Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Н. М. Булатевич

Організація діяльності психологічної служби

Навчальний посібник

Київ
Вид-во
2015

УДК 159.98 (075.8)
ББК 88.492я73
Б 90

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 8 від 21 квітня 2015 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Т. М. Титаренко, д-р психол. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторією соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

К. Л. Мілютіна, д-р психол. наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Т. М. Яблонська, д-р психол. наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Булатевич Н. М.

Б 90 Організація діяльності психологічної служби / Н. М. Булатевич ; КНУ імені Тараса Шевченка. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 445 с.

ISBN 978-966-698-204-2

У посібнику розглянуто напрями, завдання та практичні аспекти діяльності психолога у психологічних службах (в системі освіти, силових структурах, службах з надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях). У додатках до посібника містяться психодіагностичні методики, тренінгові програми та інший інструментарій, необхідний для роботи практичного психолога.

Для студентів-психологів, викладачів, практикуючих психологів, усіх, хто цікавиться практичною психологією.

ISBN 978-966-698-204-2

УДК 159.98 (075.8)
ББК 88.492я73

© Булатевич Н. М., 2015
© Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

Зміст

Вступ 8

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ЯК ІНСТИТУТ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

1.1. Історичні передумови виникнення інституту надання психологічної допомоги 10

1.2. Становлення традицій надання психологічної допомоги в соціокультурному просторі України 13

1.3. Психологічна служба як організаційна форма практичної психології 15

1.4. Професія – психолог 22

1.5. Етичні стандарти діяльності психолога 29

1.6. Синдром вигорання у професійній діяльності психолога 31

Розділ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

2.1. Історія становлення психологічної служби в системі освіти 38

2.2. Структура психологічної служби освіти України 46

2.3. Напрямки роботи шкільного психолога 51

2.4. Особливості ведення нормативної документації 60

2.5. Психологічна служба вузу 64

Розділ 3

ЗАВДАННЯ ТА НАПРЯМКИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

3.1. Психолог у дитячому дошкільному закладі освіти 74

3.1.1. Проблеми адаптації дитини до дитячого дошкільного закладу 74

3.1.2. Психологічний супровід ліворукої дитини 80

3.1.3. Психологічна готовність до навчання у школі 87

3.2. Молодший шкільний вік: проблеми адаптації до навчання 95

3.3. Напрямки роботи шкільного психолога з підлітками 102
3.4. Психолог у старшій школі:
проблема професійного самовизначення в ранній юності..... 106

Розділ 4
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВСТВА

4.1. Феноменологія батьківства 111
4.2. Онтогенез батьківської сфери особистості 119
4.3. Психологічна підготовка батьків до народження дітей 126
4.4. Форми та методи роботи з батьками..... 130
4.5. Групова робота з батьками..... 132
4.5.1. Моделі групової психологічної роботи з батьками 132
4.5.2. Тренінг батьківської ефективності Т. Гордона 137
4.5.3 Навчання батьків: модель співробітництва К. Уебстер-Страттон 145

Розділ 5
ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В СИЛОВИХ СТРУКТУРАХ

5.1. Психологічна служба
в Державній пенітенціарній службі України..... 156
5.1.1. Організаційні засади роботи психолога в Державній пенітенціарній службі України..... 156
5.1.2. Завдання та напрямки діяльності пенітенціарного психолога 160
5.2. Психологічна служба Служби Безпеки України..... 165
5.3. Психологічна служба у Збройних силах 169
5.3.1. Організація діяльності психолога у Збройних силах України..... 169
5.3.2. Світовий досвід психологічної підготовки військових 175
5.4. Психологічна служба в органах внутрішніх справ України..... 180
5.4.1. Історія становлення психологічної служби в правоохоронних органах України 180
5.4.2. Структура служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ 183
5.4.3. Основні завдання та напрямки діяльності служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ 191

5.4.4. Кваліфікаційні вимоги та посадові обов'язки працівників служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ 197

5.4.5. Професійно-психологічний відбір до органів внутрішніх справ 202

Розділ 6

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

6.1. Державне забезпечення надання психологічної допомоги в надзвичайних ситуаціях 215

6.2. Психологічні наслідки перебування людини в критичних і екстремальних ситуаціях 217

6.3. Травматичний стрес та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) 222

6.4. Методи психологічної допомоги при травматичних стресах і ПТСР 230

6.5. Досвід організації надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях 237

Розділ 7

ТЕЛЕФОННА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА

7.1. Історія становлення ліній телефонної психологічної допомоги . 246

7.2. Організаційні засади телефонного консультування 254

7.2.1. Організація діяльності "телефонів довіри" в Україні 254

7.2.2. Закордонний досвід організації діяльності "гарячих ліній" .. 260

7.3. Етика телефонної психологічної допомоги 263

7.4. Психотехнічні аспекти телефонного консультування 266

7.5. Типологія клієнтів "телефонів довіри" 272

7.5.1. Регулярні ("зависаючі", "хронічні") абоненти 273

7.5.2. Діти – абоненти 276

7.5.3. Абоненти зі суїцидальною поведінкою 278

ДОДАТКИ 287
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 1 287
Етичний кодекс психолога 287
Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка 294
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 2 300
Положення про психологічну службу системи освіти України 300
Приклад оформлення річного плану роботи практичного психолога школи – дитячого садка 311
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 3 313
Орієнтири нормального розвитку дошкільника (В. І. Гарбузов) 313
Зразок ведення протоколу бесіди під час першої сесії з батьками 316
Особливості поведінки дитини під час проведення діагностики 319
Діагностична програма для визначення психологічної готовності до навчання у школі 322
Протокол діагностики психологічної готовності до навчання 331
Тести для визначення праворукості /ліворукості 334
Тести для визначення праворукості /ліворукості (продовження) 335
Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Г. Лускановой (1-4 кл.) 339
Методика “Школа звірів” 342
Методика “Експертна оцінка адаптованості дитини до школи” (В. І. Чірков, О. Л. Соколова, О. В. Сорокіна) 344
Тест шкільної тривожності Філіпса 346
Програма тренінгу для підлітків “Я та світ навколо мене: мистецтво спілкування” 351
Опитувальник “Вибір професії” і класифікатор професій Голанда 361

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 4 373
Приклад програми занять з використанням проективних технік для пари, яка очікує дитину 373
Запитальник батьківського ставлення А. Я. Варга і В. В. Столина 376
Запитальник "Взаємодія батьки–діти" (І. М. Марковська) 379
Методика "Сімейна соціограма" 389
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 5 392
Етичний кодекс психолога служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України 392
Методика визначення ризику суїцидальності 395
Короткий орієнтаційний тест (КОТ) (В. Н. Бузин, Е. Ф. Вандерлік) 397
Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге 406
Карта психологічного супроводження службової діяльності співробітника державної служби охорони 408
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 6 410
Місісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій 410
Запитальник депресії Бека 421
Шкала самооцінки тривоги Шихана 424
Діагностичні критерії гострої стресової реакції та посттравматичного стресового розладу 426
Психологічний дебрифінг 430
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 7 437
Типове положення про службу "Телефон довіри" 437
Етична хартія Міжнародної федерації телефонної екстреної допомоги (IFOTES) 440

Вступ

Розвиток практичної психології в Україні супроводжується виникненням численних (відомчих та приватних) психологічних служб. За словами Ф. Є. Василюка, психологічні служби для психології є те саме, що "школа для педагогіки, церква для релігії, клініка для медицини. Через численні психологічні служби психологія отримує своє тіло, не більше і не менше"[1]*. Психологічна служба – це організаційна форма практичної психології у тій чи іншій сфері суспільного життя.*

Навчальний курс "Організація діяльності психологічної служби" спрямований на опанування майбутніми практичними психологами задач та методів роботи в психологічних службах системи освіти, силових структур, службах з надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях.

Структурно посібник складається із семи розділів. Перший розділ присвячено історії виникнення психологічних служб як організацій, що надають психологічну допомогу. У другому та третьому розділі аналізуються завдання, напрямки та технології роботи психолога в системі освіти. Четвертий розділ присвячено теорії та практиці психологічного супроводу батьківства. П'ятий розділ містить інформацію про особливості роботи психолога в силових структурах. Шостий та

[1] *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.

сьомий розділи містять опис особливостей діяльності практичних психологів в службах так званої "невідкладної психологічної допомоги". Мова йде про психологічну допомогу в надзвичайних ситуаціях та про роботу "телефонів довіри".

Кожен розділ супроводжують додатки, в яких представлено методичний інструментарій, необхідний для практичної роботи психолога в тій чи іншій психологічній службі. Посібник містить також визначення базових понять, лекційний матеріал, запитання для самоконтролю та завдання для самопідготовки.

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА ЯК ІНСТИТУТ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

1.1. Історичні передумови виникнення інституту надання психологічної допомоги.
1.2. Становлення традицій надання психологічної допомоги в соціокультурному просторі України.
1.3. Психологічна служба як організаційна форма практичної психології.
1.4. Професія – психолог.
1.5. Етичні стандарти діяльності психолога.
1.6. Синдром вигорання у професійній діяльності психолога.

1.1. Історичні передумови виникнення інституту надання психологічної допомоги

В людському суспільстві феномен психологічної допомоги існував завжди, хоча в ролі соціального інституту виник та оформився в середині XX сторіччя. Починати відлік народження психологічної допомоги можна з того моменту, коли одна людина спробувала полегшити страждання іншої шляхом свідомого впливу на неї. Точну дату та обставини цієї події прослідкувати

неможливо, проте ми знаємо, що у примітивному суспільстві такі "послуги" надавав верховний жрець, голова племені (людина, яка мала надзвичайну силу).

Бог медицини Асклепій

Історія Стародавнього світу налічує безліч прикладів "психотерапевтичних" інтервенцій однієї людини на іншу. Так, єгиптяни лікувалися в божественних храмах за допомогою малювання, танців. Давньогрецькі лікарі пропонували різноманітні нетрадиційні способи позбавлення душевного та фізичного нездоров'я. Так, Асклепію, якого вважають одним із перших богів-покровителів медицини, приписують винайдення лікування музикою. В епоху Середньовіччя віра стала єдиними ліками, тож психологічна допомога надавалася священиками. Лікування психічних хвороб відбувалося шляхом вигнання духів.

> ***Психологічна допомога – галузь та спосіб застосування психологічних знань і вмінь, зорієнтованих на розв'язання психологічних (і соціально-психологічних) проблем, що виникають у окремої людини або групи людей.***

На думку О. Ф. Бондаренка, появі професій, змістом яких є надання психологічної допомоги та психологічних послуг, посприяли *6 історичних подій та передумов*[1].

1. Виникнення та розвиток експериментальної психології, що почалися зі створення у 1879 році першої психологічної лабораторії В. Вундта у Лейпцигу.

[1] *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. / А. Ф. Бондаренко. – М. : Независимая фирма "Класс", 2001. – 336 с. – С. 14-15.

2. Формування гуманного та наукового підходу до людей, які страждають на психічні захворювання. Початок цього процесу слід пов'язувати з Ф. Пінелем, який у 1793 році зняв ціпки із пацієнтів психіатричної лікарні. Ж. Шарко та П. Жане описали "істерію", а Дж. Брейер та З. Фройд запропонували метод її лікування. Вклад З. Фройда в розробку підходів до лікування психічних розладів взагалі важко переоцінити, адже створений ним метод психоаналізу ліг в основу всіх сучасних напрямків психотерапії.

3. Розвиток психологічного тестування, який почався з діяльності Ф. Гальтона та створення першого тесту інтелекту А. Біне.

4. Виникнення в Бостоні в першому десятиріччі XX сторіччя профорієнтаційного консультування. Специфіка консультативної практики була пов'язана з підбором для людини підходящої професії, хоча звісно що профорієнтацією цей вид діяльності ще не називався.

5. Виникнення недирективної психотерапії К. Роджерса в 40-х роках XX сторіччя. Він відмовився від терміну "пацієнт" на користь терміну "клієнт".

6. Інститут релігійного опікування (counselors) та соціальних працівників, який активно розвивався і функціонував в американських традиціях та поширився в країни Європи. Ці спеціалісти були випускниками факультетів філософії, теології, соціології. Після закінчення навчання вони мали надавати наставницьку чи практичну допомогу людям, які опинились у важких життєвих умовах.

Таким чином, до 50-х років XX сторіччя багатоманітні течії у психологічній, психіатричній, психотерапевтичній, соціальній та релігійній практиці привели до оформлення специфічної сфери людської діяльності, що отримала назву "counseling" (консультування, психологічна допомога). Поява нової сфери діяльності потребувала відповідних спеціалістів. У післявоєнні роки в університетах та коледжах Європи, Сполучених Штатів почали з'являтися факультети, які здійснювали їх підготовку. Індивідуалістична та прагматична культура Заходу сприяла досить

швидкому становленню психологічної допомоги як особливої сфери надання послуг. Професії психотерапевта, психолога-консультанта стають популярними та затребуваними.

1.2. Становлення традицій надання психологічної допомоги в соціокультурному просторі України

Сфера надання психологічних послуг на вітчизняному соціокультурному просторі має свої закономірності становлення. Світові тенденції розвитку психологічної практики та експерименту наприкінці XIX – початку XX сторіччя знайшли своє відображення і у нас.

У 1873 році І. М. Сєченов поставив питання на сторінках журналу "Вісник Європи": "Кому і як розробляти психологію?" Вже у 1885 році В. М. Бехтєрєвим було відкрито першу експериментальну психологічну лабораторію при клініці Казанського університету. Г. І Челпанов, професор університету Св. Володимира, очолив відкритий у 1912 році Щукінський психологічний інститут при Московському університеті. А ще раніше Г. І. Челпанов в університеті Св. Володимира відкрив перший психологічний семінаріум. Усі ці події створили загальні передумови для розвитку самостійної вітчизняної психології.

О. Ф. Бондаренко вказує **три напрямки**, за якими формувались традиції надання психологічної допомоги в соціокультурному просторі Росії та України:

1. Медико-біологічний напрям, в рамках якого працювали І. П. Павлов, В. М. Бехтєрєв, С. С. Корсаков, П. Г. Ганнушкін. Їхні ідеї стали основою для розвитку вітчизняної психотерапії В. Н. М'ясищева, В. М. Блейхера, Б. Д. Карвасарського. Основні поняття, які розроблялися: умовний рефлекс, поведінка, друга сигнальна система, ультрапарадоксальний стан, домінанта.

2. Філософсько-психологічний напрям, який базується на працях класичних російських філософів з їх ідеями примату цінності людини. Російським філософам ми завдячуємо розробці низки ключових для сучасної психотерапевтичної практики понять: Людина (як вінець творіння), Особистість, Душа, Самість, Я, Спілкування та Зустріч, Співпереживання, Самосвідомість.

3. Творча спадщина Л. С. Виготського, який своїми працями в роки розгрому вітчизняної філософії та культури[1], зберіг зв'язок з європейськими та американськими традиціями і течіями у психології, утримавши психологічну науку від падіння у прірву невігластва. Проте це не врятувало вітчизняну психологічну теорію та практику від напівлегального, а в деяких випадках і взагалі нелегального існування після виходу сумнозвісної "Постанови про педологічні збочення в системі наркомпросів" у 1936 році.

Не можна не погодитись зі словами Ф. Є. Василюка про те, що вітчизняна практична психологія настільки змінилася за останні 15-20 років, що здається такою, яка належить до іншого біологічного виду порівняно з психологією 1980-х рр.: "Мутації помітні навіть в атмосфері офіційної академічної психології, а в стихії соціального життя від них яскравіє в очах: з'явився масовий ринок психологічних послуг – індивідуальне консультування та психотерапія, тренінги менеджерів та депутатів, сімейна терапія тощо…"[2]

---

[1] 1922 р. – рік депортації з країни найвидатніших представників російської класичної філософії Ренесансу: М. Бердяєва, С. Булгакова, Б. Вішеславцева, І. Ільїна, Л. Карсавіна, Н. Лоського, Ф. Степуна, С. Франка, Л. Пестова, П. Флоренського, Г. Г. Шпета. Їхні праці надовго стали недоступними для широких верств населення.

[2] *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.

1.3. Психологічна служба як організаційна форма практичної психології

Б. Ф. Ломов, говорячи про розвиток психології, зазначає, що становлення психологічного знання визначається потребами суспільної практики. Історично так склалося, що на вітчизняному соціокультурному просторі психологія більшою мірою була переважно теоретичною, світоглядною дисципліною. Наукова (теоретична) психологія покликана систематизувати експериментальні дані, здобуті в різних галузях психологічної науки та розробляти фундаментальні теоретико-методологічні проблеми психології. І лише починаючи з 80-х років XX сторіччя, практична психологія оформлюється як особлива сфера професійної практичної діяльності в промисловості, державному управлінні, системі освіти, охорони здоров'я тощо.

Намагаючись розвести поняття "практична психологія" та "психологічна практика", Ф. Є. Василюк зазначає, що під поняттям "практична" або "прикладна психологія" в буквальному сенсі тривалий час розумілося "прикладення" психології до різних соціальних сфер. Наприклад, технічні науки на певному етапі свого розвитку почали потребувати психологічних знань. Особливо це стосується тих наук, які пов'язані з розробкою систем управління, створенням роботів, систем відображення інформації. Так виникає інженерна психологія. За такою ж логікою виникла низка прикладних психологічних дисциплін: психогенетика, психофармакологія тощо.

Проте виникнення цих дисциплін не було свідченням становлення **психологічної практики, під якою слід розуміти особливу соціальну сферу надання психологічних послуг.** Роздумуючи над цією проблемою, Ф. Є. Василюк порівнює психологію зі сферою охорони здоров'я: "*Якби система охорони здоров'я була такою, якою ще зовсім нещодавно була психологія, у нас було б декілька академічних медичних інститутів та факультетів, сотні медичних кафедр у вузах, різні галузі медицини*

і на всю країну – ...2 поліклініки та десяток підпільно практикуючих лікарів"[1].

Через численні психологічні служби, яких з кожним роком стає все більше, вітчизняна психологія стає, нарешті, самостійною практичною дисципліною. Психологічні служби не просто важливі для психології, в них вона отримує своє "тіло" не більше і не менше. Психологічні служби для психології є те саме, що школа для педагогіки, церква для релігії, клініка для медицини.

Психологічна служба – це організаційна форма практичної психології у тій чи іншій сфері суспільного життя

Практична психологія функціонує і розвивається як система спеціальних психологічних служб. Державні психологічні служби України класифікуються за сферами соціальної практики.

1. Психологічна служба в системі освіти покликана підтримувати психічне здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу.

2. Психологічна служба в системі соціальних служб для молоді покликана працювати з проблемами схильності до наркоманії, правопорушень, проблемами молодої сім'ї тощо.

3. Психологічна служба Державної служби з надзвичайних ситуацій. Психологи цих служб працюють з подоланням наслідків переживання людиною екстремальних ситуацій. Одними з перших у нашій країні в рамках цієї служби почали працювати центри соціально-психологічної реабілітації постраждалих від Чорнобильської катастрофи.

4. Психологічна служба в силових структурах (збройні сили, органи внутрішніх справ, служба безпеки, пенітенціарна система). Психологи подібних служб займаються професійно-психологічним відбором до силових відомств, психологічним супроводом оперативної діяльності.

---

[1] *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.

5. Психологічна служба в системі охорони здоров'я спрямована на психологічний супровід лікувального процесу і реабілітації. Поступово вводяться ставки штатних психологів у лікарнях, дитячих та дорослих поліклініках, пологових будинках та жіночих консультаціях. Незамінною є робота психолога в процесі супроводу термінальних хворих.

6. Служби надання екстреної психологічної допомоги, які звично називають телефонами довіри, покликані надати негайну цілодобову психологічну допомогу у формі телефонного консультування. Подібні служби почали створюватись на Україні з 80-х років XX сторіччя.

7. Психологічна служба сім'ї. Покликана надавати психологічну допомогу кризовим сім'ям.

Недержавні психологічні служби створюються із врахуванням ринкового попиту на психологічні послуги. Це послуги, пов'язані із допомогою сім'ї, консультуванням дітей, проведенням різноманітних тренінгів. Деякі центри практичної психології поєднують надання психологічних та освітніх послуг в галузі психології.

Великі організації та підприємства мають власні підрозділи, які займаються так званим менеджментом людських ресурсів (Human Resource Management): проводять психологічний аналіз персоналу організацій, розробляють програми розвитку персоналу тощо.

Єдиного механізму, який би регулював та регламентував діяльність державних та недержавних психологічних служб, поки що немає. Хоча ідея створення загальнодержавної соціально-психологічної служби як єдиної системи охорони і підтримки психічного здоров'я населення виникла досить давно, і навіть було зроблено певні кроки до її реалізації. Так, у 1992 році до Комісії Верховної Ради України з питань науки і народної освіти було направлено 2 листи: "Про створення державної системи психологічної служби України" і "Про кадрове забезпечення соціально-психологічної служби". Комісія прийняла ухвалу про створення Концепції державної системи психологічної служби, яка

після створення була схвалена та у січні 1993 р. передана до Кабінету Міністрів для доопрацювання та реалізації.

Розглянемо детальніше запропоновану структуру загальнодержавної соціально-психологічної служби.

Національна соціально-психологічна служба (НСПС) має об'єднати державні органи та організації, що виконують практичні роботи у галузі психології, соціальної педагогіки та прикладної соціології. На думку авторів Концепції, до неї мають увійти психологічні та соціологічні підрозділи та служби, які функціонують у різних відомствах, соціально-психологічні служби державної адміністрації, територіальні структури, що надають соціально-психологічні послуги населенню. За задумом, НСПС мала б стати основою загальнодержавної системи охорони психічного здоров'я населення України.

Основними ***спеціалістами*** НСПС мають бути: психологи-консультанти, практикуючі психологи, соціологи, соціальні працівники, соціальні педагоги, що мають диплом і ліцензію на конкретний вид роботи. Професійна підготовка працівників НСПС здійснюється державними, приватними або неурядовими навчальними закладами, що пройшли акредитацію.

З приватними структурами, які надають соціально-психологічні послуги населенню, НСПС мала б співпрацювати на договірних засадах.

Головною ***метою*** НСПС є забезпечення необхідних соціально-психологічних умов підвищення ефективності діяльності людини в усіх сферах суспільного життя, а також захист психічного здоров'я громадян України.

Основними ***завданнями*** НСПС мають стати такі[1]:

1. Надання допомоги органам управління у розробці та реалізації державної політики на основі вивчення стану масової свідомості, прогнозування й активного впливу на соціально-психологічні процеси у суспільстві.

---

[1] Основи практичної психології : підручник. – 3-тє вид., стереотип. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : Либідь, 2006. – 536 с. – С. 45.

2. Виконання консультативних, дорадчих та експертних функцій у сфері управління державою, в економіці, у галузях науки й культури, в органах законодавчої, виконавчої та судової влади.

3. Забезпечення соціально-психологічного захисту і підтримання індивідуального розвитку громадян України з урахуванням їхніх здібностей, особливостей життя і праці; реабілітація потерпілих від техногенних, соціальних та природних катастроф.

4. Участь у розробці й практичному застосуванні нових технологій і методик навчання, виховання, розвитку дітей та молоді, впливу ЗМІ на людей.

5. Координація прикладних психологічних, соціологічних і педагогічних досліджень у практичній діяльності; підтримка пріоритетних науково-методичних та практичних програм щодо роботи з молоддю та сім'єю; створення єдиної інформаційної системи соціально-психологічної служби.

6. Здійснення психометричного нагляду: розробка, впровадження і контроль за кваліфікованим використанням психологічних методик і технологій. Контроль за дотриманням професійної етики.

7. Участь у ліцензуванні навчальних закладів і в атестації спеціалістів відповідно до державних та міжнародних стандартів.

За задумом авторів Концепції *НСПС має складатися з трьох рівнів*:

- центральні органи;
- обласні;
- районні.

На кожному рівні створюються практичні центри, які виконують практичну соціально-психологічну діяльність, і органи науково-методичного забезпечення діяльності служби.

Вищий орган управління – Рада головних психологів відомств і областей, яка вивчає напрямки та зміст роботи НСПС, здійснює фінансування основних проектів.

На основі відповідних кафедр інститутів вдосконалення, лабораторій та центрів практичної психології створюється *Науково-методичний центр НСПС*. Його функції:

1. Організація та контроль виконання рішень Ради головних психологів.
2. Організація та координація роботи комісій, творчих груп, центрів та лабораторій, що входять до НСПС.
3. Виконання держзамовлень у галузі практичної психології та соціальної роботи.
4. Розробка, експертиза та поширення методів, методик та технологій, що застосовуються у діяльності НСПС.
5. Участь в акредитації психологічних навчальних закладів.
6. Атестація спеціалістів вищої категорії в галузі практичної психології.
7. Підвищення кваліфікації психологів, соціологів, соціальних працівників.

Центр має право видавати та анулювати ліцензії на індивідуальну трудову діяльність у галузі практичної психології, перевіряти діяльність приватних фірм (що займаються практичною психологією) і ставити питання про її припинення, якщо вона шкодить психічному здоров'ю населення.

Обласний рівень діяльності НСПС очолює головний психолог області. Завданнями обласного центру НСПС є організація курсів підвищення кваліфікації та перекваліфікації психологів, атестація спеціалістів, розробка та впровадження новітніх методів та методик, практична психологічна діяльність та консультативно-методична робота.

Районний рівень діяльності НСПС очолює головний психолог району (міста). Головне завдання районного центру практичної психології – надання допомоги населенню, яку здійснюють психологи, соціальні працівники та соціологи державних закладів та установ, консультативних кабінетів, "телефонів довіри" тощо.

На сьогодні подібна структура має місце в організації діяльності психологічних служб при Міністерстві освіти та науки,

при Міністерстві внутрішніх справ, у Державній службі з надзвичайних ситуацій, в пенітенціарній системі.

У психологічних службах та центрах надання психологічної допомоги діяльність психологів фокусується навколо таких основних **напрямків**:

1. ***Психопрофілактика***. Являє собою заходи, спрямовані на охорону психічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини та групи; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку; проведення просвітницької діяльності[1].

2. ***Психодіагностика***. Метою психодіагностики є "добування" психологічної інформації про людину чи групу, "конкретних знань про конкретну людину, які отримані на основі узагальненої наукової теорії"[2]. Психолог несе відповідальність за достовірність інформації та форму її надання клієнту. Клієнт сам приймає рішення щодо використання цієї інформації.

3. ***Психологічна корекція***. Передбачає організований вплив на клієнта з метою приведення певних особливостей емоційної, когнітивної сфери у відповідність з віковою нормою психічного розвитку.

4. ***Психологічне консультування***. Мета – забезпечення людини необхідною психологічною інформацією та створення умов – в результаті спілкування з психологом – для подолання життєвих складностей та продуктивного існування в конкретних обставинах.

5. ***Психотерапія*** як вид психологічної допомоги передбачає активний вплив на особистість клієнта. Психотерапія спрямована на надання допомоги клієнту в продуктивній зміні його особистості у випадку серйозних психологічних проблем. Клієнт психотерапевта потребує реконструкції та відновлення його психічної реальності.

---

[1] Основи практичної психології : підручник. – 3-тє вид., стереотип. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : Либідь, 2006. – 536 с. – С. 260.

[2] *Абрамова Г. С.* Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Изд. 8-е, перераб. и доп. – М. : Академпроект, 2003. – 496 с.

1.4. Професія – психолог

“Бытует мнение, будто люди становятся психологами не ради того, чтобы помочь другим, а для того, чтобы решить свои собственные психологические проблемы. Это означает, что психологи или, по крайней мере, примкнувшие к этой профессии традиционным путем – от своих личных проблем – люди, психически не вполне здоровые. Не всегда просто определить, в какой именно момент психологи становятся ненормальными, являются ли они таковыми от рождения или теряют разум от того, что, в основном, имеют дело с не совсем нормальными пациентами, что неизбежно сказывается на их собственной психике. Но в любом случае это отклонение от нормы помогает им в их профессиональном деле, поскольку благодаря ему они лучше понимают своих клиентов (пациентов)”.

Юревич А. В. Психологи тоже шутят / А. В. Юревич. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 296 с.

Професія психолога, як і будь-яка інша професія, потребує кваліфікованих спеціалістів. Одна з передумов кваліфікованості – відповідність своїй професії.

У більшості розвинених країн світу ці спеціалісти проходять регулярне ліцензування та є членами однієї з професійних асоціацій. Так, Американська психологічна асоціація налічує близько 155 тис. членів, має свою періодику та інститут супервізії. Приналежність до таких асоціацій, з одного боку, виступає гарантом якості роботи, а з другого – гарантом захисту прав консультанта та клієнта.

Ідея професійного відбору психологів, які бажають у майбутньому стати консультантами, психотерапевтами з урахуванням не лише мотивації і рівня знань, а й індивідуально-психологічних характеристик, має своє практичне втілення.

Так, у 20-ті роки минулого сторіччя в Харкові була здійснена спроба вивчення індивідуально-психологічних передумов успішності діяльності психолога-експериментатора. В результаті вивчення було виділено такі професійно важливі властивості: вербальні здібності в розумінні мовлення та психоспективні

здібності (здібності до спостереження, самоспостереження та зосередження уваги).

Російські дослідники Н. А. Амінов та М. В. Молоканов[1], вивчаючи передумови спеціальних здібностей шкільних психологів, припустили наявність генерального фактора спеціальних здібностей, що сприяє успішній діяльності психолога: розпізнавання будь-якого відхилення від нормального функціонування чи розвитку об'єкту в процесі спілкування з ним. У зв'язку з цим прогноз ефективності діяльності психолога будується, виходячи із швидкості розпізнавання змін у поведінці людини. Мова йде про сукупність здібностей, які сьогодні називають соціальним інтелектом людини.

У зарубіжній психології проблема професіографічних вимог до діяльності психолога обговорюється значно ширше. Ще К. Роджерс писав, що теорія та методи консультування не менш важливі, ніж здійснення консультантом його ролі. У 1964 році комітет з нагляду та підготовки консультантів США встановив *6 якостей особистості, необхідних консультанту*: довіра до людей, повага цінностей інших особистостей, проникливість, відсутність упереджень, саморозуміння, усвідомлення професійного обов'язку.

Національна психологічна асоціація США[2] в 60-ті роки виробила критерії оцінювання придатності для опанування професії психотерапевта:

1. Високий рівень інтелекту та розсудливість.
2. Кмітливість, різнобічність, творчий потенціал.
3. Ненасичена зацікавленість феноменом людини, відкритість досвіду, повага до людської гідності.
4. Інтерес до людини як до унікальної особистості, а не матеріалу для маніпулювання, повага людської гідності.
5. Розуміння себе та почуття гумору.
6. Чутливість до прихованих почуттів та мотивів поведінки.

---

[1] *Аминов Н. А.* О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104-109.

[2] Робоча книга пенітенціарного психолога / за ред. В. М. Синьова, В. С. Медведєва. – К. : МП Леся, 2000. – 224 с. – С. 106.

7. Терпимість до інших, толерантність до фрустрації та стресів.

8. Здатність будувати конструктивні психотерапевтичні стосунки.

9. Наполегливість, методичність у роботі, здатність витримувати значну напругу.

10. Готовність за потреби брати на себе відповідальність.

11. Тактовність, уміння співпрацювати будь з ким.

12. Врівноваженість та самоконтроль.

13. Відсутність упередженості.

14. Широка ерудиція (великий запас знань у різних галузях науки, культури та повсякденного життя).

15. Глибокий інтерес до психології.

Отже, професія психолога потребує не лише володіння знаннями і навичками, але й певними професійно важливими властивостями. Адже специфіка діяльності психолога-консультанта полягає в тому, що саме його особистість стає головним інструментом у роботі. Хоча навчання психології інколи сприймається як "*можливість вирішення власних проблем і тоді замість пошуку професійної досконалості людина прагне компенсації. Це може призвести до явищ дездаптації ще на етапі навчання, коли власні невирішені проблеми заважають засвоєнню знань, формуванню професійних навичок та відповідного професійного світогляду*"[1]. Про цю ж проблему згадує і Т. М. Титаренко: "Хто звертає увагу на індивідуальні характеристики майбутнього психолога? Хто замислювався над тим, чому на психологічних факультетах є люди, які вивчають психологію, передусім, заради компенсації власних, інколи дуже серйозних дефектів?"[2]

А. Міллер у "Драмі обдарованої дитини" пише: *"За двадцять років своєї психотерапевтичної діяльності я часто стикалася з*

---

[1] *Мілютіна К. Л.* Траекторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія / К. Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ "Аспект-Поліграф", 2012. – 298 с. – С. 226-227.

[2] *Титаренко Т. М.* Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21.

такою обставиною: певний тип відношень з батьками накладав відбиток на подальшу долю людини, спонукаючи її обрати професію, пов'язану з наданням допомоги іншим людям"[1]. А. Міллер припускає, що професію психолога людина обирає не випадково, а у зв'язку з особливим типом стосунків з батьками, що існував у ранньому дитинстві. Йому властиві три моменти:

1. Емоційно неврівноважена мати, яка для збереження своєї душевної рівноваги потребує певного типу поведінки та способу життя своїх дітей. Часто вона приховує своє емоційну нестійкість за маскою авторитарного чи навіть диктаторського стилю поведінки.

2. Діти таких батьків інтуїтивно відчувають, що від них потребують певного типу поведінки і несвідомо починають поводити себе певним чином, виконуючи ту роль, яку від них очікують.

3. Тим самим вони отримують "любов" батьків. Вони відчувають, що потрібні, а це вже саме по собі дає право дитині на існування. Здатність відчувати іншу людину все більше вдосконалюється. Такі діти є не лише втіхою, порадою, опорою для своїх батьків. Вони беруть на себе відповідальність за своїх братів, сестер, у них виникає своєрідний "*сенсорний орган*", що реагує на несвідомі потреби інших людей.

"Не дивно, – пише А. Міллер, – *що потім вони часто обирають професію психотерапевта. Навряд чи будь-хто, чиє дитинство відбулося в інших умовах, був би здатен витратити цілий день на з'ясування того, що відбувається у сторонньої людини в несвідомому. Але саме у виникненні і в подальшому вдосконаленні цього своєрідного "сенсорного органу", наявність якого дозволила дитині спочатку вижити, а потім, коли вона стала дорослою, змусила її обрати вочевидь специфічну професію, криється основна причина душевного розладу. Пережитий*

[1] *Миллер А.* Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер ; пер. с нем. – М. : Академический Проект, 2001. – 144 с.

душевний розлад спонукає людину задовольняти незадоволену потребу, допомагаючи іншим людям"[1].

К. Л. Мілютіна описує семифакторну модель професійної компетентності[2] психолога, яка складається з:

- *технічної компетенції* – вміння трансформувати мету, поставлену замовником чи клієнтом, у систему конкретних діагностичних і дослідницьких методик, навчальних завдань та застосувати їх практично;
- *міжособистісної комунікативної компетентності* – розвинених комунікативних навичок, спостережливості щодо індивідуальних і групових процесів, уміння їх інтерпретувати, високого рівня усвідомлення себе та розуміння інших;
- *контекстуальної компетентності* – володіння соціальним контекстом, у якому існує професія, розуміння того, де та кого саме він консультує, досліджує, тренує;
- *адаптивної компетентності* – здатності передбачити зміни в професії та пристосуватися до них;
- *концептуальної компетентності* – володіння загальноприйнятими основами знань, на яких базується психологічна практика;
- *морально-етичної компетентності* – володіння системою моральних переконань і цінностей, властивих сучасній психологічній практиці;
- *інтегративної компетентності* – вміння цілісно та швидко приймати необхідні рішення, творчо ставитися до своєї діяльності.

Г. С. Абрамова[3] пропонує такі критерії оцінювання кваліфікованості та професійної компетентності психолога.

---

[1] *Миллер А.* Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер ; пер. с нем. – М. : Академический Проект, 2001. – 144 с.

[2] *Мілютіна К. Л.* Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія / К. Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ "Аспект-Поліграф", 2012. – 298 с. – С. 227.

[3] *Абрамова Г. С.* Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Изд. 8-е, перераб. и доп. – М. : Академпроект, 2003. – 496 с.

Таблиця 1.1

Критерії професійної компетентності психолога за Г. С. Абрамовою

Компетентний психолог	Некомпетентний психолог
1. Мета психологічної допомоги	
Розглядає мету психологічної допомоги як нові можливості для клієнта, які він має виявити у взаємодії з ним; орієнтує клієнта в його цілях, дає можливість віднайти максимальну кількість варіантів поведінки	Використовує клієнта для досягнення власних цілей (наприклад, для самоствердження себе як професіонала); мету психологічної допомоги формулює на основі власної "Я-концепції", ігноруючи "Я-концепцію клієнта"
2. Відгуки чи реакції практичного психолога в ситуації професійної діяльності	
Уникає оціночних суджень, багатоманіття реакцій	Типовий стиль поведінки, схильний до фіксації на одному чи декількох відгуках, часто – неадекватних ситуації
3. Світогляд (концепція) практичного психолога	
Розуміє неможливість використання однієї концепції	Не має чіткої концепції, обмежує роботу рамками однієї концепції. Часто йому невідоме її походження
4. Культурна продуктивність практичного психолога	
Схильний до вироблення думок, моделей поведінки в своїй культурі та в рамках інших культур. Це дає змогу приєднатися до клієнта та йти разом з ним у розв'язку його проблем	Здатен працювати в рамках лише однієї культури, яку він розуміє через зміст власної "Я-концепції"
5. Конфіденційність	
В роботі присутня постійно	Порушує правило конфіденційності

Компетентний психолог	Некомпетентний психолог
6. Обмеження в діяльності практичного психолога	
Реально оцінює власні можливості, розуміє їх обмеження, проводить спільну роботу з колегами та представниками суміжних професій. Адекватно ставитись до проблеми професійного зростання	Працює без обмежень, береться за будь-яку проблему, не працює з колегами, не рефлектує своє ставлення до професійної діяльності
7. Міжособистісний вплив в роботі практичного психолога	
Розуміє, що його реакції впливають на клієнта і навпаки, усвідомлює цей вплив, спеціально виділяє його у взаємодії з клієнтом (перефразування, відкриті та закриті запитання)	Відсутність розуміння міжособистінсого впливу, схильний бачити в діях клієнта відображення своїх власних впливів
8. Людська гідність	
Повага гідності клієнта – аксіома (проблема адекватного для клієнта словника психологічної інформації)	Неповага гідності клієнта не є предметом спеціальної рефлексії. Для передачі психологічної інформації часто використовує псевдокваліфікований жаргон, перенавантажує свою мову спеціальними термінами
9. Узагальнена теорія	
Це узагальнене наукове знання, на зміст якого психолог постійно рефлексує, засвоюючи нові підходи та теорії в своїй роботі. На цій основі він розвиває власну концепцію психологічної допомоги. Він може бути прихильником однієї теорії, але при цьому залишається відкритим новому знанню	Прив’язаний до однієї концепції, не думає про альтернативи. Узагальнена теорія такого психолога не є його особистим способом мислення.
10. Ставлення до узагальненої теорії	
Розглядає її як відображення реальності, вбачає в ній культуру мислення, яка випливає з його культурної та тендерної приналежності. Виходячи з таких позицій, психолог відноситься і до інших теорій (кожна з них має предмет та способи його опису)	Ігнорує способи мислення авторів різних теорій

1.5. Етичні стандарти діяльності психолога

Однією з ознак належного рівня розвитку професійної діяльності у певній галузі є висока якість її етичного кодексу. Для України, яка прагне стати членом Європейського співтовариства, особливої актуальності набуває проблема приведення кодексів етики тих наукових дисциплін, які повинні їх мати, у відповідність із кодексами інших європейських країн.

Всі професійні психологічні асоціації Європи, які є членами Європейської Федерації Професійних Психологічних Асоціацій (ЄФППА), мають етичні кодекси, складені відповідно до низки основних принципів етики ЄФППА. Ці принципи охоплюють всі ситуації, з якими може стикнутися практикуючий психолог. Національні Асоціації психологів кожної країни мають проводити просвітницьку роботу серед своїх членів щодо дотримання принципів етики.

В Україні психолог-консультант працює відповідно до норм Етичного кодексу психолога, який було прийнято на І Установчому з'їзді Товариства психологів України 18 грудня 1990 року. Законодавче регулювання діяльності психологів у нашій країні поки що відсутнє.

Згідно з рекомендаціями Європейської Федерації Професійних психологічних асоціацій, етичні кодекси країн-членів Федерації повинні включати низку положень професійної етики, серед яких основними є:

1. Повага прав та гідності людини. Зокрема, повага права на конфіденційність, незалежність та самовизначення, що передбачає:

- Обмеження пошуку та розповсюдження інформації за винятком тієї, яка відповідатиме професійним цілям.
- Належне зберігання інформації та записів, які стосуються клієнтів, за винятком випадків, пов'язаних із законом. При чому клієнти мають знати, що їхнє право на конфіденційність обмежене випадками, передбаченими законом. Якщо ж станеться ситуація, в якій закон вимагатиме надання певної

інформації щодо клієнта, психолог має гарантувати надання лише тієї інформації, яка стосується справи. Решта інформації залишається конфіденційною.

- Право клієнта на доступ до записів, які стосуються його особисто.
- Клієнт має право знати, які процедури та техніки застосовуватиме психолог щодо нього, а також їхні наслідки. Таким чином забезпечується поінформованість клієнта щодо психологічних процедур. Клієнт має бути попереджений щодо ведення записів про його випадок.
- Клієнт має повне право на прийняття рішення щодо початку та закінчення професійних стосунків з психологом.

2. Компетентність.

- Передусім психолог має зобов'язання щодо знання та дотримання етичних норм у своїй роботі.
- Психологи мають забезпечувати високі стандарти якості у своїй роботі.
- Психолог має чітко усвідомлювати межі своєї компетентності та застосовувати лише ті методи та техніки, якими він оволодів під час навчання в університеті, додаткового навчання.
- Психолог має усвідомлювати межі психологічних технік у кожному конкретному випадку, а також межі рішень, які можуть бути зроблені в кожному конкретному випадку.
- Психолог зобов'язаний професійно розвиватись та зростати.
- Психолог зобов'язаний не практикувати, якщо певна особистісна неспроможність чи думка негативно впливатиме на результати роботи з клієнтом.

3. Відповідальність. Психолог несе відповідальність за свою діяльність перед клієнтами та суспільством, в якому він живе та працює. Психолог гарантує, що своїми діями він не заподіє шкоди своїм клієнтам.

- Психолог несе загальну відповідальність за якість та наслідки своїх професійних дій.
- Відповідальність за просунення та підтримку високих стандартів наукової та професійної активності.

- Ненанесення шкоди клієнту. Якщо психолог може передбачити навіть таку можливість, то він має її мінімізувати.

4. Цілісність. Психологи мають сприяти цілісності в психологічній науці та практиці.

- Психолог має бути відкритим стосовно своїх особистих та професійних обмежень, а також стосовно професійних порад та підтримки у складних ситуаціях.
- Психолог має бути точним у презентації своєї кваліфікації, освіти, компетенцій та членства в організаціях; у фінансових відношеннях з клієнтами; у написанні висновків стосовно кожного клієнтського випадку.
- Психолог зобов'язаний обґрунтовано заперечити та повідомити колег, якщо йому стає відомим випадок неетичного поводження іншого психолога.

1.6. Синдром вигорання у професійній діяльності психолога

Протягом адаптаційного періоду і в подальшій роботі психолог може стикнутися з певними особливостями своєї професійної діяльності, які призводять до професійного стресу та вигорання.

Термін "вигорання" (англ. – "burnout") вперше у психологічному розумінні з'явився в 30-х роках минулого сторіччя. Під цим явищем спортсмени розуміли стан виснаження, коли після тривалих тренувань та успішних виступів вони не могли продовжувати і надалі брати участь у змаганнях.

Вперше цей психологічний стан у 1974 році описав Х. Фройденбергер, американський психіатр, який, працюючи в клініці для токсикоманів, помітив, що через рік роботи в цій клініці волонтери починають скаржитись на втрату мотивації до роботи, появу тривоги та депресії, загальне відчуття виснаженості. Він описав це як феномен емоційного вигорання працівників (англ. "staff burnout"), вказавши, що це процес, що супроводжується

прогресуючим почуттям виснаження енергії та втратою мотивації до роботи. Він назвав і причини емоційного вигорання: особистісні особливості, стреси на роботі, індивідуальне сприйняття стресу та індивідуальна відповідь на стрес.

Пізніше К. Маслач описала його як стан, що виникає у людей, робота яких так чи інакше потребує постійного прямого контакту з людьми. Трикомпонентна структура синдрому була запропонована К. Маслач у 1982 році. На думку американської дослідниці, емоційне вигорання є синдромом, що включає в себе три складові:

- *емоційне виснаження* (англ. – "emotional exhaustion") – стан емоційного спустошення та втоми, викликаного стресом міжособистісних контактів під час виконання професійних обов'язків на роботі;
- *деперсоналізацію* (англ. – "depersonalization") – відповідь на ті аспекти роботи або оточення, що характеризують їх як бюрократизовані, безособові, ригідні. Деперсоналізація характеризується цинічністю, відстороненістю щодо організації, де людина працює, та її клієнтів.
- *редукцію професійних досягнень* (англ. – "reduction of personal accomplishment") – впевненість у власній некомпетентності, неефективності.

Вітчизняним дослідником В. В. Бойко описана модель емоційного вигорання як патогенетичного процесу, що виникає та розвивається відповідно до механізму розвитку стресу. Методологічним підґрунтям концепції вигорання В. В. Бойка стало поєднання класичної теорії загального адаптаційного синдрому, розробленої Г. Сельє, та теорії синдрому вигорання К. Маслач.

Емоційне вигорання він визначає як "вироблений особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі обставини". В. В. Бойко говорить про те, що емоційне вигорання дає змогу особистості, з одного боку, економити власні енергетичні ресурси (емоційні, інтелектуальні), а з другого – негативно відображається на здоров'ї людини (як соматичному, так і психічному) та її діяльності.

Отже, фази розвитку синдрому емоційного вигорання, на думку В. В. Бойка, аналогічні фазам розвитку загального адаптаційного синдрому.

1. Нервове (тривожне) напруження слугує стартовим механізмом, що запускає формування емоційного вигорання. Напруження має динамічний характер, що обумовлюється стабільною інтенсивністю чи посиленням стресогенних факторів. При чому в ролі останніх виступають як позитивні, так і негативні моменти діяльності, оскільки всі вони вимагають від особистості реакції та адаптації до цих факторів.

Показниками початку вигорання можуть бути характерні для цієї стадії ознаки: переживання психотравмуючих обставин професійної діяльності; незадоволеність собою, обраною професією, займаною посадою, конкретними обов'язками; інтенсивна інтеріоризація обов'язків, ролі; підвищене почуття відповідальності; відчуття "загнаності в клітку"; тривога та депресія.

2. Фаза резистенції, або опору психотравмуючим факторам. Фактично опір наростаючому стресу починається з моменту появи тривожного напруження. Це природно: людина свідомо чи несвідомо прагне до психологічного комфорту, зниження тиску оточуючих обставин. Ця стадія виражається через неадекватне вибіркове реагування; емоційно-моральну дезорієнтацію; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

3. Фаза виснаження характеризується більш чи менш вираженим падінням загального енергетичного тонусу та послабленням нервової системи. Емоційний захист у формі "емоційного вигорання" стає невід'ємним атрибутом особистості. Людина виявляє так званий "емоційний дефіцит"; емоційну відстороненість; особистісну відстороненість (деперсоналізація: повна чи часткова втрата інтересу до людини, особистість стверджує, що робота з людьми не цікава, не приносить задоволення, не представляє соціальної цінності). Емоційні

порушення поєднуються з порушеннями психосоматичного та психовегетативного характеру.

У дисертаційному дослідженні К. О. Малишевої визначено та досліджено чинники вигорання в професійній діяльності психолога. Так, автор довела, що тривала діяльність на психологічній ниві знижує рівень вигорання. Досліджуючи організаційні чинники, виявилось, що групова робота та приватна практика знижують рівень вигорання. А от перенавантаження на роботі (мається на увазі кількість прийомів на тиждень), складність проблематики клієнта не впливають на рівень вигорання. Цікаво, що, вивчаючи зв'язок особистісних якостей з вигоранням, автор дослідження виявила, що такі традиційно "жіночі" якості як чутливість та уява перешкоджатимуть формуванню вигорання у чоловіків. А от емоційна нестабільність сприятиме розвитку вигорання як у жінок-психологів, так і у чоловіків.

Контрольні запитання

1. Дайте визначення поняттям "психологічна допомога" та "практична психологія"?
2. Які історичні події зумовили виникнення психологічних служб як інституту надання психологічної допомоги.
3. Що зумовило специфіку розвитку психологічної допомоги в Україні? Праці яких психологів лежать в основі розробки вітчизняної моделі надання психологічної допомоги?
4. Дайте визначення психологічній службі.
5. Яка структура, завдання та функції психологічної служби в Україні?
6. Які сучасні напрямки надання психологічної допомоги в Україні ви знаєте?
7. Якими професійно важливими якостями має володіти психолог-практик і чому?
8. Якими компетенціями має володіти сучасний психолог?
9. Дайте характеристику основним розділам етичного кодексу психолога України.

10. Порівняйте етичний кодекс психолога України з етичними кодексами інших європейських країн. Подумайте, як можна вдосконалити етичний кодекс?
11. За якими ознаками можна діагностувати синдром емоційного вигорання? Подумайте, як практикуючий психолог може уникнути "вигорання"?

Завдання для самостійної роботи

Підготуйте власний етичний кодекс психолога.

Рекомендована література

Основна:

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – Изд. 8-е, перераб. и доп. – М. : Академпроект, 2003. – 496 с.
2. *Бондаренко А*. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. / А. Бондаренко. – М. : "Класс". – 336 с.
3. *Водопьянова Н.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – СПб. : "Питер", 2005. – 336 с.
4. Основи практичної психології : підручник. – 3-тє вид., стереотип / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : "Либідь", 2006. – 536 с.

Додаткова:

1. *Александер Ф.* Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней / Ф. Александер, Ш. Селесник. – М. : Прогресс, 1996. – 608 с.
2. *Бондаренко А. Ф.* Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога – практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63-76.
3. *Буякас Т. М.* О проблемах становления чувства самоидентичности студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. Серия 14. Психология – 2000. – № 1. – С. 56-62
4. *Доронина И. В.* Психологическая помощь : уч. пос. / И. В. Доронина. – Новосибирск : "Сиб АГС, 2001. – 80 с.

5. *Загайнов Р.* Проклятие профессии: бытие и сознание практического психолога / Р. Загайнов. – М. : “Смысл”, 2001. – 571 с.

6. Калифорнийская ассоциация супружеских и семейных психотерапевтов. Этические стандарты для терапевтов, работающих в области супружеского и семейного консультирования // Журнал практикующего психолога. – 1996. – Вып. 2. – С. 118-125.

7. *Капустин С. А.* Границы возможностей психологического консультирования / С. А. Капустин // Вопросы психологии. – № 5. – 1993. – С. 50-56.

8. *Климов Е. А.* На дальних подступах к профессии психолога / Е. А. Климов, В. Я. Романов // Мир психологии. – 1997. – № 3. – С. 10-21.

9. *Коломінський Н. Л.* Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н. Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12-13.

10. *Красило А. И.* Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении / А. И. Красило, А. П. Новгородцев. – М. : Ин-т практич. психол. – Воронеж : НПО МОДЕК, 1995. – 144 с.

11. *Лешукова Е. Г.* Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики / Е. Г. Лешукова // Вестник РАТЭПП. – № 1. – 1995. – С. 36-47.

12. *Любимова Г. Ю.* От первокурсника до выпускника / Г. Ю. Любимова // Вестник московского университета. Сер. 14, “Психология”. – 2000. – № 1. – С. 48-56.

