

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ МЕТОДОМ
АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 07-231 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Олеся ВАСИЛЯКА

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент к.психол.н., доцент Іван КРУПНИК

Херсон 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ІНДИВІДА ПІД ВПЛИВОМ ПСИХОКОРЕКЦІЇ	6
1.1. Особистісний розвиток психологів-практиків як необхідна передумова їх професійного становлення	6
1.2. Механізми забезпечення ефективності психокорекційного активного соціально-психологічного навчання	12
Висновки до розділу 1	21
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ МЕТОДУ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ	23
2.1. Організація дослідження	23
2.2. Методики активного соціально-психологічного навчання	24
2.2.1. Методика групової дискусії	25
2.2.2. Методика психодрами та рольової гри	29
2.2.3. Методика консультування	46
2.2.4. Підсумковий аналіз можливостей вербальних вправ активного соціально-психологічного навчання	60
2.3. Результативність психокорекційного процесу активного соціально-психологічного навчання	63
2.4. Рекомендації керівнику групи активного соціально-психологічного навчання	65
Висновки до розділу 2	73
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ	60
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Складні медичні, політичні, соціально-економічні умови в Україні підвищують рівень стресового напруження у всіх верствах суспільства. Саме тому від ефективності підготовки практичних психологів значно залежить подальший розвиток нашої держави. Відповідно підготовка психологів потребує підтримки з боку держави, а саме з подальшого розвитку системи державної психологічної служби, складовою якої є практична психологія.

Аналіз теоретико-методологічних проблем розвитку психологічної служби практичної психології проведено у низці класичних та сучасних наукових праць (Г.С. Абрамової, М. А. Амінова, Г.О.Балла, О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, В.Г.Панка, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та ін.). Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє окреслити теоретичні засади дослідження, а також констатувати, що в прямій постановці проблема групової психокорекції майбутніх психологів за допомогою тих чи інших методів практичної психології розроблено недостатньо. Більш об'ємно представлені в літературі роботи, присвячені психотерапії. Теоретичний аналіз опрацьованої літератури виявив наявність спільних підходів до розробки методичного інструментарію психотерапії та психокорекції.

Для розвитку практичної психології чимале значення набуває вирішення питань методичного забезпечення галузі практичної психології, що складається з двох блоків: індивідуального консультування та групової психокорекції. У 80-ті роки ХХ століття набули великого впливу дослідження в галузі соціотренінгу (О.Г.Ковальов, Л.А.Петровська та ін.) і активного соціально-психологічного навчання (Ю.М.Ємельянов, Т.С.Яценко та ін.). Більшість методів групової психокорекції, описаних у літературі (Ю.Ф.Акименко, О.С.Матвійчук, Т.А.Міщенко, М.В.Удовенко та ін.), проводять роботу на соціально-перцептивному рівні.

У межах методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН) набули свого висвітлення різні наукові аспекти глибинно-психологічного

підходу до групової психокорекції. А саме, у низці робіт (М.П.Зажирка, В.І.Коновальчук, Т.С.Яценко та ін.) наголошується на значенні розуміння психологом-практиком феномену заміщення для забезпечення ефективності глибинно-психологічної психокорекції.

При цьому зауважимо, що проблема психокорекційної сутності методу АСПН потребує свого подальшого досліджування, що й обумовило вибір теми нашої магістерської роботи.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота написана у відповідності до тематичного плану кафедри практичної психології, соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету «Психологічні ресурси особистості в умовах суспільних трансформацій» (державний реєстраційний номер 0116U004734).

Мета дослідження: особливості ефективності групової психокорекції методом активного соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети нами були поставлені наступні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати літературні джерела, що висвітлюють психологічні передумови ефективності групового психокорекційного процесу.
2. Визначити психокорекційні фактори та провідні механізми, які об'єктивізують несвідомі аспекти психіки.
3. Визначити особливості вербальних методик, що забезпечують психокорекційний ефект метода активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

Об'єкт дослідження: процес групової психокорекції майбутніх психологів методом активного соціально-психологічного навчання.

Предмет дослідження: психокорекційні фактори, що обумовлюють ефективність активного соціально-психологічного навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених в дипломній роботі завдань використовувалися загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення), а також методи емпіричного дослідження:

спостереження, бесіда, самооцінювання учасниками АСПН результатів навчання; науковий аналіз емпіричного матеріалу груп АСПН з метою пізнання особливостей використаних вербальних методик та їх психокорекційної спроможності.

Наукова новизна одержаних результатів. Розкрита дія механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції як фактора глибиннопсихологічної психокорекції в контексті групової динаміки.

Практичне значення дослідження. Основні методи групової роботи: спонтанна дискусія, рольова гра, психодрама тощо, вербальні та невербальні вправи можуть бути застосовані не тільки психологами-практиками у різних формах своєї професійної діяльності, а також соціальними працівниками й педагогами для оптимізації стосунків з колегами та учнями.

Апробація роботи. Матеріали дипломної роботи доповідались на V Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 14 травня 2020 р.); на засіданні кафедри практичної психології Херсонського державного університету (протокол № 7 від 24.11.2020).

Публікації. За матеріалами магістерської роботи опубліковано статтю у збірнику матеріалів конференції. Відсоток схожості пояснюється тим, що робота розміщена на сайті ХДУ: <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/handle/123456789/10543>

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Список використаних джерел нараховує 69 наукових праць українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ІНДИВІДА ПІД ВПЛИВОМ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

1.1. Особистісний розвиток психологів-практиків як необхідна передумова їх професійного становлення

У критичних етапах розвитку суспільства загострюється проблема психологічної допомоги людині в процесі забезпечення адаптації до різних умов життя та професійної діяльності. Тому так важливо приділяти увагу підготовці психологів, спеціалістів, які здатні надати допомогу людині у власному психічному рості та самовдосконаленні. Питання ключових компетентностей фахівців на сьогодні достатньо широко презентовані у науковій літературі (О. Я. Савченко, А. В. Хуторский, Н. В. Чепелева, І. В. Черемис та ін.) [52; 53; 57; 59; 60].

У психологічній літературі питання підготовки психологів висвітлюється за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Г.С. Абрамова, О.Ф.Бондаренко, Т. М Пазюченко, М.І.Рейнвальд, О.І.Крупнов та ін.) [9; 12; 39; 47], спеціальні здібності майбутніх психологів (М.А.Амінов, М.В.Молоканов, Н.В.Бачманова, Н.А.Стафуріна та ін.) [5; 7] та власне складові процедури підготовки психологів (О.Ф.Бондаренко, В.Г. Панок, Т.С.Яценко та ін.) [11; 40; 64-65].

Т. М Пазюченко вважає, що основними параметрами компетентності психолога-професіонала є: відмінне володіння теоретичними знаннями і практичними навичками роботи та здатність до швидкої адаптації. Авторка зазначають: «Професіоналізм – це не наявність мертвого багажу, а відчуття нового, бачення своєї справи в системі сучасної дійсності, ... не достеменне дотримання рецептури, а здатність до розвитку галузі знань, тобто творче ставлення до діяльності» [39, с. 54].

На думку О.Ф.Бондаренко, актуальним для становлення професіоналізму

психолога є завдання здолати фрагментарність та забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній і особистісній підготовці [12].

Аналіз літератури показав панування думки про те, що професіоналізм психолога буде залежати, насамперед, від його теоретико-практичної підготовки, яка має виявлятися у комунікативних вміннях та силі впливу на інших людей.

Більшість науковців виокремлюють здатність практично вирішувати різні завдання спілкування – «талант спілкування», як найнеобхіднішу здатність для професійної реалізації психолога. Зокрема, Н.В.Бачманова і Н.А.Стафуріна виокремлюють п'ять складових цієї здатності: 1) вміння об'ємно і правильно сприймати людину (спостережливість, швидка орієнтація в ситуації); 2) вміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини, а саме: вміння інтуїтивно відчувати внутрішні особливості інших; 3) вміння співпереживати, а саме: вміння проявляти емпатію, співчуття, доброту і повагу до інших, готовність прийти на допомогу); 4) рефлексивні вміння: аналіз власних емоцій, почуттів, поведінки, бажань, прихованої мотивації тощо; 5) вміння управляти процесом спілкування та собою іншими [7].

М.А. Амінов, М.В. Молоканов відзначають, що успішність діяльності психолога буде визначатися: готовністю до контакту і вмінням його підтримувати; вмінням зберігати емоційний контроль у процесі спілкування; вмінням емоційно приваблювати інших; інтелектуальністю при високій чутливості, яка полегшує орієнтацію у емоційній сфері клієнта; підвищеною відповідальністю за власні вчинки [5].

Безумовно, всі вищезазначені елементи професійної культури необхідні для становлення професіоналізму психолога-практика. Але на думку видатних українських психологів В.Г.Панка, Т.М. Титаренко, Н.В.Чепелевої та ін. цього недостатньо для професійної самоідентифікації майбутніх фахівців, яка поєднана з механізмом особистісного зростання (саморозвитку), який вміщує самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію [38; 40; 59].

А.А.Осипова виокремлює наступні компоненти професійної готовності психолога до здійснення психокорекційних заходів. Теоретичний компонент: знання загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі; знання періодизації психічного розвитку; знання проблеми співвідношення навчання й розвитку; уявлення про основні теорії, моделі та типи особистості; знання про соціально-психологічні особливості групи; знання умов, що забезпечують особистісне зростання та творчий розвиток. Практичний компонент: володіння конкретними методами і методиками психокорекції. Особистісна готовність: психологічна пропрацьованість психологом власних проблем у тих сферах, які він має намір коректувати у клієнта [36]. На думку авторки врахування цих компонентів у підготовці фахівців дозволить, запобігти непрофесіоналізму, професійній деформації особистості (наприклад, «синдрому згорання»), а також забезпечить особистісний розвиток.

У сучасній психологічній літературі наголошується на тому, що для успішної діяльності практичного психолога суттєвим є розуміння того, що його власний психологічний ресурс і можливості не є необмеженими, що об'єктивно існують особистісні обмеження, бар'єри, блокатори, які заважають професійній діяльності. Таким бар'єром може стати особистісна невідкоректованість майбутнього фахівця. Особистісна невідкоректованість характеризується наявністю особистісної проблематики. Під особистісною проблематикою ми розуміємо наявність неусвідомлюваних суб'єктом стабілізованих суперечностей, які інтегруються системою «психологічних захистів». Саме актуалізація механізмів психологічного захисту: ідентифікації, раціоналізації, заміщення, перенесення, ігнорування та ін., зумовлює викривлення соціально-перцептивної інформації, що деструктує професійну реалізацію [13; 45; 46].

Саме тому ми вважаємо, що перш, ніж вести мову про професійне становлення психолога, йому необхідно самому стати особистісно відкоректованим, тоді ці обмеження і бар'єри не будуть актуалізуватися у професійній діяльності. Набуття професіоналізму майбутніми психологами-практиками залежить від уміння приймати інших людей та себе самого таким,

яким він є. Окрім того, важливими є: - усвідомлення когнітивних передумов виникнення різних емоційних станів, особливо негативних та їх співвіднесення з базовими формами психологічного захисту та/або копінг-стратегіями; - визначати власні деструктивні стереотипні тенденції поведінки, які є непродуктивними для спілкування та відповідно, самостійно здійснювати їх корекцію; - відповідально визначати власний внесок у виникнення непорозумінь з іншими людьми та застосовувати ефективні стратегії вирішення конфліктних ситуацій.

Особливою передумовою ефективної професійної діяльності практичного психолога є особистісна психологічна компетентність спеціаліста, яка забезпечує високий рівень його професіоналізму. Отже, професійна майстерність психолога-практика вимагає високого рівня самопізнання та відповідно психокорекції власних проблем. У протилежному випадку актуальний матеріал взаємодії з іншою людиною буде сприйматися психологом викривлено на емоційному та когнітивному рівнях.

На думку Т.С. Яценко, розвиток можливостей розуміти себе у професійній підготовці психологів-практиків пов'язаний з умінням перетворювати себе на об'єкт дослідження, на тлі розвинутої здатності до глибинної рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики, з вмінням ретроспективного аналізу власного життя і можливістю об'єктивувати «запрограмованість» власної психіки [63, с.81].

Ще у З.Фрейда ми знаходимо ідеї про те, що жодний психоаналітик не зможе у своїй роботі з клієнтом пройти далі того, ніж йому дозволять власні комплекси та внутрішній опір [56]. К. Г. Юнг зазначає, що «для психотерапевта завжди існує професійний ризик негативних проєкцій у точку, де він беззахисний. Він постійно має бути у всеозброєнні» [61, с. 106]. Від наявності особистісної проблематики у психолога-керівника психотерапевтичної групи застерігав і К. Роджерс, який не рекомендував для ведення групи «людину, чії власні проблеми настільки глибокі й так на неї тиснуть, що вона відчуває потребу зосереджувати увагу інших на собі й не може бути корисною для

інших» [48, с. 156].

В ідеальному варіанті психолог-практик під час власної корекційної роботи має пропрацювати власні непродуктивні психологічні захисти. На думку видатних психотерапевтів як вітчизняних (А. А. Александрова, О. Ф. Бондаренко, С. В. Васьківська, П. П. Горностай, Б. Д. Карвасарський, Н.Ф. Каліна, К. В. Седих, О. О. Фільц, Н. Є. Завацької), так і зарубіжних (А. Адлера, Дж.Морено, Р.Мейя, Ф.Перлза, Р.Хефферліна, П.Гудмена та ін.) та ін. це є передумовою ефективної взаємодії з іншими, бо забезпечує ширість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатичного розуміння та співпереживання [1; 4; 11; 13; 14; 16; 23; 24; 32; 33; 35; 41].

У працях Т.С.Яценко наголошується, що підготовці психологів-практиків переважно притаманна слабкість взаємозв'язку психологічного пізнання і самопізнання [63; 64; 65]. Дослідниця пояснює це тим, що традиційна (академічна) психологія, на яку орієнтована освіта психологів, може забезпечити лише стандартними знаннями, а психологу-практику потрібні рефлексивні знання, бо саме вони дають змогу розвивати свій соціально-перцептивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу і аналізу цілісної ситуації спілкування. На нашу думку, саме орієнтація підготовки майбутніх психологів на академічну психологію пояснює той факт, що на сьогодні практичні психологи характеризуються недостатнім рівнем практичних навичок щодо можливості працювати в умовах вільної спонтанної поведінки суб'єкта, у екстремальних, непередбачуваних ситуаціях та адекватно сприймати поточний матеріал у ситуації «тут і тепер».

На жаль, сучасна психологічна служба переважно обмежується стандартизованими методиками, тестами, що апелюють лише до свідомих аспектів психіки. Це перешкоджає її цілісному пізнанню, що, в свою чергу, робить результати психокорекції вузькоплановими і недовготривалими, бо саме розуміння динаміки взаємозв'язків між свідомою і несвідомою сферами суб'єкта, розуміння впливу цього взаємозв'язку на характер психологічних захистів робить можливим управління процесом психокорекційних змін.

На нашу думку, саме через особистісну та групову психокорекцію розвертається шлях до професіоналізму у царині психологічної практики. Це базується не лише на найбільшій економічності, а й на тому, що думка психолога та його інтерпретації завжди сприймаються людиною в контексті вражень інших членів групи, що забезпечує фактор об'єктивності психокорекційного процесу. Ми поділяємо думку Т.С.Яценко, що за умов групової взаємодії об'єкт (психіка людини) вивчається в умовах, в яких він формувався (у спонтанних взаєминах з іншими людьми) [64, с. 231].

Фактор тривалості психологічного пізнання причин деструктивної поведінки суб'єкта у спілкуванні, що відбувається у групі АСПН, сприяє проникненню в зміст несвідомого шляхом поглибленого аналізу інваріантних характеристик поведінки. Взаємини, що виникають між учасниками групи в ході реалізації АСПН дають можливість об'єктивувати стабілізовані суперечності власної психіки у майбутніх психологів, що дозволяє їм вивчати їх особистісні деформації, які можуть впливати на майбутню професійну роботу.

Особистісна пропрацьованість психолога-практика, яка стає можливою завдяки психокорекційній роботі в групі АСПН, забезпечує використання як вербального, так і невербального матеріалу клієнта для діагностики та корекції його особистісних проблем; високу емоційну чутливість; творче моделювання ситуацій спілкування; використання свого творчого потенціалу для винаходу щоразу нових прийомів, максимально адаптованих до своєрідних проблем реципієнта. Останнє вкрай необхідне у професійній діяльності психологів, оскільки особистісні проблеми кожної людини індивідуально неповторні.

Отже, особистісна психокорекція психологів є необхідною передумовою їх професійного становлення. Методи групової психокорекції у підготовці психологів-практиків дають можливість оптимізації їх особистісних, професійно значущих якостей та опанування основами практичної роботи в груповій психокорекції.

1.2 Механізми забезпечення ефективності психокорекційного активно соціально-психологічного навчання

А. .Л. Гройсман, Ю. М. Ємельянов, Г.Л. Ісуріна, Ю.В. Макаров та ін. відзначають, що одним з центральних питань групового психокорекційного процесу є питання про закономірності динаміки тих групових та особистісних змін, які відбуваються під час роботи групи [15; 17; 21; 28].

Ці закономірності або механізми змін, що відбуваються з суб'єктом під час групового навчання спілкуванню широко презентовані у вітчизняній та зарубіжній літературі [1; 3; 8; 9; 10; 20; 23; 26; 29; 42; 43]. Так, Л.А.Петровська це питання висвітлює через механізм зворотного зв'язку [42]. Авторка зазначає: «Потік сформульованих емоційною мовою зворотних зв'язків, що стосуються глибоко значущих особистісних структур учасників, створює ту високу ступінь емоційного напруження, яка необхідна для продуктивного сприйняття інформації та її трансформації в зміни, що торкаються особистісних смислів» [43, с. 192].

Розглядаючи діалог в контексті тренінгової практики, О.Г.Ковальов інтерпретує його як форму психологічного впливу. При цьому навчання в групі розуміється ним як «комплексна соціально-дидактична технологія, яка складається з ряду методів активного психологічного впливу, в тому числі і тренінгу» [26, с. 12]. В цілому при аналізі механізмів групової підготовки суб'єкта до спілкування дослідники тренінгової практики переважно приділяли увагу формуванню предметно-змістовних вмінь соціально-перцептивної взаємодії.

У АСПН необхідною умовою вдосконалення вмінь та навичок спілкування є особистісна психокорекція членів групи, яка передбачає їх глибинно-особистісні зміни. Це пов'язано з потребою послаблення стереотипних тенденцій, які створюють труднощі спілкування та забезпеченням прогресивних новоутворень.

Метою АСПН є надання психокорекційної допомоги всім у кого професійна діяльність пов'язана із спілкуванням з іншими людьми, перш за все

психологам, вчителям, керівникам, викладачам, а також майбутнім фахівцям з означених спеціальностей.

Автор методу АСПН, академік АПН України Т.С. Яценко ще у своїх перших працях розкрила основні механізми групової психокорекції. Дослідниця детально описує механізми позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції (інтеграції на більш високому рівні розвитку), а також висвітлює їх взаємозв'язки та різновиди проявів на індивідуальному та груповому рівнях [63; 64; 65].

На думку Т.С.Яценко, однією з важливих особливостей АСПН є єдність теоретичної та процесуальної сторін цього методу. Тому кожне теоретичне положення може бути перевірено на емпіричному матеріалі, і навпаки, практика збагачує теорію АСПН [63; 64; 65].

