Сформулюйте правила безконфліктної взаємодії що впливають із закону ескалації конфліктогенів.

2. Назвіть основні типи конфліктогенів та форми їх прояву.

3. Проаналізуйте негативні фактори прийняття конструктивних рішень по конфлікту.

4. Які види діяльності суб'єкта управління включає в свій зміст процес управління конфліктом?

5. Перерахуйте важливіші технології регулювання конфліктів.

6. Опишіть стадії та методи раціонально-інтуїтивної моделі вирішення конфліктів.

7. Поясніть поняття «прогнозування конфлікту» та «попередження конфлікту».

8. Назвіть основні моделі поведінки в конфліктній взаємодії.

9. Охарактеризуйте психологічні особливості конфліктних типів поведінки.

10. Проаналізуйте й опишіть психологічну готовність особистості до вирішення конфліктів з визначенням ознак і складових.

Використані та рекомендовані джерела

Основна

1. Александрова Е.В. Социально-трудовые конфликты : пути разрешения. М. : ПМБ РАУ, 1993. 137 с.

2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства : [учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений]. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 160 с.

3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : [учебник для вузов] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 1999. 507 с.

4. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у школі: [науково-популярне видання]. Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. 95 с.

5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.

6. Вознюк А. В. Психологічні особливості інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками в освітніх організаціях : [електронний ресурс]. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_16.pdf

7. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. К. : Академія, 2006. 256 с.

8. Грабовський С.В. Психологічний підхід у формуванні професійної компетентності та професіоналізму викладача : [електронний ресурс] // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : «Педагогіка». 2013.

Вип. 19. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znppk_ped_2013_19_74.pdf

9. Гришина Н.В. Давайте договоримся : практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. СПб. : Сова, 1993. 86 с.

10. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии: [учеб. пособие для вузов] / [2-е изд., доп. и перераб.]. СПб. : Питер, 2004. 400 с.

11. Карамушка Л.М. Управління конфліктами в освітніх організаціях. К. : Шкільний світ, 2011. 128 с.

12. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Воляннюк, О. В. Брюховецька, А. І. Гусев, Я. Л. Катюк, В. І. Карамушка, Л. А. Інжієвська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2014. 369 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8318/>

13. Навчально-методичне забезпечення особистісно орієнтованої підготовки майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : метод. реком. / П. В. Лушин, О. В. Брюховецька, А. І. Гусев [та ін.]; за наук. ред. П. В. Лушина. К., 2014. 250 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8360/>

Додаткова

14. Карамушка, Л. М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях : [навч.-метод. посіб.] / Л.М. Карамушка ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Біла Церква : КОІПОПК, 2008. 76 с.

15. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) : [учеб. пособие] / [2-е изд., испр.]. М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 205 с.

16. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта : [учеб. пособ. для студ. психол. спец.высш.учеб. заведений]. К. : МАУП, 2000. 256 с.

17. Мاستенбурк У. Управление конфликтными ситуациями и развитие отношений / Уильям Мастенбурк ; [пер. с англ.]. М. : ИНФРА-М, 1996. 256 с.

18. Нагаєв В.М. Конфліктологія: навч. посібник (модульний варіант). К.: ЦУЛ, 2004. 198 с.

19. Овчарова Технологии практического психолога образования [учеб. пособ. для студ. высших спец. учеб. зав.]. М. : Сфера, 2000. 441 с.

20. Педагогічні технології : [навч. посібник для вузів] / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Г. Шпак. К. : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. 252 с.

21. Пірен М.І. Деонтологія конфліктів та управління : [навч.-практ. посіб.]. К. : УАДУ, 2001. 378 с.

22. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. М. : Знание, 1991. 45 с.

23. Психологическая диагностика : [учеб. пособие] / ред. К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. [2. изд., испр.]. М. : Изд-во УРАО, 2000. 302 с.

24. Разрешение конфликтов: тренинги / С. Барановский, Е. Вотчицева, Л. Зубелевич и др. Мн., 1999. 370 с.

25. Романкова Л. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб аксіокорекції міжособистісних стосунків у педагогічному колективі // Психологія особистості. 2012. № 1. С. 151–158.

26. Шакірі М.К. Основні засади формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі // Наукові праці МАУП. Серія «Економічні науки. Психологічні науки». 2013. Вип. 2. С. 145–150.

Додатки

Додаток А

Методика «Діагностика стилю поведінки в конфліктній ситуації» (Кеннета Томаса)

Інструкція. У кожній з поданих пар виберіть те судження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки, і позначте його в бланку. Відведений час – не більше 15-20 хвилин.

Текст опитувальника

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

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я стараюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.

2. А. Я стараюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я настійливо прагну добитися свого.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші відносини.

4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

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

5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час стараюся знайти підтримку у іншого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення прикросців для себе.

Б. Я намагаюся добитися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за необхідне в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.

10. А. Я твердо прагну досягнути свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

12. А. Часто я намагаюся не займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

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

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

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

15. А. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

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

16. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я наполегливо стараюся домогтися свого.

Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

19. А. Я, насамперед, стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я стараюся знайти найкраще поєднання вигравшів і втрат для нас обох.

21. А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схилиюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постаюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я стараюся переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28. А. Зазвичай я настійно прагну добитися свого.

Б. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай стараюся знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли домогтися успіху.

Бланк опитувальника

№	А	В	№	А	В	№	А	В
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		
5			15			25		
6			16			26		
7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Ключ до опитування

1. Суперництво: 3А, 6В, 8А, 9В, 10А, 13В, 14В, 16В, 17А, 22В, 25А, 28А.
2. Співробітництво: 2В, 5А, 8В, 11А, 14А, 19А, 20А, 21В, 23В, 26В, 28В, 30В.
3. Компроміс: 2А, 4А, 7В, 10В, 12В, 13А, 18В, 22А, 23А, 24В, 26А, 29А.
4. Уникнення: 1А, 5В, 6А, 7А, 9А, 12А, 15В, 17В, 19В, 20В, 27А, 29В.
5. Пристосування: 1В, 3В, 4В, 11В, 15А, 16А, 18А, 21 А, 24А, 25В, 27В, 30А.

Опрацювання результатів

У ключі кожна відповідь А чи Б дає уявлення про кількісне вираження суперництва, співробітництва, компромісу, уникнення та пристосування. Якщо відповідь збігається з вказаною в ключі, вона має значення 1, якщо не збігається, – то значення 0. Кількість балів, набрана учасником в кожній шкалі, дає уявлення про вираженість у нього тенденції до вияву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

*Додаток Б***Методика «Визначення стилю взаємодії під час спілкування»**

Інструкція. Кожне твердження оцінюється «так» або «ні».

Твердження	Так	Ні
Вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.		
У моїй поведінці найчастіше відображено те, що я думаю і в чому впевнений.		
На вечірці не намагаюся говорити або робити те, що приємно іншим.		
Я можу захищати тільки ті дії, в які вірю.		
Я можу розмовляти експромтом навіть на ті теми, з яких не маю майже ніякої інформації.		
Я вважаю, що вмію проявити себе так, аби справити хороше враження на людей і розвеселити їх.		
Якщо я не знаю, як поводитися в певній ситуації, то зорієнтуюся, спостерігаючи за поведінкою інших.		
Можливо, з мене вийшов би хороший актор.		
Я рідко потребую порад друзів щодо вибору книжок, музики, фільмів.		
Людам здається, що я глибше переживаю емоції, ніж насправді.		

Я більше сміюся, переглядаючи комедії з друзями, ніж коли дивлюся сам.		
У групі людей я рідко буваю в центрі уваги.		
У різних ситуаціях, з різними людьми я поведжуся по-різному.		
Мені не дуже легко досягнути того, щоб інші відчували до мене симпатію.		
Навіть коли я не в гуморі, часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.		
Я не завжди такий, яким здаюся.		
Я не стану висловлювати власну думку або поведінку, щоб сподобатися комусь або добитися прихильності.		
Мене вважають людиною, здатною розвеселити інших.		
Щоб сподобатися, налагодити стосунки, намагаюся насамперед робити те, чого від мене чекають.		
Я ніколи не проявляв себе успішно в іграх, що потребували кмітливості або імпровізованих дій.		
Мені важко змінити свою поведінку на угоду різним людям і відповідно до ситуації.		
На вечірці я даю іншим можливість жартувати і розповідати історії		
У компаніях почуваюся ніяково.		
Якщо це буде потрібно, можу, дивлячись прямо в очі, будь-кому сказати неправду і при цьому зберігати відсторонений вираз обличчя.		
Я можу зробити так, щоб інші були зі мною приязні, навіть якщо вони мені не подобаються.		

Ключ

Нарахуйте собі по одному балу за кожну відповідь «так» на твердження: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25 і по одному балу за кожну відповідь «ні» на твердження 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Менше ніж 8 балів. Вам властива стабільність моделі спілкування, деяка ригідність. Ви відчуваєтеся досить комфортно тільки в ситуаціях, які потребують від вас звичної поведінки, коли ви впевнені в діях і вчинках партнерів. Ви залишаєтеся самим собою навіть у тих ситуаціях, коли ваш звичний стиль поведінки зовсім недоречний. Якщо оточення спробує нав'язати вам інтенсивніший ритм спілкування, не слід дивуватися тому, що відповідатимете невлад. Вам треба починати працювати над собою – над посиленням динамізму спілкування, виробленням комуні-

кативних прийомів, що розширюють можливості до самоуправління у спілкуванні.

8-17 балів. У вас велика потреба бути самим собою у спілкуванні, проте це не заважає вам розуміти, що аналогічна потреба є й у партнера. Тому ви будете свою поведінку залежно від ситуації, звернені до партнера, схильні до взаємодії в спілкуванні.

18-25 балів. Вас характеризують мобільність у спілкуванні, вміння пристосовуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування залежно від ситуації. Але інколи ваша динамічність у спілкуванні перетворюється у своєрідну гру. Ви можете також свідомо або несвідомо прагнути маніпулювати партнерами.

Додаток В

Тест «Оцінка рівня конфліктності особистості»

Інструкція. На кожне із запропонованих 14 запитань наведені три варіанти відповідей: А, Б, В. Оберіть, будь ласка, ту відповідь, яка Вас влаштовує і помітьте букву, що її позначає.

Питання	Варіанти відповіді	Обрана відповідь		
		А	Б	В
Чи притаманне Вам прагнення до домінування, тобто до того, щоб підкорити своїй волі інших?	А. Ні. Б. Іноді. В. Так.			
Чи є у Вашому колективі люди, які Вас побоюються, а можливо, ненавидять?	А. Так. Б. Важко відповісти. В. Ні.			
Хто Ви в більшій мірі?	А. Миротворець. Б. Принциповий. В. Енергійний, діловий.			
Як часто Нам доводиться виступати з критичними судженнями?	А. Часто. Б. Періодично. В. Рідко.			
Якби Вам випала нагода очолити колектив, щоб для Вас стало пріоритетом?	А. Розробив би програму розвитку колективу переконав би колектив у доцільності її впровадження. Б. Вивчив би, хто є хто й встановив би контакт з лідерами. В. Частіше б радився з колективом.			

У випадку невдач який стан для Вас найбільш характерний?	А. Песимізм. Б. Поганий настрій. В. Образа на самого себе.			
Чи притаманне Вам прагнення відстоювати і дотримуватися традицій Вашого колективу?	А. Так. Б. Швидше, що так. В. Ні.			
Чи належите Ви до категорії людей, які готові почути гірку правду про себе, сказану в очі?	А. Так. Б. Швидше, що так. В. Ні.			
Які якості Ви намагаєтеся використати в собі?	А. Дратівливість. Б. Образливість. В. Нетерпимість до критики на свою адресу.			
Хто Ви з професійної точки зору?	А. Незалежний. Б. Лідер. В. Генератор ідей.			
На думку Ваших друзів Ви людина?	А. Екстравагантна. Б. Оптиміст. В. Наполеглива.			
З ким Вам найчастіше доводиться боротися?	А. З несправедливістю. Б. Бюрократизмом. В. Егоїзмом.			
Що для Вас найбільше притаманне?	А. Недооцінка власних здібностей. Б. Об'єктивна оцінка власних здібностей. В. Переоцінка власних здібностей.			
Що найчастіше за все стає причиною для конфліктів з людьми?	А. Надмірна ініціативність. Б. Надмірна критичність. В. Надмірна прямотолічність.			

Ключ

№	Оціночний бал за варіант відповіді		
1	A1	B2	B3
2	A3	B2	B1
3	A1	B3	B2
4	A3	B2	B1
5	A3	B2	B1
6	A2	B3	B1

7	A3	B2	B1
8	A3	B2	B1
9	A2	B1	B3
10	A3	B1	B2
11	A2	B1	B3
12	A3	B2	B1
13	A2	B1	B3
14	A1	B2	B3

Обробка та інтерпретація результатів.

У бланку для відповідей (ключ-таблиця) наведена кількість балів за кожен варіант відповіді. Обведіть, будь-ласка, кружечком відповідні бали біля ваших відповідей і підсумуйте загальний результат.

При аналізі результатів тестування варто враховувати, що загальний підсумковий показник може знаходитися в діапазоні від 14 – 42. При цьому чим вищий підсумковий показник, тим вищим є рівень конфліктності досліджуваного, для якого характерно наявність характеру, що обумовлює продукування конфліктів, використання конфліктогенів спілкування і підвищення конфліктогенності стосунків у колективі.

При інтерпретації показників використовуються наступні орієнтовні рівні оцінки конфліктності:

- 14 – 20 балів – низький рівень конфліктності;
- 21 – 24 бали – рівень конфліктності нижчий за середній;
- 25 – 29 балів – середній рівень конфліктності.
- 30 – 34 бали – рівень конфліктності вищий за середній.
- 35 – 42 бали – високий рівень конфліктності.

Характеристика рівнів конфліктної особистості.

14–20 балів. Ви тактовні й миротворчі, вміло уникаєте суперечок, конфліктів та критичних ситуацій. Про людей як відсутніх так і присутніх ви говорите по доброму, схильні їх захищати, аніж звинувачувати. Негативні емоції швидко зникають і Ви спокійно, без образи встановлюєте контакт з людиною, яка Вас образила. Знайдіть у собі сміливість і, якщо вимагатимуть обставини, принципово висловіть свою думку.

21 – 34 бали. Ви людина конфліктна. Але насправді конфліктуєте лише в тому випадку, якщо немає іншого виходу, а інші засоби вичерпані. Ви досить гнучка людина і взаємовідносинах, але важко змінюєте свою думку про людину. Перш ніж перейти до дружніх стосунків, Ви деякий час вивчаєте людину, тому Ви схильні змінювати думку про люди-

ну в кращий бік, аніж в гірший. Ви відкриті до компромісних рішень. Ви твердо відстоюєте свою думку, не думаючи про те, яким чином це позначиться на Вашій професійній кар'єрі або на приятельських стосунках. Та це не дозволяє вам виходити за межі конкретності і принижуватися. Навпаки, це викликає повагу до вас з боку оточення, через це конфліктні стосунки для Вас є швидше тактикою, чим образом життя.

35 – 42 бали. Суперечки та конфлікти – це повітря, без якого Ви не можете існувати. Ви завжди готові до боротьби, живете в очікуванні конфлікту і тим самим провокуєте його. Вам відомі прийоми „супротивників”, вмієте управляти оточуючими, досягати власної мети за допомогою психології людей і погано орієнтуєтеся в знаннях їх особливостей, не примате до уваги внутрішній світ людини, коли вступаєте з нею в ділові стосунки. Полюбляєте критикувати інших, для особистої вигоди. Якщо чуєте зауваження на вашу адресу, можете „з'їсти живцем” людину, котра вас критикує. Ваша критика – заради критики, а не для користі справи. Дуже важко тим, хто поряд з Вами на роботі чи вдома. Ваша нестриманість, грубість, нетактовність відштовхує людей.

Додаток Д

Тест «Самооцінка конфліктності»

Інструкція. Пропонуємо учасникам взаємодії тест, що допоможе оцінити їм ступінь їхньої власної конфліктності. Тест містить шкалу з 10 парами тверджень, оцінюється кожне твердження лівої і правої колонки. Оцінка проводиться за 7-бальною шкалою, 7 балів означає, що оцінювана властивість виявляється завжди, 1 бал указує, що ця властивість не виявляється зовсім.

Прагнете в суперечку	Бали	Ухиляєтеся від суперечки
Свої висновки супроводжуєте тоном, що не терпить запереченням	7 6 5 4 3 2 1	Свої висновки супроводжуєте перепрошуючим тоном
Вважаєте, що доможетеся свого, якщо будете заперечувати	7 6 5 4 3 2 1	Вважаєте, що якщо будете заперечувати, те не доможетеся свого
Не звертаєте уваги на те, що інші не приймають доводів	7 6 5 4 3 2 1	Жалкуєте, якщо бачите, що інші не приймають доводів
Спірні питання обговорюєте при опонента	7 6 5 4 3 2 1	Міркуєте про спірні проблеми у відсутність опонента
Не ніяковієте, якщо потрапляєте в напружену обстановку	7 6 5 4 3 2 1	У напруженій обстановці почуваете себе ніяково

Вважаєте, що в суперечці треба проявлять свій характер	7 6 5 4 3 2 1	Вважаєте, що в суперечці не потрібно демонструвати свої емоції
Не поступаєтеся в суперечках	7 6 5 4 3 2 1	Поступаєтеся в суперечках
Вважаєте, що люди легко виходять із конфлікту	7 6 5 4 3 2 1	Вважаєте, що люди з працею виходять із конфлікту
Якщо вибухаєте, те вважаєте, що без цього не можна	7 6 5 4 3 2 1	Якщо вибухаєте, те незабаром відчуваєте почуття провини

Оцінка результатів

На кожному рядку оцінки з'єднуються по балах (оцінки кружечками) і будується власний графік. Відхилення від середини (цифра чотири) вліво означає схильність до конфліктності, а відхилення вправо буде вказувати на схильність до уникання конфліктів.

РОЗДІЛ III

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА З РІЗНИМИ ГРУПАМИ ОСІБ І ЗАПИТАМИ

Андрій Гусєв

ВСЕОСЯЖНА МОЗАЙКА ПРОЩЕННЯ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПРАКТИКИ

Що таке прощення?

В цій розвідці ми спробуємо продемонструвати що оскільки проблема прощення/пробачення торкається широкого поля міждисциплінарної проблематики: від релігійного-філософської до соціально-політичної та юридично-правової, від проблем сімейних та міжособистісних стосунків до питань надання психологічної та психотерапевтичної допомоги, її повноцінне вивчення можливо лише за умови використання міждисциплінарних підходів.

Ю. Печин розділяє всі дослідження прощення на чотири групи:

1. роботи релігійно орієнтованих авторів в рамках місіонерсько-пастирської діяльності;
2. філософські роботи різного жанру;
3. роботи практико орієнтованих авторів в рамках консультування, психотерапії та допомагаючих професій;
4. власне психологічні дослідження, орієнтовані на вироблення теоретичних моделей і розкриття психологічних механізмів прощення [13].

Ми в свою чергу вважаємо за потрібне додати сюди конфліктологічний, миротворчий, юридично-правовий та соціально-політичний виміри дослідження цього феномену [див. 11, 12, 14].



Ширину діапазону уявлень дослідників про те, що таке прощення добре ілюструє кілька визначень цього феномену, наданих представниками різних напрямків його дослідження. Прощення розуміють як:

- активний процес, який передбачає ціннісне ставлення до іншого, повагу до нього, готовність до діалогу, розуміння суб'єкта та саморозуміння [19];
- активне подолання негативної орієнтації по відношенню до кривдника і розвитку по відношенню до нього позитивної орієнтації [13];
- мир і розуміння, які приходять від зменшення провини за те, що завдало вам болю, менш особистісного ставлення до свого життєвого досвіду та розуміння вартості тримання образу [23];
- відмову від обвинувачення в зв'язку з прийняттям позиції іншого, визнанням власної провини і піднесенням наявної ситуацією [16];
- процес (або результат процесу), який включає в себе зміну в емоціях та ставленні до правопорушника. Цей процес полягає у зменшенні мотивації до відплати та відчуження від правопорушника, незважаючи на його дії, і вимагає «відпущення» негативних емоцій до нього;
- процес, який включає у себе звернення до інтенсивних негативних емоцій до іншої групи, які зберігаються протягом довгого періоду після того, як саме насильство припинилося [4].

Крім того у працях психологів ми знаходимо розуміння прощення як лікування (Е. Фромм), особистісного сенсу (В. Франкл), прийняття іншого (Ю. Орлов), морального акту (А. Родіонова) і т.д.

Покрокові моделі прощення

Існує кілька покрокових (або стадіальних) моделей процесу прощення, в яких виділяють від чотирьох до двадцяти одного етапів (Гассін Е.А., 1997; Hall K., 2014; та інші). Найбільшої популярності на сьогодні набула моделі, розроблена Робертом Енрайтом. У 1989 р. Р. Енрайт, запропонував модель шести стадій розвитку прощення:

1. *Прощення, засноване на помсті*: я можу пробачити кривдника, тільки якщо я покараю його в міру, пропорційній моему власному стражданню.
2. *Прощення, засноване на відшкодуванні*: якщо я отримаю назад те, що втратив, якщо мені будуть принесені вибачення, якщо, пробачивши, я почуватимуся менш винним, тоді я можу пробачити.
3. *Прощення на виконання інших очікувань*: я можу пробачити, якщо мене спонукають до цього інші.
4. *Прощення на виконання вимог моєї релігії*.

5. *Прощення як засіб досягнення соціальної гармонії*: я прощаю тому, що це відновлює соціальну гармонію та добрі відносини у суспільстві.

6. *Прощення як любов*: я прощаю без будь-яких умов, з любові до кривдника, тому, що повинен відчувати щирю любов до іншої людини, і її поведінка, яка мене ущемляє, не відбивається на моїй любові до неї [13, с. 196].



У 1996 р. модель набула остаточних контурів і включала тепер 20 кроків, згрупованих в чотири фази. Одночасно ця модель виступає як алгоритм терапевтичного втручання у рамках розробленої Р. Енрайтом «Терапії Прощення» (Forgiveness Therapy), як послідовність дій на шляху до повного прощення кривдника.

Перша фаза – «Розкриття Вашого гніву» – фокусується на усвідомленні болю, який зазнає жертва, на переживаннях та роздумах того, хто наважується на прощення.

Друга фаза – «Рішення» (простити) – людиною аналізується і переосмислюється колишній арсенал власних дій щодо кривдника, а потім приймається внутрішнє рішення простити.

Третя фаза – «Робота на прощення» – відмовившись від гніву як психологічного захисту, індивід сприймає свій біль. Витримавши цей біль, той хто пробачає може розвинути почуття великодушності щодо кривдника.

Четверта фаза – «Звільнення від емоційних кайданів» – передбачає відкриття для себе метафізичного сенсу прощення, його ролі в процесі трансформації особистості того, хто пробачає до нових життєвих цілей, до нового рівня свободи і внутрішньої гармонії [13; 20].

Соціально-політичні аспекти прощення

Наявні на сьогодні моделі прощення як психосоціальної технології активно використовуються у роботі з наслідками різних типів конфліктів практично в усьому світі. Вони охоплюють діапазон від шкільних та сімейних до міжгрупових та військових конфліктів, в ситуаціях, пов'язаних з військовими злочинами та геноцидом. Важливим є те, що сучасні технології прощення успішно застосовуються у різних національно-культурних реаліях, займають важливе місце у роботі зі спільнотами з високим конфліктним потенціалом та у регіонах де впроваджується комплекс заходів з постконфліктної розбудови миру.