13. *Малишева К. О.* Синдром емоційного вигоряння психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція : автореф. дис. ... канд. психол. наук / К. О. Малишева. – К., 2003. – 16 с.

14. Правовое регулирование психотерапевтической деятельности в Австрии // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 3. – С. 140-156.

15. Профессиональный кодекс этики для психологов. Бонн, ФРГ, 1986 // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 148-153.

16. Этические принципы скандинавских психологов // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 143-148.

17. Этические стандарты для психолога. Мадрид. Испания. 1987 // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 159-162.

18. *Радчук Г. К.* Підготовка особистості майбутніх практичних психологів / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 18-20.

19. *Родина О. Н.* Особенности профессиональной адаптации начинающих психологов / О. Н. Родина, П. Н. Прудков // Вестник Московского университета. Сер. 14. “Психология”. – 2001. – № 3. – С. 25-35.

20. *Родина О. Н.* Предпосылки успеха в труде психологов / О. Н. Родина, П. Н. Прудков // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 55-65.

21. *Семёнова Н. Д.* Этические основы психотерапии / Н. Д. Семёнова // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 2. – С. 109-130.

22. *Ялом И.* Лжец на кушетке / И. Ялом. – М. : “Эксмо”, 2010. – 480 с.

Розділ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

2.1. Історія становлення психологічної служби в системі освіти.
2.2. Структура психологічної служби в системі освіти України.
2.3. Напрямки роботи шкільного психолога.
2.4. Особливості ведення нормативної документації.
2.5. Психологічна служба вузу.

2.1. Історія становлення психологічної служби в системі освіти

Психологічна служба в системі освіти існує в багатьох країнах, охоплюючи всю систему навчання та виховання дитини, починаючи з дошкільного віку до закінчення школи. Ця психологічна служба має досить давню історію. Найдавнішими є традиції шкільної психології в Англії, США, Франції, Швейцарії.

Так, в **Англії** першим шкільним психологом вважають Цірила Брета, який почав свою роботу в 1913 році. В 1920 році в **Швейцарії** відкрився консультативний пункт з проблем

педагогічної та дитячої психології. Протягом 10-15 років психолого-педагогічні служби виникли в багатьох країнах.

Історія становлення шкільної психологічної служби в **Сполучених Штатах** почалася ще з XIX сторіччя. Перші шкільні психологи Америки займалися проблемами виховання. Потім основною функцією стало психологічне тестування та відбір (головна задача – відбір дітей для навчання за спеціальними програмами). Тестуванням у рамках шкільної психології в США займалася служба "гайденс". Особлива увага приділялася вивченню рівня IQ та обдарованості. З 80-х років почався перегляд пріоритетності тестування в роботі шкільного психолога.

У ці ж 80-ті роки було створено професійну асоціацію шкільних психологів Америки (NASP), членами якої на сьогодні є понад 24000 спеціалістів-психологів. Стати членом асоціації просто: досить лише працювати в школі чи в іншому закладі, що пов'язаний з дитячою психологією. Членом NASP можуть стати також і шкільні психологи з інших країн світу, а також студенти, які отримують відповідну спеціалізацію. NASP надає підтримку працюючим шкільним психологам, сприяє розвитку професійних знань та навичок, допомагає розвиватися шкільній психології як такій. Також NASP розповсюджує журнал "School Psychology Review" ("Огляд шкільної психології"), який містить кращі статті з проблем шкільної психології.

Кожні 5 років асоціація оприлюднює деякі статистичні дані, які стосуються діяльності шкільних психологів. Наприклад, у 1995 році ці дані засвідчили, що більше 70% американських шкільних психологів – жінки, лише 1 з 10 психологів вільно володіє іноземними мовами, більше 70% – старше 40 років, а третина з опитаних членів NASP має стаж роботи понад 15 років.

Щорічно NASP організує форуми шкільних психологів, на яких проводяться семінари, навчальні тренінги, презентації нових методик. На кожному форумі влаштовують виставки досягнень у галузі шкільної психології.

Діяльність шкільних психологів Америки регулюється відповідними законами. Кожна державна школа ("Public school")

має свого психолога. В приватних школах, та школах, які організовані релігійними конфесіями, наявність психолога не є обов'язковою.

Для того, щоб працювати шкільним психологом в Америці недостатньо мати диплом бакалавра чи магістра з психології. Кожен шкільний психолог повинен мати за плечима курс спеціального навчання та тривалий період асистентської практики. Крім цього слід отримати ліцензію чи сертифікат штату, в якому людина планує працювати. Санкціонує видачу свідоцтв Державний департамент освіти.

Шкільний психолог повинен вміти працювати з проблемами будь-якої дитини і в будь-якій ситуації. Пріоритетними напрямками роботи психолога в американських школах є:

- психологічна діагностика дітей з проблемами у навчанні;
- психологічна діагностика потенційних можливостей дитини, виявлення індивідуальних особливостей для ефективнішого навчання;
- робота з учнями, які потребують спеціального навчання, а також з тими учнями, які виявляють певні поведінкові проблеми;
- консультування персоналу школи для виявлення ефективних стратегій управління класом, консультація адміністрації стосовно введення тих чи інших навчальних програм;
- консультування батьків з питань психології розвитку дитини;
- індивідуальна робота з дітьми та їх сім'ями, допомога вчителю у розв'язанні конфліктів з учнями;
- допомога учням у виборі так званих "пріоритетних предметів" для того, щоб приховані таланти дитини спрямувати у потрібне русло.

Велика увага в американських школах приділяється дітям з проблемами у розвитку. Тестування залишається "улюбленим" напрямком роботи американських шкільних психологів. Насамперед це стосується початкової школи. Діти призвичаюються до цього ще до вступу в школи. Батьки можуть привести дитину до школи і попросити, щоб її протестували, починаючи з 3-річного

віку. І якщо дитина живе в тому мікрорайоні, який обслуговує ця школа, то психолог зобов'язаний її протестувати. Щорічно в школах проводяться сотні тестів. За результатами тестування психолог пише психокорекційні програми, за якими вони займаються з дітьми разом з вчителями. Дитина, направлена на спеціальне навчання, має проходити тестування кожні три роки. Жодне рішення стосовно дитини не приймається психологом одноосібно. Всі рішення є колегіальними.

Батьком шкільної психології у **Франції** вважають А. Біне, який почав дослідження в цій галузі ще в 1894 році, а в 1987 було опубліковано його працю, присвячену проблемам молодшої школи.

У 1905 р. А. Біне на прохання Міністерства освіти вивчав дітей, які не здатні навчатися в школі за загальною програмою (результатом цієї дослідницької роботи стала поява тесту Біне-Симона). Згодом було відкрито спеціальні класи для розумово відсталих дітей. У 1909 р. починає працювати перша психологічна служба школи.

Важливою віхою в становленні шкільної психологічної служби Франції стала дослідницько-практична група під керівництвом проф. А. Валлона. Група шкільних психологів почала працювати у 1947 р. Метою їх роботи було не виявлення розумово відсталих дітей, а створення оптимальних умов для навчання кожної дитини.

Значною подією стало обговорення в 1952 та 1954 рр. функцій шкільних психологів в Гамбурзі на І та ІІ Міжнародних колоквіумах зі шкільної психології, які були запропоновані Міністерством освіти Франції.

Наступні роки розвитку шкільної психології у Франції знаменувалися скороченням штату психологів. Згодом знову виникла проблема навчання дітей із затримками психічного розвитку, що змусило Міністерство освіти вдруге звернутися по допомогу до психологів. Для вирішення цієї задачі у Франції відкривається 4 психологічних центри (у Парижі, Бордо, Греноблі, та Безансоні).

З 1970 р. домінуючою організаційною формою діяльності шкільної психологічної служби Франції стають *групи психолого-*

педагогічної допомоги. Ці групи включають кілька спеціалістів: спеціаліста зі шкільної психології, спеціаліста з психології навчання, спеціаліста з психомоторного розвитку. Така бригада охоплює від 800 до 1000 учнів. Основна увага приділялась дітям віком 3-7 років. Пріоритетною задачею залишалося виявлення дітей, які потребують спеціальних форм навчання.

Пізніше у Франції було створено єдину систему шкільної психологічної служби, на яку було покладено такі завдання:

- попередження шкільної неуспішності;
- сприяння соціальній адаптації дітей;
- допомога розумово відсталим дітям;
- сприяння загальноосвітньому та професійному зростанню учнів;
- підвищення кваліфікації вчителів, адміністрації, інших спеціалістів школи.

Цікавою є також організація психологічної служби в **Ізраїльській** системі освіти[1]. Основною одиницею психологічної служби в системі освіти Ізраїлю є міський чи районний центр (психологи його називають "*психологічною станцією*"). Організаційно та фінансово він підпорядкований не муніципалітету, а професійно-психологічному відділу Міністерства просвіти. За співробітниками станції закріплено певні школи та дитячі садки. Частину часу психолог працює безпосередньо у "своїй" школі, а решту – знаходиться на станції. Час, який відведений на роботу в школі (чи садочку), психолог використовує для проведення масового тестування, групової психологічної роботи з дітьми, консультацій для вчителів та адміністрації. На "станції" психолог проводить індивідуальний діагностичний та терапевтичний прийом.

Таким чином, психолог є незалежним від шкільної адміністрації, що дає йому змогу відстоювати інтереси кожної окремої дитини. А зосередженість шкільних психологів на станції

---

[1] *Венгер А. Л.* Организация психологической службы в израильской системе образования / А. Л. Венгер // Газета "Дитячий садок". – Вересень, 2005. – № 34 (322). – С. 14-16.

надає широкі можливості до професійного спілкування, обговорення складних випадків. Крім цього, на "станції" проводяться курси підвищення кваліфікації, лекції з актуальних проблем психології.

Приватні школи, а також школи-інтернати додатково наймають в штат психолога для перекриття власних потреб.

Робота шкільного психолога *регулюється низкою норм*, порушення яких може тягнути за собою дискваліфікацію та судові тяжби. Це такі норми:

- жодне психологічне втручання (чи то обстеження дитини, чи то надання психотерапевтичної допомоги) не може проводитись без письмової (!) згоди батьків;
- інформація про дитину, дані обстеження, відомості про проходження психотерапії можуть бути передані психологом іншій особі чи організації (у тому числі шкільній адміністрації) в усній чи письмовій формі лише з письмової згоди батьків;
- існують нечисленні винятки, які обмежують дію цих правил (наприклад, при призові до армії може бути запрошена інформація про призовника; психолог має повідомляти про підозри щодо насилля стосовно дитини).

Діяльність шкільних психологів знаходиться під жорстким моніторингом держави. Для того, щоб працювати шкільним психологом, спеціаліст має пройти своєрідну "ініціацію":

1. Спеціаліст повинен мати державне свідоцтво про реєстрацію в книзі психологів Міністерства охорони здоров'я. Це свідоцтво видається на базі документів про освіту. Реєстрація в якості практичного психолога – визнання лише мінімальної кваліфікації.

2. Вища кваліфікація підтверджується свідоцтвом про статус спеціаліста. За відсутності цього статусу психолог має право працювати лише під постійною супервізією. Зокрема, будь-який психологічний висновок має підписувати також і супервізор, оскільки він не набере законної сили.

3. Документ про освіту психолога повинен відповідати певним вимогам (навчальний заклад, в якому психолог здобував освіту, повинен входити до переліку вузів, визнаних Міністерством

просвіти; загальна кількість та число прослуханих курсів з психології мають відповідати встановленому мінімуму тощо).

4. Отримання статусу спеціаліста, згідно з положенням, займає не менше 2 років, а зазвичай займає (!) чотири роки після закінчення університету. Статус спеціаліста присвоює спеціальна комісія. На комісію виноситься звіт про проведену діагностичну та психотерапевтичну роботу, який підписується супервізором (мінімальний обсяг кожного виду роботи оговорений у службовій інструкції). Крім цього, психолог має пройти певну кількість курсів підвищення кваліфікації і скласти професійний іспит.

5. Науковий ступінь не замінює статусу спеціаліста.

Враховуючи таку складну процедуру отримання статусу спеціаліста, вже не викликає здивування те, що соціальний статус психолога в ізраїльському суспільстві є досить високим, що прямо відображається на вартості його послуг. Наприклад, психотерапією може займатись як психолог, так і соціальний працівник, проте година роботи психолога коштує більше.

Відомі випадки, коли на психолога подають до суду за моральний чи матеріальний збиток, нанесений його діями. Суд може визнати провину психолога і в якості покарання змусити виплатити грошову компенсацію. Тому в трудовій угоді, яка укладається з психологом, майже завжди оговорюються умови страховки на такий випадок. Без такої страховки не працюють і приватні психологи.

Основними *напрямками* роботи шкільного психолога в Ізраїлі є такі:

1. У дитячому садочку психолог обслуговує підготовчу до школи групу (так званий “обов’язковий садочок”, оскільки відвідування цієї групи є обов’язковим для всіх дітей). Там психолог виявляє дітей, які потребують додаткових занять чи особливого індивідуального підходу.

2. Перед закінченням підготовчої групи проводиться масове вивчення готовності дітей до навчання у школі. Результатом дослідження є рекомендації психолога щодо можливості навчатися в школі в поточному році, проте вони не мають обов’язкового

характеру. Остаточне рішення приймає "комісія по розподілу" муніципального відділу освіту за згодою батьків дитини. В тих випадках, коли не вдається досягнути згоди, рішення передається до суду. Звичайна практика в таких випадках передбачає призначення незалежної психологічної експертизи.

3. Головний напрям роботи психолога в школі – виявлення психологічних причин шкільної неуспішності дитини, а також порушень правил поведінки.

4. Важливою частиною діагностичної роботи ізраїльського шкільного психолога є виявлення тих дітей, чия шкільна неуспішність викликана дизлексією, дизграфією, зниженням концентрації уваги тощо.

Появі психолога в системі освіти **України** передувала ціла низка подій, які почали відбуватися у вітчизняній шкільній психологічній практиці з початку XX сторіччя. Саме тоді педагоги та психологи зацікавились індивідуальними особливостями учнів, можливістю віддиференціювати їх за рівнем розумового розвитку. Такі прогресивні методи не були сприйняті тодішнім керівництвом СРСР. У 1936 році виходить сумнозвісний документ "*Про педологічні збочення в системі наркомпросів*", який надовго загальмував нововведення в системі освіти. Поодинокі дослідження, які стосувалися проблем психології розвитку дитини та дитячого колективу, продовжувались, проте лише в кінці 60-х років поновився інтерес до можливостей роботи психолога в школі.

Початок 80-х років знаменується інтенсивним становленням психологічної служби, розробкою її організаційних засад. У 1983 році журнал "Вопросы психологии" організовує Круглий стіл "Психологічна служба в школі". В цьому ж році в Талліні проходить Всесоюзна конференція психологів, на якій було проаналізовано результати експериментів зі створення психологічних служб, що велися в різних куточках СРСР.

А у 1984 році відбувається І Всесоюзна конференція з питань психологічної служби в СРСР. В рамках конференції працювала секція "Психологічна служба школи".

Суттєво вплинув на розвиток служби багаторічний експеримент (1981–1988 рр.) по введенню в школи Москви посади практичного психолога. В ході експерименту перевірялася робота 2 моделей психологічної служби: робота практичного психолога в школі та робота районного Центу психологічних служб.

Результатом цього експерименту стала Постанова № 16 від 27.04.1989 р. Держкомітету СРСР з питань освіти "*Про введення ставки психолога у заклади народної освіти*". І після виходу цієї постанови в школи почали активно вводитися ставки психологів. Звичайно, тоді такої кількості психологів країна не мала, тому з самого початку психологами могли працювати вчителі хімії, математики, історії, які пройшли кількамісячні курси перекваліфікації.

Після ухвалення декларації про незалежність України, було прийнято "Закон України про освіту", в якому визначено місце та роль психологів у цій системі.

Так, у статті 21 визначено, що *"у системі освіти діє державна психологічна служба. Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу здійснюють практичні психологи. За своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників"*.

Наказами Міністерства освіти України розроблено "Положення про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів", визначено послідовність проведення атестації та підвищення кваліфікації практичних психологів освіти (не рідше ніж 1 раз на 5 років), визначено кваліфікаційні вимоги до практичних психологів 1, 2 та вищої категорії.

2.2. Структура психологічної служби освіти України

Психологічна служба в структурі системи освіти України є складовою частиною системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України і діє з метою виявлення і

створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості.

За визначенням, яке дається в "Положенні про психологічну службу в системі освіти", психологічна служба в системі освіти - це "*сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби*"[1].

Робота зі створення психологічної служби в системі освіти почалася в 1991 році. В цей час в Інституті психології імені Г. С. Костюка АПН України було створено підрозділ – Центр психологічної служби в системі народної освіти. В 1993 році було прийнято перше положення про психологічну службу системи освіти.

7 липня 1998 року за спільним наказом Міністерства освіти та АПН України було створено Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи, який з того часу здійснює методичне керівництво психологічною службою системи освіти. А в 2001 році до структури центру було введено Центральну психолого-медико-педагогічну консультацію. І якщо на початку своєї роботи психологічна служба налічувала 2852 спеціалісти (дані 1994 року), то в 2011 році кількість практичних психологів, соціальних працівників та методистів збільшилась до 22102 осіб.

Розглянемо структуру психологічної служби в системі освіти.

Загальне управління психологічною службою системи освіти здійснює **Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи**.

Основним завданням центру є науково-методичне забезпечення діяльності практичних психологів та соціальних педагогів освітніх закладів. За час існування центру його співробітники видали кілька десятків методичних посібників, більше десяти підручників та

[1] Положення про психологічну службу системи освіти // Наказ МОН України № 616 від 02 липня 2009 року "Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України", Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 липня 2009 р. за № 687/16703

монографій, у тому числі підручник для вищих навчальних закладів "Основи практичної психології".

Одним з основних напрямків роботи Центру є створення нормативної бази діяльності психологічної служби. За роки існування співробітниками Центру була здійснена розробка відповідних статей Закону України "Про освіту", близько 100 розпорядчих документів Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти та науки України, у тому числі "Положення про психологічну службу" та "Положення про психолого-медико-педагогічні консультації".

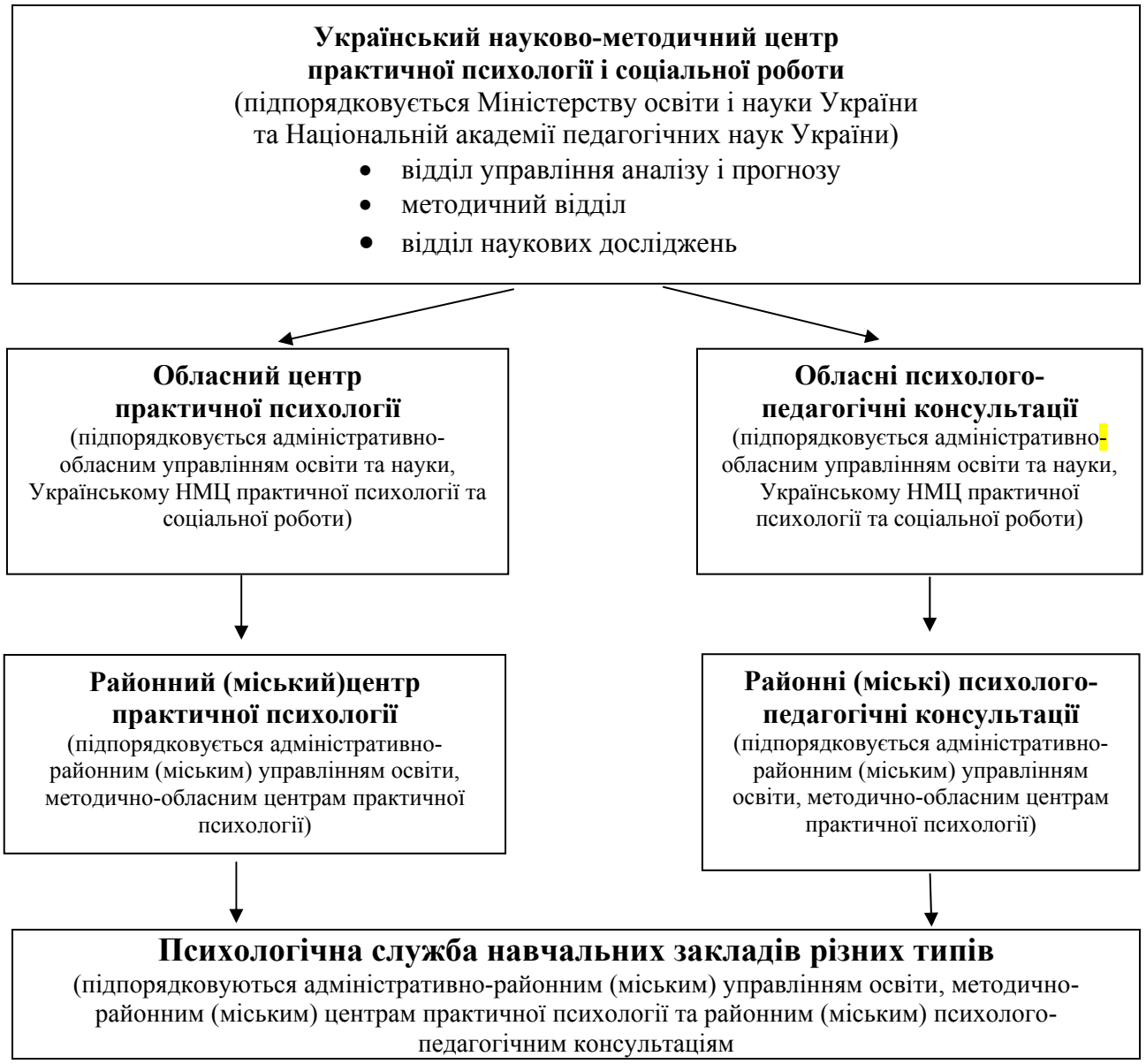


Схема 2.1. Структура психологічної служби в системі освіти України

Крім цього, Центр практичної психології та соціальної роботи:

- розробляє стратегію розвитку психологічної служби;
- координує наукові дослідження та методичні розробки із соціальної педагогіки та практичної психології;
- займається підвищенням кваліфікації та атестацією соціальних працівників та практикуючих психологів у системі освіти;
- бере участь у формуванні державної освітньої політики;
- надає практичну психологічну допомогу.

Центру практичної психології та соціальної роботи підпорядковуються обласні центри та спеціалізовані установи (реабілітаційні центри, санаторії тощо). На базі Центру створюються науково-методична рада з практичної психології, національна психометрична комісія, національна атестаційна комісія з практичної психології та соціальної роботи.

Основною структурною ланкою в службі освіти є *психологічна служба навчально-виховного закладу (школи, садочка тощо).*

Психологічна служба навчально-виховного закладу підпорядковується адміністративно – керівникові закладу, а методично – головному психологу районного центру практичної психології. Психологічна служба на цьому рівні включає: психологів, соціальних працівників, дефектологів, логопедів, вихователів (залежно від профілю роботи закладу). Очолює психологічну службу навчально-виховного закладу п с и х о л о г.

Працівники служби входять до педагогічної ради закладу. Всі рішення стосовно виховання приймаються з урахуванням висновків психолога. Всі педагогічні інновації мають рецензуватися психологічною службою. Кількість психологів, які можуть працювати в одному закладі освіти, залежить від кількості дітей, що там навчаються, або кількості груп (якщо мова йде про дитячий садочок). Ця кількість є нормативно визначеною (див. табл. 1, 2).

Таблиця 2.1

Нормативи чисельності практичних психологів дошкільних закладів освіти

Місто		*Село (селище)*	
чисельність груп	максимальний норматив чисельності	чисельність груп	максимальний норматив чисельності
до 7	0,5	до 4	0,5
7 і більше	0,75	4 і більше	0,75
9 і більше	1,0	6 і більше	1,0

Таблиця 2.2

Нормативи чисельності практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів

Місто		*Село (селище)*	
чисельність учнів	максимальний норматив чисельності	чисельність учнів	максимальний норматив чисельності
до 499	0,5	до 99	0,25
500 і більше	0,75	100 і більше	0,5
700	1,0	200 і більше	0,75
		300	1,0

Регіональні центри практичної психології (районні, міські, обласні) є головними методичними та адміністративними закладами психологічної служби на цьому рівні.

Районний, міський центр практичної психології:

- виконує практичну роботу з усіх напрямків діяльності психологічної служби;
- надає методичну, практичну підтримку діяльності психологічної служби у закладах освіти;
- контролює діяльність психологічних служб закладів освіти;
- бере участь в атестації працівників, планує підвищення кваліфікації.

До складу районного (міського) центру можуть входити: телефон довіри, консультативні кабінети різного профілю, науково-

методична група тощо. При районному центрі на базі закладів освіти створюються спеціалізовані групи психореабілітації та корекції, допомоги сім'ям.

Обласний центр:

- здійснює управління психологічною службою в області;
- здійснює методичний супровід районних центрів;
- організовує підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, атестацію, професійне просування;
- координує науково-дослідну роботу в галузі практичної психології;
- бере участь у прогнозуванні та формуванні освітньої політики в області;
- виконує практичні роботи в закладах освіти.

Бажано, щоб функції головного психолога області виконував спеціаліст з базовою освітою, науковим ступенем або великим досвідом роботи.

Обласному центру підпорядковуються реабілітаційні центри, спеціалізовані кабінети, санаторії, гуртки. Також у системі освіти працюють психолого-медико-педагогічні консультації, до складу яких, окрім психологів, входять логопеди, дефектологи, лікарі-психіатри, неврологи. Такі консультації покликані своєчасно виявляти та ставити на облік дітей з вадами розвитку, визначати адекватну для них форму соціально-психологічної та медичної допомоги.

2.3. Напрямки роботи шкільного психолога

Основними *завданнями* психологічної служби освіти України є:

1. Сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку.

2. Забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення.

3. Профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів.

Ці завдання реалізуються через основні *напрямки* діяльності психолога:

- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання і розвитку вихованців, учнів, студентів, допомога органам державного управління у плануванні освітньої діяльності;
- просвітницько-пропагандистська робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї;
- превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності в рамках навчальних програм або як окремого предмету), метою якого є формування у вихованців, учнів, студентів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я; профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції і злочинності.

Основними *видами* діяльності психолога психологічної служби є психологічна діагностика, корекційно-розвивальна робота, реабілітація, профілактика та прогностика.

1. ***Психологічна діагностика*** *– психологічне обстеження вихованців, учнів, студентів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту і умов індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, визначення причин, що ускладнюють їх розвиток та навчання (*за визначенням, що дається у "Положенні про психологічну службу в системі освіти").

Діагностична робота – традиційна ланка роботи шкільного психолога. Основна наукова категорія, з якою він працює, займаючись психодіагностикою, – вікова норма розвитку особистості та вікова норма психічного розвитку. Основні питання, які ставить собі психолог: що відбувається? чим це викликане? що буде далі?

Проте психолог повинен пам'ятати про те, що метою такої діагностики не є постановка діагнозу. "Попередній діагноз" (результати тестування) мають триматися в голові психолога як загальне керівництво до діяльності зі створення умов для продуктивного психічного розвитку саме цієї дитини.

М. О. Холодна[1] називає "професійною легковажністю" спроби *на основі психологічного симптому у вигляді показника виконаних тестових завдань ставити дитині діагноз та будувати прогноз її подальшого, наприклад, інтелектуального розвитку*. М. О. Холодна пише, що будь-який тест – це вимірювальний інструмент, а психодіагностики як галузі знання не існує. Натомість існує психометрика, яка займається розробкою та застосуванням засобів вимірювання психічних властивостей, а також процедур їх інтерпретації. Отже, насправді психодіагностичні методики в роботі шкільного психолога мають бути призначеними для збору інформації про конкретну особу в режимі моніторингу.

Слід зазначити, що деяких *етичних принципів психодіагностики* в системі освіти, прийнятих в світовій практиці, сучасна українська школа не дотримується. Мова йде, наприклад, про отримання письмової згоди батьків на проведення тестування їхньої дитини.

Етичною стороною роботи психодіагноста також є наявність у нього спеціальної підготовки, а професійна підготовка багатьох вітчизняних психологів, як зазначає М. О. Холодна, не передбачає стажування із засвоєння конкретної методики. Натомість, в інших країнах така практика є. Наприклад, в Ізраїлі використанню методики Векслера навчають 1 рік, застосуванню методики ТАТ в США навчають три роки[2].

Ще один не менш важливий етичний момент – особиста відповідальність психолога, що проводить психодіагностику. Так, в нашому законодавстві відсутнє поняття "жертва психологічного

---

[1] Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития / М. А. Холодная // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 2. – С. 66-75.

[2] Там само.

тестування” і не передбачено відповідальність професіонала в цьому виді діяльності.

Не завжди дотримується принцип конфіденційності, в якому зазначено, що треті особи не мають права доступу до результатів обстеження. На практиці саме треті особи (адміністрація навчального закладу) часто є ініціаторами тестування та отримувачами інформації про його результати.

Останній етичний момент, на який звертає увагу М. О. Холодна, і який хотілося б відзначити – це принцип “не нашкодь”, що передбачає охорону прав особистості. А практика тестування якраз порушує право дитини на природний шлях розвитку, перетворюючись на засіб маніпулювання дітьми (наприклад, у вигляді їх відбору при вступі до школи чи в процесі навчання тощо). Спільнота поступово призвичаюється до хибної думки про те, що для дітей з низьким вихідним рівнем інтелектуальних здібностей якісна освіта неможлива та й непотрібна. На питання “Кому потрібне тестування, націлене на відбір?”, М. О. Холодна категорично відповідає: “Тим, хто на цьому заробляє гроші”[1]. Більш того, відома російська дослідниця вважає фінансові мотиви застосування психологічного тестування лише верхівкою айсбергу. В глибині лежить загальна ідеологія суспільства, націлена на розшарування людей за культурно-економічними ознаками. За певних умов деякі тести (зокрема тести інтелекту) можуть стати потужним засобом маніпулювання життям суспільства, що блокує одне з найважливіших прав особистості – право бути розумним (при чому розумним на свій манер).

М. О. Холодна пропонує так звану *“продуктивну парадигму”*, парадигму розвитку особистості, в рамках якої має проводити психодіагностику психолог. Ця парадигма змінює вимоги до цілей психологічного тестування і визначає нові форми роботи з дітьми. Основні елементи такої парадигми:

---

[1] *Холодная М. А.* Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития / М. А. Холодная // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 2. – С. 66-75.

1. Багаторазове дослідження протягом тривалого часу з використанням багатьох психологічних методик залежно від особливостей інтелектуального розвитку дитини та її індивідуальності в цілому.

2. Використання окремих психометричних тестів інтелекту як психолого-педагогічного моніторингу, тобто відслідковування динаміки кожного конкретного учня (чи учнів з навчальними чи особистісними проблемами) з метою індивідуалізації навчальної та позашкільної діяльності. Результатом психологічного тестування має стати внутрішня диференціація навчання з розробкою для кожного учня індивідуальної траєкторії його психічного розвитку шляхом надання йому необхідної психолого-педагогічної допомоги.

3. Введення психологічного тестування в навчальний процес та проведення його у зв'язку з навчальною діяльністю дитини.

4. Проведення тестування для оцінки дійсних інтелектуальних можливостей дитини в тій предметній галузі, що відповідає інтересам та нахилам дитини. Таке тестування надає досліджуваному самостійності у виборі лінії інтелектуальної поведінки в ситуації психологічного обстеження.

5. Використання в рамках психолого-педагогічного моніторингу в якості засобів отримання інформації про учня не лише стандартизованих методик (тести інтелекту, особистісні питальники), але і якісних методів (спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, незакінчені речення), тренінгових та ігрових методів.

6. Підготовка та реалізація програми розвивальної психологічної діагностики як засобу формування образу "Я" учнів. Ця програма має охоплювати основні сфери психіки (психодинамічну, емоційно-вольову, інтелектуальну, мотиваційну, характерологічну, соціально-психологічну) і може бути реалізована в рамках спеціального психологічного курсу.

За вимогами Центру практичної психології і соціології кожен психолог, який працює в закладі освіти, повинен мати 9 пакетів

психодіагностичних методик, що відповідають 9 напрямкам психологічних і соціологічних досліджень:

1. Дослідження готовності дитини до навчання у школі.
2. Дослідження психологічної адаптації учнів 1-х, 5-х, 10-х класів.
3. Дослідження особливостей пізнавальної сфери школяра.
4. Дослідження професійних здібностей і нахилів старшокласників.
5. Дослідження особливостей особистісної сфери дитини.
6. Дослідження емоційної сфери учня.
7. Міжособистісні стосунки серед учнів, учителів, батьків.
8. Дослідження особливостей навчально-виховного процесу.
9. Соціологічні дослідження.

Відповідні пакети готуються психологом навчального закладу, оформлюються відповідним чином та подаються у вигляді таблиці (табл. 2.3) для затвердження експертною комісією.

Таблиця 2.3

Приклад оформлення пакету психодіагностичних методик

№ п\п	*Назва методики, автор, джерело*	*Спрямованість методики*	*Вік*	*Для вирішення якого завдання використовується*
1	"Казка" (Л. Й. Гуткіна) *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004.	Визначення домінування пізнавального чи ігрового мотиву в мотиваційній сфері дитині	З 5,5 років	Діагностика психологічної готовності до навчання у школі

2. Корекційно-розвивальна робота.

Корекція – здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи.

"Корекція" з латини перекладається як "поправка, часткова зміна чи виправлення (лат. "correction"). У психології під корекцією як правило розуміють "*певну форму психолого-педагогічної діяльності з виправлення таких особливостей психічного розвитку, які з прийнятою у віковій психології системі критеріїв не відповідають гіпотетичній "оптимальній моделі цього розвитку, нормі, чи, точніше, віковому орієнтиру як ідеальному варіанту розвитку дитини на тій чи іншій сходинці онтогенезу*"[1] Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини за допомогою засобів психологічного впливу.

На думку А. С. Співаковської, психологічна корекція стосується *"ще не хворих, але вже не здорових"*.

Л. С. Виготський вважав, що основним змістом психокорекційної роботи є створення зони найближчого розвитку особистості та діяльності дитини. Тому психолого-педагогічна корекція має будуватись як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, які складають психологічну складову віку. Вправи на тренування психологічних здібностей, які вже є у дитини, не роблять психокорекційну роботу ефективною, оскільки навчання в такому випадку іде за розвитком та вдосконалює ці психологічні властивості в кількісному, а не в якісному напрямку.

М. Бітянова, розглядаючи цей напрям роботи психолога, зазначає, що розвивальна діяльність шкільного психолога орієнтована на створення соціально-психологічних умов для цілісного психологічного розвитку школярів, а психокорекційна – на вирішення в процесі такого розвитку конкретних проблем навчання, поведінки чи психічного самопочуття. Корекційно-розвивальна робота розглядається М. Бітяновою як *основний* вид роботи шкільного психолога.

Специфіку корекції психічного розвитку визначає її формувальна функція, яка передбачає активний вплив на генезис та

---

[1] Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр "Академия", 1998. – 160 с. – С. 3.

становлення психологічних новоутворень. Так, корекція сприятиме реалізації і творчих потенціалів кожного віку. Якщо можливості вікового етапу розвитку своєчасно не реалізуються, не створюються умови для формування вікових новоутворень, то на наступному віковому етапі виникає необхідність у корекційній або додатковій розвивальній роботі.

На практиці психокорекційна робота як запит у роботі практичного психолога в системі освіти виникає в таких випадках, коли психологічної допомоги потребує дитина з відхиленнями в розвитку; підліток з порушеннями поведінки та особистісного розвитку. К. Л. Мілютіна наголошує, що психокорекційна робота можлива лише за умови, якщо клієнт обстежений у лікаря та отримує медичну допомогу. Послідовність дій психолога (особливо на етапі побудови заявки) буде такою[1]:

- формулювання проблеми;
- встановлення відповідальної особи;
- психодіагностика;
- визначення структури порушень;
- контракт;
- розробка психокорекційної програми;
- застосування психокорекційної програми;
- перевірка ефективності.

Розглянемо класифікацію видів психологічної корекції за різними критеріями.

За критерієм характеру спрямованості діагностики та корекції виділяють:

- симптоматичну корекцію – короткочасний вплив на людину з метою зняття гострих симптомів, що заважають перейти до каузальної корекції. Мішень впливу такої корекції: симптом або група симптомів (тривога, заїкання);
- каузальну корекцію – спрямована на джерело та причини відхилень (більш тривала в часі та дієвіша).

---

[1] *Милютина Е. Л.* Раноцветные зеркала: психологические упражнения / Е. Л. Милютина. – Нежин : ООО”Вид-во”Аспект-Полыграф”, 2011. – 265 с. – С. 130-131.

За критерієм характеру спрямованості змісту корекції виділяють корекцію: пізнавальної сфери, афективно-вольової сфери, поведінки, міжособистісних відносин, внутрішньогрупових взаємин (сімейних, подружніх, колективних), дитячо-батьківських взаємин.

За формою роботи з клієнтом корекція може бути:

- індивідуальна;
- групова (в закритій природній групі – класі, сім'ї; у відкритій групі – для клієнтів з подібними проблемами);
- змішана.

За масштабом задач, що розв'язує корекція:

- загальна – заходи загальнокоригуючого характеру, що нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта, регулюють психофізичні, емоційні навантаження відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, оптимізують процес дозрівання психічних властивостей особистості, що може сприяти ліквідації психічних порушень та гармонізації особистості в ході подальшого розвитку;
- часткова – набір психолого-педагогічних впливів, що є адаптованими для дитячого та підліткового віку психокорекційними програмами та методиками;
- спеціальна – комплекс прийомів та методик, організаційних форм роботи з клієнтом чи клієнтами одного віку (які мають подібні проблеми), що є найбільш ефективними для досягнення задач – формування та корекції окремих властивостей та функцій.

3. Реабілітація *– надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, студентам, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності.*

4. Профілактика *– своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості,*

міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі.

***5. Прогностика** – розробка і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів і складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп та міжгрупових відносин.*

2.4. Особливості ведення нормативної документації

Одним з основних документів, яким керуються в своїй роботі освітні психологи, є "Положення про психологічну службу системи освіти", затверджене наказом Міністерства освіти і науки 3 травня 1999 року. Крім "Положення…" до керівних документів психолога освітнього закладу належить Конституція України, Декларація прав людини, Конвенція про права дитини, закон України про освіту.

Іншими документами, які використовуються в поточній роботі психолога, є документи з планування роботи та різні види звітності.

Так, за рекомендацією Міністерства освіти і науки, планування діяльності психолога слід здійснювати за річним та щомісячним планами. В планах має бути враховано участь у реалізації державних (регіональних, місцевих) програм, наказів та рішень колегій Міністерства освіти та науки; пріоритетні напрямки діяльності навчального закладу та запити педагогічного колективу; специфіка роботи з учнями (дітьми) на кожному віковому етапі їх розвитку; спеціалізація та рівень кваліфікації психолога навчального закладу.

Звітність про роботу психолога здійснюється за підсумками роботи за півроку та за рік, також подається статистична звітність за квартал. Звітність здійснюється за нормативами часу на основні види роботи практичного психолога. Згідно з документацією, нормативи часу є такими:

1. Організаційно-методична робота: складання плану на місяць – 2,5 год.; складання плану на рік – 6 год.; складання звіту за чверть – 4 год.; складання річного звіту – 8 год.; підготовка до проведення тренінгів (один захід) – 7 год.; підготовка до педагогічних консиліумів – 5 год.; підготовка до виступів на батьківських зборах – 3 год.; підготовка до проведення виховних годин з учнями – 3 год.; робота в бібліотеці – 8 год. на місяць; консультації в навчально-методичних центрах – 5 год. на один захід; участь у навчально-методичних семінарах – 8 год. на місяць.

2. Психодіагностична робота: індивідуальна психодіагностика (обстеження, обробка результатів, висновки та рекомендації) – 6 год./одна особа; групова психодіагностика – 16,5 год./один клас.

Консультаційна робота: учні – від 1 до 2 год. на одного учня; медпрацівники – 1.5 год., батьки – 2 год.

3. Профконсультації з учнями (у тому числі бесіди з батьками, педагогами) без проведення психодіагностичної роботи: середні класи – 3 год.; старші класи – 5 год.

4. Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота: індивідуальна – 30 год./одна дитина; групова – 40 год.

5. Психологічна просвіта: виступи перед учнями, батьками, медпрацівниками – зараховується фактично використаний час.

6. Викладання навчального матеріалу – одне заняття – 1 год.

7. Зв'язки з громадськістю: відвідування учнів удома – 2 год. на один захід; відвідування батьків за місцем роботи – 3 год.; вирішення питань з місцевими органами виконавчої влади та громадського самоврядування – 2,5 год.

Статистична звітність оформлюється у вигляді таблиці (див. табл. 2.4). За результатами роботи за рік, крім статистичного звіту, подається ще звіт аналітичний, в якому описана виконана за рік робота відповідно до напрямків, зазначених у плані.

Таблиця 2.4

Статистичний звіт про роботу практичного психолога

№ п/п	*Основні види роботи*	*Кількість осіб*	*Кількість класів (груп)*
1	**Індивідуальна психодіагностика:**		
	а) учнів (дітей) усього:		
	у т. ч. – дошкільного віку		
	початкових класів		
	б) педпрацівників		
	в) батьків		
2	**Групова психодіагностика, соціально-психологічні дослідження серед:**		
	а) учнів (дітей) усього:		
	у т. ч. – дошкільного віку		
	учнів початкових класів		
	б) педпрацівників		
	в) батьків		
3	**Індивідуальне консультування:**		
	а) учнів (дітей) усього:		
	у т. ч. – дошкільного віку		
	учнів початкових класів		
	б) педпрацівників		
	в) батьків		
4	**Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота з учнями (дітьми)**		
	а) індивідуальна (усього)		
	у т. ч. – дошкільного віку		
	учнів початкових класів		
	б) групова (усього):		
	у т. ч. – дошкільного віку		
	початкових класів		
5	**Проведення ділових ігор та тренінгів**		
6	**Психологічна просвіта, виступи перед**		
	а) учнями (дітьми);		
	б) педпрацівниками;		

№ п/п	*Основні види роботи*	*Кількість осіб*	*Кількість класів (груп)*
	в) батьками		
7	**Навчальна діяльність:**		
	керівництво педагогічною практикою		

Ще один пакет документів, з якими працює практичний психолог навчального закладу, містить: індивідуальні картки психолого-педагогічного діагностування, протоколи індивідуальних консультацій (табл. 2.5), журнали проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи (табл. 2.6), журнали психологічного аналізу уроків, журнали щоденного обліку роботи (табл. 2.7).

Таблиця 2.5

Протокол індивідуальної консультації

№ п\п	Дата проведення	Проблема звернення	Короткий запис змісту консультації

Таблиця 2.6

Журнал проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи

№ п\п	Прізвище учня	Форма роботи (інд.\групова)	Тематика роботи	Методи роботи	Дата проведення

Таблиця 2.7

Журнал щоденного обліку роботи

Дата	К-сть год	Вид роботи	Короткий зміст роботи	З ким проводилась	К-сть осіб

2.5. Психологічна служба вузу

Психологічна служба вузу – це відносно нове явище порівняно з психологічною службою в інших соціальних сферах та в системі психологічних служб освітнього простору. В. Г. Панок психологічну службу вищого навчального закладу визначає як "*систему відповідних посад та (або) структурних підрозділів вищого навчального закладу, яка у своїй діяльності забезпечує соціальний супровід та психологічну допомогу у здійсненні навчально-виховного процесу серед студентської молоді. Вона є органічною складовою психологічної служби системи освіти України*"[1]. Обговорення проблем організації, методологічних засад роботи психологічних служб вищих навчальних закладів III та IV рівнів акредитації лише розпочинається. І тут виникає багато запитань.

По-перше, якою має бути організаційна структура психологічної служби вузу? Можливо, вона має стати продовженням психологічних служб освітніх систем – дошкільної, шкільної служби? Чи потребують молоді люди, що вже отримали статус зрілості, тієї моделі психологічного супроводу навчального процесу, яку пропонує шкільна психологічна служба? Якщо ж вузівська психологічна служба має бути іншою, то тоді якою?

Компетентнісний підхід у системі вищої освіті, що приходить на зміну знаннєвому, висуває свої вимоги до підготовки фахівця і передбачає створення умов для повноцінного особистісного розвитку професіоналів. Саме цей глобальний запит системи сучасної вищої освіти стоїть перед психологічною наукою та практикою. І особливості роботи психологічної служби вузу мають цілком залежати від методологічних основ її концепції, які визначать, чи зможе психологічна служба вузу реалізувати стратегічні функції в "модернізації вищої освіти".

---

[1] *Панок В. Г.* Психологічна служба : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с. – С. 249.

Які ж положення психологічної науки можуть бути методологічною основою змісту функціонування психологічної служби? Т. І. Чиркова в роботі, присвяченій розробці методологічних засад роботи психологічної служби вузу, пропонує взяти за основу такі положення:

1. Теорія психології розвитку, задач розвитку та домінантної мотивації життєдіяльності молоді, що навчається у вузі.

Як показує теоретичний аналіз та численні дослідження, студентський вік – це пора розв'язку задач розвитку та реалізації функцій, що лежать не лише у сфері професійної підготовки. Молода людина опановує професію для того, щоб реалізуватись як особистість, забезпечити собі пристойне життя, створити сім'ю, визначитися в життєвих перспективах. А парадокс тут полягає в тому, що в студентські роки ці задачі вже являють собою "зону актуального розвитку", і саме цей період життя є сензитивним періодом для вирішення цих задач. Для студентства потреби в підборі пари, самоствердженні, самореалізації, розширенні комунікативних зв'язків є *домінантними*. Розвиток самосвідомості та соціальна ситуація розвитку потребують вирішення проблем життєвого вибору. *Студентський вік є завершальною фазою вирішення психологічних задач юності та усвідомлення нових задач дорослості, пов'язаних з автономним існуванням, незалежністю*. І це далеко не весь перелік вікових задач психологічного розвитку молодих людей, які на п'ять років опинились у вузівському середовищі. І не враховувати ці особливості та домінантні потреби молодої людини в організації вищої освіти не можна.

2. Студентський вік – особлива фаза інтелектуального розвитку.

Це пік розвитку логічного мислення, творчої уяви, інших пізнавальних психічних процесів. Проте у частини студентів є явні прогалини, недоліки, диспропорційність у розвитку когнітивної сфери. Зокрема це стосується видів сприймання, мислення, уяви, пам'яті, які за роки навчання мають набути професійних рис та особливостей. І такі студенти потребують кваліфікованої допомоги саме психолога. Ці проблеми мають стати предметом науково-

дослідницької роботи співробітників психологічної служби вузу, задачею індивідуального консультування, змістом роботи психологів з розвитку когнітивної сфери студентів, наприклад засобами тренінгів розвитку креативності тощо.

3. Студентський вік – особливий період у розвитку якісно нових комунікативних можливостей.

Психологічна служба вузу може виступати ініціатором та організатором проведення тренінгів для студентів та викладачів з розвитку комунікативної компетентності, навичок подолання конфліктних ситуацій тощо.

Отже, психологічна служба вузу має ґрунтуватися на методології компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів. Компетентність – це не лише знання, але й готовність реалізувати ці знання на практиці. Крім цього, в структурі професійної компетентності *особистісна складова* майбутнього професіонала визнається не просто значущою, а такою, що визначає якість спеціаліста. У вирішення проблеми професійної компетентності студентів психологічна служба вузу може зробити свій внесок шляхом моніторингу її рівнів, а також шляхом проведення психологічної роботи зі становлення особистісного компонента компетенцій.

В. Г. Панок так визначає мету діяльності психологічної служби ВНЗ: *"Підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвиток і формування зрілої, професійно орієнтованої особистості студента за умови збереження психологічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу засобами практичної психології та соціальної педагогіки"*[1]. Основними *завданнями* діяльності психологічної служби вищого закладу освіти на думку В. Г. Панка є наступні[2]:

---

[1] *Панок В. Г.* Психологічна служба : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с. – С. 250.

[2] Там само.

– підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, гуманізація стосунків у студентських і викладацьких колективах;

– забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу;

– сприяння повноцінному особистісному розвитку студентів та створення належних психологічних умов для формування у них мотивації до навчання, самореалізації творчих здібностей, самовиховання та саморозвитку;

– психологічне забезпечення профілактики девіантної та адиктивної поведінки серед студентів, попередження конфліктів та особистісних проблем.

Діяльність психологічної служби включає такі пріоритетні *напрямки*:

1. Консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу.

2. Здійснення психологічної експертизи психолого-педагогічних інновацій. Участь психологів психологічної служби в розробці розвиваючих технологій навчання.

3. Супровід не лише процесу навчання та процесів адаптації студентів до вузу, а створення умов розвитку особистості студента – майбутнього професіонала – в перехідний період від юності до дорослості.

4. Діагностика психологічної складової навчального процесу та особистісних параметрів розвитку його суб'єктів (вивчення станів та властивостей особистості студентів, особливостей когнітивних процесів, смисложиттєвих орієнтацій тощо).

5. Психологічна підготовка студентів до ефективного входження в професійне середовище.

6. Підвищення психологічної компетентності викладацького складу вузу.

7. Відповідно до процесу реформування вищої школи в руслі Болонського процесу, значущим є вирішення психологічних проблем вибору професійного творчого шляху студентів, створення експериментального інструментарію вивчення психологічних

проблем вибору студентами професійно-освітньої траєкторії вузівського навчання.

8. Допомога окремим студентам та викладачам у вирішенні особистих, психологічних проблем.

О. Д. Кайріс основними в діяльності психологічної служби ВНЗ відзначає завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у професійному розвитку. Авторка згадує в цьому контексті технологію психологічного супроводу студентів у професійній освіті Э. Ф. Зеєра. Він співвідносить вирішення завдань психологічного супроводу з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності. Тому в технологічну програму цієї роботи входять:

– діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;

– допомога в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності;

– психологічна підтримка першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і вибудовуванні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами;

– консультування першокурсників, які розчарувалися у вибраній спеціальності;

– корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії.

На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однолітками і педагогами, а також в суто особистих стосунках. Відповідно тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного й інтелектуального профілів.

На етапі ідентифікації (четвертий і п’ятий курси) завдання психологічної служби ВНЗ полягають “у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомозі в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи”.

В. Г. Панок пропонує два варіанти організації психологічної служби вузу:

1. До підрозділів (факультетів, інститутів) навчального закладу вводяться посади практичних психологів. Працівники психологічної служи адміністративно підпорядковуються керівникам відповідних підрозділів, а методично – керівнику психологічної служби вузу.

2. В структурі ВНЗ створюється новий підрозділ – центр психологічної служби начального закладу. Його штат та структура визначає керівництво закладу. Структурно центр може складатися з відділів, лабораторій, секторів. Усі працівники психологічної служби, що працюють у підрозділах ВНЗ, є співробітниками центру і підпорядковані його керівнику.

Можливий ще третій варіант організації діяльності психологічної служби, але за умови наявності профільного (тобто психологічного) факультету. В такому випадку психологічна служба може бути створена як підрозділ цього факультету та метою її діяльності стане психологічний супровід всіх учасників навчально-виховного процесу у вузі. Наявність психологічної служби певною мірою вирішить проблеми з організацією практики та науково-дослідної роботи студентів психологічних спеціальностей.

Контрольні запитання

1. Якими є особливості організації психологічної служби освіти в різних країнах світу?
2. Якими є пріоритетні напрямки роботи психологічної служби в американських школах? в країнах Європи?
3. Які історичні події сприяли становленню психологічної служби системи освіти України?
4. Опишіть структуру психологічної служби системи освіти України?
5. Якими основними документами керуються в роботі шкільні психологи?
6. Якими є основні напрямки та види діяльності шкільних психологів?
7. Які завдання стоять перед психологічною службою згідно з "Положенням про психологічну службу в системі освіти"?
8. Яка специфіка планування роботи шкільного психолога? В яких документах вона має бути відображена?
9. Яким чином шкільний психолог звітує про свою роботу? Які основні види звітності в роботі шкільного психолога ви знаєте?
10. Які моделі організації діяльності психологічної служби в системі вищої освіти пропонують різні автори?