Згідно з нашою гіпотезою основним механізмом групових і особистісних змін в групах АСПН є гармонізація особистісної структури суб'єкта шляхом виявлення інфантильних витоків внутрішніх суперечностей. Т.С.Яценко вважає, що це можливо завдяки процесам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції особистісної структури суб'єкта [63; 64; 65].

Продовжуючи вищезначені ідеї Т.С. Яценко щодо функціонування основних механізмів психокорекції, які є загальними як для індивідуально-особистісної динаміки змін, так і для групової, ми вважаємо, що саме фундаментальне дослідження внутрішніх, глибинно-психологічних особливостей індивіда буде сприяти підвищенню ефективності психокорекційного процесу.

Вищезазначене безумовно відображує динамічну сутність внутрішніх протиріч, що пов'язано із феноменом «психологічних захистів». Науковці, які досліджують проблему психологічних захистів відмічають, що вагомим внеском у психологічну науку є відкриття таких різновидів психологічних захистів як базові та ситуативні. Т.С. Яценко наголошує, що базові захисти це особистісне утворення, яке сприяє адаптації індивіда через різноманітні ситуативні захисти [63; 64; 65].

У дослідженні найбільший інтерес являють для нас базові захисти, які відображають сутність психокорекційного процесу. Дослідити ці базові захисти можливо через феноменологію системних характеристик несвідомого, які можливо виявити тільки лонгітюдним шляхом, коли відбувається аналіз впродовж тривалого часу поведінки суб'єкта, а також при можливості його емоцій та когніцій. Дослідники проблеми механізмів психологічного захисту зауважують, що базові захисти формуються поза досвідом, тобто на основі численних витіснень певного матеріалу з актуального досвіду і численних форм переходу із свідомої сфери в несвідому. Вони зливаються як невеличкі джерельця в одну «річку» спрямованості психіки, визначаючи базову здатність захисної системи. Її захисний характер полягає у тому, що основна спрямованість психіки пов'язана з інтересами дитинства, з нереалізованими потребами, з численними формами заміщення, а також у тому, що базові захисти часто підлягають дії механізму вимушеного повторення. Людина навіть не зауважує, як сама будує, моделює такі самі ситуації, які колись були для неї драматичними і травматичними. Вона не бачить, що потрапляє в психологічну яму, з якої треба вибиратися. Уникаючи її, людина відчуватиме психологічну силу.

У базових захистах спрацьовує основний генеральний інтегруючий механізм, який семантичне нейтральний, але має динамічну спрямованість «від слабкості до сили». Хоча він стосується загальних характеристик психіки, проте не дозволяє нам виявити її індивідуальну неповторність у того чи іншого учасника АСПН. Саме базові форми захисту і є тим семантичним блоком механізму «від слабкості до сили», бо в їх основі є логіка несвідомого, неповторна у кожного суб'єкта.

Суб'єкт у дитинстві пережив почуття слабкості в конкурентній боротьбі з іншими людьми внаслідок фізичного безсилля, соціальної незрілості, відсутності фінансової свободи. Упродовж життя він не просто реалізовує себе, а намагається позбутися тих травм, які пов'язані з незавершеними справами дитинства. Якщо ж такі травми є для людини фіксованими, то вони мають

тенденцію до повторення.

Метод АСПН дозволяє зрозуміти спрямованість психіки, виявити внесок кожного суб'єкта в реалізацію таких деструктивних тенденцій, побачити конкретику власної поведінки і її значущість для життя; зробити висновок про те, наскільки суб'єкту це потрібно, чи є в нього інші життєво важливі, соціальне значущі цілі, які він може реалізувати у житті, позбувшись необхідності завершувати «незавершені справи дитинства».

Застосування цього методу групової роботи сприяє усвідомленню тих аспектів особистості (когніцій, емоцій, поведінки) які були несвідомі, і відповідно розкрити системоутворюючі основи структури особистості. Відповідно, пропрацювання механізмів психологічного захисту особистості сприяє підвищенню її рефлексивних процесів, усвідомленню власних бажань, мотивів, цінностей, сприяє зменшенню труднощів у спілкуванні, гармонізує ставлення до себе та до інших.

Метод активного соціально-психологічного навчання як і будь-який психокорекційний метод передбачає процесуальність психодіагностичної частини, подальшу перевірку психодіагностичних гіпотез, структурну організацію процесу проведення занять, особливості функціонування корекційного процесу.

На сьогодні метод активного соціально-психологічного навчання знаходиться на фазі розвитку своїх теоретичних основ. Однією з найважливіших завдань теоретичного розвитку методу АСПН є дослідження психодіагностичних та психокорекційних можливостей конкретних методів і прийомів, їх специфіки і взаємозв'язку у групі активного соціально-психологічного навчання спілкуванню.

Т. С. Яценко вважає, що позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція це ті механізми, які покликані вивільнити людину від тих деструктивних прошарків, які роблять її обмеженою у власному розвитку. Це проявляється у ригідності поглядів, низькій сензитивності та негнучкості форм спілкування. «Захисні» тенденції дуже стійкі і мають замкнену систему, деструктивний

характер якої можна бачити в порушенні зворотного зв'язку, що ускладнює процес корекції.

Таким чином, особистісна корекція полягає не лише в забезпеченні прогресивних новоутворень, але й в послабленні стереотипних тенденцій, які створюють труднощі в спілкуванні.

Розв'язання цієї проблеми в групі АСПН здійснюється, спираючись на всезагальні діалектичні закони розвитку. Одним з таких є закон заперечення заперечення. Розвиток особистості полягає не лише в побудові вищих її рівнів, а й у корекції вже існуючих особистісних структур, які віддзеркалюють наявні стереотипні установки та форми поведінки.

Словник трактує поняття «інтеграції» як поновлення, поєднання в єдине ціле яких-небудь частин [45]. Інтеграція особистості розуміється нами як поєднання прагнень людини, єдність її поглядів, намірів і дій. Поняття дезінтеграції (як протилежне інтеграції) виражає послаблення цілісності, щільності. В контексті АСПН мова йде про послаблення цілісності ілюзорних уявлень про «Я», які створюються в результаті суб'єктивної інтеграції індивідом своєї поведінки як складової дії системи психологічних захистів.

Позитивна дезінтеграція – як основа забезпечення психокорекційної ефективності АСПН – направлена на знаходження причин істинної дезінтегрованості особистісної структури суб'єкта. Причини дезінтегрованості особистості суб'єкт не усвідомлює когнітивно, а лише відчуває на емоційному рівні. Ним усвідомлюється лише сам факт наявності внутрішньоособистісної суперечливості, яка створює напругу, в той час, як сама суперечливість не представлена в його свідомості цілісно, в причинно-наслідкових зв'язках. Індивідом же суб'єктивно інтегруються розрізнені моменти поведінки, створюючи ілюзію внутрішньої цілісності.

Тому ми солідаризуємось з ідеями Т.С.Яценко *про позитивну дезінтеграцію* яка пов'язана з позитивним процесом розвитку і є необхідною перехідною фазою на шляху до вищого рівня розвитку людини [63]. За Т.С. Яценко, наявність або відсутність позитиву в дезінтеграції залежить від

того, чи сприяє вона розвитку індивіда чи ні [64; 65].

На нашу думку, позитивність дезінтеграції полягає в тому, що вона забезпечує подальшу інтеграцію. Якщо закономірно після дезінтеграції не наступає інтеграційний процес, то таку дезінтеграцію ми ні в якому випадку не можемо віднести до позитивної. Отже, подальша інтеграція є умовою позитивності дезінтеграції.

Для того, щоб процес дезінтеграції мав позитивний характер, ми повинні розуміти, яких саме аспектів повинна торкнутися дезінтеграція. Дезінтеграція повинна стосуватися деструктивних аспектів психіки суб'єкта. Це відступ від реальності, тенденція до дискредитації іншого, прояв агресивності, неадекватна реакція суб'єкта на плинний матеріал. Зокрема в групі, у зв'язку з запрограмованістю поведінки раннім дитинством, окремі фактори викликають у суб'єкта стандартизовану реакцію, на яку людина здатна в міру тих переживань і тих статичних моментів, які набуті психікою у зв'язку з драмою дитинства.

Потрібно розуміти, що процес дезінтеграції є тонким і ним потрібно користуватись дуже обережно. А для цього керівник повинен вміти процесуально діагностувати в єдності з психокорекцією, що передбачає багаторівневість цих процесів. Будь-яка гіпотеза, яка в нього виникає, зобов'язує на її перевірку, а не на пошук фактів її підтвердження. Інформація, яку надає керівник, може викликати дезінтеграційні процеси, і тому, пам'ятаючи це, важливо забезпечувати професіоналізм власних реакцій. Він не повинен давати реакцій на побутовому рівні, не повинен йти на конфронтацію лише тому, що йому не подобається якась фраза або поведінка людини. Керівник не повинен дезінтегрувати людину, не відчуваючи на те об'єктивних підстав, а також здатності людини, її внутрішньої готовності сприймати ту чи іншу інформацію. Це друга необхідна передумова позитивної дезінтеграції, яка ґрунтується на розумінні тієї вагомості ролі, яку відіграють психологічні захисти, зокрема системоутворюючий їх механізм, що виражається в тенденції «від слабкості до сили».

Для забезпечення позитивності дезінтеграції дуже важлива точність психодіагностики, яка визначає ті деструктивні аспекти, що повинні бути послабленими в груповому процесі. Для того, щоб їх визначити, треба навчитися дуже майстерно проводити процесуальну психодіагностику. Це означає, що процес позитивної дезінтеграції обов'язково проходить декілька рівнів. Багаторівневість в свою чергу потребує того, щоб кожного разу позитивна дезінтеграція завершувалась вторинною інтеграцією. Ці процеси повторюються декілька разів (як по спіралі), але вже на більш високому рівні. Це багаторівневі часткові процеси дезінтеграції та інтеграції (проміжні результати). Тому позитивну дезінтеграцію і вторинну інтеграцію на проміжних етапах можна назвати частковою позитивною дезінтеграцією і частковою вторинною інтеграцією. Вже це є передумовою ефективності процесуальної діагностики, без якої не можна забезпечити ці основні механізми психокорекції в АСПН.

Для здійснення позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції важливо визначити в процесі психодіагностики ті деструктивні прояви, які потрібно коректувати. У визначенні цих деструктивних проявів важливу роль відіграють повторення в поведінці (вербальній, невербальній).

Ознакою позитивної дезінтеграції є прилучення самого суб'єкта як до психодіагностичного, так і до психокорекційного процесу. Суб'єкт повинен вміти перетворити себе в об'єкт дослідження. Це теж є однією із умов дезінтеграції та вторинної інтеграції, бо завдання АСПН – збільшення психологічної сили, забезпечення зрілості учасників АСПН, послаблення підпорок і милиць, якими вони користувалися до групового процесу. Керівник не може прагнути абсолютно впливати на члена групи, він лише може апелювати до члена групи з тією чи іншою інформацією. Це передбачає певне співробітництво, яке повинно забезпечити кінцевий позитивний результат. Без такої співпраці на ефективність групового процесу психокорекції сподіватись не доводиться, бо одним з результатів повинні бути самостійність, дорослість, вивільнення засад розвитку психологічної сили і зрілості суб'єкта,

можливостей відкривати в собі нові здібності і забезпечувати їх реалізацію. Член групи повинен навчитись забезпечувати аутопсихотерапію у випадку необхідності. Тобто груповий процес АСПН кінцевою метою передбачає незалежність членів групи від самої групи і від керівника – це специфіка АСПН.

Позитивна дезінтеграція завжди пов'язана з емоційними переживаннями. Прилучення суб'єкта до дослідження знижує рівень його емоційної напруги, що входить до показників позитивності процесу. Цей рівень позитивної напруги стає оптимальним і забезпечує раціональне сприймання матеріалу.

До показників позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції входить також когнітивний рівень опрацювання того емпіричного матеріалу, який отримується в групі з участю того чи іншого учасника. Без когнітивного аспекту ми не можемо говорити про вищий рівень інтеграції. Тому АСПН забезпечує цілісний психокорекційний процес, в якому задіяні всі рівні психіки – поведінковий, емоційний, раціонально-когнітивний. Останній аспект потребує допомоги керівника, бо член групи не професіонал в плані трактування, психоаналізу матеріалу, в плані виявлення повздовжніх ліній, цілісної картини, яка зможе розкрити витoki особистісної проблеми, яку відчуває суб'єкт.

Особистісна проблема, як правило, пов'язана з внутрішньою суперечністю. Один із аспектів цієї суперечності прихований від свідомості, і тому суб'єкт не може її розв'язати самостійно. Цей аспект знаходиться на латентному рівні, імпліцитно прихований і для того, щоб суб'єкт міг розв'язати цю внутрішню суперечність, такий матеріал треба зробити експліцитним для самого суб'єкта і зробити це з його ж участю.

Позитивна дезінтеграція передбачає, що особистий матеріал, що потрапляє в поле зору групи і самого суб'єкта (його поведінка), є впливовим на останнього. Бо власну поведінку суб'єкту важко заперечити, вона авторитетна. Ці факти поведінки учасників в групі АСПН підкріплюються диктофонними записами і протоколюванням, що дозволяє повертатися до попереднього

матеріалу за уточненнями, що є переконливим для самого члена групи.

Процес дезінтеграції завжди пов'язаний з емоційними переживаннями та емоційним навантаженням. На побутовій мові дезінтеграційний стан особистості засвідчують вислови: «розклеївся», «втратив себе», «не у формі». На нашу думку, примітивну інтеграцію структур і функцій психіки не можна вважати показником психічного здоров'я. У групі АСПН ми намагаємося знизити рівень емоційних переживань учасників навчання, які пов'язані з процесами дезінтеграції. Зниження рівня емоційного напруження відбувається за рахунок створення такої атмосфери в групі, яка б не актуалізувала ситуативні «психологічні захисти» учасників навчання.

Весь груповий процес АСПН свідчить про те, що вторинна інтеграція відбувається як необхідність нової організації неузгоджених, дешаблонізованих, диференційованих психічних структур особистості суб'єкта, при цьому її якісні особливості залежать від особливостей дезінтеграції, зокрема від наявності вищезгаданих показників її позитивної.

Необхідно розуміти, що інтеграція невіддільна від дезінтеграції. Вторинна інтеграція психіки індивіда залежить від особливостей дезінтеграції і включає долаання тенденцій суб'єктивної (примітивної) інтеграції, що здійснювались ціною відступу від реальності, на догоду інфантильним бажанням «Я» та прагненням просоціальної його ідеалізації. Саме тому вторинна інтеграція психіки учасника АСПН передбачає первинне проходження емоційних рівнів дезінтеграційних процесів та каталізацію когнітивних процесів інтеграції. Позитивна дезінтеграція передуює тим змінам, які ведуть до емоційно-особистісного наближення індивіда до оточуючих його людей, підвищують його емпатійні здібності, сприяють створенню нової інтегральної структури особистості на більш високому рівні розвитку через часткові (проміжні) інтеграції. Показниками інтеграції є розширення самосвідомості, здатність до самоаналізу, до рефлексії та ауто психокорекції, усвідомлення значення значущих інших у існуючих глобальних життєвих настановах тощо.

Отже, феномени позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції є вкрай важливими для забезпечення психокорекційної ефективності методу АСПН. Крізь призму їх синергічної взаємодії ми маємо змогу розуміти внутрішні характеристики психіки суб'єкта в єдності свідомих та несвідомих їх проявів. Вслід за Т.С.Яценко, ми вважаємо, що позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція є тими основними механізмами, які забезпечують прогресивні зміни в психічній організації особистості суб'єкта в груповому процесі АСПН.

Висновки до першого розділу.

1. Аналіз літератури з питання професійної підготовки психологів дозволив виокремити три компоненти готовності фахівця до психокорекційної діяльності. А саме: - теоретичний компонент, який передбачає знання теоретичних засад корекційної роботи; практичний компонент – володіння конкретними методами та техніками психокорекції; особистісна готовність – пропораціювання власних психологічних проблем, що дозволяє запобігти синдрому професійного вигорання та проявам непрофесіоналізму у практичній діяльності.

2. Узагальнено, що під час підготовки практичних психологів недостатня увага приділяється психокорекції їх власних проблем та забезпеченню взаємозв'язку між психологічного пізнанням та самопізнанням. Доцільно проведення відповідної роботи задля запобігання викривленого сприймання матеріалу та підвищення рівня соціально-перцептивної взаємодії на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях.

3. Виявлено, що психологічна компетентність психолога-професіонала пов'язана з низкою компетентностей, а саме: можливістю цілеспрямованого пізнання себе та ретроспективного аналізу власного життя, здатністю до рефлексії витоків особистісної проблематики, усвідомлення «запрограмованості» певних поведінкових реакцій.

4. Описано, що підвищення рівня професійної компетентності може реалізуватися у індивідуальній та груповій психокорекційній роботі. Однією з

форм корекційної групової роботи є застосування активного соціально-психологічного навчання, де майбутні психологи-практики мають змогу досліджувати витoki власних особистісних деформацій та оптимізувати особистісні та професійно значущі якості.

5. З'ясовано, що особливістю проведення психокорекційної роботи за методом АСПН є пропрацювання механізмів психологічного захисту, з метою усвідомлення внутрішньої суперечності та особистісних труднощів суб'єкта. Саме тому одним із завдань психокорекційної групової роботи є розкриття основних положень психологічних захистів та їх основних видів. Ознайомлення з цим матеріалом і відповідно усвідомлення власних захистів детермінує у подальшому зміни у когнітивній сфері суб'єкта, і відповідно, закономірні зміни у емоційній та поведінковій сферах.

6. Показано, що основними психокорекційними механізмами методу активного соціально-психологічного навчання є позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція психіки суб'єкта. Позитивна дезінтеграція стосується саме деструктивних аспектів психіки, що у подальшому забезпечує подальшу інтеграцію, яка проходить на тлі групової інтеграції та має декілька рівнів. Вторинна інтеграція виявляється у розширенні меж самосвідомості, здатності до самоаналізу тощо.

7. Визначено, що груповий психокорекційний процес методом АСПН це динамічна система. В цій системі індивідуально-особистісні та групові зміни учасників групи знаходяться в тісному зв'язку і детерміновані механізми групової взаємодії. Групова динаміка сприяє реалізації основних принципів психокорекційної роботи та забезпечує оптимальність дозування психокорекційних впливів.

РОЗДІЛ 2

АНАЛІЗ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ МЕТОДУ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація дослідження

Аналіз психокорекційних можливостей методу АСПН проводився в ході виконання цієї магістерської роботи впродовж 2019 – 2020 років. Дослідження виконувалося на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. У дослідженні брали участь 68 студентів психолого-педагогічного факультету та слухачів факультету післядипломної освіти. З них 24 особи склали експериментальну групу, що входили до складу двох груп АСПН (по 12 осіб у кожній). Тренінгові заняття проводилися на впродовж одного семестру два рази на тиждень по 4 години.

Групова динаміка проявлялася в процесі інтеграції групи АСПН, в проходженні нею певних фаз і стадій розвитку (початкової, робочої та заключної), і, відповідно, в зміні факторів детермінування механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції в напрямку їх переходу від зовнішніх до внутрішніх. Останнє яскраво проявлялося в висловлюваннях майбутніх психологів – учасників груп АСПН наприкінці тренінгу (див. пункт 2.3. нашого дослідження).