Найбільш популярною практичною технологією примирення на сьогодні є «комісії правди та примирення», такі які були створені в Південній Африці. Прощення та розкаяння є центральним завданням за-

стосування цієї технології. Цей процес спрямований на виявлення та роз'яснення злочину, а також накладення відповідальності на винуватців [8].

На сьогодні розроблені американськими, британськими, канадськими, французькими та австралійськими вченими, науковцями технології розвитку здатності до прощення рекомендовані на рівні Організації Об'єднаних Націй в якості одного з ефективних механізмів встановлення миру та порозуміння в постконфліктних суспільствах. Так у 2006 році Американською психологічною асоціацією був виданий огляд наукових досліджень прощення під назвою «Прощення: партнерство з ворогом». Вихід цієї збірки був здійснений у рамках Щорічна конференція неурядових організацій та Департаменту громадської інформації при Організації Об'єднаних Націй [21].

Програми прощення застосовуються як у роботі з населенням країн які постраждали від наслідків озброєних міжетнічних та геноциду, таких як Руанда, Конго, країни, що входили до складу бувшої Югославії. У спільнотах, які постраждали від терористичної діяльності: теракт 11 вересня; Північна Ірландія, Іспанія та інші. Прощення також застосовується у роботі з історичними травмами в таких країнах як Австралія, Канада, Японія, Німеччина. Такі програми охоплюють проблематику міжперсонального та міжгрупового прощення (у випадках геноциду або масового знищення корінного населення), а також роботу з травматичним досвідом жертв та їхніх кривдників) [див. 4; 8; 9; 12; 21].

Відомим прикладом застосування технології пробачення на політичному рівні є вибачення у 2008 році тодішнього прем'єр-міністра Австралії Кевіна Раддла на засіданні парламенту в Канберрі перед австралійськими аборигенами за заподіяні їм кривди впродовж двох століть білого правління: «За біль, страждання і кривду цих вкрадених поколінь, їхніх нащадків і їхніх покинутих родин, ми просимо вибачення». Прем'єр-міністр окремо вибачився за явище, яке називають «украденими поколіннями» – коли до кінця 1960-их років десятки тисяч дітей аборигенів силоміць забирали в батьків і віддавали на виховання білим родинам або державі з метою виховати аборигенів у душі європейських цінностей і з часом змінити їхній колір [1].

В тому ж 2008 році прем'єр-міністр Канади Стівен Харпер також офіційно вибачився перед канадськими індіанцями, що постраждали від системи шкіл-інтернатів, що діяла в країні, для корінного населення. «Від імені уряду Канади і всіх канадців, я стою перед вами в цій палаті, щоб вибачитися перед корінним населенням за роль Канади в системі індіанських шкіл-інтернатів. Нам дуже шкода», – сказав Харпер [18].

Релігійне прощення

Саме поняття «прощення» тривалий час мало виключно релігійне значення. Релігійне розуміння механізмів прощення спирається на ідею «прощення як божого шляху» та «богоподібності» такої стратегії поведінки з кривдником [8]. Чим з практичного погляду привабливий релігійний підхід до практик застосування прощення, це тим, що їхня результативність не вимагає такої ґрунтовної перевірки, як у науковому підході. Оскільки в потрібний момент включається логіка віри, з погляду якої за великим рахунком все одно, яка кількість душ «врятувалася» (статистично значуща чи ні). Крім того порятунку однієї душі, цілком достатньо для виправдання існування всієї системи допомоги, оскільки, одночасно з тими кого рятують, благими справами (а відповідно і зароблянням своїх потойбічних бонусів) зайняті і всі рятувальники. Важливим також є те, що в такому варіанті розуміння, прощення можна віднести до категорії тих технологій, переважна більшість з яких: «у кінцевому підсумку мають на меті не тільки і не стільки вирішення конкретної конфліктної ситуації, або досягнення примирення між ворогуючими сторонами, але, на глибинному рівні, володіють претензіями на перебудову «на краще» стосунків у суспільстві та самої людської природи» [9, с. 114].

Е. А. Гассін аналізуючи релігійно-філософські підходи до розуміння суті прощення наводить кілька аспектів його розуміння у православній традиції, у протиставленні прощення із примиренням, гнівом, справедливостю, помилуванням та іншими категоріями, з метою демонстрації відмінності від них прощення як релігійно-духовного акту. Він також акцентує увагу на тому, що з погляду православ'я інтенсивний когнітивний і емоційний аналіз не завжди необхідний для прощення [5].

Прощення амішів. Автору цих рядків випала рідкісна можливість долучитися до одного з, мабуть, найбільш яскравих прикладів релігійного всепрощення на прикладі членів громади «амішів» – одного з протестантських релігійних напрямків, років двісті вже процвітаючого в США.

Потрібно сказати, що аміші ведуть досить закритий спосіб життя, не визнають досягнень цивілізації і навчають своїх дітей в окремих школах. Так ось, кілька років тому один із мешканців містечка, в якому мешкає кілька сімей амішів, зайшов зі зброєю до школи, де навчалися їхні діти, вигнав усіх, крім десяти дівчат-другокласниць, методично їх розстріляв, після чого наклав на себе руки. Внаслідок цього п'ятеро дівчат загинули,

а двоє стали інвалідами. Мотиви скоєного злочину так і залишилися невідомими. Члени громади амішів, відійшовши від шоку, порадилися між собою, з Богом, і... допомогли оплатити похорон убивці. Мало того, сім'ї вбитих дівчат регулярно спілкуються з матір'ю вбивці, яка живе з ними в одному містечку, разом згадують своїх дітей і відзначають свята.

Нам із ними влаштували зустріч. Що вам сказати? Якби я сам не бачив і не чув цих людей – нізащо не повірив би, що таке можливо. А так, сидять перед нами три сімейні пари і висока, трохи напружена, не стара ще жінка (матір вбивці), і під час їхньої неспішної розповіді, тільки ком до горла підходить... Але віриш – справді пробачили!

Заради об'єктивності, варто дві речі сказати – дружина вбивці з містечка поїхала подаль і змінила прізвище не тільки собі, а й дітям. В розмові також впливля фраза, яка, схоже, частково пояснює причину здатності амішів до всепрощення. Аміші відомі тим, що через раннє прилучення до сільськогосподарської праці вони мають дуже високу дитячу смертність. Тож ставляться вони до дітей, трохи по-селянськи/християнськи – «бог дав – бог узяв». У кожній сім'ї дітей, як і належить парам, які принципово не використовують контрацепцію, – стільки, скільки вийде. Тобто семеро – десятеро дітей – це нормально. До речі, в розмові з нами представник громади також висловлював побоювання, що в зв'язку з цією драмою у майбутньому в цьому поселенні «може не вистачити наречених» (аміші одружуються лише з єдиновірцями). Це я згадую не для зменшення значення їх духовного подвигу, а, швидше, для повноти картини. Заповзятливі американці про цю історію навіть книжку написали, і фільм зняли під назвою «Прощення амішів» [див. 10; 15].

Помріть з миром! Одним з найпоширеніших видів релігійного прощення було, та в окремих країнах лишається, «ритуальне» прощення, пов'язане з необхідністю відправити людину на той світ з її та вашою «чистою совістю». У цьому випадку, крім прямого запрошення священнослужителя, потерпілі могли діяти за принципом «я готовий його пробачити, але за умови, що відразу після цього йому відрубують голову/повісять/розстріляють/посадять на електричний стілець і таке інше (обирається в залежності від способу страти передбаченого законодавством, або традиціями конкретної країни)». У якості класичного прикладу, варто згадати сцену страти Міледі з «Трьох мушкетерів», коли мушкетери, по черзі прощаються з засудженою ними до страти шпигункою словами: «Я вам пробачаю... те й те... Помріть з миром!».

Прощення як складова «відновного правосуддя»

Конфліктологічні та медіаційні підходи фактично займають проміжне положення між релігійно-філософським та психологічним розумінням механізмів та природи цього феномену, спираючись на релігійний за походженням механізм «відділення людини від його вчинків», ідеї відновлення стосунків між потерпілим та правопорушником (Зер Г., 2004), примирення як цінності (Праніс К., Стюарт Б., Уедж М., 2008), прощення як звільнення від образи (Йодер К., 2010) [8].

Окремо варто поговорити про прощення у тих випадках, коли людина стала жертвою злочину. Почнемо з того, що з психологічного погляду участь у кримінальній події завжди завдає людині психологічної травми. Що, своєю чергою, породжує в людини специфічні потреби, які докладно описані у книзі «Зміна об'єктиву» одного із засновників популярного сьогодні напряму розвитку альтернативних форм покарання – відновного правосуддя – професора Ховарда Зера. Він одним із перших заговорив про те, що у потерпілого, крім традиційно визнаної всіма потреби у грошовій компенсації завданої матеріальної та моральної шкоди, виникають специфічні психологічні потреби. Серед них потреба у справедливості, безпеці, інформації, відповідях на запитання, потреба поділитися особистою історією, мати контроль над своїм життям і відплаті. Х. Зер також одним з перших почав звертати увагу, на те, що схожі потреби в наслідок скоєння злочину, виникають і у правопорушника. Крім того традиційний «каральний» підхід до здійснення правосуддя, концентрує свою увагу виключно на «порушенні закону», а не на тому, що конкретній людині були завдані душевний біль та різноманітна шкода. В результаті все, що може запропонувати держава потерпілому – задовольнитися тим, що його кривдника буде засуджено, та відправлено до тюрми «за законом».

Автори концепції «відновного правосуддя» пропонують замість абстрактної відповідальності «перед законом», провести за допомогою навченого посередника-медіатора зустріч віч на віч між потерпілим та правопорушником, в ході якої вони матимуть змогу обговорити не лише матеріальну компенсацію завданої шкоди, а і увесь спектр питань, які виникли між ними в зв'язку з ситуацією яка склалася. На цій зустрічі також у кривдника є шанс попросити пробачення у конкретного потерпілого (а не у абстрактного «закону»), а можливо, і отримати прощення від потерпілого (якщо на то буде його добра воля). В результаті учасники процедури мають шанс відновити нормальні людські стосунки, та уникнути на майбутнє взаємних побоювань та невизначеності [більш докладно див. 2; 8; 9; 11; 12; 14].

Що дає прощення?



По-перше – припиняє війну із самим собою та відновлює картину власного внутрішнього світу.

По-друге – дає можливість пробачити самого себе. Оскільки жертва злочину часто страждає від почуття провини за те, що сталося.

По-третє – надає можливість позбутися тяжкої «прив'язки» до людини, яка вас образила. Тому що почуття образи і жага помсти міцно прив'язує вас до кривдника, позбавляючи не тільки свободи вибору, а й елементарної самостійності. Недарма помста це те, чому життя «присвячують».

По-четверте – прощення забезпечує звільнення від негативного емоційного «заряду», що складається часто із суміші агресії, образи та самозвинувачень.

Крім того, прощення сприяє підтриманню міжособистісних відносин та продовженню спілкування, має виховний ефект запобігання неналежної поведінки з боку кривдника, спирається на прагматичне прагнення до вигоди; підтримує мир і злагоду в суспільстві; сприяє пізнанню іншої людини та самопізнанню; полегшує емоційний стан, підштовхує людину до особистісного зростання через знаходження сенсу в пережитому [19].

Важливі складові роботи з прощенням

1. Слід пам'ятати, що прощення – це завжди річ одностороння, яка залежить тільки від волі самої людини. У чому, власне, і полягає його велич та «зручність у застосуванні».

2. Прийміть той факт, що ваше життя змінилося. І вже ніколи не буде колишнім. В ньому завжди буде факт присутності травмуючої події. Важливим критерієм «руйнувань» тут є те, наскільки сильні зміни у ваше життя принесла завдана вам душевна травма. Якщо вас просто образили, то, швидше за все, можна буде забути неприємну подію, користуючись «лікувальними властивостями» часу. Час в такому випадку, справді один із головних лікарів тому, що дозволяє знизити інтенсивність негативних переживань. Тобто те, що гостро боліло, поступово починає просто нити, а потім уже і зовсім нагадувати про себе глухими «фантомними болями». Але якщо травматичні події за масштабами впливу можна порівняти з катастрофою (зрада, злочин тощо), то життя ваше точно змінилося назавжди.

3. Пам'ятайте, що прощення не дорівнює забуванню. Це, швидше, особлива форма пам'яті, коли ви добре все пам'ятаєте, але здатні ста-

витися до травматичної події, що відбулася, спокійно. Кажучи образно, коли на місці травми замість відкритої рани у вас виникає шрам.

4. Обов'язковою складовою прощення є визнання факту завдання вам психологічної травми, та/або матеріальної чи фізичної шкоди кривдником. Сам факт правильного «називання» та оцінки проблеми, вже є терапевтичним. Як мінімум, ви перестанете себе обманювати, приховуючи від себе правду, та сподіваючись на те, що це було «щось інше». Доречи, такий самообман особливо часто трапляється в ситуаціях, коли шкоду вам завдала близька людина.

5. Важливим наслідком прощення для потерпілого є позбавлення від почуття провини за те, що сталося. Тут спрацьовує механізм прийняття того факту, що обставини можуть бути сильнішими за нас, і людина може просто стати «жертвою обставин».

6. Прощення загалом тісно пов'язане з відчуттям полегшення, оскільки тягати в собі «згусток» негативних емоцій заняття невдячне, якщо не шкідливе – маса душевних сил, які можуть бути витрачені на щось корисне, виявляються скутими і оберненими проти самої людини.



Отже, ви пробачили, якщо:

- відчуваєте себе господарем свого життя;
- можете спокійно обговорювати події, що травмували вас;
- нічого не відчуваєте до кривдника, а іноді навіть відчуваєте співчуття;
- визнаєте, що у людини, яка завдала вам образу могли бути на те свої підстави;
- побачили в кривднику реальну людину з її проблемами, прикрощаючи та життєвою історією, а не шаблонний образ «негідника, зрадника та монстра»;
- почуваетесь вільним від травматичних спогадів, ситуація більше не утримує вас.
- маєте запас душевних сил, щоб прощати, тобто ви знову стали сильним настільки, щоб бути здатним простити кривдника [див. 6-8; 10; 22].

Підводячи підсумки нашої розмови можна констатувати: по-перше, прощення викликає широкий інтерес у світовому науковому товаристві; по-друге, існує кілька напрямків філософсько-релігійного осмислення та наукового дослідження прощення; по-третє, створені різноманітні покрокові моделі прощення, які включаються в себе різну кількість етапів; по-четверте, прикладні психолого-педагогічні розвідки, пов'язані з проблемами навчання різноманітним технологіям прощення дітей та дорослих, психотерапевтичним аспектами роботи з прощенням як

різновиду подолання травматичних переживань, а також як засобу налагодження проблемних сімейних стосунків; по-п'яте, застосуванню прощення як однієї з психосоціальних технологій побудови постконфліктного миру в «гарячих точках» світу приділяється велика увага на всіх рівнях миротворчої діяльності, в тому числі й на рівні Організації Об'єднаних Націй.

Використані та рекомендовані джерела

1. Австралія вибачилася перед аборигенами // URL: <https://bbc.in/3yh3owd>
2. Роберт А. Бэрок Буш, Д Фолджер Джозеф П.. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту // Роберт А. Бэрок Буш, Джозеф П. Фолджер. Пер. с англ. К. : Издатель Захарченко В.А., 2007. 264 с.
3. Гассин Э.А. Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 93–102.
4. Гусев А.І. Аналіз науково-психологічних поглядів на проблему прощення, представлених на рівні Організації Об'єднаних Націй // Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 26 травня 2017 р.). К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. С. 41–42. URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji>
5. Гусев А.І. Прощення як психологічна проблема // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017р. м. Київ / редкол. :В.В.Сидоренко, М.І.Скрипник, Я.Л.Швень. К.: ЦППО, 2017. С. 274–276. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708411/1>
6. Гусев А.І. Психолого-педагогічні технології розвитку здатності до прощення як освіти інновація // Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 01 листопада 2017 р.). К. : ДВНЗ «УМО», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2018. С. 25–28. URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>
7. Гусев А.І. Прощення як психологічна технологія // Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. конф., (Харків, 28 жовтня 2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 190-191.
8. Гусев А.І. Світоглядні основи соціально-психологічних технологій примирення та прощення // Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах (Київ, 31 жовтня 2019 р.) / Міністерство оборони України, національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. – К. : НУОУ, 2019. – С. 87–90.
9. Гусев А.І. Світоглядні основи медіації в контексті українських реалій : огляд та перспективи засвоєння // Збірка статей «5 років діалогу і 25 років медіації в Україні: від протистояння до порозуміння» [редактори-укладачі: А. Гусев, К. Гусева, Г. Похмелкіна. За заг. ред. І. Терещенко]. К. : ОБСЄ, 2019. С. 114. URL: <https://bit.ly/31PGXCn>
10. Гусев А. Успокойся с миром. // URL: <https://www.psyh.ru/uspokojsya-s-mirom/>
11. Зер Говард. Зміна об'єктива: новий погляд на злочин та правосуддя / пер. з англ. М. Яковлева. К. : Унів. Вид-во «Пульсари», 2004. 224 с.
12. Ледерак Джон Пол. Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах / Пер. з англ. Д Каратеева та Л. Лозової. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2019. 256 с.
13. Печин Ю.В. Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Pechin.phtml>

14. Праніс Кей, Стюарт Баррі, Уедж Марк Кола примирення. Від злочину до повернення громаду. – пер. з англ. К. : Видавець Захарченко В.О., 2008. 272 с.
15. Прощение Амишей (2010 г.). URL: https://www.youtube.com/watch?v=D_oHYJhs-P0
16. Родионова А.А. Прощение в структуре нравственной потребности личности // Вестник ТГУ, выпуск 3 (47), 2007, С. 142–146
17. Томильцева Д.А. Опыт прощения: социально-философский анализ: Автореф. дис. ...канд. философ. наук. Екатеринбург, 2010. 21 с.
18. Уряд Канади вибачився перед індіанцями // URL: <https://bit.ly/3rTXm5>
19. Чукова А.С. Социально-психологические характеристики прощения как феномена межличностного общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 22 с.
20. Enright R, Freedman S, Rique J. Psychology of interpersonal forgiveness. In: Enright RD, North J, eds. Exploring Forgiveness. Madison, WI: University of Wisconsin Press; 1998.
21. Forgiveness: A Sampling of Research Results. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. 37. URL: <https://bit.ly/3dGcQzJ>
22. Luskin F, Seago L. Forgiveness Is Not What You Think It Is /F.Luskin, L.Seago [Електронний ресурс]. URL: <https://bit.ly/3IFXycC>
23. Luskin F. The Art of Forgiveness / F.Luskin [Електронний ресурс]. URL: <https://med.stanford.edu/survivingcancer/coping-with-cancer/cancer-and-forgiveness.html>

Любов Мухіна

ПРОЖИВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОЩЕННЯ: З ДОСВІДУ КРИЗОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ НА «ЛІНІЇ ДОВІРИ»

Шлях прощення як вияв доброти та любові

Кожна людина в своєму житті час від часу переживає непорозуміння, неповагу, приниження, зраду та інші ситуації у взаємовідносинах з оточуючими людьми, які можуть призвести до виникнення образи. На перший погляд образа є начебто справедливою та адекватною реакцією у відповідь на неприємне чи негативне ставлення, проте сама по собі образа насправді завдає шкоди перш за все тій людині, яка образилась на кривдника.

Образа буває різною за гостротою переживань, за обсягом та глибиною наслідків для емоційної та когнітивної сфер людської душі. Проте, якщо людина тривалий час тримає в собі образу, то це спричиняє проєкції негативного досвіду та переживань на відносини з іншими людьми, і також безпосередньо впливає на процес формування світогляду людини, ставлення людини до себе та різних сфер свого життя. Науково доведено негативний вплив образи на здоров'я людини, яка переживає образу, що пов'язано також з виникненням різних соматичних захворювань [15]. Тому вибір шляху прощення і досягнення успішного завершення процесу прощення є виявом доброти і любові людини не лише до кривдника, але також до самої себе.

Усвідомлення людиною наявності образи, а також необхідності прощення для створення можливостей, що сприяють більш повноцінному, щасливому та здоровому життю – це є важливі досягнення особистості, які ведуть до початку процесу прощення. Інколи прощення може бути схожим на рішення і миттєву зміну відносин до певної людини чи ситуації, або до групи людей, проте в інших випадках процес прощення може тривати декілька місяців або, навіть, років. Різна часова тривалість досягнення прощення тими або іншими людьми у різних випадках обумовлена характером нанесеної образи, а також актуальним рівнем готовності до прощення, індивідуальними особистісними особливостями людини.

Чинники та діагностика процесу прощення

Розглядаючи питання проживання прощення, доцільно звернути увагу на визначення прощення і як акту, і як процесу (С. Сідоренко) [17, с. 118–119]. Серед науковців з дослідження прощення поширена думка, що сутність поняття «прощення» включає відмову від негативних

думок, емоцій, негативних поведінкових явищ, що виникли внаслідок образи, і формування позитивних думок та ставлення до кривдника (Дж. Норта, Р. Енрайта, Е. Гассіна, Ц. Мкртчян).

Окремим питанням є профілактика виникнення образи (або, як мінімум, профілактика виникнення значних негативних наслідків образи), що передбачає формування високого рівня розвитку емоційного інтелекту, певних світоглядних уявлень, які є значущі для запобігання виникнення значних негативних наслідків образи і оптимальному проживанню процесу прощення тощо.



У практичній роботі психолога для дослідження процесу прощення рекомендуємо використовувати такі наявні психодіагностичні інструменти [7, с. 141–145]:

1. психодіагностичні методики українських вчених для дослідження прощення: когнітивно-емотивний тест «Образ» (Ю. Морозюк, С. Морозюк, 2013); психодіагностичний інструментарій, спрямований на вивчення схильності до переживання образи (образливості) як властивості особистості: тести-опитувальники схильності до переживання образи та «Самооцінка компонентів образливості» (О. Саннікова, Н. Свєртілова, 2015); опитувальники «Інсталяції образливості індивіда» та «Стратегії поведінки образливого індивіда» (С. Гарькавець, С. Яковенко, 2017); методика «Діагностика готовності до прощення» (С. Кравчук, 2020);

2. американські методики, адаптовані українськими дослідниками до контекста українського суспільства (опитувальник «Шкала глибинної готовності допробачення» (автори Л. Томпсон, Ч. Снайдер, Л. Хоффман (Thompson et al., 2005)) в адаптації Е. Л. Носенко та А. В. Сокур (Nosenko, Sokur, 2018));

3. різні психологічні методики, які опосередковано пов'язані з проблемою прощення: методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (автори Є. Ільїн, П. Ковальов), стратегії поведінки в конфронтації «кролика», «лисиці», «барана», «слона» та «бегемота» (у цих тварин є схожі реакції на ситуацію загрози або посягання на їхню територію (К. Лоренц, 2001; Н. Тинберген, 1993), що може бути інтерпретовано як аналог прояву образливості), проективної методики «Незакінчені речення», кольоровий тест М. Люшера, опитувальник «Діагностика схильності до агресивної поведінки» А. Ассінгера (1993), методика дослідження акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека (1981) тощо.

Прощення можна класифікувати за різними видами. В залежності від об'єкта прощення, доцільно розрізняти прощення себе, прощення інших, прощення ситуації [9, с. 74]. Американські автори розрізняють емо-

ційне та вольове прощення [12], проте нами виявлено, що навіть коли людина робить акт волі, вирішує простити, проживає певні емоційні наслідки образи, то в цей час на рівні смислів та світоглядних ідей можуть відбуватися певні процеси, які впливають на процес прощення і можуть гальмувати чи блокувати його протікання, а це означає, що існує необхідність виділяти когнітивне або світоглядне прощення. Отже, світоглядне, вольове та емоційне прощення є трьома процесами, що ведуть до якісного проживання процесу прощення і отримання свободи від образи.