Завдання для самостійної роботи

1. Запропонуйте власну модель роботи психологічної служби у вищому закладі, де ви навчаєтесь.
2. Підготуйте розробку оформлення куточка шкільного психолога.
3. Підготуйте один з 9 пакетів психодіагностичного інструментарію для шкільного психолога (назви пакетів див. у тексті).

Рекомендована література

Основна:

1. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. : підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К. : "Либідь", 2006. – 536 с.
2. *Панок В. Г.* Психологічна служба : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.

3. Положення про психологічну службу системи освіти // Наказ МОН України № 616 від 02 липня 2009 року "Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України", Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23 липня 2009 р. за № 687/16703
4. Практическая психология образования : учебное пособие 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
5. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.

Додаткова:

1. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. *Капцов А. В.* Перспективы развития психологической службы вуза / А. В. Капцов // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы третьей национальной научно-практической конференции. – Т. 2. – М., 2006. – С. 65–67.
3. *Кайгородов Б. В.* Психологическая служба как центр психологической помощи субъектам образовательного процесса университета / Б. В. Кайгородов, Е. А. Варфоломеева // Психология образования: региональный опыт : материалы второй национальной научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 143–144.
4. *Кайріс О. Д.* Сучасний стан і тенденції розвитку психологічної служби ВНЗ в Україні і за кордоном [Електронний ресурс] / О. Д. Кайріс // Вісник психології і соціальної педагогіки : збірник наукових праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського ун-тету імені Бориса Грінченка ; Московський гуманітарний педагогічний ін-т. – Випуск 2. – К., М., 2010. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua.
5. *Кислова В. С.* Система психологического сопровождения в вузе: Болонское измерение / В. С. Кислова // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научно-практической конференции. – Т. 1. – М., 2006. – С. 67–68.
6. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М., 1993. – 2-е изд., дораб. – М. : "Просвещение", "Учебная литература", 1996. – 352 с.
7. *Панок В. Г.* Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / В. Г. Панок, В. Д. Острова. – К. : Освіта України, 2010. – 230 с.

8. Психологическая служба в школе – Т. 1 / под ред. Э.-М. Ю. Верник, Х. И. Лийметса, Ю. Л. Сыэрда. – Таллинн, 1983. – 87 с.
9. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
10. *Романова Н. Ф.* Психологічні служби системи освіти в Україні: перспектива та особливості розвитку / Н. Ф. Романова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – № 3. – 2008. – С. 94-102.
11. *Рубцов В. В.* Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / В. В. Рубцов, Е. И. Метелькова, Т. Н. Арсеньева // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 148–149.
12. *Черенщикова Д. В.* Психологічна служба ВНЗ: завдання, досягнення, проблеми та перспективи / Д. В. Черенщикова // Вісник Прикарпатського національного університету: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. XIII – С. 158-163.
13. *Чиркова Т. И.* Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? / Т. И. Чиркова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 82-93.

Розділ 3

ЗАВДАННЯ ТА НАПРЯМКИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

3.1. Психолог у дитячому дошкільному закладі освіти.
3.1.1. Проблеми адаптації дитини до дитячого дошкільного закладу.
3.1.2. Психологічний супровід ліворукої дитини.
3.1.3. Психологічна готовність до навчання у школі.
3.2. Молодший шкільний вік: проблеми адаптації до навчання.
3.3. Напрямки роботи шкільного психолога з підлітками.
3.4. Психолог у старшій школі: проблема професійного самовизначення в ранній юності.

Перед практичним психологом системи освіти стоять різноманітні задачі в роботі з дітьми залежно від того, з якою віковою категорією дітей працює спеціаліст. Зважаючи на значне навантаження (700 учнів на одну ставку) та необхідність охопити психологічним моніторингом усіх учасників навчально-виховного процесу, шкільний психолог має розуміти, які актуальні проблеми постають перед школярами та дошкільнятами на кожному етапі освітньої соціалізації, та організовувати свою роботу відповідно до цього. Так, наприклад, основний фокус уваги в роботі з молодшими

школярами має бути спрямовано на психологічний супровід процесу адаптації до навчального закладу; з дошкільнятами актуальним є організація та проведення занять з розвитку пізнавальної та емоційної сфери, а також організація та проведення вивчення готовності до шкільного навчання. В роботі з підлітками фокусом є психологічний супровід до зміни форми організації навчальної діяльності, а також психологічна допомога у переживанні кризи підліткового віку. В старшій школі постає проблема професійної орієнтації та проектування свого майбутнього життєвого та професійного шляху.

Окреслимо коротко сутність основних напрямків роботи психолога на різних етапах освітньої соціалізації дитини.

3.1. Психолог у дитячому дошкільному закладі освіти

3.1.1. Проблеми адаптації дитини до дитячого дошкільного закладу

Питання успішної адаптації до умов дошкільних закладів є актуальним для психологів, педагогів, медиків та батьків. Діти, які йдуть до садочка, переживають зміну усталених форм життя по-різному. Практика показує, що реакції дитини можуть варіювати: від їх повної відсутності до важких емоційних переживань, які можуть стати причиною серйозних соматичних захворювань. Ось один з таких випадків.

Григорій, або просто Гришка, має "особливий" соціальний статус. Він – наймолодший в родині. Він наймолодший син, онук. Одним словом, можна згадати все, що про наймолодших дітей писав Е. Еріксон і всі ці чесноти приписати Гришці. Його, як найменшого в сім'ї, в суспільство, у великий та страшний соціальний світ не випускає бабуся. Мати Гришка досить рано

(коли малюку виповнився рік) пішла на роботу, вихованням займалася бабуся по маминій лінії. В 4 роки батьки вирішили віддати сина до дитячого садка. Єдина людина, яка була проти такого рішення, – звісно, бабуся. Вона постійно намагалася забрати хлопчика із садка раніше, постійно примовляючи при цьому, як, мабуть, йому було погано там. Гриша, який спочатку нормально відвідував групу, проте постійно чув, як там погано, які там невиховані діти, яка несмачна їжа і таке інше, через півроку став недитсадівським. Він почав плакати щоранку, притискатися до вихователькі, погано їсти, перестав гратися з дітьми. Невдовзі Гришко перестав відвідувати садок, вихованням знову зайнялася бабуся, яка була безмірно щаслива та переповнена гордощів, що вберегла онука від нервового зриву.

Період адаптації до нового оточення в дитячому садочку є справжнім випробуванням для маленьких дошкільняток. Є декілька орієнтирів, які можуть підказати батькам, вихователям, психологу, чи *готова* дитина до відвідування садка:

– дитина погоджується на певний час відпустити від себе мати (батька);

– у дитини є інтерес до однолітків;

– дитина володіє основними навичками самообслуговування (сама їсть, п’є, може піти до туалету, може одягнутися повністю або частково).

Та все ж, незважаючи на певний рівень готовності, проблеми зі звиканням до нового місця перебування можуть виникнути у кожної дитини. В такому випадку ми говоримо про ***різні форми порушень адаптації:***

1. Дезадаптація у легкій формі. В перші дні можна спостерігати погіршення апетиту, млявість, проблеми зі сном, мова дитини може загальмовуватися, проте вказівки та прохання дорослого дитина виконує. Фізичний та психічний стан дитини нормалізується *протягом місяця,* відновлюється інтерес до навколишнього середовища, покращується настрій, дитина починає ходити до садочка із задоволенням. Педіатри відзначають низький рівень захворюваності.

2. Дезадаптація середньої важкості. Емоційний стан та переживання дитини нормалізуються повільніше (*до півроку*), порушення в поведінці та в емоційному стані є помітнішими. Дитина вибірково ставиться до дорослих та дітей, пізнавальний інтерес слабко виражений, настрій нестійкий. Дитина може захворіти в перші 2-3 тижні після першого відвідування садка на гострі респіраторні захворювання. Проте потім стан нормалізується, а якщо дитина хворіє, то частота хвороб є середньостатистичною для дітей цього віку.

3. Дезадаптація у важкій формі. Психологічний стан нормалізується досить повільно, в окремих випадках звикання взагалі може не відбутися. Можуть спостерігатися незвичні для цієї дитини психологічні прояви: істерики, порушення сну, апетиту тощо. В цій групі дітей педіатри відзначають часті захворювання, які супроводжуються значними ускладненнями. Дитина не виявляє пізнавального інтересу, уникає спілкування з однолітками, може виявляти агресію. Тривалість порушень за такої форми дезадаптації може бути необмеженою. Саме в цю групу потрапляють діти, яких часто називають "недитсадівськими".

Різноманітні ***чинники*** лежать в основі особливостей перебігу адаптаційного періоду. Для зручності ми їх об'єднали в кілька груп.

До першої групи увійшли ті *чинники*, які *пов'язані з особливостями взаємодії батьків зі своєю дитиною*.

1. Установки батьків та людей з найближчого соціального оточення на ситуацію відвідування дитиною дитячого садочка. Мається на увазі позитивна, доброзичлива установка, яка передбачає бажання найближчого оточення віддати дитину у садочок. Приклад з Гришком, наведений вище, є непоодиноким: досить часто діти відчувають тривогу своїх батьків і виявляють всі ознаки "неготовності" ходити до дитячого садочка, важко адаптуються до нових умов. Насправді, утримуючи дитину біля себе, сім'я (мати) оберігають себе від зайвих хвилювань та стресів. Психологічно комфортний стан матері дитина оплачує дорогою ціною. Так, "домашні" діти відчувають труднощі з першого дня перебування у школі: їм важко познайомитися з дітьми, звернутися

до незнайомих дорослих, вирішувати конфлікти. Отже, однією із задач практичного психолога, що працює з проблемою адаптації до садочка, є допомогти батькам подолати їх власну неготовність "відпустити" дитину. Слід додати, що не завжди батьківське бажання утримати дитину біля себе усвідомлюється батьками.

2. Несформованість у дитини позитивної установки до відвідування садочка. Дуже важливо перед першим відвідуванням дитячого садка розповісти дитині про це місце, про те, що там відбувається, що там роблять діти, хто така вихователька тощо. Важливо підкреслити, що це гарне місце, де дитина може гратися, дізнатися щось нове, завжди попросити про допомогу вихователя. Неприпустимим є залякуванням садочком.

3. Невідповідність режимів дитсадка та домівки. Наявність цього чинника виявляється в тому, що у дитини відсутній апетит, коли всі діти їдять, дитина не хоче спати під час денного сну. Тобто дитина буде відчувати психофізіологічний дискомфорт у ситуації слідування цьому режиму. Щоб цього уникнути, слід заздалегідь підлаштувати домашній режим під режим дитячого закладу, куди має йти дошкільник.

Друга група чинників пов'язана *із особливостями взаємодії вихователя та дитини*.

1. Попереднє ознайомлення дитини з умовами закладу. Важливо показати дитині, що в нових умовах у неї буде своя територія (власна шафка для одягу, ліжко, столик і стільчик).

2. Наявність постійного вихователя в адаптаційний період.

3. Особливості спілкування вихователя з дітьми. Важливо в перші дні завоювати довіру дитини, не соромити її та не скаржитись батькам на дитину (особливо в її присутності). Дітей варто називати по імені і звертатися особисто. Звернення типу "діти!" новачки просто можуть не зрозуміти і не відреагувати на прохання вихователя.

4. Можливість брати до дитсадка свою іграшку. Роль своєї іграшки для дитини, яка почала відвідувати дитячий садочок, дуже важлива. Іграшка виконує функцію ключа від домівки. В групі може бути безліч яскравих та цікавих іграшок, але на жодну з них

дитина не проміняє улюбленого ведмедика чи машинку, які є символом власного дому та стабільності світу. Дорослі, облаштовуючи свої робочі місця, також приносять улюблені речі, які протягом робочого дня нагадуватимуть про власну домівку та сім'ю: фотографії, речі, подаровані близькими людьми, тощо. Тому не можна забирати іграшку від дитини та просити дати її іншим дітям, мотивуючи це словами "ти – жадібний". Дитина її ніколи не віддасть.

Якщо дитина носить іграшку (одну й ту саму, або таку, яка може мати символічне значення) протягом року або й більше, це є діагностичною ознакою для психолога та батьків про перебіг процесу психологічної адаптації. Це може свідчити про те, що дитині в садочку погано і слід шукати причини психологічного дискомфорту.

5. Передбачувана для дитини послідовність подій у дитсадочку. Інакше кажучи, цей чинник адаптації пов'язаний із стабільним режимом дня та можливістю передбачити події, які будуть відбуватися у групі. Наприклад, вихователька може коментувати ці події таким чином: "Ми йдемо мити руки, бо будемо обідати", "Ми збираємо іграшки, бо йдемо на вулицю". У такому випадку дитина знає, що її чекає. З одного боку, це дає їй упевненість у собі, передбачуваність навколишнього світу, стабільність, а з другого – у неї не виникає бажання заперечувати прохання вихователя.

До третьої групи належать *чинники*, які *пов'язані з особливостями розвитку та історією самої дитини*.

1. Вік дитини. Вік є досить значущим чинником адаптації. Найважче до дитячого садочка адаптуються діти віком від 10-11 місяців до 2 років. Починаючи з 2,5-3 років, у дитини з'являються психологічні новоутворення, необхідні для успішної адаптації в дитячому колективі за відсутності мами.

2. Стан здоров'я. Стан здоров'я відіграє значну роль при прийнятті рішення про відвідування дитячих дошкільних закладів освіти. Адже потрапляння до нових умов може спричинити загострення хронічних захворювань. Інколи трапляються ситуації,

коли дитина хоче ходити до садочка, а батьки не можуть її водити через поганий стан здоров'я.

3. Індивідуально-психологічні особливості дитини. Досить важливу роль в успішності адаптації відіграють типологічні особливості дитини. Наприклад, слід враховувати особливості темпераменту в процесі адаптації. Так, "діти-холерики" та "діти-флегматики" будуть по-різному адаптуватися до нових умов. У першому випадку необхідність слідувати режиму, неможливість тут і одразу реалізувати свої імпульси може стати причиною значно гіршої адаптації порівняно з другим випадком, коли внутрішній темпо-ритм життя впишеться в темп життя садочка.

4. Рівень натренованості адаптаційних механізмів. Психологічний зміст цього чинника пов'язаний із минулим досвідом дитини, зокрема з частотою досвіду перебування в різних умовах життя до дитсадочка. Адже краще адаптуються діти, які мали такий досвід.

5. Несформованість навичок самообслуговування (вміння зав'язувати шнурки, одягатися, мити руки, тримати ложку тощо). Це один із вагомих чинників, що погіршують адаптацію в садочку. В ситуації, яка вимагатиме володіння цими навичками, дитина почуватиметься безпорадною, у неї буде підвищуватись тривожність і, як результат, вона гірше адаптуватиметься до садочка.

6. Рівень соціального досвіду дитини. Практика показує, що дитина, яка не володіє навичками самообслуговування, але готова до вступу у більш широке соціальне оточення, ніж домашнє, швидше звикне до дитсадку, ніж дитина, яка себе обслуговує, але не знає, як підійти до незнайомого дорослого чи дитини. Тут діє психологічний бар'єр: підійти до вихователькі та попросити її допомогти.

7. Несформованість у дитини предметно-практичної діяльності. Цей чинник тісно пов'язаний з попереднім. Ця особливість виявляється у невмінні дитини гратися з певними іграшками, вона не долучається до колективних ігор через невміння гратися та взаємодіяти. Причиною цього може бути обмеження

батьками спілкування з ровесниками, а з другого боку – батьки самі можуть не приділяти уваги дитини в тій мірі, в якій вона необхідна, щоб дитина оволоділа елементарними життєвими навичками.

Робота психолога з проблем адаптації дитини до дитячого дошкільного закладу має бути зосереджена на проведенні відповідних бесід з батьками та вихователями. Доречними будуть виступи на батьківських зборах, на яких просто та доступно психолог може донести відомості щодо особливостей перебігу адаптаційного періоду в садочку. Свідченням того, що адаптація пройшла успішно, можуть бути такі поведінкові прояви:

1. Дитина іде в садочок із задоволенням. Вона згадує, що в садочку є друзі і поспішає до них. Батькам розповідає про ті цікаві події, які трапились з нею протягом дня.
2. Дитина їсть та спить у садочку.
3. Гострі респіраторні захворювання стають рідшими (якщо були частими).
4. У дитини з'явилося щось нове, наприклад слово чи навичка.

3.1.2. Психологічний супровід ліворукої дитини

Вже в дитячому садочку постає питання про вибір руки для письма. І зважаючи на загальносвітову статистику (а кількість природних шульгів по земній кулі є постійною: показники коливаються від 8% до 16-30% залежно від популяції[1]), можна передбачити, що в кожній групі дитячого садочку буде кілька шульгів. І з певними питаннями батьки такої дитини можуть звернутися до психолога.

[1] Наприклад, серед сільського населення лівшат менше, що пояснюється їх міграцією та пошуками професійних ніш. Більше лівшат серед промисловців, артистів, математиків, художників, архітекторів, спортсменів, бухгалтерів, архітекторів.

“Іванко, веселий жвавий хлопчик чотирьох років. На консультацію його привела мама, яку вихователька поставила перед дилемою: “Треба щось вирішувати. Якою рукою він повинен писати: правою чи лівою”. Результати діагностики, а також спадковий фактор дали чітку відповідь на це запитання: Іванкові зручніше використовувати для письма ліву руку”.

Право/ліворукість є однією з найважливіших психофізіологічних властивостей та видовою ознакою людини. Історично до ліворукості сформувалося ставлення не як до індивідуального варіанту норми, а як до аномалії розвитку. Лінгвістичний аналіз терміну “шульгівство” в різних мовах світу підтверджує давність цього упередження: *lefthanded* (англ.) – незграбний, невмілий, підлий, потайний, ухильний; *gauche* (фр.) – лівий, незграбний, нечесний, нескладний; *link – linkisch* (нім.) – незграбний. В нашій культурі слово “*лівий*” означає щось приховане, нечесне, непристойне – “*піти наліво*”, “*лівий заробіток*”.

Слід розрізняти шульгівство як особливу форму, спосіб функціональної організації діяльності нервової системи, що, як правило, успадковується, та так звану “патологічну” ліворукість, причиною якої можуть стати інші чинники. Людину з таким походженням ліворукості лівшею в повному сенсі слова назвати не можна. Ймовірно, така людина є “неправша”, оскільки через ті чи інші відхилення не змогла стати правшею.

Отже, істинне шульгівство є проявом стійкої, незмінної психофізіологічної характеристики, специфічного типу організації нервової системи (насамперед головного мозку). Цей особливий тип мозкової організації психічних процесів є базисом, над яким

надбудовується вся сукупність атипових проявів психічної діяльності шульгів.

Принциповими відмінностями мозкової організації психічної діяльності шульгів та правшів є такі[1]:

- *Особливості латералізації психічних функцій.*

У правшів має місце чітко асиметричний тип церебрального міжпівкульного забезпечення психічних функцій. Ступінь їх латералізації (тобто представленості у півкулях) неоднаковий.

Наприклад, мовлення та соматогнозис (сприйняття тіла) представлені в мозку правшів діаметрально протилежно, відповідно: в лівій – мова, в правій – соматогнозис. А, наприклад, слухо-мовленнєва пам'ять та оптико-просторова чи конструктивна діяльність – більш континуально. Проте в перебігу цих процесів кожна півкуля бере участь по-своєму. І правші являють собою достатньо гомогенну високопрогнозовану групу.

У шульгів церебральна репрезентація психічних функцій має кардинально іншу, порівняно з правшами, картину. У них втрачаються розрізняльні ознаки півкульного забезпечення мовленнєвих та немовленнєвих процесів, незалежно від міри їх латералізованості. Мозкова міжпівкульна організація психічної діяльності шульгів набуває симетричного, амбілатерного, більш дифузного, менш впорядкованого характеру. На відміну від правшів, лівші – більш гетерогенна та менш прогнозована група.

Тобто, з погляду міжпівкульної функціональної організації, правші повторюються від випадку до випадку, а лівші цією властивістю характеризуються меншою мірою.

- *Особливості внутрішньопівкульної організації психічних процесів.*

Внутрішньопівкульна організація психічних процесів у правшів характеризується жорсткою співвіднесеністю конкретних психологічних факторів з конкретною зоною передніх чи задніх відділів мозку. У шульгів – внутрішньопівкульна функціональна

---

[1] *Семенович А. В.* Эти невероятные левши : практическое пособие для психологов и родителей / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2004. – 250 с.

недиференційованість, дифузність. Тобто певна зону мозку, яка актуалізує у правшів свій специфічний вклад у перебіг психічної функції, у шульгів може бути пов'язана з абсолютно іншим психічним фактором.

Наприклад, скроневі мовленнєві ділянки можуть не включатися, як у правшів, у забезпечення мовленнєвої діяльності, надаючи це право іншим ділянкам мозку (повністю чи частково). Одночасно вони можуть виявляти свою активність у тій сфері психічної діяльності, з якою ніколи не асоціюються у правшів.

- *Особливості міжпівкульної організації психічних процесів.*

Виняткова риса шульгів – тенденція до функціональної розрізненості, автономії лівої та правої півкулі. Ця специфіка роботи мозку ліворуких абсолютно ніколи не зустрічається у правшів, окрім випадків оперативної чи органічної деструкції мозолистого тіла, яка є центральною міжпівкульною комісурою. У шульгів це просто одна з особливостей функціонування мозку.

- *Особливості взаємодії між кірковими та підкірковими структурами мозку.*

У правшів вони функціонують реципрокно, асинхронно: більша активність підкірки інваріантно призводить до меншої активності кори (насамперед лобних відділів) і навпаки. У шульгів часто може спостерігатися синхронна включеність кірки та підкірки в забезпечення того чи іншого психічного акту.

Таким чином, мозкова організація психічних процесів у шульгів є специфічною системою, основу якої складають такі параметри, як: функціональна амбілатеральність, дифузність та відносна роз'єднаність, автономія гемісфер мозку, недостатня диференційованість підкірково-кіркових відносин.

Зважаючи на такі особливості, А. В. Семенович говорить про "*атипію психічного розвитку*" осіб, у яких є наявним фактор шульгівства. Оточуючі, які контактують з дитиною-шульгою, не розуміють її бачення світу. Це не просто відсутність просторових навичок у зовнішньому та внутрішньому світі. У світі шульгів читати, писати, малювати, рахувати, пригадувати, інтерпретувати сюжетну картинку можна з будь-якого боку. Ця атипія психічного

розвитку виявляється через низку феноменів, важливих для успішного навчання у школі.

Так, зазвичай у шульгів частіше спостерігаються викривлення, своєрідні затримки та диспропорції формування різних психічних функцій: мовлення (усного та письмового), читання, лічби. Формування мовлення неможливо без мовленнєвого звукорозрізнення (фонематичний фактор), здатності до артикуляції звуків (кінестетичний фактор) та мнестичного фактора (запам'ятовування звучань та способу вимови окремих звуків та їх поєднань, що відбувається на початку онтогенезу). Поступово слухо-мовленнєва пам'ять збільшується в обсязі та дитина починає говорити окремі слова, потім фрази, потім мовленнєві конструкції. Шульги часто починають говорити пізно – 2-2,5-3 роки, але одразу дорослими змістовними фразами. Вони сприймають цілі блоки чужого мовлення, але якщо перевірити артикуляційні здібності, фонематичний слух, що саме позначає слово, то результат буде невтішним. Все це формується ще пізніше, коли за допомогою своєї довільності шульги вивчають ці тонкощі і подробиці. При фонетико-фонематичній недостатності дитина сприймає (запам'ятовує, повторює) не те, що їй кажуть, а те, що вона "почула" (замість слова "ліс", чує "лис" тощо).

Емоційно-особистісні особливості шульгів також знаходяться під впливом особливої організації роботи мозку. Внаслідок вивільненої роботи правої півкулі, а також синхронної (а не реципрокної) робити підкірково-кіркових систем лівшам може бути властивий вищий рівень емоційності, нейротизму та зниження екстраверсії та соціабельності[1].

При атипії психічного розвитку не формується важливий для адаптації пласт психічної актуалізації – рівень автоматизмів, навичок та операцій. Ці діти тривалий час залучають максимум зовнішніх засобів для оволодіння тими навичками, які у правшів формуються та закріплюються незалежно від їх бажання, а просто

[1] *Семенович А. В.* Эти невероятные левши : практическое пособие для психологов и родителей / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2004. – 250 с. – С. 81.

за законами психічного розвитку. Моторна незграбність доволі часто зустрічається у ліворуких дітей, проте ця особливість не є обов'язковою. Виховуючи шульгу, потрібно ззовні автоматизувати якомога більше повсякденних навичок (навчити користуватися ложкою, зав'язувати шнурки тощо). Те саме стосується написання букв, цифр, малювання.

Як правило, психічний розвиток шульгів супроводжується стійкою тенденцією до псевдоігнорування ними тієї частини зовнішнього простору, яка розташована зліва від них. У школі лівша має сидіти так, щоб дошка знаходилась якомога правіше.

Чітких даних про те, якими є особливості розвитку зорово-просторового сприймання, зорової пам'яті та зорово-моторної координації у ліворуких дітей різного віку немає. Проте є дані, що шульгам властиві складності зорово-просторового сприймання. Можливо, що саме порушення зорово-просторового сприймання та зорової пам'яті є головною причиною складностей формування навички читання, що є властивим для значної частини шульгів. У більшості випадків з порушеннями зорово-просторового сприймання, що поєднується з дефіцитом зорово-моторних координацій, пов'язують складності навчання письма, які відзначаються у більшості ліворуких дітей.

Отже, важливим є своєчасне виявлення порушень зорового сприймання та зорово-моторних координацій, а також проведення спеціальної роботи з компенсації цих особливостей функціонального розвитку на етапі підготовки до школи.

Для діагностики рівня розвитку зорового сприймання можна використовувати завдання типу: "знайди таку саму фігуру"; "знайди таке саме поєднання"; "знайди букву чи поєднання букв" (якщо дитина знає букви); "знайди цифру чи поєднання цифр" (якщо дитина знає цифри); "склади фігуру з деталей"; "знайди букви та цифри, які намальовані неправильно"; "знайди приховані трикутники та заштрихуй їх кольоровим фломастером".

Часто ліворуких дітей розглядають як групу ризику шкільної дезадаптації, шкільного стресу, ризику труднощів у процесі навчання. Чому? Перші місяці навчання у школі є виснажливими

для будь-якої дитини, оскільки вони висувають підвищені вимоги до особистісних якостей дитини. Ліворука дитина буде більш чутливою до дії будь-яких несприятливих факторів (емоційні перенавантаження, великий обсяг роботи).

Слід зазначити, що категорією ризику є не шульгівство як таке, а ті порушення чи відхилення розвитку конкретної ліворукої дитини, які можуть викликати складності в процесі навчання та адаптації до школи.

Не ліворукість сама по собі і навіть не особливості функціональної організації мозку ускладнюють процес адаптації ліворукої дитини в школі. Як правило, причина цього – поєднання несприятливих факторів раннього розвитку дитини і пов'язані з цим порушення організації діяльності, розвитку психічних функцій, значущих для навчання у школі. Всі спроби пов'язати труднощі навчання у школі, порушення адаптації з особливою організацією мозку у шульгів поки що не мають чітких підтверджень.

Головне, щоб дитина нормально росла та розвивалася, щоб її не переучували і з розумінням ставилися до певних особливостей лівші.

Групою ризику переважно є діти, які не є генетичними шульгами, а так званими "патологічними". У таких дітей ліворукість поєднується з порушеннями мовленнєвого розвитку та стану здоров'я.

Часто проблеми адаптації виникають у переучених шульгів, яким у школі може бути важко з виконанням письмових завдань. Темп письмової діяльності у них буде зниженим (оскільки вони пишуть неведучою рукою). Доведено, що адаптація до школи у ліворуких та переучених дітей проходить складніше, довше; сам по собі початок навчання для переученого шульги може стати сильним невротизуючим фактором.

3.1.3. Психологічна готовність до навчання у школі

Проблема психологічної готовності до навчання у школі є не новою і вже давно хвилює психологів, медиків, педагогів. Н. Й. Гуткіна порівнює психологічну готовність із фундаментом будівлі: хороший міцний фундамент – запорука надійності та якості майбутньої будівлі.

> ***Психологічна готовність до школи – це необхідний та достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми в умовах навчання в групі однолітків.***

Підходи до організації навчання у школі в нашій країні неодноразово змінювались. Це стосується і нижньої межі віку дитини, з якого вона має відвідувати школу. Психологи досить критично ставляться до початку навчання у школі з 6-річного віку, зауважуючи, що перехід до навчання з 6 років зі збереженням традиційних форм та методів організації навчальної діяльності далеко не завжди йде на користь психологічному здоров'ю маленьких школяриків.

Прибічники ж більш раннього навчання посилаються на досвід зарубіжних країн, де в школу починають ходити з 5-6 років. Так, наприклад, у Чехії існує сторічна традиція віддавати дітей у школу, починаючи з 6 років. У Великобританії навчання у школах відбувається за програмою "Ранній старт", яка також передбачає зниження віку для початку навчання у школі. Проте не слід забувати, що в таких випадках діти починають навчатися в рамках підготовчого ступеню. Педагоги пропонують дітям заняття, адекватні віку, проходять вони у формі, яка передбачає вільну манеру спілкування та допускає безпосередню поведінку дитини. Головна мета цього періоду навчання у школі – забезпечення емоційного благополуччя, виявлення та сприяння розвитку здібностей кожної дитини.

Практика показує, що з переходом до навчання з 6-річного віку “помолодшав” і вік початку підготовки до школи. Ця підготовка, як показує практика, передбачає систематичне та раннє навчання письма, читання тощо. У педагогів та батьків чомусь існує ілюзія, що така підготовка до навчання маленьких чомучок у подальшому забезпечить їм успішність у засвоєнні шкільної програми та професійне просування. При цьому ніхто не звертає увагу на численні вітчизняні та зарубіжні дослідження, які показують, що практика занадто раннього та примусового навчання дітей шкільних знань, умінь на навичок за принципом бумерангу призводить до зникнення навчальної мотивації і як наслідок – до шкільної дезадаптації та шкільних неврозів.

Готовність до навчання, насамперед, визначають тим, в яку діяльність ці вміння включені. Засвоєння дітьми знань та вмінь у дошкільному віці включене в ігрову діяльність і тому ці знання мають іншу структуру. Звідси перша вимога, яку потрібно враховувати про вступі до школи, – ніколи не вимірювати готовність до школи за формальним рівнем умінь та навичок (читання, письмо). Володіючи ними, дитина може ще не мати відповідних механізмів розумової діяльності.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники давно і плідно працюють над розробкою критеріїв готовності та методик для їх вивчення. Проблема психологічної готовності до школи порушувалась у працях Я. Йерасика, А. Керна, Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, Н. Г. Салміної, Е. Е. Кравцової, Н. Й Гуткіної, Г. С. Костюка.

Аналіз робіт вищезгаданих авторів дає змогу виділити такі критерії (або компоненти) психологічної готовності до навчання.

Мотиваційний компонент готовності. Більшість сучасних дослідників у своїх роботах у галузі дитячої психології значну увагу приділяють розвитку та ролі мотивації у формуванні особистості дитини і, зокрема, у формуванні психологічної готовності до школи.

Л. І. Божович вважає основним критерієм психологічної готовності до школи “внутрішню позицію школяра”. Це вікове

новоутворення виникає в результаті сплаву двох потреб, поєднання двох мотивів учіння:

– пізнавального (потреба в інтелектуальній активності, оволодінні новими навичками, знаннями);

– соціального (потреба у спілкуванні, потреба в оцінці іншими людьми, потреба зайняти нову соціальну позицію та спілкуватися з дорослими на новому рівні).

Саме поєднання цих двох потреб дає можливість дитині як суб'єкту включитися в навчальний процес. Це означає свідоме формулювання та здійснення намірів, досягнення цілей та інші вияви довільної поведінки учня.

Внутрішня позиція школяра передбачає нове ставлення дитини до навколишнього світу: навчаючись у школі в групі однолітків, кожна дитина виконує діяльність, яку оцінює не лише вона і її близькі, але й інші соціально значущі люди: вчителі, однокласники. Таким чином, навчання задовольняє потребу в соціальному статусі і потребу в отриманні нових знань та навичок. Внутрішня позиція школяра, на думку Л. Божович, з'являється на межі дошкільного та молодшого шкільного віку.

У мотиваційній сфері дитини, яка йде до школи, якийсь із мотивів може домінувати. У випадку домінування соціальних мотивів дитина хоче йти до школи, щоб зайняти нову позицію в суспільстві – позицію школяра. Оскільки пізнавальна мотивація виражена слабко, то дитину цікавитимуть не знання, а правильне виконання ролі школяра, яке дасть змогу отримати похвалу від учителя. Похвала вчителя буде мотивувати навчальну діяльність дитини, задовольняючи потребу в новій соціальній позиції. Небезпека тут криється в тому, що дитина буде успішно виконувати обов'язки школяра доти, доки ця соціальна позиція буде її цікавити. Але як тільки похвала вчителя перестане виконувати свій мотиваційний вплив, і до цього моменту не сформується на потрібному рівні пізнавальна мотивація, з'являється імовірність того, що у дитини знизяться показники успішності.

В іншому випадку, коли слабко розвиненою є соціальна мотивація учіння, діти хочуть іти в школу, тому що прагнуть нових знань. Але якщо матеріал виявляється недостатньо цікавим, а соціальні мотиви (тобто бажання отримати похвалу, бути хорошим учнем) розвинені слабко, – дитина знову ж таки може знизити успішність у навчанні. З такими дітьми набагато важче, ніж з тими, у яких домінують соціальні мотиви учіння.

Довільність як компонент готовності. Переважна більшість психологів, які займаються дослідженням психологічної готовності до школи, говорять про довільність як компонент готовності. Але залишається відкритим питання: якою мірою має бути розвинена довільність, щоб це було достатнім рівнем для початку навчання у школі. Складність полягає у тому, що довільна поведінка є новоутворенням молодшого шкільного віку, але слабкий розвиток довільності заважатиме навчанню у школі.

На думку вітчизняних дослідників, зокрема Д. Б. Ельконіна, довільна поведінка зароджується в ігровій діяльності, а саме: в груповій рольовій грі, яка дає змогу дитині піднятися на вищий щабель розвитку. Зробити це під час гри самому набагато важче, оскільки дитячий колектив (у тому числі на чолі з дорослим) виправляє виникаючі відхилення від правил. Отже, гра є школою довільної поведінки. В колективній рольовій грі формуються такі вміння дитини, на які спирається навчання в першому класі:

– вміння свідомо підкорювати свої дії правилам;

– вміння орієнтуватися на систему вимог;

– вміння уважно слухати та точно виконувати дії, які пропонують в усній формі;

– вміння самостійно виконувати завдання за зоровим зразком.

Н. Й. Гуткіна вважає недоцільним розглядати довільність як самостійний компонент готовності, оскільки довільність та мотивація нерозривно пов’язані: “Внутрішня позиція школяра, яка утворюється зі сплаву пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні, яка втілює в собі по суті навчальну мотивацію, дає змогу учню свідомо створювати та

здійснювати наміри, що лежать в основі механізму довільної поведінки".[1]

Дані в області нейропсихології та нейрофізіології свідчать, що структури головного мозку (зокрема лобні долі), які відповідають за здійснення цілеспрямованої довільної діяльності, є достатньо сформованими для виконання функції свідомого контролю за поведінкою у 6-7 років.

Але це не знімає однієї проблеми: того, що слабкий розвиток довільності є однією з причин труднощів у навчанні першокласників. Чому ж, якщо структури мозку є дозрілими і функціонують у 6-7 років?

Тут знову слід звернутися до проблеми мотивації. Для здійснення свідомого контролю та регуляції поведінки потрібно, щоб людина хотіла щось зробити, розуміла навіщо. Першокласник (та й будь-який учень) виконує вимоги вчителя, якщо ним рухають пізнавальні чи соціальні мотиви учіння. Несформованість навчальної мотивації призводить до того, що у дитини відсутній свідомий контроль за своїми діями під час навчання.

А навчання шестирічних дітей, незважаючи на численні рекомендації психологів про необхідність використання гри, все ж ґрунтується на тих самих принципах, що і навчання семирічок: від дітей вимагають дотримання дисципліни на уроці, виконання завдань, які не викликають інтересу – тобто довільної поведінки, яка має спонукатися розвиненою навчальною мотивацією.

Результати досліджень показують, що у більшості шестирічних дітей повною мірою не сформувалася навчальна мотивація, домінує ігрова. Тому психологи рекомендують навчати дітей з використанням психічних можливостей цього віку, тобто повною мірою залучати ігрову мотивацію. Отже, довільна регуляція своєї поведінки та діяльності є важливою складовою психологічної готовності до навчання.

---

[1] *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. – 4-е изд., перераб. и дополн. / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с. – С. 28-29.

Пізнавальний компонент готовності. При дослідженні пізнавального компоненту готовності до школи головними мають бути ті характеристики, показники розвитку яких є необхідними та достатніми для початку навчання у школі. Такими показниками можуть бути рівень розвитку пізнавальних психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, мовлення) та навчальність як інтегральний показник. Навчальність передбачає наявність операції засвоєння нового правила роботи, а також перенесення цього правила на тотожні завдання.

Робота з вивчення психологічної готовності до навчання, як правило, проводиться у квітні-травні місяці кожного начального року. Слід пам'ятати, що її метою є не просто визначення того, чи готова дитина йти до школи. Проведення такого роду діагностики має передбачати виявлення особливостей психічного розвитку дітей з метою проведення подальшої розвиваючої роботи та розробки індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі.

Отже, завданнями діагностики готовності до навчання у школі є:

– виявлення дітей, не готових до шкільного навчання, з метою проведення з ними розвивальної роботи, спрямованої на профілактику шкільної неуспішності та дезадаптації;

– розподіл майбутніх першокласників по класах відповідно до зони їхнього найближчого розвитку, що надасть можливість кожному розвиватися в оптимальному режимі;

– відстрочка на один рік початку навчання у школі дітей, не готових до цього навчання (за умови, якщо дітям не виповнилось 7 років).

Найсприятливішими умовами для діагностики є обстеження в дитячому садочку, оскільки дитина знаходиться у звичній обстановці, а обстеження сприймається як індивідуальне заняття.

Вік дитини має бути не меншим ніж 5 років 6 місяців.

Тривалість індивідуальної діагностики не більше 30-40 хвилин. Краще проводити обстеження в першій половині дня.

Заздалегідь перед діагностикою слід вивісити об'яву, де батьки зможуть ознайомитися з тим, які психологічні особливості та вміння дитини будуть вивчатися в ході діагностики.

Приклад об'яви

Шановні батьки!

Протягом **квітня–травня 2015 року** психолог дитячого садочку проводитиме діагностику психологічної готовності до школи вашої дитини.

В ході діагностики **будуть оцінюватись такі вміння**:

- *вміння відтворювати малюнок за зразком;*
- *вміння працювати за правилом;*
- *вміння викладати послідовність сюжетних картинок та складати за ними розповідь;*
- *вміння розрізняти окремі звуки в словах;*
- *вміння класифікувати предмети за суттєвою ознакою.*

З результатами діагностики вашої дитини ви зможете ознайомитись у кабінеті психолога.

Дослідження може проводитись за присутності батьків. Так батьки зможуть побачити, з якими завданнями дитина справляється успішно, а які викликають труднощі. Це сприятиме кращому сприйняттю батьками рекомендацій психолога.

Під час обстеження батьки сідають на деякій відстані від дитини, їх заздалегідь попереджають про правила поводження під час діагностики (не заважати дитині, не підказувати, не підбадьорювати словами типу "ну давай", "ти ж це знаєш", "ми ж з тобою це дома стільки разів робили"). У деяких випадках батькам краще вийти і чекати результатів діагностики поза кабінетом психолога. Як правило, якщо діагностика відбувається в дитячому садочку штатним психологом, батьки лише дають свою згоду на тестування і потім отримують результати та рекомендації щодо подальшої розвивальної роботи.

Якщо йде відбір найбільш розвинених дітей у класи з ускладненою програмою, то краще проводити обстеження в присутності невеликої комісії з вчителів та логопеда, які будуть сидіти на відстані від столу, де працює психолог з дитиною.

Психологічну діагностику краще проводити в 2 етапи.

1 етап обстеження – колективна діагностика. В ході діагностики діти виконують "Графічний диктант" Д. Б. Ельконіна (процедуру проведення методики "Графічний диктант" та особливості оцінки результатів описано у додатках).

Групова діагностика проходить в умовах, наближених до уроку, а саме: необхідність виконати запропоноване завдання за загальною для всіх інструкцією, в обмежений часовий період та з мінімальною допомогою від психолога (оскільки дітей багато). Таким чином з'ясовують можливість дитини успішно виконати завдання, яке потребує достатнього для школи розвитку довільної та пізнавальної сфери, а також здатність працювати в одному темпі з усією групою.

Вже на цьому етапі вся сукупність дітей, які проходили діагностику, розподілиться на 3 групи: до першої потрапляють діти, які успішно справилися з методикою; до другої – діти, які припустилися деяких помилок; до третьої – діти, які не справились із завданням. У такому випадку індивідуальна діагностика допомагає знайти відповіді на питання, чому виникали проблеми під час групової діагностики. А причини можуть бути як у недостатньому розвитку мотиваційної та пізнавальної сфери дитини, так і проблеми емоційного характеру (підвищена тривожність, демонстративність тощо).

Приклад. *Ярослав не міг просуватися далеко у виконанні завдань тому, що він потребував постійного позитивного підкріплення щодо правильності своїх дій: "Я правильно роблю?" Оскільки можливості отримати такі відповіді на груповому тестуванні під час малювання візерунків у нього не було, він так і залишився з порожнім листочком і тренувальним візерунком.*

2 етап обстеження – індивідуальна діагностика. Детально вивчаються особливості мотиваційної, пізнавальної, довільної сфери дитини (методики "10 слів", "Будиночок", "Вибір картинок", "Класифікація", "Вилучення картинок", "Послідовність подій", "Встановлення закономірностей" наведено в додатках).

Для проведення індивідуальної діагностики психолог має заздалегідь підготувати протокол. Під час індивідуальної співбесіди (за ознаками, як дитина поводиться, як реагує на успіхи та невдачі тощо) аналізують особистісні особливості дитини.

3.2. Молодший шкільний вік: проблеми адаптації до навчання

Про початок молодшого шкільного віку ми говоримо з моменту вступу дитини до школи. В цей період відбувається подальший фізичний та психофізичний розвиток дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання у школі. Вдосконалюється робота головного мозку та нервової системи, в 7 років кора великих півкуль є вже значною мірою зрілою. Проте ті відділи головного мозку, що відповідають за програмування, регуляцію та контроль складних форм психічної діяльності, завершать своє формування в 12 років. Це є причиною того, що в молодшому шкільному віці регулюючий та гальмівний вплив кори на підкіркові структури є недостатнім і проявляється у властивих дітям цього віку особливостях поведінки, організації діяльності та емоційній сфері. Так, молодші школярі легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі, емоційні. Водночас, це вік формування довільної регуляції поведінки: розвиток мотиваційно-потребнісної сфери переходить на новий рівень, коли дитина вчиться діяти не безпосередньо, а керуватися свідомими цілями, соціально виробленими нормами та правилами.

Центральними новоутвореннями молодшого шкільного віку є якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності, рефлексія, внутрішній план дій, розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності, орієнтація на групу однолітків. Ті здатності та можливості, яких набуває дитина на цьому віковому етапі, є важливим підґрунтям для переживання складностей, які виникатимуть під час глобальної перебудови підліткового віку. Тому таким важливим є рівень досягнень, які здійснює дитина на цьому етапі. “Якщо в цьому віці дитина не відчує радість пізнання, не набуде вміння вчитися, не навчиться дружити, не набуде впевненості в своїх здібностях та можливостях, зробити це в подальшому (поза рамками сензитивного періоду)

буде набагато важче та потребуватиме більше душевних та фізичних витрат”.[1]

Початок шкільного навчання збігається з різкою фізіологічною перебудовою організму дитини (ендокринні та вегетативні зміни, швидке збільшення внутрішніх органів, росту тіла). Проте ці зміни відповідають вимогам нової ситуації (шкільне навчання) та сприяють успішній адаптації в нових умовах.

У загальному вигляді **психічна адаптація** – процес активного пристосування людини до умов середовища, що змінюється. Якщо процес адаптації ускладнений через особистісні чи вікові особливості, розвиваються стани напруженості (соматичної, психічної), що є загрозою для розвитку дезадаптації.

Процес адаптації до навчання у школі має певну динаміку. Традиційно найскладнішим періодом адаптації в першому класі вважають перші тижні навчання у школі (6-8 тижнів). Майже у всіх дітей в цей період спостерігається рухове збудження або, навпаки, загальмованість, млявість, скарги на втому, головний біль, втрата апетиту. Дітям важко включитися до роботи, вони швидко відволікаються. Звісно, що краще адаптуються здорові діти, а ті, які мали хронічні захворювання, несприятливий період новонародженості тощо, – гірше.

Наприкінці І семестру (приблизно з 15 грудня) у багатьох дітей зростає втома. У дітей, які не мали проблем на початку навчального року, спостерігається зниження розумової працездатності. Вони можуть не справлятися з тими завданнями, які раніше легко вирішували. Учителі жаліються на неуважність, батьки на впертість, капризи, погіршання сну та апетиту, перепади настрою.

Канікули знімають зростаюче напруження та втому (якщо дитина дійсно відпочиває), проте ненадовго – до середини лютого. Фактично лютий – найважчий місяць на першому році навчання у

[1] Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с. – С. 279.

школі. На цей час вже накопичується втома, діти мало рухаються[1], мало бувають на повітрі, але зростає темп та інтенсивність навчальної діяльності. Найчастіше в цей період виявляються проблеми з письмом, математикою, читанням. Вони можуть бути різними, проте завжди поєднуються із погіршанням загального стану (зниження працездатності, труднощі концентрації уваги, швидка виснажуваність).

При ознаках погіршання функціонального стану дитини батькам слід замислитись над організацією та нормалізацією режиму дня. Дитина має вчасно лягати спати та достатньо гуляти на свіжому повітрі. Крім цього, на виконання уроків має бути виділений певний час, письмові завдання на вечір залишати не варто. Найкращий час для виконання уроків – з 15 до 17 години.

За статистикою у 15-20% дітей молодшого шкільного віку розвивається шкільна дезадаптація.

> ***Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, що виявляється у формі порушень у навчанні та поведінці, конфліктних стосунках, підвищеному рівні тривожності тощо.***

Ознаками шкільної дезадаптації є:

1. Складності у навчанні, крайнім виразом яких є стійка шкільна неуспішність.
2. Порушення стосунків з учителями.
3. Небажання спілкуватись, уникання однолітків.
4. Низький рівень навчальної мотивації (небажання ходити до школи, відмова йти до школи, спрямованість на різні форми позашкільної активності).

---

[1] З початком систематичного навчання рухова активність дітей знижується вдвічі. Тому переключення під час уроків на динамічне навантаження (фізичні вправи) дає змогу підвищити працездатність, зняти втому від статичного навантаження, тобто благотворно діє на функціональний стан нервової системи.

5. Соматичні симптоми, які можуть виникати перед відвідуванням школи або ж під час знаходження у школі.

6. Різноманітні порушення в пізнавальній сфері та сфері довільної регуляції поведінки та діяльності: нездатність до тривалого зосередження, неуважність, несформованість елементів та навичок навчальної діяльності, неорганізованість, залежність від дорослих.

7. Дитина почала часто хворіти.

8. Дитина стала незібраною, не може пристосовуватися до темпу шкільного життя (не може примусити себе сісти за уроки або тривале виконання домашніх завдань, хронічні запізнення, швидка втомлюваність).

9. Швидка втомлюваність може проявлятися в підвищеній сльозливості, хворобливій непосидючості, яка супроводжується хаотичними рухами.

10. З'явилася невпевненість у собі, знизилась самооцінка.

11. Знаючи правила, дитина не може їх застосувати, робить багато помилок, виконуючи навіть прості завдання.

12. У дитини змінився емоційний фон: зниження емоційної стійкості, підвищення тривожності, з'явилася зайва агресивність чи пасивність.

У 1984 році В. Е. Каган ввів поняття *"психогенна шкільна дезадаптація"*, яка, на його думку, виявляється у психогенних реакціях, психогенних захворюваннях та психогенних формуваннях особистості дитини, які порушують її суб'єктивний стан та об'єктивний статус у школі та вдома. Це, на думку В. Е. Кагана, дає змогу виділити психогенну шкільну дезадаптацію як складову частину шкільної дезадаптації в цілому та диференціювати її від інших форм дезадапатції, пов'язаних з психозами, психопатіями, непсихотичними розладами на ґрунті органічного ураження мозку, гіперкінетичним синдромом, дефектами аналізаторів тощо.

В. Е. Каган описує декілька *форм психогенної шкільної дезадаптації*.

1. *Реакції на стрес у вигляді психогенних характерологічних реакцій та кризових станів*. Мова йде про зміни поведінки, що

проявляються у зв'язку з навчанням у школі, які не супроводжуються порушенням сомато-вегетативних функцій.

2. *Невротичні реакції та розлади*. В цьому випадку йдеться про переважання одного з 3 типів невротичного реагування: астенічного, обсесивного, істеричного.

При поступовому розвитку психогенної шкільної дезадаптації переважають відносно неспецифічні астенічні порушення. Спочатку вони виявляють себе лише в навчанні та легко компенсуються у позанавчальних заняттях: втомлена, пригнічена дитина, яка протягом навчального дня жаліється на головний біль, а поза межами школи, у вихідні, на канікулах – оживає. На цьому етапі частішає поява психозахисних характерологічних реакцій. Якщо невротизуюча ситуація погіршується, то реакції переносяться на позашкільну поведінку.

У подальшому сомато-вегетативні порушення (втомлюваність, головні болі, порушення сну та апетиту тощо) можуть ставати регулярними, а при наявності особливостей соматичної конституції чи вродженої слабкості центральних регулюючих механізмів – оформлюватись в картини так званих системних неврозів з порушенням діяльності фізіологічних систем (терморегуляції, травлення, дихання, після 10 років – серцево-судинної системи тощо). Більшість дітей на цьому етапі довго не відвідують школу. Особистісно-емоційні реакції втрачають свій переважно психозахисний характер, набуваючи форми більш-менш постійних стереотипів невротичного реагування.

При гострому розвитку астенічному етапу передують психогенні характерологічні чи кризові реакції, по завершенні яких емоційні прояви астенії часто пов'язані зі зниженням настрою.

3. *Психогенні формування особистості*. Якщо той чи інший тип невротичного реагування триває протягом 2-3 років та більше, це знаменує перехід до психогенного формування особистості. При цьому певний тип невротичного реагування стає стійкою властивістю особистості, змінює структуру характеру. Потребуючи тривалого часу для свого розвитку, психогенні формування особистості виявляються не раніше препубертатного періоду.

Причини, що лежать в основі виникнення шкільної дезадаптації, можуть бути такими:

1. Помилки виховання:

– завищені очікування щодо навчальної успішності дитини, в результаті чого будь-яка невдача сприймається неадекватно;

– розмови про недоліки школи чи вчительки замість акцентування уваги на приємних дрібницях;

– часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, що пов’язане зі школою, втрачає свою привабливість;

– виховання по типу “кумир родини”;

– байдуже ставлення батьків до навчання дитини;

– психічна депривація.

2. Порушення системи стосунків у школі.

– дидактогенії (психогенні порушення внаслідок неправильного поводження вчителя);

– порушення відносин з однокласниками.

3. Індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

– несформованість мотивації учіння;

– завищена самооцінка та рівень домагань дитини та батьків;

– гіперактивність, агресивність, замкненість, тривожність ЗПР;

– повільність (інертність психічних процесів, не встигає за класом)

– соматична ослабленість дитини;

– порушення у формуванні довільності пізнавальних процесів та окремих психічних функцій (новоутворення 6-7 років), зокрема довільність уваги.

Поєднання вищезгаданих причин призводить до переживання дитиною напруження та складностей: складності в оволодінні навчальною діяльністю, у виконанні правил шкільної поведінки, у взаєминах із учителями та однокласниками. За принципом замкненого кола все це породжує вторинні прояви дезадаптації: соматичні порушення та емоційний дискомфорт (небажання ходити до школи, відмова від навчання, хворобливість), негативне ставлення вчителів та однокласників, низький соціальний статус у колективі, низька шкільна успішність, порушення поведінки. Якщо

відповідальні особи вчасно не звертаються за професійною психологічною допомогою, неспроможність дитини самостійно справитися з переліченими проблемами призводить до подальшого розвитку дезадаптації у формі подальших відхилень у поведінці, формуванні асоціальної спрямованості, негативних особистісних якостей, виникнення соматичної та нервово-психічної патології.

Система роботи шкільного психолога щодо адаптації першокласника до школи може виглядати так:

1 етап. Профілактика дезадаптації.

Проводиться перед вступом дитини до школи і передбачає: діагностику готовності до навчання у школі (виявляються діти, які потенційно будуть мати складності з адаптацією до школи), проведення профілактичних занять з першокласниками[1].

2 етап. Контроль за процесом адаптації першокласників у школі. Проводиться в жовтні – листопаді. Робота спрямована на виявлення дітей з труднощами адаптації та своєчасне надання необхідної психологічної допомоги (діагностика, бесіди з учителями, спостереження психолога).

3 етап. Дослідження причин труднощів у адаптації, виявлених у дітей. Психолог аналізує результати анкетування батьків та вчителя, вивчає пізнавальні психічні процеси дитини (увагу, пам’ять, мислення, рівень працездатності) та особистісні особливості, досліджує систему міжгрупових відносин у класі (соціометрія).

Схема обстеження дитини при всіх формах шкільної дезадаптації може бути такою:

1) перевіряється, чи не порушені пізнавальні процеси (блок діагностичних методик на вербальний та невербальний інтелект, пам’ять, увагу, рівень розвитку мовлення тощо);

2) перевіряється навчальність дитини, сформованість елементів навчальної діяльності, внутрішнього плану дій, довільної регуляції поведінки;

---

[1] *Азарова Т. В.* Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей в школе (научно-методическая программа) / Т. В. Азарова, М. Р. Битянова // Мир психологии. – М., 1996. – № 1. – С. 147-170.

3) аналізуються особливості навчальної мотивації дитини, рівень домагань, інтереси;

4) перевіряються навчальні навички дитини, розглядаються її зошити з математики, письма, навички читання;

5) виявляється емоційний компонент невстигання: як дитина ставиться до хороших/поганих оцінок, який типовий зворотний зв'язок отримує від дорослих (батьків, учителів), чи є сфера діяльності, що дає змогу компенсувати неуспіх у навчанні, за можливості відновлюється вся система міжособистісних стосунків дитини;

– виявляються типові види допомоги батьків дитині в навчальній діяльності;

– вивчається історія дитини.

4 етап. Консультування вчителів та батьків за результатами досліджень. На цьому етапі об'єднуються зусилля психолога та зусилля вчителя та батьків.

5 етап. Корекційна робота з першокласниками. Залежно від виявлених причин складностей у процесі адаптації дитини до школи психолог визначає напрямок корекційно-розвивальної роботи: розвиток пізнавальної та мотиваційної сфери, довільності, навичок спілкування в групі, подолання тривожності.

3.3. Напрямки роботи шкільного психолога з підлітками

Підлітковий вік охоплює період від 10-11 років до 14-15 років, що збігається з навчанням у 5-8 класах сучасної української школи. Основною особливістю підліткового періоду життя є різкі якісні зміни, що стосуються усіх сторін розвитку. У різних підлітків ці зміни відбуваються по-різному: деякі розвиваються швидше, деякі в чомусь відстають та в чомусь випереджають тощо. Про характерну для цього віку асинхронність розвиту як в інтеріндивідуальному плані (тобто розбіжність у часі розвитку

різних сторін психіки у підлітків, які мають однаковий хронологічний вік), так і в інтраіндивідуальному (тобто асинхронність розвитку різних сторін психіки у одного школяра-підлітка) важливо пам'ятати в практичній роботі. Провідною діяльністю в підлітковому віці стає спілкування з однолітками, яке відіграє важливу роль в розвитку підлітка. Це також час інтенсивного розвитку пізнавальних процесів: становлення вибірковості, цілеспрямованості сприймання, стійкої довільної уваги та логічної пам'яті, формування абстрактного, теоретичного мислення, яке спирається на поняття.

Центральним особистісним новоутворенням цього періоду є становлення нового рівня самосвідомості, "Я-концепції". Перед підлітком постає завдання знайти свою ідентичність, стати собою; можна сказати, що пошук свого "Я" є життєво необхідним. Становлення самості на цьому етапі розвитку відбувається під впливом емоцій та почуттів – досвіду внутрішніх відчуттів.

Підліткова криза, як і будь-яка криза розвитку, може розвиватися та йти двома шляхами: як криза незалежності та криза залежності. Кризу незалежності можна впізнати за такими симптомами: норовистість, негативізм, свавілля, знецінювання дорослих, негативне ставлення до їхніх вимог (які раніше виконувались), протест-бунт, ревнощі до власності (які у трирічної дитини виражалися в небажанні ділитися іграшками, а у підлітка – у вимозі "не лізти в душу", не входити до нього в кімнату, не чіпати нічого в нього на столі). Криза незалежності є ривком вперед ("Я вже не дитина"), з погляду розвитку, це є сприятливий варіант. Натомість криза залежності, що виражається через надмірну слухняність, залежність від старших та сильних, регрес до старих інтересів та форм поведінки, є менш сприятливим варіантом, повернення назад ("Я – дитина і хочу нею лишатися").

Характеризуючи проблеми розвитку в підлітковому віці, відомий дитячий гештальт-терапевт В. Оклендер цитує уривок зі статті К. Коста: "*Перетворення дитини на дорослого – це, мабуть, найбільш травмуючий з усіх життєвих процесів, проте саме в хаосі підліткового віку відбувається нормальне формування*

ідентичності. Частиною цього процесу є поведінка, яку ми називаємо програванням назовні. Насправді це експерименти підлітка зі свою ідентичністю. Він може перестати слухатися, почати протестувати, стати впертим та грубо розмовляти. Зі сторони здається, що молода людина діє імпульсивно, проте насправді вона лише намагається розібратися з поняттями самостійності та залежності. Найвеличніша і одна з найскладніших істин полягає в тому, що в період формування ідентичності, неслухняність у помірній кількості просто необхідна підлітку. Важливо не те, що він робить, а якою мірою він залучений до процесу, що має реальну руйнівну силу, а що – ні"[1].

У "Практичній психології освіти" здійснено огляд напрямків роботи шкільного психолога з підлітками[2]. Так, у ***молодшому підлітковому віці*** (10-11 років) актуальним є:

1. *Адаптація до навчання у середній школі.*

В середній школі докорінно змінюються умови навчання, оскільки діти переходять від одного вчителя до багатьох вчителів-предметників. Більшість дітей сприймають цей перехід як важливий крок до дорослого життя. Водночас, як свідчать дослідження, на початку навчання в 5-му класі школярі переживають період адаптації до нових умов навчання, схожий на той, що був на початку навчання у школі. Це може проявлятись у зростанні тривожності, зниженні працездатності, неорганізованості, "розв'язності" тощо. Такі відхилення щезають, як правило, за 2–3 тижні, проте можуть зберігатись у деяких дітей 2–3 місяці. Отже, психолог, який працює в школі, має насамперед звернути увагу вчителів та батьків на проблему адаптації і на ті вікові психологічні та психофізіологічні особливості дітей, які можуть сприяти чи перешкоджати успішному проходженню адаптаційного періоду.

---

[1] *Оклендер В.* Скрытые сукровища: Путеводитель по внутреннему миру ребёнка : пер. с англ. / В. Оклендер. – М. : Когито-Центр, 2012. – 271 с. (Современная психотерапия). – С. 115-116.

[2] Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

2. *Формування вміння вчитися в середній школі.*

Уміння та навички такого роду можуть набуватися на уроках з конкретних предметів, а також на заняттях, які спеціально проводить психолог. Такі заняття можуть включати теми, пов'язані з розвитком загальнонавчальних навичок, мотивації учіння та емоційного ставлення до нього, наприклад занять: "Як виконувати домашні завдання", "Як перевіряти свою роботу", "Як підготуватися до контрольної", "Як краще запам'ятовувати" тощо.

3. *Діагностика та розвиток пізнавальної сфери.*

Шкільний психолог може організувати спеціальні заняття з розвитку довільної уваги, логічної пам'яті, мислення, креативності. На таких заняттях психолог проводить вправи, які спрямовані на опанування та відпрацювання конкретних прийомів уваги, мислення та пам'яті. Слід сказати, що саме несформованість мисленнєвих дій та операцій може призводити до складностей у навчанні. Такі заняття проходять у невимушеній формі та приносять задоволення дітям. Слід сказати, що подібна робота корисна протягом всього періоду навчання у школі.

Серед інших напрямків можна відзначити: розвиток навчальної мотивації, інтересів; розвиток навичок співробітництва з однолітками, вміння змагатися з іншими, правильно та різнобічно порівнювати свої результати з успішністю інших; формування вміння досягати успіху та правильно ставитися до успіхів та невдач, розвиток упевненості в собі. Центральним напрямком роботи з молодшими підлітками є "орієнтація на повне вирішення задач періоду дитинства. Основну увагу психологу в цей час слід приділити розвитку навчальної діяльності, вміння вчитися, набувати самостійно та з допомогою дорослих нові знання та навички"[1].

Середній та старший підлітковий вік (11-12 років – 13-14 років) є періодом підвищеної активності, прагнення діяльності, значного зростання енергії. Основні задачі розвитку, які

[1] Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с. – С. 393.

вирішуються в цей період і на які слід звернути увагу шкільному психологу, пов’язані з формуванням: нового рівня мислення, логічної пам’яті, уваги; з появою інтересу до іншої людини як особистості та інтересу до себе, прагнення розібратись у своїх вчинках; з виникненням почуття дорослості, адекватних форм ствердження самостійності, особистої автономії; з вдосконаленням навичок спілкування в групі однолітків та способів взаєморозуміння; уявлень про ті зміни, які відбуваються у зв’язку зі статевим дозріванням; виділенням кола стійких інтересів.

Один із центральних моментів розвитку в середньому підлітковому віці, на який звертають увагу психологи, – формування “почуття дорослості”. Це почуття виявляється в прагненні незалежності, самостійності та рівних з дорослими прав. Це почуття є стимулом активності підлітка на цьому етапі розвитку. Школярі в цьому віці можуть захоплюватися просоціальною чи суспільно корисною діяльністю, реалізуючи таким чином свою потребу бути дорослими. Ці особливості підлітків враховують в роботі дитячих масових організацій. Що стосується можливостей роботи шкільного психолога, то реалізувати та розвивати свою потребу бути дорослим, дізнаватися про себе та інших, розвивати навички спілкування можна на спеціально організованих з цією метою тренінгах.

3.4. Психолог у старшій школі: проблема професійного самовизначення в ранній юності

В юнацькому віці в основному завершується фізичний розвиток організму, статеве дозрівання, формування та функціональний розвиток тканин та органів. В цей період суспільство ставить перед юнаками та дівчатами дуже важливе завдання – здійснити професійне самовизначення. Рішення про вибір свого подальшого життєвого шляху сучасний школяр фактично приймає двічі:

спочатку в 9 класі, коли мова йде або про вибір форми завершення середньої освіти (школа, гімназія тощо), або про відмову завершувати освіту; а згодом – в 11 класі, коли школяр або обирає варіант отримання вищої освіти, або починає працювати (або і те, й інше). Як слушно зазначає Н. Н. Толстих, "задача вибору майбутньої професії … не може бути вирішена без та поза рішенням більш широкої задачі особистісного самовизначення"[1]. Л. І. Божович вважала зверненість у майбутнє, побудову життєвих планів та перспектив афективним центром життя старшого школяра.

Зважаючи на це, фокус уваги шкільного психолога зі старшокласниками зміщується у бік проведення профорієнтаційної роботи. Шкільний психолог допомагає юнакам та дівчатам здійснити вибір професії, використовуючи ті методи та методики, які пропонує сучасна психологія. Такого роду допомога може бути надана у формі індивідуальних консультацій, а також у формі тестування, з використанням методик, що виявляють загальні та спеціальні здібності, визначають схильність до тієї чи іншої професії.

В. Гусєв, торкаючись проблеми профорієнтації з позицій гештальт-терапії[2], звертав увагу на те, що важливо обрати не просто професію, а "справу" – справу свого життя, яка буде приносити задоволення і максимально заохочувати наявні ресурси та енергію особистості для здійснення цієї справи. Він називає такі справи "справжніми" і стверджує, що всі справжні справи кожної людини потрібні суспільству. Дисбаланс у суспільстві (тобто перенасиченість тими чи іншими професіями) виникає тоді, коли люди не усвідомлюють свою справу, своє справжнє покликання. Якщо порівнювати поняття "справи" та "професії", то справа – це більш широке поняття, яке стосується глибинних (архетипічних) рівнів індивідуальності. А професія – це форма (символ), в яку втілюється справа. Наприклад, вічна справа – "навчати". А

[1] Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с. – С. 480.

[2] *Гусев В.* Средство от бедности / В. Гусев. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 128 с.

реалізована вона може бути в різних професіях: шкільний учитель, викладач вузу, спортивний тренер, викладач танців тощо. Або така вічна справа як “допомагати”, яка може бути реалізована в професіях лікаря, перукаря, соціального працівника тощо.

У англійського письменника-фантаста Е. Ф. Рассела в роботі “Трохи мастила” описується космічний політ одного екіпажу, в якому одна людина викликала загальний подив. Причиною тому було, що цей чоловік поводив себе незрозуміло як: інколи дратував оточуючих, інколи смішив. Виявилося, що це був професійний клоун, якого відправили в космос для створення стабільності екіпажу. Таким чином він виконував свою справу в рамках професії астронавта.

Отже, для кожної людини є ідеальною ситуація усвідомлення своєї справи, оскільки це приносить користь як їй самій, так і оточуючим і дає змогу бути стабільною навіть у швидкоплинному світі. Вона бачить сфери її застосування серед великого розмаїття професій. Коли людина виконує “свою справу”, у неї завжди багато енергії та натхнення це робити.

Контрольні запитання

1. Назвіть актуальні напрямки роботи психолога на різних етапах освітньої соціалізації дитини.
2. Опишіть особливості проходження адаптаційного періоду до дитячого дошкільного закладу освіти? Які чинники адаптації ви можете назвати?
3. Як визначити домінуючу руку для письма?
4. Дайте визначення поняттю “психологічна готовність до школи”.
5. Які підходи до вивчення психологічної готовності до навчання у школі ви знаєте?
6. Чому діти-шестирічки часто виявляються неготовими до навчання у школі за психологічними показниками? Що б ви порекомендувати батькам у зв’язку з цим?
7. Яким є алгоритм роботи шкільного психолога з профілактики та подолання шкільної дезадаптації?
8. Якими є задачі роботи психолога початкової школи?

9. Якими є задачі роботи психолога середньої школи?
10. Якими є задачі роботи психолога старшої школи?

Завдання для самостійної роботи

1. Проведіть діагностику дитини на предмет психологічної готовності до навчання у школі. Подумайте, що ви порекомендуєте батькам за результатами цієї діагностики.
2. Запропонуйте систему (схему) роботи шкільного психолога з вирішення однієї з проблем освітньої соціалізації дитини. Наприклад, проблема шкільної тривожності.
3. Розробіть програму профорієнтаційної роботи з учнями 9-х класів.
4. Розробіть програму тренінга для підлітків.

Рекомендована література

Основна:

1. Основи практичної психології : підручник. – 3-тє вид., стереотип / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : "Либідь", 2006. – 536 с.
2. Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е изд. / под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
3. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.

Додаткова:

1. *Безруких М. М.* Леворукий ребёнок в школе и дома / М. М. Безруких. – Екатеринбург : Фактория, 2004. – 300 с.
2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. *Венгер А. Л.* Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. – 4-е изд., перераб. и дополн. / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.

5. *Максимова Н. Ю.* Основи дитячої патопсихології : навч. посібник / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К. : Перун, 1996. – 464 с.
6. *Мілютіна К. Л.* Форми психокорекційного впливу / К. Л. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 143 с.
7. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М., 1993. – 2-е изд., дораб. – М. : "Просвещение", "Учебная литература", 1996. – 352 с.
8. *Панок В. Г.* Психологічна служба : навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
9. *Потапова А. В.* Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II / А. В. Потапова, С. К. Нартова-Бочавер. – М. : МОСУ, 2001. – 122 с.
10. Психолог в дошкольном учреждении : методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : Издательство "ГНОМ и Д", 2004. – 144 с.
11. Психологическая служба в школе. – Т. 1 / под ред. Э.-М. Ю. Верник, Х. И. Лийметса, Ю. Л. Сыэрда). – Таллинн, 1983. – 87 с.
12. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
13. *Семенович А. В.* Эти невероятные левши : практическое пособие для психологв и родителей / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2004. – 250 с.
14. *Стадненко Н. М.* Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей 6-річного віку / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – К., 2001. – 20 с. + Картки (ч/б).
15. *Терлецкая Л. Г.* Психодиагностика развития от года до десяти / Л. Г. Терлецкая. – Главник, 2008. – 192 с.

Розділ 4

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВСТВА

4.1. Феноменологія батьківства.
4.2. Онтогенез батьківської сфери особистості.
4.3. Психологічна підготовка батьків до народження дітей.
4.4. Форми та методи роботи з батьками.
4.5. Групова робота з батьками.
4.5.1. Моделі групової психологічної роботи з батьками.
4.5.2. Тренінг батьківської ефективності Т. Гордона.
4.5.3. Навчання батьків: модель співробітництва К. Уебстер-Страттон.

4.1. Феноменологія батьківства

Кожна нова людина, яка приходить в цей світ, готується до багатьох справ у своєму житті. Адже кваліфіковане професійне виконання будь-якої справи потребує знань, умінь та навичок. Проте часто ми не замислюємося над тим, що одна з найголовніших справ, завдань кожної людини – це бути батьками, народжувати дітей, бути татом та мамою.

І кожна культура з давніх-давен, організовуючи дитинство, орієнтувала хлопчиків та дівчат на те, що колись вони будуть мати

свою родину, стануть батьками. За часів Київської Русі на весіллях проводили спеціальні обряди, пов'язані з дітьми (а сьогодні ми маємо ляльку на капоті весільного кортежу як залишок цих обрядів).

Коли будувався будинок, в ньому одразу ж закладалося місце для дітей. На Русі хата називалася "п'ятистінка" (великий прямокутник, розділений навпіл стіною на сіни та жилу частину). Під час будівництва як опірний елемент для даху поперек хати врубали матицю (товстий чотиригранний брус), яка ділила простір дому навпіл. А в цій матиці вже під час будівництва закладали гніздо для підвішування зибки – дитячої люльки (зибка підвішувалася до очепу – довгої жердини, яка кріпилася до матиці за допомогою кільця).

Отже, "батьківство є базовим життєвим призначенням, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Характер батьківства відображається на якості нащадків, забезпечує особисте щастя людини та її безсмертя. Майбутнє суспільства – це сьогоднішній стан батьківства".[1]

Узагальнення публікацій та досліджень дає змогу констатувати, що батьківство як психосоціальний феномен розглядають з 2 основних позицій:

1. Батьківство як забезпечення умов для розвитку дитини.
2. Батьківство як частина особистісної сфери жінки (чоловіка).

[1] *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М., 2003. – С. 5.

У деяких культурах існують навіть різні слова для позначення цих різних аспектів батьківства. Так, у африканців *мосі* є слова для позначення матері, яка народила, матері, яка вигодувала, та матері, яка виховала. А якщо звернутися до етимології слів, то, наприклад, в англійській мові є "mathering", що означає материнство як стан бути матір'ю, а є "*matherhood*" – материнство як виконання материнських функцій щодо дитини.

Кроскультурні дослідження, і передусім роботи М. Мід, показали, що материнська поведінка та зміст емоційних переживань та уявлень матері про розвиток дитини та своєї материнської ролі є різними в різних культурах та залежать від конкретної моделі материнства та дитинства. Те саме стосується батька. Г. Г. Філіпова зазначає, що материнство – це одна із соціальних жіночих ролей, тому, навіть якщо потреба бути матір'ю і закладена в жіночій природі, суспільні норми і цінності мають визначний вплив на вияв материнського ставлення.

Провівши багато років в етнографічних експедиціях, М. Мід переконливо показала культурні корені прояву батьківської поведінки та соціалізації батьківської сфери.

Так, описуючи традиції батьківства *на Самоа,* М. Мід зазначала, що, після відлучення від грудей у 2-3 роки, дитину віддають на піклування маленькій дівчинці із родини. Головна нянька на Самоа – це дівчинка 6-7 років. Жодна мати не стане обтяжувати себе турботами про виховання своєї молодшої дитини, якщо є старша дитина, на яку можна покласти цей обов'язок. "Теї" ("молодший за віком") – слово, яке підкреслює один з найінтенсивніших емоційних зв'язків, який виникає до тієї першої дитини, про яку дівчина турбувалася. Перші прояви материнських інстинктів дівчата ніколи не виливають на власних дітей, а на когось зі своїх молодших родичів. Дівчата та жінки продовжують використовувати слово "теї" і після того, як цей "теї" виріс.

В культурі *манус* (Нова Гвінея) дітей до 2-3 років ніколи не довіряють старшим дітям. Батьки вимагають від дітей ранньої фізичної підготовленості, проте не піддають їх ризику. Дитині ніколи не загрожує такий нещасний випадок, який надовго змусив би засумніватися в безпеці світу. Мати в догляді за дитиною ніколи

не припускалася помилок. Батьківська опіка та пильність поєднуються з вимогами до дитини, щоб вона виробляла максимальну фізичну вправність. Проте доти, доки дитина не навчиться керувати своїм тілом – вона в небезпеці. А мама чи тітка стають її рабами, не залишаючи на жодну хвилину. Кожне нове вміння сильно заохочується. Наприклад, коли дитина робить перші кроки, всі кидають свої справи і збираються навколо неї. Тому над жінкою, яка народила, читається молитва: "Хай не народиться у тебе інша дитина, допоки ця не піде і не попливе".

Подорожуючи та вивчаючи різні культури, М. Мід дійшла висновку, що складні соціальні установки, традиції дійсно можуть викривити батьківську, зокрема материнську, поведінку. І це незважаючи на те, що материнська турбота і прив'язаність мають засади в біологічних умовах зачаття, виношування дитини, пологів та годування груддю. М. Мід пише про те, що жінки за своєю суттю є матерями, лише якщо їх не будуть спеціально вчити запереченню цих своїх якостей. "Суспільство має викривити їх самосвідомість, збочити вроджені закономірності їх розвитку, здійснити цілу низку знущань над ними при їх вихованні, щоб вони перестали бажати турбуватися про свою дитину, принаймні протягом декількох років, оскільки вони вже кормили та годували її протягом 9 місяців у надійному притулку своїх тіл"[1].

І. С. Кон також зазначав у своїх роботах, що якими б суттєвими не були філогенетичні передумови батьківства, біологія не зможе пояснити специфіку батьківської поведінки людини. Він вважав, що батьківська любов все ж таки є продуктом історичного розвитку та історичних умов.

Л. Демоз[2] описав 6 послідовних етапів зміни стилів виховання (або ставлення до дитинства) в культурно-історичній перспективі.

Перший стиль – *стиль дітовбивства* (від давніх часів до IV ст. н.е.), який був властивий архаїчним суспільствам і пов'язаний з дефіцитом засобів до існування. Право повновладно розпоряджатися життям та смертю дітей було відібране близько

[1] *Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. – М. : "Наука", 1988. – 429 с. – С. 3.
[2] *Демоз Л.* Психоистория / Л. Демоз. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 510 с.

390 р. н.е.: інфантицид почали вважати злочином при імператорі Костянтині у 318 р., а до людиновбивства він був прирівняний у 374 р.

"Залишаючий" стиль (IV – XIII ст. н.е.). Положення дитини в античності та в середні віки було жахливим. Їх безжально б'ють, морять голодом, продають. Більшість середньовічних авторів згадують дитинство з жахом. За словами Августина, кожен жахається при думці про своє дитинство та бажає краще смерті, аніж його повторення.

Амбівалентний стиль (XIV – XVII ст.). З XIV сторіччя починають з'являтися керівництва з виховання дітей, починається культ Діви Марії, образ турботливої матері звеличується. Дитина – порочна від природи, мета батьків – надати форму цій дитині, зліпити, як з воску, те, що буде відповідати тогочасним уявленням про доброчесність. Амбівалентний стиль характеризується тим, що дитина не є окремою духовною особистістю та повноправним членом сім'ї. Їй дозволено увійти до емоційного життя батьків, проте відмовлено в індивідуальності та самостійності. У вихованні переважає "ліпка" характеру, при супротиві дитину, яка не хоче піддаватися такій ліпці, – б'ють.

Нав'язуючий стиль (XVIII ст.)**.** Батьки хочуть мати владу над розумом дитини, контролювати потреби й волю. Проте побиття допускається вже рідше. Дитина стає ближчою до батьків, проте її поведінка, внутрішній світ, воля та почуття контролюються ними. При цьому посилюється конфлікт батьків та дітей. У прислів'ях та приказках відображено таке подвійне ставлення до дітей (тобто і любов, і нелюбов одночасно). Наприклад, одне й те саме прислів'я вживається в 2-х протилежних значеннях: "З ними горе, а без них двоє" і "Без них горе, а з ними двоє". Лише на початку XIX сторіччя любов до дітей почала займати важливе місце в системі ціннісних орієнтацій людини та в системі вищих цінностей суспільства.

Соціалізуючий стиль (XIX – середина XX ст.). Характеризується тим, що дитина стає об'єктом виховання та навчання; основні зусилля батьків спрямовані на тренування волі та підготовку дитини до самостійного життя.

Допомагаючий стиль (з середини XX ст.) – батьки намагаються забезпечити індивідуальний розвиток дитині, переважає співчуття та емоційний контакт. Вважається, що дитина краще, ніж батьки, знає, що їй потрібно на кожному життєвому етапі. Природа дитини оцінюється як добра.

Слід зауважити, що вивченню сім'ї як інституту соціалізації присвячено велику кількість досліджень, в яких розкрито функції сім'ї, оцінено роль батьків у вихованні дитини, досліджено взаємини між батьками та дітьми, виявлено стилі та стратегії батьківського виховання тощо. І при такому значному інтересі до розвитку дітей в сім'ї самим батькам, тобто феномену батьківства, приділяють значно менше уваги.

Розглядаючи батьківство з позиції системного підходу, Р. В. Овчарова констатує, що батьківство є складним системним утворенням, включеним в сімейну систему. Вона також зазначає, що батьківство можна розглядати на 2 рівнях: на рівні індивідному та надіндивідному. Батьківство можна розглядати з кількох ракурсів: зі сторони індивідуально-особистісних властивостей жінки (чоловіка), що впливають на батьківство; по відношенню до сімейної системи; по відношенню до батьківських родин чоловіка/жінки, по відношенню до системи суспільства.

> ***"Батьківство – це соціально-психологічний феномен, що є емоційно та оціночно забарвленою сукупністю знань, уявлень та переконань відносно себе як батька (родителя), що реалізується в усіх проявах поведінкової складової батьківства. Як надіндивідуальне ціле батьківство включає в себе подружжя, що вирішили дати початок новому життю, і саму дитину"[1].***

У розвиненій формі батьківство складається з таких елементів: ціннісні орієнтації подружжя, батьківські установки та очікування,

[1] *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М., 2003. – С. 5.

батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківська відповідальність, стиль сімейного виховання. Кожна з цих складових має свої форми прояву на емоційному, когнітивному та поведінковому рівні. Крім цього всі вони взаємопов'язані між собою.

Таблиця 4.1

Компоненти феномену батьківства за Р. В. Овчаровою

	Когнітивний аспект	*Емоційний аспект*	*Поведінковий аспект*
Сімейні цінності	Переконання в пріоритетності певних цілей, типів та форм поведінки; певних об'єктів у рамках певної ієрархії.	Емоційне забарвлення та оціночне ставлення до спостережуваного, що демонструє значущість тієї або іншої ціннісної орієнтації	Спрямованість особистості батьків та спрямованість поведінки: на реалізацію та захист ціннісної орієнтації, досягнення значущої цілі тощо
Батьківські установки та очікування	Знання та уявлення про репродуктивні норми суспільства, про розподіл батьківських ролей, ідеального та реального образу дитини	Погляди, судження, оцінки, а також домінуючий емоційний фон в реалізації батьківських установок та очікувань	Реальна репродуктивна поведінка, взаємини подружжя, батьківське ставлення та батьківські позиції
Батьківське ставлення	Знання та уявлення про способи та форми взаємодії з дитиною, їх цільовий аспект, переконання в пріоритетності напрямку взаємодії, яку реалізують батьки	Оцінки та судження стосовно різних типів батьківського ставлення; домінуючий емоційний фон, що супроводжує поведінкові прояви батьківського ставлення	Форми та способи підтримки контакту з дитиною, форми контролю, виховання взаєминами.

	Когнітивний аспект	*Емоційний аспект*	*Поведінковий аспект*
Батьківські почуття	Знання та уявлення про необхідність батьківської любові, про ідеальний та реальний образ дитини	Вся гамма почуттів, домінуючий емоційний фон, що супроводжує оцінки образу дитини, свого чоловіка (дружини) та себе як батька (родителя).	Батьківське ставлення, батьківські позиції
Батьківські позиції	Уявлення про реальний та ідеальний образ дитини, про існуючі різні батьківські позиції, про свою батьківську позицію	Домінуючий емоційний фон, судження та оцінки реального образу дитини, своєї батьківської позиції та взаємодії батьки–діти	Комунікативні батьківські позиції, прогностичний аспект (планування) подальшої взаємодії з дитиною
Батьківська відповідаль-ність	Уявлення про відповідальну та безвідповідальну поведінку батьків, про розподіл відповідальності між подружжям	Оціночне ставлення до розподілу відповідальності в сім'ї, емоційні переживання, пов'язані з цим, і оцінка себе як батьків з погляду відповідальності	Контроль своєї поведінки та сімейної ситуації, роль у сім'ї, яка займається з погляду відповідальності
Стиль сімейного виховання	Батьківські установки та очікування щодо образу дитини та ролі чоловіка (дружини) у вихованні; уявлення про способи взаємодії з дитиною в суспільстві та в своїй родині, ціннісні орієнтації подружжя	Батьківські почуття, емоційний тон спілкування з дитиною, почуття по відношенню до чоловіка (дружини), ставлення до розподілу відповідальності та ролей в сім'ї, оцінка себе як батьків	Виховний аспект форм та способів взаємодії з дитиною

4.2. Онтогенез батьківської сфери особистості

У літературі проаналізовано становлення батьківської сфери особистості в онтогенетичному ракурсі. Так, А. І. Захаров виділяє 7 сенситивних періодів розвитку материнського інстинкту, надаючи великого значення стосункам дівчинки з батьками, ігровій поведінці, стадіям статево-рольової ідентифікації. Одним із найважливіших етапів становлення материнства є період вагітності. Його зміст визначається змінами у самосвідомі жінки, спрямованими на прийняття нової соціальної ролі та формування почуття прив'язаності до дитини.

Онтогенез батьківської сфери особистості представлений також у концепції Г. Г. Філіпової, яка описує 6 етапів становлення материнської потребнісно-мотиваційної сфери.

Розглядаючи філогенетичні передумови прояву батьківської поведінки, Г. Г. Філіпова нагадує, що будь-яка поведінка обумовлена існуванням потреби, для задоволення якої вона здійснюється. Є 3 основні групи потреб, що відповідають 3 основним функціональним сферам поведінки:

1. Потреби, задоволення яких забезпечує оптимальні умови існування. Ці форми поведінки і відповідно потреби у філогенезі інтенсивно розвиваються (з'являються способи конструювання житла, територіальна поведінка тощо). Це *комфортна* функціональна сфера.

2. Потреби, задоволення яких забезпечує гомеостаз організму. Це *харчова* сфера.

3. Потреби, задоволення яких забезпечує продовження роду (статева потреба та потреба в турботі про нащадків). Це *репродуктивна* сфера.

Умовно поділивши всю мотиваційно-потребнісну сферу на окремі одиниці аналізу (конкретні потребнісно-мотиваційні сфери), генетично ранніми автор вважає комфортну, харчову та репродуктивну сфери. Відповідно репродуктивна сфера включає батьківську та статеву потребнісно-мотиваційну сферу.

Тобто, з еволюційного погляду, материнство – варіант батьківської сфери поведінки, що властива жіночій статі та набуває особливого значення у ссавців. Це пов'язане з виношуванням та вигодовуванням нащадків та необхідністю забезпечення турботи про них саме материнською особиною. У поведінці матері її функції виражаються в емоційних реакціях на дитину, виконанні операцій догляду та спілкування з дитиною. На суб'єктивному рівні для самої матері виконання її материнських функцій досягається через наявність у неї відповідних потреб: потреби в турботі та охороні свого потомства, потреби в материнстві. Базовою потребою для материнської сфери є потреба в контакті з об'єктом, що є носієм специфічних етологічних стимулів – *гештальта немовляцтва*[1]. Ця потреба не єдина, проте може розглядатись як системотвірна для материнської сфери. Г. Г. Філіпова виділила в гештальті немовляцтва *3 компоненти* (3 групи якостей, властивих дитинчатам вищих тварин, у яких є поведінка турботи про потомство):

1. Фізичний: особливості зовнішнього вигляду дитинча (крупна голова, коротка шия, короткі та товсті кінцівки, загальні округлі форми, високий випуклий лоб, великі очі, маленький ніс, випуклі щоки тощо); запах; голосові реакції, які викликають орієнтувальну реакцію та прагнення контакту (у *людської дитини* до цього компоненту немовляцтва додається посмішка, погляд у вічі, особливості будови мовлення (гуління, лепет, побудова слів та фраз)).

2. Поведінковий: інфантильний стиль рухів. Структура та динаміка рухів дитинчат відрізняється від таких у дорослих особин. Вони уповільнені, недостатньо координовані, неадекватні за інтенсивністю середовища та метою діяльності. З цим пов'язані особливості дотику немовлят до дорослих особин та явно приємні переживання останніх.

[1] Гештальт немовляцтва – комплекс якостей, що утворюють цілісний образ дитинча віку немовляти.

3. Інфантильна результативність. До неї належать результати життєдіяльності та поведінки дитинчат, які відмінні від таких у дорослих: *результати фізіологічного функціонування дитини* (кряхтіння, чавкання, сопіння, звуки задоволення, пускання слюней тощо); р*езультати інфантильного стилю рухів* (дотики особливого характеру, звуки, мімічний вираз при контакті не такий, як у дорослих тощо); *інфантильний продукт діяльності* (результати ігрової та конструктивної діяльності дитинчат є недосконалими, потребують до себе додаткової уваги дорослих).

Всі компоненти гештальту немовляцтва мають вікову динаміку і в кожному віці представлені в різній пропорції.

Г. Г. Філіпова виділяє ***6 етапів становлення материнської сфери особистості***.

1 етап – взаємодія з власною матір'ю. Цей етап починається з пренатального періоду і триває на всіх онтогенетичних етапах розвитку при взаємодії з власною матір'ю. Найважливішим для становлення батьківства на цьому етапі є віковий період до трьох років. Це той період, коли дитина є носієм гештальту немовляцтва і на власному досвіді (довербальному) здатна відчути, як це – бути дитиною, щоб потім цей досвід транслювати вже своїм дітям. І якщо в цей віковий період світ був організований батьками так, що дитина могла відчути довіру до нього, якщо дитина відчуває, що батьки переживають багато радощів та щастя від того, що вона в них є, у неї формується перший позитивний досвід, який можна вербально висловити приблизно так: "О! Як добре мене мати!" Це буде першим враженням про те, як добре мати дітей. Натомість, якщо мама постійно засмучена або невпевнена в правильності того, що вона робить по відношенню до своєї дитини, якщо вона стривожена чи перелякана – це буде першим негативним досвідом батьківства.

Як показують останні дослідження, існують цикли нестійкої прив'язаності, які передаються по материнській лінії.

Для хлопчиків порушення відносин з матір'ю в ранньому віці негативним чином впливає на розвиток соціальних здібностей, на розвиток мотивації досягнення. Для дівчат – прямо впливає на

розвиток материнської сфери та батьківської поведінки в майбутньому.

2 етап – розвиток материнської сфери в ігровій діяльності. На цьому етапі формування та розвиток основних компонентів материнської сфери відбувається в процесі сюжетно-рольових ігор з ляльками, в доньки-матері, в сім'ю.

На другому році життя, вже на етапі предметно-маніпулятивної діяльності (яка передує виникненню ігрової) по відношенню до ляльки дитина починає робити те, що роблять по відношенню до неї (годувати, заколисувати). А згодом, в 3 роки, з'являється сюжетна гра.

Отже, коли дитина розіграла різні дії з різними предметами та ляльками, вона розуміє, що можна спробувати кимось бути в цій ситуації. Це час розгортання складних мислительних функцій (символічних). І в 3 роки дитина вже уявляє себе мамою чи татом у грі з лялькою. В сюжетно-рольових іграх у "доньки-матері" та "сім'ю" відбувається конкретизація та розвиток деяких компонентів материнської сфери. Виконуючи роль мами у грі, дівчинка проживає її, а лялька виступає моделлю дитини. Це дає можливість відпрацювання не лише мотиваційних основ, але й операційного складу материнської сфери. У грі фактично формується її соціальна позиція як матері. Слід додати, що значний вплив на характер гри, її змістовну забарвленість має ставлення матері до дівчинки. На ляльку, як на модель, дівчинка переносить все те, що вона переживає по відношенню до себе від власної матері. У грі з лялькою відбувається конкретне відпрацювання всіх операцій материнської сфери поведінки. Дівчата програють всі свої враження від спостережень за материнсько-дитячими взаємодіями, активно використовують "baby talk", операції годування та догляду.

В народі з давніх-давен усвідомлювався зв'язок між грою в ляльки та розвитком материнства: лялька передавалась від матері до дочки, спеціально для неї виготовлялася. Ляльку наряджали до свята, вивозили в гості, на оглядинах нареченої вона слугувала доказом готовності дівчини до ролі хазяйки та матері. Наречена

повинна була мати в посагу декілька самостійно виготовлених ляльок.

Гра в сім'ю також є важливою для формування батьківської сфери особистості. Це складна сюжетно-рольова гра, до якої долучаються і хлопчики. Цікаво, що вони запрошуються дівчатами на роль татусів або синочків, а самі дівчата, виконуючи роль мами, повністю займаються режисурою гри.

3 етап – няньканння. Цей етап має добре виражені вікові межі (з 5-6 років до початку статевого дозрівання). Він включає досвід власної взаємодії з об'єктом, носієм гештальту немовляцтва, спостереження за взаємодією дорослого і дитини, сприймання та рефлексію ставлення інших людей та суспільства в цілому до дорослих, які виконують батьківські функції.

На цьому етапі відбувається значний розвиток потребнісно-емоційного блоку материнської сфери. В актуальній взаємодії з немовлям конкретизується та диференціюється ставлення до компонентів гештальту немовляцтва, відбувається їх об'єднання на реальному об'єкті. З'являється конкретний індивідуальний зміст потреби у взаємодії з цим об'єктом, оформлюється основа потреби в турботі та охороні дитини як об'єкту материнської сфери. Виникають власні переживання від взаємодії з дитиною, турботи про неї. Все це стає суб'єктивною основою формування потреби в материнстві. В процесі реальної взаємодії з немовлям відпрацьовуються також операційний блок батьківської сфери.

Отже, у віці, на який припадає етап няньканння, діти виявляють прагнення до участі у "справжній" діяльності дорослих. Яскравий прояв емоцій немовлятами, можливість здійснити з реальним об'єктом (носієм гештальту немовляцтва) дії, закріплені в грі, створюють прекрасні умови для закріплення на справжньому немовляті раніше сформованих компонентів материнської сфери. Діти цього віку не лише тягнуться до маленьких – вони просто відмінно це роблять і абсолютно нічого не бояться. Дуже важливо в цьому віці організувати принаймні короткотривалий досвід спілкування з немовлятами, адже цей етап є важливим у формуванні материнської сфери. За часів Київської Русі вважалося,

що якщо в домі є маленька дівчинка і немає немовля, то її слід спрямувати до сусідів, родичів, де є немовлята. А якщо в домі є немовля, а немає дівчинки, то її слід обов'язково запросити з найближчого оточення, щоб вона отримала позитивний досвід спілкування з немовлям.

4 етап – диференціація мотиваційних засад материнської та статевої сфери. У дітей підліткового віку інтереси зміщуються у бік інтимно-особистісного спілкування та пізнавальної діяльності, пізніше – в сторону статевого дозрівання. Проте дорослі вважають, що в цьому віці їх старша дитина вже може бути відповідальною у догляді за немовлям. Часто без попереднього закріплення емоційного контакту, батьки навантажують підлітка материнськими функціями, які не є адекватними їх віковим інтересам. Це формує ставлення до дитини як до тягаря, який буквально "позбавляє мене життя". У таких випадках потреба у взаємодії з дітьми насичується і в подальшому власному житті стає як би обов'язком. Такий комплекс можна зустріти у дівчат з багатодітних сімей. Інколи вони рано виходять заміж і народжують також багато дітей, але при цьому думають "все, життя скінчилося" (це відчуття, що поява дітей позбавляє мене можливості займатися тим, чим я хочу).

5 етап – взаємодія з власною дитиною. Цей етап надзвичайно складний для розвитку всіх блоків материнської сфери. В ньому виділяється кілька самостійних періодів, частина з яких забезпечується еволюційними психофізіологічними, у тому числі і гормональними, механізмами регуляції (вагітність, пологи, післяпологовий період, період грудного вигодовування).

6 етап – стосунки з дитиною після завершення віку з характеристиками гештальту немовляцтва.

Одна з особливостей розвитку батьківської сфери у людини є її прижиттєве наповнення культурно обумовленими цінностями та смислами. Тобто ми можемо говорити про конкретно-культурні моделі батьківства, які орієнтовані на розвиток конкретно-культурного варіанту особистості дитини.

На сьогодні відзначається тенденція пошуку нової моделі батьківства, яка ґрунтується на усвідомленні як потреб матері та батька, так і особливостей психічного розвитку дитини. Це виражається в підвищенні запиту батьків на кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу у засвоєнні своїх батьківських функцій. Батьки цікавляться тим, як створити оптимальні умови для психічного розвитку дитини, використовують розвиваючі програми, читають книжки з психології та педагогіки. Тобто в цілому наявне прагнення до підвищення батьківської компетентності, до опанування вмінь ладити з дитиною, ефективно вирішувати конфлікти, правильно заохочувати та карати і врешті-решт – отримувати радість від взаємовідносин з дитиною.

Водночас, слід зазначити, що на практиці психологи стикаються з тим, що сучасні батьки досить часто не знають та не враховують вікові особливості розвитку дитини, а значить і психологічні потреби дітей різного віку. Наприклад, батьки дитини раннього віку можуть вимагати від неї повної слухняності, не розуміючи, що психофізіологічні особливості дитини цього віку не дають змоги зупинити певну дію за першою ж вимогою батьків. Крім цього батьки можуть не враховувати темперамент та інші індивідуально-типологічні властивості дитини, що є перепоною ефективній взаємодії. Зауважимо, що виховання в сучасній родині стає все більш опосередкованим, тобто до дитини запрошують вихователів, її водять до центрів розвитку. Таким чином, батьки перестають бути головними вихователями дитини, що може призвести до порушення емоційних зв’язків. Ще одна проблема, яку варто додати до цього переліку, пов’язана зі знеціненням дошкільного дитинства та роллю батьків у цьому процесі. Сьогодні дошкільне дитинство розглядають переважно не як самостійний етап розвитку, що має власну цінність, а як етап підготовки до навчання у школі. Таким чином, воно може бути заповнене не традиційними для нього видами діяльності (гра, ліплення, малювання тощо), а заняттями, спрямованими на підготовку до школи.

4.3. Психологічна підготовка батьків до народження дітей

Життя людини до народження завжди було оповите таємницею. Припущення, ритуали, обряди, які виникали навколо жінки та її ненародженої дитини, були свідченням священної поваги та, можливо, страху перед непізнаною таємницею зародження нового життя.

Певні культурні традиції, обряди, звичаї, прикмети стосовно вагітної жінки присутні в кожній культурі, в кожного народу та етносу. Для давніх цивілізацій період вагітності був значущим. Давні єгиптяни, індіанці, інші народи розробили свої закони для вагітних, подружніх пар та суспільства. Багатство ритуалів та обрядів часто-густо стосувалися навіть процесу зачаття. І ці закони забезпечували найкращі умови для життя та розвитку.

Так, більше тисячі років тому в Китаї існували "пренатальні клініки", де майбутні матері проводили період вагітності, оточені спокоєм та красою.

У давній Індії вагітна жінка вважалася недоторканною. Вона мала займатися мистецтвом, духовними вправами, спостереженням за природою. Рекомендувалося споживати лише смачну їжу, бажано фрукти, овочі та злаки. Їжа мала бути добре приготованою та освяченою в храмі. Саме за таких умов формування внутрішнього світу дитини, її психіки йде найсприятливішим чином.

Традиціями та віруваннями, пов'язаними з вагітністю та пологами, багата і слов'янська культура. Так, давні слов'яни вважали, що в межах одного роду душі предків можуть знову і знову втілюватися в дітей. Тому кожна дитина в материнському лоні вважалася душею родича, який в неї втілювався, – дідуся, прабабусі тощо. Тому, не бажаючи зашкодити своєму роду, кожен його представник ставився до вагітної з особливою турботою та увагою. Вагітна жінка як би здійснювала зв'язок між світом предків та нащадків. Вважалося, що вона наділена магічною силою та

перебуває під покровительством божественних Предків. Саме тоді з'явилось уявлення про те, що відмова вагітній у проханні, неповажне ставлення до неї розгніває предків та прикличе нещастя на нащадків. Гарною прикметою вважалося приходити до вагітної з подарунком, особливо це стосувалося бездітних жінок, а також жінок, які щойно вийшли заміж. Вони вірили, що зможуть так отримати сили плодючості. Всі бажання вагітної виконувались обов'язково, оскільки вважалося, що цього потребує душа дитини. Відмовити у проханні вагітній жінці було дурним знаком, наші предки вірили, що це прикличе нещастя. Вагітну жінку оберігали від важкої праці та неприємних переживань. Ці та інші традиції дійсно сприяли найкращому перебігу вагітності. Багато з таких культурних особливостей ставлення до майбутньої матері збереглися й донині.

Яким чином відбувається підготовка до батьківства сьогодні і яке місце в цьому процесі займає психологія?

У XX сторіччі в практиці психотерапії та психологічного консультування з'явилися та усталилися уявлення про вплив внутрішньоутробного досвіду та пологового процесу на формування різних властивостей психіки людини та на її доросле життя. З'явилися такі поняття, як "перинатальний досвід", "перинатальні проблеми", "перинатальні травми".

Клінічний досвід, накопичений лікарями та психотерапевтами, праці відомих психоаналітиків (З. Фройда, М. Кляйн, А. Фройд, О. Ранка, Ш. Ференци, Д. В. Віннікота, Дж. Боулбі, М. Айнсворт, С. Грофа) дали потужний поштовх до оформлення нової галузі знань – *перинатальної психології.* Сьогодні триває процес осмислення її теоретичної бази, оформлюються актуальні напрямки досліджень. Серед останніх слід відзначити: психологію батьківської сфери особистості, психологію вагітності та пологів, психологічні стани в період вагітності, психосоматичні порушення та ускладнення під час вагітності тощо, особливості розвитку психіки в пренатальний період тощо. Розробка цих та інших проблем має велике значення і для психологічної практики, зокрема в роботі *перинатальних психологів*.

Запити, з якими працюють перинатальні психологи, є такими:

– психологічна підготовка до вагітності та пологів;

– психологічний супровід при безплідді та допоміжних репродуктивних технологіях;

– сурогатне материнство;

– психологічний супровід при втратах перинатального періоду;

– соціально-психологічний супровід груп ризику з девіантного материнства;

– формування батьківських компетенцій в онтогенезі.

Сьогодні практичний психолог, який працює з майбутніми батьками, має у розпорядженні значну кількість сучасних діагностичних методик, використовує найрізноманітніші психотерапевтичні техніки.

Мета психологічної роботи з майбутніми батьками – сприяння формуванню відповідального та компетентного батьківства.

Слід зазначити, що основний запит більшості жінок, які звертаються до центрів підготовки до батьківства, – це підготовка до пологів (у тому числі партнерських). Сучасні "Школи батьківства" спрямовані саме на задоволення різнопланових потреб, що виникають у батьків під час очікування дитини.

По-перше, *це потреба в інформації*. Майбутні батьки потребують знань про особливості перебігу вагітності, розвиток дитини в пренатальний період та перші місяці після народження, особливості перебігу пологів тощо. По-друге – це потреба в *емоційній* підтримці. По-третє, *потреба в навичках,* які є необхідними у процесі пологів (дихання, методи знеболювання), а також у подальшій взаємодії з дитиною після її народження. Виходячи з переліку потреб, орієнтовна тематика та зміст занять з підготовки до народження дитини може бути такою:

1. Фізіологія вагітності. Зміни в організмі, що відбуваються під час вагітності, ранній та пізній токсикози. Медичні спостереження під час вагітності, документація вагітної. Норми набору ваги. Особливості правильного харчування. Фізична

активність під час вагітності. Гімнастика для вагітних. Психологічна та фізіологічна готовність до пологів, провісники пологів.

2. Психологія вагітності. Ознайомлення з особливостями переживання вагітності жінкою та її родиною, вагітність як система: "мама-тато-дитина"; внутрішньоутробний розвиток дитини; психічний розвиток дитини в пренатальний період, спілкування з малюком під час вагітності – метод гаптономії.

3. Пологи. Фізіологія та психологія перебігу I, II, III періодів пологів. Партнерські пологи: дихання, пози, масаж та самомасаж під час пологів, роль партнера в різні періоди пологів. Медикаментозне втручання під час пологів: знеболювання, стимуляція, кесарів розтин. Відчуття та переживання дитини під час пологів. Ранній післяпологовий період. Післяпологова депресія та її профілактика.

4. Грудне вигодовування. Мати та дитина в період новонародженості. Розвиток стосунків між матір'ю та дитиною після народження. Грудне вигодовування як розвиток взаємин матері та дитини. Фізіологія лактації. Склад грудного молока, етапи вироблення. Переваги грудного вигодовування. Правила успішного грудного вигодовування. Допомога при недостатній лактації. Правильне завершення грудного вигодовування.

5. Догляд за новонародженим. Основні рефлекси новонародженого. Шкала Апгар. Купання, сповивання, догляд за шкірою новонародженого. Масаж, плавання, гімнастика для дітей першого року життя. Здоров'я малюка першого року життя.

6. Дитяча психологія. Психологічні особливості розвитку дитини першого року життя. Встановлення контакту зі світом: контактні функції. Чинники складностей розвитку дитини.