На думку автора метода АСПН (академіка АПН, професора Т.С.Яценко) психокорекційна робота в групі АСПН детермінована дією механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції як у індивідуально-особистісному, так і у груповому планах [64]. Окрім того, авторка вважає, що АСПН є динамічною системою, в якій індивідуально-особистісні та групові зміни знаходяться у тісному зв'язку та взаємозалежності [65].

2.2. Методики активного соціально-психологічного навчання

АСПН – це цілісна система психологічного впливу на людину, яка зорієнтована на виявлення глибинно-психологічних умов тих проблем і труднощів у спілкуванні, які людина відчуває. Кожна методика, яку ми використовували в процесі АСПН, пов'язана з іншими методиками. При цьому ми виходили з положення, що людина – істота цілісна, отже й методичні прийоми, спрямовані на її пізнання, повинні бути використані цілісно [2; 6; 8; 9; 12; 18; 25; 29; 31; 34; 47; 54; 59; 64].

Точність психодіагностики в ході АСПН передбачає багаторазову перевірку, що здійснюється не за допомогою спеціальних тестів (процедур), а в контексті цілісного діагностико-корекційного процесу. Кожний діагностичний фрагмент в АСПН одночасно втілюється у психокорекції. Проте можна стверджувати, що на перших етапах розвитку групи провідними є встановлення контакту між ведучим та членами групи та різні діагностичні моменти. Зауважимо, що саме корекційна робота на перших етапах є допоміжною. У наступній, основній стадії функціонування групи АСПН спостерігається приблизно однакове співвідношення діагностики та корекції. Остання на завершальній стадії роботи групи є провідною і відображує інтеграцію всіх групових ефектів групової роботи та психокорекційний ефект. *Цим АСПН відрізняється від інших тренінгових підходів, зокрема СПТ, де запроваджуються формальні діагностичні методики, які виокремлюються від психокорекційного етапу роботи. В СПТ спочатку йде психодіагностика, а вже потім психокорекція.* Ми обрали інший підхід, при якому суб'єкт пізнає себе та інших поступово, порційно, багаторівнево. Саме таке самопізнання дозволяє йому пропрацювати базові захисні механізми, відчути власні сили для вирішення своєї проблеми.

Група допомагає людині осягнути її ілюзорні способи сприйняття реальності, що забезпечує справжню об'єктивну інтегрованість психіки. За умови наявності автоматизованих, неусвідомлюваних психологічних захистів психіка інтегрується суб'єктивно, хоча об'єктивно є дезінтегрованою. Через те,

що інтеграція ґрунтується на ілюзіях, пропуску та перекручуванні даних, вона є відносно примітивною. Ця інтеграція пов'язана з певними інфантильними моментами, неусвідомлюваними і, відповідно часто прихованими від усвідомлення інфантильними бажаннями та інтересами, що виявляється у вигляді ситуативних захистів.

Вивчення лише ситуативних захистів не може допомогти здійсненню справжньої психокорекції, бо вони обслуговують психіку «сюжетно» (поверхово), за вертикаллю. Проте справжня активність суб'єкта детермінується не умовами ситуації, а її початковими інфантильними витоками: лібідіозним інтересом до близьких людей, інтересом, навантаженим інтимним змістом, енергією лібідо, першими рухами душі до тих, хто поряд, чий фізичний дотик дитина відчула вперше.

Психокорекція в контексті АСПН – це можливість збагнути та використати те, що пізнав суб'єкт у навчальній групі, оптимізувати своє спілкування, ставлення до себе, до інших, до свого життя. Сутність психокорекції в АСПН полягає в набуванні суб'єктом належних засобів самореалізації та досягнення бажаних цілей, мрій; в упередженні невиправданих переживань, уникненні дії закону вимушеного повторення.

2.2.1. Методика групової дискусії.

Провідним методом активного соціального-психологічного навчання є групова дискусія. Поруч з терміном «групова дискусія» використовуються такі поняття, як «вільна дискусія», «неструктурована дискусія», «колективна дискусія», «некерована розмова». Груповій дискусії як методу навчання, що підвищує інтенсивність та ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення суб'єкта в обговорення певної проблеми, приділяли увагу багато науковців. Так, зокрема, можливості групової дискусії в процесі СПТ частково розкриті в працях Ю. М. Ємельянова, Г. Л. Ісуріної, Н.Ф. Каліної, Б. Д. Карвасарського, О. Г. Ковальова, С. Макшанова, А. А. Осипової, Л. А. Петровської, Т. В. Скутіної, Є. В. Руденського, M.S. Firberta, J .L. Shapiro, I. D. Yaloma та ін. [17; 21; 22; 24; 26; 30; 36; 42; 43; 50; 66; 68; 69]. На їх думку,

групова дискусія – це один з найефективніших способів активізації членів групи для розв'язання певних завдань.

Традиційно групова дискусія відноситься до вербальних методів, бо основними засобами взаємодії цього методу є вербальна комунікація, а в центрі аналізу знаходиться переважно вербальний матеріал. На нашу думку, суттєвим аспектом групової дискусії є аналіз невербальної поведінки суб'єкта, узгодженості або неузгодженості вербальної та невербальної комунікації. Тому віднесення групової дискусії до вербальних методів є досить умовним.

Групова дискусія є процедурою колективного обговорення якоїсь проблеми або ситуації кінцевою метою якої є досягнення загальної думки групи щодо цієї проблеми. У ході дискусії в наших групах, що приймали участь в АСПН відбувалося порівняння думок, оцінок, інформації за проблемою, яка була предметом обговорення.

На думку Ю. М. Ємельянова, Н. Ф. Каліної, О. В. Варфоломеєвої, Ю. В. Макарова, В. В. Ісакова, В. Г. Панка, В. Д. Острової, Т. С. Яценко, І. Д. Уалома психологічна цінність дискусії полягає в тому, що завдяки принципу зворотного зв'язку кожний учасник групи отримує можливість побачити різницю у сприйнятті та інтерпретації однієї і тієї ж ситуації різними людьми, різні підходи до розв'язання певних проблем [17; 23; 28; 44; 64; 65; 69]. Це знижує бар'єри спілкування, розкріпає інтелектуальні можливості, підвищує продуктивність психодіагностичної та психокорекційної роботи.

Групова дискусія використовувалася нами з метою корекції міжособистісних стосунків та особистісних проблем.

Виходячи з принципу «тут і тепер» нами в групах АСПН практиковалася *загальна спонтанна дискусія, що визначалася груповою ситуацією*. Це пояснюється абсолютизацією тенденцій спонтанності та невимушеності поведінки. Внаслідок чого складалася умови, які надавали можливість досліджувати та коригувати не тільки базові психологічні «захисти» та відповідну «логіку несвідомого», але й характер внутрішньої запрограмованості поведінки.

Спонтанна дискусія, яка є одним з провідних методів в АСПН, базується на безпосередній, нерегламентованій вербальній інтеракції між членами групи, завдяки чому кожне заняття наповнювалося неповторним індивідуальним змістовним матеріалом, який потім піддавався осмисленню та інтеграції.

Особливість використання даної методики в АСПН проявляється в одночасному забезпеченні спонтанності поведінки в групі, інтеграції взаємин між її членами та глибинно-психологічному аналізу матеріалу. Саме це дозволяє зорієнтувати дискусію в психокорекційній групі АСПН на пізнання передумов виникнення особистісних проблем учасників навчання. У результаті ми отримуємо можливість вивчати базові психологічні «захисти», логіку несвідомого і характер внутрішньої програмованості поведінки суб'єкта.

Ілюстрацією вищезгаданого є фрагмент стенограми роботи групи АСПН (учасники групи – майбутні психологи-практики).

Психолог пропонує обговорити *проблему об'єктування іншій людині зради, коли суб'єкт сам робить її явною, доводить до відома іншій людині*. Предметом обговорення є можливі мотиви такої поведінки. Членам групи пропонується обговорити можливі мотиви такої власної поведінки.

П.: Можливо, це робиться для того, щоб об'єктивувати власну значимість себе для іншої людини. За цим може приховуватись сумнів: наскільки я є значимою та дорогою цій людині.

Св.: Щоб побачити, чи зможе інша людина пробачити зраду. І, якщо зможе, то це і є вищий критерій її любові до мене.

П.: Але, якщо людина обтяжена сумнівами, то для неї немає ніяких безсумнівних аргументів, і будь-яке пробачення вона віднесе за рахунок байдужості іншого до себе, тобто це уявний критерій.

Сергій: Якщо я так роблю, то своїми діями я наче беру іншого «на приціл», підвищую його тривожність і даю йому зрозуміти, що він повинен щось робити. Інакше в мене є підстави піти від нього, тобто він зобов'язаний упереджувати мої такі дії.

П.: Тобто таким чином ти намагаєшся збільшити силу свого впливу на іншу

людину так, ніби вичерпані всі інші резерви. Якщо в цьому не розібратися, то можуть виникнути підстави для розчарувань «Я». Бо несвідоме іншого кожного разу це ігноруватиме і зніматиме з себе такі обов'язки, адже бути «на гачку» нікому не подобається. Крім того, ще виникає загроза того, що з часом і інша людина зможе посадити Вас на такий же «гачок».

Л.: Якщо я це роблю, то, мабуть, причиною таких дій є моє побоювання, що він саме так може зробити. Я боюсь цього і, щоб легше було це перенести, упереджую його дії, роблячи «хід першою».

П.: А що саме тебе страшить? Зрада чи побоювання за те, що він залишить сім'ю? В такому випадку твоя зрада дає тобі можливість саме таким чином провокувати його, щоб подивитись, чи збирається він лишити сім'ю, чи ні. Але ж це ілюзія. Така твоя поведінка санкціонує його відхід від ситуації і від сім'ї в будь-який наступний момент, і потім ти і заперечити нічим не зможеш, бо саме ти такі спроби зради робила. Тобто, якщо розвиток ситуації диктується психологічною проблемою, то рух відбувається весь час в деструктивному напрямку. Для того, щоб цей рух був прогресивним, ми повинні чітко розуміти те, що ми робимо, порівнювати це з нашими бажаннями і прогнозувати зворотний зв'язок на наші дії. Якщо ж ти прогнозуєш його дії саме такими, то це є спробою «спалити мости». У психологічному плані така спроба завжди ризикована, бо ці мости спалюються умовно, і, як правило, ми погано прогнозуємо, що будемо переживати і робити після того, як стосунки зруйновані. Ми хибно вважаємо, що відносини завжди можна налагодити, тому почуття, в полон яких ми потрапляємо в реальності, для нас так часто є несподіваними.

О.: Я б зробила свою зраду явною через те, щоб відчутти власну силу в тому, що я не сама, що в мене є ще хтось інший, щоб не думав, що я гірша за нього.

П.: Для відчуття власної сили (власно як і для позбавлення від почуття безсилля) є інший шлях: розібратися в усьому і здобути цю силу в рамках сім'ї. А ми говоримо про позицію, коли зрада лише доводиться до відома з метою занурення іншого в переживання тих почуттів, які тобою вже пережиті.

(«Відчуй, як мені буває, коли тебе немає вдома, і тоді ти збагнеш, яким було моє життя з тобою»). Чи резонно це? Ні, його почуття і твої – це різні речі. Людина, для збереження почуття власної сили, може так демонструвати байдужість, що в неї будь-яка інформація може витіснятися автоматично. Ми ж потрапляємо в оману, бо вважаємо, що людині ми байдужі. Чоловік, проявляючи байдужість до твого висловлювання, може демонструвати для захисту лише таку форму поведінки та показувати, щоб і ти могла так реагувати на його відсутність. Тоді ми маємо замкнене коло, бо жінка вказує «спробуй, як то було», а чоловік демонструє «подивись, як на це треба було реагувати». Жінка ж бачить лише його байдужість у ставленні до себе, і це вона вважає виправданням руху до розлучення. Стосунки псуються і не відновлюються. Ви породжуєте в чоловікові тривогу, недовіру, а ці почуття ніколи позитивно не впливають на стосунки.

Отже, аналізуючи вищезгадане, можна наголосити на необхідності розуміння мотивів наших бажань і об'єктивувати їх співвідношення з реальними діями.

З наведеного фрагменту зрозуміло, що групова дискусія в контексті АСПН це не практика аргументованого змагання позицій учасників групи, а *прояснення питання передумов особистісних проблем учасників за допомогою численних висловлювань у групі*. Таким чином, групова дискусія в контексті АСПН є одночасно і спонтанним (очима учасників групи, бо визначається безпосередньо груповою ситуацією), і керованим (очима керівника) процесом, в якому досягаються групові і індивідуальні психокорекційні цілі.

2.1.2. Методика психодрами та рольової гри.

У груповій психокорекційній роботі за методом АСПН в якості методів вербальної взаємодії учасників груп поряд з груповою дискусією ми широко використовували психодраму та рольову гру.

Як відомо, класичне визначення психодрами звучить як «груповий терапевтичний процес, де драматична імпровізація допомагає досліджувати

внутрішній світ клієнта» [24; 35; 36; 51]. Психодрама була розроблена Дж.Морено з метою дослідження особистісних проблем, страхів і фантазій людини за допомогою драматичних прийомів та їх подальшого вивчення. На думку Дж. Морено здатність до гри притаманно для людині природно. Виконуючи різні реальні і нереальні ролі, людина може творчо проробити власні проблеми і конфлікти. Під час розігрування ситуацій створюються умови для спонтанного виразу емоцій, які пов'язані або з актуальними або з найбільш важливими проблемами для суб'єкта. Під час програвання задіюються механізми катарсису та інсайту,

Морено розглядав спонтанну поведінку в психодрамі як протидію ригідності соціальних ролей. В його розумінні, спонтанність – це ключ, за допомогою якого можна вивільнити творчість. «Творчість подібна сплячій красуні, яку треба розбудити. Найкращим засобом для цього є спонтанність» [32, с. 26]. Акцент на спонтанність не означав, що вся психодрама складається із нічим не обмежених дій. Концепція спонтанності, яку запропонував Морено, включала два важливих параметри: адекватність відповіді і новизну. Дослідником були навіть запропоновані психодраматичні прийоми, які стимулювали спонтанність і контролювали її рівень [32].

Спонтанність споріднює психодраму з іншими прийомами в груповій психотерапії, які роблять акцент на принципі «тут і зараз». Зокрема, це виражається в тому, що проблеми і стосунки, перш ніж аналізуватися вербально, переживаються в кожний момент їх існування. В психодраматичній ситуації немає минулого і майбутнього, є лише теперішній час, будь-які природні просторові і часові бар'єри ігноруються, що створює можливість для об'єктивації згадок про важливі події минулого. Конфронтація, яка виникає в психодрамі, відіграє важливу роль у досягненні терапевтичної мети, бо дає можливість набути здатність до спонтанної дії в реальному житті.

Від спонтанності дій учасників психодрами, залежить і сила переживання ними катарсису. Завдяки тому, що матеріал психодрами базується на власному досвіді її учасників, визріває ситуація емоційної розрядки. «Вона (психодрама)

має цілющу дію, і не стільки на глядача – це вторинний катарсис, скільки на режисера / актора, який розіграє драму і в той же час звільняє себе від неї» [32].

Психодраматичний процес призводить до зміни в структурі перцептивного поля суб'єкта. Під інсайтом Морено розумів набуття такого знання, яке дозволяє по-новому подивитися на проблему, завдяки можливості по-іншому пережити важливі моменти свого життя.

Як правило, емоційне напруження у групі стає максимальним під час програвання драматичної дії, а не під час аналізу. Та інсайт може виникнути не лише одночасно з катарсисом, а й під час обговорення розіграної психодрами, коли переживання, пов'язані з нею, вже послабли. Саме тому К. Рудестам відмічав, що «у порівнянні з іншими психотерапевтичними методами психодрама має більш значний потенціал для трансформації п'ятихвилинного обміну репліками в півгодинне інтенсивне дослідження особистості» [51, с. 143].

Теоретичною основою психодрами є ідея, згідно з якою дії, що відтворюють життєву ситуацію, є більш ефективними в дослідженні почуттів та формуванні нових установок та моделей поведінки, ніж вербалізація. Саме програвання ситуації дозволяє суб'єктові розкрити власні переживання в більш яскравій та дієвій формі, ніж їх словесний опис. А.А. Осипова зазначає, що «дія, фізичний рух, на основі яких побудована психодрама, підвищують можливість використання такого важливого джерела пізнання себе і інших, як сигнали невербальної поведінки» [36, с. 245]. Психодрама як метод групової роботи перш за все допомагає тим учасникам, які мають труднощі у вербалізації власних почуттів. Крім цього, на думку засновника психодрами, вона дозволяє запобігти зайвої раціоналізації й інтелектуалізації [32].

В ході роботи в групах АСПН ми спиралися на такі основні принципи психодрами:

- 1) будь-яке програвання конфліктних ситуацій відбувається за принципом «тут і зараз» (бо саме слідкування за використанням лише теперішнього часу провокує спонтанність дій). При цьому будь-які пояснення зводилися до

мінімуму;

- 2) протагоніст мав право на вибір теми психодрами. Він задавав темп і тон дії. Режисер лише слідкував за зміною сцен, заміною акторів, обміном ролями;
- 3) психодрама – це театр психологічної правди. Психодрама демонструє не лише те, що відбувалося, але, що є більш важливим, і те, що не відбулося («додаткова реальність» за визначенням Морено);
- 4) психодрама – це не лише усвідомлення протагоністом дійсного внутрішнього досвіду, але й оволодіння нею новими навиками поведінки, тобто драма повинна бути «завершеним актом»;
- 5) в психодрамі необхідна зміна сцен, обмін ролями. Це сприяє усвідомленню протагоністом різних точок зору [15; 16; 34; 46; 50; 66; 69].

Отже, психодрами застосовувалися нами з метою діагностики і корекції неадекватних станів і емоційних реакцій, їх усунення, поглиблення самопізнання. Це зумовлювало психотерапевтичний вплив психодрами: по-перше, творчо переосмислювалися власні проблеми; по-друге, це допомагало долати неконструктивні поведінкові стереотипи і способи емоційного реагування; по-третє, сприяти формуванню нових, більш ефективних та_або конструктивних способів емоційного реагування та нових, більш адаптивних патернів поведінки.

Ролі в психодрамі задавалися і виконувалися самими учасниками групи і таким чином, максимально сприяли проясненню, конкретизації і розумінню проблеми, а також її розв'язанню.

Психодраматичне розігрування ролей змінювало установки і способи емоційного реагування суб'єкта. Серед факторів, що сприяли цьому, відзначимо: вільний вибір суб'єктом ролі і участі в психодрамі, можливість внести в гру власні імпровізації, отримання суб'єктом позитивного підкріплення після закінчення дії. Психодрама сприяла зниженню прояву захисних опорів суб'єкта, допомагала усвідомленню і розумінню власних проблем, досягненню катарсису і інсайту.

Особливостями використання психодрами в АСПН є спонтанність і

невимушеність поведінки, відсутність формалізованої структуризації дій. Ця спонтанність визначається і змістовно детермінується тенденціями несвідомого, що забезпечують активність і неповторність поведінки учасників груп АСПН. Як правило, сюжет психодрами в АСПН пов'язується з певними внутрішніми переживаннями суб'єкта, його минулим досвідом або очікуваннями на майбутнє, які оживлюються в актуальній плінній грі «тут і тепер». Саме така спонтанність і невимушеність поведінки і дають можливість побачити прояви несвідомого, що містить у собі першопричину особистісних проблем.