В реальному житті та в процесі практичної роботи психолога трапляються випадки, коли людина заявляє та щиро прагне простити кривдника, що може виявлятися у досягненні людиною вольового прощення, проте нехтування процесом світоглядного прощення може призводити до наявності перешкод для ефективного протікання емоційного прощення і якісного проживання прощення в цілому.

В процесі прощення людина може проживати почуття болю. І саме необхідність проживання почуття болю, яке є неприємним для людини, може стримувати людину перед прийняттям рішення щодо якісного проживання прощення. Відповідно до досліджень Т. Харгрейва під час проживання прощення людина має прожити такі прояви болю як: «сором» як ступінь, до якої особа усвідомлює болісні або небажані переживання відносно самої себе; «злість» як ступінь, відповідно до якої людина виражає болісні або небажані переживання, включає почуття гніву та дії, в яких людина виражає ці почуття; «контроль» як ступінь, до якої людина прагне керувати своїм життям, щоб уникнути подібної ситуації в майбутньому; «хаос» як ступінь, до якої індивід прагне уникати упорядкованості та свою відповідальність у конкретних життєвих ситуаціях [11, с. 45–46].

Таким чином, в процесі психологічного супроводу прощення доцільно звернути увагу на проблеми нормалізації рівня самооцінки людини, прийняття себе та тих негативних переживань, які виникли внаслідок образи, знаходження альтернативних конструктивних шляхів вираження гніву, зниження рівня тривожності та страху, прийняття своєї відповідальності для сприяння успішному проживанню процесу прощення.

З огляду на проблему сприяння процесу прощення, особливо якщо такий процес супроводжується необхідністю проживання болю, варто докладати зусилля для збільшення у людини особистісного потенціалу прощення, що включає вивчення позитивних наслідків та переваг прощення, формування певних світоглядних цінностей, таких як безумовна любов, милосердя, доброта, смирення тощо, а також проживання людиною, яка бажає простити, поваги, безумовної любові та прийняття

від оточуючих. Особливо слід звернути увагу на формування цінності «смирнення», яке являє собою якість особистості, що є протилежною гордині, пихатості, нездоровій самовпевненості, упертості, і в той самий час полягає у вмінні реалістично, адекватно, об'єктивно бачити ситуацію, брати на себе свою відповідальність і обов'язки, вибирати мудрі, оптимальні, мирні шляхи вирішення проблем.



З аналізу наукової літератури нами визначено дві групи психологічних та соціально-психологічних чинників, за яких може відбуватиметься зниження рівня образи та підвищення рівня прощення [8]:

1. чинники, що пов'язані з емоційною сферою людини: розпізнавання і контроль емоційної сфери особистості; полегшення емоційної після справжнього прощення; подолання психологічних захистів; зцілення на основі любові, а не провини і покарання; трансформація енергії стресу в енергію вирішення конфлікту або зміни ситуації, в якій виникла образа; розвиток навичок управління емоціями, наявність емоційної врівноваженості, емпатії та альтруїзму;

2. чинники, що пов'язані з когнітивно-ціннісною сферою людини: багатоступінчастий процес усвідомлення ситуації, прийняття рішення, прояви співпереживання, рефлексія психологічних переваг вибачення і духовного зростання; процес усвідомлення і переживання провини, що приводить до каяття і пошуку шляхів до прощення; використання техніки усвідомлення для подолання патологічного злиття; медитативне доведення образи до абсурду, що в кінцевому підсумку призводить до її знецінення; знаходження особистісного сенсу в стражданні і прощенні; наявність морально-етичних мотивів і формування співпереживання і емпатії як основних механізмів, що визначають міру вибачення; досягнення автономії особистості, прийняття відповідальності за свої дії і почуття, відмова від непродуктивних типів поведінки.

Практики прощення: з досвіду роботи кризової психологічної служби «Лінія довіри»

В умовах проведення психологічних консультацій у межах роботи кризової психологічної служби «Телефон довіри» протягом 2017–2021 рр. було виявлено, що кризовий емоційний стан образи та початок процесу прощення пов'язаний з безумовним прийняттям клієнта, екологічним психологічним супроводом, використанням технік активного слухання клієнта з початку телефонної консультації до значного полегшення психічного стану клієнта та подолання гострої психологічної кризи.

Під час психологічних консультацій особливо складною проблемою часто є формування світоглядних уявлень щодо справедливості

прощення. В цьому випадку необхідно проводити психологічну роботу, щоб виявити та використати наявні світоглядні позиції клієнта, а за необхідності – розвинути його певні смисли, що важливі для формування відношення у клієнта до процесу прощення як до справедливого з урахуванням особливостей конкретної ситуації образи.

З досвіду практичної психологічної роботи щодо супроводу прощення було виявлено, що для формування у клієнта готовності до прощення та якісного його проживання на початку роботи варто виявити наявну систему уявлень клієнта щодо суб'єктивного визначення клієнтом поняття «прощення», оскільки у суспільстві широко розповсюджені ненаукові, хибні уявлення щодо сутності поняття і процесу прощення, і, як виявилось, власне такі хибні суб'єктивні переконання щодо поняття прощення є суттєвою перешкодою на шляху до якісного результативно-гопроживання прощення.



Процес прощення можна охарактеризувати як сукупність таких основних етапів: усвідомлення наявності образи, формування мотивації до прощення, свідомерішення простити, проживання світоглядного та емоційного процесів прощення, зміни особистості людини, зміни в поведінці людини, вираження прощення в явнихдіях, вербальних і невербальних висловлюваннях по відношенню до кривдника. З рахуванням складності, динамічності, емоційної та світоглядної гостроти проживання процесу прощення одним з ключових принципів успішного супроводу процесу прощення є екологічність.

Принцип екологічності в практичній роботі психолога ґрунтовно розглянутий у працях П. Лушина. Даний принцип полягає у створенні психологом умов для сприяння процесу спонтанного розвитку та саморегуляції клієнта і психолога в екосистемі клієнт-психолог [1, с. 55], яка за своєю суттю є динамічною і необмеженою формальними протокольними рамками. Екологічний супровід прощення передбачає дотримання клієнтцентрованого підходу, безумовне сприйняття вираження клієнтом різних перехідних форм, якісне проживання клієнтом цих форм, розвиток смислів та формування нових світоглядних уявлень щодо різних сторін ситуації образи і процесу прощення, ставлення до себе і до кривдника тощо. При цьому психолог враховує наявність у клієнта власної імунної психологічної системи, яка динамічно опрацьовує травматичні наслідки з перших секунд після нанесення образи, має свою особливу траєкторію та динаміку, взаємозв'язок з індивідуальними психологічними особливостями клієнта, його набутиим життєвим досвідом тощо.

Для дотримання необхідного рівня екологічності в процесі психологічного супроводу прощення особливо важливим є наявність у психолога високого рівня розвитку емпатії, здатності встановлювати рапорт, вміння дотримуватись меж смислів клієнта, здатності влучно перефразовувати та відображати клієнту його слова, здатності бути конгруентним та витримувати необхідні паузи, щоб дати клієнту певний час на опрацювання його смислів та переживань. Принцип екологічності у процесі психологічного супроводу прощення виключає будь-який директивний вплив на клієнта, нав'язування клієнту власних смислів і уявлень.

Екологічний характер психологічної допомоги при проживанні прощення допомагає переосмисленню та психологічному прийняттю всіх негативних результатів нанесення образи, їх всебічному усвідомленню, розвитку нових смислів під час процесу прощення, формування нових світоглядних принципів та життєвих перспектив, що забезпечує високу якість проживання процесу прощення.

Серед критеріїв успішності проживання процесу прощення є досягнення «зцілення пам'яті». Процес «зцілення пам'яті» дозволяє інтегрувати образу до особистого досвіду людини і, таким чином, віднести її до континууму нормального стану. Під час якісного проживання болю та процесу прощення травматичні спогади у вигляді об'єктів, подій, епізодів стають повністю усвідомленими і перестають супроводжуватися почуттям болю, що також виявляється у подоланні: фрагментарності (фрагменти травматичних спогадів є ізольованими, сенсорними, кінетичними, емоційними), дезорганізованості, дисоціативності, насиченості емоціями, малої частини або відсутності словесного змісту, дисфункціональності когнітивних схем.

Використані та рекомендовані джерела

1. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография. Київ, 2013. 296 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 2).

2. Мухіна Л. Я. Визначення типу образи як ресурс формування готовності до прощення у жінок гуманітарних професій. Moderní aspekty vědy: X. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. str. 365–376.

URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-10.pdf>

3. Мухіна Л. Я. Готовність до прощення в процесі психологічного супроводу особистісного розвитку педагогів. Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики: збірник наукових статей / За заг. ред. С.М. Луценко. Суми, 2021. С. 214–221. URL: <https://cutt.ly/HRNBqqr>

4. Мухіна Л. Я. Особливості визначення поняття «прощення» як чинника особистісного розвитку людей з християнським світоглядом». Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти». Київ: Юстон, 2019. Вип. 10 (39). С. 60–82. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»). URL: <https://cutt.ly/jQK4GWm>

5. Мухіна Л. Я. Особливості використання екофасилітативного підходу до дослідження проблеми прощення // Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти : Збірник матеріалів VIII Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 24 травня 2019 р.). К. : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. С. 84–87 [Електронний ресурс]. URL: <https://cutt.ly/ZTzYWmW>

6. Мухіна Л. Я. Прощення як чинник організаційної культури закладу вищої освіти. Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту: Матеріали Всеукраїнського науково-методологічного семінару 30 жовтня 2020 р. Київ – Бориспіль: ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2020. С. 105–108. URL: <https://cutt.ly/JQLwHYE>

7. Мухіна Л. Я. Психологічний інструментарій дослідження проблеми прощення в науковій психології. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали IX Міжнародної наук.-практ. конф. (18 грудня 2020 р., м. Київ). Київ: ДЗВО «УМО», 2021. С. 141–145. URL: <https://cutt.ly/cQK6Mfc>

8. Мухіна Л. Я. Характеристика процесу прощення в сучасній науковій літературі. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали X Міжнародної наук.-практ. конф. (21 травня 2021 р., м. Київ). Київ: ДЗВО «УМО», 2021. С. 218–221. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencijnimip>

9. Сокур А. В., Е. Л. Носенко Е. Л.. Роль готовності до пробачення себе у подоланні життєвих ускладнень. Science and Education a NewDimension. Pedagogy and Psychology, VI (67). Issue: 163. 2018. С. 74–77.

10. Freedman S. Forgiveness and Reconciliation: The Importance of Understanding How They Differ // Counseling and values. 1998. №42(3). P. 200–216.

11. Hargrave T. D., and Sells J. N. The development of a forgiveness scale. Journal of Marital and Family Therapy. Alexandria. VA: American Association for Marriage and Family Therapy. Vol. 23. 1997. № 1. P. 41–62.

12. Loren Toussaint, Everett Worthington, and David Williams, «Defining Forgiveness: Historical Roots, Contemporary Research, and Key Considerations for Health Outcomes», Edition 1, Chapter 2, Publisher: Springer Publishers, Editors: from book Forgiveness and health: Scientific evidence and theories relating forgiveness to better health, 1993, p. 15–28.

13. McCullough M., Hoyt W., Rachal K. (2000). What we know (and need to know) about assessing forgiveness constructs. In M.E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.) Forgiveness: Theory, research and practice (pp. 65–88). New York: Guilford Press, 2000. P. 65–88.

14. McCullough M., Pargament K., Thoresen C. (2000). The psychology of forgiveness: History, conceptual issues, and overview. In M. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.) Forgiveness: Theory, research and practice (pp. 1–14). New York: Guilford Press, 2000. 2006. P. 1–14.

15. Mukhina L. The Influence of Forgiveness on Public Health. Conference proceedings of VI International research and training conference “Public health – social, educational and psychological dimensions”, 13–15 February, 2020, Lublin, Poland, p. 6–9.

16. Robert E. The moral development of forgiveness. In book: Handbook of moral behavior and development, Chapter: The moral development of forgiveness, Publisher: Erlbaum, Editors: William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz. 1991. №15 P. 123–151.

17. Sidorenko S. The analysis of ethics as a philosophical problem of memory. Гуманітарний вісник ЗДІА. Запоріжжя, Україна: Запорізький держ. мед. у-т, 2016. № 64. С. 112–120.

18. Smedes L. The art of forgiving. Nashville, TN: Moorings, 1996. №18. 177 p.

19. Veenstra G. Psychological concepts of forgiveness. Journal of Psychology and Christianity. 1992. №11. P. 160–169.

Леся Інжигєвська

ЧЕЛЕНДЖІ ЖИТТЯ: ПОТЕНЦІАЛ АРТТЕХНІК У РОБОТІ З РІЗНИМИ ВЕРСТВАМИ НАСЕЛЕННЯ

Арттерапевтичні підходи в роботі психолога

На теренах сьогодення, переповненому інформацією, подіями та щоденними викликами, з огляду на неординарність ситуації в період пандемії COVID-19 в Україні та світі, варто зрозуміти, що кожен/а із нас, як пересічний громадянин і як працівник сфери освітніх послуг, зіштовхнувся з новими челенджами повсякденності. Як сформувати більш активну життєву позицію? Як зняти психоемоційне напруження, пов'язане з подіями минулого, сьогодення? До яких внутрішніх ресурсів варто звертатися за допомогою? Питань, як завжди, виникає безліч...

Наука психологія настільки цікава, неординарна та дивна річ, що, вивчаючи її, розумієш, яка сила-силенна знань, можливостей закарбована в людській психіці. На мою думку, відання знань є найцінніше надбання, тому мені подобається дізнаватися щось нове, розкривати невідоме, робити для себе відкриття і найголовніше – випробовувати все у своєму житті.

Пропоную і вам знайти одну-дві години та приділити час тому, щоб розкрити можливості, що перед вами відкриються при використанні у своїй професійній діяльності арттерапевтичних технік, якими можна користуватися в поєднанні з різними іншими існуючими підходами. Зазначу, що використання арттехнік можна охарактеризувати як один з чинників, що сприяє самопізнанню, саморозумінню та розвитку особистості, які впливають на самооцінку, самосприйняття, мотивацію, а також спрямовані на гармонізацію та оптимізацію процесу самозмін. Чільне місце використання артзасобів заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, розкритті широкого спектру можливостей людини, ствердженні нею свого індивідуального та неповторного способу буття у світі. Сучасна арттерапія завжди ресурсна і екологічна в плані її застосування. Згідно східної мудрості, «картина може висловити те, що не висловить і тисяча слів». На думку В.С. Мухіної та інших дослідників, малюнок для дітей є не мистецтвом, а промовою. Малюнок допомагає перетворити думки в слова, знизити внутрішню напругу, адже олівцем та пензликом керує не рука, а наше підсвідоме, власне кажучи, ми не задумуємося над тим, що малюємо, тому все, що виникає на папері, можна вважати дзеркалом, тобто проекцією внутрішнього світу нашої душі.

Позаяк відразу відмітимо, що авторські арттехніки як творчий про-

дукт мають свою історію... Згадую, одного разу наприкінці 2014 року, який був наповнений різними подіями, у мене на столі свічка горіла, я довго вдивлялася в полум'я, і каплі, що капали, мені були схожі на мої сльози, яких ніхто не бачив. І мені захотілося взяти свічку і ще більше накапати капель, чим більше каплі падали в хаотичному порядку, тим більше я відчувала енергію. А потім темп змінився, і переді мною появилася картина моїх переживань. Далі посеред ночі і фарбам знайшлося місце на моїй картині, трансформація відбулася. ...Якщо це допомогло мені, допоможе ще комусь. Тому пізніше описала техніку роботи з палаючою свічкою. Наразі вже проведено понад 30 майстер-класів, прошу і ВАС, психологи-початківці, ознайомитися з цією технікою.



Авторські арттехніки та вправи

1. Робота з палаючою свічкою «Барви життя», авторська техніка.

Начебто, якби не були барвисті шляхи життя, але зустрічаються труднощі, через які ми проходимо, то вони неоднаково впливають на мінливості нашого життя. Як відомо, К. Юнг попереджав, що світ висить на тонкій ниточці людської психіки, нам іноді важко поплинути у свій власний внутрішній світ – загадковий та неймовірно ресурсний. Але ми всі з дитинства знаємо, що вічно можна дивитися, як горить вогонь, тече вода...

Тому не дивно, що вже в стародавні часи люди почали сприймати вогонь як образ (символ) життя. У нашій українській духовній культурі значення слова «свіча» (свічка, свічечка) збагачується глибоким змістом, стає емоційним багатокомпонентним символом. Відомі й сталі словосполучення та прислів'я, стрижнем яких є слово «свічка», зокрема: шукати (вишукувати) щось зі свічкою – чогось дуже мало, щось, хтось рідко трапляється; гра не варта свічок – щось не варте уваги та інші. Стародавні мислителі, серед них і філософи Давньої Греції, розглядали вогонь як одну з основ світобудови й називали вогнем, зокрема, ті сутності, які в сучасній науці називаються силами чи енергіями. У свічці знаходиться три складники: гніт, віск, вогонь. Віск, будучи речовиною чистою, м'якою, такою, що виділяє приємний аромат, є символом цнотливості та чистоти, а гніт – сумирності чи покору, вогонь, який символізує любов.

Мета: подолання тривожності, невпевненості, поглиблення самопізнання.

Необхідний час: 1,5 години.

Допоміжні матеріали: парафінові свічки, кольоровий папір, папір А4, олівці, фарби, сірники.

Хід роботи: учасникам розказують про особливості та можливості роботи з палаючою свічкою.

I етап – підготовка та інструктування. Кожному учаснику пропонують аркуш паперу на вибір, свічку. Орієнтовний час – 15-20хв.

II етап – творча робота. Інструкція. Учасникам пропонують запалити свічки і за допомогою теплового воску (можна під музикальний супровід) на папері намалювати будь-який малюнок за допомогою воску, що капає на лист паперу. Орієнтовний час – до 25 хв.

III етап – обговорення. Тренер запитує учасників, чи всім комфортно, чи хотів би хтось щось змінити. Якщо так, можна домалювати, якщо ні, всі сідають у коло та обговорюють свої почуття та відчуття від роботи з палаючою свічкою (описуючи, вживайте займенник «я»: я відчув (-ла), я перебував (-ла) у стані...) та свої переживання в групі. Також пропонуються до обговорення наступні питання:

- Що відбувалося під час малювання палаючою свічкою?
- Що є зараз?
- Які проблеми виникли?
- Що несподіваного ви в собі віднайшли?
- Що необхідно врахувати в подальшому?
- Чи вдалося вам виявити у своїй особистості те, що потребує змін та корекції?

Головний принцип малюнка палаючою свічкою – створення вільного і захищеного простору, у якому особистість може виражати і досліджувати свій світ, перетворюючи свій досвід і свої переживання, часто незрозумілі або тривожні, може мати можливість доторкнутися до глибинного, справжнього. Люди часто бояться своїх почуттів. Техніка роботи з палаючою свічкою знімає внутрішнє напруження, дає змогу розглядати почуття як частину себе і прислухатися до них, а не боятися їх, підвищує впевненість у собі і відкриває нові шляхи розвитку, допомагає висловити те, що особистість сама поки що не усвідомлює, те, чого вона сама поки не розуміє [4].



2. Арттехніка «Освіти своє обличчя і навколо себе», публікується вперше.

Коли ми проживаємо довготривалі події, пов'язані з карантином, що виходять за межі звичайного «нормального людського досвіду», кожен із нас адаптується до нових обставин, з якими ми зіштовхуємося в даній ситуації. Тому і виникають нові техніки для роботи психолога щодо збереження та відновлення здорового життєтворення людини.

Мета: усвідомлення «образу Я» особистості, його трансформації; краще розуміння природи походження та переживання власних проблем, підвищення самооцінки; зняття психоемоційного напруження, пов'язаного з подіями минулого, сьогодення; реабілітації «Я» у власних очах та досягнення впевненості в собі.

Допоміжні матеріали: папір, набори МАК(ОН) CARDS, ECCO, HABITAT, PERSONA, MORENA, TANDOO, 1001, ДЕРЕВА, RESILIO, PIKA, PERSONITA.

Хід вправи: учасник вибирає карту-картинку наосліп або, за бажанням, відкрито та розповідає про кожну картинку за допомогою таких питань, що зображені на рисунку 1.

Наступний крок – психолог звертає особливу увагу на розташування карт-картинок. Карти-картинки мають великі можливості для виражен-

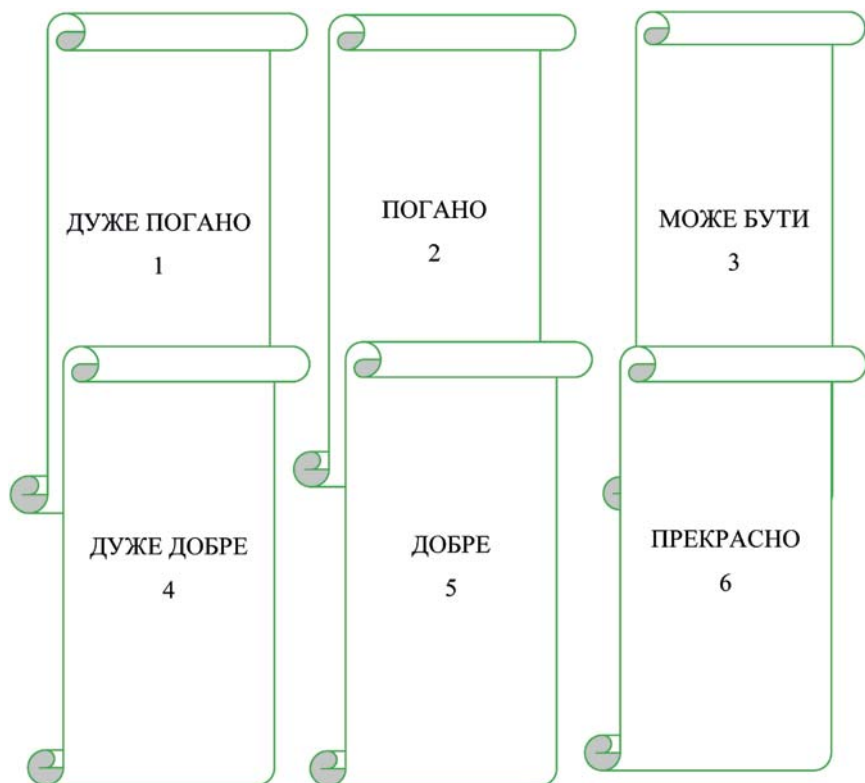


Рис. 1 Питання до виконання арттехніки «Освіти своє обличчя та навколо себе»

ня сильних і неприємних переживань. Робота з ними передбачає фізичну залученість та м'язову активність, що робить її більш «енергоємною», такою, що активує психофізіологічні процеси. У процесі роботи в учасників відбувається структурування та інтеграція уявлень, створюються проєкції на майбутнє. Дана техніка представляє собою інтерес і в плані діагностики. Провівши аналіз робіт та їх інтерпретацію, ми можемо отримати значну кількість матеріалу про минулий досвід, реальні ситуації і бачення майбутнього.

Підведення підсумків заняття. Після проведення арттехніки передбачено проведення шеренгу та проводиться групова рефлексія за методикою «рефлексивний квадрат»:

– Що є зараз? Що зроблено? Який результат досягнуто? Який результат отримано на даний момент? Що нового дізнався? Чому навчився? Що зрозумів?