Інформаційну частину кожного заняття можна поєднувати з психологічними практиками самопізнання та самоусвідомлення себе як майбутньої мати (тата, батьків), з методами та техніками зняття емоційної напруженості та страхів вагітних. Досить добре в цьому напрямку зарекомендувала робота з арт-матеріалами, адже заняття з їх використанням сприяють екологічному,

ненав'язливому вираженню учасниками груп внутрішнього досвіду (переживань, відчуттів, думок) (приклад та короткий опис вправ для занять з вагітним знаходяться в кінці розділу у "Методичному інструментарію").

Перинатальний психолог має працювати на випередження, підвищуючи рівень батьківської компетентності, рівень усвідомленості батьківства. Психолог проводить діагностику, вивчає готовність стати батьками, а також розвиває ті батьківські компетенції, які потрібні та відповідають потребам дитини на кожному етапі її розвитку.

Має сенс на заняттях обговорити питання виховання через відповіді на питання: навіщо батьки потрібні дітям? у чому виявляється безумовна любов та умовне ставлення до дітей? як виразити свою любов на доступній для дитині мові? Особливу увагу в ракурсі питання виховання слід акцентувати на тому, що період немовляцтва та ранній вік – це той час, коли закладаються найглибші пласти психіки дитини, коли дитина максимально залежить від оцінок та ставлення батьків.

4.4. Форми та методи роботи з батьками

У численних шкільних психологічних службах, у психологічних службах дитячих психіатричних та психоневрологічних клінік, у профорієнтаційних консультативних центрах, у популярних сьогодні центрах розвитку дитини – скрізь психолог-практик взаємодіє з дітьми та їх батьками. Необхідність роботи з батьками визначається їх роллю у формуванні соціальної ситуації розвитку. Ось як описує задачі роботи з батьками відомий дитячий психотерапевт В. Оклендер: "*Батьки мають навчитися повідомляти свою позицію і водночас розуміти та поважати її як окрему, неповторну, достойну особистість, яка має свої права. Це буде сприяти розвитку здібностей дитини, почуття власної гідності, незалежності та навичок спілкування. Якщо батьки*

починають сприймати дитину у всій її неповторності та окремості, це створює умови, що сприяють пізнанню дитиною навколишнього світу та подоланню складностей. Інколи робота з батьками зводиться просто до навчання та керівництва… Проте я вважаю, що більш стійкий результат досягається у тому випадку, коли батькам представляється можливість усвідомити та попрацювати з їх установками, реакціями та взаєминами з дітьми"[1].

Головна *мета* роботи психолога з батьками – підвищення рівня батьківської компетентності, активізація ролі батьків у створенні оптимальних умов розвитку дитини.

Задачі роботи з батьками включають:

– підвищення рівня психологічної грамотності батьків з актуальних питань розвитку дитини та дитячо-батьківських стосунків;

– розвиток комунікативної компетентності для взаємодії з дитиною;

– розв'язок їх власних особистих проблем, що впливають на особливості взаємодії з дитиною;

Робота з батьками за *формою* може бути як індивідуальною (у формі консультацій), так і груповою.

Основними *методами* роботи з батьками можуть бути:

– індивідуальне консультування;

– батьківські тренінгові групи (мета роботи груп: відпрацювання навичок та вмінь у спілкуванні з дітьми, підвищення сенситивності до почуттів та переживань дитині на основі розуміння прихованого смислу їх поведінки);

– Т-групи, які створюються з метою організації надання психологічної підтримки батькам;

– семінари та лекції для батьків з актуальних питань дитячої психології.

---

[1] *Оклендер В.* Окна в мир ребёнка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер ; перев. с англ. – М. : Независимая фирма "Класс", 2007. – 336 с. – С. 320-321.

Важливими умовами організації роботи батьківських груп є такі:

1. До груп слід включати батьків дітей одного віку, бажано з приблизно однаковими запитами.

2. Відмова консультанта від ролі авторитетного лідера та єдиного джерела достовірної інформації та знання в групі. Його роль полягає в тому, щоб подібно до дзеркала відбивати та повторювати слідом за учасниками групи те, що потрібно для продуктивної постановки проблеми, її аналізу, розвитку дискусії та її вирішення.

3. Концентрація уваги групи не на поведінці дитини, а на її почуттях та переживаннях. При консультуванні, що базується на клієнт-центрованому підході, відступають від центрації на проблемах дитини у бік проблем батьків. Аналітичний напрям концентрує увагу групової дискусії на дитині.

4. Консультант утримується від авторитарних та оціночних суджень, а лише повідомляє інформацію про особливості поведінки дитини, розкриваючи зону альтернативних вирішень проблеми.

5. Консультант лише організує адекватне орієнтування батьків. Право вибору того чи іншого рішення лишається за батьками.

4.5. Групова робота з батьками

4.5.1. Моделі групової психологічної роботи з батьками

Традиційно для психологічної практики взаємодія психолога та батьків відбувалася в рамках психологічної консультації. Ще в недалекому минулому згадування про батьківські групи та батьківські тренінги можна було знайти лише в окремих публікаціях (А. С. Співаковська, А. Я. Варга). Причому робота з батьками як правило розглядалася не як окремий напрямок у діяльності практикуючого психолога, а як свого роду доповнення

до тієї психокорекційної або психотерапевтичної програми, яка проводиться з дітьми.

Проте слід зазначити, що останнім часом групові форми навчання та терапії батьків, так звані "школи батьківства", стали популярним напрямком надання психологічних послуг.

Вперше необхідність роботи з батьками в практиці консультативної та психотерапевтичної роботи з дітьми була озвучена в рамках **психоаналітичного підходу**. Зокрема, представники дитячого психоаналізу (А. Фройд, С. Холл, Дж. Боулбі, М. Ейсворт) надавали великого значення ранньому, довербальному досвіду взаємодії батьків із дітьми, підкреслювали значний вплив цього досвіду на подальший розвиток особистості та її взаємодію з оточенням. Досить популярною в цьому контексті стала теорія В. Шутца. Він описав 3 потреби, які властиві кожному індивіду: потреба бути включеним, потреба в контролі та потреба в любові. Під потребою бути включеним (inclusion) він має на увазі включення до групи. І важливим для процесу соціалізації дитини є інтеграція до сімейної групи, насиченість життя дитини контактами з батьками.

Проблемами взаємодії батьків та дітей, роботою з батьками займався також і А. Адлер (**адлеріанський напрям** у роботі з батьками). У 1912 році він публікує статтю "Виховання батьків", в якій містяться рекомендації щодо виховання здорової дитини:

1. Вихователь чи батьки мають завоювати любов дитини. Головний помічник виховання – любов. Любов дитини – безумовна гарантія її виховуваності.

2. Найкраща підтримка в розвитку дитини – її впевненість у власних силах. Впевненість дитини в собі, її особиста сміливість – велике щастя для неї.

3. Слабкі та хворобливі діти легко втрачають впевненість у собі, так само, як балувані та гіперопікувані діти.

4. За жодних обставин дитина не має боятися свого вихователя.

5. Що стосується дисциплінарних заходів, то похвала та винагорода кращі за покарання. Якщо покарання неможливо уникнути, то воно має інформувати дитину про те, що вона зробила

неправильно, та концентрувати її увагу на кращих способах поведінки.

6. Замість того, щоб тренувати сліпе підкорення, слід у максимально можливій мірі залишати за дитиною свободу вибору[1].

В його публікації щодо організації дитячо-батьківської взаємодії містяться ідеї, які увібрали потім більшість психологічних напрямків.

У 1919 році А. Адлер заснував у Відні психопедіатричний центр, в якому він працював з дітьми, батьками та викладачами в рамках свого інноваційного підходу. Центральними принципами виховання є відмова від боротьби за владу, врахування потреб дитини, взаємоповага членів. Основні поняття адлеріанського напрямку роботи з батьками є "рівність", "співробітництво", "природні результати". Батьків з моменту появи дитини, вважає А. Адлер, слід навчити поважати її унікальність, індивідуальність та недоторканність. Навчання батьків є важливим не лише з погляду дитини та сім'ї, але й для суспільства загалом.

Зусиллями учня А. Адлера, Р. Дрейкурса, адлеріанський напрям виховання батьків став популярним не лише у Європі, а й у США. В 1939 році він вперше організував консультування батьків при Центрі імені Авраама Лінкольна в Чикаго. Він також поклав початок організації **дискусійних груп** з батьків, які живуть по сусідству. Р. Дрейскут виходив з того, що батьки будуть обмінюватись один з одним досвідом, отримувати підтримку в групі. Ведучий групи має правильно організувати дискусію, слідкувати за правильною постановкою запитань, кожен член групи може періодично перебирати на себе роль лідера групи при обміні спеціальними знаннями.

Поведінку дитини, зокрема проблемну, він розглядав як спеціальну діяльність дитини, спрямовану на досягнення цілей. Причому в цьому випадку всі зусилля з досягнення цілей спрямовуються в невірну сторону. А в основі небажаної поведінки

---

[1] *Сидоренко Е. В.* Комплекс "неполноценности" и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера : учебное пособие / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1993. – 152 с. – С. 116.

можуть лежати такі цілі дитини, як: бажання отримувати увагу чи комфорт, бажання показати свою владу чи непідкорення, помста, ствердження своєї неповноцінності. З огляду на це, метою психологічної допомоги батькам Р. Дрейкус вважав надання допомоги у засвоєнні відповідних типів взаємодії. Основним завданням сімейного виховання є допомогти дитині стати компетентною людиною, яка використовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності та досягнення певного суспільного положення.

Тренінгові батьківські групи, що ґрунтуються на **моделі групового психологічного консультування,** виникли в 50-ті рр. XX ст. у США. Автором цього напрямку групової роботи з батьками є Х. Джайнотт. Його основна ідея ґрунтується на розвитку емоційної сфери батьків за допомогою усвідомлення справжніх почуттів, цінностей та очікувань. Х. Джайнотт вважає, що батькам необхідно надавати практичну допомогу в сімейному вихованні шляхом формування навичок комунікації та керування поведінкою дітей. Він описав 3 різні види групової роботи з батьками: психотерапію, психологічне консультування та керівництво особистістю.

Спілкування батьків з дітьми має базуватися на трьох основних принципах, крізь призму яких має відбуватися навчання у батьківських групах:

1. Принцип підтримки позитивного в дитині, що забезпечує становлення, розвиток та збереження позитивного образу “Я” в дитині.

2. Принцип акцентування почуттів та переживань в акті комунікації. Це допомагає дитині пізнавати власні почуття, оволодівати ними та знаходити соціально адекватні способи їх вираження;

3. Принцип співробітництва. Дорослий у спілкуванні з дитиною має завжди виступати ініціатором пропозиції кооперації. При чому дитина має бути рівноправним учасником вирішення проблемної ситуації.

Виходячи з цих принципів, Х. Джайнотт формулює систему правил конгруентної комунікації:

1. Завжди говорити про події, ситуації, вчинки дитини та наслідки цих вчинків, проте в жодному разі не виносити оціночні судження про особистість та характер дитини. Категорично уникати діагнозу та прогнозу долі дитини.

2. В центрі висловлювань має знаходитись опис почуттів, переживань, емоцій. Батьки мають чесно говорити про те, що вони відчувають. Слід допомогти дитині пізнати та зрозуміти свої почуття, надавши можливість їх самостійно оцінити.

3. Уважно слухати дитину. Батьки, які уважно слухають свою дитину, показують їй, що до її думки дослухаються, цінують, таким чином укріплюють повагу дитини до самої себе.

4. Вимоги, що висуваються до дитини, мають бути сформульовані у формі пропозиції та кооперації. Формулювання вимог передбачає опис ситуації, очікування батьків, перелік можливих способів вирішення проблемної ситуації з правом самостійного вибору можливого рішення.

5. Основний спосіб заохочення дитини – похвала. Матеріальні способи заохочення мають виступати перед дитиною як свідоцтво її значущості та самооцінки, емоційного прийняття батьками, їх турботи та уваги до потреб дитини. Продуктивна похвала оцінює дії дитини через опис результатів та їх наслідків, зусиль дитини та її почуттів, не містить порівняння дитини з іншими дітьми, надає дитині можливість самій виробити критерії самооцінювання.

6. Покарання – небажана форма регуляції поведінки дитини – допускається в крайніх випадках. Фізичні покарання є небажаними, оскільки є причиною формування агресивності, тривожності та невпевненості в собі.

7. Заборони, що є важливим чинником попередження асоціальної поведінки, мають бути коректно сформульовані. Тотальні заборони формулюються в безособовій, абсолютній та безальтернативній формі щодо вчинків дитини, які загрожують життю дитини чи іншим людей, почуттю гідності та безпеці інших, наносять шкоду матеріальним цінностям.

8. Конкретні заборони мають містити такі компоненти: констатація почуттів, бажань дитини, опис її дій; чітка заборона; пропозиція альтернативної дії; комунікація розуміння дорослими негативних реакцій дитини, пов'язаних із забороною.

Ідеї **гуманістичної психології** також знайшли своє відображення в теорії та практиці виховання дітей. Особливу увагу в рамках цієї моделі роботи батьківських груп приділяють умінню слухати та розуміти дітей. К. Роджерс вважав, що дуже важливо вміти встановлювати "допомагаючі стосунки" батькам з дітьми, вчителям з учнями, терапевту з клієнтами.

Ідеї гуманістичної психології, а також деякі ідеї адлеріанського напрямку увібрала в себе досить популярна сьогодні програма Томаса Гордона, відома під назвою "Тренінг ефективного батьківства".

4.5.2. Тренінг батьківської ефективності Т. Гордона

Програма для батьків Т. Гордона ("Parent Effective Training – PET") була розроблена в 1962 році. За свідченням автора, вже за наступні 13 років тренінгом було охоплено близько чверті мільйона батьків. Головним ключем до батьківської компетентності та ефективності Т. Гордон вважає навчання особливого методу вирішення конфліктів у сім'ї.

Програма переконливо показала, що батьки та діти можуть розвивати теплі стосунки, які ґрунтуються на взаємоповазі та любові, а непорозуміння та протести, які демонструють діти, спрямовані не проти батьків, а проти деструктивних методів виховання та дисциплінарних заходів.

Основний фокус тренінгової програми для батьків у моделі Гордона спрямовано на опанування комунікативних умінь та навичок. На заняттях у групі батьки навчаються активного слухання, вміння вести бесіду, самовираження. На думку Т. Гордона, задачі роботи з батьками полягають у набутті *3 вмінь*:

– вміння висловити свої почуття та слова доступним способом для дитини;

– активно слухати (тобто вміння чути те, що дитина хоче сказати батькам);

– при вирішенні конфліктних ситуацій використовувати принцип “виграти – виграти”, тобто так домовлятися з дитиною, щоб обидві сторони були у виграші.

Однією з найголовніших умов налагодження дитячо-батьківських стосунків, в яких батьки стають комунікативними партнерами та помічниками дитині, в програмі тренінгу розглядається ***безумовне прийняття*** батьками своєї дитини.

Прийняття іншої людини такою, якою вона є, – важливий чинник побудови стосунків, в яких інша людина може зростати, розвиватися, змінюватися, бути продуктивною та креативною, актуалізувати свій потенціал. Такого роду стосункам надавав великого значення К. Роджерс, описуючи терапевтичний процес, а також стосунки між учителями та учнями, батьками та дітьми. Ю. Б. Гіппенрейтер, яка адаптувала програму тренінгу Т. Гордона в Росії, зазначає, що безумовне прийняття задовольняє базову потребу дитини – потребу в любові та приналежності, задоволення якої є умовою нормального фізичного та психічного розвитку. Найважливішим ефектом безумовного прийняття є внутрішнє відчуття дитини, що її люблять: “Я люблю тебе не тому що ти … (красивий, відмінник тощо), а просто тому що ти в мене є”.

Безумовне прийняття дитини як самоцінної особистості може бути продемонстроване в комунікативному процесі по-різному.

Способом невербальної демонстрації прийняття є *невтручання в активну діяльність дитини* та вміння надавати дозовану допомогу з врахуванням зони найближчого розвитку. Сюди ж належить і *пасивне слухання*, яке передбачає надання дитині права вільно виражати свої думки та позицію.

Способом вербальної демонстрації прийняття є ***активне слухання.*** Т. Гордон зазначає, що коли б дитина не захотіла щось повідомити своїм батькам, як би вона це не робила, завжди в основі цього лежить якась потреба. І задача батьків – виявити цю потребу.

Навичка, яка допомагає це зробити, – активне слухання, або "відчинені двері". Це один із найефективніших та найконструктивніших шляхів відповіді на будь-яке повідомлення дитини.

"Активно слухати дитину – значить повертати їй в розмові те, що вона вам розповіла, при цьому позначивши її почуття",[1] – так описує активне слухання Ю. Б. Гіппенрейтер.

Наприклад, як можна відповісти дитині на повідомлення "Він забрав мою машинку" з використанням навички активного слухання? "Я бачу, що ти розчарований, коли мені це розповідаєш", "Бачу, що ти засмучений цим та сердишся". І навіть якщо мати не зовсім точно зрозуміла повідомлення дитини, такого роду відповідь "відкриває двері" і дитина далі може уточнити своє повідомлення.

Застосовуючи активне слухання, батьки намагаються зрозуміти те, що відчуває дитина, що означає її повідомлення, потім переводять своє розуміння в слова і посилають їх дитині для уточнення. Активне слухання допомагає дітям виявити та виразити те, що вони відчувають. А коли батьки показують, що вони приймають почуття дитини, це допомагає їй самій прийняти їх. З другого боку, активне слухання створює теплу атмосферу між батьками та дітьми, дитина починає прислуховуватися до думок батьків.

Метод активного слухання потребує вироблення низки *атитюдів*, які виражатимуть емпатичну позицію батьків:

– батьки мають хотіти чути те, що говорить дитина;

– батьки мають щиро хотіти допомогти дитині в її проблемі зараз;

– батьки повинні бути в змозі прийняти почуття дитини, якими б вони не були;

– батьки повинні вірити в можливості дитини справитися зі своїми проблемами та почуттями;

---

[1] *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребёнком. Как? – Изд. 3-е. / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо. – 240 с. – С. 63.

– батьки мають бути в змозі дивитися на дитину як на унікальну особистість, окрему від них, яка має свої почуття та погляд на проблему.

Застосовуючи метод активного слухання, батьки не дають оцінок, порад, не аналізують, не запитують, не роблять висновки. Такого роду комунікативні повідомлення стають на заваді активному слуханню. Всього Т. Гордон описав *12 типів комунікативних повідомлень*. На його думку, під час роботи в тренінговій групі психолог допомагає батькам побачити їх типові звички та помилки в спілкуванні, а потім навчає нових способів спілкування з дітьми, в основі яких – активне слухання. Що ж це за повідомлення?

1. Накази, директиви, команди: "Негайно припини!", "Швидко одягайся" тощо.

Ці повідомлення говорять лише про те, що почуття та потреби дитини не є важливими для батьків. Вони викликають страх перед владою батьків та бажання захищатися, створюють почуття образи, злості, неповаги до самостійності дитини.

2. Попередження, застереження, погроза: "Якщо ти не зробиш – пожалкуєш", "Ще раз – і отримає на горіхи".

Такого роду повідомлення створюють почуття страху та покірності, можуть викликати ворожість та супротив. Вони викликають бажання зробити заборонене, щоб перевірити, чи будуть обіцяні наслідки. При частому повторенні діти до них звикають та перестають реагувати.

3. Мораль та проповіді: "Ти не можеш таке казати", "Дівчата так себе не поводять".

Ці повідомлення важким тягарем лягають на дитину, оскільки часто суперечать потребам дитини. Вони можуть викликати ще більший супротив, а можуть поселитися в душі дитини, розщеплюючи її психіку зсередини. Це не значить, що з дітьми взагалі не слід розмовляти з приводу моральних норм та правил поведінки. Проте це слід робити в спокійній атмосфері, а також демонструючи приклад власною поведінкою.

4. Поради, готові рішення: “Зараз тобі слід вибачитись”, “Гарна погода – піди погуляй”.

Такі повідомлення часто відчуваються дітьми як свідоцтво того, що батьки не довіряють здатності дитини самій прийняти рішення. Вони впливають на формування у дитини почуття залежності, негативно впливають на розвиток самостійності. Часто дитина за деякий час сама може зрозуміти те, що їй намагалися порадити.

5. Нотації, логічні аргументи, повчання, докази: “Я ж тобі казав це вже кілька разів”, “Ти завжди неуважний на уроці”.

Такого роду висловлювання ображають та викликають почуття неадекватності, неповноцінності. Діти ненавидять нотації, заперечують всі аргументи батьків, інколи ігнорують факти (“Ну то й що”, “Наплювати”). Вони створюють міцну стіну між собою та батьками.

6. Критика, незгода, осуд: “Це ти винний”, “Ти такий незграба”.

Ці повідомлення більше інших викликають почуття неадекватності, неповноцінності, тупості та нікчемності у дитини, яка реагує на них активною захисною позицією або ж глибоко розчаровується в собі. Часта критика призводить до того, що діти відчувають, що вони погані і що батьки їх не люблять.

7. Похвала, згода: “Ти в мене найкрасивіша”, “Ти молодець”.

Всупереч поширеному уявленню, що похвала гарно впливає на дитину, вона часто дає негативні ефекти. Позитивна оцінка, яка не відповідає образу “Я” дитини, є так само деструктивною, як і критика. Похвала, на відміну від заохочення чи схвалення, містить елемент оцінки: діти знають, що за похвалою може слідувати і засудження і вона може бути елементом маніпуляції. Крім цього, діти, яких часто хвалять, звикають до цього та стають залежними від похвали.

8. *Обзивання, висміювання, присоромлення:* “Ти – ледащо”, “Фу, як негарно”.

Такі висловлювання руйнують образ “Я”, викликають образу та бажання захищатися.

9. Інтерпретації, здогадки, діагноз: “Я бачу, що ти мене обманюєш”, “Що, знову двійка?”

Такий батьківський психоаналіз фруструє дитину. Якщо здогадки відповідають дійсності, то вони викликають відчуття сорому, якщо ні – роздратування, що звинувачення несправедливе. Повідомлення типу “Я знаю чому”, “Я тебе наскрізь бачу” блокують спілкування та навчають дитину не звертатися до батьків зі своїми проблемами.

10. Співчуття на словах, розрада: “Все буде добре”, “Забудь, все розтане як минулорічний сніг”.

Інколи розрада може дати дитині відчуття, що її не розуміють. Такого роду повідомлення зупиняють комунікацію, оскільки дитина відчуває, що батьки хочуть, щоб вона перестала відчувати те, що вона реально відчуває.

11. Допит, розслідування: “Розкажи, все ж таки, що сталося”, “Не мовчи, розкажи”.

Питання обмежують свободу людини говорити про те, про що вона хоче говорити в тому сенсі, що питання передбачає відповідь на нього.

12. Відволікання від розмови, жарти.

Коли дитина хоче поговорити про щось, слід ставитися до цього серйозно. Жарт може призвести до почуття непотрібності, образи. Діти хочуть, щоб їх слухали з повагою.

Значна увага в програмі тренінгу ефективного батьківства Т. Гордона приділяється темі ***емоцій батьків та вмінню виражати свої емоції в присутності дитини***. Т. Гордон пише про те, що батьки – це люди, а не боги, у них є свої потреби, вони повинні жити своїм життям і мають право переживати радість та задоволення від життя. В цьому контексті батькам важливо навчитись усвідомлювати та конструктивно висловлювати свої почуття та переживання по відношенню до дитини в різних ситуаціях тут-і-тепер.

Батьки можуть час від часу відчувати по відношенню до своїх дітей почуття прийняття і неприйняття. Якщо уявити собі всю

поведінку дитини у вигляді прямокутника, то в ньому можна позначити демаркаційною лінією область прийняття та неприйняття.

Область прийняття
Область неприйняття

І демаркаційна лінія в цьому прямокутнику буде різною, оскільки є батьки, які більш приймають свою дитину, і батьки, що менш приймають. Крім цього, на демаркаційну лінію між прийняттям та неприйняттям впливають різні чинники: стан батьків, ситуація тощо. Також картина прийняття ускладнюється тим, що батьків – двоє, і ця схема буде різною для тата і мами. Зрозуміло, що жоден з батьків не приймає всю поведінку своєї дитини, інколи батьків переповнюють негативні емоції по відношенню до своєї дитини. Приховувати та накопичувати свої негативні почуття не можна, оскільки неконгруентність батьків дитина тонко відчуває. Свої емоції та незадоволення потрібно виражати, проте особливим чином, чому і навчають на РЕТ. Правила висловлювання емоцій для батьків виглядають так:[1]

1. Якщо дитина своєю поведінкою викликає негативні переживання, їй слід повідомити про це.

2. Говорити про свої почуття слід від першої особи, про себе (так звані “Я-повідомлення”), а не про неї та її поведінку (“Ти-повідомлення”). Вищеописані 12 комунікативних повідомлень є проявами саме “Ти-повідомлень”, оскільки фактично всі вони є “Ти”-орієнтовані.

3. Можна висловлювати своє незадоволення (“неприйняття”) окремими діями дитини, проте не дитиною в цілому.

[1] *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребёнком. Как? – Изд. 3-е / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. :ЧеРо. – 240 с. – С. 15. – С. 111.

4. Можна засуджувати дії дитини, проте не її почуття, якими б небажаними та “неприпустимими” вони не були. Оскільки вони виникли, значить, для цього є підстави.

5. Незадоволення діями дитини не має бути систематичним, оскільки воно переростає в неприйняття дитини. Батьки, які не приймають більшість з того, що їх дитина робить чи говорить, виховують в дитині почуття того, що її не приймають як особистість.

Велике значення в навчанні вираження своїх емоцій Т. Гордон надавав саме розумінню різниці між “Я-повідомленнями” та “Ти-повідомленнями” у спілкуванні з дітьми. “Я-повідомлення” в міжособистісних стосунках є відвертими і провокують таку саму відвертість у співрозмовника. А “Ти-повідомлення” є основним способом комунікації, що призводить до конфліктів між батьками та дітьми. Т. Гордон вважає, що батькам складно перейти на спілкування шляхом “Я-повідомлень”, оскільки набагато легше приховати свої справжні почуття за “Ти-повідомленнями”.

Останній блок навичок, які формуються в тренінгу, – це ***навички вирішення конфліктних ситуацій***. Конфліктів між батьками та дітьми не може уникнути жодна родина. Це частина життя (і не завжди найгірша його частина), це реальність будь-яких стосунків, у тому числі дитячо-батьківських. Т. Гордон звертає увагу на те, що, як правило, розв’язання конфліктів батьки розглядають у термінах виграшу/програшу. Більшість батьків намагаються вирішити конфлікт на свою користь (у таких випадках діти програють). Інші ж (меншість) постійно поступаються своїм дітям. Ці два шляхи (Т. Гордон називає їх метод І та метод ІІ) є неконструктивними. Натомість альтернативним Т. Гордон вбачає шлях, де ніхто не програє (метод ІІІ). Це вирішення конфлікту через пошук взаємоприйнятного кінцевого результату, в якому беруть участь і батьки, і діти. Шляхами втілення такого методу є:

1. Ідентифікація конфлікту.
2. Визначення можливих альтернативних шляхів вирішення.
3. Оцінка альтернативних рішень.
4. Вибір взаємоприйнятного рішення.

5. Напрацювання шляхів втілення цього рішення в життя.

6. Оцінка того, як це працює в житті.

Необхідною умовою вирішення конфлікту є ефективна комунікація, яка ґрунтується на безумовному прийнятті, використанні активного слухання, посиланні ясних "Я-повідомлень". Без цих навичок конфлікт не буде вирішено навіть з використанням методу III, який Т. Гордон називає безпрограшним. Він також попереджає про те, що зазвичай цей шлях може спочатку зустрічати супротив та недовіру, особливо у підлітків. Неминучим також є порушення згоди, якої було досягнуто. Для таких випадків програма тренінгу передбачає навчання ефективної конфронтації з дітьми з використанням знову ж таки "Я-повідомлень" та активного слухання.

Як показали дослідження, проведені Т. Гордоном та його послідовниками, ті батьки, які відвідували батьківські групи, легко змінювали стиль виховання. А з розвитком здатності до спілкування між батьками та дітьми зростала здатність дітей самостійно вирішувати свої проблеми.

4.5.3 Навчання батьків: модель співробітництва К. Уебстер-Страттон

Досить популярною є програма навчання батьків конструктивної взаємодії з проблемними дітьми, яка була розроблена в рамках біхевіорального підходу К. Уебстер-Страттон та М. Гербертом. Під проблемними автори програми розуміють дітей, які виявляють такі форми поведінки: в дошкільному віці – непокора, агресія, спалахи гніву, протест; у молодшому шкільному віці – небажання підкорятися авторитету вчителів, інших дорослих, брехня; в підлітковому віці – порушення закону чи суспільних норм.

Свою програму К. Уебстер-Страттон та М. Герберт назвали *програмою співробітництва*. Співробітництво передбачає

взаємини, засновані на знаннях терапевта та думці батьків, які оцінюють кожен сеанс терапії та активно залучені до постановки цілей. В основі програми лежить використання відеомоделювання – більше ніж 300 відеоепізодів. Ці епізоди моделюють взаємодію батьків та дітей (різної статі та віку, різних культур, соціально-економічного положення та темпераменту) у звичайних ситуаціях: під час обіду, вранішнього одягання, навчання користування туалетом тощо. Сценки зображують правильні та неправильні форми поведінки.

Програма поступово допомагає батькам набути знання та навички з виховання дитини, ефективні копінг-стратегії, розвинути емпатичне ставлення до дитини, що врешті-решт зведе до мінімуму проблемну поведінку дитини, посилить батьківську компетентність. Після завершення програми батьки мають зрозуміти, що немає одного "чарівного" вирішення проблеми чи єдиного рецепту виховання. Замість цього батьки набувають здатності мислити логічно та аналізувати взаємостосунки "батьки – діти". Програма допомагає батькам повірити у власні сили, зрозуміти, як їхні цінності вливають на їхнє життя. По суті, в кінці терапії батьки стають "самі собі терапевтами".

На *першій зустрічі* з батьками терапевт:

1. З'ясовує, якою пояснювальною моделлю користуються батьки і яке значення вони надають проблемам дитини. Терапевт ставить питання, які виявляють припущення батьків щодо причин проблемної поведінки їх дітей, дізнається про особливості методів виховання, які використовуються в сім'ї тощо.

2. Працює з очікуваннями: дізнається про бажаний результат, якого очікують від терапії.

3. Намагається зрозуміти, що означають для всієї родини проблеми дитини.

4. Пояснює суть програми співробітництва, наприклад таким чином:

"Наша задача полягає в тому, щоб працювати з вами, підтримувати вас і радитися з вами для того, щоб ваша взаємодія з дитиною стала більш позитивною і ви могли досягнути своїх

цілей. Суть програми полягає в тому, що ми щотижня зустрічаємось із групою батьків (у яких є такі самі діти), щоб разом аналізувати та обговорювати відеозаписи, на яких показані взаємодії між батьками та дітьми і які пояснюють, як можна керувати поведінкою дитини. Ми працюємо разом як одна команда і розраховуємо, що ви станете нашим "котерапевтом" в цьому процесі. Це означає, що коли ми аналізуємо відеозаписи і спільно приймаємо рішення щодо тих чи інших стратегій, які ви можете випробувати вдома зі своєю дитиною, ви стаєте експертом, який володіє інформацією про те, які стратегії є ефективними, а які – ні, у вашому випадку. Коли щось не виходить, ви доносите цю інформацію до нас і ми разом намагаємося знайти кращу стратегію вирішення проблеми. Кожен з нас вносить свій вклад: ми, терапевти, пропонуємо більше альтернатив, інформації та ресурсів, а ви – допомогу у прийнятті рішень та втіленні у життя найкращої стратегії для вашої конкретної ситуації".

Під час роботи з групою ***терапевт застосовує 6 стратегій:*** побудова підтримуючих стосунків, емпауермент, навчання, інтерпретація, ведення за собою, передбачення.

Роль терапевта № 1. Побудова підтримуючих стосунків. Такого роду стосунки терапевт може побудувати в групі, якщо:

1. Терапевт формуватиме позитивні очікування. Батьки часто скептично оцінюють свою здатність до змін. Терапевт може звертати уваги на найменші кроки до змін (насамперед, що батьки згодилися на терапію).

2. Терапевт не ставитиме себе у положення експерта, а натомість виявлятиме емпатію, турботу та відвертість. Він має бути готовим розказати і про себе (проте це має бути спланованим), та усвідомлювати, який терапевтичний ефект несе ця розповідь.

3. На заняттях буде використано гумор: батьки мають вміти сміятися над своїми помилками – це частина прийняття самих себе. З цією метою на заняттях використовуються гумористичні малюнки з газет та журналів про дитячо-батьківські стосунки, програються ситуації, в яких батьки в гротескному вигляді роблять все не так (критикують дітей, виражають свій гнів тощо).

4. Терапевт підтримуватиме інтереси батьків у спілкуванні з іншими спеціалістами.

Роль терапевта № 2. Емпауермент. Головна мета терапії – допомогти батькам повірити в себе, розвиваючи їх сильні сторони та розширюючи досвід, щоб вони відчули себе впевненими в своїх виховних стратегіях і в своїй здатності реагувати на нові ситуації самостійно, без допомоги терапевта (укріплення віри в самоефективність).

Для досягнення цієї мети терапевт закликає батьків самостійно шукати вирішення проблеми, спираючись на свої власні ідеї та попередній досвід; допомагає формувати позитивне ставлення до себе та до своєї дитини. Крім цього терапевт допомагає зупинити потік саморуйнівних думок про власне безсилля (“за що мені це”, “я жахлива мати”) шляхом записування цих думок одразу після їх виникнення з наступним обговоренням у групі. Як показує практика, ці думки модифікуються вже в ході дискусії.

Роль терапевта полягає і в тому, щоб допомогти групі стати важливим джерелом підтримки, з якого може черпати сили кожен з учасників.

Роль терапевта № 3. Навчання. Так само, як батьки виступають в ролі експертів з усіх питань, пов’язаних з їх дітьми, і несуть відповідальність за прийняття рішень про те, які методи прийнятні, а які – ні; терапевт може грати роль експерта у сфері потреб дитини, принципів управління поведінкою та комунікативних навичок.

Процес навчання, заснований на співробітництві, передбачає роботу над адаптацією психологічних концепцій та методів до конкретних обставин конкретної сім’ї.

У кінці кожної зустрічі групи терапевт має чітко сформулювати основні моменти поточного заняття і дати домашні завдання. Приклади завдань: грати зі своєю дитиною щодня 15 хвилин; записувати, як часто вони хвалять дитину між 5 та 6 вечора протягом 2 днів, після чого до кінця тижня хвалити в 2 рази частіше; прослідкувати за своїми думками в ході 3 конфліктних ситуацій.

Кожне наступне заняття має починатися з огляду домашніх завдань, з'ясування причин того, що завадило виконанню. Завдання – важливий елемент терапії. За допомогою завдань та експериментів те, що було в терапії, переноситься в реальне життя. З метою генералізації отриманих навичок, їх можуть обговорювати далі: "Для вирішення яких інших проблем ви можете застосувати цю стратегію?", "Чи можете ви уявити ситуацію, де ця стратегія не буде працювати?".

Ефективному навчанню сприяє показ відеозаписів, які використовуються для активізації групової дискусії та демонстрації дієвості конкретної концепції чи техніки взаємодії, яка обговорюється на занятті.

Моделювання та репетиції коректних та некоректних форм поведінки також є ефективним методом навчання. Автори програми вважають корисним проведення як мінімум однієї рольової гри з кожної проблеми.

Наприклад, терапевт, виконуючи роль батьків, може вийти і кричати здалеку дитині, щоб та прибрала свої іграшки. Це, як правило, викликає сміх (бо незрозуміло, чи почула дитина, чи звернула увагу, чи послухалася). Проте така рольова гра може слугувати введенням до заняття про накази.

Роль терапевта № 4. Інтерпретація. Терапевт перекладає мову концепцій у мову слів та поведінки, які можуть бути корисними батькам. Так, терапевт може використовувати образи та аналогії для пояснення теорій та концепцій.

Терапевт також інтерпретує мову та культуру кожної сім'ї шляхом рефреймінгу (включає в себе зміни емоційної чи концептуальної точки зору клієнта на той чи інший досвід, поміщуючи цей досвід в іншу рамку ("Фрейм"), що відповідає фактам ситуації, і таким чином змінює його значення). Ще один спосіб інтерпретації мови та культури сім'ї – допомогти батькам *побачити взаємозв'язки між їх власним дитячим досвідом та досвідом дитини*. Це спосіб розвитку емпатії та взаєморозуміння між батьками та дітьми. Ці зв'язки можуть бути: у схожості дитини на її батьків за характером чи темпераментом; у схожості методів

виховання, які застосовувалися до батьків дитини у дитинстві тощо.

Роль терапевта № 5. Лідерство та виклик. Є кілька стратегій, які автори концепції використовують, щоб підтримати дух співробітництва і дають змогу терапевту грати роль лідера:

– терапевт може дати батькам можливість визначити тему кожного заняття;

– визначення та підтримка меж: терапевт має забезпечити структуру, що підтримала б загальну продуктивність групової роботи (наприклад, це можна реалізувати через правила роботи групи); агресивних учасників слід зупиняти; для груп, які схильні відходити від теми на початку заняття, слід обрати батька-співведучого (слідкувати за часом, слідкувати за тими, хто відхиляється від теми).

*Роль терапевта № 6. Передбачення***.** Покращення поведінки дітей розвивається вкрай повільно, рецидивів не уникнути. Деякі сім'ї в результаті впадають у гнів і депресію, кидають програму. В ролі "провидця" терапевт може допомогти сім'ям підготуватися до цих рецидивів.

Терапевт може розробити з батьками план справлятися з негативною поведінкою, яка може проявлятися в незручний момент. Терапевт має також підготувати батьків до рецидивів у їх власній поведінці.

Терапевту слід заздалегідь попередити батьків про опір деяким завданням та стратегіям. Наприклад: *"Спочатку ви будете соромитись, коли почнете хвалити дитину, особливо якщо ви це рідко робили в минулому. Ви можете відчути, що ваша похвала звучить фальшиво. Тому не чекайте, що у вас одразу виникнуть теплі відчуття по відношенню до дитини. Просто висловіть їх, навіть якщо вони невідверті. Почуття та відвертість прийдуть пізніше".*

Терапевт має сформулювати у батьків очікування позитивних змін у поведінці, які відбудуться, якщо вони будуть виконувати завдання та слідувати програмі. Успіх терапії залежить від здатності терапевта посилити очікування особистої ефективності

батьків. Ефективне застосування батьками біхевіоральних методів залежить також від того, наскільки зрозуміло терапевт пояснює, ***що*** саме залучене до процесу і ***чому*** це має допомогти. Тому під час роботи групи батькам роз'яснюють та демонструють основні принципи, які сприяють закріпленню соціально бажаної поведінки. Серед них найважливішими є: позитивне та негативне підкріплення, вибіркова, встановлення чітких меж та правил поведінки, навчання через спостереження за батьками, використання тайм-аута.

Процес навчання батьків більш ефективно справлятися з проблемами дітей передбачає 5 етапів терапевтичних змін:

1. Визнання проблем у родині.

2. Заміна відчаю надією.

Більшість батьків помітили значні зміни у сприйманні поведінки своєї дитини вже після проходження перших чотирьох занять. Нові техніки виховання сприймались як чарівна паличка. На цій стадії батьки ще не припускали, що може бути регрес у поведінці і не усвідомлювали, що доведеться довго та наполегливо працювати, щоб зберегти відвойовані позиції.

3. Приборкання мрії.

На цьому етапі учасники стикалися з тим, що чудес не буває і усвідомлювали, що доведеться зменшити свої очікування.

4. "Підгінка взуття під розмір".

На цьому етапі батьки намагалися підлаштувати стандартні приклади з відеокурсу до своєї родини та індивідуального стилю виховання. Ця фаза стала критерієм рівня успішності батьків у застосуванні програми.

5. Ефективні копінг-стратегії.

Під час останньої фази процесу батьки стали демонструвати ефективні копінг-стратегії. Учасники, які дійшли до цієї стадії програми, могли з гумором ставитися до своїх слабкостей, виражати емпатію до проблем своєї дитини та розуміти її потреби розвитку. Ці батьки виражали впевненість у тому, що вони зможуть пережити тимчасові погіршання. Вони стали експертами в розумінні своїх потреб та потреб своєї дитини. Коли батьки набули

впевненості, що будуть ефективно справлятися зі щоденними труднощами, вони також упевнились у тому, що можуть справлятися і з майбутніми проблемами.

Контрольні запитання

1. Дайте визначення поняття “батьківство”.
2. У чому суть системного підходу до розуміння феномену батьківства в концепції Р. В. Овчарової?
3. Як розвивається батьківська сфера особистості в онтогенезі?
4. Які моделі групової психологічної роботи з батьками ви знаєте?
5. Які принципи сімейного виховання та роботи з батьками постулюють представники адлеріанського напряму?
6. Розкрийте зміст роботи дискусійних груп Р. Дрейкуса.
7. Які форми роботи з батьками описав та запровадив Х. Джайнотт?
8. У чому ви бачите потенціал проведення батьківських груп за моделлю Т. Гордона в нашій країні?
9. Які принципи роботи з батьками запроваджено когнітивно-біхевіоральним напрямом?
10. Назвіть орієнтовну тематику та зміст занять з майбутніми батьками, які готуються до народження дитини?

Завдання для самостійної роботи

Підготуйте методичну розробку для роботи з батьками за одним із напрямків:

– програма тренінгу взаємодії батьків з дітьми;

– робота з майбутніми батьками;

– цикл занять для “школи батьківства”;

– свій варіант.

Рекомендована література

Основна:

1. *Гордон Т.* Тренинг эффективного родителя / Т. Гордон. – М. : Эксмо, 2013.
2. *Добряков И. В.* Перинатальная психология / И. В. Добряков. – М., К., С-Пб., 2010.
3. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.
4. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М., 2003.
5. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства : уч. пос. / Г. Г. Филиппова. – М., 2002. – 240 с.

Додаткова:

1. *Белогай К. Н.* Введение в перинатальную психологию : учебное пособие / К. Н. Белогай ; ГОУ ВПО “Кемеровский государственный университет”. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. – 144 с.
2. *Варга А. Я.* Структура и типы родительского отношения : дис. … канд. психол. наук / А. Я. Варга. – М. : Изд-во МГУ. – 1986. – 206 с.
3. *Винникотт Д. В.* Разговор с родителями / Д. В. Винникотт. – М. : Независимая фирма Класс, 1994. – 112 с.
4. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребёнком. Как? – Изд. 3-е / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо. – 240 с. – С. 15.
5. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Продолжаем общаться с ребёнком. Так? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВТК, 2008. – 251 с.
6. *Гурко Т. А.* Родительство в изменяющихся социокультурных условиях / Т. А. Гурко // Социс. – 1997. – № 11. – С. 72-79.
7. *Джайнотт Х.* Родители и дети / Х. Джайнотт ; пер. с англ. – М. : Знание, 1986. – 96 с.
8. *Ермихина М. О.* Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. … канд. психол. наук / М. О. Ермихина. – Казань : Изд-во КГТУ, 2004. – 22 с.
9. *Захарова Е. И.* Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // Психолог в детском саду. – № 1. – 2002. – С. 3-29.

10. *Кон И. С.* Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
11. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.
12. *Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. – М. : "Наука", 1988. – 429 с.
13. *Млодик И. Ю.* Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. – 7-е узд. / И. Ю. Млодик. – М. : Генезис, 2014. – 232 с.
14. *Млодик И. Ю.* Современные дети и их несовременные родители, или О том, в чём так непросто признаться / И. Ю. Млодик. – М. : Генезис, 2013. – 232 с.
15. *Рамих В. А.* Материнство как социокультурный феномен : дисс. докт. филос. наук / В. А. Рамих. – Ростов-на-Дону, 1997. – 236 с.
16. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
17. *Толстых А. В.* Взрослые и дети: парадоксы общения / А. В. Толстых. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
18. *Уебстер-Страттон К.* Проблемные семьи – проблемные дети. Работа с родителями: процесс сотрудничества / К. Уебстер-Страттон, М. Герберт. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 488 с.
19. *Хямяляйнен Ю.* Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы / Ю. Хямяляйнен ; пер. с финск. – М. : Просвещение, 1993. – 112 с.
20. *Lamaze F.* Painless Childbirth: The Lamaze Method / F. Lamaze. – Chicago : Henry Regnery Company, 1955.
21. Handbook of Parenting. 2d Ed., Vol. 1. – Children and Parenting / Ed. By Marc H. Bornstein, Nat. Inst. of Child Health and Human Development,: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 2002 Mahwah, New Jersey London.

Розділ 5

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА В СИЛОВИХ СТРУКТУРАХ

5.1. Психологічна служба в Державній пенітенціарній службі України.

5.1.1. Організаційні засади роботи психолога в Державній пенітенціарній службі України.

5.1.2. Завдання та напрямки діяльності пенітенціарного психолога.

5.2. Психологічна служба Служби Безпеки України.

5.3. Психологічна служба у збройних силах.

5.3.1. Організація діяльності психолога у Збройних силах України.

5.3.2. Світовий досвід психологічної підготовки військових.

5.4. Психологічна служба в органах внутрішніх справ України.

5.4.1. Історія становлення психологічної служби в правоохоронних органах України.

5.4.2. Структура служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ.

5.4.3. Основні завдання та напрямки діяльності служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ.

5.4.4. Кваліфікаційні вимоги та посадові обов'язки працівників служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ.

5.4.5. Професійно-психологічний відбір до органів внутрішніх справ.

5.1. Психологічна служба в Державній пенітенціарній службі України

5.1.1. Організаційні засади роботи психолога в Державній пенітенціарній службі України

Посаду психолога в установах виконання покарань України було введено в 1989 році. На сьогодні чинними відомчими нормативними документами передбачено, що психолог Державної пенітенціарної служби України "*є складовою частиною соціально-психологічної служби установи, на нього покладаються завдання щодо вивчення засуджених та осіб, узятих під варту, а також зменшення негативного впливу на особистість від перебування в умовах ізоляції від суспільства*"[1].

Правовою основою діяльності психологів установ виконання покарань є "Положення про психологічну службу установ виконання покарань", затверджене відповідним наказом у березні 2000 року. Станом на 01.01.2011 р. в органах, установах Служби за штатом передбачено 400 посад психологів, з яких:

– 259 посад у виправних колоніях;
– 77 посад у слідчих ізоляторах;
– 23 посади в територіальних органах управління;
– 21 посада у виправних центрах;
– 20 посад у спеціальних виховних колоніях.

Загальне керівництво роботою пенітенціарних психологів, а також організаційно-методичне забезпечення їх діяльності здійснює *відділ організації психологічної роботи із засудженими Управління соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими Державної пенітенціарної служби України*. До методичної роботи відділу залучають громадські організації,

[1] *Хведчук В. В.* Про деякі аспекти діяльності пенітенціарних психологів [Електронний ресурс] / В. В. Хведчук // Новости медицины и фармации. – Психиатрия (383) 2011 (тематический номер). – Режим доступу : http://www.mif-ua.com/archive/article/20585

науковці, фахівці в галузі психіатрії та психології. Наприклад, у 2011 році в рамках співпраці з Асоціаціацією психіатрів України пенітенціарні психологи та психіатри Київської області взяли участь у чотириденному семінарі "Когнітивно-поведінкова терапія при розладах, що викликані вживанням психоактивних речовин".

Завдання сучасної кримінально-виконавчої служби суттєво відрізняються від мети, яку переслідувала система виконання покарань минулого століття, – забезпечення елементу кари. Практика показала, що засуджені залишають місця позбавлення волі більш озлобленими та шкідливими для суспільства, ніж на початку відбування покарання. Саме з урахуванням цього факту відбулося реформування структури та змісту виховного процесу із засудженими, який на сьогодні включає три основних компоненти:

– виховну роботу, тобто вплив на духовний і фізичний розвиток засуджених, корекцію їх поведінки з метою досягнення позитивних змін особистості;

– соціальну роботу, тобто надання засудженим допомоги у вирішенні соціальних проблем, сприяння поновленню і розвитку соціально корисних зв'язків та реінтеграції їх до суспільства;

– психологічну роботу, тобто надання засудженим психологічної допомоги, зниження психотравмуючого впливу умов позбавлення волі на особистість.

Отже, фактично *головним завданням сьогодні є ресоціалізація осіб, які відбувають кримінальне покарання*. Без активної участі психологів у цьому процесі не обійтись. На думку В. С. Медведєва, психологи мають стати ключовими фігурами ресоціалізації засуджених.

Головною метою діяльності психологічної служби в системі виконання покарань є психологічне забезпечення процесу відбування покарань: компетентне, комплексне, постійне застосування здобутків психологічної науки та практики у процесі виконання та відбування покарань.

У “Робочій книзі пенітенціарного психолога” зазначено, що метою діяльності пенітенціарного психолога відносно засуджених є спонукання їх до щиросердного каяття за вчинений злочин, надання підтримки у збереженні себе як особистості, сприяння ресоціалізації.

Норма навантаження пенітенціарного психолога є досить значною: приблизно 600 засуджених на одного психолога. Хоча на практиці це співвідношення в деяких установах може мати тенденцію до збільшення кількості засуджених на одного психолога у 1,5 рази[1].

Друга важлива мета діяльності стосується психологічного супроводу діяльності пенітенціарного персоналу. Полягає вона в підвищенні психологічної компетентності та захищеності співробітників до рівня, що забезпечує ефективне виконання функціональних обов’язків, сприяння професійному і загальноособистісному зростанню.

Говорячи про перспективи розвитку психологічної служби в цьому відомстві, В. С. Медведєв наголошує, що доцільною була б спеціалізація її роботи. Спеціалізація полягає в організації 2 груп у психологічній службі. Одна з них – це група по роботі з персоналом. Мета діяльності другої – робота із засудженими, в якій мають бути фахівці по роботі з новоприбулими засудженими, фахівці в групі з ресоціалізації, посиленого контролю та соціальної адаптації.[2]

Діяльність пенітенціарного психолога, у тому числі взаємостосунки з тим контингентом, з яким він працює, регламентована більшою мірою, ніж в інших галузях практичної психологічної діяльності. Крім загальних етичних норм, пенітенціарний психолог має дотримуватися чинного законодавства та відомчих актів.

---

[1] *Медведєв В. С.* Психологічна служба пенітенціарних установ у 3 тисячолітті / В. С. Медведєв // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – № 5. – 2000. – С. 130-134.

[2] Там само.

Дотримання такої норми роботи практичного психолога як конфіденційність тут має деякі особливості. Так, засуджені користуються встановленими законодавством правами не в повному обсязі, на здійснення певних дій та вчинків накладено заборону. І відповідно, коли психолог дізнається про здійснення такого роду дій чи вчинків, він може не додержуватися принципу конфіденційності.

Значна увага в роботі пенітенціарного психолога приділяється ***веденню документації***. Психолог має вести облік всіх вхідних та вихідних документів, облік роботи з новоприбулими та засудженими, а також каталог психокорекційних та психотерапевтичних програм. Особливе місце посідає звітна документація та планування роботи.

Так, наприклад, психолог виправної колонії повинен мати такі плани роботи[1]: перспективний план роботи на рік та на квартал, план заходів з профілактики та попередження самогубств серед спецконтингенту.

Перспективний план містить такі розділи:

– загальні заходи (участь психолога у роботі різних комісій ВК, які пов'язані з визнанням статусу та подальшої долі засуджених; удосконалення матеріально-технічної бази);

– заходи щодо роботи серед засуджених колонії (розробка рекомендацій начальникам відділень щодо організації індивідуально-виховної роботи із засудженими; виявлення осіб із психічною напруженістю; виявлення осіб із відхиленнями у розвитку та направлення їх до психіатра; визначення психологічного клімату; розробка рекомендацій щодо профілактики негативних явищ у середовищі засуджених тощо);

– робота із засудженими, що прибули "по етапу";

– заходи роботи із засудженими, що віднесені до групи ризику;

– консультативно-методична робота з особовим складом соціально-психологічної служби (підвищення соціально-

[1] *Суліцький В. В.* Організаційні характеристики планування діяльності психолога виправної колонії / В. В. Суліцький // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 2000. – С. 144-150.