Однією з психодраматичних вправ, яка використовувалася нами в групах АСПН, була вправа «порожній стілець». При цьому суб'єктам навчання дається завдання уявити на порожньому стільцю певну персону (приміром, когось із батьків) та звернутися до неї. Звичайно, психологічні захисти нерідко заважають учасникам психодрами вільно висловлювати свої почуття. Та сама гра активізує емоції, які людина переживала у значущих для неї ситуаціях, на основі яких і виникають особистісні проблеми.

Підтвердженням цього є фрагмент стенограми роботи групи АСПН з однією з учасниць (протогоніст – учасниця Н.; В – ведуча, керівник групи).

Психодрама «Порожній стілець»

Н.: (Звертання до тата): Тату, привіт! Я хочу сьогодні з тобою поговорити, якось раніше не виходило. Мені чомусь важко говорити. Чесно кажучи, почуття якоїсь провини перед тобою. Коли ми з мамою від'їздили, а потім повертались, мені хотілося кинутись тобі на шию, та мене щось постійно стримувало, я не можу зрозуміти що. Часто мама буває неправа стосовно тебе, я це бачу. Та одночасно я не можу осуджувати ні матір, ні тебе. Я не можу сказати, хто правий, хто винен, та щось не так, я часто була неправою щодо вас обох. Я згадую дитинство. Я не знаю, чи пам'ятаєш ти, коли ви з мамою сварилися, я підбігала і просила, щоб ви заспокоїлися. На жаль, ви на мене не зважали або не чули. Мені ж було так образливо, я йшла в кімнату і плакала. Знову ж, ви не винні, я все прекрасно розумію, може, у мене раніше психіка була якоюсь

дивною, може, я сприймала все не так, як треба. Та на мене це дуже діяло. Коли приходила до школи, мені здавалося, що всі живуть нормально, а у мене щось не так. Та я одягла маску благополуччя, робила вигляд, що «все чудово». Потім, ви, мабуть, пам'ятаєте, я часто була грубою з вами, тому що хотіла зрозуміти вас. Відчуваючи, що мама неправа щодо тебе, тату, я хотіла захистити тебе, але потім бачила, що і ти неправий, і захищала матір. Нарешті мені захотілось щось змінити, і я викликала вогонь на себе. У мене була погана поведінка, ось тоді ви об'єдналися проти мене: осуджували, сварили... Я відчувала задоволення від того, що ви разом, що об'єднані, і що мене почули. Як добре, коли приїздить Оленка (сестра), вся увага акцентується на ній. Ми усі стаємо дружніми. Та знову чогось не вистачає в цій ситуації. І все–таки якась причина в мені. Адже у нас все нормально. Ось і зараз я все аналізую. Мені легше говорити, ніж думати, що мене дивує. Я пам'ятаю дідуся, з його боку я завжди відчувала лагідність, він мене жалів, пестив. Пам'ятаєш, тату, коли ти хотів мене погладити, я тебе відштовхувала, як вовчєня, чому – я не знаю. Я думаю, може, коли діда не стало, це дуже вплинуло на мене, я звикла, що саме дідусь мені може забезпечити розуміння, ніжність. Я не сприймала ваше з мамою ставлення до мене. Мені важко говорити...

В. («Батько» – від порожнього стільця): «Донечко, я відчуваю, що ти на мене явно ображаєшся – за що?».

Н.: Ображаюсь? Не ображаюсь, просто злюся за якусь грубість з твого боку. Я не маю права злитися. Я розумію, що тебе життя зробило таким. Ти пам'ятаєш, що розповідав мені про свою сім'ю, де ти був старшим. Батька репресували і вся відповідальність лягла на тебе. Ти відчував себе дорослим не за віком, а потім не міг реалізувати плани. Це мене дуже вразило. Я все розумію. Якщо можеш, пробач мені за мою нестриманість щодо тебе, та в душі я не хочу тебе звинувачувати, ніколи не хочу...

В. («Батько»): «Що ж ти так плачеш, Наталочко? Я розумію, що твоя нестриманість була вимушеною. Ти завжди була доброю дівчинкою і усіх жалієш. Мої тривоги передавались тобі, щоб не потрапити під удари матері, я

підкорявся їй. Але не завжди це вдавалось. Я розумію, що тобі хотілось мене пожаліти, але тобі це було не просто – сама кажеш, що «відштовхувала мене».

Н.: Так, татку, мені дуже важко виражати добрі почуття до тебе, хоч і хотілося завжди. З якогось моменту щось в мені як «перемкнуло».

В.(«Батько»): Щось підказало тобі, що ти неправа, в тебе пробудилось почуття провини, і ти стала брати удари на себе. А я в той час не міг зрозуміти, що тобі потрібна моя підтримка, допомога.

Н.: Дивно, тату, але я не можу повністю погодитися з твоїми словами. У мене іноді виникало таке почуття, ніби мені весь час говорили «треба», «треба», а на мої інтереси ніхто не зважав. І тим більше, мені ще в школі не вистачало якогось розуміння. Знаєш, мабуть, збереглося в мені почуття образи, хоч смішно зараз про це говорити.

В.(«Батько»): Почуття образи за те, що я тебе не розумів. Образа за те, що я не такий тато, як би тобі хотілося б?

Н.: Я не можу так сказати, очевидно образа за те, що я була одна у своїх клопотах, одинока...

В.(«Батько»): Мені здається, що ти своє нереалізоване бажання пожаліти мене у зв'язку з маминими нападками, виразила у такій дивній спосіб – стала гірше вчитись та поводити себе в школі. Ти створила ситуацію, подібну до тієї, яку я переживав, лише тобі було ще важче: на мене «нападала» лише мама, а на тебе ми удвох. Таким чином ти вивільнялась від почуття провини і єдналась зі мною, тобто зробила те, що хотіла, підставляючи себе під удар. І ти мене не пробачаєш, що я тебе не жалів, не захищав, а теж нападав.

Н.: Очевидно, так.

В.(«Батько»): Я чоловік, і не такий тонкий та емоційно чутливий як ти, а ти можеш свою любов виразити мені. Зараз, коли я тебе слухаю, я відчуваю, що ти бажала мені дарувати свою любов, але щось тебе струмувало і ти зараз про це шкодуєш. Це так?

Н.: Так, я часто думала про це. Не дай Боже, щось трапиться з тобою, і я буду страждати з того, що чогось не додала, не виразила те, що в душі і це вже

непоправиме.

В.(«Батько»): Чи думала ти над тим що або хто заважає тобі виражати свою любов до мене? Може це мама?

Н.: Ні, це не мама, тут інше. Мені здається іноді, що коли її нема, я себе відчуваю мамою. Я здавна це почуваю. І не можу звинувачувати маму, їй також довелось дуже важко. Іще дуже молодою пережила втрату чоловіка. Рідко хто залишиться після цього з міцними нервами. Вона часто зривається. Я думаю, що моя доля буде такою, як і у мами, я відчуваю це якимось почуттям.

В.(«Батько»): Зараз у тебе є можливість виразити до мене свої почуття.

Н.: Страшно.

В.(«Батько»): Тобі заважає образа на мене за те, що було.

Н.: Дійсно, ти правий. Та я все ж таки люблю тебе.

В.(«Батько»): Я так давно чекав, що ти мені це скажеш. Говорити важко, та все ж легше, ніж виражати почуття діями.

Н.: Якими?

В.(«Батько»): Посміхатися частіше, дивитися мені у вічі, посидіти поруч, не сердитись на мене.

Н.: Я не серджусь.

П.(«Батько»): А головне, щоб ти своїм виглядом не нагадувала, що я теж був неправий, і щоб я бачив, що ти мене простила. При наших зустрічах, коли я дивлюсь на тебе, мене не покидає відчуття того, що я бачу не твоє ставлення до мене, а твоєї матері.

Н.: Мені здається, що останнім часом я так і поводжу себе. Я не можу зняти цей тягар зі своєї душі. Знаєш, мені хочеться ставитись до людей щиро, та мене щось постійно стримує.

В.(«Батько»): Може десь у твоєму досвіді було те, що ти йшла із щирою душею і не знайшла належного розуміння, і тому ти відчуваєш себе покараною за щирість?

Н.: Не знаю, мені важко про це щось сказати.

В.(«Батько»): А ти просто відчуй чи є у тебе потреба в тому, щоб до тебе йшли

люди із щирим серцем?

Н.: Так, ти правий, я відчуваю цю потребу в щирості інших.

В.(«Батько»): А твоя замкнутість наче відсторонює їх? Ти так це відчуваєш?

Н.: Так.

В.(«Батько»): Розумієш чому?

Н.: Мені важко довіритися людям тому, що мені доводилося виконувати роботу, важку, напружену, а потім я переконувалася, що більше нікому це не потрібно і все висіло практично лише на мені.

В.(«Батько»): Як на твою думку, може й у мами теж щось подібне відбувається?

Н.: Так, у неї такі почуття виникають часто. Я іще згадую, як я посварилася з однією подругою. Вона дуже образилася на мене.

В.(«Батько»): А ти б могла розповісти про це?

Н.: Колись ми з подругою умовили всю групу не піти на заняття. Більшість однокурсниць так і зробили. Але я все ж потім вирішила піти на ці заняття, бо зрозуміла, що пропуск мені ні до чого, все одно потім довелось би відпрацювати... З того часу всі стали мене звинувачувати, на мене. посипались всі негаразди.

В.(«Батько»): Як ти вважаєш, які почуття відчувала твоя подруга та інші однокурсники?

Н.: Образу, бо вони мене не зрозуміли. Вони вважали, що я зрадниця.

В.(«Батько»): Як ти гадаєш, а якщо б ти щиро їм усе пояснила, вони б тебе зрозуміли?

Н.: Думаю, що так, але мені завжди заважає стриманість.

В.(«Батько»): Зроби шаг і відчуй, що ти можеш бути щира. Уяви, що ті подруги зараз перед тобою. Скажи їм все, що ти відчуваєш.

Н.: (плаче..). Я вас всіх люблю... Я хочу бути поряд з Вами, я хочу відчувати вашу підтримку.

В.(«Батько»): Я бажаю, щоб твої сльози сьогодні змінилися на довготривалу радість. Радість від пізнання любові в своєму житті, від відновлення життєвих сил та самостановлення. Ти змогла це зробити – ти зробила перший крок до

прояву щирості. Я відчуваю гордість за тебе. Дай собі можливість і в подальшому робити ці кроки на зустріч щирості, любові, життю. Тепер ти матимеш змогу ставати сама собою, бо ти скинула той панцир, який тебе стримував. Що ти зараз відчуваєш?

Н.: Мені дуже добре... Начебто я від чогось звільнилася...

Отже, вищенаведений психодраматичний прийом сприяє виведенню особистісних проблем суб'єкта з підсвідомого рівня на свідомий, що призводить до розширення поля його свідомості і робить можливим їх корекцію.

Психодрама у межах методу АСПН використовувалася нами в найрізноманітніших варіантах. Так, зокрема, поряд з «порожнім стільцем» використовувався «високий стілець», «моя ідеальна жінка/чоловік» (жінка для дівчат, чоловік для хлопців).

Під час програвання психодраматичної дії майбутні фахівці-психологи мали змогу на власному досвіді переконатися як в діагностичних, так і в терапевтичних можливостях цього метода. Проблеми протагоніста завдяки їх «програванню» за допомогою катарсису стають більш прозорими. Протагоніст, що задає сюжет психодрами об'єктивує несвідомі моменти, що сприяє аналізу та розширенню його поля свідомості. Прикладом може служити фрагмент стенограми психодраматичної дії «Діалог із власним чоловіком» (I варіант), «Приєднання собі гідностей (переваг) членів групи» (II варіант):

I варіант (фрагмент стенограми психодраматичної дії «Діалог із власним чоловіком»).

Керівник групи пропонує Світлані, звертаючись до Романа як до свого чоловіка, проговорити вголос його психологічно сильні сторони (Світлана та Роман – учасники групи АСПН).

Світлана (Св.): На твоєму фоні я втрачаю себе як особистість.

Аналіз:

Психолог (П.): Подивіться, як відбувається зміна завдання. Відступ від основної

ідеї вправи про щось говорить? Кожний відступ від реальності є діагностичним!

Оксана: Це говорить про те, що переваги чоловіка вона не хоче (або не схильна) помічати, для неї вони лише уявні.

П.: Гіпотетично ми можемо припустити існування ідеалізованого «Я» Світлани, бо, за її ж висловами, не такі вже в нього і переваги, є лише щось таке, що викликає в неї почуття меншовартості.

Продовження психодрами.

Св.: Ти займаєш певну сходинку в соціальній ієрархії, а я – ніхто.

Роман (Р.): Чому ти так вирішила?

Св.: Тому що так воно є.

Р.: Я якось це демонструю?

Св.: Я це відчуваю.

Аналіз.

П.: На підставі цього фрагменту можна констатувати, що Світлана відмежовує себе від чоловіка, хоча в неї є можливість приєднатися до нього, до його соціального рівня. Вона ж це не робить, а, навпаки, від'єднує себе від нього. На те можуть бути причини. Чи справді чоловік створює такі бар'єри, що неможливо приєднатися? Що тобі, Світлано, заважає органічно зливатися з ним в його соціальних здобутках?

Св.: Щось, мабуть, в ньому є, що мені заважає приєднатися до нього.

П.: Тут виникає гіпотеза про те, що Світлана вважає себе не менш гідною, ніж її чоловік. Вона говорить, що він повинен допомогти їй це відчути. Можливо, Світлана доводить йому, що ситуація, коли вона не займає належного місця, випадкова. Другу фразу Світлана починає вже ближче до пропозиції поговорити про переваги чоловіка. Відносно її першої фрази «На твоєму фоні я втрачаю себе як особистість», чоловік може запитати: «А чому ти вважаєш себе лише на моєму фоні, ми ж не на арені, в нас сім'я?».

Продовження психодрами.

Св.: Ти такий активний, зайнятий, в тебе завжди є мета... У мене цього немає.

Аналіз.

П.: Зараз Світлана говорить про те, що чоловік має певні переваги, які вона не має. А що ще йому притаманно?

Св.: Є в нього якась внутрішня працездатність. В мене цього немає. Я вважаю себе за ним, як за кам'яною стіною. І це не лише моя думка, так говорять і знайомі: «Як тобі добре за таким чоловіком!». А я не відчуваю, що мені так вже і добре.

П.: Цими словами підтверджується гіпотеза Оксани про те, що ти вважаєш переваги чоловіка уявними. І ми можемо висловити побажання Світлані навчитися бачити переваги чоловіка, його гідності, шанувати, підтримувати та приєднуватися до нього, бо для тебе, Світлана, гідності чоловіка одночасно й існують, і не існують. І чим більшою мірою вони проявляються, тим більш скутою ти себе відчуваєш.

Р.: Світлано, навчись ними користуватися.

П.: Можна наголосити на потребі відпрацювати власне почуття неповноцінності.

Св.: Так, я дійсно тоді відчуваю якесь незадоволення.

Р.: Наявність у чоловіка певних переваг не повинна викликати в тебе незадоволення, навпаки, треба радіти з можливості використовувати їх.

Св.: Я це розумію.

П.: Світлано, скажіть, звертаючись до членів групи, про те, яку б з їх переваг Ви хотіли б взяти собі.

II Варіант.

Психодрама «Приєднання собі гідностей (переваг) членів групи»

Св.: У Лариси я б взяла жіночу м'якість, у Надії – мудрість, у Тетяни – цілеспрямованість, у Ані – почуття гордості, у Оксани – надзвичайну серйозність, але і в мене вона є, у Ніни – дитячу безпосередність, у Олени – стриманість.

П.: Зараз, Світлано, ти приєдналася до всіх цих переваг. Як би тепер ти повела розмову з чоловіком?

Продовження I Варіанту психодрами.

Св.: Привіт. Як справи?

Р.: Все добре.

Св.: Я рада, що в тебе все добре.

Р.: А в тебе є якісь проблеми?

Св.: Проблем цілий віз.

Р.: Розповідай. Спробуємо їх розв'язати. Можливо, все це і не проблеми.

Св.: Тобі легко це говорити з висоти твого соціального становища. Мої проблеми для тебе ніколи і не були проблемами. Я так це розумію.

Р.: Якщо вони і є, то ми їх зараз і розв'яжемо. Твої проблеми стануть нашими.

Св.: Хіба це допоможе?

Р.: Ще і як допоможе. Проблеми краще розв'язувати.

Цей фрагмент стенограми ілюструє палітру можливостей психодрами уточнювати психодіагностичні передбачення, з'ясовувати, як особистісна проблема деструктує міжособистісні стосунки та апробувати нові форми поведінки.

Психодраматичні прийоми в процесі АСПН набувають найрізноманітніших форм у зв'язку з їх синтезованим використанням в контексті інших методичних прийомів.

У процесі **рольової гри** також використовується форма «другого Его», що дозволяє зрозуміти персонажів гри більш глибоко. У науковій психологічній літературі рольову гру розглядають як форму психодрами або як похідну від неї [35; 36; 37; 51; 55], вказується і на використання понять «рольова гра», «рольовий тренінг», «психодрама» як еквівалентів.

Теоретичною основою рольового тренінгу є припущення, що поведінка будь-якої людини може бути відкоригована практикою, новими знаннями та їх підкріпленням. Вважається, що ригідність поведінки викликана недоліком ігрової активності, і рольова гра надає можливість пізнавати суб'єкта досвідом програвання ролей, які він не відігравав у реальному житті.

Спектр застосування рольових ігор достатньо широкий. Їх використовують для: зміни стандарту поведінки; навчання новому або

модифікація старого стилю управління власним життям і складними ситуаціями в ньому. Мета в цьому випадку може бути загальною (змінити стиль життя) або специфічною (модифікація способів вирішення тієї чи іншої проблеми в житті); зниження (зменшення) власної ригідності поведінки, бо набутий досвід дозволяє збільшити «гнучкість» та контактність; «будівництва» власного Его, бо під час програвання ролей шліфується і власний імідж; запобігання зайвим втратам, бо знання про оптимальну поведінку дозволяє орієнтуватися в конкретній ситуації; зняття емоційної напруги.

Рольові ігри широко використовуються й у вітчизняній практиці надання психологічної допомоги (Г.С.Абрамова, А. А. Александров, В. Ю. Большаков, П.П. Горностаї, С.В. Васьківська, А.Л.Гройсман, Ю.М. Ємельянов, Д. Кіппер, Л.А.Петровська та ін.) [1; 4; 10; 14; 15; 17; 25; 42]. Розігрування рольових ситуацій як метод групової корекції використовується в АСПН. У процесі АСПН рольові ігри використовуються, головним чином, для отримання додаткового психодіагностичного матеріалу, необхідного для перевірки гіпотез, більш глибокого розуміння особистісної проблематики кожного з учасників навчання. Цей метод стає особливо корисним тоді, коли в груповій роботі спостерігається тенденція до абстрактних міркувань та зайвої інтелектуалізації проблеми. Рольові ігри дають більш суттєвий психодіагностичний матеріал (у порівнянні з розповіддю) і дозволяють здолати труднощі у вербалізації окремих проблем, почуттів та емоцій.