– З чим (якими труднощами) зустрівся? Що не вдавалося? Які проблеми виникли? Які бар'єри для засвоєння і використання нових форм спілкування існують?

– Що було? Які форми і зміст очікувань були? Що відбувалося під час виконання вправ?

– Що необхідно врахувати в подальшому?



3. Авторська арттехніка «...І Я такий/а» як джерело ресурсу.

Як правило, нам вистачає життєвих навиків справлятися з різними кризовими ситуаціями, але в екстремальних умовах, під час війни та пандемії в нашій країні, виникає необхідність у пошуку нових способів подолання кризи. Зазначимо, що кризові ситуації несуть у собі не тільки загрозу порушення внутрішнього балансу, але і латентні можливості відновлення та розвитку. Німецький психіатр А.Кронфельд ще в 1927 році в статті «Психагогика или психотерапевтическое учение воспитания» закликав до розробки такого методу, який націлював би людину на духовне оздоровлення й особистісний ріст. Можливо, таким «інструментом», на наш погляд, і є арттерапевтичні техніки із використанням комплектів карт, які допомагають впоратися з наслідками перенесеної травми і, таким чином, сприяють полегшенню страждань. Карти символічно і метафорично уособлюють травматичні події та емоційні реакції на них, пропонуючи поряд з ними образи полегшення, заспокоєння, упевненості і зцілення. Комплекти карт не ставлять своїм завданням замінити інші методи «заліковування» негативних наслідків травми, а їх метою є лише стати ще одним важливим творчим засобом зцілення, яким можна користуватися в поєднанні з різними ін-

шими існуючими підходами.

Кризові ситуації змушують нас зупинитися і задуматися. Ми підкреслюємо вроджену чи набуту здатність людей керувати напругою і кризою, а також здатність на перетворення дистресу в можливість для зростання. Ми застосовували мультимодальну модель копинг-ресурсів, звану «BASIC Ph» [19]. Коли вислуховуєш інших і співчуваєш їх болю, тоді є більше шансів по-новому усвідомити пережите. Ми пропонуємо учасникам групи перевірити на собі старовинну мудрість: «Біда, розділена з одним, – це півбіди, а розділена радість – це радість удвічі».

Мета: засобами арттерапії (асоціативні метафоричні карти та малюнок створення артпродукту "...і Я такий") сприяти виникненню в учасників усвідомлення факторів, пов'язаних із їхньою діяльністю, допомогти учасникам відчувати ступінь свого впливу на ситуацію і віднайти власні ресурси та джерела для творчості в повсякденному житті.

У даній техніці «...і Я такий» використовуються комплекти терапевтичного інструменту – метафоричні карти «COPE» (подолання); «Persona» – «каталізатор» проєкцій на «Я» і «Не-Я»; «Tandoo» – у перекладі з арамейської – «навіпіл, надвое», «удвох, разом»; «Habitat» (місце існування) – відображення різноманітного і живописного природного світу Землі – для подолання кризових ситуацій і зцілення душевних травм. Техніка дозволяє учасникам ознайомитися з різними категоріями внутрішніх ресурсів, які допомагають впоратися як і зі звичайними побутовими проблемами, так і з екстремальними ситуаціями [6].

Особистість, що пережила важку кризу, може відчувати себе ізольованою від свого звичайного оточення, часто скаржиться, що «ніхто не розуміє, ніхто не шкодує». Ця вправа рекомендується головним чином у рамках вузького кола сім'ї. Учасники зможуть краще відчувати, до яких внутрішніх ресурсів варто звертатися за допомогою на даному етапі [1].

4. Вправа «...і Я такий».

Необхідний час: 50 хв.

Допоміжні матеріали: комплекти карт «COPE», «PERSONA», «TANDOO», «HABITAT», кольорові олівці, папір, фарби.



Хід вправи: тренер пропонує учасникам взяти папір (найкраще брати папір у рулоні) і вирізати коло діаметром приблизно 40 см. Тренер роздає артматеріали та пояснює інструкцію: «Спробуйте вибрати із картинок у закритому або у відкритому вигляді себе та найбільш важливих членів своєї сім'ї або знайомих, з якими у вас пов'язані справи або яким ви не встигли щось розказати, тобто метафорично. А за допомогою карт-знаків та кольорових олівців чи фарб додайте те, що ви хотіли б зроби-

ти чи розповісти. Не важливо, чи це конкретні об'єкти, чи абстрактні символи, важливо розуміння вами того, що це наразі актуально і значуще для вас. Суттєво зауважити, що важливо вибрати картинку свого «Я» і розмістити будь-де в колі. Після створення артпродукту учасники повертаються в коло та обговорюють свої роботи (що зображено, чому важливо, які емоції та думки викликають тощо)». Однак є деякі рекомендації:

Будьте спонтанні й індивідуальні. Уникайте узагальнень і нудних монологів. Кожна інтерпретація персональна і суб'єктивна: поняття «правильно» і «неправильно» неприйнятні.

Карти не обов'язково інтерпретуються дослівно.

Кожне зображення може бути розглянуто метафорично, воно може привести до зовсім інших асоціацій, ніж здалося з першого погляду.

Забороняється перебивати, виправляти або оскаржувати інтерпретації інших. Кожен має право не пояснювати, пропустити хід, відмовитися від обраних карт або замінити їх на інші.

Можна вільно відсортувати будь-які карти з комплекту, що з якихось причин не підходять для обраних цілей.

Основними завданнями при роботі з картами є наступні:

Захищати: створювати для учасників гри безпечну атмосферу, зміцнювати їх почуття особистої захищеності, віру у власні сили і відчуття власної гідності.

Налагоджувати зв'язки: допомагати учасникам гри організовувати довірливе спілкування (будь-то один з одним, з керівником групи, тренером, з сім'єю або з друзями) з метою надання взаємної допомоги та підтримки.

Підтверджувати: скористатися можливістю роботи з картами для того, щоб підтвердити кожному учаснику, що його реакції, хвилювання, страхи, способи подолання кризи і плани на майбутнє є нормальними і заслуговують поваги.

Запитання для аналітичної рефлексії за артпродуктом «...і Я такий»:

Які сторони в собі ви відкрили за допомогою техніки?

Що несподіваного ви в собі віднайшли?

Що побачили в інших?

Чи вдалося вам виявити у своїй особистості те, що потребує змін та корекції?

Чи є якась робота, яку хотілося б переробити?

З чим ви йдете додому?

Наведемо один із коментарів дружини ветерана АТО: «Завдяки такій роботі з картами відбулося усвідомлення стосунків із своїми близькими

людьми і тим, яку роль вони виконують у моєму житті. Особливо важливим відкриттям було виявлення свого внутрішнього стану. Вибрані карти дали змогу усвідомити, що насправді коїлося в моїй душі, а також, що можна було вільно про це говорити, і з огляду на виявлену проблему прийшло розуміння, що потрібно робити, щоб досягти врівноваженого стану» (рисунок 2).



Рис. 2 Робота з метафоричними картами

Висновок: застосування методик в груповому контексті сприяє внутрішньо особистісній інтенції, дає змогу концентровано усвідомити особисте «Я» та стосунки і взаємостосунки в оточенні близьких людей. Важливим аспектом є розташування карт зверху донизу і зліва направо, виявляються особливості стосунків і взаємодії, кристалізується ставлення клієнта до оточуючих і пошуку власного ресурсу та розвитку навичок самозбереження [3].

Основні аспекти роботи з арттерапевтичними продуктами



Наведемо основні аспекти роботи з арттерапевтичними продуктами. Психотерапевт В. Оклендер (V. Oaklander, 1988) у своїх роботах пропонує прості інструкції, що відображають саму суть арттерапевтичного обговорення образотворчого матеріалу [21]:

- надайте клієнтові можливість розповісти про свою роботу так, як він цього хоче;

- попросить прокоментувати ті або інші частини малюнка, прояснити їх значення, описати певні форми, предмети або персонажів. Це допоможе уникнути передчасних припущень щодо змісту роботи;

- попросить клієнта описати роботу від першої особи, бажано, для кожного з елементів зображення. Клієнт може побудувати діалоги між окремими частинами роботи_ незалежно від того, чи є ці частини персонажами, геометричними формами або об'єктами. Якщо клієнт не знає, що означає та або інша частина зображення, арттерапевт може дати своє пояснення, проте треба запитати клієнта, наскільки таке пояснення представляється йому вірним. Відношення до сказаного перевіряється як за вербальними, так і невербальними реакціями. Коли пояснення не викликає ніякої реакції, варто подумати, чи зв'язано це з помилковою інтерпретацією, чи викликано неготовністю клієнта;

- спонукайте клієнта фокусувати увагу на кольорах, про що вони говорять йому? Фокусуючись на кольорі, він може щось усвідомити. Слід урахувати, що кольори можуть використовуватися в різний час порізно: в одних випадках вони відображають властивості об'єктів, в інших – ставлення автора до цих об'єктів;

- прагніть фіксувати особливості інтонації, положення тіла, вираз обличчя, ритм дихання клієнта. Використовуйте ці спостереження для подальшого розпитування або, у разі сильної напруги клієнта, для перемикання на іншу тему. Оскільки образотворчий процес пов'язаний з вираженими фізичними і емоційними реакціями, усі вони повинні бути предметом для спостереження з боку арттерапевта;

- допомагайте клієнтові усвідомити зв'язок між власними висловами про творчу роботу і його життєвою ситуацією, обережно ставлячи питання про те, що і як з реального життя може відображати створений ним образотворчий продукт;

- зверніть особливу увагу на відсутні частини зображення і порожні місця на малюнку. Зовсім не обов'язково, що відсутність тієї або іншої частини повинна нести символічне навантаження. Зображення може мати «стенографічний характер»;

- пам'ятайте, що іноді слід приймати зображення буквально, іноді шукати щось протилежне зображеному, особливо, якщо є підстави для такого припущення;

- просить клієнта розповісти про те, що він відчував у процесі створення роботи, до її початку, а також після її завершення;

- надайте клієнтові можливість працювати в зручному для нього темпі і зі свідомістю того, що він зображуватиме те, що може відтвори-

ти, і відображати ті стани, до дослідження яких готовий. Незалежно від ступеню директивності підходу нам слід давати клієнтові можливість відчувати, що він сам контролює образотворчий процес і його результати;

намагайтеся виділяти в роботах клієнта найбільш сталі теми та образи. З плином часу, коли будуть визначатися смислові зв'язки, у них багато що може проявитися та «почне говорити». З часом клієнт буде готовий до того, щоб побачити у своїх зображеннях єдині смислові лінії в контексті з усією роботою, що була зроблена. Для завершення сесії використовується певний заключний «ритуал» або вправа, що покликані повернути учасників до реального життя. Це може бути, наприклад, самотійне прибирання приміщення учасниками групи.

Інколи під час проведення занять можуть виникати складні моменти, що пов'язані зі збентеженням або пасивністю групи, неспокійною поведінкою окремих учасників, які заважають іншим працювати, бурхливим проявом почуттів, відчуттям недовиконання роботи або зі збереженням сильних почуттів, які «спливли на поверхню», а в процесі роботи не знайшли свого розв'язання. Арттерапевту інколи буває складно одночасно проводити групу та розв'язувати всі питання, що пов'язані з цими складними моментами. Тому він, як правило, проводить групу з одним зі своїх колег.

Правила успішності арттерапевтичних занять



Як свідчить практика проведення арттерапевтичних занять, їх успішність і ефективність залежить від дотримання наступних правил.

Постійність. Для підтримки стабільних умов роботи необхідно по можливості одне незмінне приміщення, проведення занять у певні дні тижня, в один і той же час (1-2 рази на тиждень), постійність ведучого в групі спеціаліста, застосування певного набору образотворчих матеріалів і столів, дотримання обумовлених правил поведінки, «невтручання» ззовні в роботу групи.

Правила поведінки. Вони стосуються, перш за все, прийому їжі та напоїв під час роботи, музики (не допускається використання особистих радіоприймачів), оговорюється заборона на користування мобільними телефонами під час занять (ведучих це теж стосується). Так само оговорюється, що учасники занять не будуть заважати один одному – псувати матеріали або роботи, що вже створені і вивішені на дошці. Музика повинна використовуватися дуже обережно за згодою всіх учасників групи.

Розташування образотворчих матеріалів. Є два варіанти: усі матеріали розташовували на одному столі і просили клієнтів вибрати ті, що

сподобалися; розкладали матеріали на індивідуальних столах, також ми використовуємо фасилітативні дошки з тканини. Спостереження показали, що другий спосіб є кращим. Перед кожною сесією на столах учасників групи можуть лежати: білий папір, фломастери, воскова крейда, пастель, акварельні фарби, клей та журнали для колажів. Якщо в роботі використовуються ножиці, ножі для паперу, то ці інструменти повинні бути на столі у ведучого групи.

Тиша – одна з вимог для проведення арттерапевтичних занять. Підтримання балансу між нею і можливістю вербального контакту зазвичай становить певну складність. Зверніть на початку занять увагу клієнтів на те, що тиша є знаком взаємної поваги і дозволяє зосередитися на своїй справі. Розмови про повсякденні проблеми небажані в ході занять, однак бесіди з окремими пацієнтами на початку зустрічі іноді допомагали їм включитися в роботу і подолати розгубленість, пов'язану з відсутністю образів, або, навпаки, їх надлишком.

Співвідношення вербального спілкування та образотворчої роботи. Вербальне обговорення зазвичай стосується вже завершених малюнків і передбачає згоду авторів. Заохочуйте клієнтів висловлювати судження про свої роботи та роботи інших. Якщо хтось продовжує малювати, не перешкоджайте йому.

Чи достатньо участі одного ведучого? Бажано, щоб групу вели дві особи. Ви можете взяти до себе в помічники соціального працівника, особливо, якщо ви тільки починаєте проводити такі заняття. Нерідко ситуація під час занять вимагає того, що потрібно надати більше уваги певному клієнту, у той час як інший ведучий продовжував би «вести» групу. Такий розподіл ролей є бажаним для уникнення ексцесів, пов'язаних із раптовими бурхливими реакціями клієнтів. Якщо такі реакції трапляються, ви можете сказати клієнту, що він зможе продовжити роботу через деякий час, а зараз він може покинути групу.

Проблема «відкритих дверей». «Відкриті двері» – ознака свободи входити в приміщення й залишати його, вона несе позитивне значення. «Відкриті двері» особливо важливі для тих клієнтів, кому важко сконцентрувати свою увагу, для тих, хто боїться входити в приміщення і, перш ніж приєднатися до групи, воліє постояти і поспостерігати, чим займаються інші.

Участь персоналу. Персонал може бути присутнім на заняттях, однак кожен раз не більше, ніж одна людина. Також важливо пояснити їм їхню роль – «учасник-спостерігач», а не просто «спостерігач», а це передбачає їхню участь в образотворчій діяльності. Обов'язково поясніть персоналу суть обговорень, підкреслюючи, зокрема, те, що нашим

завданням є не оцінка естетичних достоїнств зображень або їх інтерпретація, а з'ясування почуттів, які відчувають члени групи, дивлячись на свої роботи.

Місце для робіт (на стіні, у шафі). У приміщенні повинна бути дошка, на якій будуть вивішуватися закінчені малюнки, а також місце для подальшого зберігання робіт – шафа, стелаж і т. ін. У кожного клієнта повинна бути своя папка для зберігання робіт. Якщо учасник групи хоче забрати свою роботу і показати її кому-небудь, подарувати, не перешкоджайте йому.

Підбір групи. З практики проведення груп: кількість учасників повинна бути не більше 10 чоловік при одному ведучому. Якщо ведучих двоє, не більше 15 чоловік. Група може бути змішаною за нозологією, віком, статтю учасників. Протипоказаннями для роботи в арттерапевтичній групі є: виражена деменція, гострі психічні стани, грубі розлади особистості, головним чином у формі параноїдального, емоційно нестійкого й істеричного розладів.

Терапія творчим самовираженням припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів. Разом із фарбами, олівцями, восковою крейдою або пастеллю часто для створення колажів або об'ємних композицій можуть використовуватися журнали, кольоровий папір, фольга, текстиль; глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто – для ліплення; пісок із мініатюрними фігурками – для «гри з пісочницею»; інші матеріали. Папір для малювання повинен бути різних форматів і відтінків. Необхідно мати пензлики різних розмірів, губки для замальовки великих просторів, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скоч і так далі. Якість матеріалів по можливості має бути достатньо високою, оскільки інакше може знизитися цінність самої роботи і її результатів в очах клієнтів.

Слід враховувати, що вибір матеріалу може бути пов'язаний із особливостями стану і особистості пацієнта, з динамікою арттерапевтичного процесу в цілому. Надайте клієнтові можливість самому обирати матеріал і засоби для образотворчої роботи. Як правило, на початку роботи клієнти вважають за краще користуватися олівцями, восковою крейдою або фломастерами. Ці засоби роботи дозволяють їм добре контролювати процес малювання, що відповідає потребі пацієнтів уникати конфронтації зі своїми відчуттями на початкових етапах роботи. Вибір цих засобів буває пов'язаним із потребою клієнтів у психологічній захищеності. На подальших етапах арттерапевтичного процесу пацієнти поступово освоюють інші матеріали, зокрема фарби, що надають їм великі можливості для вираження різноманітних переживань і роботи з власними відчуттями.

Крім того, фарби, змішуючись і створюючи різноманітні відтінки, роблять образотворчий процес менш передбаченим, пов'язаним з проявом тонких нюансів емоційних станів пацієнта і різних аспектів його досвіду. Коли подолані захисні тенденції, фарби здатні викликати сильний емоційний відгук, відчуття радості відкриття, стимулювати уяву. Глина, тісто, пісок та інші пластичні матеріали мають значні можливості для вираження сильних переживань, зокрема відчуття гніву. Робота з ними припускає великий ступінь фізичної змученості і м'язової активності, що робить її більш енергоємною, такою, що зачіпає психофізіологічні процеси.

Таким чином, сучасний підхід до соціально-психологічної роботи ґрунтується на принципах надання допомоги «тут і тепер» та посиленні здатності клієнта самостійно вирішувати проблеми. Арттерапія як індивідуальний, груповий чи колективний творчий продукт є стратегічним чинником впливу на особистість. Це витікає з того, що образотворче мистецтво – один із найвпливовіших факторів формування світогляду – безпосередньо впливає на психічний стан.



Особливостями застосування артзасобів для особистісного розвитку людини визначено: інтегративність їх застосування, що сприяє внутрішньопсихічним інтеграційним процесам як у професійній, так і в особистісній сфері; застосування артзасобів сприяє ефективнішому засвоєнню суто професійних знань, умінь і навичок, а також глибшому пізнанню власного внутрішнього світу, розумінню інших; поєднання індивідуальної і групової роботи сприяє, з одного боку, прояву індивідуальності, а з іншого – соціалізації та адаптації індивіда; рефлексивність занять допомагає особистісній та професійній самоусвідомленості («пропускаючи крізь себе», певну методику, людина глибше пізнає і краще розуміє дію застосованих на занятті засобів, що сприяє ефективнішому засвоєнню професійних знань); творча атмосфера занять забезпечує відкрите, спонтанне, природне вираження індивідуальності кожного клієнта, розкриває творчий потенціал; творчий процес зцілює і перетворює, сприяє корекції особистості; спрямованість на внутрішній світ особистості вирішує проблему проходження власної психотерапії як необхідної умови для подальшої успішної професійної діяльності; поєднання занурення у власні емоції та аналізу експресивного продукту сприяє досягненню інсайту і катарсису, а отже, забезпечує духовне зростання особистості.

У цілому артзасоби допомагають людині зрозуміти власні мотиви, потреби, суперечності, усвідомити зони своїх проблем і позитивні

сторони своєї особистості, навчитися розуміти та приймати і себе, й інших, розкрити і розвинути свій творчий потенціал, креативність, комунікабельність, рефлексивність, емпатійність, сензитивність. Здобутий внаслідок застосування артзасобів позитивний досвід стає джерелом для особистісного та професійного зростання людини.

ВІТАЮ!

Тільки що ви почали відкриватися новим можливостям! Усередині вас знаходяться відповіді на більшість запитань, які ви коли-небудь задавали! Наповнюйте кожен подій свого життя ТВОРЧІСТЮ! Вірте в себе! Ви обов'язково придумаєте, як справитися зі своїми викликами!

Використані та рекомендовані джерела

1. Арт-терапевтичний тренінг: конспект лекцій та робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни / авт.-уклад. Л. А. Інжієвська. 2-ге вид., доп. Київ : Педагогічна думка, 2018. 184 с.

2. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань : АЛМІ, 2014.

3. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям. Практичний посібник для тренерів. Київ : Human Rights Foundation, 2018. 50 с.

4. Інжієвська Л. А. Мультимодальний метод терапії у подоланні криз за допомогою роботи з асоціативними картами // Простір арт – терапії: вершини усвідомлення : Матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної наук.-практ. конф. / За наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А.Найдьоновой, О.А.Бреусенка, Кузнецова, О.Л.Вознесенської, О.М.Скнар. К. : Золоті ворота, 2012. 157 с.

5. Інжієвська Л. А. Арт-техніка «...І я такий», як джерело ресурсу // Простір арт-терапії: ресурси зцілення : Мат-ли XI Міжн. міждисциплінарної наук.-практ. конф. / За наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.А. Бреусенка- Кузнецова, О.Л. Вознесенської, О.М. Скнар. К. : Золоті ворота, 2017. С. 22–26

6. Інжієвська Л. А. Методика арттерапії «Барви життя»-робота з палаючою свічкою // Простір арт-терапії: творчість як задзеркалля реальності : Мат-ли XVII Міжн. міждисциплінарної наук.-практ. конф. (м.Київ, 27-29 лютого 2020р) / За наук. ред. Л.А. Найдьоновой, О.Л. Вознесенської, О.М. Скнар. К. : Вид-во ФОП Назаренко Т.В., 2020. С. 130–132.

7. Інжієвська Л. А. Арттерапевтичні техніки у психологічному супроводі військовослужбовців: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / Л. А. Інжієвська, О. П. Ковальчук. Київ. : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2019. 184 с.

8. Інжієвська Л. А. Застосування сучасних арт-засобів у психокорекційній практиці // Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі (11 листопада 2021 р.). Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : НУОУ, 2021. С. 104–106. URL: <https://nuou.org.ua/u/ap/?detail=609&tr=0>

9. Волеваха І. Б., Інжієвська Л. А., Михайленко О. О. Вплив задоволеності засуджених та ув'язнених міжособистісними відносинами на їх суїцидальні схильності. *Науковий вісник Сіверщини*. Серія : Освіта. Соціальні та поведінкові науки 2021. № 1(6): 30–43. URL: <http://nfv.ukrintei.ua/view/60868c31a134cc7328332782>

10. Ковальчук О., Инжиевська Л. Використання арт-засобів у психологічному супроводі військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. № 3(61). 2021. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/14482>
11. Калька Н. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. / Н. Калька, З. Ковальчук. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
12. Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 385 с.
13. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / пер. з англ. Діана Бусько; наук. ред. Катерина Явна. (Серія "Сам собі психотерапевт"). Львів: Видавництво Українського католицького університету: Свічадо, 2014. 120 с.
14. Подкоритова Л. Багатовимірність арт-терапії як професійного буття психолога // Простір арт-терапії: зб. наук. статей / УМО, 2010, ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2011; редкол.: П. В. Лушин, А. П. Чуприков [та ін.]. К.: Золоті ворота, 2011. Вип. 2 (10). С. 15–23.
15. Остополець І. Ю. Вплив змін умов діяльності в сучасній освітній системі на розвиток фрустрованості педагогів. *Economy and education: modern tendencies*. The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. р. 192–198.
16. Остополець І., Инжиевська Л., Степанова С., Табачник І. Особливості тренінгової роботи з подолання фрустрованості педагогів. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w Katowicach*. 2020. № 12. S. 59–68. URL: <https://bit.ly/3IGY0av>
17. Осьодло В. І., Зубовський Д. С. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій: сучасний стан та перспективи. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1(3). С. 63–79.
18. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник. Вид. 2-ге, доп. / кол. авт.; за заг. ред. Василя Осьодла. Київ : НУОУ імені Івана Черняховського, 2020. 484 с.
19. Lahad, M. (2017). From victim to victor: The development of the BASIC PH model of coping and resiliency. *Traumatology*, 23(1), 27–34. URL: <https://doi.org/10.1037/trm0000105>
20. Lazarus R. (1984). *Stress, Appraisal and Coping* / R. Lazarus, S. Folkman. New York : Springer. 445 p.
21. Oaklander V. (1988). *Windows to our children*. New York, NY: Gestalt Journal Press.