психологічної компетентності, надання рекомендацій щодо роботи із засудженими, надання практичної психологічної допомоги);

– аналітико-методична робота (аналіз ефективності вжитих заходів, узагальнення набутого досвіду).

До перспективного плану додаються такі документи: перелік програм для проведення занять з групами засуджених, графік роботи.

План заходів з профілактики та попередження самогубств серед спецконтингенту передбачає:

– складання списку осіб, схильних до самогубства;

– контроль за виконанням рекомендацій по роботі із суїцидентами;

– навчання особового складу роботі із суїцидентами;

– індивідуальні бесіди із засудженими, схильними до самогубства;

– організацію психотерапевтичних груп;

– профілактику конфліктів у середовищі засуджених, в результаті яких може статися суїцид;

– діагностику осіб з карантинного відділу для виявлення суїцидентів;

– роботу із сім’ями;

– залучення представників громадських та релігійних організацій для роботи із суїцидентами.

5.1.2. Завдання та напрямки діяльності пенітенціарного психолога

Перед пенітенціарним психологом стоїть низка **завдань**, вирішення яких реалізує загальну мету діяльності психологічної служби в установах виконання покарань. Завдання роботи пенітенціарного психолога реалізуються через такі напрямки:

1. Психологічна діагностика.

Психодіагностична робота пенітенціарного психолога регламентується відповідними нормативними документами і спрямована на вивчення особистості засудженого, особливостей його поведінки, виявлення осіб, які потребують посиленої психологічної уваги.

Враховуючи такі особливості спецконтингенту, як низький освітній рівень, конкретність мислення, відсутність навичок самоаналізу, при проведенні психодіагностичної роботи перевага віддається методам бесіди та інтерв'ю та методикам експрес-діагностики, які не вимагають значних зусиль та часу.

Первинна психодіагностика засуджених проводиться під час перебування в карантині. Для поступового входження новоприбулих осіб в установу виконання покарань їх розташовують у карантинному відділенні, де тримають 14 діб до розподілу по загонах.

Заповнення психологічної карти містить:

– соціально-демографічну та кримінологічну частину (фото, ПІБ, дата і місце народження, стаття КК України, строк покарання, попередні судимості, освіта, фах, стан здоров'я, соціальні зв'язки);

– психологічну частину.

За результатами первинної психодіагностики складається *діагностичний висновок*, що містить загальну характеристику особистості, прогноз щодо перспектив її успішної адаптації до умов установи виконання покарань, можливостей працевлаштування на виробництві, рекомендації щодо перевиховання. У висновку за результатами діагностики відображається: функціональний стан засудженого; властивості нервової системи; особливості темпераменту; рівень розвитку пізнавальної сфери (увага, пам'ять, інтелект); особливості емоційно-вольової сфери, тип реагування на стреси; структура особистості; особливості комунікативної сфери; відповідність психічній нормі; ступінь соціальної занедбаності, прогноз поведінки у період адаптації та рекомендації щодо працевикористання. Висновок завершують рекомендації щодо перевиховання та ресоціалізації обстежуваної особи.

Рекомендовані методики: САН (Самопочуття, активність, настрій), визначення тривожності за методикою Спілбергера, тест Т. Лірі, ММРІ, тест Розенцвейга, Люшера, тести Айзенка, Кеттела, Басса-Дарки, "Дім, дерево, людина", тест Сонді, тест руки, психогеометричний тест, матриці Равенна (для вивчення інтелекту).

Отже, результатом проведеної психодіагностичної роботи має бути:

– вивчення та узагальнення психологічних та соціально-психологічних властивостей засуджених;

– оцінка перспектив розвитку особистості, прогнозування можливої індивідуальної та групової поведінки засуджених;

– оцінка динаміки змін у психічному житті засуджених;

– виявлення серед засуджених групи ризику (осіб, які мають психічні відхилення, схильних до проявів агресії та аутоагресії у вигляді схильності до самогубства та членоушкодження, схильних до створення конфліктних ситуацій серед засуджених, нападу на персонал тощо);

Так, якщо станом на 1 січня 2003 року на профілактичних обліках психологів перебувало 11% засуджених від їхньої загальної чисельності, то станом на 1 січня 2011 року зазначений показник становив 15,4%. Загалом, станом на 1 січня 2011 року на профілактичних обліках психологів перебувало понад 18 тис. осіб, які потребують постійної психологічної допомоги та підтримки, з яких 7,2 тис. – схильні до самогубств та членоушкоджень; 4,8 тис. – з психічними відхиленнями; 4,2 тис. – схильні до вживання наркотичних засобів; 1,5 тис. – схильні до створення конфліктних ситуацій серед засуджених; 356 осіб схильні до нападу на персонал установи.

На основі вивчення особистості засуджених психолог може розробляти та впроваджувати психокорекційні програми, спрямовані на виправлення засуджених, їх самовиховання та саморозвиток. Крім цього, ґрунтуючись на результатах діагностики різних категорій засуджених, психолог може розробляти їх психологічні портрети.

Так, В. В. Попов, штатний психолог однієї з установ для особливо небезпечних злочинців в Росії поблизу Вологди, досліджуючи психологічні особливості засуджених за низкою методик (тест Кеттела, Айзенка, Шмішека, Тейлора, Баса-Дарки, Розенцвейга, Вагнера (тест руки), малюнкові тести), створив психологічний портрет особливо небезпечного злочинця: це чоловік 35-37 років, який має 1-2 судимості за насильство, зловживає алкоголем. У конфліктних ситуаціях – імпульсивно-агресивний, жорстокий. Характер замкнений, песимістичний, відчуває тривогу, провину, утримується від спілкування, часто перебуває в стані депресії, має знижену самооцінку, інтелект нижче середнього, розумова активність знижена. Особистість спрямована на задоволення власних інтересів, егоїстична, намагається постійно контролювати ситуацію та самого себе.

У 2010 році психологами пенітенціарної служби України було протестовано 158,3 тис. засуджених.

2. Психопрофілактика – виявлення, усунення та попередження особистісних і групових негативних психологічних явищ, що виникають внаслідок перебування особи в ізоляції від суспільства, надання психологічної допомоги засудженим та особам, узятим під варту, а також, у разі необхідності, – персоналу пенітенціарної установи.

Особливо актуальним є питання *профілактики депресивних станів* у тих засуджених, які відбувають покарання тривалий час. Значну увагу приділяють попередженню *суїцидальної активності*. Так, у 2010 році в установах пенітенціарної служби було 44 випадки самогубства. Проведений аналіз цих подій свідчить, що найбільш поширеними мотивами, які впливають на прийняття особою рішення про самогубство, є складнощі в адаптації до умов позбавлення волі (32 випадки самогубств скоєно особами, які трималися в установах Служби до 3 років), а також втрата соціальних зв’язків (27 осіб не підтримували соціальні зв’язки, не отримували передач).

В одній з публікацій, присвячених проблемам роботи психолога в установах виконання покарань, запропоновано формулу схильності до самогубства **(Сс)** засуджених[1]:

$$Сс = \frac{ЛТ+СТ}{\frac{2+Р+Н+Au}{ЭН \times п}}$$

СТ – ситуативна тривожність (опитувальник Спілбергера–Ханіна);
ЛТ – особистісна тривожність (опитувальник Спілбергера–Ханіна);
ЭН – спрямованість за опитувальником Айзенка–Русалова;
п – правдивість за опитувальником Айзенка–Русалова;
Au – аутоагресія за опитувальником Баса–Даркі;
Р – реактивність (за опитувальником Обозова–Щокіна);
Н – нейротизм (за опитувальником Айзенка)

3. Психологічну корекцію та реабілітацію спрямовано на поновлення, корекцію та компенсацію порушень психічних функцій, станів, особистісного та соціального статусу.

Психологи розробляють та реалізують індивідуальні та колективні програми психокорекційного та педагогічного впливу на засуджених з урахуванням їх індивідуальних особливостей та ступеня соціальної занедбаності.

Для проведення із засудженими занять з психокорекції в установах обладнано кімнати психоемоційного розвантаження.

4. Психологічне консультування, яке може бути спрямоване на допомогу в адаптації в умовах ув'язнення, на психологічну підготовку до звільнення.

Перед закінченням строку покарання психолог обов'язково проводить роботу із засудженими щодо психологічної підготовки до життя на волі.

---

[1] *Суліцький В. В.* Алгоритм роботи психолога установи виконання покарань із новоприбулими засудженими / В. В. Суліцький // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 1999. – С. 122-132.

5. Соціально-психологічне супроводження пенітенціарних працівників та підвищення психологічної компетентності працівників установи виконання покарань, надання їм кваліфікованої методичної допомоги, навчання форм та методів психологічного вивчення особистості і середовища засуджених, а також прийомів психолого-педагогічної корекції.

У 2010 році психологами пенітенціарної служби України було проведено 4,4 тис. занять, спрямованих на поширення психологічних знань та підвищення психологічної культури персоналу установ Служби.

5.2. Психологічна служба Служби Безпеки України

3 вересня 1997 р. була прийнята та затверджена Наказом Голови Служби безпеки України (СБУ) Концепція соціально-психологічної роботи в СБУ (№ 126/кф).

Згідно з цим документом, *соціально-психологічна робота визначається як сукупна, узгоджена діяльність Управління роботи з особовим складом та його підрозділів на місцях, регіональних органів, підрозділів Центрального управління, науково-дослідних та навчальних закладів, військових формувань СБУ, спрямована на підвищення ефективності їх оперативно-службової діяльності шляхом цілеспрямованого використання науково обґрунтованих методів сучасної психології.*

Психологічна робота в СБУ проводиться з особовим складом та його соціальним оточенням, з особами, які сприяють роботі СБУ, з кандидатами на службу в СБУ та навчання в навчальних закладах СБУ.

Згідно з Концепцією, виконанням соціально-психологічної роботи в СБУ займаються: керівники всіх рівнів; підрозділ з

організації соціально-психологічної роботи Управління роботи з особовим складом СБУ; експертно-психологічна служба Військово-медичного управління СБУ; кафедра педагогіки та оперативної психології Національної академії СБУ; психологи-практики оперативних підрозділів та підрозділів по роботі з особовим складом. З жовтня 2000 року Національна академія СБУ готує фахівців – практичних психологів відповідної кваліфікації для оперативних підрозділів.

Загальне керівництво та організацію роботи системи соціально-психологічного забезпечення здійснює підрозділ з організації соціально-психологічної роботи Управління роботи з особовим складом. *Науково-методичне забезпечення* соціально-психологічної роботи за напрямками діяльності СБУ здійснює Управління роботи з особовим складом, Експертно-психологічна служба Військово-медичного управління та Національна академія СБУ.

Основними напрямками, за якими здійснюється робота психологів в СБУ, є такі:

1. Професійно-психологічний відбір кандидатів на службу та навчання.

2. Соціально-психологічне забезпечення роботи з особовим складом.

3. Психологічне забезпечення оперативно-розшукової діяльності.

Відповідно до основних напрямків соціально-психологічної роботи в СБУ визначено завдання[1]:

1) наукова розробка критеріїв відбору кандидатів в оперативні підрозділи з урахуванням специфіки їх діяльності та абітурієнтів для вступу в навчальні заклади СБУ;

2) здійснення професійного психологічного відбору кандидатів на службу в органи, підрозділи та військові формування СБУ з

[1] *Сідак В.* Основні принципи, напрямки та завдання соціально-психологічної роботи в службі безпеки України / В. Сідак // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 41-43.

урахуванням придатності особи до конкретних видів оперативно-службової діяльності, а також абітурієнтів для вступу в навчальні заклади СБУ;

3) розробка пропозицій з питань розподілу випускників навчальних закладів на первинні посади з урахуванням їх індивідуально-психологічних характеристик;

4) удосконалення системи професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органи, підрозділи та військові формування, а також абітурієнтів для вступу в навчальні заклади СБУ;

5) забезпечення керівництва, органів та підрозділів СБУ інформацією про основні соціальні процеси та явища в СБУ, тенденції їх розвитку у ході виконання покладених на СБУ завдань, напрацювання відповідних науково обґрунтованих рекомендацій;

6) вивчення соціально-психологічних аспектів стану, якості та ефективності управлінської діяльності в органах та підрозділах, напрацювання методичних рекомендацій щодо їх оптимізації;

7) психологічне забезпечення процесу професійної адаптації співробітників-військовослужбовців до умов служби, надання відповідної практичної та методичної допомоги керівникам підрозділів;

8) психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу;

9) формування позитивного морально-психологічного клімату в органах, підрозділах та військових формуваннях СБУ, створення належних умов для успішної реалізації співробітника-військовослужбовця як особистості;

10) формування соціально-психологічної культури, підвищення психолого-педагогічної компетенції керівників усіх рівнів та співробітників-військовослужбовців підрозділів роботи з особовим складом;

11) вивчення та психологічне забезпечення формування і розвитку у співробітників-військовослужбовців професійних та управлінських якостей на всіх рівнях навчання та етапах служби,

визначення оптимальних напрямків їх службового використання з урахуванням психологічних даних особистості;

12) своєчасне виявлення ознак відхилень у поведінці у співробітників-військовослужбовців, профілактика та психокорекція, психологічне консультування співробітників-військовослужбовців та членів їх сімей;

13) психологічне забезпечення профілактики дисциплінарних правопорушень серед співробітників-військовослужбовців та військовослужбовців строкової служби СБУ;

14) проведення психологічної реабілітації співробітників-військовослужбовців після їх перебування в екстремальних умовах;

15) науково-дослідницьке забезпечення роботи з особовим складом органів та підрозділів, розробка та адаптація методичного матеріалу сучасної психології до умов СБУ;

16) психологічне забезпечення розвідувальних, контррозвідувальних та пошукових заходів у сферах боротьби з корупцією та організованою злочинністю, захисту державності та територіальної цілісності України;

17) психологічна підготовка співробітників до конкретних видів оперативної діяльності;

18) вивчення актуальних проблем управлінського та оперативного спілкування в умовах службової діяльності СБУ з метою надання рекомендацій щодо їх оптимального вирішення;

19) аналіз небезпечних факторів для життя та психічного здоров’я співробітників-військовослужбовців СБУ, напрацювання рекомендацій щодо їх усунення.

5.3. Психологічна служба у Збройних силах

5.3.1. Організація діяльності психолога у Збройних силах України

Організаційні засади діяльності психолога у Збройних силах України визначено в "*Положенні про органи з гуманітарних питань у Збройних Силах України*". Органи з гуманітарних питань підпорядковуються Міністру оборони України, начальнику Генерального штабу Збройних Сил України, відповідним командувачам, командирам (начальникам). Вони організовують гуманітарне і соціальне забезпечення діяльності Збройних Сил України і відповідають за планування та організацію гуманітарної підготовки, виховної роботи, соціально-психологічного супроводу військової служби, морально-психологічного забезпечення підготовки та застосування Збройних Сил України тощо.

Одним з напрямків діяльності органів з гуманітарних питань є *психологічна робота* у військах, яка передбачає реалізацію таких *завдань*:

– вивчення індивідуальних морально-ділових якостей та психологічних особливостей військовослужбовців, соціально-психологічних процесів та явищ у військових колективах, прогнозування їх розвитку;

– формування здорового соціально-психологічного клімату у військових колективах; організація психологічного забезпечення заходів щодо бойової і мобілізаційної готовності, бойових та навчально-бойових завдань;

– психологічний аналіз службово-бойової діяльності, навчально-виховного процесу і вжиття відповідних заходів щодо підвищення їх ефективності;

– організація психологічної допомоги військовослужбовцям, працівникам Збройних Сил України та членам їх сімей;

– розробка для органів військового управління рекомендацій щодо підтримки психічного здоров'я військовослужбовців та

працівників Збройних Сил України, здорового способу життя; організація просвітницько-профілактичної роботи практичних психологів у військах (силах) з військовослужбовцями, працівниками Збройних Сил України та членами їх сімей;

– організація науково-методичного забезпечення психологічної роботи;

– виконання консультативних, дорадчих та експертних функцій у сфері психології військового управління;

– узагальнення й поширення передового досвіду психологічної роботи у військах (силах).

Психологічна робота у військах здійснюється у взаємодії з медичною службою, фахівці якої беруть участь у плануванні й проведенні психогігієнічних і психопрофілактичних заходів з метою збереження психічного здоров'я військовослужбовців, членів їх сімей та цивільного персоналу.

Психолог підпорядковується командиру роти (батареї), заступнику командира підрозділу, військової частини з гуманітарних питань; зі спеціальних питань – психологу вищого органу з гуманітарних питань.

Основними *напрямками* роботи психолога є:

1. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особового складу.

В рамках цього напрямку роботи визначається рівень психологічної готовності військовослужбовців до військово-професійної діяльності; виявляються особи з низьким рівнем нервово-психічної стійкості. Результати вивчення також дають змогу комплектувати військові підрозділи та обирати військовослужбовців на посади молодших командирів відповідно до їх ділових, моральних та індивідуально-психологічних якостей.

При вивченні особового складу використовуються різноманітні методи психологічних досліджень: аналіз документів, біографічний метод, анкетування, індивідуальна бесіда, психологічне тестування, спостереження, опитування тощо. Найпоширеніші методики, що використовуються в практиці військового психолога: тест Т. Лірі, соціометрія, ММРІ, опитувальник О. Лічко, опитувальники

Шмішека, Тейлора, Айзенка, Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, анкета "Прогноз", тест Р. Розенцвейга, Г. Роршаха, Люшера та ін.

Вивчення індивідуально-психологічних якостей військовослужбовців передбачає первинне, поглиблене і повсякденне вивчення.

Первинне вивчення молодого поповнення проводиться на пунктах прийому посадовими особами, психологом і спрямоване на загальне знайомство з військовослужбовцем, оцінку його психічного здоров'я, виявлення властивостей і якостей особистості, які визначають ефективність процесу адаптації до умов військової служби, нервово-психічну стійкість. За підсумками первинного вивчення військовослужбовців складаються списки осіб, які підлягають поглибленому психологічному вивченню, а також осіб, для яких необхідна консультація медичних фахівців.

Поглиблене вивчення проводиться психологом. Вивченню підлягають: військовослужбовці з ознаками нервово-психічної нестійкості, які були виявлені на стадії первинного вивчення; військовослужбовці, які були направлені командирами (начальниками), офіцерами органів з гуманітарних питань і які мають труднощі в процесі адаптації до умов служби, проблеми у бойовій підготовці, мають порушення військової дисципліни, а також військовослужбовці, що самостійно звернулися за психологічною допомогою. Особи, які потребують поглибленого психологічного обстеження, вивчаються за допомогою спеціальних психологічних методик, набір яких визначається психологом для конкретних обставин.

Повсякденне вивчення особового складу здійснюється в процесі службової і повсякденної діяльності командирами підрозділів, їх заступниками з гуманітарних питань, психологом і спрямоване на подальше вивчення окремих якостей особистості військовослужбовців в інтересах вирішення поставлених задач. У деяких випадках повсякденне вивчення особового складу може мати характер поглибленого вивчення.

За підсумками вивчення індивідуально-психологічних якостей особового складу психолог частини розробляє пропозиції і рекомендації посадовим особам для прийняття управлінських рішень щодо формування здорового морально-психологічного клімату, зміцнення організованості і військової дисципліни, раціонального розподілу військовослужбовців та індивідуалізації виховного процесу.

2. Вивчення соціально-психологічних процесів і явищ у військових підрозділах.

Метою такого вивчення є забезпечення здорового морально-психологічного клімату у військових колективах; вивчення соціально-психологічних процесів і явищ, розробка прогнозування їх впливу на життєдіяльність військового колективу.

Вивчення соціально-психологічних процесів і явищ у військових колективах проводиться в плановому порядку або за вказівкою командира частини, його заступника з гуманітарних питань, а також, у разі необхідності, за запитами командирів підрозділів, у яких мають місце внутрішньоколективна напруженість, міжособистісні або міжгрупові конфлікти тощо.

У щойно сформованих підрозділах вивчення соціально-психологічних процесів і явищ проводиться не раніше ніж через 4-6 тижнів після їх комплектування. Вивчення соціально-психологічних процесів і явищ передбачає також оцінку рівня розвитку колективу та його структури, дослідження характеру міжособистісних відносин, психологічної сумісності та згуртованості військовослужбовців, рівня їх задоволеності перебуванням у цьому колективі, стилю управлінської діяльності командирів.

Результати вивчення надають командиру військової частини і його заступнику з гуманітарних питань у вигляді довідки-доповіді, в якій вказується: найменування підрозділу, основні питання, що підлягали вивченню, опис виявлених проблем, висновки і пропозиції.

Рекомендації за підсумками вивчення індивідуально-психологічних якостей особового складу, соціально-психологічних

процесів і явищ військових колективах повинні бути задокументовані. Матеріали вивчення особового складу, військових колективів формуються в окремі справи (папки, журнали) і зберігаються відповідно до вимог збереження службової документації. Інформація, що була отримана в процесі вивчення військовослужбовців і військових колективів, має конфіденційний характер і не повинна розголошуватися.

3. Психологічна профілактика порушень військової дисципліни.

Цей напрямок роботи психолога передбачає:

– аналіз соціально-психологічних причин і умов, що сприяють порушенню військової дисципліни, розробку заходів для їх усунення;

– вивчення військових колективів, що відзначаються стійкою дисциплінованістю, а також традиціями, що стабілізують дисципліну, і впровадження позитивного досвіду в практику інших підрозділів;

– вивчення форм і методів роботи зі зміцнення військової дисципліни посадовими особами підрозділів, вироблення рекомендацій щодо їх удосконалювання;

– всебічне вивчення індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців з метою своєчасного виявлення осіб, схильних до порушень військової дисципліни і девіантної поведінки;

– розробку психологічно обґрунтованих рекомендацій з навчання і виховання військовослужбовців, які допускають порушення військової дисципліни;

– надання психологічної допомоги у навчанні і вихованні особам, які мають ознаки ускладненої адаптації до військової служби, емоційно-вольової та нервово-психічної нестійкості;

4. Психологічна робота щодо забезпечення бойового чергування, гарнізонної, вартової та внутрішньої служб.

Психологічну роботу щодо забезпечення бойового чергування**,** гарнізонної і вартової служби проводить психолог у взаємодії з іншими посадовими особами. Психолог слідкує за недопущенням

осіб з незадовільною нервово-психічною стійкістю до несення бойового чергування, гарнізонної і вартової служби; розробляє рекомендації з формування чергових, працює над відновленням психічних і фізичних сил військовослужбовців після зміни з бойового чергування, варти.

Психолог проводить практичні заняття з особовим складом військової частини з ознайомлення і навчання військовослужбовців прийомів і методів психічної саморегуляції; бере участь у підготовці наказу командира військової частини про допуск особового складу до несення бойового чергування, вартової служби. Надає командиру, заступнику з гуманітарних питань списки військовослужбовців, які не рекомендуються для несення бойового чергування і вартової служби за ознаками вираженої нервово-психічної нестійкості.

5. Організація та проведення психологічної підготовки.

Психологічна підготовка особового складу організується і проводиться з метою набуття військовослужбовцями, військовими колективами здатності витримувати високі нервово-психічні, психологічні і фізичні навантаження і діяти за призначенням в умовах безпосередньої небезпеки.

Психолог військової частини розробляє заходи щодо навчання командирів підрозділів, заступників з гуманітарних питань управління психічними станами військовослужбовців у разі впливу на них психотравмуючих факторів бою; проводить заняття щодо навчання військовослужбовців військової частини методів психічної саморегуляції; навчає посадових осіб виявлення ознак бойових психічних травм, методів психологічної допомоги військовослужбовцям; оцінює ступінь психологічної стійкості особового складу до впливу психотравмуючих факторів; прогнозує рівні професійної і психологічної підготовленості військовослужбовців після завершення навчальних занять; формує алгоритми важких ситуацій у навчально-бойовій діяльності фахівців і використовує їх надалі в системі психологічної підготовки особового складу.

6. Професійно-психологічний відбір і раціональний розподіл військовослужбовців.

Професійно-психологічний відбір – це комплекс заходів, які сприяють раціональному розподілу військовослужбовців (призовників) за спеціальностями, комплектуванню військово-навчальних закладів курсантами та забезпечує відповідність психологічних якостей військових спеціалістів вимогам військово-професійної діяльності.

Професійно-психологічний відбір включає в себе соціально-психологічне вивчення та психофізіологічне обстеження.

Соціально-психологічне вивчення передбачає оцінку моральних якостей особистості, суспільної та трудової активності, військово-професійної спрямованості, умов виховання та розвитку, особливостей спілкування та поведінки в колективі. З метою соціально-психологічного вивчення застосовуються такі методи**:** аналіз документів, анкетування, індивідуальна співбесіда.

Психофізіологічне обстеження дає змогу оцінити пізнавальні психічні процеси (пам’ять, сприймання, мислення, увагу), швидкість та координацію рухів (особливості психомоторики), емоційно-вольові якості та рівень нервово-психічної нестійкості.

7. Психологічна допомога військовослужбовцям і членам їх сімей, цивільному персоналу.

Порядок прийому психологом у військовій частині (на кораблі) визначається наказом командира (начальника), в якому встановлюються дні, години і місце прийому. Психолог зобов’язаний вести журнал обліку осіб, які звернулися за психологічною допомогою.

5.3.2. Світовий досвід психологічної підготовки військових

Значну увагу психологічній підготовці військовослужбовців в арміях країн НАТО почали приділяти після закінчення війни у В’єтнамі. Поштовхом до цього стала поява так званого

“в’єтнамського синдрому” у переважної більшості солдат, які стали учасниками бойових дій. Врахувавши досвід війни у В’єтнамі, Пентагон дійшов висновку, що необхідно перебудувати систему психологічної підготовки.

При цьому пріоритетними стають такі напрямки психологічної підготовки, як забезпечення рівних прав і можливостей військових, унеможливлення в їхньому середовищі сексуальних домагань і відхилень, боротьба із вживанням наркотиків та алкоголю, дотримання юридичних прав військовослужбовців, їх відповідальність. Основними засобами впливу вважаються навіювання і тренінги, використання певних політичних настанов. Для формування і підтримки необхідного психологічного стану застосовується розгалужена мережа радіо- і телевізійних станцій та інші сучасні засоби комунікації.

Командування збройних сил готує військовослужбовців до дій в реальних бойових умовах. При цьому головними завданнями психологічної підготовки є: формування психологічної стійкості до впливу психотравмуючих чинників бойової обстановки; формування психологічної згуртованості бойових підрозділів; забезпечення необхідного психічного стану під час ведення бойових дій; зниження психогенних втрат та надання психологічної допомоги військовим, що отримали бойову психічну травму.

Основними напрямками і способами психологічної підготовки зарубіжні експерти називають: моделювання реалістичного образу, тактики дій, бойових можливостей імовірного противника; підготовка особового складу до дій у складних природно-кліматичних умовах; створення в процесі бойового навчання фізичних і психічних навантажень (і перевантажень), характерних для реального сучасного бою; розширення індивідуальних можливостей у подоланні стрес-чинників завдяки прийомам психічної саморегуляції.

У **США** для вивчення проблем психологічної підготовки створено спеціальні наукові установи, а саме: Науково-дослідницький інститут армії з поведінкових і соціальних наук; Центр з вивчення людських ресурсів ВПС; дослідницька

організація з людських ресурсів армії; Центр з вивчення і розвитку особового складу ВМС; лабораторія біодинаміки ВМС; психологічна служба агентства з національної безпеки; Армійський дослідницький інститут ім. У. Ріда; лабораторія з вивчення і розвитку управління, науки та передових технологій та інші.

Під психологічною підготовкою американські психологи розуміють процес прищеплення особовому складу здатності ефективно виконувати бойові завдання в умовах сучасної війни, витримувати будь-які фізичні та психічні навантаження.

О. Макаревич у своїй статті наводить досить влучну цитату військового соціолога Рігга, в якій окреслюється мета психологічної підготовки американських солдат: *"...привчати солдатів до диявольської атмосфери вогню і смерті, домогтися, щоб вони почувалися серед вогню, диму як у звичайній обстановці і просто воювали"*[1].

Важливого значення надається формуванню у військовослужбовців агресивних якостей. Вважається, що єдиною якістю, спроможною "заглушити" інстинкт самозбереження, страх смерті, є агресивність та жорстокість стосовно противника. З цією метою в спеціальних центрах використовують кінофільми, що знайомлять військовослужбовців із стресовими бойовими ситуаціями, детально демонструють "технології" вбивств.

Важливим елементом системи психічної підготовки є підготовка офіцерів. У військових коледжах майбутні командири обов'язково отримують знання з психології та психіатрії, які дають можливість у подальшому посідати лідерські позиції, не допускати серед підлеглих проявів страху чи паніки.

Основними *напрямками психологічної підготовки в американський армії є*:

– формування ґрунтовних знань та уявлень про бойові дії;

---

[1] *Макаревич О.* Особливості психологічної підготовки армій країн НАТО / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 140-148.

– формування переконаності, готовності до самопожертви, подвигу заради перемоги;

– підвищення рівня професійних та бойових навичок, умінь;

– підвищення рівня психічної і фізіологічної витривалості;

– формування довіри до командирів, настановлення на беззаперечне виконання бойових наказів;

– виховання благонадійності та лояльності до політики держави;

– навчання основних прийомів психотехніки для зниження рівня психічних травм;

– формування образу ворога та вкорінення у свідомість ідеї морального обґрунтування будь-яких дій щодо ворога під час бою.

У **Великій Британії** призовник зобов'язаний пройти комп'ютерне тестування та співбесіду з офіцером-психологом на перевірку знань з граматики, основ математики, уміння логічно мислити, визначення рівня ерудиції та пам'яті, кмітливості. Після цього на рекрута чекають загальний підсумковий і медичний тести на психологічну сумісність. Після виконання цього базисного блоку відрахування складає в середньому 45% особового складу.

Спецпідрозділи у Великій Британії комплектуються тільки з добровольців. Командування підкреслює, що служба в таких підрозділах почесна і романтична, вона забезпечує всебічну підготовку. Відбір курсантів складається з п'яти етапів, що передбачають серію спеціальних тестів на перевірку розумових здібностей, фізичної витривалості, наполегливості, кмітливості, готовності до виконання завдань в особливих умовах. Обов'язковим є визначення коефіцієнту інтелекту та психологічної придатності.

Британські військові психологи провели аналіз кількох військових операцій, здійснених британською армією в 1942, 1944 та 1982 роках.

На початковому (оборонному) етапі операції на Мальті 1942 року британські війська не змогли нічого протиставити бомбардуванням фашистських "Люфтваффе", відтак їх охопило

почуття безпорадності і безнадії. Моральний дух упав, частка стресових втрат склала більше 25%.

Висадка в Нормандії (1944 р.) проводилася в зовсім інших умовах. Моральний дух британського десанту був відносно високим протягом шести-семи тижнів, а частка стресових втрат не досягала 20%.

Фолклендська кампанія 1982 року була успішною, моральний дух військ виявився досить високим. Незважаючи на кількісну перевагу збройних сил Аргентини, впевненість атакуючих у своїй правоті, висока підготовка офіцерів і солдатів обумовили те, що кількість стресових втрат не перевищила 10% від загального числа втрат.

Узагальнивши отримані дані, британські психологи дійшли висновку, що чим вищим є моральний дух військ, тим менше стресових втрат, і навпаки. Належна бойова підготовка, впевнене командування і злагодженість дій сприяють поліпшенню психологічного стану особового складу. Для досягнення цього психологи пропонують методи зміцнення морального духу особового складу збройних сил, які ґрунтуються на традиціях британської армії.

Найважливішими завданнями психологічної підготовки у збройних силах **Німеччини** є:

– подолання страху та недопущення паніки;

– встановлення та зміцнення позитивних взаємовідносин серед військовослужбовців у невеликих групах як основи бойового духу та психологічної стійкості військ;

– безперервне та впевнене управління.

Загальний курс підготовки особового складу спеціальних підрозділів бундесверу становить три роки. Перший етап – психологічний відбір, під час якого кандидати проходять чотиритижневий психологічний тест: перевірку реакції, зібраності, кмітливості, розвитку інтелекту, а також тест на рівень загальнокультурного розвитку.

Після цього призначаються 90-годинні навчання, які називають “ситом”, під час яких перевіряється готовність кандидатів до

виживання в екстремальних умовах, здатність долати труднощі при нестачі їжі та практично без сну. При цьому здатність воїнів переборювати негаразди та діяти спільно з іншими в складі невеликої групи оцінюється протягом усього часу, командир тренується разом з підлеглими.

5.4. Психологічна служба в органах внутрішніх справ України

5.4.1. Історія становлення психологічної служби в правоохоронних органах України

Історія залучення психологів та наукових психологічних знань до роботи силових структур у СРСР почалася досить давно. Так, ще в 1948 році в Інституті авіаційної медицини науково-дослідницька група, якою керував К. К. Платонов, розробила та апробувала понад 20 психодіагностичних методик, деякі з яких і досі використовуються практичними психологами в силових структурах у процесі професійно-психологічного відбору (наприклад, методика "Прогноз").

У 70-х роках минулого сторіччя почали відкриватися психофізіологічні лабораторії (ПФЛ) при медичних управліннях МВС СРСР та УРСР. Необхідність створення ПФЛ обумовлювалася підвищеними вимогами до психічного здоров'я кандидатів на службу. Передбачалося, що психодіагностичне обстеження надасть можливість завчасно виявити людей з прихованою психологічною патологією та початковими формами психічних захворювань. Крім цього, періодичні диспансерні обстеження знизять вірогідність професійної деформації, нервово-психічних розладів, алкоголізму тощо.

Для керівництва ПФЛ було створено Центральну науково-дослідну ПФЛ, яка проіснувала до 1990 року. Після розвалу СРСР в

Україні її функції перекладено на Центр психологічного здоров'я МВС.

Ефективність ПФЛ переконливо проявилася при відборі працівників для забезпечення заходів Олімпіади-80. До того ж було відзначено позитивні результати поточної роботи (зниження плинності кадрів, надзвичайних ситуацій). З огляду на це, з'явилась ідея створення єдиної психопрофілактичної служби органів внутрішніх справ (ОВС) та її нормативного закріплення.

Головними завданнями були визначені такі:

– відбір кандидатів на службу, передбачалося створення професіограм;

– регулярні психопрофілактичні огляди особового складу;

– розробка та застосування методів психофізіологічної стійкості особового складу;

– медико-психологічна реабілітація.

Проте практичне створення такої служби зупинилося на початковій стадії. Цьому завадили проблеми в науково-методичному забезпеченні, зміни у вищому керівництві МВС, підпорядкування служби медичному управлінню.

Нова хвиля впровадження психологічних знань до роботи правоохоронних структур почалася наприкінці 80-х рр., а точніше з **1989 року**, коли 7 з'їзд товариства психологів СРСР констатував відрив теорії від практики та було винесено пропозицію *розробити психологічні основи діяльності правоохоронних органів та засоби їх вдосконалення*. Планувалося розробити теоретичні основи та методичні процедури різних видів судово-психологічної експертизи, вдосконалити діяльність пенітенціарних установ та системи соціального патронування, суттєво збільшити обсяг психологічної підготовки співробітників правоохоронних органів, ввести викладання психології у підготовку молодшого начальницького складу.

У **1989 році** виходить наказ МВС *"Про поетапне створення служби психофізіологічного та соціально-психологічного забезпечення роботи з кадрами ОВС"*. Головною установою служби має стати науково-практичний центр психофізіології та

психології праці МВС СРСР. Було визначено також *напрямки діяльності служби***:**

– діагностика профпридатності, професійний добір на навчання у заклади МВС;

– психологічне та психофізіологічне супроводження службової діяльності співробітників;

– профілактика несприятливих функціональних станів, підтримання працездатності у штатних та екстремальних умовах;

– професійно-психологічна реабілітація;

– організація та проведення психологічної підготовки особового складу;

– формування психологічної сумісності працівників, здорового соціально-психологічного клімату у колективі.

Після розпаду СРСР розбудова діяльності психологічної служби в ОВС України активно продовжувалась. У **1991 році** після проведення конференції "Актуальні проблеми морально-психологічної підготовки особового складу ОВС" було визнано за доцільне користуватися терміном "*психологічне забезпечення діяльності ОВС*".

Згодом, за підтримки тодішнього міністра внутрішніх справ В. Г. Батрашева було створено власну навчальну базу для підготовки практичних психологів для роботи в силових структурах. Так, відкрився відповідний факультет у Київському інституті внутрішніх справ і дещо пізніше у Національному університеті внутрішніх справ у м. Харкові.

Непересічною подією також стало створення *Управління виховної та соціально-психологічної роботи* на чолі із О. П. Сєверовим у центральному апараті МВС.

У 1994 році розробляється "*Положення про соціально-психологічну службу"*, її основні завдання та функції. За попередньо узгодженими з керівництвом МВС розрахунками, загальна штатна чисельність працівників служби (без пенітенціарної системи) мала скласти 2400 осіб.

Проте зміна державного та відомчого керівництва різко загальмовує розпочатий процес. Управління виховної та соціально-

психологічної роботи розформовують, а його функції передають управлінню по роботі з особовим складом (УРОС) МВС.

Згодом, у складі УРОС створюється відділ психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів та підрозділів внутрішніх справ. Розробляються проекти "*Концепції психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності"*, "*Положення про службу психологічного забезпечення"* та "*Типові функціональні обов'язки психолога органу (підрозділу) внутрішніх справ України*". Ці документи затверджено протягом **1997 року** і діють майже всі понині.

У **2000 році** створено Центр практичної психології при ГУ МВС України. Кількість психологів в ОВС стрімко зростає: так, якщо у 1998 році нараховувалось 417 посад психологів, то у 1999 році – 485, а у 2005 році – 600.

5.4.2. Структура служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ

Згідно з Положенням про службу психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України (далі – Положення) **психологічне забезпечення** визначається як *система організаційних та психологічних заходів, спрямованих на вдосконалення роботи з персоналом та підвищення ефективності оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України*.

Діяльність психологів психологічної служби в органах внутрішніх справ регламентується низкою документів, затверджених чинним наказом МВС (№ 842 від 28 липня 2004 року *"Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України")*. Серед них такі:

- Положення про Центр практичної психології при ГУМВС, УМВС;
- Положення про службу психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України;
- Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у навчальних закладах МВС України;
- Положення про групу посиленої психологічної уваги в органах внутрішніх справ України та навчальних закладах МВС України;
- Зразок карти психологічного супроводження працівника органів внутрішніх справ України;
- Кваліфікаційні вимоги до працівників служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України;
- Етичний кодекс психолога служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України;
- Інструкція про порядок поглибленого психологічного обстеження кандидатів на керівні посади органів внутрішніх справ України;
- Інструкція з порядку організації та здійснення психологічної експрес-діагностики працівників органів внутрішніх справ України
- Інструкція щодо застосування комп'ютерних поліграфів у роботі з персоналом органів внутрішніх справ України
- Інструкція з порядку обліку і звітності служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ.

Питання організації служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України, завдання, функції, основні методи роботи та повноваження психологів та порядок виконання покладених на них

функцій прописані в *Положенні про службу психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.*[1]

До структурних підрозділів служби психологічного забезпечення належать:

1. Управління соціально-гуманітарної та психологічної роботи Департаменту кадрового забезпечення МВС України, скорочено – ВПЗ УСГПР ДКЗ МВС України (або *Центр практичної психології при МВС України*[2])

2. Відділи (відділення, сектори) психологічного забезпечення управлінь (відділів) кадрового забезпечення головних управлінь, управлінь МВС України в Автономній Республіці Крим, областях, містах Києві та Севастополі (або *Обласні центри практичної психології*).

3. Окремі посади психологів у підрозділах внутрішніх справ (міських, районних, спеціальних).

4. Підрозділи психологічного забезпечення Державної служби охорони.

5. Підрозділи психологічного забезпечення внутрішніх військ МВС України.

6. Підрозділи психологічного забезпечення відомчих навчальних закладів МВС України.

---

[1] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1365-04

[2] *"Положення про Центр практичної психології при головних управліннях МВС України в Автономній Республіці Крим, місті Києві та Київській області, управліннях МВС України в областях, місті Севастополі та на транспорті"* затверджено Наказом МВС України 28.07.2004 № 842 (z1365-04). Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 27 жовтня 2004 р. за № 1366/9965

Схема 5.1. Структура психологічної служби органів внутрішніх справ України

Отже, як видно зі схеми, **службу психологічного забезпечення очолює** *начальник відділу психологічного забезпечення Управління соціально-гуманітарної та психологічної роботи Департаменту кадрового забезпечення МВС України*, який здійснює загальне керівництво, координацію та контроль діяльності підрозділів служби психологічного забезпечення, призначається на посаду і звільняється з посади наказом заступника Міністра внутрішніх справ України за поданням начальника Департаменту кадрового забезпечення МВС України, якому безпосередньо підпорядковується. На начальника також покладено організацію стажування кандидатів на посади начальників структурних підрозділів служби психологічного забезпечення, він організовує підготовку проектів нормативних актів служби психологічного забезпечення, здійснює координацію роботи відомчих наукових установ і вищих навчальних закладів МВС України з питань психологічного забезпечення службової діяльності працівників органів внутрішніх справ України. Він організовує також взаємодію служби психологічного забезпечення з питань, віднесених до її компетенції, з органами державної влади, правоохоронними органами, структурними підрозділами МВС України, військовими формуваннями, навчальними закладами,

науковими установами, громадськими, релігійними організаціями, засобами масової інформації, юридичними та фізичними особами.

Центр практичної психології має чотири структурних підрозділи:

– відділення (групи) психологічного супроводження роботи з персоналом;

– відділення (групи) психологічного супроводження оперативно-службової діяльності;

– групи поліграфних обстежень;

– групи психопрофілактичної роботи в органах і підрозділах внутрішніх справ.

Кожен обласний центр практичної психології має аналогічну структуру. На базі таких центрів створюються кабінети професійної психодіагностики, кабінети психологічної корекції та регуляції, психотренінгові комплекси, групи швидкого реагування, що надають невідкладну психологічну допомогу, консультативні тренінгові групи, групи телефонного психологічного консультування. Робота працівників Центру узгоджена та добре організована: кожен працівник відповідає за свою ділянку роботи, в якій керується методичними рекомендаціями, програмними продуктами, навчальними та методичними посібниками, ліцензованими та рекомендованими МВС України, психологічними тестами та методиками, діагностичним та психокорекційним обладнанням.

Надання психологічної допомоги Центром ведеться за такими напрямками:

1. Консультативний.

Психологи центру консультують керівників підрозділів ОВС з питань покращення соціально-психологічного клімату в колективі, створення ефективної системи забезпечення психологічної та психофізіологічної надійності персоналу. Крім цього психологи Центру ведуть індивідуальне консультування працівників та членів їх сімей. Працівники ОВС, які перебували в екстремальних ситуаціях, можуть також звернутися до фахівців центру за індивідуальною психологічною допомогою.

2. Психодіагностичний.

Психологи проводять соціально-психологічне вивчення колективів структурних підрозділів ОВС; здійснюють професійно-психологічний відбір кандидатів на службу та навчання в органи внутрішніх справ України, відбирають кандидатів до участі в миротворчих місіях ООН; вивчають психологічну сумісність та готовність до спільної професійної діяльності при формуванні спеціальних оперативних загонів, груп, нарядів тощо. У випадку висунення кандидатів на керівні посади проводиться поглиблене психологічне вивчення кандидата. Окреме місце в діагностиці займає діагностика з використанням комп'ютерних поліграфних технологій.

Перелік психодіагностичних методик, що використовуються фахівцями служби психологічного забезпечення, установлюється ВПЗ УСГПР ДКЗ МВС України після затвердження керівництвом Міністерства внутрішніх справ України.

Відомості про результати психологічних обстежень працівників органів внутрішніх справ України, що перебувають у розпорядженні працівників служби психологічного забезпечення, є конфіденційною інформацією, що підлягає розголошенню лише у випадках, установлених чинним законодавством.

3. Експертний.

Психологи також беруть участь у службових розслідуваннях надзвичайних ситуацій серед персоналу органів внутрішніх справ України, пов'язаних із загибеллю або пораненням працівників, випадками або спробами самогубств.

Психологи центру складають психологічні портрети підозрюваних у вчиненні злочинів, зниклих осіб та ймовірних злочинців, створюють психологічні моделі організованих злочинних угруповань, психологічне відтворення подій та обставин злочинів.

Психологи центру готують експертні висновки щодо атестації працівників органів внутрішніх справ України, визначають можливості їх кваліфікаційного зростання.

4. Тренінговий.

Центр займається розробкою та впровадженням тренінгових технологій, спрямованих на формування у працівників професійно важливих психологічних якостей, уміння управляти конфліктними. Крім цього психологи навчають психологічних аспектів управлінської діяльності, прийомів професійного спілкування у звичайних та екстремальних ситуаціях.

5. Організаційно-просвітницький.

Центр планує, організовує та методично забезпечує роботу психологів в органах та підрозділах внутрішніх справ. Саме психологи центру проводять спеціальні семінари з методологічних та практичних питань психологічного забезпечення службової діяльності органів та підрозділів внутрішніх справ.

6. Психопрофілактичний.

Психологи супроводжують процес адаптації нових працівників до умов службової діяльності. Психологи мають своєчасно виявляти ознаки відхилень у поведінці співробітників, попереджати виникнення конфліктних ситуацій у колективах.

Структуру і штати служби психологічного забезпечення затверджує міністр внутрішніх справ України. Чисельність фахівців структурних підрозділів психологічного забезпечення пропорційно залежить від загальної чисельності особового складу органів внутрішніх справ України та встановлюється нормативними актами МВС України відповідно до рекомендованих норм навантаження.

Структурні підрозділи служби психологічного забезпечення МВС України при штатній чисельності від двох до чотирьох посад психологів формуються у відділення психологічного забезпечення, а при штатній чисельності від п’яти і більше посад психологів відділення за погодженням з ВПЗ УСГПР ДКЗ МВС України мають бути перетворені у відділ (відділення, сектор) психологічного забезпечення.

На посади працівників служби психологічного забезпечення призначаються фахівці, які мають вищу психологічну освіту відповідно до затверджених МВС України кваліфікаційних вимог.

Що стосується *питання підпорядкування практичних психологів* МВС, то практичні психологи міських, районних, лінійних органів, стройових, спеціальних підрозділів внутрішніх справ безпосередньо підпорядковуються заступникам начальників підрозділів кадрового забезпечення, а в питаннях організації професійної діяльності перебувають у прямому підпорядкуванні начальників відділів (відділень, секторів) психологічного забезпечення У(В)КЗ ГУМВС, УМВС і керуються нормативно-правовими актами МВС України, що стосуються організації діяльності служби психологічного забезпечення.

Психологи підрозділів Державної служби охорони при МВС України безпосередньо підпорядковуються керівникам відділів (відділень, секторів) психологічного забезпечення У(В)КЗ ГУМВС, УМВС), а в питаннях організації професійної діяльності перебувають у прямому підпорядкуванні керівника структурного підрозділу служби психологічного забезпечення Департаменту Державної служби охорони при МВС України.

Психологи підрозділів внутрішніх військ МВС України безпосередньо підпорядковуються керівництву частин, з'єднань та територіальних командувань внутрішніх військ МВС України, а в питаннях організації професійної діяльності перебувають у прямому підпорядкуванні керівника структурного підрозділу служби психологічного забезпечення Головного управління внутрішніх військ МВС України.

Свою роботу служба психологічного забезпечення організовує на підставі перспективних і поточних планів. Для здійснення професійної діяльності працівникам служби психологічного забезпечення виділяються робочі кабінети, персональна електронно-обчислювальна техніка, аудіо- та відеотехніка, програмні продукти, навчальні та методичні посібники, психологічні тести та методики, діагностичне та психокорекційне обладнання. Як зазначено в "Положенні", працівникам служби психологічного забезпечення для досягнення максимальної ефективності й результативності заходів психологічного

супроводження дозволяється носіння цивільної форми одягу під час виконання ними службових обов'язків.

5.4.3. Основні завдання та напрямки діяльності служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ

Перед психологічною службою в органах внутрішніх справ України поставлено низку **завдань**. Серед них такі:

1. Надання допомоги керівникам усіх рівнів з питань зміцнення дисципліни й законності в органах внутрішніх справ України, створення ефективної системи забезпечення психологічної та психофізіологічної надійності персоналу.

2. Здійснення професійної орієнтації і професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органи внутрішніх справ України та навчання в навчальних закладах МВС України з метою визначення їх психологічної готовності до правоохоронної діяльності в органах внутрішніх справ України. Здійснення психологічного вивчення працівників, які переміщуються на іншу посаду в системі МВС України, з метою визначення їх психологічних характеристик та прогнозування психологічної готовності до виконання ними певних оперативно-службових завдань.

3. Психологічна підготовка працівників органів внутрішніх справ України до виконання своїх функціональних обов'язків як у повсякденних, так і в екстремальних умовах.

4. Проведення психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України з персоналом органів та підрозділів внутрішніх справ.

5. Здійснення заходів щодо оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах. Виявлення за допомогою психологічних та соціологічних методів чинників, що сприяють

виникненню соціально-психологічних проблем в оперативно-службовій діяльності органів внутрішніх справ України.

6. Психологічне консультування керівників органів внутрішніх справ України, а також працівників органів внутрішніх справ України та членів їх сімей.

7. Психологічне супроводження оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України, яке передбачає впровадження досягнень сучасної психології в процес розкриття та розслідування злочинів; надання психологічної допомоги працівникам органів внутрішніх справ України під час охорони громадського порядку та при забезпеченні переговорної діяльності; розроблення та впровадження новітніх психологічних технологій в оперативно-службову діяльність, у тому числі із застосуванням комп'ютерної поліграфної техніки.

8. Психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу в навчальних закладах МВС України, здійснення психологічної підготовки працівників органів внутрішніх справ України, надання психологічної допомоги особам, прийнятим на службу, в адаптації до умов оперативно-службової діяльності.

9. Упровадження тренінгових технологій формування у працівників органів внутрішніх справ України відповідних професійно важливих психологічних якостей, психологічної стійкості, навичок безпечної поведінки, вміння розв'язувати свої психологічні проблеми та управляти конфліктними ситуаціями з урахуванням особливостей несення служби та категорій працівників органів і підрозділів внутрішніх справ.

Функції служби психологічного забезпечення прописано в п. 3 "*Положення про службу психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України"*. У функціях визначаються шляхи реалізації поставлених перед психологічною службою завдань.

Так, ***за напрямком організації та проведення професійної орієнтації і професійно-психологічного відбору*** служба психологічного забезпечення:

- здійснює психологічне діагностування, вивчення особистісних, інтелектуальних якостей кандидатів на службу в органах внутрішніх справ України (у тому числі до складу спеціальних миротворчих підрозділів), навчання в навчальних закладах МВС України, працівників органів внутрішніх справ України, що висуваються на керівні посади або переміщуються на інші посади в системі МВС України;
- готує висновки щодо наявності необхідних професійно важливих якостей, ступеня інтелектуально-мотиваційної, психологічної готовності та придатності кандидатів до служби в органах внутрішніх справ України (у тому числі до складу спеціальних миротворчих підрозділів), навчання в навчальних закладах МВС України, працівників органів внутрішніх справ України, що висуваються на керівні посади або переміщуються на інші посади в системі МВС України, а також щодо здатності виконання ними оперативно-службових завдань у різних умовах службової діяльності;
- на основі вивчення особливостей професійної діяльності працівників органів внутрішніх України розробляє професіограми з метою вдосконалення методів і критеріїв професійно-психологічного відбору кандидатів, прогнозування їх здатності до навчання та виконання оперативно-службових завдань.