Розігрування рольових ситуацій в АСПН відрізняється від так званого ігрового моделювання тим, що підготовка до гри в АСПН мінімальна. Рольова гра розгортається в дії, без попередніх сюжетних відпрацювань. Така невизначеність того, «що робити», дає змогу учасникам гри набувати творчу самодіяльність. Можливість варіювати умовами виконання ролі дозволяє їм, крізь призму вибору поведінки в тій чи іншій сюжетній ситуації, побачити особливості власних особистісних характеристик.

Рольова гра у психокорекційному процесі АСПН обов'язково завершувалася обговоренням та аналізом побаченого і почутого. Важливим

при цьому виступав обмін думками і враженнями учасниками групи АСПН про те, як їм імпонувала та чи інша роль, з яким партнером взаємодіяти було важко і навпаки, які почуття викликали у присутніх виконавці тієї чи іншої ролі.

Програвання рольових ситуацій в психокорекційному процесі АСПН каталізувала розкриття внутрішнього (як правило, скритого) психологічного змісту учасників групи. Так самі умови рольової ситуації дають учасникам гри відчуття захищеності, а отже мінімізуються прояви активізації захистів. Завдяки цьому всі зусилля членів групи АСПН йдуть не на захисти і емоційні переживання, а на дослідження причин певних реакцій.

Головною особливістю використання рольової гри в процесі АСПН є затушовування (приглушення) уваги членів групи до сюжетних аспектів гри і акцентуація на особистісних характеристиках учасників гри. Практика АСПН показує, що природний інтерес групи переноситься на сюжетну лінію гри, тому що це життєва діяльність. Крім того, сюжет гри завжди підштовхує учасників навчання до «ідентифікації з героєм». При цьому керівникові групи АСПН необхідно звертати увагу учасників АСПН не стільки на сюжет, скільки саме на риси особистості, на «людські» якості тих, хто бере участь у грі.

У групі АСПН ми давали для аналізу таку ситуацію: психолог прийшов на роботу в школу, звернувся до директора. Той визначив йому місце роботи на другому поверсі, вказав номер кімнати і дав ключ. Психолог намагається відчинити двері, але йому це не вдається. Психолог–жінка звертається до чоловіка, який проходив повз неї, з проханням допомогти відчинити кімнату. Він допоміг, але, відчиняючи, сказав: «У чужий будинок без господаря не входять».

Далі кожному члену групи пропонувалося взяти на себе роль психолога і дати свій варіант відповіді цьому чоловікові.

Ця ситуація цікава тим, що зачіпає певні моральні аспекти, що дії психолога були санкціоновані кимось іншим, що людина, яка перед цим зробила послугу, завдає прикрість і показує негативне ставлення до входження психолога в цей кабінет. Це суперечливий момент, бо психолог повинна бути

вдячна цій людині за допомогу, і ми маємо можливість прослідкувати, наскільки самостійна в своїх діях та чи інша особистість, яка буде виступати в ролі психолога. Додаткового інтересу до цієї ситуації додає той факт, що кожна людина бажає бути господарем в тій кімнаті, яку вона займає. Отже, таке нарікання зачіпає гідність «Я». Тому ця ситуація є дуже вигідною для пізнання і самопізнання.

Проаналізуємо деякі з висловлювань членів групи АСПН.

«Я теж такої думки, тому я і є тут господар». Психологічний зміст цієї фрази: «якби я не був господарем, то сюди б не зайшов, бо теж вважаю, що в чужий дім без господаря не заходять, а моя дія вказує на те, що цей дім для мене не чужий». В цьому випадку ми бачимо захисну тенденцію, а саме, використання слабкої сторони у висловлюванні тієї людини, яка хоче чимось дорікнути. Отже спрацьовує психологічний захист, зокрема за тенденцією «від слабкості до сили». Суб'єкт, з одного боку, хоче займати вигідну, панівну позицію, а, з другого боку, поступається діловими параметрами заради виправлення скривджене «Я».

Звернемо увагу на підтекстний зміст висловлення: «Я теж такої думки, тому я тут господар». Підтекстний зміст розповідає людині, яка намагалася дорікнути психологу, що я не гірший за тебе, що я це все знаю, дивуюся, що ти мені про це говориш, я взагалі не відкривав ці двері, трохи засмучений тим, що ти це не розумієш і що мені доводиться говорити, що «я тут господар». Я навіть вище, і кожного разу той, хто хоче мене образити, понесе за це певну кару. Тобто цією фразою особистість показує, що вона перш за все зреагувала на скривджене власне «Я», намагаючись його вирівняти, виправити. Отже, їй необхідно з цим розібратися, щоб кожного разу не реагувати на оточуючих стандартними способами, результатами яких є ілюзорні втіхи потреб ідеалізованого «Я». Неоптимальність полягає в тому, що суб'єкт забув подякувати людині, яка відчинила двері, тому він може здатися зверхнім, якому інші повинні робити послуги, і він ці послуги може легко ігнорувати, якщо при цьому людина спричинить найменшу прикрість. Тоді ця прикрість для його

хворобливого «Я» стає більш вагомою, ніж все те, що зробила людина до цього. У цьому, звичайно, його незахищеність, бо партнер буде шукати можливість відмовити йому в послугі, з якою він звернеться, і не упустить той момент, щоб «віддати йому належне» за те, що він скористався його доріканням і показав свою зверхність, свою непогрішність. У плані спілкування такий шлях не є продуктивним.

– *«Цей ключ мені дав директор»*. Аналізуючи це висловлювання, можна констатувати, що вона зреагувала на «фігуру», тобто на ставлення до її вчинку, і намагалась виправдатись – захиститись через санкції того, хто займає вищу соціально-службову позицію. Тут можна діагностувати цікаву тенденцію звертатися до батька чи будь-кого, хто його заміщує, і використати ймовірну можливість виправдати свої дії і зняти претензійність висловлювання. Психологічний зміст того, що вона сказала такий: «до мене з таким висловлюванням не звертайтеся, тому що мої дії санкціоновані керівником, і ви неправі». Це позиція дитини, бо намагання виправдати свої вчинки йде через апеляцію до інстанції, що стоїть вище. При такій позиції потенціал суб'єкта дрімає, він не використовує свої можливості, резерви для взаємодії з партнером. Психологічний зміст висловлювання демонструє партнеру по спілкуванню, що вона є людиною, яка потребує захисту і має інфантильні тенденції. Якщо діагностувати особистісні риси, то помітимо залежність від батьків, бажання бути гарною, чемною, слухняною дівчинкою і нічого не робити без санкції батька. При такій позиції блокується власний потенціал, стає неможливим його розвиток, акцентується залежність від оточуючих, зокрема від тих, хто має вищу соціальну позицію.

– *«Тоді я подвійно вдячна вам»*. Учасниця навчання робить акцент на подяці людині (що відчинила двері), а не на доріканні, і на дорікання вона зреагувала опосередковано, через подяку. В цьому її захищеність, тому що іншій людині важко потім далі дорікнути. Опосередковано суб'єкт демонструє свою необізнаність в тому, що це ще чиясь кімната, а людина, яка дорікала, знала і відчинила двері. Ось тому вона і дякує, бо знаючи це, людина могла їй і не

допомогти відчинити двері. Це позиція захищеності, бо немає реакції, яка б виражала образу, а є лише реакція на висловлювання цієї людини. Учасниця групи АСПН не ігнорує висловлювання, а реагує через позитив. У цьому випадку ми не помічаємо автоматизованих захистів, хворобливе «Я» теж тут не спостерігається.

Завдяки цьому прикладу ми можемо чітко побачити дію психологічних захистів, які спрацьовують автоматизовано на несвідомому рівні, задають динаміку активності суб'єкта, а семантика наповнюється ситуативним сюжетом.

Методика рольової гри для психокорекційного процесу в групах АСПН важлива ще й тим, що дозволяє побачити членів групи не лише в груповій міжособистісній взаємодії, а й під час виконання певної соціальної ролі. Поведінковий матеріал суб'єкта, отриманий під час програвання ситуації, дозволяє перевірити гіпотези стосовно його особистісної проблеми, бо в умовах спонтанної поведінки є показником того, як особистісна проблема впливає на структурування рольової ситуації.

2.2.3. Методика консультування.

У АСПН в якості психодіагностичної і психокорекційної методики використовується психологічне консультування.

У працях Ю. Є. Альшиної, О. Ф. Бондаренка, С. В. Васьківської, Н.Ф. Каліної, Б. Д. Карвасарського, Р. Мея, В. В. Століна [3; 11; 12; 13; 22; 24; 33; 55] терміни «психологічне консультування», «психотерапія» та «психологічна допомога» використовуються як рівнозначні.

У науковій літературі під психологічним консультуванням розуміють «психологічну освіту тих, хто консультується, психологічну діагностику та інформування клієнтів, науково-практичні рекомендації тощо» (М.М.Обозов) [34, с. 39]. Складається враження, що в індивідуальному психологічному консультуванні клієнт відчуває себе пацієнтом всерозуміючого професіонала, який виступає панацеєю всіх проблем людини, і від якого суб'єкт очікує вдалих (дієвих) порад і рекомендацій.

Групи АСПН орієнтовані на глибинну психологічну корекцію, тому консультування в АСПН не зводиться до надання певних порад та психологічних «милиць». Тут пробуджуються внутрішні сили та резерви людини за рахунок розширення самопізнання, що відбувається завдяки адекватному баченню своєї проблеми. Саме це дозволяє людині стати сильною, мати можливість зрозуміти причини власних труднощів і звільнитися від них.

У літературі, присвяченій психологічному консультуванню наголос робиться на особистості і позиції психолога-консультанта, а також на особливостях психодіагностики під час цього процесу.

На наш погляд, дуже важливим є питання про особливості діагностики під час психологічного консультування. Дуже важливим є прояснення проблеми, яка дійсно хвилює людину, бо клієнт, як правило, повністю не усвідомлює своєї проблеми. Так, Н.Ф. Каліна вважає, що «проблема клієнта закодована ...», і «мені погано або щось не так – це все що може сказати людина в перші хвилини сеансу»[23, с. 26]. На думку О.Ф. Бондаренка, «мовний матеріал, виступає передумовою проникнення в власне психологічну специфіку явищ» [12, с. 52]. Він робить аналіз саме психотерапевтичного спілкування, називаючи висловлювання клієнта «мікрорівнем» психотерапевтичного впливу. Вербальні репрезентації, на думку Н.Ф. Каліни, клієнт використовує, насамперед, для представлення своєї поведінки і своїх переживань. Психолог, працюючи зі свідомістю і переживаннями клієнта, надає допомогу у розширенні моделі світу і усвідомленні реальних можливостей вибору. Розширення можливостей вибору зумовлена комплексною роботою психолога з моделлю світу за типом тлумачення.

У групах АСПН прояснення проблеми суб'єкта теж є важливим аспектом роботи. Тому завданням психологічного консультування в групах АСПН є уточнення особистісної проблеми, яка стоїть за тією, що представлена психологу. Ось чому для консультування, як і для всього процесу АСПН, дуже важливою є процесуальність психодіагностики. Процес консультування в АСПН побудований таким чином, щоб перевірка виникаючих гіпотез давала

поштовх для побудови нових гіпотез.

Особливістю психологічного консультування в АСПН, на відміну від індивідуального консультування, описаного в літературі, є здійснення його на фоні групи. Завдяки цьому суб'єкт має можливість зіставити різні точки зору, різні підходи до вирішення проблем. Отже, консультуванню в АСПН притаманна більша об'єктивність, ніж індивідуальному, бо індивідуальне консультування не має такого критерію як групова взаємодія. При індивідуальному консультуванні існує загроза актуалізації особистісної проблеми самого психолога, що створює ризик того, що він поведе процес за деструктивним для клієнта руслом. Нівелюванню цього сприяє залучення в АСПН до процесу психологічних консультацій групи.

Важливою характеристикою психологічного консультування у процесі АСПН є використання різних психодраматичних прийомів, які можуть варіюватися, переростати один в інший. За допомогою такого синтезу прийомів зростає швидкість перевірки психодіагностичних гіпотез.

Все вищезгадане проілюструє фрагмент стенограми групи АСПН (учасники групи – майбутні психологи):

- Т.:** Я давно прагнула зрозуміти причину моїх труднощів у вираженні щирого почуття любові до мами.
- П.:** Чому це тебе так турбує? Адже виражати свою любов можна не лише вербально, не лише обіймаючи чи цілуючи, а й по-іншому, наприклад, певними справами.
- Т.:** Для мене складністю є саме вербалізація цієї любові.
- П.:** Чи є для тебе різниця у виразі любові до мами і до іншої значимої (любимої) людини?
- Т.:** Є. Мамі я ніколи не виражала бажання займати лідуючу позицію, тобто бути першою, а коханій людині я казала про це.
- П.:** Тобто у стосунках з мамою тобі завжди потрібно було займати нижчу позицію.
- Т.:** Так. Як правило, я поступалася їй.

П.: Як ти вважаєш, що відчувала мама, коли ти так діяла?

Т.: Я відчувала, що мамі це подобається.

П.: Ти бажала бути ближче до мами, подібатись їй. А тим, хто теж близький до мами, теж потрібно було виражати свою любов через прийняття нижчої позиції? Наприклад, батькові або бабусі.

Т.: Рідше саме вона займає більш низьку позицію у стосунках з ними. З батьком вони розлучилися.

П.: А твої відносини з батьком не були завантажені цією проблемою сказати «люблю»?

Т.: Він теж не виражав своїх почуттів, але я знала, що він мене любить.

П.: Зі свого боку ти теж приховувала свою любов до нього?

Т.: Я також проявляла свої почуття опосередковано.

П.: Тобто ви намагалися приховати свої почуття.

Т.: Так.

П.: Тепер ви не жалкуєте про це? Чи є у тебе можливість виправити це?

Т.: Така можливість є. Я можу йому написати. Я не писала йому, але хочу це зробити. У мене навіть є лист, який я йому написала, але у мене не має бажання його відправити.

П.: Ти не бажаєш його відправляти... А що заважає тобі це зробити?

Т.: Немає поштовху, який би змусив мене відправити цей лист.

П.: Тобто він своїми листами не схиляє тебе відправити цей лист?

Т.: Він мені зовсім не пише. Хоча я повинна була написати йому першою, але ніяких спроб за ці 4 роки не зробила.

П.: Може ти вважаєш, що він уже не чекає листа і не зрадіє йому?

Т.: Можливо... пройшло стільки часу... А може, він навпаки його чекає?

П.: Ми почали консультування зі взаємовідносин з мамою, а мова йде про батька. Кому ж з них тобі більшою мірою хотілося б сказати: «Я тебе люблю».

Т.: Мамі.

П.: Отже, на батька ти за щось ображаєшся. Можеш сказати на що саме?

Т.: Я ображаюсь на нього за те, що він мене покинув, не згадує...

П.: Мабуть, за те, що він не підштовхнув тебе відправити цей лист, на що ти сама не зважилася.

Т.: Це зробити мала я сама. Але... Справа в тому, що мій зв'язок з батьком був перерваний мамою. А я її дуже ціную і прислуховуюсь до її думки. Зараз я вже зрозуміла, що мама не може керувати моїми бажаннями, тому й зібралася написати.

П.: Але не відправила..., начебто хтось або щось не дозволяє тобі це зробити...

Т.: Мабуть невпевненість в тому, що батько мене пам'ятає і любить, а також, що він правильно зрозуміє мій лист.

П.: Може тебе також стримує і те, що іншого листа ти не бажала б йому написати, бо він був би нещирим?

Т.: Так.

П.: Чи не думаєш ти, що і своїй мамі ти не можеш висловити свою любов саме тому, що вона заважала твоїй любові з батьком?

Т.: Можливо. Вона невинна, але...

П.: Може тому у тебе й є бажання сказати їй, що любиш її, бо розумієш, що вона невинна. У цьому і полягає неоднозначність ситуації. З одного боку, мама була покинута і тому ти відчуваєш необхідність любити маму за двох. До того ж, ти бажав бути дорослою і не звинувачувати маму в побудові таких відносин з батьком. З іншого боку, бажав чи не бажав, ти звинувачуєш її. Ти не наважуєшся відірватися від мами у стосунках з батьком, бо ще невпевнена в собі. Ти прагнеш наблизитися до батька, але тебе стримує невпевненість в тому, що він теж бажав покращити стосунки і що ти можеш без ризику наблизитись до нього. Що з почутого тебе зворушило?

Т.: Я дійсно прагну бути дорослою. Для мене важливим є те, що моя поступливість у стосунках з мамою зумовлена лише її бажаннями. Я ж хочу іншого, я хочу відновити зв'язок з батьком.

П.: А в чому саме ти відчуваєш внутрішній зв'язок з батьком?

Т.: Бо він сам не займав високу позицію в очах матері. Тому він постійно підштовхує мене вгору. Якщо ж мама бачить ту нижчу позицію, то лише тому,

що вона так бажає.

П.: Тобто ти, Таню, підкоряєшся мамі лише тому, щоб догодити мамі, тобто на інструментальному рівні, а не за внутрішньою позицією?

Т.: Так, в мене є бажання перевершити маму. Лише ззовні поведінково, я піддаюся їй, але внутрішньо – я вища.

П.: Ти бажаєш займати більш високу позицію, і одночасно прагнеш, щоб цього не помічали інші, тобто мама, щоб її не засмучувати?

Т.: Так.

П.: Спробуй, Таню, проговорити цей лист до батька, про який йшла мова. Ми ж спробуємо знайти психологічний зміст почутого, прояснити щось і для себе, і для тебе.

Т.: «Привіт, татусю. Нарешті я змогла написати тобі цей лист, хоч, звісно, могла це зробити і раніше. Все дуже змінилося в останній час. Я пригадую свою обіцянку тобі сповіщати про будь-який важливий день в моєму житті. Я, по – перше, хочу привітати тебе зі святами і, нарешті, сказати про те, що я тебе не забула і бажаю поділитися з тобою своїми успіхами. Здійснилось те, чого я бажала і що ти мені наказував. Маю надію на те, що ти не забув про нашу останню зустріч і побажання, щоб в моєму житті все було «по суті». Я дуже скучила за твоїми дітьми. Наша остання зустріч мені дуже сподобалась. Цікаво, як вони ростуть? Чи досягли вони тих вершин, успіхів, яких ти бажав мені? Я думаю, що досягли. Ігорю ще, зрозуміло, рости, а ось у Юлі я побачила великий потенціал, думаю, що вона здібна дівчинка і не розчарує тебе. Хоча, мабуть, ти чекаєш від неї чогось зовсім іншого. Я дуже хочу з тобою побачитись. Хочу, щоб ти не брав до уваги ту відстань в 4 роки, які минули від нашої зустрічі. Може ця відстань зітреться. Я дуже хочу, щоб ти до мене приїхав. Не бійся ніяких ускладнень. Ми зможемо з тобою зустрітись десь на нейтральній території. В решті решт, що нам з тобою приховувати, чого ми повинні лякатися? Маю надію, що не буде проблем з твоєю дружиною, вона ж людина серйозна. Напиши мені, будь-ласка, може домовимося про нашу зустріч. Передай привіт своїм дітям, особливо Юлі. Цікаво, чи пам'ятає мене твій син?»

Скажи їм, що я про них не забула. Я думаю, що вони гідні тебе. Все.»