Олександра Брюховецька

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Авторський навчальний модуль для здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти).

Пояснювальна записка

Сприяння формуванню професійної толерантності є неодмінною умовою професійної підготовки та вдосконалення, підвищення ефективності діяльності, вчасного впровадження інноваційних технологій у професійну практику і, у кінцевому підсумку, успішного входження до міжнародного освітнього простору.

У сучасних умовах трансформації суспільства важливою умовою розвитку сучасних організацій стає формування професійної толерантності управлінців як особливого типу толерантності, притаманний професійній діяльності. Актуалізація ідей толерантності у процесі професійної підготовки майбутніх керівників зумовлена необхідністю створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу кожного суб'єкта управління, оскільки впливу піддаються окремі люди, групи людей з їхніми різноманітними психофізіологічними, психологічними, соціально-психологічними характеристиками, що потребує врахування особливостей різних соціальних і вікових груп, реалізації гендерного підходу в управлінні, тактовності, гнучкості, витримки у процесі управлінської взаємодії.

З метою забезпечення формування професійної толерантності майбутніх керівників освітніх організацій в процесі професійної підготовки (здобутті вищої освіти) розроблено *авторський навчальний модуль «Формування професійної толерантності у майбутніх керівників у процесі професійної підготовки»*, який може гнучко вбудовуватися в програми навчальних дисциплін професійного спрямування.

Метою навчального модулю є: формування професійної толерантності у майбутніх керівників освітніх організацій.

Завданнями навчального модулю є:

1. оволодіння знаннями про професійну толерантність, її зміст, структуру, особливості прояву (інформаційно-смісловий компонент модулю);

2. методами діагностики наявності та рівнів професійної толерантності (діагностичний компонент модулю);

3. вміннями та навичками формування професійної толерантності в процесі професійної підготовки (корекційно-розвивальний компонент модулю).

Навчальний модуль розраховано на 30 академічних годин. Особливістю навчального модулю є те, що він розрахований на магістрів, які мають професійний досвід у сфері освіти, проте, ще не мають конкретного управлінського досвіду. Тому *інформаційно-смісловий компонент* модулю має більшу питому вагу порівняно з іншими компонентами і реалізується через лекційні (6 годин) і семінарські (6 годин) заняття. *Інформаційно-смісловий компонент модулю* ми реалізуємо через *лекційні і семінарські заняття*. Зрозуміло, що відповідно до змісту лекційних, семінарських занять нами обрані відповідні інноваційні форми і методи навчання, пов'язані з необхідністю створення толерантного освітнього середовища.

Діагностичний і корекційно-розвивальний компоненти модулю реалізуються під час практичних занять (8 годин), що проводяться у формі тренінгу «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій», із використанням інтерактивних форм і методів навчання (міні-лекції, групові дискусії, творчі проекти, ділові ігри, метод незакінчених речень, вправи, рефлексивний аналіз тощо). Нижче представлений навчально-тематичний план модулю.

Навчально-тематичний план модулю

Назва теми	Форма заняття / кількість годин			
	Аудиторні заняття		Поза- аудиторні заняття	
	Лекційні заняття	Семінарські заняття	Тренінг	Самостійна робота
Тема 1. Проблемна лекція «Сутність і зміст професійної толерантності керівників освітніх організацій»	2			2
Семінар-«круглий стіл» «Специфіка і прояви професійної толерантності керівників освітніх організацій»		2		
Тема 2. Лекція-брейнстормінг («мозкова атака») «Структура професійної толерантності керівників освітніх організацій»	2			2

Семінар-дискусія «Межі і міра професійної толерантності керівників освітніх організацій»		2		
Тема 3. Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку «Організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності керівників освітніх організацій»	2			4
Тренінг «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій»			8	
Підсумковий семінар-конференція «Проблеми формування професійної толерантності освітніх організацій»		2		2
Разом	6	6	8	10

* – за потреби кількість годин може бути змінена

Зміст навчального модулю



Тема 1. Проблемна лекція «Сутність і зміст професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Лекція обґрунтовує професійну толерантність як професійно важливу якість управлінців. Аналізує проблему сутності і змісту професійної толерантності керівників, аналізує основні підходи до її дослідження. Розкриває структуру, функції, зони й межі прояву професійної толерантності керівника освітньої організації.

Примітка. Лекція спрямована на пошукову та дослідницьку діяльність, активізацію особистого пошуку студентів. Викладач керує дослідницькою діяльністю студентів з вирішення проблемного питання, намагаючись викликати внутрішню потребу студентів вирішити проблемну задачу, стати активними, ініціативними, динамічними дослідниками, співавторами процесу добування «нових» знань. За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей: засвоєння теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчального модулю та професійної мотивації майбутнього фахівця.

Семінар-«круглий стіл» «Специфіка і прояви професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Мета: актуалізація установки на формування професійної толерантності керівників освітніх організацій як неодмінного атрибуту фахової діяльності управлінців, невід'ємної ланки в професійній взаємодії з педагогічними працівниками та соціальним середовищем.

1. Міні-лекція запрошеного експерта «Специфіка професійної діяльності керівників освітніх організацій».

2. Доповіді здобувачів вищої освіти.

– Характеристики толерантного і інтолерантного керівника освітньої організації.

– Функції професійної толерантності керівників освітніх організацій.

– Прояви професійної толерантності керівників освітніх організацій.

3. Групова дискусія «Як бути толерантним у спілкуванні з підлеглими?»

Запрошений експерт наводить приклади інтолерантної мовної поведінки керівника та підлеглого.

Питання для обговорення:

– В яких ситуаціях комунікативна толерантність виявляється частіше: в освітньому процесі чи в позаурочний час?

– Чому ви так вважаєте?

– Які поради ви можете надати керівникам та підлеглим в цих ситуаціях?



Тема 2. Лекція-брейнстормінг («мозкова атака») «Структура професійної толерантності керівників освітніх організацій».

З метою визначення структури професійної толерантності керівника викладач записує всі запропоновані ідеї щодо її компонентів і складових, після чого разом із здобувачами вищої освіти опрацьовує кожну ідею, обґрунтовуючи критерії їх відбору, прийняття чи відкидання.

Примітка. Лекція-брейнстормінг, як вид проблемної лекції, використовує частково-пошукові методи. Викладач створює проблемну ситуацію і спонукає здобувачів вищої освіти до пошуку вирішення, мозкова атака передбачає генерацію ідей, колективне розв'язання проблеми. Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач, такі лекції доцільно проводити за темами і проблемами, принциповими для навчального модулю.

Семінар-дискусія «Межі і міра професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Мета: визначити допустимі міру і межі професійної толерантності керівників освітніх організацій.

1. Індивідуальна робота «Відповіді на проблемні запитання».

Дайте відповідь на запропоновані запитання і обґрунтуйте її:

– Визначте яке з трьох понять «терпіння», «терпимість», «толерантність» Вам ближче? Чому?

– Як співвідносяться (або не співвідносяться) поняття «професійна толерантність» і «керівництво освітньою організацією»?

– Як Ви вважаєте, чи потрібна керівнику професійна толерантність? Як що «так», то по відношенню до яких управлінських ситуацій? Якщо «ні», то чому?.

2. Доповіді здобувачів вищої освіти «П'ять мір прояву професійної толерантності».

- Терпимість як усунення від соціуму, неучасть, байдужість;
- Покірливість в ім'я збереження відповідності соціально схвалюваним зразкам;
- Позиція поблажливого відношення до відмінностей;
- Моральні орієнтації на визнання і повагу прав іншого;
- Відкритість відносно інших, цікавість, інтерес до відмінностей, їх схвалення і сприйняття в якості ресурсу розвитку особистості і суспільства.

3. Групова дискусія «Допустимі межі професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Питання для обговорення:

- Охарактеризуйте зони прояву професійної толерантності керівників освітніх організацій: ціннісно-мотиваційна, емоційна, комунікативна, поведінкова.
- Розкрийте «Парадокс терпимості» К. Поппера по відношенню до меж прояву професійної толерантності керівників освітніх організацій.
- Визначте п'ять толерантних особистісних позицій керівника, що розрізняються за мірою допустимої професійної толерантності.



Тема 3. Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку «Організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності керівників освітніх організацій».

Викладач аналізує систему організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти). Характеризує компоненти організаційно-психологічного супроводу: 1) цільовий (мета, завдання супроводу); 2) організаційний (принципи, умови, стадії); 3) змістовий (напрями, форми, рівні); 4) результативний (критерії ефективності супроводу, очікувані результати). В процесі групового обговорення визначає організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності керівників освітніх організацій. Лекція проводиться за допомогою технічних засобів навчання.

Примітка. У процесі підготовки до інтерактивної лекції необхідний дидактичний матеріал, методичні рекомендації з вивчення теми роздається заздалегідь, щоб здобувачі вищої освіти, готуючись до лекції,

ознайомилися з найбільш важливою інформацією і зафіксували її в конспекті. Викладач з'ясовує, наскільки зрозуміло те, що опрацьовувалося самостійно і коментує найбільш складні місця.

Лекція передбачає активний діалог із здобувачами вищої освіти, дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією і здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу. Максимальне навантаження під час розв'язування проблеми випадає на самих здобувачів вищої освіти, лише у випадку, коли ніхто в аудиторії не зможе дати відповідь, викладач роз'яснює сам. Позитивні сторони інтерактивної лекції очевидні: здобувач вищої освіти перестає бути пасивним об'єктом навчання; здійснюється диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності в темі; з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно диктувати основні положення – вони вже зафіксовані в конспектах. Зупинимось більш детально на змісті тренінгу.

Тренінг «Формування професійної толерантності керівників освітніх організацій»

Тренінг являє собою практику психологічного впливу, що ґрунтується на активних методах групової роботи. Він дозволяє за порівняно невеликий час вирішити завдання інтенсивного формування професійно важливих якостей, навичок та вмінь.

Тренінг передбачає використання інтерактивних форм і методів навчання (міні-лекції, групові дискусії, творчі проекти, ділові ігри, метод незакінчених речень, вправи тощо). Під час проведення тренінгу доцільно використовувати принцип рефлексії, який сприяє розвитку активності, самостійності, професійному становленню; забезпечує відкритість, сприйнятливість до думок і вчинків інших; формує ставлення до себе та іншої людини як до унікальної особистості.

Метою тренінгу є сприяння формуванню професійної толерантності майбутніх керівників освітніх організацій.

Завдання тренінгу:

1. оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями про професійну толерантність, її зміст, структуру, специфіку і особливості прояву;
2. оволодіння здобувачами вищої освіти методів діагностики та визначення наявного рівня професійної толерантності;
3. визначення організаційно-психологічних умов формування професійної толерантності та оволодіння здобувачами вищої освіти вміннями та навичками формування професійної толерантності.

Тренінг розрахований на 8 годин і включає вступну, основну і заключну частину (табл. 1).

Таблиця 1

Структура тренінгу

Структурні частини	Змістовна характеристика
Вступна частина	Мультимедійна презентація «Визначення мети та завдань тренінгу». Вивчення очікувань, запитів і емоційного стану учасників тренінгу. Мозковий штурм «Визначення правил групової роботи».
Основна частина	<i>Інформаційно-смісловий компонент</i> Метод незакінчених речень (з подальшим груповим обговоренням) «Толерантність – це...», «Професійна толерантність – це...»; Групова дискусія «Роль толерантності в професійній діяльності керівника освітньої організації». <i>Діагностичний компонент</i> Діагностики рівнів сформованості професійної толерантності майбутнього керівника освітньої організації за допомогою авторської методики (дод. А). <i>Корекційно-розвивальний компонент</i> Вправа «Я подарунок для освітнього закладу, оскільки я ...». Робота в малих групах з подальшою презентацією результатів «Кодекс толерантного керівника» (дод. Б). Груповий проект (з подальшим обговоренням) «Психологічний портрет керівника освітньої організації». Групова дискусія «10 кроків до професійної толерантності керівника освітньої організації в процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти)» [модифікована автором] (дод. В).
Заклучна частина	<i>Рефлексія тренінгу</i> Рефлексивний аналіз «Наскільки виправдалися очікування і запити учасників тренінгу». Заклучна вправа «Подарунок».



Підсумковий семінар-конференція «Проблеми формування професійної толерантності керівників освітніх організацій»

Мета: сформулювати рекомендації щодо удосконалення процесу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах реформування вищої освіти в Україні.

1. Міні-лекція «Шляхи формування професійної толерантності керівників освітніх організацій».

2. Обговорення рекомендацій щодо удосконалення процесу формування професійної толерантності майбутніх керівників освітніх організацій на макро-, мега- і мікрорівнях.

Запропоновані рекомендації:

1. на макрорівні (державному рівні) – розробка комплексу заходів сприяння високому рівню толерантності в українському суспільстві; розробка і впровадження в освітянську практику системи нових концептуальних документів, таких як концепції полікультурної освіти, громадянської освіти і виховання, вдосконалення національного виховання тощо;

2. на мегарівні (регіональному рівні) – сприяння обміну досвідом закладів вищої освіти України із закордонними освітніми установами, об'єднаннями, суспільними організаціями з метою реалізації проектів формування толерантної свідомості, поведінки, стосунків здобувачів освіти;

3. на мікрорівні (рівні закладу вищої освіти) – важливими компонентами освіти у закладі вищої освіти повинні стати: високий рівень компетентності викладачів у досліджуваній сфері (знання викладачем задач, основних ідей, понять професійної толерантності); вміння виділяти чи вносити в зміст освіти ідеї, які стимулюють усвідомлення здобувачами вищої освіти значущості професійної толерантності; вміння організовувати освітній процес як діалог на засадах толерантності, створювати атмосферу прийняття; дотримуватися таких принципів організації і проведення занять як колективна творча діяльність здобувачів вищої освіти; організовувати в освітньому процесі активну взаємодію із здобувачами вищої освіти для успішного розвитку толерантних відносин.

Завдання для самостійної роботи

1. Назвіть, які у вас виникають асоціації щодо поняття «толерантність».

2. Як ви можете пояснити слова: «Оцінка викладача і оцінка його дій – не одне і те саме»?

3. Як ви вважаєте, чи сприяє існуюча освітня практика формуванню толерантної свідомості?

4. Як ви вважаєте, чи можливе «толерантне управління», коли педагогічний колектив складається з викладачів, різних за цінностями, віком, статтю, професійним досвідом?

5. Проаналізуйте й опишіть, з якими управлінськими ситуаціями Ви найчастіше стикаєтесь під час професійної діяльності. Яким чином Ваша власна професійна толерантність допомагала вам вирішувати їх?»

6. Наведіть приклади та опишіть різні прояву професійної толерантності під час своєї педагогічної діяльності.

7. Надайте відповідь, які знання, на вашу думку, необхідно мати

керівникам, щоб створити толерантне середовище в освітній організації.

8. Способом ранжирування виділіть 5 якостей, які, на ваш погляд, абсолютно необхідні для професійно толерантного керівника і 5 якостей, що є неприпустимими в особистості керівника з точки зору професійної толерантності.

9. Назвіть, які організаційно-психологічні чинники можуть впливати на формування професійної толерантності керівників освітніх організацій.

10. Скласти індивідуальну програму формуванню професійної толерантності як майбутнього керівника освітньої організації.

Використані та рекомендовані джерела

Основні

1. Андрушків Б. М. Основи теорії та практики управління / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. Л. : Світ, 1995. 294 с.

2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. Київ, 2008. 318 с.

3. Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. К. : Інтерсервіс, 2017. 360 с.

4. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ, 2004. 424 с.

5. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х., 2007. 448 с.

6. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : ІНК ОС, 2005. 366 с.

Додаткові

7. Бардієр Г. Л. Социальная психология толерантности : монография. СПб. гос. ун-т. СПб., 2005. 120 с.

8. Грива О. А. Толерантність в політкультурному середовищі : монографія. Київ, 2007. 275 с.

9. Гура О. І. Психологія управління соціальною організацією: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О. І. Гура, Т. Є. Гура ; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2013. 167 с.

10. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ ; Кіровоград, 2012. 239 с. Рис., табл., бібліогр. : С. 220–239.

11. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 380 с.

12. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ, 2000. 332 с. (Серія «Новітня психологія»).

13. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ, 2000. 286 с.

14. Макаров Ю. Толерантность и профессия педагога. Социально-гуманитарные проблемы современности : человек, общество, культура : монография. Книга 6. Красноярск : Научно-инновационный центр, 2011. 254 с.

15. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. М. : Совершенство, 1998. 208 с.

16. Обучение толерантности: метод. пособие / под ред. Г. Л. Бардьер. СПб. : Норма, 2005. 138 с.

17. Петровська Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.

18. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : монографія. Луганськ, 2005. 384 с.

19. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : монографія. Ніжин ; М., 2014. 596 с.

Додатки

Додаток А

Авторська експрес-методика «Діагностика рівня сформованості професійної толерантності керівників освітніх організацій»

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження. Оцініть ступінь Вашої згоди чи незгоди з кожним з них. Для цього використовуйте шкалу: 1 – абсолютно не згоден, 5 – абсолютно згоден. Результат буде об'єктивнішим, якщо Ваші відповіді будуть якомога щирішими.

Твердження	1	2	3	4	5
1. Керівник, який не може надати чіткої відповіді, скоріше за все, недостатньо компетентний					
2. Керівник повинен давати чіткі розпорядження підлеглим					
3. Хороша робота – це така, в якій все зрозуміло і йде за чітким планом без змін					
4. Розв'язувати складні проблеми управління цікавіше, ніж вирішувати прості питання					
5. Те, що ми вже використали, завжди має більші переваги, ніж щось невідоме					
6. Керівник мусить прагнути інновацій в управлінській діяльності, шукати нові методи управління					
7. Я буваю налаштованим агресивно по відношенню до співробітників					
8. Я буваю роздратованим під час взаємодії з підлеглими					
9. В управлінській діяльності у мене виникають конфліктні ситуації					
10. Як керівник, я відкритий назустріч новому напрямку розвитку					
Рівень власне управлінської толерантності					
11. Керівник зобов'язаний постійно казати правду співробітникам					
12. Керівник повинен завжди і в усьому бути чесним зі співробітниками					

13. Я за звичкою постійно роблю зауваження співробітникам					
14. Я люблю командувати співробітниками й оточуючими					
15. Як правило, мені не важко піти на поступки партнерам.					
16. Мене дратує, коли працівник робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться.					
17. Якщо я зустрічаю опір, в мене пропадає інтерес до роботи з людьми					
18. Для ефективного управління мені часто не вистачає часу					
19. Мені легше уникнути конфлікту з вищим керівництвом, ніж з підлеглими, яких завжди можна поставити на місце					
20. Роботу з людьми я уявляю собі як тяжку справу					
21. Я можу розмовляти експромтом навіть на ті теми, з яких не маю майже ніякої інформації					
22. Я вважаю, що вмію проявити себе так, аби справити хороше враження на оточуючих					
23. В управлінській діяльності я намагаюсь зважати на думку колективу					
24. Мене вважають людиною, здатною створювати сприятливий клімат у колективі.					
25. У колективі є люди, які мене побоюються, а можливо, ненавидять					
26. Як керівник я прагну до партнерської взаємодії з людьми незалежно від їхнього соціального статусу					
27. Я розробив програму розвитку колективу і переконав співробітників у доцільності її впровадження					
28. Я намагаюсь змінювати власну поведінку залежно від управлінської ситуації					
29. У будь-якому випадку я прагну відстоювати і дотримуватися традицій мого колективу					
30. На жаль на боротьбу із соціальною несправедливістю мені не вистачає часу					
31. Як керівник я прагну забезпечити партнерські стосунки в колективі					
32. Я готовий прийняти людину будь-якої національності в якості члена сім'ї					
33. Представники інших культур повинні мати такі ж самі права, що і корінне населення					
34. Я можу представити чорношкіру людину своїм близьким другом і партнером					

35. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку співробітників, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.						
36. Я прагну підтримати підлеглих у складних життєвих ситуаціях						
37. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку співробітників, наслідуючи їх.						
Рівень толерантності до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу						
38. Я міг би стати непоганим актором						
39. Я не завжди такий, яким здаюся						
40. Я не приховую від оточуючих, яким я є насправді						
41. Моє ставлення до себе не можна назвати дружнім.						
42. Мені буває дуже приємно побачити себе очима людини, яка мене кохає						
43. Я напевне можу сказати, що поважаю себе						
44. Перш ніж прийняти будь-яке рішення, я завжди намагаюся все детально обміркувати і зважити						
45. Буває, що обмірковуючи розмову із співробітником, я немовби подумки веду з ним діалог						
46. Вирішуючи складне завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли займаюся іншими справами						
47. Зазвичай я соромлюся робити телефонні дзвінки в офіційні установи						
48. Я уникаю запитань через страх виглядати дурним.						
49. Під час суперечки із співробітниками я нерідко боюся, що настільки вийду з себе, що почну тремтіти						
50. Мені здається, що успішному здійсненню доручень чи справ мені заважають різні перешкоди, які мені не здолати						
51. Оточуючі мене люди набагато привабливіші ніж я.						
52. Мені здається, що я працюю гірше ніж інші						
Рівень ауто толерантності						
Рівень загальної професійної толерантності						

Обробка та інтерпретація результатів

Підррахувавши номери відповідних тверджень і користуючись ключем, можна визначити ступінь сформованості професійної толерантності керівників освітніх організацій.

Підраховується загальний результат та результат за 3 шкалами (власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу, ауто толерантність).

Кожній відповіді привласнюється 1 бал.

У перший компонент «Власне управлінська толерантність» увійшли пункти-твердження, які характеризують:

- толерантність до невизначеності – 1, 2, 4 твердження;
- толерантність до змін в управлінській діяльності – 7, 8, 9, 10 твердження;

- толерантність до професійних стресів – 3, 5, 6 твердження.

Отримані результати підсумовуються.

Другий компонент «Толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу» містить пункти-твердження, які описують:

- соціальну толерантність – 11, 28, 29 твердження;
- етнічну толерантність – 38, 39, 40 твердження;
- прийняття інших – 24, 25, 26, 27 твердження;
- комунікативну толерантність – 13, 14, 15, 16 твердження;
- управлінську емпатію – 41, 42, 43 твердження;
- толерантний стиль керівництва – 17, 18, 19, 20 твердження;
- гнучкість поведінки в різних управлінських ситуаціях – 12, 30, 31 твердження;
- конфліктологічну толерантність – 32, 33, 34 твердження.

Отримані результати підсумовуються.