За ***напрямком здійснення психопрофілактичної роботи та психологічного супроводження служби*** практичні психологи органів та підрозділів внутрішніх справ:

- проводять психодіагностику з метою виявлення у працівників органів внутрішніх справ України станів емоційно-психологічної напруженості, перевтоми, інших негативних психологічних станів;
- організовують та проводять психопрофілактичну роботу з працівниками органів внутрішніх справ України. Здійснюють корекцію психологічної напруженості, перевтоми та інших негативних психологічних станів, організовують роботу кабінетів психологічної корекції та регуляції;

- здійснюють індивідуально-психологічне консультування керівників органів і підрозділів внутрішніх справ, працівників органів внутрішніх справ та членів їх сімей, надають психологічну допомогу молодим працівникам органів внутрішніх справ України в процесі їх адаптації до умов службової діяльності;
- беруть участь у службових розслідуваннях надзвичайних ситуацій, пов'язаних із загибеллю та самоушкодженнями працівників органів внутрішніх справ України, у тому числі із самогубствами, а також у випадку порушень працівниками органів внутрішніх справ України дисципліни і законності;
- надають психологічну допомогу працівникам органів внутрішніх справ України після їх перебування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із застосуванням вогнепальної зброї і спецзасобів, загибеллю людей.

У цих випадках, а також при виявленні у працівників негативного психоемоційного чи психофізіологічного стану за результатами психологічної експрес-діагностики, служба психологічного забезпечення має право тимчасово (терміном до 3 діб) усунути від виконання службових обов'язків зі збереженням заробітної плати для надання невідкладної психологічної допомоги та здійснення заходів первинної психопрофілактики з подальшим вирішенням питання про їх допуск до самостійного несення служби.

- аналізують причини і умови психологічного травматизму, тілесних ушкоджень чи загибелі працівників органів внутрішніх справ України під час виконання ними службових обов'язків та поза службою, готують методичні рекомендації щодо їх попередження;
- вивчають соціально-психологічний клімат у колективах, надають рекомендації щодо його поліпшення, проводять профілактику та вирішення конфліктних ситуацій;
- надають рекомендації з питань раціонального розподілу кадрів у колективах з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик працівників органів внутрішніх справ України,

їх психологічної сумісності з метою ефективного виконання ними оперативно-службових завдань. Надають рекомендації щодо комплектування спеціальних загонів, груп, нарядів із врахуванням їх психологічної сумісності;

- беруть участь у роботі атестаційних комісій органів внутрішніх справ України, формуванні резерву кадрів на висунення, проведенні психологічного вивчення працівників органів внутрішніх справ України під час їх переміщення на керівні посади;
- надають консультативну та практичну допомогу працівникам органів внутрішніх справ України в питаннях взаємодії з різними верствами населення, а також представниками засобів масової інформації.

Психологічною службою ОВС України розроблено "*Положення про групу посиленої психологічної уваги (ГППУ) в органах внутрішніх справ України та навчальних закладах МВС України*", в якому вказуються підстави, порядок зарахування і виключення з груп посиленої психологічної уваги та надання їм психологічної допомоги. При чому посилена психологічна увага визначається як система комплексних заходів психологічного характеру, що здійснюються з метою своєчасної профілактики та попередження надзвичайних ситуацій серед працівників органів внутрішніх справ України, підвищення рівня адаптаційних можливостей особистості працівників (курсантів, слухачів) до умов службової діяльності, забезпечення їх психологічного благополуччя, збереження психічного й фізичного здоров'я, запобігання службовому та побутовому травматизму.

З працівниками органів внутрішніх справ України, які увійшли до ГППУ, проводять консультування та комплексне психологічне вивчення, яке складається з психодіагностики, вивчення актуальної проблеми, що виникла, аналізу біографічних даних, особливостей родинних стосунків, соціально-побутових умов тощо.

Підставою для прийняття рішення про зарахування працівників (курсантів, слухачів) до ГППУ є: застосування вогнепальної зброї на поразку; перебування працівників в екстремальних ситуаціях,

пов'язаних із загибеллю людей; виявлення за результатами психологічної діагностики негативного психоемоційного стану; труднощі, пов'язані з процесом адаптації до умов службової діяльності; систематичні порушення службової дисципліни; яскраво виражена схильність до конфліктів; підвищена хворобливість, часта відсутність на службі через стан здоров'я; зловживання алкоголем; пресуїцидальна поведінка; наявність випадків психічних захворювань, алкоголізму чи суїцидальної поведінки серед близьких родичів; перенесення психотравмуючих ситуацій, пов'язаних із службовою діяльністю, смертю родичів, товаришів, близьких людей, розірванням шлюбу тощо.

За ***напрямком психологічного супроводження оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України*** психологи:

- консультують працівників органів внутрішніх справ України з психологічних аспектів оперативно-службової діяльності;
- беруть безпосередню участь у проведенні переговорів зі злочинцями або надають консультативну допомогу працівникам оперативних служб під час проведення таких переговорів;
- складають психологічні портрети осіб, які підозрюються в скоєнні злочинів;
- проводять психологічні експертизи та поліграфні дослідження;
- вивчають потреби органів внутрішніх справ України в психологічних технологіях для різних видів оперативно-службової діяльності, формують замовлення на їх розроблення відповідним навчальним закладам і науковим установам, упроваджують їх у практику.

За ***напрямком психолого-педагогічного супроводження навчально-виховного процесу в навчальних закладах МВС України, здійснення психологічної підготовки та впровадження новітніх психологічних технологій*** психологи:

- проводять заняття у системі службової підготовки працівників органів внутрішніх справ України з психологічної тематики, спрямовані на розвиток професійно значущих психологічних

якостей, підвищення психологічної стійкості під час виконання оперативно-службових завдань, особистої дисциплінованості, культури спілкування та чуйного ставлення до громадян;

- консультують керівників органів внутрішніх справ України з питань використання психологічних технологій у роботі з кадрами, прогнозування психологічного стану працівників органів внутрішніх справ України та організації діяльності колективів в екстремальних умовах;
- організовують заходи щодо формування в працівників органів внутрішніх справ України психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, відповідального ставлення до дотримання правил безпеки в службовій діяльності, передбачливості;
- беруть участь у підборі наставників та надання їм рекомендацій щодо оптимальної адаптації молодих працівників органів та підрозділів внутрішніх справ до умов службової діяльності відповідно до їх індивідуальних особливостей; психологічне супроводження цього процесу; у разі необхідності, надання індивідуальної психокорекційної допомоги; аналіз та узагальнення результатів адаптації до умов служби; розроблення пропозицій та рекомендацій.
- запроваджують тренінгові психологічні технології підготовки працівників органів внутрішніх справ України до умов службової діяльності.

5.4.4. Кваліфікаційні вимоги та посадові обов'язки працівників служби психологічного забезпечення в органах внутрішніх справ

Кваліфікаційні вимоги та посадові обов'язки працівників служби психологічного забезпечення ОВС України були затверджені Наказом МВС України від 28.07.2004 № 842 (z1365-04). У наказі зазначено, що психолог ОВС України повинен мати

вищу психологічну освіту. За умови наявності 3-річного досвіду роботи на посаді, психолог має право на отримання посади старшого психолога, а пропрацювавши на посаді старшого психолога, співробітник може підвищитись до посади головного психолога.

Серед посадових обов'язків практичного психолога ОВС України слід відзначити такі:

1. Психолог вивчає вплив психологічних, економічних і організаційних факторів на службову діяльність працівників органів ОВС з метою створення сприятливих умов оперативно-службової діяльності та підвищення її ефективності.

2. Бере участь у вивченні соціально-психологічного клімату в колективах ОВС, а також у розгляді завдань соціально-психологічного розвитку службових колективів, вибирає найбільш актуальні питання і проблеми, які потребують вирішення (плинність персоналу, порушення службової дисципліни та законності, низькі показники службової діяльності), визначає шляхи усунення причин, які їх викликали.

3. Проводить вивчення індивідуальних рис та якостей працівників ОВС, пов'язане з професійно-психологічним відбором, виявленням їхніх інтересів і схильностей, аналізує психологічний стан працівників ОВС у ході виконання ними службових завдань.

4. Готує рекомендації щодо призначення кандидата на певну посаду за результатами соціально-психологічного вивчення і його професійної психодіагностики.

5. Здійснює професійно-психологічну підготовку працівників ОВС.

6. Розробляє професіограми й детальні психологічні характеристики працівників ОВС різних спеціальностей і посад органів та підрозділів внутрішніх справ, які визначаються умовами професійної діяльності, дає рекомендації щодо оптимального використання індивідуально-психологічних можливостей працівників ОВС з урахуванням перспективи розвитку їхніх професійних здібностей.

7. Бере участь у здійсненні заходів із службової і професійної адаптації молодих працівників і фахівців органів внутрішніх справ України.

8. Бере участь у формуванні груп, екіпажів, нарядів і службових колективів, проектуванні систем організації служби (організації робочого часу, робочих місць тощо) з урахуванням ергономічних вимог, готує пропозиції щодо розроблення методів управління персоналом, удосконалення матеріального і морального стимулювання, сприяє правильній орієнтації працівників ОВС у проблемах психологічного характеру, пропагує психологічні знання.

9. Надає індивідуальну психологічну допомогу працівникам ОВС під час виконання оперативно-службових завдань.

10. Складає психологічні портрети і прогнози можливих дій правопорушників (злочинців), за необхідності готує психологічні обґрунтування планів оперативно-службових заходів.

11. У разі необхідності в межах своєї компетенції бере участь у проведенні оперативно-розшукових та слідчих дій, у здійсненні психологічного впливу на правопорушників (злочинців), переговорній діяльності тощо. Надає термінову психологічну допомогу працівникам органів внутрішніх справ України, що потребують її після перебування в екстремальних ситуаціях, а також особам, що потерпіли в ході оперативно-службових заходів.

12. Аналізує надзвичайні ситуації серед особового складу органів і підрозділів внутрішніх справ, зокрема випадки суїцидів та суїцидальних проявів, шляхом безпосередньої участі в службових розслідуваннях вивчає психологічні причини й наслідки цих ситуацій, проводить роботу з профілактики подібних випадків.

13. Консультує керівників органів і підрозділів внутрішніх справ щодо соціально-психологічних проблем управління персоналом, підтримання соціально-психологічного благополуччя, консультує працівників ОВС з питань внутрішньоколективних стосунків, які потребують урахування психологічних факторів.

Психолог служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів та підрозділів внутрішніх справ

України *повинен знати:* нормативно-правові акти, розпорядження, вказівки, методичні та інші матеріали з практичної психології; психологію праці й управління; юридичну, інженерну і соціальну психологію; методи вивчення психологічних особливостей службової діяльності працівників ОВС, індивідуальної психодіагностики; технічні засоби, які застосовуються в процесі психодіагностики, психокорекції, вивчення умов служби; передовий вітчизняний і світовий досвід роботи психологів правоохоронних органів; основи психофізіології, патопсихології, психокорекції, профорієнтаційної роботи; основи трудового законодавства; завдання та функції, правові підстави діяльності органів, підрозділів внутрішніх справ, служб та навчальних закладів МВС України; структуру системи МВС України та порядок функціонування служби психологічного забезпечення органів внутрішніх справ України, її взаємодії з іншими органами, підрозділами, службами, навчальними закладами та науково-дослідними установами МВС України.

Практичний психолог ОВС України забезпечує також *належний стан обліку та звітності служби психологічного забезпечення*, порядок яких прописано відповідною "Інструкцією з порядку обліку і звітності служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України". Так, до Центру практичної психології надсилаються статистичні звіти за квартал, півріччя та за 9 місяців.

Річний звіт має складатися з описової та статистичної частини. В описовій частині звіту міститься загальний стан виконання плану роботи з психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності, невиконані пункти плану, аналіз причин невиконання; аналізується кадрове забезпечення служби, робоче навантаження на одного психолога; описується наявна матеріально-технічна база психологічної служби. Окремі пункти присвячено аналізу організаційно-методичної роботи (наприклад, якщо звіт пише головний психолог, то вказує роботу, проведену з психологами підрозділів служби); проведеному професійному психологічному відбору кандидатів на службу в органи внутрішніх справ України

та навчання до навчальних закладів МВС України. Також увага приділяється опису роботи з психологічної підтримки під час адаптації працівників органів внутрішніх справ України до умов навчання та службової діяльності. Ще одна позиція описової частини звіту стосується індивідуальної роботи з працівниками та первинної психопрофілактики (зазначається кількість працівників та членів їх сімей, яким були надані консультації, основні підстави звернень, кількість працівників, охоплених заходами експрес-діагностики, її причини, кількість працівників, з якими проводилась психодіагностика, кількість осіб, віднесених до групи посиленої психологічної уваги тощо). Описуються також заходи з підтримання соціально-психологічного клімату, а також заходи здійснення професійно-психологічної підготовки особового складу (тематика проведених занять та тренінгів). Особлива увага приділяється також аналізу суїцидальної активності, а саме: кількість суїцидів та суїцидальних спроб, рівень суїцидальної активності серед особового складу органів внутрішніх справ України, а також засоби профілактики, які були проведені. Якщо психолог підрозділу займається науково-дослідною діяльністю, то він вказує її напрямки та результати, а також напрямки та результати підвищення кваліфікації та перепідготовки. У завершальній частині висновку в довільній формі дається загальна оцінка ефективності вжитих заходів з психологічного забезпечення службової діяльності працівників, аналіз проблем у колективах органів і підрозділів внутрішніх справ, шляхи їх вирішення та пропозиції щодо активізації роботи служби психологічного забезпечення.

Кожен структурний підрозділ служби психологічного забезпечення ОВС України має свої форми звітності.

5.4.5. Професійно-психологічний відбір до органів внутрішніх справ

У *Положенні про службу психологічного забезпечення* одним із завдань служби визначається здійснення професійної орієнтації і професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органи внутрішніх справ України, на навчання в навчальних закладах МВС України, відбір до складу спеціальних миротворчих підрозділів. Метою такого відбору є визначення насамперед психологічної готовності до правоохоронної діяльності.

Під професійним відбором розуміється складна спеціалізована процедура вивчення й оцінки придатності того чи іншого кандидата до оволодіння спеціальністю, досягнення рівня майстерності й успішного виконання обов'язків як у звичайних, так і в екстремальних умовах; систему засобів, які забезпечують прогностичну оцінку взаємовідповідності людини та професії у тих видах діяльності, які здійснюються у нормативно заданих умовах, що вимагають від людини підвищеної відповідальності, здоров'я, працездатності, емоційно-вольової регуляції[1].

У кожній країні існує перелік умов, яким має відповідати претендент на роботу в поліції. Серед них слід відзначити такі: наявність громадянства, бездоганні моральні якості, освітній рівень, необхідний для майбутньої роботи (у Франції, наприклад, це може бути 8-9 класів школи для рядових поліцейських, молодший офіцер повинен мати повну середню освіту тощо), фізичні дані, відсутність дисциплінарних порушень на роботі, відсутність кримінального минулого, лояльність до існуючого режиму.

На сьогодні професійний психологічний відбір є важливою невід'ємною частиною системи відбору кадрів для роботи у поліції в усіх розвинутих країнах.

---

[1] *Барко І. В.* Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : монографія / І. В. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.

Так, у поліції **США** практикується ступінчастий процес відбору. Спочатку відраховують кандидатів, які не можуть у достатньому для поліцейського обсязі читати, писати, рахувати. На наступному етапі тестування створюються реальні ситуації, в яких перевіряють фізичну підготовку. Наприклад, пропонується на собі витягти манекен людського тіла тощо. Наступний, третій, рівень тестування – психологічний тест. Спочатку діагностують пізнавальні здібності (логічне мислення, пам'ять, вербальний та невербальний інтелект, уміння працювати в умовах інтелектуальних перенавантажень). Характерологічні особливості вивчають за допомогою MMPI, може бути застосований тест Айзенка EPQ. Таким чином, вже на цьому етапі будуть відраховані абсолютно не придатні кандидати.

На наступних етапах кандидатів перевіряють на їхню придатність до діяльності, враховуючи специфіку останньої. Методи, які тут використовуються, виявляють сформованість тих чи інших якостей, наприклад, самоконтролю, стилю спілкування тощо.

Нарешті, процес прийняття рішення закінчується відбором декількох спеціалістів, придатних до діяльності за точно описаною тематикою. На завершальному етапі кандидатам пропонують пройти обстеження на поліграфі, під час якого ставлять запитання про мотиви вступу на службу, ставлення до наркотиків, злочини і правопорушення в минулому. За статистикою 25-30% кандидатів не зможуть пройти цей останній тест.

При відборі на роботу до поліції в США користуються принципом "рівної доступності", відповідно до якого всі громадяни мають рівні права отримати державні посади, якщо володіють необхідними для цього здібностями та особистісними якостями. Міністерство внутрішніх справ відповідно до вимог законодавства та програми уряду США навіть пропонує спеціальні курси, які допоможуть підготуватися до процедури добору. Цікаво, що правоохоронні органи цієї країни проводять досить масштабну інформаційну кампанію, в якій доводять до населення інформацію про вакансії та вимоги до кандидатів на службу в поліцію. В США

також застосовується зіставлення якостей кандидата з характером функціональних обов'язків, які він повинен буде виконувати.

Найретельніший добір у США проводиться до елітних підрозділів. Так, особа, яка претендує стати спеціальним агентом Федерального бюро розслідувань, повинна бути громадянином США чи Північних Мавританських островів, віком від 23 до 37 років, у гарній фізичній формі, мати посвідчення водія, а також один з 4 дипломів – ступінь у галузі права, диплом бухгалтера, диплом 4-річного коледжу, магістерський ступінь у галузі комп'ютерної технології (або математики, фізики, інженерії, управління), вільно володіти іноземною мовою. У свій час майбутньому президенту Р. Ніксону відмовили у прийнятті на роботу в цей підрозділ, оскільки його оцінили як зарозумілого та самолюбного.

Процес відбору для роботи в поліції **Англії** схожий на вищеописану схему відбору в США. Він триває 4-5 днів і також складається з декількох етапів.

Так, на *першому* етапі кандидат пише твір, присвячений автобіографії та причинам вибору професії поліцейського. Це дає психологу можливість якісного аналізу даних, виявлення основних мотивів вибору професії.

На *другому* етапі проводиться бесіда з психологом, де звертається увага на наявність таких факторів (їх наявність підвищує ймовірність відрахування кандидата):

– жалюгідний зовнішній вигляд;
– прагнення показати свої переваги, манери "всезнайки";
– невміння розмовляти, слабкий голос, погана дикція;
– відсутність плану кар'єри, чіткої цілі;
– невпевненість у собі, невідвертість;
– відсутність інтересу, ентузіазму;
– зацікавленість лише у високій заробітній платні;
– небажання починати з низьких посад;
– недостатня фактичність;
– агресивність поведінки;
– презирливі відгуки про попереднє місце роботи;

– загальмованість реакцій, млявість;
– небажання дивитися в очі;
– нерішучість;
– неохайність;
– негаразди в сімейному житті;
– відсутність почуття гумору;
– низька кваліфікація;
– несамостійність, орієнтація на людей;
– відсутність інтересу до організації, куди влаштовується;
– підкреслення своїх зв'язків із впливовими людьми;
– низький моральний рівень;
– лінощі;
– обмеженість інтересів;
– поганий стан фінансових справ;
– нездатність сприймати критику;
– запізнення на співбесіду;
– невихованість, невдячність за виділений час та увагу до себе;
– відсутність питань до консультанта.

При цьому в процесі бесіди вважається поганим показником, якщо людина з усім погоджується.

На *третьому* етапі проводиться психодіагностика.

На *четвертому* етапі проводяться рольові ігри. Учасників розбивають на групи по 6-8 осіб. Кожен отримує картку із завданням. За обмежений час члени групи, спілкуючись один з одним, повинні виявити всю інформацію, яка потрібна для вирішення проблеми, поставленої перед групою. Під час виконання завдання психолог спостерігає та помічає, хто проявив себе як лідер.

Поетапно організовується професійний відбір до органів внутрішніх справ у країнах колишнього СРСР, у тому числі в Росії та Україні. Схема професійного відбору до органів внутрішніх справ Росії є подібною до тієї, яка застосовується в Україні.

Професійно-психологічний відбір до ОВС **України** передбачає *чотири послідовних етапи:* соціальний, медичний, психологічний і конкурсно-екзаменаційний. Деякі служби під час відбору

практикують стажування, тож рішення про прийняття чи неприйняття на роботу приймається і на основі спостережень за роботою кандидата протягом певного часу.

Соціальний етап профвідбору здійснюють кадрові апарати ОВС. Під час цього етапу перевіряють певні біографічні та демографічні показники. Так, наявність судимостей у кандидата чи його близьких родичів є недопустимим для роботи в ОВС.

Медичний відбір спрямований на виявлення можливої патології, у тому числі і психічної, яка перешкоджатиме здійсненню діяльності в ОВС.

Психологічний етап відбору здійснюють психологи системи МВС. Відповідними наказами МВС України затверджено *обов'язковий перелік психодіагностичних методик*, які мають бути використані в процесі відбору. До таких методик належать:

- прогресивні матриці Равенна;
- опитувальник ММРІ (версія Л. Собчик);
- кольоровий тест Люшера.

За результатами психодіагностичного обстеження спеціалісти виділяють декілька груп кандидатів, індивідуально-психологічні властивості яких не відповідають вимогам міліцейських професій[1]:

Група 1. Показники за тестом Равена менше ніж 36 балів (занижений інтелектуальний рівень).

Група 2. Показники за тестом ММРІ мають підйоми понад 70 балів за шкалою 2 (песимістичність), 7 (тривожність), 8 (індивідуалістичність) – астенічний тип дезадаптації, депресія.

Група 3. Показники за тестом ММРІ мають підйоми понад 70 балів за шкалою 4 (імпульсивність), 6 (ригідність), 8 (індивідуалістичність), 9 (оптимістичність) – гіперстенічний тип дезадаптації.

Група 4. Показники за тестом ММРІ мають підйоми понад 70 балів за шкалою 7 (тривожність), 8 (індивідуалістичність) – ендогенна тривога.

---

[1] *Барко І. В.* Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : монографія / І. В. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.

Група 5. Показники в профілі ММРІ мають підвищення до 80 балів за будь-якою шкалою.

Група 6. Показники кольорового тесту Люшера: два і більше додаткових кольорів (0, 6, 7) знаходяться на перших двох позиціях.

Група 7. Показники тесту Люшера мають суттєву негативну динаміку між двома виборами (переміщення 2-3 основних кольорів з перших позицій).

Група 8. Психосоматичні та вегетативні розлади.

Крім того, окремі підрозділи ОВС висувають підвищені вимоги до швидкісних і емоційно-вольових якостей кандидата. У таких випадках додатково проводять тестування за низкою психофізіологічних показників кандидатів на посади (швидкість реакції, сила і лабільність нервових процесів, увага, пам'ять тощо). Всі ці показники, за якими проводитиметься діагностика, чітко регламентують відповідними документами.

Так, наприклад, у *Державній службі охорони* подібна діагностика проводиться згідно зі *"Схемою професійно-психологічного відбору та психологічного супроводження діяльності персоналу Державної служби охорони"*. Крім трьох вищеназваних методик особистість кандидатів вивчають за допомогою методики Р. Кеттела (опитувальник 16 PF), тесту Л. Т. Ямпольського (для визначення наявності нервово-психічного напруження), використовують також методику "КОТ" та "Рефлексометрія".

Висновок про рівень професійно-психологічної придатності кандидата до служби в ОВС може бути таким:

Рівень "А" – придатний, відповідає вимогам обраної професії (спеціальності).

Рівень "Б" – частково придатний, відповідає вимогам обраної професії (спеціальності) з переважної більшості критеріїв.

Рівень “В” – не придатний, не відповідає вимогам обраної професії.

Слід зауважити, що психодіагностичне обстеження проходять не лише кандидати на службу в ОВС, але й абітурієнти під час прийому до вищих навчальних закладів МВС України.

Проте, як показує практика, така багатоступінчаста система відбору спрацьовує недостатньо ефективно. Поняття відбору передбачає обрання кращих з кращих серед великої кількості претендентів на посаду. Сьогодні фактично відсутній конкурс на деякі посади, оскільки бажаючих працювати в ОВС бракує. У випадку, коли існує необхідність укомплектувати вакантні посади, відрахування кандидатів, не придатних до служби в ОВС, здійснюється лише за медичними показниками. Що стосується відбору на навчання до вузів МВС, то, за статистикою, зараховується близько 15% абітурієнтів з низьким рівнем готовності до навчання, 40% від загальної кількості відрахувань з вузів – це відрахування за грубі порушення дисципліни. Це свідчить про те, що і в цьому випадку фільтри відбору не спрацьовують належним чином.

Кваліфікаційні характеристики, які затверджуються наказами МВС, часто є досить нечіткими, формальними і не дають цілісної картини якостей та рис професіоналів різних відомств МВС, хоча наукова робота з виділення професійно важливих якостей співробітника МВС ведеться постійно, у тому числі і працівниками багатьох служб цього міністерства. В роботі І. В. Барко[1] перераховані ці якості:

1. Інтелектуальні.
2. Активність (екстраверсія, сила процесу збудження та гальмування, лабільність нервової системи).
3. Креативність.
4. Особливості функціонування пізнавальних психічних процесів (сприймання, увага, пам’ять).

[1] *Барко І. В.* Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : монографія / І. В. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.

5. Комунікативні якості (комунікативність, відкритість, здатність вирішувати конфлікти тощо).

6. Домінантно-лідерські якості (впевненість, розкутість, агресивність).

7. Самоконтроль (стриманість, врівноваженість, обережність).

8. Професійно-ділові якості (надійність, працелюбність, цілеспрямованість, акуратність, чесність, вміння працювати з паперами).

9. Фізичні якості.

Наступним кроком після виділення професійно важливих якостей є підбір адекватного інструментарію для їх діагностики. При чому, як зауважує І. В. Барко, при підборі кандидатів на службу в конкретні міліцейські підрозділи слід пам'ятати, що немає такої "ідеальної" людини, яка б володіла всіма вищезазначеними якостями, тому орієнтуватися потрібно на ті параметри особистості, які є найважливішими для цього виду діяльності ОВС. Автор пропонує систему діагностичних критеріїв у вигляді психодіагностичних моделей, розроблених для різних видів діяльності в ОВС. Серед видів професійної діяльності І. В. Барко виділяє такі:

- *Оперативно-розшукова діяльність*, яка є ключовою для співробітників карного розшуку, БЕЗ, підрозділів по боротьбі з організованою злочинністю та деяких інших служб. До якостей, характерних для співробітників, зайнятих цим видом діяльності, належать: психофізіологічна витривалість, увага, сильна нервова система, розвинений інтелект, комунікативні здібності, емоційно-вольові якості. Крім цього, оперуповноважений повинен бути здатним до рольового перевтілення, мовної винахідливості, бути самостійним, активним, домінантним, агресивним, ініціативним та наполегливим.
- *Профілактична діяльність,* якою займаються переважно дільничні інспектори міліції, інспектори у справах неповнолітніх, інспектори держпожежнагляду. Основна діяльність тут спрямована не на розслідування і розкриття

злочинів і правопорушень, а на їх попередження. Крім цього, як показує аналіз, зміст діяльності, наприклад, дільничих інспекторів, пов'язаний з виконанням близько 90 функціональних обов'язків та більш як 200 видів роботи. Тобто діяльність інспектора пов'язана зі значним психоемоційним та фізичним навантаженням. Можливо тому серед інших професій системи ОВС служба дільничих інспекторів за престижем знаходиться на шостому місці. Ключовим у роботі тут є активне спілкування з населенням і виявлення потенційно небезпечних ситуацій.

- *Слідча діяльність (пов'язана з дізнанням і розслідуванням злочинів)* характерна для слідчих, дізнавачів, криміналістів.
- *Діяльність, пов'язана із виконанням покарання і перевиховання засуджених (пенітенціарна діяльність).* Мова тут іде про співробітників виправних установ, слідчих ізоляторів.
- *Екстремальна діяльність.* Це діяльність, пов'язана з високим рівнем ризику для життя та здоров'я, застосуванням сили, зброї та спецзасобів, високим психоемоційним напруженням. Під цю категорію потрапляють співробітники підрозлідів "Беркут", "Сокіл", "Кобра", "Титан", пожежників.
- *Охоронна діяльність*, яка пов'язана з уважним спостереженням за об'єктами, що охороняються.
- *Адміністративно-наглядова діяльність.* Тут йдеться про контроль громадського порядку на дорогах та вулицях. Цим видом діяльності зайняті переважно співробітники патрульно-постової міліції.
- *Діяльність чергових частин і служб,* пов'язана з екстреним отриманням повідомлень про злочини, стихійні лиха та надзвичайні ситуації, з прийняттям рішень, їх реалізацією та контролем за виконанням. За добу до чергової частини надходить, як правило, 20-40 повідомлень. Отже, специфіка слідчо-оперативної групи пов'язана зі швидким переходом від режиму очікування до режиму активних дій, постійним і підвищеним ризиком, напруженим виконанням завдань. При виїзді на місце злочину вони знаходяться в умовах підвищеного

ризику, браку інформації, що призводить до відчуття напруженості в умовах дефіциту часу та високої відповідальності. Відповідно актуальними залишаються питання психологічного забезпечення слідчо-оперативної групи: комплектування груп із врахуванням психологічної сумісності, експрес-діагностика готовності до термінових дій (розробка системи такої діагностики), психологічна підготовка тощо.

Психологічне вивчення працівників ОВС проводиться не лише під час відбору на службу. В кожному підрозділі здійснюється також планова психологічна експрес-діагностика. Її метою є контроль за психоемоційним та психофізіологічним станом співробітників. Для працівників спецпідрозділів (“Сокіл”, “Беркут”, “Титан” тощо) експрес-діагностику проводять щорічно, адже їхня службова діяльність пов’язана з психоемоційним перевантаженням та екстремальними умовами. Позапланова психологічна експрес-діагностика здійснюється під час комплектування груп для виконання екстрених операцій (за необхідності), після перебування працівника ОВС в екстремальних ситуаціях (застосування вогнепальної зброї працівником ОВС і проти працівника ОВС, дорожньо-транспортна пригода з тяжкими наслідками, напад на об’єкт або особу, яка охороняється, тощо). У разі виявлення в працівника ОВС негативного психоемоційного чи психофізіологічного стану психолог має право клопотати перед керівництвом підрозділу про його тимчасове (до 3 діб) усунення від виконання службових обов’язків.

Контрольні запитання

1. Що ви знаєте про історію становлення психологічної служби в ОВС України?
2. Які основні напрямки діяльності психолога в ОВС?
3. Які кваліфікаційні вимоги висуваються до психолога ОВС?
4. У чому суть професійно-психологічного відбору до ОВС?

5. Чим подібна та чим відрізняється діяльність психолога в ОВС та інших силових відомствах України?
6. За якими психологічними критеріями проводять відбір до ОВС?
7. Які методи та процедури можна використати для оцінки нейродинамічних та психодинамічних властивостей працівників ОВС?
8. Які методи використовують для оцінки особистісних якостей співробітників ОВС?
9. Яку документацію має вести психолог пенітенціарної установи?
10. Окресліть напрямки та завдання роботи психолога в СБУ.
11. Чому в силових відомствах України значну увагу приділяють професійно-психологічному відбору?
12. Проведіть порівняльний аналіз організації діяльності психолога у вже відомих з попередніх розділів міністерствах та відомствах України. Зверніть увагу на переваги та недоліки кожної такої служби. Які пропозиції щодо покращення її діяльності ви могли б внести та обговорити на семінарському занятті?

Завдання для самостійної роботи

1. Запропонуйте власні психодіагностичні моделі різних видів діяльності в ОВС (дільничого інспектора, співробітника оперативного та спеціального підрозділу, співробітників охоронних структур, слідчого та ін.).
2. Запропонуйте тематичне заняття для співробітників одного з силових відомств з метою підвищення психологічної культури та компетентності останніх.

Рекомендована література

Основна:

1. *Барко І. В.* Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічнрй аспект) : монографія / І. В. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
2. *Ірхін Ю. Б.* Організація та здійснення психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України : навчальний посібник / Ю. Б. Ірхін. – К. : РВЦ НАВСУ, Київський юридичний інститут, 2005. – 164 с.

3. Робоча книга пенітенціарного психолога / за ред. В. М. Синьова, В. С. Медведєва. – К. : МП Леся, 2000. – С. 224.
4. *Ягупов В.* Військова психологія : підручник / В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с.

Додаткова:

1. Ірхін Ю. Б. Психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів : навч. посіб. / Ю. Б. Ірхін. – К. : РВЦ КНУВС, ДП "Друкарня МВС", 2007. – 96 с.
2. *Макаревич О.* Особливості психологічної підготовки армій країн НАТО / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 140-148.
3. *Медведєв В. С.* Практична психологія в органах внутрішніх справ України. Сьогодення та перспективи / В. С. Медведєв // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 47-49.
4. *Медведєв В. С.* Професійна деформація співробітників пенітенціарних установ / В. С. Медведєв. – К. : РВВ КІВС при УАВС, 1996. – 80 с.
5. *Медведєв В. С.* Психологічна служба пенітенціарних установ у 3 тисячолітті / В. С. Медведєв // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – № 5. – 2000. – С. 130-134.
6. *Муравйов К. В*. "Арештантська спільнота" як суспільно-психологічний феномен у місцях позбавлення волі / К. В. Муравйов // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – № 5. – 2000. – С. 151-157.
7. *Оліфіра О. І.* Роль і місце психолога ВТК у процесі підвищення ефективності ресоціалізації неповнолітніх засуджених / О. І. Оліфіра, Д. О. Ніколенко // Бюлетень Київського інституту внутрішніх справ (Проблеми пенітенціарної теорії і практики). – К. : РВВ КІВС при УАВС, 1999. – С. 133-138.
8. *Яковенко С. І.* Підготовка психологів для роботи в органах внутрішніх справ. / С. І. Яковенко // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К. : Ніка-центр, 1997. – С. 126-136.
9. Сборник тестовых методик диагностики личности осуждённого к лишению свободы / сост. А. В. Беца, А. Д. Гришко. – К., 1994.
10. *Сколов С. І.* Психологічна служба в установах кримінально-виконавчої системи України / С. І. Сколов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 6. – С. 54-58.
11. *Суліцький В. В.* Алгоритм роботи психолога установи виконання покарань із новоприбулими засудженими / В. В. Суліцький // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 1999. – С. 122-132.

12. *Сулицький В. В.* Організаційні характеристики планування діяльності психолога виправної колонії / В. В. Сулицький // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – № 5. – 2000. – С. 144-149.
13. "Схема професійно-психологічного відбору та психологічного супроводження діяльності персоналу Державної служби охорони" (№ 11/4-5-2435/Бд/Еп, ГУДСО).
14. *Хведчук В. В.* Про деякі аспекти діяльності пенітенціарних психологів [Електронний ресурс] / В. В. Хведчук // Газета "Новости медицины и фармации" Психиатрия (383) 2011 (тематический номер). – Режим доступу : http://www.mif-ua.com/archive/article/20585

Розділ 6

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

6.1. Державне забезпечення надання психологічної допомоги в надзвичайних ситуаціях.
6.2. Психологічні наслідки перебування людини в критичних і екстремальних ситуаціях.
6.3. Травматичний стрес та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).
6.4. Методи психологічної допомоги при травматичних стресах і ПТСР.
6.5. Досвід організації надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях.

6.1. Державне забезпечення надання психологічної допомоги в надзвичайних ситуаціях

Психологічну допомогу людині в надзвичайній ситуації в Україні на державному рівні забезпечують психологічні підрозділи Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС). Ці психологічні підрозділи входять до складу *Центру психологічного забезпечення Управління оперативно-рятувальної служби цивільного захисту ДСНС України,* а до 2013 року входили до

складу Міністерства з надзвичайних ситуацій України. Після підписання 16 січня 2013 року президентом України наказу № 20/2013 "Деякі питання Державної служби України з надзвичайних ситуацій", ДСНС була проголошена правонаступником Міністерства надзвичайних ситуацій України та Державної інспекції техногенної безпеки України, що реорганізовуються.

Державна служба України з надзвичайних ситуацій є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовує і координує Кабінет Міністрів України через Міністра оборони України. ДСНС України входить до системи органів виконавчої влади і забезпечує реалізацію державної політики у сферах цивільного захисту, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникненню, ліквідації надзвичайних ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб, профілактики травматизму невиробничого характеру, а також гідрометеорологічної діяльності[1].

Діяльність психологів Центру психологічного забезпечення ведеться переважно за двома головними напрямками:

1. Психологічна допомога постраждалим внаслідок перебування в надзвичайній ситуації.

2. Психологічний супровід аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, а також професійної діяльності особового складу підрозділів, що беруть участь у ліквідації надзвичайних ситуацій.

Стосовно другого напрямку роботи слід зазначити, що, так само, як і в органах внутрішніх справ, психологи беруть участь у професійному відборі на службу, розробляють профілактичні заходи, оскільки діяльність співробітників цього відомства є досить стресогенною і потребує постійного психологічного моніторингу та психологічної готовності. Збереження життя та здоров'я особового складу є одним із пріоритетних напрямків роботи психологічної

[1] http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/20/2013

служби, тому для психологів постійно організовуються тренінги, на яких вони опановують спеціальні вміння та навички, необхідні для роботи з особовим складом.

Так, у 2012 році на навчально-методичних зборах практичних психологів МНС, які відбулися у м. Хмельницький, було проведено соціально-психологічний тренінг на тему "Профілактика суїцидальної схильності серед особового кладу МНС". Серед таких заходів також можна згадати тренінг "Вижити та врятувати" для психологів ДСНС України, на якому навчали методів зняття психологічної напруги в особового складу, який брав участь у ліквідації надзвичайних ситуацій. Навчання відбулося 24-26 грудня 2013 року на базі Національного університету цивільного захисту України.

6.2. Психологічні наслідки перебування людини в критичних і екстремальних ситуаціях

Проблема психологічних наслідків перебування людини в критичних і екстремальних ситуаціях, що загрожують життю і здоров'ю, нині є актуальною у зв'язку з великою кількістю стихійних і антропогенних катастроф, критичних інцидентів, які трапляються у житті суспільства. Так, за офіційними даними МНС України, з 1997 по 2004 роки на Україні сталося 3629 надзвичайних ситуацій, серед них 1974 техногенного і 1655 природного характеру. В них постраждало 21700 осіб.

Ці ситуації характеризуються насамперед надекстремальним впливом на психіку людини, викликають *травматичний стрес,* психологічні наслідки якого в крайньому своєму вияві виражаються в *посттравматичному стресовому розладі (ПТСР)*, що виникає як затяжна чи відстрочена реакція на ситуації, що пов'язані із серйозною загрозою життю чи здоров'ю.

Після пережитої психічної травми розвиваються порушення всіх рівнів функціонування (фізіологічного, особистісного, рівня

міжособистісної і соціальної взаємодії), які приводять до стійких особистісних змін не тільки у тих людей, що безпосередньо пережили стрес, але й в очевидців, членів їхніх родин, рятувальників та ін.

Вивчення феноменології, яка виникає внаслідок перебування людини в надзвичайній для життя та здоров'я ситуації, ведеться вже не один десяток років.

Так, у 1871 р. Да Коста описав психічні розлади у солдат часів громадянської війни в Америці. В клінічній картині симптомів домінували кардіологічні симптоми, тому цей стан отримав назву "*солдатське серце"*. Згодом у літературі з'являється поняття *"травматичний невроз"* у зв'язку з описом психопатологічних наслідків залізничних катастроф, а також психічних станів учасників російсько-японської війни. Приблизно в цей час з'явилися поняття "снарядний шок", "синдром тисячомильного погляду".

П. Б. Ганнушкін ввів поняття *"набута психічна інвалідність"* і описав клінічну динаміку цього феномену на прикладі молодих революціонерів, які пройшли через громадянську війну та в мирний час працювали з надмірною перенапругою, переживаючи хронічний стрес.

У 1916 році виходить робота Л. О. Даршкевича[1], в якій він описав травматичні неврози учасників Першої світової війни. Він говорить про те, що гостра афективно-шокова травма призводить до відставленого істеричного, астенічного, обсесивно-фобічного неврозів, а також поліморфного невротичного стану з наявністю істеричних, неврастенічних, іпохондричних симптомів, меланхолійної депресії у поєднанні з гнівними спалахами. Особливо він відзначав пригніченість духу, втрату життєвої енергії, відсутність волі, втрату інтересу до оточуючого, ізольованість,

[1] *Даршкевич Л. О.* Травматический невроз / Л. О. Даршкевич. – Казань, 1916. – 176 с.

напади туги та гніву, постійну тривогу, невмотивований страх, нав'язливі думки. Описував він також безсоння із загрозливими сновидіннями, в яких повторюється травматична ситуація, випадки ретроградної амнезії, зниження розумової працездатності, підвищену чутливість до шуму та інших подразників.

З. Фройд також вивчав ветеранів Першої світової війни. Він вважав, що етіологія так званого "*травматичного неврозу*" у мирний час та "*військового неврозу*" є подібною. Основною причиною їх виникнення є потрясіння, пов'язані з небезпекою для життя. Клінічна картина за багатством моторних симптомів подібна до істерії, але переважає вираженість суб'єктивних страждань, симптоми слабкості та порушення психічних функцій. З. Фройд вважав, що коли людина в небезпечній для життя ситуації переживає не лише раптовий переляк, але й переносить поранення, то останнє перешкоджає виникненню неврозу. Чому? Одночасне поранення тіла за допомогою нарцисичного зосередження лібідо в постраждалому органі зв'язує надлишок збудження. Цей незв'язаний надлишок є причиною травматичного неврозу.

У 50-60 рр. проблема впливу екстремальних чинників на психіку людини активно досліджувалась у контексті виживання в складних умовах природного середовища – пустелі, горах (В. Г. Волович); в авіаційній та космічній психології (Л. О. Китаєв-Смик, О. М. Лебедєв, М. О. Новіков).

Систематичне вивчення проблеми наслідків впливу на людину екстремальних ситуацій почалося в 60-70 рр. у США у зв'язку з гострою проблемою реабілітації ветеранів війни в Кореї та В'єтнамі. За статистикою серед учасників в'єтнамської війни на 1975 рік кількість самогубств перевищила кількість загиблих у війні на 1975 р. у 3 рази; рівень розлучень серед

ветеранів війни склав 90%; а третина засуджених в американських тюрмах – це ветерани В'єтнаму.

Саме тоді виникло поняття ПТСР (Posttraumatic Stress Disorder – PTSD), яке увійшло до DSM-III (1980 р.). З 1994 р. ці критерії увійшли в європейський діагностичний стандарт МКХ-10. В європейських країнах кількість осіб із посттравматичними стресовими розладами досягає до 2-5% від чисельності усього населення.

У нашій країні вивчення цього розладу почалось у зв'язку з ліквідацією наслідків аварії на ЧАЕС, землетрусу у Вірменії, реабілітацією воїнів-афганців.

У літературі робляться спроби систематики психогенних розладів, що виникають внаслідок перебування людини в екстремальній ситуації. Так, нижче наведено одну з таких систематизацій[1]:

1. Непатологічні (фізіологічні реакції), які проявляються через емоційну напруженість, психомоторні, психовегетативні, гіпотимічні вияви (тремор, піт, нудота, часте сечовиділення), при цьому зберігається критична оцінки ситуації, здатність до цілеспрямованої діяльності.

2. Психогенні розлади з непсихотичною симптоматикою – астенічні, депресивні, істеричні та інші синдроми, зниження критичності оцінки подій. Психогенні невротичні стани – неврастенія, істеричний невроз, невроз нав'язливостей, значна втрата критичності.

3. Реактивні психози: гострі реактивні психози (гострі афективно-шокові реакції, сутінкові стани свідомості з руховим збудженням чи загальмованістю), затяжні реактивні психози (депресивний, істеричний тощо). Як пише Ю. О. Александровський, повне одужання зі стану реактивних психозів відбувається практично у всіх випадках, середній строк госпіталізації при афективно-шокових реакціях – 30 діб.

[1] *Александровский Ю. А.* Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский [и др.]. – М. : Медицина, 1991. – 115 с.

Психогенні сутінкові стани свідомості також є нетривалими: у 40% випадків тривають до 1 доби.

Вплив екстремальних чинників опосередковується дією захисного адаптаційного бар'єру, завдання якого – збереження "психічного гомеостазу". Ефективність дії адаптаційного бар'єру зростає при тренуванні (перспектива підготовки до дій в екстремальних ситуаціях).

Ю. О. Александровський також показав, що прояв психогенних порушень в екстремальній ситуації залежить і від особливостей (етапу) розвитку самої ситуації.

Так, *на етапі гострого впливу*, раптової загрози власному життю чи життю близьких розвиваються неспецифічні позаособистісні психогенні реакції, основу яких складає страх. Активність людини в гострому періоді життєнебезпечної ситуації змінюватиметься в бік або гіпердинамії, або гіподинамії. Крім цього людина може переживати зміни у відчутті часу, розгубленість, нерозуміння того, що відбувається, паніку, виявляти реакції інфантилізації. Афективно-шокові реакції також можуть розвиватись у вигляді сутінкових станів свідомості з безглуздими рухами, втечею, невмотивованою агресією, невпізнанням оточуючих, а також у вигляді ступорозних форм (відсутності реакції на оточуючих), істеричних психотичних реакцій з наступною амнезією. Всі ці переживання можуть супроводжуватися нудотою, блювотою, запамороченням, тремором тощо. Так, за свідченнями очевидців після вибуху на ЧАЕС директор станції поводив себе апатично та загальмовано, а головний інженер був досить збуджений, віддавав розпорядження, в перерві між якими плакав. Від 12 до 25% людей зберігають спокій та володіння собою навіть у такій ситуації. Чому? Не секрет, що в екстремальній ситуації один із найтяжчих емоційних станів – це стан безпорадності. І люди, які в такій скруті є активними, беруть на себе роль лідера, думають про спасіння інших, виходять з екстремальної ситуації з меншими психологічними втратами.

На етапі розгортання рятувальних робіт в екстремальних умовах провідну роль відіграють особистісні властивості та

усвідомлення нових стресових впливів (загибель рідних, втрата будинку, очікування повторного екстремального впливу). На цьому етапі відбувається короткочасне полегшення у багатьох постраждалих. Ейфорія (від декількох хвилин до годин) змінюється в'ялістю, байдужістю, складностями у виконанні завдань (навіть простих).

Після евакуації відбувається емоційна та когнітивна переробка ситуації, клінічні прояви психогенних порушень стають подібними до розладів. Протягом наступних місяців після екстремальної події з тими чи іншими порушеннями люди будуть звертатися по допомогу.

У США в центрі з вивчення розладів у критичних станах, обумовлених катастрофами (Disaster assistant section), що функціонує при Національному інституті психічного здоров'я, виокремили 4 фази психічних реакцій при катастрофах: героїзм, "медовий місяць", розчарування та відновлення.

6.3. Травматичний стрес та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)

Переломною концепцією у вивченні стресів та травматичних стресів стала концепція загального адаптаційного синдрому Г. Сельє.

Ганс Сельє визначив стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу, яка йому пред'являється і вимагає пристосування.

Г. Сельє зазначив, що на організм кожної людини постійно діють різні агенти: холод, тепло, прийом ліків, радісні чи печальні звістки тощо. Кожен з цих агентів викликає певні специфічні зміни в організмі. Наприклад, прийом інсуліну знижує рівень цукру, а перебування на холоді змушує нас тремтіти, щоб виділяти більше

тепла. Проте, крім певного специфічного ефекту, ці агенти викликають і спільну неспецифічну реакцію – вони вимагають перебудови і пристосування. Медичні дослідження показали, що при цьому організм реагує стереотипно, однаковими біохімічними змінами, призначення яких – справитися з вимогами. Це і є біологічна реакція стресу, яку Г. Сельє назвав "*загальним адаптаційним синдромом"*. Цей синдром у своєму розвитку проходить 3 стадії:

1) реакцію тривоги (відбувається мобілізація адаптаційних ресурсів організму, людина перебуває в стані напруженості та тривоги);

2) стадію резистентності (виникає, коли стрес-фактор або занадто сильний, або тривалий, характеризується щезанням реакцій тривоги та підвищенням рівня спротиву організму порівняно зі звичайним станом);

3) стадію виснаження (виникає, коли виснажується адаптаційна енергія, це схоже на "крик про допомогу").

Психічні прояви загального адаптаційного синдрому отримали назву "емоційний стрес", тобто маються на увазі афективні переживання, що супроводжують стрес та призводять до несприятливих змін в організмі.

Саме емоційний апарат першим включається в стресову реакцію при впливові екстремальних та ушкоджуючи факторів, що пов'язано із залученням емоцій в структуру будь-якого поведінкового акту. Внаслідок цього активуються вегетативні функціональні системи та їх специфічне ендокринне забезпечення, що регулює поведінкові реакції. У випадку неможливості досягнення життєво важливих результатів для подолання стресової ситуації виникає напружений стан, що разом з гормональними змінами організму викликає порушення його гомеостазу. Якщо життєві труднощі не минають, а емоційні реакції на них повторюються або ж мають затяжний характер, емоційне збудження може набути стійкої стаціонарної форми. І тоді, навіть якщо ситуація нормалізується, це стійке емоційне збудження не послаблюється. Більше того – воно постійно активізує центри

вегетативної нервової системи, порушуючи діяльність внутрішніх органів: серцевої системи, шлунково-кишкового тракту, імунної системи тощо.

> ***Стрес стає <u>травматичним</u>, коли в якості стресора виступають травматичні події – "екстремальні кризові ситуації, що мають потужний негативний наслідок, ситуації загрози для себе самого чи значущих близьких"[1].***

За умови переживання травматичного стресу відбуваються порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями (порушується структура "самості", когнітивна модель світу, афективна сфера, механізми, що керують процесами навчання тощо). Травматичний стрес – це нормальна реакція на ненормальні обставини, стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичного людського досвіду. В. А. Конторович виділяє 4 характеристики травми, що призводять до виникнення травматичного стресу:

– подія, що сталася, усвідомлюється, тобто людина знає, що з нею відбулося і через що погіршився психологічний стан;

– цей стан обумовлений зовнішніми чинниками;

– пережите руйнує звичний спосіб життя;

– травматична подія викликає жах та відчуття безпорадності, безсилля щось зробити.

Психологічна реакція на травму є розгорнутим у часі процесом, що проходить через 3 стадії:

<u>1. Стадія психологічного шоку</u>. На цій стадії відбувається пригнічення активності, порушення орієнтації в навколишньому середовищі, дезорганізація діяльності, а також заперечення того, що відбувається. В нормі ця фаза триває недовго, є короткочасною.

---

[1] *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – Спб : Питер, 2001. – 272 с. – (Серия "Практикум по психологии"). – С. 15.

2. Стадія впливу. Характеризується вираженими емоційними реакціями на подію та її наслідки (страх, гнів, тривога тощо). Поступово на зміну цим емоціям приходять сумніви у собі, хворобливе усвідомлення, що це відбулося і ця подія вже не обернена, переживається власне безсилля. Широко відомим є феномен "провини вижившого".

3. Після цієї стадії можливі два варіанти подальшої психологічної реакції людини. У кращому випадку починається процес відреагуваня, прийняття реальності, повернення до життя, але може відбутися і фіксація на травмі та хроніфікація постстресового стану.

Один із можливих наслідків переживання травматичного стресу – розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

> ***ПТСР – це непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес (такий як природні та техногенні катастрофи, бойові дії, зґвалтування тощо), здатний викликати психічні порушення практично у будь-якої людини*[1].**

У тлумаченні П. В. Волошина, Л. Ф. Шестопалової та В. С. Підкоритова акцент робиться на тому, що *ПТСР – це, скоріш за все, не сукупність хворобливих симптомів, а взаємодія особистості з пережитим травматичним досвідом*[2].