П.: Важливо проговорити основні психологічні моменти листа. Я зрозуміла загальна канва листа так: «я хочу налагодити стосунки, я хочу відновити те, що було 4 роки тому, а також бажаю, щоб ці роки ніяк не вплинули на наші стосунки, не охолодили їх, і не стерли. Час завжди щось стирає, а я хочу, щоб цього не було». Далі звертає увагу бажання приєднання до дітей батька. Це приєднання не нейтральне. Воно може вказувати на тяжіння до батька, тому що діти викликають особливі почуття, бо в них є частина батька. Робиться акцент на фразу «я і діти», в той час як дружина батька присутня один раз і побічно («маю надію на її розуміння»). Всюди є ти, Таню, і є діти. Цікавим є і твоє бажання, щоб діти відповідали прагненням і надіям батька, щоб ці бажання здійснилися, а також запевнення батька в тому, що я всі сили докладаю, щоб твої прагнення відносно мене здійснились. Навіть є відтінок того, що я ці надії виправдовую більше, ніж твої діти. Цей висновок ми робимо, спираючись на згадку про Юлю і те, що вона, може, не зовсім виправдовує надії батька. Потрапляє в поле зору і той текст, що до Ігоря, хлопчика, почуття інші, ніж до дівчинки, а до Юлі ж ставлення, як до подружки. За текстом відчувається бажання налагодити з нею стосунки. Проглядається бажання бути дорослою та незалежною, а також мати з батьком щось автономне від усіх. Це підтверджується словами «зустрінемося на нейтральній території», «чого ми повинні лякатися.» В листі виражається деяка тривога з приводу того, чи батько ставиться до мене, як до своїх дітей і як я до нього. Відсутній будь-який докір батькові в будь-чому, ніби він ні в чому невинний. З цього можна припустити, що провина десь переноситься на матір. Лист виражає велику значущість тієї зустрічі, яка була, згадуються деякі деталі, а також виражає «я пам'ятаю все». Можна доповнювати.

Чл. гр.: Відчувається, що Таня намагається уникнути будь-яких почуттів конкуренції, тому що вона завжди позитивно налаштована на дітей.

П.: Ми можемо припустити, що Таня намагається уникнути ревнощів, приєднуючись до дітей. Але за цим може приховуватися Едіпова залежність від

батька, бо є батько і його діти (в яких частка батька), і є я, тому я їх люблю, як своїх дітей.

Чл. гр.: Звучала впевненість, що у дівчинки все вийде, бо вона дівчинка (така, як і я), і мені все вдається, тому що я є в тебе.

П.: Дійсно, ми бачимо відтінок того, що батько, діти і я – одна сім'я, і є чітка присутність трьох фігур: батька, Тані і дітей.

Це ми назвали ті основні моменти, які привернули нашу увагу. Зараз ми можемо поговорити про психологічний текст, який передав лист.

Т.: Я дуже прагнула, щоб в листі не було ніякого докору батькові.

П.: Ми це відзначили. У цьому психологічна перевага листа, бо будь-який докір людина схильна відторгнути, заперечити..

Т.: Розумінню цього я зобов'язана досвіду, що отримала в групі. Ми розігрували рольову ситуацію, Ігор був в ролі батька. З мого боку звучали докори, а він їх зовсім не приймав, ніби закривався. Саме тоді я і написала ідеальний зразок листа до батька, хоча дуже важко було контролювати себе, стримуючись від докору.

П.: Він добре увійшов у роль, бо в нього подібна сімейна ситуація. Іноді люди на цьому спекують, тому в практичній психології немає ідеальних зразків. А є адекватне розуміння ситуації, бо деяких людей відсутність докорів «розпоясує», вони задоволені тим, що є така дочка, яка ніколи не буде докоряти і завжди прийме батька таким, який є. В цьому випадку вони не отримують зворотного зв'язку, у них відсутня інформація про те, як їх сприймають інші. Тоді у людини виробляється внутрішній буфер, відбувається внутрішня амортизація. Витримується це до певної межі, а потім все може перевернутись на протилежний гештальт. Але ми не помічаємо, як самі готуємо платформу для цього, бо психіка не витримує, і тоді всі докори ідуть лавиною. Отож не захоплюйтесь ідеальними зразками поведінки, не забувайте про себе і про свої почуття. Докір можна виразити так, щоб він сприяв конструктивній перебудові взаємин, докір може бути не лише претензією, є й інші форми його виразу. Але це ми робимо відступ, який не стосується тексту листа. За текстом же, ми

бачимо, що лист дійсно не виражає докір. Зараз нам важливо обговорити психологічний зміст, суть листа.

Чл. гр.: Лист виражав бажання прямого безпосереднього контакту.

П.: А більш широкий зміст був такий: «я тобі ні в чому не дорікаю, я лише хочу мати можливість виражати тобі позитивні почуття. Я приймаю тебе таким, який ти є, разом із твоєю ситуацією, яка була представлена мені в попередній зустрічі через твоїх дітей, з якими я мала можливість познайомитися. Я приймаю і твоїх дітей».

Більш глибокий смисл: «ти (батько) повинен зрозуміти, як я дорожу тобою, якщо я знайшла в собі можливості навіть прийняти твоїх дітей і позитивно ставитись до них». Ще лист виражає, що ти, Таню, так бажаєш батькові добра, що хочеш, щоб його ніщо не засмучувало. Сама ж прагнеш приносити йому тільки радість і задоволення, що і намагаєшся робити, пам'ятаючи кожне батьківське слово, що стало для тебе магістральною лінією поведінки. Подальший зміст такий: я буду засмучена, якщо ти (батько) забув про ці слова, бо для мене вони стали основною платформою, програмою руху вперед. Ставлення до твоїх дітей – це свідоцтво мого прийняття і цінування тебе; хочу, щоб твої діти приносили тобі радість спілкування, яку ти, як батько, не можеш отримати зі мною. Я бажаю, щоб діти оправдовували твої сподівання, але я так тебе люблю і так намагаюсь відповідати твоїм побажанням, що сумніваюсь в тому, що комусь це під силу. Є скрите припущення, що я перевершую твоїх дітей у наближенні до твоїх побажань, до твого внутрішнього настрою, до твого бачення того, якими повинні стати діти.

Чл. гр.: Мені здалося, що головна мета приїзду батька, за задумом автора листа, впевнитися, що вона виконує задану батьком програму, ніби «приїжджай, впевнишся».

П.: Захист не дозволяє психіці виражати це так прямолінійно, бо роль виконавця – це роль дитяча, а Таня весь час прагне бути дорослою. Тому «приїжджай, впевнишся» іде лише фоном, а не психологічною фігурою листа. А психологічний зміст цього листа такий: «Я хочу, щоб ти приїхав і побачив

зміни. Думаю, що вони порадують тебе. Ти зрадієш моїй незалежності від мами, моїй сміливості, бо я ж згодна зустрітися з тобою, навіть ризикуючи ускладнити взаємини з мамою. Мій настрій не може лишити тебе байдужим, отже, я впевнена, що ти побачиш у ньому силу моїх почуттів до тебе». Таню, ти можеш внести уточнення.

Т.: Все так.

П.: Я перефразувала текст «приїжджай, впевнишся». Такий текст був би ризикований для психіки, бо міг викликати опір, змушуючи людину визнати «це так». Будь-який примус викликає опір. В листі лише опосередковано виражається впевненість в тому, що батько, коли приїде, побачить позитивні зміни в мені, що відповідають його побажанням.

Спробуємо озвучити текст листа до мами в контексті поставленої протагоністом проблеми і з врахуванням вищезгаданого. Може, Таню, ти сама змогла б озвучити цей лист?

Т.: Я усвідомлюю свою ідентифікацію з батьком. В останній час всі мої сили були спрямовані на розрив цієї ідентифікації.

П.: Чим вона тобі заважає?

Т.: Я шукаю якості батька в усіх, з ким спілкуюсь.

П.: Отже, батькові ти могла б сказати: «Тату, я зараз розв'язую завдання, яке ти переді мною і не ставив. А саме відмежовую тебе від себе, бо це заважає мені в житті».

Т.: Я і мамі, і батькові не можу сказати «люблю».

П.: Який лист ти могла б написати мамі?

Т.: «Мамо, я жалкую, що ти не змогла обрати собі доброго чоловіка, а взяла такого, який є. Хай він таким і лишається, бо він мій батько. Я йому нічим не дорікаю, на відміну від тебе. А ти могла в свій час бути розумнішою».

П.: А може такий: «...Я дуже засмучуюсь, мамо, коли виявляю, що, роблячи вибір, я також помиляюся, хоча і намагаюся уникнути такої помилки у стосунках з близькою людиною...»

Т.: «...Так, я дуже засмучуюсь, відкриваючи це. Мені тоді здається, що я, як і ти,

керуюсь лише емоціями. Мені взагалі здається, що в тебе більше емоцій, ніж розуму. Я прагну, щоб твої емоції не мали наді мною такої сили, щоб я так себе не поводи́ла. Хочу, щоб емоції не перевершували розум, інакше я буду повторювати твої фатальні помилки...»

П.(від імені Тані): «... Враховуючи вищесказане батькові, я бачу, що теж диференціюю свої емоції і свій розум. З одного боку, в своєму листі я нічим йому не дорікаю, намагаюся налагодити стосунки з ним, а, з іншого боку, трохи пізніше, говорю про спроби відмежуватися від нього, перервати всі ниточки такого злиття, щоб врятуватися від нього. Насправді ж, я хочу врятуватися від нереалізованого почуття любові до батька.

Мамо, моя нереалізованість любові до батька пов'язана з тобою, з твоїм недосконалим вибором, з тим, що ваші стосунки розірвані. Тому мені важко говорити тобі про свою любов, адже я не можу сказати «люблю» рідному батькові. Мені дуже важко стриматись від докору тобі, мамо, за своє дитинство без батька, за те, що зараз я не можу повною мірою спілкуватися з близькими мені людьми. А ще, мамо, я не можу сказати тобі «люблю», бо ти не повною мірою любиш мене, бо мені постійно потрібно підігравати тобі в твоїй авторитарності, у потребі відчувати себе сильною. Я не можу бути відвертою з тобою, а, отже, і не можу сказати: «Мамо, я тебе люблю». Я ж повинна грати, грати навіть у любов до тебе».

Таню, можна виправити текст, який я проговорила, якщо він не відповідає твоїм відчуттям.

Т.: Мене дуже вразили слова про те, що мама десь приховує свою любов до мене. Вона вчора вперше сказала, що любить мене. Я ж помітила, що вже і не хочу цього, а я ж цього так чекала, так прагнула, і раптом відчула, що вже не потребую цієї любові, що це не принесло мені радість.

П. (від імені Тані до мами): «Мамо, колись я відчувала потребу в твоїй любові. Зараз, коли ти, нарешті, виразила її, я відчула, що радість, яку я отримала, значно менша від відчуття несвободи від тебе. Я дорослішаю, будую власне життя, намагаюся бути незалежною від тебе, твоєї волі і твоїх бажань. Такі ж

вирази любові можуть бути лише стримуючим моментом у моїх намірах бути незалежною, автономною, навіть у стосунках з батьком. Надто довго я підкорялась тобі, боячись засмутити тебе і втратити твою любов. Я чекала на нагороду, чекала, що ти будеш любити мене вдвічі більше (і за себе, і за батька)».

Т.: Я з цим згідна і можу додати: «...що мій шлях до тебе, мамо, я порівнюю з підкоренням вершини. Я вибралась на цей пік і стала байдужою до всього.»

П.: Отже, ти, Таню, пишеш мамі в листі: «Мамо, мій шлях до твоєї любові був таким важким, що я зрозуміла, що зможу прожити і без твоєї підтримки. Тобто, це так загартувало мене, що твої слова вже не викликали того відгуку в моїй душі, який порадував би мене колись.»

Таню, якщо потрібно, внеси корективи в цей текст, що я проговорила.

Т.: Це мій текст. Мені дуже прикро, що мама, виражаючи свою любов до мене, плаче.

П.: Ти, Таню, говориш мамі в листі: «Протягом свого життя я не мала тебе вдосталь. Мамо, зараз ти говориш про любов до мене від остраху втратити мене. Колись ти не зважала на мої почуття, а вирішувала лише свої проблеми. Тепер ти робиш спробу замаху на мою автономію, на мою незалежність, через апеляцію до моїх почуттів і знання того, як сильно це може подіяти, бо я ж так потребувала твоєї любові».

Т.: З цим я згідна, і ще я в листі не сказала мамі про те, що вона дещо спізнилась, але зараз я про це подумала.

П.: Зараз ми можемо дати відповідь на питання, яке поставила нам Таня, а саме, чому їй так важко сказати мамі про свою любов.

«Я, мамо, наповнюю любов дійсним, емоційно значущим змістом, тому є певне блокування при використанні цього слова. Ще я боюсь можливих спекуляцій на моїй любові, можливих обмежень моєї свободи в самореалізації, у ставленні до батька і протидій моєму становленню, моєму прогресу в набутті незалежності від тебе. Це і заважає мені виражати тобі щирю любов. Крім того, ти і сама запізнилася з виразом любові. Мабуть, і моя готовність сказати тобі

«люблю» протягом того довгого і важкого шляху до твоєї любові дещо ослабла».

Т.: Так, я з цим повністю згідна. Дякую, мені тепер буде значно легше будувати свої стосунки з мамою.

* * *

Цей фрагмент стенограми демонструє дієвість і силу процесуальної психодіагностики, яка була притаманна процесу консультування. Представлений фрагмент консультативної роботи в рамках методу АСПН, засвідчує різноманітність застосованих методів діагностики та психокорекції. Так, зокрема, був застосований метод психодрами і у вигляді монологу–листа до батька, до матері, і через «проникнення» психолога в образ другого «Я» протагоніста і озвучення від його імені певних текстів, які сприяли розширенню самоусвідомлення Т. Це стає неочікуваним для учасниці групи АСПН і відкриває завісу нового бачення нею своєї проблеми. Людина бачить, що за її труднощами стоїть дещо інше, ніж той первинний текст, в полоні якого була Т. Це досить сильний психокорекційний момент.

Крім того, орієнтація психологічного консультування в групі АСПН на глибиннопсихологічну корекцію суб'єкта сприяє розширенню сфери свідомості, набуттю психологічної свободи, здоланню потреби в постійному консультуванні.

Залучення групи в процес психологічного консультування фактично переборює обмеженість індивідуальної роботи. Навіть, якщо робота іде лише на фоні групи, яка із зацікавленістю спостерігає за процесом, то сама присутність членів групи вже дає психотерапевтичний ефект (Т.С.Яценко) [63; 64; 65]. Це пояснюється тим, що суб'єкт, представляючи свою проблему, виявляє рішучість, відповідальність за зроблене. Він вчиться перетворювати себе на об'єкт дослідження (і для себе, і для інших). Відбувається інтеріоризація рішучості, що теж є психотерапевтичним моментом. Суб'єкт може звертатися до цього прийому («бути в ситуації і, одночасно, бути над ситуацією») в подальшому житті. Це сприяє децентрації уваги на психолога-консультанта, бо

коли висвітлюється бачення проблеми клієнта іншими учасниками групи, тоді вони стають психологами–консультантами. Отже, розв'язання проблеми суб'єкта в процесі психологічного консультування в ракурсі АСПН меншою мірою пов'язане з особистістю психолога-консультанта, ніж з розумінням сутності психокорекції, розширюється бачення Т. поставленої проблеми на більш об'єктивному рівні.

Треба відмітити, що на успішність консультування в процесі АСПН працює весь попередній матеріал участі Т. у групі АСПН, який є надбанням членів групи; а також те, що у процесі консультування Т. одночасно навчаються усі члени групи. Вони саморефлексують власні стосунки з батьками та психокоректуються.

Психологічне консультування в групах АСПН передбачає залучення до консультативної роботи самих учасників АСПН, що дозволяє їм ставати в позицію психолога, відчувати її труднощі та намагатись адекватно рефлексувати особистісні проблеми інших людей. Останнє є своєрідною апробацією психологічного професіоналізму учасників груп, які виступають в ролі психолога-консультанта. Особливо важливим є використання такої форми роботи у групах АСПН, де учасниками є майбутні психологи-практики. Мотивація участі в цьому процесі представлена великим пізнавальним інтересом і можливістю прослідкувати продуктивні й непродуктивні «ходи» у процесі консультування (див. фрагмент стенограми).

На нашу думку, консультування в ракурсі АСПН, може бути використано у професійній підготовці психологів–практиків, бо сприяє баченню можливостей розширення палітри роботи з клієнтом, зокрема, за рахунок залучення до роботи інших членів групи на основі психодрами, рольової гри тощо.

Отже, психологічне консультування в ракурсі АСПН може бути представлене професійною моделлю, де важливим є не надання порад і рекомендацій, а психодіагностичне прояснення проблеми адекватно до психіки клієнта. Діагностика і корекція в АСПН злиті в єдиний процес, що дозволяє

членам групи ставати на дослідницьку позицію та отримувати нові рефлексивні знання, які сприяють особистісному розвитку.

2.2.4. Підсумковий аналіз можливостей вербальних вправ активного соціально-психологічного навчання.

Основою психодіагностичної та психокорекційної роботи в групі АСПН є вияв протиріччя між бажанням суб'єкта та стратегією його поведінки, що створює для нього певні проблеми у спілкуванні. Група АСПН демонструє учасникові факт розходження між його баченням того, як відображають власне «Я» оточуючі і реальним його відображенням учасниками групи. Завдяки вербальному матеріалу ми маємо можливість констатувати, яким чином відбувається деструктування процесу спілкування. Особливо наочно це проявляється у вербальній поведінці учасників АСПН, зокрема у психологічному аналізі сюжетних ситуацій (рольова гра), груповій дискусії, психодрамі.

Базові та ситуативні захисти синергічно проглядаються у висловлюваннях учасників навчання на ту чи іншу «гостру» для них ситуацію. Ми відмічаємо, що *базові захисти* – це системна організованість психіки, яка задає спрямованість поведінки, а *ситуативні* – це прояв цієї спрямованості в реальних діях, з використанням можливостей семантики ситуації, її змісту й інформаційних резервів. Захисти досить жорстко тримають під контролем психіку як по ситуативній вертикалі, так і по горизонталі (повздовжній, базовий механізм). Базові захисти входять в особистісну характеристику людини. Коли ми здійснюємо аналіз висловлювань, то не лише виокремлюємо фігуру, фон, текст, підтекст, психологічний зміст висловлювання, психологічну захищеність суб'єкта, а ще й намагаємося діагностувати особистісні характеристики суб'єкта через його власні висловлювання та об'єктивуємо характер їх прояву в цьому конкретному випадку.

При аналізі висловлювань ми не маємо змоги знайти витoki тих чи інших форм захисту. Це можна здійснити в процесі аналізу психодраматичних дій, завдяки яким встановлюються взаємозв'язки між окремими фрагментами.

Особливо цьому сприяють репліки та дії, що пов'язані з сприйняттям сім'ї та стосунками в ній. Слід зазначити, що коли суб'єкт відтворює зміст тієї чи іншої болючою ситуації, то він не може дісоційоватися (вийти) від звичних стереотипів та цінностей «Я». В той же час в ході психодраматичної дії вербальний матеріал показує дещо інший ракурс прояву захистів, а саме здійснюється акцент на глибинно-психологічному аспекті, тому що суб'єкт відтворює зміст запропонованої ситуації ретроспективно. У процесі вербальних висловлювань суб'єкт поринає в позицію протагоніста, актуалізує її у власній позиції. І тому в ракурсі спілкування особа проглядається досить прозоро.