До третього компоненту «Ауто толерантність» увійшли пункти-твердження, які характеризують:

- прийняття себе – 35, 36, 37 твердження;
- адекватна самооцінка – 50, 51, 52 твердження;
- асертивність – 47, 48, 49 твердження;
- рефлексивність – 44, 45, 46 твердження;
- самоконтроль – 21, 22, 23 твердження.

Отримані результати підсумовуються.

Отримані результати за трьома шкалами підсумовуються. Оцінка виявленого рівня сформованості професійної толерантності здійснюється по наступним ступеням:

- від 0 до 26 – низький рівнів сформованості професійної толерантності;
- 27-31 – середній рівнів сформованості професійної толерантності;
- 32 і більше – високий рівнів сформованості професійної толерантності.

За окремими компонентами було складено характеристики рівнів сформованості окремих компонентів і загального показника професійної толерантності керівників освітніх організацій (табл. А.1).

Таблиця А.1

Характеристика рівнів сформованості компонентів і загального показника професійної толерантності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Рівні сформованості компонентів і загального показника		
низький	середній	високий
перший компонент професійної толерантності: власне управлінська толерантність		
передбачає переживання невизначених управлінських ситуацій як джерела загрози, відсутність схильності до змін та їх упровадження в управлінській діяльності, професійних стресів, що зумовлює почуття емоційної спустошеності, цинічне ставлення до управлінської праці, почуття некомпетентності, фіксацію на невдачах у своїй професії	характеризується переживанням час від часу занепокоєння у невизначених управлінських ситуаціях, помірною консервативністю, здатністю шукати компроміси й нові управлінські рішення, якщо того вимагає ситуація, орієнтація на зміни і оволодіння новими управлінськими технологіями має епізодичний характер, відрізняється помірним рівнем професійного стресу, характерним для зайнятого професіонала, який багато працює, проте робота не доставляє колишньої радості	передбачає переживання невизначених управлінських ситуацій як викликів, що стимулюють, гнучкість, високу готовність до змін та їх упровадження в практику управління, постійну орієнтацію на оволодіння новими управлінськими технологіями, використання власних управлінських розробок, здатність адаптуватися до нових умов і ситуацій, задоволеність діяльністю, віра у власні сили допомагають невілювати стрес в управлінській діяльності
другий компонент професійної толерантності: толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу		
передбачає пасивність, прагнення переносити відповідальність на співробітників, прийняття іншого як загрози власній індивідуальності, категоричність або консервативність в оцінці іншого, утруднення у встановленні контактів, надто емоційні прояви у взаємодії з оточенням, невпевненість в собі, відчуття своєї неповноцінності, безболісну реакцію на критику у свою адресу, догматизм, нездатність гнучко реагувати на мінливу ситуацію, вразливість до різного роду маніпуляцій, нестриманість, конфліктність, нав'язування своєї думки, схильність у всіх негараздах провину покладати на інших.	характеризується мінливістю у співробітництві та взаємодії, готовністю допомогти іншим у випадку, коли їх про це попросять, а допомога не вимагає великих зусиль, визнанням і прийняттям культурного плюралізму, але при цьому схильністю використовувати стереотипи, вибіркоким ставленням до співробітників керуючись власними настановами та настроями, прагненням переробити, перевиховати підлеглих, коливанням власної поведінки: з одного боку здатністю адекватно визначати свою позицію в конкретних управлінських ситуаціях, рішуче відстоюючи власну думку, незважаючи на те, як це вплине на службові та особисті стосунки, а з іншого – ситуативною гнучкістю для особливих випадків, в яких взаємовідносини по-іншому просто не можуть скластися, здатністю йти на компроміси	характеризується теплими, доброзичливими стосунками; готовністю до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з співробітниками і оточенням при збереженні власної ідентичності, здатністю припускати альтернативні погляди, позитивно і приймати іншого як самостійну особистість, що має власну позицію, цінності і цілі, визнанням рівності партнерів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей співробітників та створенням умов для їх самореалізації, емпатійністю, автономністю поведінки, здатністю твердо відстоювати власну думку, не виходячи при цьому за рамки коректності, змінювати власну поведінку залежно від обставин, зберігати рівновагу в конфліктній ситуації

третій компонент професійної толерантності: ауто толерантність		
передбачає надмірно критичне сприйняття себе, неповагу до себе, пов'язану з невпевненістю в своїх можливостях, з сумнівом у собі як у керівнику і освітянина, глибоке занурення у власні проблеми, внутрішню напруженість, неадекватність самооцінки заважає усвідомити достоїнства і слабкості свого управління, що відгукнеться зниженням ефективності і своєї роботи, і роботи увіреної організації, невпевнену поведінку, небажання зайвий раз аналізувати управлінські ситуації, низьку активність при підвищеному самоконтролі, імпульсивність при взаємодії з оточуючими, недостатня її гнучкість, прямотиниїність	передбачає вибірковість ставлення до себе; нестійку оцінку себе як керівника і освітянина, зниження впевненості у собі, епізодичність у плануванні діяльності, аналізі причин власних дій і вчинків співробітників, імпульсивність, виникнення труднощів у спілкуванні через неможливість точно зрозуміти співрозмовника, передбачити його реакцію, прагнення уникати невдач і сумнівів в правильності власних дій; залежно від обставин достатньо високий контроль і гнучкість поведінки при взаємодії, щирість але не стриманість в емоційних проявах, занадте зважання у своїй поведінці на думку оточуючих	передбачає безумовне і позитивне і сприймання свого «Я» при збереженні критичності, задоволеність собою, своїми досягненнями, відчуття власної компетентності і здатності вирішувати професійні питання, адекватність самооцінки, автономність, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; відповідальність і здатність конструктивно відстоювати свої права, демонструючи позитивність і повагу до інших, здатність приймати зважені рішення, попередньо аналізуючи їх наслідки, контроль за власними вчинками і поведінкою, гнучкість реагування на зміни ситуації, можливість передбачати враження, яке справляє на оточуючих
загальний показник професійної толерантності		
передбачає відчуженість від чужих проблем, байдужість до підлеглих, нетерпимість до їх думок, поведінки, неготовність або небажання протистояти злу. Вимагає корекційних дій, тому необхідний ретельний аналіз професійного життя	характеризується непослідовністю у прояві емпатійного розуміння та поваги, терпимість та справедливність, внаслідок вибірковості побудови відносин на основі особистих симпатій, фрагментарно виявляється в діяльності керівника. Веде до зниження ефективності професійної діяльності та негативного впливу на організм керівника	характеризується активною позицією в професійній діяльності і апріорно позитивним ставленням до співробітників і навколишньої дійсності, співпереживання та повага, терпимість до інших, їх думок і поведінки, справедлива оцінка стає нормою і підтримується не задумуючись, проявляється у непримиренності до всякого роду антигуманних вчинків, є цілком позитивним з точки зору гуманізації управління

«Кодекс толерантного керівника»

Викладач надає орієнтовний проект кодексу і пропонує учасникам обговоривши, включити до кодексу правила, що стосуються професійної толерантності керівника. Кожна група презентує свої доповнення, аргументує їх.

Проект кодексу:

Ніколи не принижуйте і не пригнічуйте співробітників.

Уникайте однозначних, категоричних оцінок і некоректних порівнянь співробітників один з одним.

Оцінюйте вчинки, погляди, але не самих співробітників.

Порівнюйте співробітників не з іншими, а тільки з самим собою, підкреслюючи тим самим позитивні або негативні зміни, що сталися в нім за той або інший проміжок часу.

Зживайте управлінський авторитаризм і догматизм, ілюзію власної непогрішності і гарантованої правоти, порятунком від згубного владолюбства – в рефлексії, постійному самоконтролі.

У будь-яких обставинах будьте зразком професійної толерантності, оскільки ви ведете усвідомлену миротворчу діяльність.

Частіше посміхаєтесь, будьте привітні і тактовні, оскільки немає нічого неприємнішого в загальноосвітньому навчальному закладі, чим похмура, зле обличчя його керівника.

Постійно розвивайте в собі не пересічність, усіма силами боріться з формалізмом і байдужістю, проявляйте ініціативу і творчість.

Керівник повинен дивитися на світ співробітників, учнів, батьків.

Дорожить добрим відношенням співробітників, дітей, батьків і будьте готовими прийти на допомогу, не чекаючи, поки про це попросять. Любіть школу, а не себе в школі.

Пам'ятайте, що для керівника особистість дитини – мета, об'єкт і результат професійної діяльності, а сама дитина – рівноправний суб'єкт взаємодії.

Пам'ятайте, що найголовніші питання задаються не людям, а самому собі, але відповіді на них слід шукати разом. Пізнання себе, управління собою – турбота кожного керівника.

Пам'ятайте, що якщо інші не розділяють ваших точок зору, це не показник їх неспроможності.

Не страждайте від того, що не все впорядковано, строго, правильно у в навколишній дійсності і людях. Приймайте навколишній світ і оточуючих людей такими, якими вони є.

Будьте терпимі до людських недоліків і слабкостей, умійте визнавати свою неправоту і при необхідності – вибачатися.

Будьте зацікавлені в продуктивному спілкуванні з співробітниками, звертайтеся до того позитивного, що в них є, повертайте людей до себе хорошою стороною.

Додаток В

«10 кроків до професійної толерантності майбутнього керівника освітньої організації в процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти)» [модифікована автором].

Ведучий розподіляє групу на малі групи і пояснює, що якщо образно представити процес формування професійної толерантності, то понад усе він схожий на сходи, піднімаючись якими, ми досягнемо життя у мирі з собою і іншими. Три перших етапи-сходинок формування професійної толерантності вже визначені.

Перша сходинка – *етап визнання* (визнання – здатність бачити в іншому саме іншого як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, а також усвідомлення його права бути іншим, відмінним від інших).

Друга сходинка – *етап прийняття* (прийняття – позитивне відношення до таких відмінностей).

Третя сходинка – *етап розуміння* (розуміння – уміння бачити іншого зсередини, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору – свій і його).

Наступні східці – *етапи вчинків*. Кожна підгрупа повинна запропонувати наступні сім етапів-сходинок, наповнити їх змістом і презентувати групі для подальшого аналізу і обговорення.

Марина Діденко

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ПРЕДСТАВНИКАМИ ЛГБТ-СПІЛЬНОТИ

Актуальність і принципи роботи психолога з представниками ЛГБТ-спільноти

У суспільстві психолог сприймається як особа, яка все знає і може допомогти, тому до даних спеціалістів люди звертаються, коли відчують себе загнаними в глухий кут і не розуміють, як далі діяти. Але спеціаліст-психолог – не універсальний солдат, і в даній галузі є окремі спеціалізації, теми, з якими працює фахівець, та підходи і методи, які варто використовувати в тому чи іншому випадку.

Коли ми сьогодні говоримо про представників та представниць ЛГБТ як про певну групу клієнтів у психологічному дискурсі, виникає багато суперечностей щодо специфіки роботи з нею. Наш підхід ґрунтується на афірмативних засадах, тобто прийнятті гомо- та бісексуальності як одного з можливих варіантів норми. Ми не сприймаємо ЛГБТ як групу, яка вимагає від спеціаліста додаткової спеціалізації, але, враховуючи гомофобні і трансфобні настрої нашого суспільства, величезну кількість стереотипів і упереджень, що існує до представників даної групи, важливо пам'ятати про екологічність психологічної/психотерапевтичної роботи, особливо із представниками ЛГБТ-спільноти. Кожен фахівець у переважній більшості має змогу обирати категорії та види запитів із клієнтами. Ми пропонуємо розглянути питання, коли спеціалісту не варто працювати із представниками ЛГБТ. Нижче наведено базові принципи та правила, які забезпечують етичність та екологічність у роботі психолога/психотерапевта.

Принципи роботи психолога з ЛГБТ-представниками [1]

1. *Ненанесення шкоди.* Організація роботи психолога повинна бути такою, щоб ні її процес, ані її результати не завдавали шкоди здоров'ю, стану чи соціальному становищу клієнта. Репаративна, коригуюча терапія ЛГБТ-клієнтів засуджується як ВООЗ, так і іншими міжнародними організаціями.

2. *Компетентність.* Психолог має право братися за вирішення лише тих питань, з яких він професійно обізнаний та наділений відповідними правами і повноваженнями виконання різних впливів.

У роботі з ЛГБТ важливо пам'ятати:

- не всі особи, котрі мають одностатеві стосунки, ідентифікують себе як геї, лесбійки чи бісексуали;
- сексуальна орієнтація – це не лише про секс, а весь спектр людських стосунків;
- некоректно робити припущення про сексуальний «репертуар» клієнта, якщо це прямо не стосується запиту;
- у роботі з запитом щодо гендерної ідентичності ми залучаємося підтримкою лікаря-психіатра – не для постановки діагнозу, а для виключення можливих психіатричних станів.

3. *Неупередженість психолога.* Безоцінкове ставлення спеціаліста до сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності клієнта. Якщо ви як спеціаліст маєте певні культурні чи релігійні цінності, що заважають вам об'єктивно, екологічно та толерантно працювати з клієнтами ЛГБТ, краще відмовитися від такої взаємодії.

4. *Конфіденційність.* Інформація, отримана психологом під час роботи з клієнтом, не підлягає свідомому чи випадковому розголошенню і має бути представлена таким чином, аби вона в жодному разі не могла скомпрометувати ні клієнта, ні фахівця. Важливо приймати зважені рішення під час повідомлення інформації про СОГІ клієнта, особливо, коли йдеться про підлітків, адже не всі батьки одразу можуть спокійно сприйняти цю інформацію, і дитині потенційно загрожуватиме насилля у «виховних» та «лікувальних» цілях.

5. *Взаємоповага психолога та клієнта.* Психолог виходить з поваги особистої гідності, прав і свобод, проголошених і гарантованих Конституцією. Робота допускається лише після отримання згоди клієнта брати в ній участь.

Індивідуально-психологічні особливості ЛГБТ

Кожна особистість, незважаючи на свою національність, віру та стать, проходить, такі етапи психосексуального розвитку, як статева диференціація плоду; статева самосвідомість з 1,5 (3) до 5(7) років; формування статево-рольової поведінки з 5(7) до 10 (12) років; формування статевого потягу з 10 (12) до 16 (24) років. Усі ці етапи є важливими і для усвідомлення особистістю своєї сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності. Учені виділяють доволі різні та тривалі вікові проміжки для кожного етапу. Це пов'язано з тим, що на цей процес впливає велика група факторів, як соціальних, так і психологічних. Найчастіше особистість починає замислюватися про свою сексуальну орієнтацію та гендерну ідентичність (СОГІ) у підлітковому віці. Та, зрештою, цей процес дуже індивідуальний: може протікати в різний віковий проміжок і мати різну тривалість.

Здебільшого розповідають про це комусь підлітки у віці 17-20 років. Між усвідомленням себе геєм чи лесбійкою і готовністю бодай комусь відкритися проходить від одного до трьох років. Хлопці, як правило, раніше приходять до усвідомлення своєї ідентичності, ніж дівчата. Якщо говорити про трансгендерних підлітків, то минає близько 6-7 років, поки особа наважиться поділитися з кимось своїми переживаннями.

Багато хто намагається «придушити» свої справжні почуття та самовідчуття протягом тривало часу. Під час цієї, іноді багаторічної, боротьби із самим собою в деякого розвиваються психотерапевтичні та психосоматичні симптоми.

Стресори, що впливають на ЛГБТ, можуть бути *внутрішніми* (наприклад, сором, страх розкриття своєї сексуальної орієнтації чи гендерної ідентичності іншими людьми), *зовнішніми* (дискримінація, насилля) або *внутрішньо-зовнішніми*.

Згідно з дослідженнями німецьких фахівців, найбільший страх, який побутує серед ЛГБТ-підлітків, – це те, що їхні батьки, друзі чи однолітки перестануть з ними спілкуватись і визнають їх «божевільними» або ж «хворими»: 74% молодих людей бояться, що друзі перестануть з ними спілкуватися, 69% бояться бути відторгненими членами родини, 66% бояться цькування в школі, 61% підлітків боїться виникнення проблем у навчанні¹⁰. За результатами дослідження, здійсненого ГО «Точка опори ЮА»¹¹ в Україні в 2017 році, майже 90% учнів та учениць, що належать до ЛГБТ-спільноти, піддаються в школі словесному цькуванню, а 54% – фізичному.

ЛГБТ-клієнти під час консультацій часто говорять про страхи. Їхній перелік в основному неспецифічний, характерний для більшості людей. А ось підґрунтя цих страхів інше. Наприклад, усі люди бояться потенційних життєвих втрат (втратити рідних, друзів, роботу, здоров'я), та ЛГБТ переживають страх позбутися цього внаслідок здійснення камінг-ауту або ж аутигу¹². Доволі розповсюдженим є *страх чи неприйняття власного тіла*, адже соціум постійно намагається переконати, що прояви гомосексуальності мають хворобливий характер. Представники

¹⁰ Krell C., Oldemeier K. Coming-out – und dann...?! Veröffentlicht, 2017. // <https://bit.ly/3rTVmbr>

¹¹ Національне дослідження шкільного середовища в Україні // <https://issuu.com/fulcrumua/docs/doslidzhennya>

¹² Аутиг – це розголошення відомостей про сексуальну орієнтацію чи гендерну ідентичність людини без її дозволу. Може використовуватися для дискредитації особи в гомофобному і трансфобному суспільстві. Унаслідок аутигу людина може стати жертвою дискримінації чи злочину на ґрунті ненависті. Камінг-аут (камінг-аут) – добровільне розголошення інформації іншим людям про свою сексуальну чи гендерну ідентичність.

ЛГБТ часто потерпають від *страху відкритості*: небажання відкрито обговорювати свої почуття, стосунки, переживання_ навіть у толерантному середовищі.

Іноді у своїй практиці ви можете зустріти представників ЛГБТ, які не використовують назви «гей», «лесбійка», «бі-» через *страх визнання власної ідентичності*. Надзвичайно сильним і розповсюдженим є *страх самотності*, який насправді присутній і в гетеросексуальних клієнтів, але в цьому випадку він ще підкріплюється відсутністю моделей та позитивних прикладів для наслідування тощо. Іноді під час роботи з ЛГБТ-клієнтами ми виявляємо усвідомлене або, частіше, неусвідомлене переконання: «Я – поганий, значить, мені має бути погано», що виявляється у віктимній поведінці¹³ [4]. Пов'язано це з несвідомим почуттям провини та сорому і бажанням бути покараним, що може проявлятися у представників ЛГБТ-спільноти через внутрішню гомофобію або незавершений процес самоідентичності. Японський дослідник К. Міядзава виділяє загальну віктимність, що залежить від соціальних, рольових та гендерних характеристик жертви. Наприклад, діти, жінки та представники меншин мають вищий віктимний потенціал порівняно з іншими людьми. Також є спеціальна віктимність, яка реалізується в установках, властивостях та атрибуціях особистості.

Прикладами можуть бути бажання клієнтів носити певну ЛГБТ-символіку чи мати специфічну гендерну експресію в соціумі. Звичайно, вони мотивуватимуть це усвідомленою громадянською позицією: «Я відкрито заявляю про себе». А неусвідомленою частиною цього прояву (віктимною поведінкою) буде можливе перебування особистості із цією символікою в небезпечному місці (на темній вулиці), де її можуть помітити і вчинити напад.

Особливості психотерапевтичної роботи з ЛГБТ-клієнтами

Під час роботи з представниками ЛГБТ-спільноти потрібно пам'ятати, що здебільшого потреба в психотерапевтичній допомозі зумовлена не фактом сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності, а нетолерантним та часто ворожим ставленням суспільства. Адже життя в гетеронормованому світі неминуче ставить виклики людям із негетеросексуальною орієнтацією та небінарною ідентичністю. Більшість лесбійок, геїв, бісексуалів та транслюдей зіштовхуються із соціальною

¹³ Віктимність – характеристика, що визначає сукупність фізичних (стать, вік), психологічних (тривожність, почуття провини, сорому та ін.) і соціальних (статус, професія) ознак і факторів, які підвищують вірогідність перетворення людини на жертву.

стигмою і дискримінацією, внутрішньою і зовнішньою гомофобією та насильством, пов'язаними із приналежністю до спільноти.

Окремих, спеціально розроблених підходів до психотерапії представників ЛГБТ-спільноти немає. Робота з ними може однаково успішно проводитися в межах різних психотерапевтичних парадигм. Варто враховувати, що запити, з якими до психологів звертаються геї, лесбійки, бісексуали чи трансгендери, можуть бути пов'язані із сексуальною орієнтацією чи гендерною ідентичністю, а можуть і не мати такого зв'язку. Умовно звернення клієнтів гомо- і бісексуальної орієнтації діляться на два типи [4].

1. *Неспецифічні запити* – запити, з якими могли б звернутися також і гетеросексуальні клієнти, наприклад, проблеми в спілкуванні з батьками, партнерами та друзями, різні емоційні стани, кризи, кар'єрне консультування, самооцінка тощо. У цій групі виділяються вужчі запити. Найпоширенішими є: пригніченість, апатія; соціальна ізоляція, замкненість, сором'язливість, брак соціальних контактів; недостатнє розуміння власних прагнень, відсутність «життєвого плану»; неадекватна самооцінка, недостатнє відчуття власних ресурсів; міжособистісні конфлікти, які стоять на заваді стосункам; бажання краще розуміти себе; проблеми в парних стосунках, сварки з партнером чи партнеркою, неочікуваний розрив; у деяких випадках клієнтам важко одразу сформулювати запит, їхні скарги можуть бути нечіткими: «щось не так», «не знаю, що саме відбувається, але мені від цього погано» тощо.

2. *Специфічні запити*, з якими гетеросексуальні клієнти, як правило, не стикаються: це прийняття себе і своєї ідентичності (внутрішня гомофобія); здійснення камінг-ауту перед важливими для особистості людьми або публічно; психологічні наслідки аутиingu; психологічні проблеми в партнерських стосунках та їхня недовговічність через відсутність прикладів для наслідування і зовнішніх стимулів (офіційного оформлення стосунків); питання виховання дітей в одностатевих парах; проблеми з роботою внаслідок дискримінації, пошук себе або ж відсутність документів (у трансгендерних людей).

Здебільшого, якщо не йдеться про сумніви у своїй ідентичності, такі запити мало чим відрізняються від загальнопоширених у психотерапевтичній практиці: пригніченість, тривожність, самооцінка, брак мотивації, внутрішні чи міжособистісні конфлікти тощо. Тому фахівцям під час консультування не варто ставити сексуальність чи ідентичність у центр терапевтичного дослідження, якщо клієнт свідомо цього не робить сам.

Зауважте, що навіть у випадку, коли клієнт чи клієнтка самостійно піднімають питання формування власної сексуальності чи ідентичності, ретельне психотерапевтичне дослідження не може бути спрямованим на зміни – лише на спільний з клієнтом або клієнткою пошук особистісного змісту, тобто того, що це для нього або неї означає.

Психологові варто надати клієнту/клієнтці інформацію про феномен сексуальності, теорії та види, разом виявити та проаналізувати стереотипи й упередження, що можуть негативно впливати на самосприйняття клієнта.

Інколи буває, що представники ЛГБТ під час консультації в психолога чи психотерапевта замовчують інформацію про свою сексуальну орієнтацію чи гендерну ідентичність через страх бути засудженими, зустріти з боку фахівця нерозуміння або ж бажання «нормалізувати» їх. У таких випадках психологи повинні максимально виявляти витримку та терплячість. Розуміння і прояснення тривожних думок клієнтів, надання всієї необхідної інформації, а також запевнення в готовності чекати доти, доки клієнт чи клієнтка самостійно не наважаться говорити на непрості для них теми, можуть зміцнити терапевтичний альянс. Якщо приховування деталей особистого життя виражається, наприклад, у нечітких формулюваннях («мій партнер», «людина, яку я кохаю», «моє кохання», замість «мій хлопець», «моя дівчина») чи уникненні родових закінчень («у моєму дитинстві», замість «коли я був/була малим/малою»), можна обережно звернути на це увагу й запитати, чому ці формулювання видаються більш вдалим клієнту/ці. Це допоможе створити простір для розкриття та обговорення. Не варто поспішати озвучувати те, про що клієнти не готові говорити.

Окремо зазначимо, що в деяких випадках тема гомо- чи бісексуальності стає предметом психотерапевтичної роботи з гетеросексуальними та цисгендерними клієнтами, наприклад, коли в процесі тривалої психотерапії вони стають готовими до дослідження власних несвідомих фантазій. Зустрічається це і у випадках терапії нарцисичних чи межових за структурою особистості клієнтів, внутрішні конфлікти яких пов'язані із нечіткою (дифузною) ідентичністю.

Вибір тривалості терапії та підходів буде залежати від запитів клієнта. Якщо клієнт/клієнтка готові озвучити конкретний запит, ми радимо використовувати короткострокову терапію та супровід у вирішенні цього питання. Якщо особистість демонструє спектр невротичних недоводень, можна використовувати довгострокову терапію. У такому випадку і фахівець, і клієнт мають бути готовими до тривалої взаємодії.

Під час консультацій ви можете без обмежень обирати та використовувати весь спектр методів, підходів та інструментів, якими володієте, орієнтуючись на відчуття та бажання клієнтів.

Техніки та підходи роботи зі специфічними запитами

Два запити, які зустрічаються в роботі з представниками ЛГБТ найчастіше, це: а) відкриватись рідним і близьким про свою сексуальну орієнтацію чи гендерну ідентичність, тобто робити камінг-аут, чи ні; б) відчуття сорому і провини за те, ким ти є. У першому випадку *на початку взаємодії ми працюємо з клієнтом/кою над такими питаннями:*

- внутрішня готовність (чому я хочу це зробити, чому саме зараз?);
- люди (кому я хочу відкритись?);
- можливі реакції (+/- камінг-ауту);
- до кого я можу звернутися за підтримкою (якщо все піде поза планом).

Для прийняття рішення, робити чи не робити камінг-аут, можна використати методику «Квадрат Декарта» і дослідити на консультації *наступні питання:*

- Що я отримаю, якщо не зроблю зізнання?
- Що отримаю, якщо зроблю?
- Що я втрачу, якщо не зроблю зізнання?
- Що я втрачу, якщо зроблю?

Працюючи з представниками ЛГБТ, важливо пам'ятати про домінуючі в українському (пострадянському) суспільстві гомофобію та гомонегативізм, які створюють установки для інтерналізованої (внутрішньої) гомофобії. Такий соціальний контекст стає джерелом стигматизації, що провокує негативне ставлення до себе, невротизацію, неприйняття своєї сексуальності, відчуття сорому за те, хто я є. Отже, представники ЛГБТ відчувають атрибутивний сором, тобто сором невідповідності умовній нормі поведінки, яка має бути в індивіда. Адже вся життєдіяльність людини проходить під знаком «неправильно», і людина має знайти свій шлях.

За концепцією Бертрама Мюллера: «Сором має відношення до нашого уявлення про себе. Це наше віддзеркалення в інших. Це те, що я сам бачу в собі очима інших» – уявіть собі, що бачить, наприклад, гей щодо себе: ненависть, огида, неприйняття, нерозуміння, легші варіанти – усмішки, інтерес (як до дивини). Також у цій концепції Бертрам зазначав, що «сором – це важливе почуття під час переходу від старої ідентичності до нової». Усвідомлюючи свою сексуальну чи гендерну ідентичність, людина проходить 6 стадій, які описала психолог-сексолог Вів'єн Касс [1]. Спробуємо розглянути їх із погляду почуття сорому (на прикладі сексуальної орієнтації, таблиця 1).

Таблиця 1

**Стадії прийняття своєї сексуальної орієнтації
та співвідношення думок та переживань**

Стадії	Опис	Відчуття/думки
Сумніви	Приходить усвідомлення, що за своїми інтересами, зовнішністю чи поведінкою він відрізняється від однолітків своєї статі.	Тривога та страх. Сором: мене не цікавить те, що цікаво іншим, і навпаки. Я не така/такий.
Порівняння	Порівняння себе та гетеросексуальних принципів поведінки в суспільстві. Розуміння, що тобі це не близьке.	Відчуття неприкаяності та загубленості. Страх бути виключеним і відторгненим. Сором, пов'язаний із наявністю якоїсь якості, що має негативне забарвлення в суспільстві.
Терпимість	Усвідомлення сексуальних, емоційно-романтичних переживань стосовно осіб своєї статі. Якщо процес проходить позитивно, з'являється усвідомлення сексуальної ідентичності («я – гей»)	Внутрішні страхи та конфлікти. Сором за свої бажання/потяги. Сором через бажання одностатевих відносин. Сором сказати, «хто ти».
Внутрішнє прийняття	Терпиме ставлення до себе змінюється позитивним самоприйняттям. Важливу роль відіграє суспільство, підтримка середовища.	Спокій по відношенню до себе. Сором за те, що брешу, за те, що приховую, хто я є і інформацію про своє особисте життя.
Гордість	Характеризується повним визнанням своєї гомосексуальності. З'являється переконання, що негативне суспільне ставлення до гомо-сексуальності є помилковим, відбувається поділ суспільства на ворожих гетеросексуалів та «своїх» гомосексуалів.	Почуття власної гідності. Гордість. Агресивність. Нетерпимість до неприйняття. Сором із злістю, що не прийняв себе раніше. Сором, що мене приймають друзі та колектив, а не приймають близькі.
Синтез	Гомосексуальні аспекти ідентичності повністю зливаються з іншими аспектами самоприйняття. Людина перестає розділяти оточуючих на «наших» (ЛГБТ-спільнота) та «інших» (гетеросексуалів).	Можливий екзистенційний сором, не пов'язаний із сексуальною орієнтацією.

Для алгоритму роботи візьмемо відому *модель психотерапевта Роналда Поттера-Ефрона*, який вирізняє п'ять стадій роботи із соромом [3]. На наш погляд, вони підходять для запитів, пов'язаних із соромом через свою сексуальну орієнтацію та гендерну ідентичність.

1. Необхідно створити безпечну обстановку, щоб клієнт міг розкрити свій сором.

Дуже важливо встановити довірчі відносини між клієнтом та терапевтом. Клієнти, що належать до ЛГБТ-спільноти, звикли захищатися, і вони бояться стигматизації та дискримінації, у тому числі від спеціалістів, які допомагають. Тому не завжди відразу можуть розкрити свою сексуальну орієнтацію. Або озвучити істинну причину звернення до психолога.

2. Прийняти клієнта/клієнтку з його соромом.

Коли клієнт ділиться ганебною інформацією, терапевт повинен утриматися від бажання відмовити його соромитися. Я часто помічала у колег: вони швидко намагаються запевнити клієнта, що належати до ЛГБТ – «нормально», розповідають історії, які часто є стигматизованими та підтверджують міфи про ЛГБТ. Український соціум – один із тих, що входить до так званих «культур сорому». Ця культура характеризується запропонованими ритуалами (усі мають створити сім'ю, і сім'я – це чоловік і жінка), сильною оцінною залежністю (бути геєм соромно), первинністю інтересів соціуму (гетеросексуальна більшість диктує правила), неможливістю спокутування гріха (на відміну від вини) (одностатеві стосунки – це злочин), необхідністю діяти з інтересів групи (треба подолати цей потяг). Тому ставлення психолога в роботі має виражати щирість, цінність різноманіття та прийняття. Якщо складно приймати тему одностатевих відносин, краще перенаправити клієнта. Усі приклади, які ми подаємо в описі культури сорому, важливо проговорити з клієнтом, якщо в неї/нього є ці установки. І таким чином ми переходимо до наступного етапу.

3. На третьому етапі важливо дослідити джерела сорому.

Мета цього етапу – допомогти клієнту зрозуміти, що його сором породжений установками інших людей, а не реальною ситуацією. Але цей етап дуже складний для ЛГБТ, адже всі довкола кажуть, що це не є норма. Хоча зараз, звичайно, є багато і позитивних прикладів. Тут важливо дослідити цінності клієнта, що саме для нього важливо. Наприклад, у мене ніколи не буде «нормальної сім'ї», і я не можу, дивлячися в очі мамі, сказати, що в неї не буде онуків...

4. Цей етап має на меті заохочувати клієнта засумніватись у його уявленнях про себе, перевіряти обґрунтованість соромливих послань.

Беремо попередній приклад і опрацьовуємо з клієнтом запитання: Чому він/вона так вважає? Які варіанти можуть бути? Про які він чув?

Що прийнятно йому в умовах? Чи може він змінити умови?

На попередніх етапах клієнт формує образ самого себе, а тут ми вже переходимо до процесу подання сумніву обґрунтованості послань, які клієнт отримував від інших людей.

5. Підтримати зміни в уявленні себе, які формують здорову гордість.

На цьому етапі знову важливо пригадати концепцію Мюллера, який пропонує працювати з соромом через присвоєння нової ідентичності: яким бачить себе клієнт, і створювати умови для того, щоб клієнт міг привласнювати відповідні частини нової ідентичності і відкидати невідповідні. Наприклад, якщо клієнту щось не подобається з гей-культури, він не зобов'язаний це приміряти на себе. Він може жити так, як йому цінно. Позиція терапевта, що сприяє проживанню сорому, – це прийняття, довіра, підтримка реальності, легалізація, гумор.

Використані та рекомендовані джерела

1. Вербицкая Н. Ответы на непростые вопросы. МБФ «Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине», 2013. 38 с.
2. Ворник Б.М. Сексуалы. Кто они? / Ворник Б.М. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : «БИ-БЛИО-ГЛОБУС», 2016. 224 с.
3. Діденко М., Дмитренко О., Козлова А., Павловська О. Як працювати з ЛГБТ: Путівник для психологів і психотерапевтів. Методичні рекомендації із психологічної роботи з представниками ЛГБТ / за заг. ред. М. Діденко. Київ : ГО «Точка опори ЮА», 2021 р. Біла Церква: ТОВ «Білоцерківдрук», 49 с.
4. Діденко М., Изотов О. Допоміжні матеріали з питань сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності: картки для фахівців та фахівчинь. Запоріжжя: ЗБФ «Гендер Зед». 2018. 10 с.
5. Изотов А. Консультирование ЛГБТ-подростков: методические материалы для школьных психологов и психологинь. Запорожье: ЗБФ Гендер Зед, 2017. 33 с.
6. Кон І. Світанкове місячне сяйво. Лики та маски одностатевого кохання. Львів: НВФ «Українські технології», 2001. 560 с.
7. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии / Пер. с англ. М.: Мир, 1998. 692 с.
8. Мой ребенок – другой. Ответы на вопросы родителей ЛГБТ-людей / Под общ. ред. Н. Вербицкой. К. : МБФ «Альянс общественного здоровья», 2019. 56 с.
9. Мондимер Ф.М. Гомосексуальность. Естественная история. Екатеринбург : У-Фактория, 2002. 336 с.
10. Особенности работы с клиентами гомо- и бисексуальной ориентации: брошюра / колл. авт. ; ред.-сост. Н. Сафонова. М. : Ресурс ЛГБТКИА Москва, 2016. 128 с.
11. Розовая психотерапия: Руководство по работе с сексуальными меньшинствами / Под ред. Д.Дэйвиса, Ч.Нила. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
12. Роналд Т.Поттер-Эфрон Стыд, вина и алкоголизм. Клиническая практика. М. : Институт общегуманитарных исследований., 2016. 240 с.
13. Сабунаева М.Л. Руководство по организации психологических служб для ЛГБТ. Методические рекомендации. СПб., 2014. 76 с.
14. Сабунаева М. Психологическая помощь жертвам преступлений ненависти на почве гомофобии и трансфобии. Методические рекомендации. СПб., 2014. 76 с.
15. Стандарты медицинской помощи транссексуалам, трансгендерам и гендерно неконформным индивидуумам / Всемирная Профессиональная Ассоциация по здоровью транссексуалов, 2013.

НАША ВІЗИТІВКА: ПРО АВТОРІВ І УСТАНОВИ

АВТОРИ МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ



Лушин Павло Володимирович

Доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «УМО» НАПН України.

Голова правління Української асоціації екологічної психологічної допомоги.

Засновник авторської Школи екофасилітації для практикуючих психологів і консультантів.

Практикуючий психолог і психотерапевт з багаторічним досвідом дослідницької, консультативної роботи та психотерапії.

Автор екофасилітативного підходу до надання психологічної допомоги та оригінальної теорії особистісних змінювань.

Член експертної ради ВАК МОН України з психологічних наук з 2011 р.

Викладання навчальних дисциплін: «Психологічна допомога особистості: екофасилітативний підхід», «Психологія перехідного періоду особистості: посттравматичний розвиток», практика «Психологічна допомога особистості» та ін.

Автор понад 250 наукових публікацій, у тому числі 10 монографій та популярних книг про допомогу людям у складних життєвих ситуаціях, серед яких: «Про психологію людини в перехідний період. Як виживати коли все руйнується» (1999), «Особистісні змінювання як процес: теорія та практика» (2005), «Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація» (2013), «Хаос і невизначеність: від страждання – до росту та розвитку» (2017), «Вступ до ЕкоПсихоІмунології» (2018) та ін.

Учасник програм Уейнського університету (Детройт, Мічиган, США), EMDR-Інституту (Лос-Анджелес, Каліфорнія, США), Монклерського державного університету (Нью-Джерсі, США). Упродовж 2018-2021 рр. учасник і провідний доповідач на конференціях з актуальної проблематики в галузі психотерапії та консультування (Оксфорд, Великобританія).

Консультуючий редактор вітчизняних і зарубіжних науково-психологічних видань.

Контакти: <https://www.facebook.com/pavelushyn>

epf.com.ua

uaepd@gmail.com



Брюховецька Олександра Вікторівна

Докторка психологічних наук, професорка. На кафедрі працює з 2005 року. У 2007 р. захистила кандидатську дисертацію, у 2019 р. захистила докторську дисертацію. З 2010 р. доцентка кафедри загальної та практичної психології, з 2021 р. професорка кафедри психології та особистісного розвитку.

Авторка біля 200 наукових та навчально-методичних праць з проблем підготовки психологів, керівників і персоналу освітніх організацій.

Членкиня спеціалізованих вчених рад та редакційної колегії фахового журналу «Вісник післядипломної освіти» та журналу «Вчені записки Університету «КРОК».

Проблемне поле наукових розробок і практична діяльність пов'язані із вивченням різних аспектів організаційно-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів, керівників і персоналу освітніх організацій.

Викладання навчальних дисциплін: вступ до спеціальності, організаційна психологія, психологія управління, методика викладання психології, андрагогічні засади викладання психології у вищій школі, психологія толерантності, іміджологія.

В якості тренера взяла участь у програмі навчання провідних викладачів за Проектом МОН України та Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти».

Членкиня Української асоціації організаційних психологів та психологів праці (членкиня асоціації з 2005 р., голова осередку ДВНЗ «УМО» з 2017 р.).

Контакти: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>
ciparisab011@gmail.com



Гусев Андрій Ігоревич

Практикуючий психолог, тренер, медіатор, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ДВЗО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Керівник Київського філіалу ГО «Одеська обласна група медіації», член ГО «Національна Асоціація медіаторів України», член правління ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги», член ГО «Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток» та міжнародного Глобального партнерства щодо запобігання збройних конфліктів GPPAC. Тренер програми освіти дорослих Curriculum globALE.

Автор 50 наукових робіт з проблематики дослідження особистісної ідентичності, толерантності до невизначеності, методики викладання та історії розвитку медіації, особистісно орієнтованого навчання, культури добросусідства, миротворчості та відновного правосуддя. Співавтор 2 монографій та 14 посібників.

Контакти: +38 095 150 98 06
igorich70@gmail.com



Діденко Марина Сергіївна

Кандидатка психологічних наук, психологиня-практик, тренерка. Членкиня Української асоціації організаційних психологів та психологів праці.

Наукові інтереси: професійно важливі якості фахівця, професійне вигорання. Викладання навчальних дисциплін: основи тренінгової діяльності, професійне консультування та профвідбір, гендерна психологія, психологія.

Працюю у напрямках екофасилітації та системного консультування за такими запитами: особистісні проблеми та кризи; робота з почуттям тривоги, страху, вини; панічні атаки; прийняття нового

статусу пов'язаного із здоров'ям (хронічні захворювання, наприклад ВІЛ); питання сексуальної та гендерної ідентичності; питання сексуальної орієнтації; сімейне консультування; корекція сімейних стосунків у гетеросексуальних і гомосексуальних парах; розрив стосунків і втрата близької людини. Тренерка з питань сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності, міжнародна експертка з питань толерантності та недискримінації.

Авторка більше 40 наукових, методичних та науково-популярних праць/статей, 3-х онлайн курсів. Професійний досвід 15 років, з них більше 12 у консультуванні.

Контакти: +38 093 446 71 15

<https://mdidenko.com.ua>

didenko.m@ukr.net



Інжієвська Леся Анатоліївна

Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Досвід психотерапевтичної роботи понад 19 років у сфері психологічної допомоги розкриття внутрішніх можливостей людини. Простір професійної діяльності – це простір арт-терапії.

Членкиня ТНЕ – об'єднання незалежних експертів, ГО «Українська Асоціація організаційних психологів», ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги», ГО «Українська асоціація спеціалістів з подолання наслідків психотравмуючих подій», ESTSS European society for traumatic stress studies.

Учасниця проекту «Психосоціальна стабілізація постраждалих у конфлікті в Україні», Психологічна Кризова Служба спільно з Malteser International.

Проводжу консультування, тренінги, навчання для психологів, ветеранів АТО/ООС, їх родин, семінари-практикуми для психологів у співпраці з Асоціацією клінічних психологів Чеської Республіки.

Авторка понад 40 наукових публікацій з проблематики особистісного розвитку, кризових ситуацій, використання арттехнік у роботі з різними верствами населення.

Контакти: +38 050 206 24 50

<https://www.structure.space/uk/expert/lesya-inzhievskaya/>

Lesiy777@ukr.net



Мухіна Любов Яківна

Старший викладач, методист вищої категорії кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти», здобувач ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія», член ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги».

Психолог-консультант кризової духовно-психологічної служби «Телефон довіри». Виконую наукове дослідження з теми прощення, автор більше 10 наукових публікацій. При наданні психологічної допомоги враховую життєві цінності людини, особливості її світогляду, фахово здійснюю професійну діяльність щодо запиту відносно проживання процесу прощення, особистісного розвитку відповідно до високих моральних цінностей, супроводжую в процесі обрання напрямку професійної діяльності.

Основні навчальні дисципліни: психологія праці, профорієнтація та профвідбір, психологія духовного розвитку, тренінг прощення.

Контакти: liubov.yakivna@gmail.com



Сухенко Яна Валеріївна

Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Членкиня правління Української асоціації екологічної психологічної допомоги (з 2011 р)

Психологиня-екофасилітаторка з багаторічним досвідом психологічного консультування, допомоги та супроводу в кризових ситуаціях, психолого-педагогічної діяльності в системі загальної середньої, вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Наукова школа д. психол. н., професора П.В. Лушина (з 2005 р.), пріоритети наукових досліджень: психологія освіти дорослих, особистісно-професійний розвиток, підготовка та підвищення кваліфікації психологів, педагогів; психологія перехідних явищ, кризових ситуацій, саморегуляції; експеримент в психології.

Викладання навчальних дисциплін: «Проектування діяльності психологічної служби», «Психологічна допомога особистості», «Методологія тренінгової діяльності», «Психологія проектування особистістю індивідуальної освітньої траєкторії», «Експериментальна психологія», «Математичні методи в психології».

Співзасновниця міжнародного марафону психологічної допомоги «EcoPsyHelp», міжнародного дискусійного клубу «PsyDetox».

Головна редакторка серійного видання «Жива книга» (з 2012 р.). Авторка понад 100 наукових, навчальних, популярних публікацій з проблем особистісного розвитку, освіти впродовж життя, подолання кризових ситуацій.

Контакти: <https://www.facebook.com/yana.sukhenko>
sukhenko333@gmail.com



Тимофіїв Василь Геннадійович

Кандидат наук з державного управління, завідувач навчально-методичного відділу регіонального центру підвищення кваліфікації Кіровоградської області.

Член ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги».

Наукові інтереси: особистісно-професійний розвиток фахівця, психологія управління та професійної діяльності, конфліктологія, лідерство, емоційний інтелект, практика психологічного консультування.

Тематика курсів: державне управління/належне врядування, розвиток громадянських компетентностей, управління персоналом, лідерство, управління конфліктами, професійна компетентність державних службовців: психологічна складова.

Тренер з особистісно-професійного розвитку, подолання конфліктів, розвитку лідерства, емоційного інтелекту, комунікації і взаємодії, управління людськими ресурсами, розвитку громадянських компетентностей. Практика психологічного консультування.

Участь у проєкті з розвитку громадянських компетентностей в Україні (DOCCU), проєкті DOBRE за напрямком «управління людськими ресурсами».

Автор понад 50 наукових, навчальних і популярних публікацій з проблем особистісно-професійного розвитку, конфліктології, психології управління, лідерства, комунікації. Близько 20 років психолого-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти працівників органів влади та місцевого самоврядування.

Контакти: +38 066 593 45 57 (Viber)
vasyl.tymofiev@gmail.com
<https://www.facebook.com/bac.timo>



Чаусова Тетяна Володимирівна

Психологиня, кандидатка психологічних наук, викладачка кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти».

На кафедрі працює з 2005 року. У 2004 році захистила кандидатську дисертацію. З 2008 року доцент кафедри загальної та практичної психології.

Авторка біля 100 наукових та навчально-методичних праць. Членкиня спеціалізованих вчених рад та редакційної колегії фахового електронного наукового журналу «Перспективи та інновації науки» (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»).

Членкиня Української асоціації організаційних психологів та психологів праці.

Викладання навчальних дисциплін: «Конфліктологія», «Соціальна психологія», «Психологічні теорії особистості», «Мотивація поведінки та діяльності людини», «Історія психології», «Сучасні теорії та практики особистісних змінювань».

Контакти: <https://orcid.org/0000-0001-9005-9089>
tvchausova@ukr.net



Хилько Світлана Олександрівна

Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти», психолог-практик. Членкиня ГО «Українська Асоціація екологічної психологічної допомоги».

Сфера наукових інтересів: психологічне консультування, психодіагностика, групове психологічне корегування, психологічний супровід різних категорій клієнтів; майстер-класи з використанням проєктивного моделювання, медитативних технік, притч, проєктивного малювання, методу екофасилітації.

Досвід викладацької діяльності: розробка та викладання навчальних курсів «Загальна психологія», «Практикум з загальної психології», «Психодіагностика», Психологія праці», «Психологія девіантної поведінки», «Основи психотерапії», «Психогігієна», «Психологія травмуючих ситуацій», «Політична психологія», «Етнопсихологія», «Вступ у спеціальність», «Методика викладання психології», «Основи психологічного консультування та психокорекції», «Практикум з групової психокорекції».

Авторка більше сорока наукових публікацій з проблематики формування толерантності до невизначеності, професіоналізму та розвитку професійної кар'єри психологів.

Авторка майстер-класів з особливостей формування толерантності до невизначеності, екологічної роботи з психотравмою, саморозвитку і професійного зростання.