Аналізуючи психодіагностичні та психокорекційні можливості використання в АСПН рольових ігор та актуального реагування членів групи на сюжетну ситуацію, ми можемо прийти до висновку, що висловлювання учасників групи під час програвання рольових ситуацій діагностично спроможні і дозволяють навчатися не лише прозорливості в соціально-перцептивній ситуації, але й пізнавати себе, аналізувати психологічний зміст власних висловлювань. Метод розігрування та програвання різних рольових ситуацій дає можливість побачити себе зі сторони, спробувати чиюсь роль та відчувати як було цій людині у якійсь ситуації. Все це для суб'єкта є матеріалом для перевірки гіпотез стосовно його особистісних проблем. Окрім того розігрування ролей у групі сприяє налагодженню міжособистісних стосунків у групу та надає можливість побачити членів групи у процесі виконання певної соціальної ролі.

Використання вербальних вправ у роботі групи АСПН орієнтоване на пізнання передумов виникнення особистісних проблем учасників навчання. Тому найбільшою цінністю цих вправ у груповому процесі є наступна можливість обговорення дій учасників і психологічного аналізу їх емоційних реакцій, а також апробація нових форм спонтанної, вільної поведінки.

Це і зумовлює особливості використання в АСПН психодрами. На відміну від класичної психодрами, психодрамі в АСПН не притаманні попереднє визначення сюжету, продумування змісту ролей та інші

формалізовані моменти, тому що найціннішим для глибинного пізнання є невимушена плинність процесу. Ось тому можна стверджувати, що в груповому процесі абсолютизується спонтанність та невимушеність поведінки учасників, а найціннішим матеріалом є той, що виникає в ситуації «тут і зараз». Тому сюжет психодрами в АСПН, як правило, пов'язується з певними внутрішніми переживаннями суб'єкта, його минулим досвідом та сподіваннями на майбутнє. Крім того, використання у груповому процесі АСПН психодраматичних прийомів сприяє розвитку інтуїції учасників навчання, а також збільшенню їх здібностей розуміти внутрішній світ іншої людини.

Потрібно зробити наголос на тому, що будь-які форми використання у групі АСПН вербальних методів (групової дискусії, психодрами, рольової гри, психологічного консультування) закінчуються аналізом «напрацьованого» матеріалу з урахуванням змісту прояву поведінки протагоніста і в іншому груповому матеріалі.

Групова корекція дозволяє кожному вчитись не лише на власному матеріалі, а й на матеріалі іншої людини. У цьому є велика перевага групи над індивідуальним консультуванням. Учасники групи починають розуміти індивідуальну неповторність кожного, тому що ситуація одна, а висловлювання різні, різне суб'єктивне бачення, яке виражається внутрішньою призмою соціально-перцептивного сприйняття, яке деструктується психологічними захистами. Отже, на підґрунті всього вищезазначеного ми можемо стверджувати про цілісність психіки у її проявах, як на вербальному, як на невербальному рівнях.

Психокорекційний метод АСПН надає допомогу людині у з'ясуванні проблемної ситуації, в якій вона знаходиться, і на допомогу цьому процесу приходять опанування соціально-перцептивною інструментовкою поведінки в ситуації спілкування. Цьому і сприяє використання в роботі групи АСПН вербальних вправ та аналіз отриманого за їх допомогою матеріалу.

2.3. Результативність психокорекційного процесу АСПН

Дослідження психокорекційних можливостей методу АСПН ми проводили в групах АСПН, членами яких були практикуючі психологи, слухачі факультету післядипломної освіти, студенти психолого–педагогічного факультету.

Психокорекція в контексті АСПН передбачала виявлення першопричин внутрішніх проблем учасників навчання і надання їм можливості дослідити витoki своїх проблем на власному матеріалі. Ми відмічаємо, що в процесі проходження групи АСПН емоційний стан учасників (пов'язаний з наявністю внутрішньої проблематики) покращився, про що свідчить підвищення рівня самоприйняття. Це, на нашу думку, пов'язано з усвідомленням механізмів дії психологічних захистів. За словами учасників АСПН, розуміння дії цих механізмів дозволило їм змінити ставлення до інших людей, знизити критичне відношення до них, зменшити тенденцію перенесення на них вини і побачити свій власний внесок в деструктивне спілкування, який засвідчує залежність від пережитого досвіду.

Досить показовими є результати письмового опитування, яке ми проводили на традиційних зустрічах учасників груп АСПН через деякий час (2–3 місяці). За цей час рефлексивні знання, отримані в групі АСПН, апробувались в міжособистісних стосунках та професійному спілкуванні. Більшість учасників опитування вказували на продуктивні особистісні зміни, які проявлялися у взаєминах з іншими людьми.

Обговорення результатів АСПН на останніх заняттях групи дозволяє зробити висновок, що така форма роботи розвиває емоційну чутливість та можливість адекватного виразу свого внутрішнього стану. На наш погляд, важливим, є те, що групова робота за методом АСПН сприяє усвідомленню справжніх цілей власного життя, розкриттю внутрішніх ресурсів, реалізації власних потенційних можливостей, підвищенню відповідальності кожного учасника групи за власне особистісне вдосконалення. Проілюструємо це висловлюваннями учасників груп АСПН:

- «Після курсу психокорекції я маю можливість працювати більш поглиблено в напрямку самовдосконалення, оволодіваючи навичками само рефлексії та самокорекції для того, щоб забезпечити особистісні передумови моєї майбутньої професійної роботи» (Т.);
- «Після участі в групі АСПН я відчуваю поштовхи особистісного росту»(С.);
- «Група АСПН допомогла мені розв'язати особистісні проблеми, коріння яких сягає у дитинство. Я краще став розуміти себе та відчув силу і прагнення повноцінного життя» (І.);
- «Ця група (група АСПН) дозволила мені систематизувати свої почуття, думки... Я змогла пізнати ту запрограмованість психіки, яку я маю і яку «приховувала» сама від себе... Тепер я розумію, чому не могла повноцінно використовувати свій інтелектуальний потенціал» (О.) тощо.

Отже, психокорекційний процес АСПН надав можливість його учасникам усвідомити як ілюзорні, так і справжні потреби власного «Я» та як ефективні, так і неефективні засоби їх досягнення. Окрім того участь у груповій корекційній роботі дозволила апробувати нові форми поведінки, що підвищило рівень їх психологічної захищеності та психологічної сили. *Це і є показником результативності психокорекції в АСПН.*

Отримані нами результати післягрупової професійної діяльності практичних-психологів становили були у центрі нашого дослідницького інтересу. Досліджуванам було запропоновано відповісти на запитання: «Як вплинула на Вас участь в психокорекційному процесі АСПН?». В отриманих відповідях від 24 учасників АСПН домінують перспективні особистісні зміни, які сприяють професійному зростанню. В таблиці 2.1 представлені основні зміни, на які вказали учасники опитування.

Результати опитування переконливо свідчать про продуктивність групової психокорекційної роботи за методом АСПН в забезпеченні особистісної відкоректованості психологів-практиків як складової професійного становлення.

Таблиця 2.1

**Результати самооцінки особистісних змін практичних психологів
після їх участі в психокорекційному процесі АСПН**

	Характер змін	Кількість відповідей	%
1	Розвиток сенситивних здібностей	23	95,8%
2	Зміна ціннісних орієнтацій в бік їх соціалізації	21	87,5%
3	Розвиток відповідальності за свою поведінку. Відмова від потреби підтверджувати гідність «Я»	22	91,7%
4	Розвиток здібності упереджувати деструктивний вплив захисних механізмів та стереотипів на процес спілкування	19	79,2%
5	Розвиток здібності упереджувати виникнення емоційних переживань, які обумовлені недосконалістю «Я»	17	70,8%
6	Розвиток здібності до рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики	18	75%

Практичним здобутком учасника групи АСПН є поліпшення взаємин з іншими людьми, коли механізми, за якими ці взаємини будувались стають прозорими і піддаються коректуванню. На нашу думку, найважливішим результатом групи АСПН є відчуття суб'єктом власної сили в само здійсненні та в само змінах, що виявляється вивільненням від запрограмованості дитинства та травмуючих ситуацій власного життя.

2.4. Рекомендації керівнику групи

активного соціально-психологічного навчання

Професійна підготовка психологів-практиків обов'язково повинна, на нашу думку, включати оволодіння груповими методами психокорекційної допомоги. Для роботи фахівця в якості керівника груп необхідні не лише знання динаміки групового процесу, специфіки психодіагностики та механізмів психокорекції в груповій роботі, а й розуміння особливостей управління груповим процесом і ролі керівника групи активного соціально-психологічного навчання.

Ми підтримуємо погляди фахівців з групової корекції (А. А. Александрова, В. Ю. Большакова, Б. Д. Карвасарського, Ю. М. Ємельянова, Ю. В. Макаров, В. В. Ісаков та ін.), що ефективно управління груповими процесами є необхідною передумовою особистісної психокорекції членів групи [4; 10; 16; 17; 28]. У АСПН спонтанність взаємин членів групи і керованість груповою динамікою перебувають в єдності. Керівництво процедурою АСПН має на меті забезпечення спонтанності міжособистісних стосунків, що являють собою конкретно-змістовний аспект процесу групового навчання. Управління процесом АСПН передбачає забезпечення інтегрованості групових взаємин, що посилює психологічну безпеку та взаємопідтримку один одного в глибинних психокорекційних змінах.

Враховуючи, що керівник групи АСПН є водночас і її членом (принцип рівноправності), на нього поширюються основні групові норми взаємодії. Керівник повинен своєю поведінкою в групі представляти модель зразкового члена групи, тобто він має своїми діями демонструвати прийоми ефективної поведінки в групі.

У групі АСПН не прийнятне суворе регламентування процесу групового навчання і, відповідно, директивний стиль керівництва. Хоч подібні очікування учасників навчання природні, але найкращим пізнавальним матеріалом є невимушена, спонтанна поведінка. Тому керівнику потрібно створити такі умови, які б дозволяли вчитися довіряти собі, власній спонтанності й набувати свободи поведінки. Цьому сприяє концентрація уваги керівника на позитивному потенціалі особистості кожного члена групи.

Незважаючи на проголошений принцип рівності, функції керівника і члена групи дещо відрізняються одна від одної. Інакше управління груповим процесом буде відсутнє, і група перейде у сферу стихійності. Пояснити це можна хоч би дією психологічних захистів, які породжують тенденції дискредитації іншої людини, недоброзичливість, дратівливість, агресію. Відсутність управління груповим процесом може привести до травмування

когось із членів групи. Тому група повинна бути керованою.

Керівник, за усіх позицій рівності, суттєво відрізняється від інших членів групи своєю теоретичною підготовкою, розумінням групового процесу, власною особистісною відкоректованістю, знанням інструментовки групового процесу, вмінням забезпечувати групову динаміку і вмінням майстерно її пов'язувати з індивідуально-психологічними змінами кожного члена групи. Він має володіти особливостями сприймання групи в цілому і разом з тим бути здатним глибинно сприймати і розуміти кожного члена групи, підтримувати гармонійну єдність динаміки групової та індивідуально-особистісної.

Глибина розуміння того, що відбувається в групі, відрізняє керівника від інших членів групи, адже члену групи достатньо розуміти лише те, що відбувається з ним та його колегами по навчанню.

Керівнику групи необхідно мати теоретичну концепцію розуміння механізмів психокорекційного процесу і вміти забезпечувати єдність групових і індивідуально-особистісних змін, зокрема в АСПН – це механізми позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку. Тоді він не буде емоційно «залипати» на будь-якому фрагменті групи, а матиме змогу відчувати кожного з членів групи, і це відчуття йому дозволить адекватно представляти суб'єкту ту чи іншу інформацію.

У кожний момент йому потрібно вміти «синтезувати» численні психокорекційні лінії, а не якусь одну. Керівнику групи АСПН часто доводиться працювати індивідуально з кимось на фоні активно-пасивної участі групи. Керівник кожної миті тримає в полі зору всю групу, незважаючи на той факт, що нерідко він працює з окремою людиною. Це означає, що керівник розуміє, як інформація, яку він дає конкретній людині, відображається на тому чи іншому члені групи. Він відчуває, для кого із членів групи ця інформація актуальна. Бувають випадки, коли керівник бачить, що те, що відбувається в діаді між ним і членом групи, когось емоційно вражає більше ніж протагоніста, з яким він мав справу. Тоді керівник має підставу переключати активність процесу взаємодії саме на цього члена групи, якщо це не зашкодить

протагоністу. Останнє і означає, що він працює кожного разу не лише з окремою людиною, а з групою, і не проводить індивідуальну психокорекцію на фоні групи, а проводить її в групі.

Керівник повинен вміти забезпечувати багаторівневість групового процесу, єднання індивідуальної динаміки змін кожного члена групи з груповою динамікою; бачити показники того, що група проходить певні стадії (як правило, послідовно одна за одною) – початкову (розморожування), робочу і заключну, де відбувається вироблення нових навичок поведінки. Не всі члени групи проходять ці стадії одночасно, може бути діапазон похибок для окремих учасників в один два дні. Деякі члени групи можуть проходити психокорекцію швидше або повільніше внаслідок попередньої підготовки, особливостей власної проблематики та самопочуття саме в цій групі (в такому складі учасників). Для успіху психокорекції відіграє роль здатність члена групи каталізувати власні самозміни в якийсь фрагмент роботи, або ж гору може взяти тенденція відступу в тінь, що виражається в мовчанні на певний час. Все це керівник повинен регулювати, залишаючи в спокої члена групи або включаючи його в роботу, актуалізуючи його інтерес до пізнання себе та інших людей. Вкрай необхідною є також здатність керівника «бути з групою». Це означає, що у кожний момент групового процесу не тільки знати переважний емоційний стан учасників групи, але за необхідності надати психологічну допомогу учасникам групи. Керівнику необхідно тримати у центрі своєї уваги явні (усвідомлювані) та приховані (неусвідомлювані) потреби учасників групи. Спираючись саме на потреби та мотиви актуалізувати інтерес до навчання та самопізнання.

Особливо в групі АСПН керівник повинен вміти дуже майстерно регулювати співвідношення між емоційним напруженням та рівнем когнітивного пізнання та самопізнання. Він не повинен захоплюватися раціональними рівнями роботи групи (уподобання до академічної психології) або ж емоційними аспектами роботи групи, особливо якщо робота групи обмежується переживанням емоцій і не виходить на узагальнення матеріалу з

метою пізнання несвідомих першопричин поведінки.

Керівник повинен вміти забезпечувати спонтанну плинність групового процесу, його задача не активізувати емоційну напругу, а нівелювати її, зводити до оптимальних рівнів. Йому дуже не бажано штучно викликати ту чи іншу емоційну реакцію. Разом з тим він повинен справлятися з будь-якою власною емоцією, яка не є професійною реакцією, а носить побутовий характер. При цьому керівник пам'ятає, що дезінтеграційні процеси, які відбуваються в індивідуально-особистісному плані, обов'язково пов'язані з емоційними переживаннями, бо послаблювати звичні погляди, що сформувалися впродовж життя, людині не просто. Тому від керівника очікують майстерності, яка б дозволила каталізувати самозміни учасників навчання на латентному рівні.

Керівник групи АСПН повинен володіти теоретичними засадами, які стосуються групової психокорекції та практичної психології загалом, та відповідним практичним інструментарієм. Для нього важливим є вміння синтезувати в єдине ціле тактичну і стратегічну лінії в управлінні групою АСПН.

Необхідно відрізняти недирективність управління груповим процесом, відсутність авторитарних розпоряджень від поведінки свавілля, некерованої стихії, що заважає задавати продуктивні лінії розвитку психокорекційної динаміки аж до вищих її рівнів інтеграції, які б слугували підтримкою для членів групи і допомагали в процесі здійснення позитивної дезінтеграції. Важливо, щоб керівник чітко уявляв собі основні стратегічні лінії розвитку групи, а також ті методичні прийоми та засоби, які допоможуть досягти індивідуалізованого ефекту навчання кожного учасника АСПН.

Керівник не повинен давати емоційну реакцію на групові події, виражати свої вподобання до когось із членів групи, або, навпаки, розповідати про те, що його дратує в групі – він зобов'язаний справлятися із цим сам! Хоч інколи реакція керівника, як людини, є важливою, але це, як правило, використовується рідко і не входить у стиль поведінки професіонала з керівництва групою АСПН. Керівник не повинен давати реакції

«психологічного захисту» не лише тому, що він уже попередньо (до групи) пройшов (зобов'язаний пройти) корекцію, а й тому, що це може спровокувати та актуалізувати «захисти» учасників АСПН і ускладнити їхнє просування до більш важливих і віддалених цілей психокорекції. Хоч би на час роботи в якості керівника АСПН професіонал повинен бути без «психологічних захистів». При цьому важливо розуміти, що захисні тенденції ускладнюють керівникові адекватне сприйняття взаємин в групі, адже вони завжди пов'язані із соціально-перцептивними викривленнями.

Здатність керівника допомагати іншим пов'язана з усвідомленням ним себе, свого «Я», власних особистісних якостей. Якщо в нього буде нерозвинуте «Я», відсутні навички самопізнання, або він боїться заглянути в глибини власної психіки, то не можна сподіватись на ефект психокорекційної роботи групи АСПН та на його допомогу учасникам навчання у здійсненні таких процесів.

Керівник повинен відрізнятися від інших членів групи і своєю відповідальністю за весь груповий процес. Член групи відповідає за себе, за ті санкції, які він застосовує до себе в плані поведінки, глибини саморозкриття, за ті самозміни, яких він досягає дякуючи активності в груповому процесі, а керівник – відповідає за все те, що відбувається і в групі, і з кожним її членом, за прогресивну динамічність цих процесів; тобто за забезпечення позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції особистості учасників навчання на більш високому рівні розвитку.

Обов'язком керівника групи є допомога учасникам АСПН зрозуміти, що процес їхнього самовдосконалення неперервний, і навчання в групі лише сприятиме самопізнанню, поглибленню власної компетентності в питаннях психодіагностики і психокорекції. Керівнику групи АСПН обов'язково повинно бути притаманне терпіння, відсутність поспіху. Член же групи може і не володіти цією якістю, якраз відсутність терпеливості може виступити в нього моментом, який потребуватиме пізнання та психокорекції, тому він, на відміну від керівника, має на це право і, більше того, за таким пізнанням і прийшов у групу.

Керівник не повинен акцентувати увагу на успіхах групи і приписувати їх собі, демонструвати виправдання власних припущень – гіпотез, що підтвердились. У цьому переконає сам груповий процес та отримані кожним його учасником результати. Процес перевірки та перевірки гіпотез відбувається постійно в групі АСПН і, нерідко, носить для членів групи імпліцитний характер. Група спеціально не концентрує уваги на керівнику, а він не підштовхує учасників до констатування того, які з його прогнозів виправдалися, а які – ні. Група загалом не повинна бути зайнята керівником: вона зайнята дослідженням, пізнанням системних характеристик психіки.