Психологиня-практик, екофасилітаторка, з питань кризових і травмуючих ситуацій, труднощів в міжособистісних стосунках, внутрішньо-особистісного конфлікту, ідентифікації, саморозвитку особистісного та професійного.

Понад 13 років психолого-педагогічної діяльності в системі вищої освіти.

Контакти: <https://www.facebook.com/cvetlana.hilko/about>
[h.s.a.psycholog@meta.ua](https://www.facebook.com/cvetlana.hilko/about)



Шевченко Світлана Вікторівна

Кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (2020 рік).

Членкиня правління Української асоціації екологічної психологічної допомоги з 2011р., заступниця голови правління з 2018 р.

Сфера дослідження та наукові інтереси: дослідження розвитку довіри до себе, проблематика життєздатності та життєстійкості особистості, інноваційні методи навчання у підготовці майбутніх психологів, консультативна психологія.

Автор понад 20 наукових публікацій з проблем дослідження довіри до себе, життєстійкості, особистісного розвитку майбутніх психологів.

Контакти: <https://orcid.org/0000-0002-7940-6593>
svetigor.svh@gmail.com

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ

«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»



ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Університет) утворено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 8 листопада 2007 року №969-р як головний навчально-науковий та дослідницький центр післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Сьогодні Університет позиціонується як державний вищий навчальний заклад, що надає слухачам, студентам, аспірантам, докторантам можливість отримати повноцінну вищу освіту та вищу кваліфікацію, які відповідають сучасним вимогам; створює умови для їх науково-дослідної роботи; готовий до співпраці з громадськими організаціями та науковими спільнотами (Державна ліцензія – серія АЕ № 636081 від 10.03.2015 р., IV рівень акредитації з правом видачі дипломів про вищу освіту державного зразка).

В структурі Університету функціонують: Центральний інститут післядипломної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти (БІНПО), науково-методичні центри, відділ з довузівської підготовки іноземних громадян, науковий та інші відділи, які здійснюють високопрофесійну освітню, науково-дослідну, науково-методичну діяльність з визначення та реалізації державної політики в сфері післядипломної педагогічної освіти, проблем професійного розвитку працівників освітньої галузі, впроваджують в освітню діяльність ідеї андрагогіки, акмеології, педагогічної інноватики.

Освітній процес в Університеті забезпечують 12 кафедр на яких працює понад 100 науково-педагогічних працівників, з яких більше 80% мають науковий ступінь доктора та кандидата наук, а понад 60% – вчене звання професора та доцента, у числі науково-педагогічних працівників Університету – дійсні члени та члени-кореспонденти, провідні науковці структурних підрозділів Національної академії педагогічних наук України та ряду інших академій, до читання лекцій та участі у науково-практичних конференціях запрошуються зарубіжні вчені та викладачі. Університет підтримує широкі міжнародні зв'язки та має двосторонні партнерські угоди з університетами Європи, Азії та Америки.

При Університеті функціонує низка допоміжних закладів: Наукова

бібліотека, Науково-методичний центр, відділ міжнародного співробітництва, редакційно-видавничий відділ тощо. До послуг слухачів, аспірантів, докторантів та студентів комфортабельний гуртожиток, кафе.

Навчально-науковий інститут менеджменту та психології

Головна мета ННІМП УМО – надання різнорівневої професійної освіти в ринкових умовах, сприяння становленню Університету як провідного освітнього закладу в Україні. *Місія ННІМП УМО*: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології – це об'єднання професіоналів, що в сприяють формуванню високо освіченої, національно свідомої, чесної, небайдужої, творчої особистості, яка здатна незалежно мислити і відповідально діяти згідно з принципами добра та справедливості, для розвитку відкритого і демократичного суспільства. *Візія ННІМП УМО*: у Навчально-науковому інституті менеджменту та психології органічно поєднуються наукова діяльність, освітній процес і набуття здобувачами компетентностей високої якості.

Сучасні напрями роботи Інституту: україно-австрійський проєкт «Цифровізація навчання», який координує проєктне бюро «Культур-Контакт Австрія»; україно-польський проєкт в межах проєктів Європейського Союзу Erasmus+ за напрямом KA1 «Навчальна (академічна) мобільність». Основна мета проєкту – сприяння міжнародній мобільності здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників ННІМП із Гуманітарно-природничим університетом ім. Яна Длугоша в Ченстохово, Вищої школою суспільно-природничих наук імені Вінсента Поля в Любліні, Вищою школою управління охороною праці в Катовіцах (Республіка Польща).

Основні зарубіжні вузи-партнери ННІМП УМО: Гуманітарно-природничий університет ім. Яна Длугоша в Ченстохово; Вища школа суспільно-природничих наук імені Вінсента Поля в Любліні; Вища школа управління охороною праці в Катовіцах; Люблінський католицький університет Іоана Павла II; Університет ім. Яна Кохановського (Республіка Польща); Slovenská Poľnohospodárska Univerzita v Nitre (Словацька Республіка), Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (Pedagogická Fakulta, Словацька Республіка), Міжнародний інститут розвитку інтелекту (IMEI, Республіка Корея), Каспійський університет (Республіка Казахстан).

Процес підготовки на високому науково-методичному рівні з використанням новітніх технологій навчання забезпечують чотири кафедри Інституту: кафедра психології та особистісного розвитку; кафедра публічного управління і проєктного менеджменту, кафедра педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти; кафедра економіки, підприємництва та менеджменту. В Інституті ведеться підготовка фахівців за освітніми рівнями вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор філософії за різними освітніми програмами (таблиця 1).

Таблиця 1

Освітні програми підготовки (ступінь бакалавр/магістр)

Галузь знань	Спеціальність (напрямок підготовки)	Спеціалізація (освітня програма)
<i>Ступінь бакалавра (денна, заочна форма навчання)</i>		
Соціальні та поведінкові науки	Економіка	Управління персоналом та економіка праці
	Психологія	Психологія
Управління та адміністрування	Менеджмент	Менеджмент
	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність
<i>Ступінь магістра (заочна форма навчання)</i>		
Соціальні та поведінкові науки	Економіка	Управління персоналом та економіка праці
	Психологія	Психологія
Управління та адміністрування	Менеджмент	Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економ. діяльності)
		Управління навчальним закладом
		Управління проектами
	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Підприємництво, торгівля та біржова діяльність
Публічне управління та адміністрування	Публічне управління та адміністрування	Публічне управління та адміністрування
Освіта/ Педагогіка	Освітні, педагогічні науки	Педагогіка вищої школи
		Християнська педагогіка
	Спеціальна освіта	Спеціальна освіта (за нозологіями)

Кафедра психології та особистісного розвитку

Мета діяльності кафедри психології та особистісного розвитку – забезпечення безперервності та ефективності підготовки майбутніх психологів та психолого-педагогічний супровід їх особистісного та професійного зростання. Діяльність кафедри спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців з вищою освітою за спеціальністю «Психологія» (освітній рівень – бакалавр, магістр) і ґрунтується на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з опорою на широкі професійні контакти з суміжними викладацько-науковими підрозділами Університету.

Кафедра психології та особистісного розвитку забезпечує: здобуття ступеня бакалавра психології на основі загальної середньої освіти; здобуття ступеня бакалавра психології на основі диплому молодшого спеціаліста будь-якої спеціальності; здобуття ступеня магістра психології на основі диплому бакалавра або магістра будь-якої спеціальності.

Професорсько-викладацький склад кафедри здійснює перспективні наукові дослідження, поєднуючи наукову та освітню діяльність. Кафедру очолює відомий вчений, доктор психологічних наук, професор П.В. Лушин. На кафедрі працюють: 12 викладачів, серед яких 4 доктори наук, 6 кандидатів наук, 2 старших викладача.

Кожного року кафедра організовує та проводить міжнародні науково-практичні конференції, семінари, круглі столи з актуальних проблем психологічної підготовки майбутніх фахівців з психології.

Випускники кафедри психології можуть працювати на таких посадах: психолог, психолог-консультант, психолог в закладах освіти, психолог у позашкільних закладах, психолог у соціальних і медичних установах, органах внутрішніх справ, фахівець з наймання робочої сили, лаборант (освіта), фахівець в галузі освіти, фахівець в галузі спеціалізованої (особливої) освіти, заступника в наукових підрозділах в системі психології, галузі освіти та соціальної сфери, інспектор із соціальної допомоги, соціальний працівник, психолог в освітніх, виховних та виправних закладах, викладач з психології в різного типу вищих та середніх закладах освіти, соціальний працівник, менеджер соціально-психологічної служби, психолог у сфері виробництва, управління, обслуговування, підприємництва, психолог-консультант в органах місцевої влади, психолог-консультант у клініках соматичних та психічних захворювань, центрах здоров'я, реабілітаційних центрах, соціально-психологічних службах (служба сім'ї, телефон довір'я); психолог кризових центрів, центрів соціальної реабілітації; психолог у збройних силах, поліції, національній гвардії та міністерстві надзвичайних ситуацій; психолог та соціальний працівник центрів допомоги тимчасово переселеним особам

Значна кількість випускників кафедри після закінчення Інституту вступають до аспірантури та захищають дисертації на здобуття ступеня доктора філософії, розпочинають активну практичну діяльність в сфері психологічної допомоги особистості, а також у викладанні психології в закладах середньої та вищої освіти.

Контакти:

Приймальна комісія (з питань вступу)

04053 м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корпус 3, I поверх;

кімната 1.9, (станція метро «Лук'янівська»)

+38 044 481 38 44, +38 044 484 34 98

E-mail: vstupumo@uem.edu.ua

Офіційний сайт УМО: <http://umo.edu.ua>

Кафедра психології та особистісного розвитку

04053 м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корпус I

(Президія НАПН України), IV поверх, каб. 412

+38 098 748 55 83 (Viber, Telegram), +38 099 551 00 04

E-mail: kpor.umo@uem.edu.ua

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ»



Цінності, цілі, завдання

Українська асоціація екологічної психологічної допомоги – добровільне, незалежне об'єднання організацій та окремих спеціалістів в галузі психології, психотерапії, педагогіки, соціальної роботи, медицини, екології та інших споріднених професій, які поділяють цілі та завдання Асоціації.

Провідною метою ГО УАЕПД є об'єднання зусиль членів УАЕПД заради розвитку прогресивних ідей, розробок науково-теоретичних та науково-практичних підходів в царині психології, психотерапії, педагогіки, соціальної роботи, медицини, екології, бізнесу тощо, які підвищують якість життя, рівень культури громадян України, і є інноваційними у вирішенні соціально важливих питань, сприяють екологічним (природним, таким, що не завдають шкоди) особистісним та груповим змінам, руйнують застарілі стереотипи, призводять до соціального та культурного прогресу в суспільстві.

Основні завдання УАЕПД:

- об'єднання спеціалістів з надання допомоги, консультування, освіти та інших комунікацій на пріоритетних принципах екологічності, системної самоорганізації, верховенства особистості, професіоналізму з метою ефективного використання інтелектуального та творчого потенціалу, захисту інтересів членів Асоціації;

- розвиток міждисциплінарного діалогу та соціального співробітництва з органами влади та суспільства, розробки та реалізації інноваційних, науково-практичних, соціокультурних, міждисциплінарних програм і проєктів, спрямованих на формування соціально та психологічно зрілої особистості, розвитку екологічного суспільства в майбутньому;

- активне сприяння в створенні наукових і суспільних об'єднань, соціальних підприємств, індивідуальної діяльності членів УАЕПД, спрямованої на розвиток наукових досягнень, соціальних реформ, покращення якості та збереження життя і здоров'я людини, що ґрунтуються на засадах гуманізму, свободи, екологічної культури та еволюційних перетворень особистості.

Українська асоціація екологічної психологічної допомоги об'єднує психологів-практиків та спеціалістів інших допомагаючих професій, які усвідомлюють особисту відповідальність за свій професійний та особистісний розвиток, а також пропонує можливості для професійного зростання та розкриття особистісного потенціалу членів організації.

Проектна діяльність

Діяльність Української асоціації екологічної психологічної допомоги передбачає реалізацію допомагаючих, освітніх, просвітницьких волонтерських проектів. Значна їх кількість здійснюється ГО УАЕП спільно з ДЗВО «УМО» на основі укладеного Договору про співпрацю (№ Д21-04 від 20.02.2021 р.; Наказ УМО № 01-01/299 від 31.05.2021 р.).

Психологічна служба «PSY-U2» – це дружній просвітньо-навчально-допомагаючий простір, в якому кожен може отримати безкоштовну індивідуальну психологічну допомогу, а студенти, психологи та всі зацікавлені – познайомитися з різними форматами втілення психологічної допомоги та цікавими людьми. «PSY-U2» – спільний проект ДЗВО «Університет менеджменту освіти» та ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги». Психологічна служба розпочала свою діяльність у березні 2020 року і з того часу учні та випускники Школи екофасилітації постійно набувають психологічну та супервізійну практику онлайн: проводять індивідуальні консультації, вебінари, тренінги – з супервізійним супроводом спеціалістів-практиків у форматі екофасилітації. На постійній основі надаються психологічні консультації студентам ДЗВО «Університет менеджменту освіти» і кожному, хто потребує психологічної допомоги. «PSY-U2» дає можливість: отримати психологічну допомогу в бережливій екологічній атмосфері; брати участь у відкритих майстер-класах і на практиці знайомитися з різними формами психологічної допомоги. Психологічні консультації у нашій службі – це безпечно, професійно, екологічно і, звісно, конфіденційно. Докладніше про Психологічну службу «PSY-U2»: <https://epf.com.ua/psyservice/>

Форум екофасилітаторів «ECOPSYFORUM» щорічно поєднує психологів, педагогів, інших зацікавлених осіб і включає два заходи. У межах *Міжнародного онлайн-марафону психологічної допомоги «ECOPSYHELP»* створюється інформаційний, терапевтичний, освітній та просвітницький простір для поширення екопсихологічних ідей та моделей подолання негативних психологічних впливів пандемії COVID-19; надання психологічної допомоги, сприяння відновленню неперервності життя особистості; психологічної просвіти та популяризації психологічних знань. *Всеукраїнська конференція ECOPSYCON* – це простір для обговорення

найактуальніших проблем сучасної психології, педагогіки, соціальної роботи та споріднених дисциплін. Докладніше про «ECOPSYFORUM»: <https://epf.com.ua/ecopsyforum/>

Літературно-просвітницький проєкт «Жива книга» започаткований у 2012 році. У межах даного проєкту випущено наукові монографії, навчальні, методичні видання, в яких розкривається специфіка екофасилітативного підходу в процесі надання психологічної допомоги та навчання, зокрема підготовки та підвищення кваліфікації психологів. Однією з його особливостей є процес спонтанної самоорганізації співавторів, у тому числі слухачів Школи екофасилітації професора П.В. Лушина, здобувачів вищої психологічної освіти ДЗВО «УМО», з метою створення спільних літературних видань, які відображають їх власний досвід входження в практику психологічного консультування за методом екофасилітації.

Міжнародний дискусійний клуб «PsyDetox: чергова хвиля» об'єднує психологів, педагогів, представників інших професій, які змушені приймати виклики сучасності та допомагають іншим справлятися з ними. Фахові, продуктивні дискусії в середовищі колег і однодумців стосуються обговорення актуальних проблем сьогодення; визначення можливостей, ресурсів та перспектив їх вирішення в умовах пандемії; зосередження на актуальній соціально-психологічній тематиці для науковців і практиків; у межах клубу створюється екопсихологічний простір професійної взаємопідтримки та розвитку. Більше інформації про умови участі та попередня реєстрація: <https://epf.com.ua/psydetox/>

Інтервізійна група EPF-IV – ініціативний проєкт, який розпочав свою роботу в березні 2021 року. Коло задач інтервізійної групи: групова рефлексія щодо нагальних викликів у практичній діяльності; інтегрування нового досвіду практичної роботи; дослідження індивідуальних стратегій подолання складних професійних ситуацій; вироблення нових підходів у професійній діяльності. Групова динаміка розгортається навколо індивідуальних запитів з включенням учасників і формуванням проблемно-орієнтованої групи. Група працює online на постійній основі, зустрічі відбуваються останнього четверга кожного місяця. Анонси зустрічей та форма реєстрації публікуються тут: <https://epf.com.ua/epfiv/>

Контакти:

+38 097 520 11 64

+38 097 772 32 21

Сайт: <https://epf.com.ua/>

E-mail: uaepd.ua@gmail.com

Соціальні мережі: <https://www.facebook.com/uaepf>

ШКОЛА ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ ПРОФЕСОРА П.В. ЛУШИНА



*Презумпція розвитку: якщо не доведено,
що це регрес, то це прогрес*
Павло Лушин

Екофасилітація як метод психологічної допомоги

Екофасилітативний підхід є інноваційним неклінічним науково-обґрунтованим підходом у наданні психологічної допомоги. В основу методу екопсихологічної фасилітації покладено теорію особистісних змінювань, розроблену доктором психологічних наук, професором П.В. Лушиним. *Екологічна психологічна фасилітація* – це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримки її у стані саморозвитку. Підхід є продовженням розвитку уявлень про роджеріанську фасилітацію, але з істотними відмінностями у формах управління, основні з яких – екологічність і «презумпція розвитку». Недефіцитарний підхід, принцип розвитку, покладання на саморегуляцію клієнта – все це і є ключовими складовими принципу екологічності. Екологічність полягає не лише в дбайливому, бережному ставленні до станів клієнта і психолога, а й у прийнятті негативних переживань (як з боку клієнта, так і з боку психолога) як сприятливих для стабілізації системи «клієнт-психолог» і переходу до нових можливостей.

Екофасилітатор спирається та довіряє системі саморегуляції, соціально-психологічного імунітету клієнта, стратегіям його спонтанної самоорганізації. Урахування соціального контексту (динамічних і часто кризових умов сучасного життя, особистих та загальнолюдських цінностей, історичного підґрунтя – культурної, соціальної та психологічної спадщини) також є ключовим моментом в роботі екофасилітатора. В свою чергу, супровід перехідних процесів може давати і дає соціальний ефект, впливає на розвиток суспільства.

Екологічний психологічний супровід клієнта (від знайомства з механізмами власної саморегуляції до інсайтів чи особистісних змінювань, так званих, метаморфоз) дозволяє в короткостроковому консультуванні досягти глибинного психотерапевтичного ефекту. В груповому форматі підхід активізує процеси розвитку усіх учасників відповідно до потреб і наявних (не завжди усвідомлених) можливостей кожного. Даний підхід

може використовуватися не лише в психологічній практиці, але й у педагогіці, творчості, управлінні групами та процесами, особистому житті.

Екофасилітатор – це фахівець будь-якої галузі, який пройшов три і більше рівні навчання у Школі екофасилітації та дотримується в своїй у роботі Кодексу екологічності. Сертифіковані екофасилітатори здебільшого мають власну практику та є членами професійної спільноти – Громадської організації «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги». В своїй професійній та громадській діяльності екофасилітатори здійснюють консультативну, дослідницьку, викладацьку, просвітницьку діяльність, у тому числі, проводять індивідуальні та групові консультації, стратегічні сесії; здійснюють/беруть участь у супервізіях, інтервізіях, у розробці та практичній реалізації психолого-педагогічних програм екофасилітативного супроводу на замовлення організацій і установ (тренінгів, семінарів, тематичних зустрічей тощо); долучаються до громадських проєктів та масових заходів, міжнародних грантів і стартапів, виробничих і наукових практик у закладах освіти тощо; організовують і проводять щорічний форум екофасилітаторів “EcoPsyForum”, де виступають в якості спікерів, проводять авторські майстер-класи тощо.

Зміст і форми навчання у Школі екофасилітації професора П.В. Лушина

Школа екофасилітації – це творчий освітній простір професійного та особистісного зростання спеціалістів, які в своїй діяльності орієнтовані на допомогу іншим людям. Засновником Школи екофасилітації є Лушин П.В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «УМО» НАПН України; практикуючий психолог і психотерапевт з багаторічним досвідом дослідницької, консультативної роботи та психотерапії, автор екофасилітативного підходу до надання психологічної допомоги та оригінальної теорії особистісних змінювань.

Навчальні заняття в Школі будуються на теорії та практиці екологічного фасилітативного підходу до надання психологічної допомоги (екофасилітації). Всі заняття в Школі мають практичне спрямування та проходять у формі «відкритих» психологічних сесій. Протягом останніх 15 років психологи та педагоги, коучі, тренери, лікарі, соціальні працівники, представники менеджменту та маркетингу навчаються в Школі екофасилітації з метою оволодіння новими професійними інструментами.

Повний курс навчання в Школі екофасилітації складається з 3-х рівнів, кожен з яких включає в себе 18 занять (один раз на тиждень з 18:00 до 21:00 протягом 4,5 місяців). У зв'язку з пандемією, протягом остан-

нього року заняття в Школі екофасилітації проводяться дистанційно. На 1-му рівні Екошколи заняття проходять у вигляді відкритих консультативних сесій професора П.В. Лушина, на яких будь-яка людина, що звернулася по психологічну допомогу, може отримати її на безоплатній основі в межах навчального процесу. Під час навчання на першому рівні слухачі засвоюють основні принципи екофасилітації, набувають власний клієнтський досвід і ознайомлюються з техніками консультування. На 2-му рівні слухачі самі розпочинають практикувати екофасилітацію під час навчальних занять в умовах наставництва та супервізії, отримують зворотний зв'язок щодо ходу і результатів консультації – це етап включення слухачів у практичну діяльність психолога-консультанта в екофасилітативному підході, а також мають можливість отримувати власний клієнтський досвід. На 3-му рівні слухачі заглиблюються у практичну діяльність психолога-консультанта поза навчальним процесом, виносять на супервізії та обговорення серед колег свої професійні запити та продовжують консультувати в межах навчальних занять. Слухачі третього рівня мають можливість відвідувати заняття 1-го рівня на безоплатній основі, що надає можливість співставляти власну практику та зразки роботи наставника.

Головною метою навчання на 2-му і 3-му рівнях є вироблення у слухачів готовності здійснювати психологічну допомогу у власному стилі з урахуванням внутрішніх пріоритетів, особистісного та професійного досвіду. Після завершення трирівневого курсу навчання в Школі екофасилітації провідним авторитетом, суб'єктом професійної діяльності стає сам слухач, який власне поступово зрощує у собі професіонала з надання психологічної допомоги у даному підході. Наприкінці кожного рівня навчання видається відповідний сертифікат із зазначенням годин практичної підготовки.

Контакти:

+38 093 008 34 24 запис на навчання, на безкоштовну консультацію

Сайт: <https://epf.com.ua/school/>

E-mail: lpvecoschool@gmail.com

Соціальні мережі: <https://www.facebook.com/groups/411570183180113>

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features approximately 20 horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for handwriting practice. The lines are thin and light gray, set against a plain white background. There are no margins, text, or other markings on the page.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

*П. Лушин, О. Брюховецька, А. Гусєв, М. Діденко,
Л. Інжієвська, Л. Мухіна, Я. Сухенко, В. Тимофієв,
С. Хілько, Т. Чаусова, С. Шевченко*

РЕНІ-СВІТ: ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

За загальною редакцією П. Лушина, Я. Сухенко

Серія «Жива книга»

Том 6

Технічний редактор: С. Хілько

Коректор: Л. Мухіна

В оформленні обкладинки використано
диптих «Порух» фотохудожниці А. Дегтяр
<https://www.instagram.com/anastasia.degtyar/>

Виготівник: ФОП І. А. Мирон
м. Полтава, с. Горбанівка, вул. Київська, 25.

Формат 60×84 1/16. Папір офсет.
Гарнітура Minion Pro, Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 10,23