Керівник не має права сподіватись і заохочувати членів групи на підтримку його як особистості, ініціювати схвалення власної поведінки як професіонала. Він однаковою мірою не повинен очікувати від членів групи схвалення, як і не повинен остерігатись (боятись) певного негативного емоційного ставлення до себе в окремі проміжки групової роботи. Важливіше розібратись у причинах таких реакцій учасників АСПН, бо, загалом, вони не є бажаними, вони засвідчують певні негаразди, які буває не лежать на поверхні групового процесу. Такі питання потребують розв'язання, бо група, за професійними характеристиками розвитку, рухається до інтеграції. Якщо цих вимог не дотримуватися, то керівник може допускати невиправдано часте використання розважальних вправ або застосовувати прийоми «погладжування», забезпечуючи позитивні емоції на свою користь, затримуючи членів групи в розвитку, у глибинному самопізнанні труднощів спілкування. Керівник повинен остерігатися «прояву» та внеску власної особистості в групові проблеми, а також обтяження групового процесу дослідження власних проблем (в його обов'язок входить бути уже відкоректованим).

На наш погляд, необхідним компонентом, який сприятиме психокорекції та керує управлінням груповим процесом є забезпечення послідовності, багаторівневості та завершеності психодіагностики у поєднанні із психокорекцією. Саме це актуалізує самопізнання без вдавання до побічних явищ з соціуму та побуту, що не вписуються в групові норми. Довіра до

керівника є необхідною умовою проведення психокорекційної роботи. У той же час, керівник АСПН не повинен відрізнятися від інших членів групи і створювати такий ефект своєю поведінкою, щоб члени групи могли помітити, що він від них відрізняється.

Для керівника найвищою цінністю є розв'язання проблеми забезпечення об'єктивності групового процесу. Це необхідно задля запобігання домінування у керівника групи прихильності до якоїсь однією теорії, внаслідок чого емпірична цінність фактів може нівелюватися.

Спираючись на теоретичні засади методу АСПН, керівник повинен найбільшу увагу приділяти феномену поведінки учасників навчання, і логіка цього феномену для нього має бути більш авторитетною, ніж усі теоретичні здобутки, якими він володіє [64; 65]. Саме в цьому відкриття нового, неповторного, що важливо у АСПН.

Групова динаміка, багаторівневність групового процесу, думка членів групи, яка постійно висловлюється в групу, зміни, які відбуваються з кожним членом групи, є передумовою забезпечення об'єктивності того, що відбувається. Лише при забезпеченні об'єктивності ми маємо надію на адекватну психодіагностику, яка є передумовою результативності всього психокорекційного процесу.

Отже, на думку Т.С. Яценко «особливістю управління груповим процесом АСПН для забезпечення його психокорекційного результату є те, що в ролі керівника групи може бути лише людина, яка неодноразово пройшла групову психокорекцію, опанувала навичками власної психокорекції, здобула необхідні соціально-перцептивні знання, має належний рівень психологічної культури, що передбачає звільнення від надмірного психічного напруження за рахунок усвідомлення витоків власних внутрішніх суперечностей» [64, с. 215].

Передбачається, що керівник АСПН володіє основами здобування рефлексивних знань та оберігає груповий процес від стандартизації завдяки введенню соціальних оцінок та академічних знань. Професіонал в галузі АСПН вміє створювати дослідницьку атмосферу в групі завдяки втіленню в процес

взаємодії групових принципів.

Глибиннопсихологічна орієнтація роботи в АСПН передбачає володіння психологом основами психоаналітичного дослідження, що передбачає не лише вміння системного аналізу матеріалу, а й знання функційних особливостей несвідомої сфери. Керівник АСПН володіє прийомами об'єктивування несвідомого завдяки діагностиці та вмілій постановці запитань на основі неї, майстерності роботи з вербальним та невербальним матеріалом, з комплексом тематичних рисунків та інше.

Професіонал у галузі АСПН повинен володіти основами психодинамічної теорії. Йому потрібно бути терпеливим у здійсненні процесуальної, багаторівневої діагностики та уточненні психодіагностичних прогнозів і гіпотез, не зациклюватися, не фіксуватися на якомусь припущенні, зводячи його до абсолюту, а йти далі за логікою емпіричного матеріалу в пізнанні істини.

Від професіоналізму психолога-керівника групи АСПН залежить психокорекційна результативність використаних методів та прийомів активного соціально-психологічного навчання, що проявляється у вмінні психоаналізу отриманих даних. Оскільки в АСПН відсутня жорстка регламентація щодо використання того чи іншого методу навчання, то особливого значення набуває наявність у керівника гармонійного єднання емоційного чуття з розумінням доцільності, актуальності застосування структурованих прийомів та вправ, які б каталізували груповий процес навчання.

Наявність у керівника групи АСПН навичок організації адекватної і чіткої психокорекційної взаємодії між учасниками навчання дає йому змогу забезпечувати високопрофесійну роботу в групі і досягати глибиннопсихологічного психокорекційного ефекту такого навчання, що виражається в гармонізації свідомої і несвідомої сфер.

Висновки до другого розділу

1. Визначено, що АСПН є цілісним діагностично-корекційним процесом: діагностика одночасно втілюється у психокорекції. На початкових стадіях

розвитку групи АСПН діагностика є провідною, а корекція – допоміжною. Основна стадія розвитку групи АСПН характеризується однаковою вагою діагностики та корекції. Остання на завершальній стадії роботи групи є провідною і відображує інтеграцію всіх групових ефектів групової роботи та психокорекційний ефект.

2. З'ясовано, що всі методики та техніки, які застосовуються у АСПН є взаємопов'язаними. Використання як вербальних, так і невербальних технік у АСПН має характерні особливості. Зокрема, групова дискусія у АСПН – це прояснення чинників особистісної проблематики учасників групи за допомогою ініціювання висловлювань у групі. Особливостями психодрами, рольової гри та психологічного консультування є відсутність формалізованої структуризації дій, що сприяє як отриманню психодіагностичного матеріалу, так і проясненню проблеми адекватно до психіки суб'єкта.

3. Показано, що у психокорекційному процесі АСПН провідною є робота з базовими захистами учасників групи, які забезпечують інфантильну спрямованість психіки. Виявити базові захисні механізми можливо шляхом визначення системних характеристик несвідомого, які виявляються завдяки аналізу поведінки суб'єкта впродовж тривалого часу.

4. Доведено, що результативність психокорекційного процесу АСПН визначається за наступними показниками: – покращенням емоційного стану учасників, і відповідно, підвищенням рівня самоприйняття; – підвищенням відповідальності за власну поведінку; – збільшенням адаптивності та варіативності поведінки, що проявляється у спроможності розумінні глибинно-психологічних чинників та деструктивних тенденцій у процесі спілкування та можливості передбачати та попереджувати деструктивний вплив стереотипних захисних патернів на процес спілкування,

ВИСНОВКИ

1. Показано, важливість та необхідність розвитку в Україні психологічної служби та галузі практичної психології як її складової, що віддзеркалює інтерес науковців як до індивідуальних, так і до групових методів надання психологічної допомоги особистості.
2. Узагальнено, що під час підготовки практичних психологів недостатня увага приділяється психокорекції їх власних проблем та забезпеченню взаємозв'язку між психологічним пізнанням та самопізнанням.
3. Виявлено, що психологічна компетентність психолога-професіонала пов'язана з низкою компетентностей, а саме: можливістю цілеспрямованого пізнання себе та ретроспективного аналізу власного життя, здатністю до рефлексії витоків особистісної проблематики, усвідомлення «запрограмованості» певних поведінкових реакцій.
4. Описано, що підвищення рівня професійної компетентності може реалізуватися у індивідуальній та груповій психокорекційній роботі. Однією з форм корекційної групової роботи є застосування активного соціально-психологічного навчання, де майбутні психологи-практики мають змогу досліджувати витoki власних особистісних деформацій та оптимізувати особистісні та професійно значущі якості.
5. Представлено, що поміж різні форми групової психокорекційної роботи метод АСПН завдяки психоаналітичній спрямованості окремих методик та технік, і відповідно, їх глибинно-психологічної орієнтованості значно розширює можливості психокорекції та глибину впливу на учасників групи.
6. Визначено, що метод АСПН є цілісним діагностично-корекційним процесом в якому задіяні всі рівні психіки – поведінковий, емоційний, раціонально-когнітивний. Основними його завданнями є: зниження рівня тривожності; розкриття глибинно-психологічних факторів деструктивних проявів у спілкуванні, усвідомлення яких учасниками навчання є передумовою бажаних психокорекційних змін опанування навичками самоаналізу та

розуміння глибинних витоків поведінки інших людей, розширення соціально-перцептивної компетентності шляхом опанування рефлексивними знаннями.

7. Показано, що основними психокорекційними механізмами методу активного соціально-психологічного навчання є позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція психіки суб'єкта. Позитивна дезінтеграція стосується саме деструктивних аспектів психіки, що у подальшому забезпечує подальшу інтеграцію, яка проходить на тлі групової інтеграції та має декілька рівнів. Вторинна інтеграція виявляється у розширенні меж самосвідомості, здатності до самоаналізу тощо. Показниками інтеграції є розширення самосвідомості, здатність до самоаналізу, до рефлексії та ауто психокорекції, усвідомлення значення значущих інших у існуючих глобальних життєвих настановах тощо.

8. Визначено, що груповий психокорекційний процес методом АСПН це динамічна система. В цій системі індивідуально-особистісні та групові зміни учасників групи знаходяться в тісному зв'язку і детерміновані механізми групової взаємодії. Групова динаміка сприяє реалізації основних принципів психокорекційної роботи та забезпечує оптимальність дозування психокорекційних впливів.

9. Доведено, що результативність психокорекційного процесу АСПН визначається за наступними показниками: – покращенням емоційного стану учасників, і відповідно, підвищенням рівня самоприйняття; – підвищенням відповідальності за власну поведінку; – збільшенням адаптивності та варіативності поведінки, що проявляється у спроможності розумінні глибинно-психологічних чинників та деструктивних тенденцій у процесі спілкування та можливості передбачати та попереджувати деструктивний вплив стереотипних захисних патернів на процес спілкування.

10. Обґрунтовано, що групова робота за методом АСПН сприяє усвідомленню справжніх цілей власного життя, розкриттю внутрішніх ресурсів, реалізації власних потенційних можливостей, підвищенню відповідальності кожного учасника групи за власне особистісне вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2003 - 496 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / [пер. с англ. А. Боковилов] / А. Адлер. – Академический Проект, Гаудеамус, 2015. – 240 с. (Серия «Психологические технологии»).
3. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алёшина. – М.: Литтера, 2018. – 277 с.
4. Александров А. А. Современная психотерапия / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с.
5. Амінов М .А., Молоканов М. В. Соціально-психологічні передумови спеціальних компетентностей шкільних психологів / М. А. Амінов, М. В Молоканов // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. – т. 7. – вип. 38. – 2015. – С. 74–86.
6. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25 – 53.
7. Бачманова Н. В. До питання професійних здібностей психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафуріна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – №1 (46). – С. 53–66.
8. Богучарова О. І. Психологія ставлення до здоров'я: парадигми, моделі, чинники розвитку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О. І. Богучарова; КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2013. – 39 с.
9. Богучарова О. І. Практика психологічного супроводження здоров'я як посилення суб'єктності особистості / О. І. Богучарова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2015 – № 3 (38) – С. 454 – 461.
10. Большаков В.Ю. Психотренинг, социодинамика, упражнения и игры / В. Ю. Большаков. – СПб., 1996. – 379с.

11. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – изд. 3-е, испр. и доп.– М.: Класс, 2001. – 336 с. (Библиотека психологии и психолтерапии, вып. 94).
12. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). / А. Ф. Бондаренко. – изд. 2-е, испр. и доп.– К.: КГПИИЯ, 2011. – 293 с.
13. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування / С. В. Васьківська. – К. : Ніка-центр, 2011. – 424 с.
14. Горноста́й П. П. Теорія та практика психологічного консультування: проблемний підхід. П. П. Горноста́й, С. В. Васьківська. – вид. 2-ге доп. та перер. – К.: Логос., 2015.– 228 с.
15. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения./ А. .Л. Гройсман. – М.: Наука, 1979.
16. Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарського. – изд. 4-е перераб.– СПб.: Питер, 2012. – 672 с.
17. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое общение / Ю. Н. Емельянов. – СПб.: Питер. – 2-е изд. 2015. – 268 с.
18. Жорняк Е. С. Нарративная психотерапия [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа / Е. С. Жорняк. – 2005. – № 4. – Режим доступа: <http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2678>
19. Зажирко М.П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Микола Петрович Зажирко ; .Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. – Черкаси., 1998. – 247с.
20. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с. (Серия «Мастера психологи»).
21. Исурина Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепций отношений // Групповая

- психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледер. / Г. Л. Исурин. – М.: Медицина, 1990. – С.89 – 120.
22. Каліна Н.Ф. Психотерапія : підручник студ. вишів / Н.Ф. Каліна. – К. : Акаджемвидав, 2010. – 280 с.
23. Калина Н. Ф. Речевое общение в психотерапии / Н.Ф. Калина, О.В. Варфоломеева. – Симферополь.: Симфероп. госуд. ун-т, 1996. – 61 с.
24. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский – изд. 2-е перераб. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с. (Серия «Национальная медицинская библиотека»).
25. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама: [пер. с англ. М. И. Завалова] / Гл. ред. Л. М. Кроль, науч.конс. серии Е. Л. Михайлова / Д. Киппер. – изд. 3-е перераб. и доп. – М. : Класс, 2016. – 264 с. (Серия «Библиотека психологии и психотерапии»).
26. Ковалёв А.Г. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения.: автореф. дис. ... канд. психол наук / А. Г. Ковалёв. – М.: НИИОП, 1980. – 18 с.
27. Коновальчук В .І. Феномен «заміщення» та його врахування в груповій психокорекційній роботі (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В .І. Коновальчук / Інститут психології імені Г.С. Костюка. – К., 1998. – 217 с.
28. Макаров Ю. В. Тренінг як об'єкт психологічного аналізу : ведучому тренінгу / Ю.В. Макаров, В. В. Ісаков. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2014. – 329 с.
29. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Європейський університет, 2010. – 152 с.
30. Макшанов С. Принципы психологического тренинга // Журнал практического психолога. / С. Макшанов – 2009. – №3. – С.38–46.

31. Маслоу А. Мотивация и личность / [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина] / А. Маслоу. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
32. Морено Дж. Психодрама / пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 226 с.
33. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / [пер. с англ. А. Д. Иорданского] / Р.Мей. – М.: Класс, – изд. 3-е., 2014. – 248 с.
34. Обозов Н.Н. Психологическое исследование и консультирование / Н.Н. Обозов – СПб.: Питер, 2014. – 245 с.
35. Основи психотерапії / Під заг. ред. К. В. Седих, О. О. Фільц, Н. С. Завацької. – Полтава ; Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – 320 с.
36. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 512 с.
37. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій: методичні рекомендації для студентів спеціальності «Практичний психолог у закладах освіти» / Укл. О. Ф. Бондаренко.. – К.: РНМК, 2012. – 216 с.
38. Основи практичної психології / В .Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536с.
39. Пазюченко Т.М. Професійна орієнтація на педагогічну працю: консультативний тренінг / Т. М Пазюченко / За ред. В. Ф. Моргуна. – К.: Університетська книга, 2010. – 246 с.
40. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / В. Г. Панок. – Чернівці. : Технодрук, 2010. – 486 с.
41. Перлз Ф. Практикум по гештальттерапії: / [пер. с англ. М. П. Папуша] / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмен.. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 448с.
42. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Класс, 3-е изд. 2016. – 216 с.

43. Психология общения. Компетентность в общении как ресурс психического здоровья: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / сост. Т.В. Скутина. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 62 с.
44. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / За ред. В.Г. Панка, В.Д. Острової. – К.: Освіта України, – 230 с.
45. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / За ред. В. Б. Шапарь. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
46. Робоча книга практичного психолога : Технологія ефективної професійної діяльності (навчально-методичні матеріали). – К.: НДІЗВО, 2016. – 404 с.
47. Рейнвальд М. І. Особистісний аспект моделі спеціаліста та кваліфікаційних характеристик в навчально-виховній роботі вищого навчального закладу / М. І. Рейнвальд, А. І. Крупнов // Психологічна служба ВНЗ: принципи, досвід роботи: Зб. наук. праць. – К.: НДІЗВО, 2017. – С. 44–55.
48. Роджерс К. Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию / [пер. с англ. М. Злотник] / Карл Рэнсом Роджерс. – М. : Эксмо-Пресс, 2011. – изд. 4-е . – 416 с. (Серия «Психологическая коллекция»).
49. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1991. – 255с.
50. Руденський Є. В. Театралізована гра як тренінг спілкування / Є. В. Руденський. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. – 423 с.
51. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – изд. 3-е перер. доп. – СПб.: Питер, 2019. – 384с.
52. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні / [Електронний ресурс] / О. В. Савченко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 413–427. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2014_25_35.pdf
53. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.

54. Санникова О. П. Адаптивность личности : Монография / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса: Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.
55. Столин В.В. Некоторые принципы психологического консультирования / В. В. Столин // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под. ред. А.А.Бодалева, В.В. Столина. – М.: Речь, 2019. – 456 с.
56. Фрейд З. Лекция 17: Общая теория неврозов. Смысл симптомов // Введение в психоанализ / [пер.с нем. Г.В.Барышников] / Зигмунд Фрейд. – СПб. : Питер, 2008.– 384 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
57. Хуторской А. В. Тезаурус человекосообразного образования : Научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос; Институт образования человека, 2015. – 51 с. (Серия «Научная школа»).
58. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / [пер.с англ. С. Меленевская, Д. Викторова] / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 608 с. (Серия «Мастера психологии»).
59. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої / Н. В. Чепелева. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. – Том 2, вип. 6. – С. 15–24.
60. Черемис І. В. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. В. Черемис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–88.
61. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное [пер.с нем. С.Лорие] / Под общ.ред. В.Зеленского / К.Г. Юнг. – СПб.: Университетская книга. – изд. 3-е, 2017. – 544 с. («Классика психологи»).
62. Юнг К.Г. Аналитическая психология. Глоссарий [пер.с нем. Н. Холова] / К.Г. Юнг – СПб.: Кентавр. – изд. 2-е, 2018. – 136 с.
63. Яценко Т. С. Пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки у процесі глибинної корекції / Т. С. Яценко // Психологія і суспільство / Гол. ред. Анатолій Васильович Фурман. – 2013. – № 1 (51). – С. 75–85.

64. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. – вид. 3-е доп. / Т. С. Яценко. – К.: Либідь, 2016. – 321 с.
65. Яценко Т.С. Теоретичні основи психологічної практики / Т. С. Яценко // Проблеми вищої школи: матеріали теоретико-методологічного семінару (19-20 грудня, Київ). – К.: Інститут післядипломної освіти, 2019. – С. 58–64.
66. Firbert M.S. Sensitivity training: An analysis of trainer interventions and group process / M.S. Firbert // Psychological Reports. – 2018.– № 22.– P. 829–838.
67. Lewin K. Patterns for aggressive behavior in experimentally created «social climates» / K.. Lewin, R. Lippitt, R. K. White // Journal of Social Psychology. – 2019.– № 10.– P. 271–299.
68. Shapiro J.L. Methods of group psychotherapy and encounter / J .L. Shapiro. – Itasca, F.E. Peacock, 2018. – 243 p.
69. Yalom I.D. Study of group therapy dropouts / I. D. Yalom // Archives of general Psychiatry. – 2016.– № 14.– P. 393–414.

Додаток А

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Василяка Олеся Костянтинівна, Учасниця освітнього процесу, Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

_____ (дата)

_____ (підпис)

_____ **Олеся Василяка**
(ім'я, прізвище)