Дійсно, ПТСР виникає не у кожного, хто перебував в екстремальній ситуації. Важливо і те, як людина реагувала на травматичну подію, як пережила її, які особистісні ресурси вона мала для переживання цієї події. ПТСР виникає приблизно у п'ятої частини тих людей, які пережили травматичний стрес (за відсутності фізичної травми чи поранення). Як правило, його

---

[1] *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – Спб : Питер, 2001. – 272 с. – (Серия "Практикум по психологии"). – С. 16.

[2] *Волошин П. В.* Медико-психологические аспекты экстремальных событий и проблема ПТСР / П. В. Волошин, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Подкорытов // Международный медицинский журнал 2000. – Т. 6. – № 3. – С. 31-34.

прояви супроводжуються іншими психічними розладами (депресія, алкоголізм, наркоманія тощо). Загальні закономірності виникнення ПТСР не залежать від того, які конкретні травматичні події були його причиною, хоча в психологічній картині ПТСР специфіка травматичного стресора (чи це була природна катастрофа, чи аварія тощо) знайде своє відображення. *Головним є те, що ці події мали екстремальний характер, виходили за межі звичайних людських переживань, викликали інтенсивний страх за своє життя, почуття жаху та безпорадності*.

Особлива підступність ПТСР у тому, що його симптоми виникають не одразу, а через деякий час (від декількох тижнів до 6 місяців). У нижченаведеній схемі[1] показано стадії формування постстресових порушень.

Схема. 6.1. Стадії формування постстресових порушень

[1] *Ромек В. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

Ознаками посттравматичного стресу є низка симптомів, які в міжнародних класифікаціях об'єднані в кілька груп:

1. Симптоми повторного переживання травматичної події, що може виявлятися принаймні в одній з таких форм:

- нав'язливі спогади про подію (думки, спогади, фіксація на подіях, у дітей – відтворення однієї і тієї ж гри, в якій репрезентується травматична подія);
- постійна присутність травматичної події у снах (часто – кошмарних);
- раптові дії чи відчуття, начебто травматична подія відбувається зараз (так звані flash-back ефекти: травматична подія з'являється в ході звичайного плину життя, виникнення відчуття, що пережита подія знову повторюється, дається взнаки у формі зорових, слухових галюцинацій, у тому числі в моменти інтоксикації);
- інтенсивне переживання, коли відбуваються події, що символізують чи нагадують деталі травматичних подій, у тому числі на річниці травмуючої події.

В. А. Контрович так описує переживання такого роду симптомів: "Минуле не відпускає: нав'язливо та невідступно вертаються травматичні картини, постійні думки про те, "що було". В пам'яті раптово з'являються жахливі, неприємні сцени, пов'язані з пережитим. Кожен натяк, все, що може нагадати про те, що було саме з тобою: якесь видовище, запах – нагадують "те", начебто дістають з глибин цієї "чорної дірки" пам'яті картини та образи травматичних подій. Свідомість начебто роздвоюється: ти вдома, але водночас і там, де весь цей жах відбувався".[1]

2. Симптоми уникнення стимулів, асоціативно пов'язаних з травмою (тобто симптоми витіснення травматичного досвіду), що виявляється принаймні в одній із форм:

- намагання уникнути думок та почуттів, що асоціюються з травмою;

---

[1] *Ромек В. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с. – С. 55.

- намагання уникнути діяльності чи ситуацій, що викликають спогади про травмуючі події;
- нездатність згадати важливі деталі травми (психогенна амнезія);
- помітне зменшення інтересу до важливих видів діяльності (у маленьких дітей це може бути втрата нещодавно набутих навичок, наприклад користування туалетом);
- почуття відокремленості від інших людей (з'являється реальне відчуження від близьких – "їм мене не зрозуміти");
- звуження меж афекту (багато з тих, хто пережив важкий стрес, жаліються, що їм стало набагато важче переживати радість чи любов, на відсутність моментів творчого піднесення), повністю чи частково втрачається здатність встановлювати близькі стосунки з оточуючими;
- почуття втрати майбутнього та сенсу існування (невіра в можливість зробити професійну кар'єру, одружитися, мати дітей та довго жити тощо).

3. Симптоми підвищеної психологічної чутливості та збудливості (які не спостерігалися до впливу стресового фактора), що можуть бути представлені принаймні двома:

- труднощі засипання чи прокидання;
- дратівливість, вибухи гніву (часто невмотивовані, під впливом алкоголю перетворюються на спалахи люті);
- труднощі концентрації уваги;
- підвищення рівня неспання, підвищена пильність;
- гіперреактивність на стимул.

Причин, чому в однієї людини відбулося повноцінне повернення до життя, а в іншої відбулася фіксація на травмі, може бути багато.

На підставі досліджень Інституту неврології, психіатрії та наркології АМН України було виділено ***кілька груп чинників виникнення ПТСР.***

1. Особливості пережитої екстремальної ситуації.

Високим є ризик виникнення ПТСР у випадку, якщо це екстремальні ситуації, породжені людиною (війни, теракти тощо); ситуація виникла несподівано, мала тривалу та інтенсивну дію;

ситуація мала індивідуальний характер; рятувальні роботи були організовані погано, наявний інформаційний вакуум щодо події, яка відбулася.

Нижчим є ризик виникнення ПТСР, якщо екстремальна ситуація була пов'язана з виявом природної катастрофи, вона розвивалася поступово, мала масовий характер, були добре організовані рятувальні роботи, добра поінформованість про природу та причини ситуації, шляхи подолання.

2. Соціально-демографічні чинники.

Високим є ризик виникнення ПТСР у жінок, дітей та людей похилого віку. Підвищує ризик також наявність соматичних або нервово-психічних захворювань (наприклад, виснаження).

Наявність задовільних сімейних відносин, роботи, задовільний соціально-економічний статус відповідно знижують ризик ПТСР.

3. Соціально-економічні чинники.

Прийняте в культурі ставлення до смерті та страждань, релігійність, ставлення суспільства до екстремальної події (наприклад, визвольні війни характеризуються меншою травматизацією).

4. Індивідуально-психологічні чинники.

Сюди належить: індивідуальна значущість екстремальної події, емоційні особливості, індивідуально-типологічні особливості, провідні особистісні риси і тенденції, ціннісно-смислова сфера, фрустарційна толерантність, особливості життєвого стилю і стратегій подолання, механізмів психологічного захисту. Серед акцентуацій для ПТСР найбільш значущими є тривожний, демонстративний і педантичний типи, меншою мірою – епілептоїдний та екзальтований, найменш значущі – гіпертимний, емотивний, збудливий, циколотимний та дистимічний типи.

Що стосується механізму виникнення ПТСР, то в літературі можна знайти кілька моделей: психологічна модель М. Горовіца, теорія патологічних асоціативних емоційних сіток Р. К. Пітмана, вивчаються також зміни у центральній та периферійній нервовій системі та механізми ендокринної регуляції при ПТРС. В. А. Конторович пояснює психологічні механізми виникнення

ПТСР через образ метафоричного “контейнера”. Людина, яка пережила травматичний стрес, хоче зробити так, щоб травма перестала спричиняти душевний біль, вона хоче позбавитися хворобливих переживань, не змінюючи нічого в собі. Ці переживання людина ніби відділяє від себе, від своєї свідомості і поміщує їх в своєрідний “контейнер”. В результаті цього емоційні стани не розвиваються, не відреаговуються, людина лишається фіксованою на травмі. В цьому “контейнері” зберігаються надзвичайно сильні емоційні переживання: гнів, страх, почуття провини. І людина надзвичайно боїться знову їх пережити, вона робить все, щоб уникнути емоцій, пов’язаних з травматичним переживанням. І для того, щоб цей “контейнер” не зруйнувався і травматичні та надто сильні емоції не вирвалися назовні, людина докладає титанічні зусилля. У такому випадку значна частина енергії витрачається саме на ці зусилля і, як наслідок, з’являється безсоння, порушення уваги тощо. Слід зазначити, що особистість з таким “контейнером” може виглядати благополучною, проте будь-який стимул, що нагадає травматичну ситуацію, миттєво оживить всі переживання. Це ефект “неконтрольованого випорожнення контейнера”, в момент якого людина виглядатиме навіженою.

Цікаво, що такі “контейнери” мають властивість до об’єднання. Так, наприклад, якщо в дитинстві хтось став жертвою насилля, а потім пройшов війну в Афганістані, то ці травматичні переживання можуть психологічно переживатися не як два окремих епізоди, а як одна травма, в основі якої лежатиме ідея “всі люди – насильники”.

6.4. Методи психологічної допомоги при травматичних стресах і ПТСР

Ефективність психологічної допомоги особистості після перебування в надзвичайній (екстремальній) ситуації пов’язана зі своєчасним визначенням контингенту потерпілих, наданням

допомоги на перших етапах для запобігання розвитку посттравматичного стресового розладу.

Перші 48 годин після настання екстремальної ситуації (1 етап розгортання симптоматики) психологічна допомога має бути невідкладно спрямована на профілактику можливих постстресових порушень. Яким чином? По-перше, має бути чітко організована робота з надання медичної та психологічної допомоги потерпілим. Людина в стані шоку може поводити себе по-різному і потребувати материнської ласки та батьківської сили. По-друге, має бути об'єктивне інформування населення про медичні аспекти екстремальної події. По-третє, хороший психопрофілактичних ефект матиме залучення легко постраждалих до рятувальних і невідкладних аварійно-відбудовчих робіт.

Наступним етапом психологічної допомоги є допомога на етапі розвитку травматичного стресу. Люди продовжують потребувати підтримки психолога чи людини, яка навчена методів полегшення стресової симптоматики в таких випадках. Прикладом такого роду психологічної допомоги є її організація на Майдані Незалежності у м. Києві під час трагічних подій, що відбулися у січні-лютому 2014 року. Велика кількість психологів-волонтерів залучилися до роботи з учасниками цих подій.

Психологічна, зокрема психотерапевтична, допомога тим, у кого після перебування в надзвичайній ситуації виявляються ознаки ПТСР, має бути спрямована на створення нової когнітивної моделі життєдіяльності, афективну переоцінку травматичного досвіду, відновлення відчуття цінності власної особистості, відновлення здатності подальшого існування у світі.

Ключовим моментом та задачею психотерапії пацієнта з ПТСР є, по-перше, інтеграція того чужого неприйнятного, жахливого та неосяжного, що з ним сталося, в його уявлення про себе (образ "Я"), відновлення почуття власної цілісності. По-друге, відновлення відчуття контролю над тим, що відбувається, досягнення впевненості в собі.

Для клієнтів із ПТСР характерні певні складності, пов'язані з прийняттям на себе ролі того, хто отримує психотерапевтичну

допомогу. Так, вони можуть вважати, що мають власними силами “викинути пережите з голови”. На таке їх прагнення впливають також і оцінки оточуючих, які вважають, що пацієнти повинні нарешті перестати думати про те, що відбулося. Інша складність пов’язана з тим, що пацієнти лишаються впевненими в тому, що є зовнішня причина травми (ґвалтівник, винуватець ДТП тощо), а психічні порушення, що виникли за цим, лежать поза сферою їх контролю. Ще одна складність: посттравматичні симптоми (страхи, кошмари, фобії) спричиняють страждання, але людина не знає, що вони представляють картину хвороби, яка піддається лікуванню.

Терапевтичні взаємини з пацієнтами, які страждають на ПТСР, дуже складні, оскільки міжособистісні компоненти травматичного досвіду (недовіра, зрада, любов, ненависть) мають тенденцію проявлятися при побудові взаємин з психотерапевтом. Робота з травмами породжує й інтенсивні емоційні реакції у психотерапевтів, висуваючи високі вимоги до його професіоналізму. Так, здатність пацієнта розповідати про травму прямо пропорційна здатності терапевта емпатично вислуховувати цю розповідь.

Один із принципів психотерапевтичної допомоги людям з ознаками посттравматичного стресу є *принцип нормалізації*, тобто акцент на тому, що це нормально, коли нормальна людина, потрапивши в ненормальні обставини, переживає такі екстраординарні почуття. З цього має починатися терапія, на базі цього створюватиметься контакт між терапевтом і клієнтом.

У подальшому терапевтичні стосунки можуть будуватися шляхом поступового завоювання довіри клієнта, адже, як правило, довіра до світу у таких осіб критично знижена чи втрачена. Найбільш зруйнованою є довіра у жертв насилля, у мігрантів, що постраждали в місцях свого колишнього проживання від національних переслідувань.

По суті, у більшості людей, які перенесли травму і у яких спостерігається погіршення психічного стану і поява ознак ПТСР, така картина спостерігається тому, що вони прагнуть саме забути травмуючі обставини, ніби вирізати зі своєї свідомості, зі свого

життя цю частину життєвого досвіду. Проте на несвідомому рівні цей досвід продовжує своє існування і постійно втручається в нормальне життя людини у вигляді кошмарних сновидінь, флешбеків, складностей у встановленні близьких стосунків тощо. І завдання терапевта полягає не в тому, щоб допомогти забути, а в тому, щоб створити такі терапевтичні відносини із застосуванням відповідних технік, щоб допомогти згадати цей травматичний досвід, ще раз пережити в безпечних умовах та прийняти, інтегрувати його як частину життєвого досвіду.

Окреслених вище задач можна досягти в рамках тієї психотерапевтичної парадигми, в якій працює психолог. Це може бути когнітивно-біхевіоральна терапія, гештальт-терапія, психоаналітична терапія.

Щоб дізнатись, які з психотехнічних прийомів є найпопулярнішими в роботі з травмою, Чарльз Фіглер (спеціаліст із Центру психічного здоров'я, штат Флорида) провів власне цікаве дослідження. Розіславши спеціалістам, які працюють з травмою, спеціально розроблені анкети, він дізнався, що частіше за все спеціалісти віддають перевагу методу десенсибілізації та переробки травмуючих переживань рухами очима, методу візуально-кінестетичної дисоціації, методу редукції травматичного інциденту, терапії мисленнєвого поля.

Зупинимося коротко на суті першого методу. *Техніку десенсибілізації та переробки травмуючих переживань шляхом рухів очима* (ДРО або EMDR) запропонувала в 1987 році **Ф. Шапіро**. Метод виник випадково під час самоспостережень автора: коли її турбували тривожні думки, вона звернула увагу на мимовільні мультисакадичні рухи власних очей. Після цих рухів тривожні думки зникали та ставали менш неприємними. Потім було проведено клінічні експерименти з розробки методики ДРО з пацієнтами та добровольцями (загальна кількість – 70 осіб). Продовжено спостереження над 22 жертвами зґвалтування та ветеранами В'єтнамської війни, що страждають ПТСР.

В основі методу лежить уявлення про існування у всіх людей особливого психофізіологічного механізму – адаптивної

інформаційно-переробляючої системи. У випадку її активації відбувається мимовільна переробка та нейтралізація травмуючої інформації, а важкі психічні травми блокують роботу цієї системи. У такому випадку спогади про травму продовжують жити в нервовій системі у непереробленому вигляді та проникають у життя людини через нав'язливі спогади, кошмарні сновидіння тощо. Механізм роботи цієї системи подібний до механізму, що працює під час фази сну зі швидкими рухами очей, завдяки чому переживання пом'якшуються та відходять у довготривалу пам'ять. Припускається, що рухи очима, що використовуються в техніці десенсебілізації, запускають процеси, що сприяють переробці травмуючого досвіду за аналогією з тим, що відбувається під час стадії сну зі швидкими рухами очей.

І. П. Павлов у своїй теорії зазначав, що мозковий баланс збудження–гальмування необхідний для нормальної переробки інформації. У випадку травматичного переживання в кортикальному локусі виникає перезбудження та відповідно патологічна зміна нервових елементів. Травматичне перенавантаження є причиною блокування переробки інформації і як наслідок подія запам'ятовується в такій формі, що викликає страх. Ця нейронна блокада перешкоджає обробці інформації, погіршується з часом, викликаючи нав'язливі спогади та нічні кошмари (симптоми ПТСР). Суть лікування за І. П. Павловим – відновлення балансу, що, можливо, і робить метод десенсибілізації та рухів очима.

Техніка передбачає проведення таких процедур:

1. Зосередитися на травмуючих спогадах та образах.

2. Після ідентифікації конкретного спогаду, пов'язаного з травмою, клієнту пропонують обрати образ, який йому відповідає (відображає найнеприємнішу частину події). Після цього клієнта просять сформулювати у вигляді твердження ті неприємні, болісні уявлення про себе, які відповідають інформації про психічну травму, що зберігається у пам'яті. Клієнту можна поставити питання: "Які слова про себе більш за все підходять до цієї картини?" Висловити це негативне твердження клієнт має в

теперішньому часі з використанням займенника “Я”. Наприклад: “Я не заслуговую на повагу”, “Я нічого не контролюю”, “Я безпорадний”, “Я заслуговую на смерть” тощо.

3. Визначити за Шкалою Суб’єктивних одиниць занепокоєння рівень занепокоєння, що виникає при травмуючих спогадах: 0 – стривоженості немає, 10 – найвищий рівень. Потім визначити локалізацію цього занепокоєння в тілі. У подальшому зміна відчуттів у тілі буде індикатором переробки травматичного досвіду.

4. Наступний крок – визначення бажаного позитивного твердження про себе, яке буде конструктивнішим, яке клієнт хотів би мати про себе в теперішньому, коли згадує про травматичну ситуацію. Наприклад, “Я контролюю себе”, “Я зробив все, що міг” тощо.

5. Це позитивне твердження (позитивне уявлення) про себе далі оцінюється за 7-бальною Шкалою відповідності уявлень, де 1 – повна невідповідність, 7 балів – повна відповідність істинному уявленню про себе. Клієнт оцінює, спираючись лише на свої відчуття.

6. Десенсибілізація. На цьому етапі головною метою є зниження негативних емоцій клієнта при його спогадах про травму до 0-1 балів за Шкалою суб’єктивних одиниць занепокоєння:

– клієнту пропонують згадати і утримувати картину травмуючої події (візуалізація спогаду), промовляючи про себе негативне твердження про себе (див. п. 2);

– водночас клієнта просять слідкувати за рухами вказівного та середнього пальців терапевта. Пальці рухаються досить часто та ритмічно вперед-назад, пересікаючи лінію зору зліва направо на відстані 30-35 см від обличчя клієнта зі швидкістю 2 рухи “вперед-назад” у секунду (саккади). Ці рухи повторюються 12-14 разів (серія);

– після кожної серії саккад пацієнту пропонують “стерти картинку та глибоко вдихнути”. Терапевт розпитує про те, що відбувається в тілі, як змінюються думки, образи, емоції (це є показником переробки травмуючого матеріалу);

– клієнта просять знову візуалізувати картинку травмуючої події та оцінити свій стан за шкалою суб'єктивних одиниць стурбованості.

Десенсибілізація буде успішною, якщо до переробки буде залучено весь асоціативний матеріал, який стає доступним усвідомленню при роботі з конкретною травмуючою подією. Кожен із спогадів стає фокусом для впливу під час чергової серії рухів очима. Якщо при зверненні до травмуючої події інші спогади вже не виникають, а рівень занепокоєння вже не перевищує 1 бал, цей етап можна вважати завершеним.

7. Інсталяція. На цьому етапі важливо пов'язати позитивне твердження про себе (п. 4) з інформацією, що пов'язана з травмою. Спочатку слід попросити клієнта перевірити вже сформульоване в п. 4 твердження про себе з погляду його привабливості після вже проведеної десенсибілізації. Клієнт може уточнити чи змінити це твердження. Потім клієнта просять подумати про травмуючу подію та про це твердження й оцінити так само, як у п. 4, за Шкалою відповідності. Далі клієнт має утримувати картинку травмуючої події та позитивне уявлення про себе, тоді як терапевт проводить чергову серію саккад. Психотерапевт має провести стільки серій рухів очима, скільки потрібно для посилення позитивного уявлення про себе до 7 балів.

8. Аналіз тілесних відчуттів. На цьому етапі усуваються залишки напруження чи дискомфорту в тілі. Утримуючи картинку травмуючої події та позитивне твердження про себе, клієнт досліджує всі частини свого тіла на предмет наявності напруження чи дискомфорту. Якщо такого не виявляється, проводиться серія рухів очима, в протилежному випадку їх усувають шляхом рухів очима.

9. Завершення. Наприкінці кожного сеансу клієнт повертається в стан емоційної рівноваги. Якщо травмуючий матеріал потребує подальшої переробки, це відбувається на наступних сеансах. Переробка нового матеріалу може розпочатися лише після того, як відбулася повна психічна інтеграція травм, з якими працювали раніше.

Часто в терапії клієнтів з ПТСР поєднують груповий та індивідуальний варіанти її проведення. Груповий формат роботи має певні преференції у досягненні терапевтичних цілей:

- відбувається повторне переживання травми в безпечному просторі з терапевтом і групою;
- в групі забезпечується почуття приналежності, знижується почуття ізоляції;
- робота в одній групі з тими, хто має схожий досвід, дає можливість відчути універсальність власного досвіду;
- група дає підтримку та можливість розділити з іншими емоційні переживання;
- в групі є можливість спостереження за тим, як інші переживають схожий травматичний досвід;
- в групі є можливість бути в ролі того, хто допомагає (здійснює підтримку, вселяє впевненість, здатен повернути почуття власної гідності);
- зменшення почуття провини або сорому, розвиток довіри, здатності розділити горе і втрату;
- зміцнення впевненості в тому, що прогрес у терапії можливий, в групі є можливість скласти власне уявлення про реальність змін, що відбуваються з кожним членом групи.

6.5. Досвід організації надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях

26 квітня 1986 року сталася страшна подія – аварія на Чорнобильській АЕС. Величезна кількість постраждалих, десятки тисяч людей, яких за лічені години змусили покинути всі свої речі, домівки і їхати в нікуди, в інше життя. Для багатьох Чорнобильська катастрофа стала поворотним пунктом життя, що назавжди змінив вже побудовану життєву стратегію. Ліквідатори між собою називають чорнобильську катастрофу війною і поділяють свій шлях на два періоди: до та після війни. Станом на 1 січня 2007 року у

Державний реєстр осіб, що постраждали від Чорнобильської катастрофи, включено 2 264 574 особи, серед них 589 455 дітей.

Діагностико-корекційна робота з постраждалими здійснювалася з перших днів аварії, але вона мала несистемний характер. Психоневрологічне обстеження всіх, хто знаходився у зоні аварії, не проводилося, тому виявити загальні епідемологічні закономірності психічних розладів немає можливості. Спеціалісти працювали з окремими людьми, поведінка яких істотно відрізнялася від інших. Працюючи з військовими ліквідаторами, спеціалісти відзначали, що чинниками погіршання психічного стану були, насамперед, невизначеність ситуації, тривалість перебування в зоні аварії та ступінь довіри до командирів. Відзначалися також хибні симптоми розвитку променевої хвороби у постраждалих, першіння в горлі, металічний присмак у роті.

Лише через кілька років після аварії реалізується необхідність надання системної психологічної допомоги постраждалим, з'являються відповідні центри.

Згідно з програмою "ЮНЕСКО-Чорнобиль" у постраждалих регіонах України (Бородянка, Славутич, Іванків), Росії (Нікольська Слобода, Вузлова, Болхів) та Білорусі (Аксаковщина, Стрешин, Першай) будувалися та відкривалися центри соціально-психологічної реабілітації, які були покликані покращити психологічний стан постраждалих, підвищити рівень їх самостійності та впевненості. Виявилося непростою задачею знайти кваліфікованих спеціалістів для роботи в цих центрах, підготовка психологів не відповідала потребам людей, які зверталися до цих закладів.

Центри працювали за такими напрямками: участь у первинному прийомі пацієнтів для визначення запиту на психологічну допомогу, групова психологічна та соціальна робота з дітьми та підлітками, індивідуальне консультування, робота з дітьми з переборення страху перед медичними процедурами, робота з сім'ями, інформаційна діяльність, освітні програми (навчання іноземних мов, заняття спортом тощо).

Особливе місце посідала робота з дітьми, хворими на рак щитовидної залози. Робота була зосереджена на переробці негативних переживань, що ускладнювали патогенез захворювання. Дітей намагалися долучити до активної соціальної діяльності, оскільки хвороба, як виявилося, розвивала рентні установки. Існувала також потреба в організації спілкування в тренінгових групах, у взаємодії з місцевими дітьми, оскільки спостерігалася фрустрація потреби у спілкуванні через хворобу, а також розвиток почуття неповноцінності.

Особливою групою постраждалих були дружини ліквідаторів аварії, які переживали страх перед народженням дитини, а у випадку народження дитини з патологіями у них спрацьовував ефект пошуку винного. Як показало одне з проведених тоді досліджень, що стосувалося психічного здоров'я дружин ліквідаторів[1] (вибірка склала 102 жінки віком від 19 до 49 років), у більшості жінок відзначалися такі невротичні порушення, частота яких збільшувалася з віком:

- головні болі у 94,4% досліджуваних (у 45,8% часті);
- порушення сну: 46,65% – поверхневий сон, 22% – безсоння;
- дратівливість – 91,6%;
- плаксивість – 66,6% ;
- знижений настрій – 72,1%;
- знижена працездатність – 47,6%;
- втомлюваність – 36,5%.

Майже всі показники шкал особистісного профілю за MMPI були підвищеними (профіль, що лежить між 50 та 70, вважається пограничним). Найвищі показники, отримані за шкалами: 2 – депресія, 4 – соціальна дезадаптація; 6 – підвищена вразливість та підозрілість; 8 – шизоїдні тенденції. Зниженими були показники за шкалами: 5 – психологічна маскулінізація, 9 – прояв активності.

[1] *Беро М. П.* Особливості психічного здоров'я дружин ліквідаторів аварії на ЧАЕС / М. П. Беро // Практична психологія та соціальна робота. – № 1. – 2000.

27 липня 2002 року в Україні сталася Скнилівська катастрофа[1]. Одразу після трагедії була організована психологічна підтримка постраждалим та очевидцям цієї трагедії.

Групи психологічної підтримки для дорослих свідків Скнилівської трагедії проводились на базі Львівської обласної дитячої клінічної лікарні протягом 3 тижнів. До складу груп увійшли батьки дітей, що були присутні на летовищі та у найближчі дні після катастрофи викликали занепокоєння у родичів змінами у поведінці. Заняття проводились психотерапевтами-волонтерами. За їх спостереженнями, особливостями перших зустрічей у групах була розрізненість членів, редуковане сприйняття переживань інших членів групи, часто емоційне відреагування відбувалось одночасно у кількох учасників і було спрямоване виключно до ведучих. Тому, починаючи від 4-ої сесії, учасників було переведено на індивідуальні заняття.

На наступних сесіях серед скарг переважали нав'язливі спогади про пережите; скарги соматичного характеру (головні болі, у ділянці серця, диспепсичні розлади, загострення хронічних захворювань); постійна тривога за близьких; гіперопіка над дітьми, страх випустити їх з "поля зору"; флешбеки; порушення сну з кошмарними сновидіннями. Серед учасників, які були свідками катастрофи, але не втратили нікого з близьких, проговорювалося відчуття провини, усвідомлення та переживання можливості реальної втрати ("що могло статися"). Усі члени групи проговорювали негативне ставлення до повторних показів катастрофи по телебаченню.

У всіх учасників виникав страх перед розмовою про катастрофу у сім'ї з дітьми. За час роботи груп психологічної підтримки більшість з них не зважилася на таку розмову. Навіть спроби дітей поділитися своїми переживаннями активно блокувалися. Така ізоляція пояснювалася батьками намаганням вберегти дітей від травмуючих спогадів. З часом при індивідуальній роботі почали

[1] З досвіду кризової допомоги очевидцям Скнилівської трагедії // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С. 45-46.

переважати вираз агресії, пошук винних, бажання їх покарати. Постійно висловлювалися розгубленість та безпорадність, відчуття невпевненості.

На базі Львівської обласної дитячої клінічної лікарні також були організовані групи кризової допомоги дітям різного віку. Одна з груп віком від 10-15 років складалася з 4 дівчат (хоча за списком їх мало бути 10). Заняття відбувалися 3 рази в перший тиждень, надалі – двічі на тиждень. На першій зустрічі (через 10 днів після трагедії) діти познайомилися, кожен розповів про побачене та пережите на летовищі. Розповідали з різною мірою хвилювання (одна дівчинка безпосередньо, інша здалеку бачила, як гинули люди). Діти акцентували увагу на тих змінах, що з ними відбулися (з'явився страх відходити далеко від свого будинку, порушення сну, нервова напруженість, замкненість, бажання багато разів переглядати по телебаченню події на летовищі). На цьому занятті дітям була надана можливість емоційно відреагувати на пережите.

Під час другої зустрічі діти малювали колективний малюнок, спочатку по окремих частинах, а потім вони вирішили об'єднати його в один, де багато сонця, зелені, тепла. Діти описували свої враження від малюнку як приємні. На третю і четверту зустрічі прийшли двоє дівчат. Сон у дітей покращився, але вони почали помічати за собою підвищену дратівливість і агресивність щодо близьких. Їм було запропоновано спосіб, за допомогою якого вони можуть виплеснути назовні злість, щоб "всередині не кипіло", і нікого при цьому "не ошпарити". Діти продовжували повертатися в образній та символічній формах до пережитої стресової ситуації за методом символдрами. Знову і знову вони повертались до своїх почуттів під час аварії, проговорювали, описували та малювали їх. Це мало найбільший терапевтичний ефект, тому що в дітей виникало бажання думати про майбутнє нове життя без катастроф.

П'ята і шоста зустрічі мали індивідуальний характер, психологи працювали з однією дівчинкою (інших дітей не змогли привезти). Вона мала написати листа собі теперішній від імені себе майбутньої через 10 років. Образи, які дитина уявляла, були

спрямовані у майбутнє, вона бажала собі теперішній, щоб з'явилася віра і сила і що все вона переживе.

Окремий пласт цікавого досвіду пов'язаний з наданням психологічної допомоги вимушеним мігрантам та біженцям. Психологічні наслідки вимушеної міграції, на перший погляд, не так очевидні, як матеріальні втрати, проте на відновлення психологічної рівноваги може піти набагато більше часу та життєвих сил, ніж для вирішення матеріальних проблем. Про психологічну адаптацію вимушених мігрантів та біженців можна говорити, коли людина здатна справитися з проблемами, зумовленими змушеною зміною життєвих обставин. Адже що таке "бути біженцем"? "Бути біженцем" означає жити в штучній обстановці, не завжди знати, що буде далі (невизначеність ситуації), життєвий простір та можливість пересування лімітовані, можливість нормального побуту втрачено.

У 1992-1993 рр. відбулося вигнання несербського населення з Боснії та Герцеговини та масове поселення їх до Хорватії (кількість зареєстрованих – близько 270 тисяч, переважно жінки та діти). ЄС відправив до м. Загреб так звану Варбуртонську місію, яка надала відповідні рекомендації щодо допомоги біженцям у Хорватії. Здійснення цих рекомендацій відбувалося через реалізацію проекту "*Боснійські жінки та їх сім'ї*" (BOSnian Women and their FAMilies – BOSWOFAM)[1].

Загальною метою проекту було створення сприятливих умов для раннього виявлення, підтримки, лікування та психосоціальної реабілітації боснійських біженок, що страждають ПТСР, викликаних множинними травмами, такими як фізичні травми, втрата власності, контузія, дислокація, втрата дому та сім'ї, зґвалтування. Проект тривав 2 роки. Було детально розроблено всі дрібниць проекту: хто, як і на яких засадах буде працювати з біженками. До роботи активно залучались і самі біженці.

[1] Психосоциальная помощь жертвам войны: беженкам и членам их семей / Л. Тата Арсел, В. Фолнегович-Шмалц, Д. Козарич-Ковачич, А. Марушич. – К. : Сфера, 1998. – 164 с.

Проект складався з 4 підпроектів: “Загребська допомога” (складався виключно зі спеціалістів), “Biser” (складався з групи біженців, запрошених з жіночої організації біженців “Biser”), “Жінки Боснії та Герцеговини” (складався з польових працівників-біженців та спеціалістів, запрошених із жіночих організацій; працювали з біженцями, які жили виключно в приватних будинках), “Лінії для біженців” (телефонна інформаційна лінія, за якою співробітники, які здійснювали інші підпроекти, могли отримати медичну, юридичну та психіатричну допомогу).

Охоплені проектом біженці були переважно громадянськими особами, які покинули власні домівки через етнічні “чистки” в Боснії та Герцеговині після початку війни у квітні 1992 року. В 60-70% сімей одна людина вважалася пропалою безвісти. Спеціалісти відзначали такі характерні переживання біженців: втрата та горе, депресія, втрата свободи дій та фінансова залежність від інших, незнайома та бідна оселя, руйнування соціального оточення, непевність через правовий статус та строк переміщення, недовіра, постійна втома.

У польових таборах біженців працювали бригади зі спеціалістів: лікар загальної практики, молодший психіатр, медична сестра. Той факт, що всі вони були лікарями, викликав у біженців довіру. Ці бригади організовували різні заходи: вимірювання кров’яного тиску, групову роботу для різних вікових груп, ігрову терапію для дітей, допомогу у виконанні шкільних завдань тощо. Така діяльність допомогла виявляти людей, які потребували допомоги спеціалістів, що знаходились поза табором.

Серед основних завдань, які ставилися перед клінічними психологами (бригада “Загребська допомога”), були: “сканування” біженців з метою виявлення ПТСР, індивідуальне консультування, організація тематичних тренінгів та активного навчання на теми, які пропонували самі біженці (стресові реакції на війну і психотравми, порушення психічного розвитку у дітей та підлітків, поведінка великих та малих груп у психотравмуючих обставинах). Після лекції групи ділилися на мікрогрупи, обговорювали тему лекції та власні переживання протягом 10-15 хвилин, представники

від кожної малої групи говорили про виявлені переживання. Таким чином біженцям давалася можливість усвідомити те, що з ними сталося, своєчасно виявити психічні порушення, що потребують професійної допомоги.

Контрольні запитання

1. Якими можуть бути психологічні наслідки перебування людини в екстремальній ситуації?
2. Охарактеризуйте особливості державної організації надання допомоги в екстремальних ситуаціях в Україні.
3. Що таке стрес та травматичний стрес?
4. Дайте визначення посттравматичному стресовому розладу. Назвіть ознаки ПТСР.
5. Які ви знаєте методи надання психологічної допомоги при ПТСР?
6. Якими є стадії формування посттравматичних стресових порушень?

Завдання для самостійної роботи

Зробіть огляд публікацій та інших джерел, в яких описано моделі організації надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях. Обговоріть ці моделі в групі.

Рекомендована література

Основна:

1. *Александровский Ю. А.* Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский [и др.]. – М. : Медицина, 1991. – 115 с.
2. *Колодзин Б.* Как жить после психической травмы / Б. Колодзин. – М. : Шанс, 1992. – 94 с.
3. *Ромек В. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

4. *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – Спб : Питер, 2001. – 272 с. – (Серия “Практикум по психологии”).

Додаткова:

1. *Волошин П. В.* Медико-психологические аспекты экстремальных событий и проблема ПТСР / П. В. Волошин, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Подкопытов // Международный медицинский журнал 2000. – Т. 6. – № 3. – С. 31-34.
2. *Еникополов С. Н.* Психотерапия при ПТСР / С. Н. Еникополов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50-56.
3. *Калмыкова Е. С.* Особенности психотерапии посттравматического стресса / Е. С. Калмыкова, Е. А. Миско, Н. В. Тарабина. – // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 70-80.
4. Психосоциальная помощь жертвам войны: беженкам и членам их семей / Л. Тата Арсел, В. Фолнегович-Шмалц, Д. Козарич-Ковачич, А. Марушич. – К. : Сфера, 1998. – 164 с.
5. *Пушкарёв А. Л.* Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А. Л. Пушкарёв, В. А. Доморацкий, Е. Г. Гордеева. – М. : Ин-т психотерпии, 2000. – 128 с.
6. *Ташьян М.* Посттравматические стрессовые расстройства у детей и их психическаяч реабилитация / М. Ташьян // Военно-медицинский журнал. – 1990. – № 9. – С. 25-26.
7. *Шаллан І. В.* Психологічні особливості і діагностика посттравматичних стресових станів жертв катастрофічних подій : автореф. дис. / І. В. Шаллан. – К., 2000. – 20 с.
8. *Шапиро Ф.* Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: Основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро ; пер. с англ. А. С. Ригина. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1998. – 496 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
9. *Шестопалова Л. Ф.* Ребилитация больных с ПТСР: принципы и подходы к психокоррекционной работе / Л. Ф. Шестопалова // Архів психіатрії. – 2001. – № 4 (27). – С. 83-86.
10. *Шестопалова Л. Ф.* Клинико-психологическое исследование факторов и условий формирования ПТСР у лиц, переживших экстремальные события / Л. Ф. Шестопалова // Український вісник психоневрології. – 2002. – Т. 10. – Вип. 2 (31). – С. 158-159.

Розділ 7

ТЕЛЕФОННА ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА

7.1. Історія становлення ліній телефонної психологічної допомоги.
7.2. Організаційні засади телефонного консультування.
7.2.3. Організація діяльності "телефонів довіри" в Україні.
7.2.2. Закордонний досвід організації діяльності "гарячих ліній".
7.3. Етика телефонної психологічної допомоги.
7.4. Психотехнічні аспекти телефонного консультування.
7.5. Типологія клієнтів "телефонів довіри".
7.5.1. Регулярні ("зависаючі", "хронічні") абоненти.
7.5.2. Діти-абоненти.
7.5.3. Абоненти, які виявляють суїцидальну активність.

7.1. Історія становлення ліній телефонної психологічної допомоги

Всеукраїнська дитяча лінія "Телефон Довіри": тел. 8-800-5002180 щодня з 9.00 до 21.00. За цим номером діти та дорослі можуть отримати консультації психологів, юристів, педагогів…

… Телефони довіри міста Києва: 515-23-74 (телефон довіри для дітей підлітків, молоді)…

За словами О. М. Моховікова, телефонна психологічна допомога сьогодні, інтегруючи в своїй діяльності сучасні знання та підходи прикладної психології, психіатрії, різноманітних психотерапевтичних напрямків та соціальної роботи, є тією сферою психологічної практики, що розвивається досить динамічно. Телефонне консультування стало самостійним напрямком зі своєю специфікою етичних підходів, принципів організації та характерним спектром психологічних проблем та методів консультування абонентів.

Одне з визначень телефону довіри подається в роботі М. Ф. Сілі "Гарячі лінії: американська перспектива": "Гарячі лінії є телефонними службами, куди може звернутися нужденний абонент у пошуках потенційного помічника з приводу проблеми, що виникла, чи скрутної життєвої ситуації, щоб обговорити їх чи знайти спосіб вирішення"[1].

Перші свідчення про надання телефонної психологічної допомоги деякі літературні джерела відносять до 1906 року, коли пастор Уорен заснував у Нью-Йорку лігу "Врятуйте життя", напрямом діяльності якої було надання психологічної підтримки по телефону всім, хто перебуває в кризовому стані[2].

Однак, найпотужніший поштовх у розвитку телефонної допомоги пов'язаний з діяльністю англіканського священика з Лондона Чада Вари, засновника руху добровольців-непрофесіоналів. За цим рухом закріпилася символічна назва "Самаритяни", а створена в його межах телефонна служба дружньої допомоги стала праобразом численних центрів у різних країнах світу.

---

[1] Практика телефонного консультування: хрестоматія / ред.-сост. А. Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М. : Смысл, 2005. – 463 с. – С. 43.

[2] Див. Содержание и организация деятельности центров экстренной психологической помощи "Телефон доверия" / Гос. НИИ семьи и воспитания. – М., 1999.

Історія створення ним лінії телефонної допомоги така. У 1953 році в одній з газет Чад Вара прочитав, що у Великому Лондоні коїться три самогубства на добу. Це дуже вразило його. Він задавався питаннями: “Що ж робити, якщо люди не захотіли звернутися ні до лікаря, ні до соціального працівника в нашому процвітаючому суспільстві? До кого б вони могли б звернутися? Можливо, деякі з них обрали б мене? Якщо рятувати життя так просто, то чому б не робити це постійно? Але як зв’язатися зі мною у хвилину кризи?”

Обставини склалися таким чином, що Чад Вара отримав парафію в центрі Лондона, після чого він дав об’яву в газету про свій телефонний номер у церкві: “Перед тим, як покінчити із собою, зателефонуй мені! Телефон 9000”.

2 листопада 1953 року Чад Вара отримав перший дзвінок. Кілька тижнів він сам давав раду всім абонентам. За цей час він зрозумів, що люди, які телефонують, перш за все потребують просто дружньої допомоги та підтримки. Згодом Чад Вара усвідомив, що самому йому не впоратись і почав шукати помічників. І якщо спочатку його вражала кількість людей, які потребували допомоги, то тепер дивувала кількість бажаючих допомагати тим, хто потрапив у скруту. Чад Вара намагався спілкуватися з кожним, хто пропонував свою допомогу, але наплив людей і черга біля церкви не зменшувались. Вихід було знайдено завдяки добрій англійській традиції чаювання, що завжди створювало сприятливу атмосферу для знайомства, обміну думками і, як тепер виявилось, для пошуку виходу із складних ситуацій.

Так виникла спілка “***Самаритяни***” – служба дружньої допомоги всім, хто перебуває у скруті. Ідея Чад Вари виявилася настільки продуктивною, що в найближчі 7 років служби психологічної телефонної допомоги виникли у більшості європейських столиць та великих міст Європи. А в Женеві у 1959 було створено Міжнародний інформаційний центр для цих організацій.

Поступово рух “самаритяни” став синонімом боротьби за попередження самогубств, а сам процес, коли доброволець вислуховував когось, хто був у відчаї, – дружньою допомогою (встановлення довірливих відносин). У 1974 році було створено інтернаціональну організацію “**Befrienders International**” – “**Міжнародна дружня допомога**”. На сьогодні більше ніж в 40 країнах світу працює 350 центрів “Befrienders International” (більш ніж 30 000 волонтерів). Основним елементом роботи в цій організації є добровільність. Волонтери представляють собою всі верстви суспільства, присвячуючи цій роботи свій вільний час. У необхідних випадках добровольці самі отримують допомогу у вигляді консультацій юристів, лікарів, соціальних працівників.

В Уставі “Befrienders International” зазначено, що метою організації є розвиток волонтерського руху, спрямованого на зниження частоти самогубств. Центри “Befrienders International” працюють, керуючись правилами, прописаними в Уставі. Їх вісім:

1. Основною метою діяльності центрів є надання емоційної підтримки людям, які перебувають на межі самогубства. Дружня допомога є досяжною в будь-який час.

2. Волонтери центрів також прагнуть полегшити людські страждання, самотність, відчай та депресію шляхом вислуховування людей, яким більше немає до кого звернутися за співчуттям та розумінням.

3. Особиста свобода людини захищена правом зберігати анонімність. У будь-який момент за людиною зберігається право піти з життя.

4. Факт звернення до центру, а також відомості, отримані від людини, є конфіденційними.

5. Центри не є релігійними чи політичними організаціями, тому волонтери не нав’язують нікому своїх переконань.

6. Добровольці ретельно добираються, проходять підготовку та отримують підтримку в роботі від більш досвідчених волонтерів. Керівництво центру розробляє правила, спрямовані на підтримку роботи волонтера та дотримання прав абонента.

7. У певних випадках центри можуть звернутися за порадою до професійних консультантів.

8. У деяких випадках, щоб вирішити питання про надання професійної допомоги (медичної, соціальної чи матеріальної від інших організацій), абонента запрошують прийти.

Ще одна велика міжнародна організація, **“Life Line International” – “Міжнародні Лінії життя”,** об’єднала лінії надання телефонної допомоги в країнах Азії та Австралії. Ідея створення належить австралійському протестантському священику **Алану Уокеру.** Перша телефонна служба мала назву “Лінії життя” і була створена в 1963 році у Сіднеї. На сьогодні “Міжнародні лінії життя” є розгалуженою міжнародною організацією з понад 200 осередками в 12 країнах, які підтримуються християнськими конфесіями, особливо протестантськими. “Міжнародні лінії життя” об’єднують національні федерації телефонної допомоги Австралії, Нової Зеландії, Канади, Південної Кореї, Тайваня, ЮАР, Південної Америки та США. Life Line International відрізняється від IFOTES та Befrienders International тим, що різні християнські конфесії, насамперед протестантські, виявляють їй велику моральну та фінансову підтримку. Центри Life Line International у своїй роботі поєднують телефонне консультування, очну психологічну та психотерапевтичну допомогу, створення груп само- та взаємодопомоги людям у кризовому стані, консультативну роботу в соціальній сфері (наприклад, пошук роботи) тощо.

Консультанти “Life Line International” керуються в роботі такими фундаментальними переконаннями:

– кожен індивід є безцінним;

– люди можуть змінюватися;

– зосередження на позитивному вже само по собі виявляє цілющий вплив, а Любов має чарівну енергію;

– момент психологічної кризи в людині існує завжди;

– християнські духовні цінності мають бути кінцевими цілями консультування та психотерапії;

– кожна особистість унікальна;

– стати – краще, ніж бути.

У 1959 році було створено Міжнародну федерацію служб невідкладної телефонної допомоги (**IFOTES**) як Міжнародний центр інформації, що координував роботу служб "Befrienders International".

Нині як міжнародна організація вона координує роботу 340 служб невідкладної психологічної допомоги в багатьох країнах світу, сприяє обміну інформації між її членами та створює можливості для збагачення досвіду через організацію міжнародних конгресів та семінарів. Її повноправними членами є національні асоціації багатьох країн Європи, у тому числі Росії та України.

Штат працівників служб складається як з оплачуваних працівників, так і з волонтерів. Співробітники обов'язково проходять навчання, після чого працюють під супервізією і потім постійно підвищують кваліфікацію, навчаючись.

Країни-члени IFOTES дотримуються прийнятих норм, що визначають цілі, принципи та методи роботи федерації та національних асоціацій. Цілями роботи IFOTES є:

1. Служби невідкладної телефонної допомоги докладають зусиль, щоб людина, яка страждає, або знаходиться у відчаї, або думає про самогубство, мала можливість встановити терміновий контакт з людиною, яка готова вислухати її та має навички надання допомоги в ході бесіди, поважає свободу абонента.

2. За бажанням абонента служба може зв'язати його з іншою людиною, компетентною у вирішенні саме його проблеми.

3. Будь-яка допомога абоненту має на меті підтримати в ньому мужність для подальшого життя та можливості подолання психологічної кризи.

Принципи IFOTES: конфіденційність; абоненти та працівники центрів не мають піддаватися релігійному, політичному чи ідеологічному тиску; ретельний добір та підготовка консультантів; безоплатність допомоги.

У 1979 році преподобний Рейнольд Мартін (директор IFOTES), преподобний Алан Уокер (президент Міжнародної лінії життя) і преподобний Чад Вара (засновник руху самаритян у

Великобританії) були відзначені Інститутом Життя у Франції за особистий внесок у розвиток телефонних центрів довіри.

У 1963 році "гарячі лінії" виникають у США. Назва "гарячі лінії" виникла в епоху холодної війни між Сполученими Штатами та СРСР. Спілкування між президентом Америки Джоном Кеннеді та Микотою Хрущовим у свідомості американців було оповите таємницею. Казали, що у кожного з них (в Овальному кабінеті Білого Дому та в Кремлі) на столі були червоні телефонні апарати, якими вони безпосередньо мали попередити іншу сторону у випадку загрози застосування ядерної зброї. Цю телефонну лінію назвали "гарячою". Насправді ніяких червоних телефонів ні у кого не було, проте в свідомості залишилася назва – "гаряча лінія". Це словосполучення стали широко використовувати як в СРСР, так і в Америці.

Низка "гарячих ліній" в Америці працюють саме як служби психологічної телефонної допомоги. Вони діляться на спеціалізовані та загальні. Спеціалізовані "гарячі лінії" працюють з одним типом проблем, наприклад, превенція суїцидів. Такі служби працюють у чітко визначений час. Загальні "гарячі лінії" мають ширші програми, їх увага зосереджена не на одній специфічній проблемі, а на допомозі населенню в тисячах складних ситуацій. Саме на них лягає обов'язок цілодобово та щоденно "нести на собі тяготи суспільства",[1] вони є важливими структурами для задоволення потреб суспільства та необхідні для попередження зростаючого числа життєвих криз.

З юридичного погляду телефонні консультанти "гарячих ліній" керуються Законом Добрих Самаритян, який по-різному формулюється в кожному штаті. Насамперед цей закон стосується медичних працівників, які випадково опинилися на місці аварії чи нещасного випадку і надали допомогу постраждалому. В такому випадку людина, яка надала першу допомогу, не залучається до

[1] Практика телефонного консультування : хрестоматія / ред.-сост. А. Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М. : Смысл, 2005. – 463 с. – С. 20.

юридичної відповідальності у випадку несприятливого результату лікування.

В **Україні** першу службу невідкладної телефонної психологічної допомоги "Телефон довіри" було засновано в 1983 році в Дніпропетровську при психоневрологічному диспансері. Телефонними консультантами працювали лікарі-психіатри і психологи. Згодом у 1988 р. в Одесі при благодійному фонді було створено "Молодіжний телефон довіри", а в 1989 р. – "Телефон довіри" як служба психіатричної допомоги починає працювати в Києві. На той час у колишньому СРСР налічувалося всього близько десяти таких ліній.

У 1991 році в кожному обласному центрі України було створено центри соціально-психологічної допомоги. Сьогодні при таких центрах діє близько 200 "ліній довіри", з них майже половина – спеціалізовані за певними напрямами (для дітей, молоді, наркозалежних).

У 1998 році Міністерством юстиції України зареєстровано Всеукраїнську асоціацію телефонних консультантів, до складу яких входять і "Молодіжні лінії телефону довіри" при центрах соціальних служб для молоді.

12 березня 1998 року виходить Указ президента України "*Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики безоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві"*. З метою виконання наказу створено мережу спеціалізованих служб "Телефон довіри" (ТД) при центрах соціальних служб для молоді та службах у справах неповнолітніх.

У 2005 році вийшов Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту *"Про затвердження Типового положення про службу "Телефон Довіри"*, який регулював діяльність таких ліній, підпорядкованих Державній соціальній службі для сім'ї, дітей та молоді, до 2010 року. Цього ж року це положення втрачає чинність на підставі іншого наказу цього ж міністерства.

Зі становленням служб телефонної допомоги в Україні спостерігається тенденція до їх диференціації за своєю орієнтацією на певний тип аудиторії (віковий, статевий, соціальний критерії), за

статусом (державні, приватні, муніципальні, благодійні), за кадровим складом (професійні, волонтерські).

В Україні організація таких служб має певні відмінності від світових тенденцій. По-перше, в усьому світі консультанти працюють переважно безкоштовно, у нас – переважно за оплату. Саме тому членство в IFOTES для України тривалий час було неможливим. Лише завдяки тому, що в багатьох містах почали працювати волонтерські "телефони довіри", Україна довела своє право на вступ до міжнародної федерації. По-друге, в інших країнах телефони довіри існують завдяки спонсорським коштам, здебільшого таку допомогу надає церква.

7.2. Організаційні засади телефонного консультування

7.2.1. Організація діяльності "телефонів довіри" в Україні

Згідно з Типовим положенням про спеціалізовану службу психологічної допомоги, "телефони довіри" (ТД) при центрах ССМ (соціальних служб для молоді) отримали таке визначення.

> ***"Телефони довіри" – це спеціалізовані служби психологічної допомоги, головною метою діяльності яких є надання кваліфікованої, анонімної та безкоштовної соціально-психологічної, консультативної, інформаційно-довідкової та правової допомоги всім, хто її потребує і звертається до служби.***

Служби "Телефону довіри" при центрах ССМ організовують свою діяльність за різними графіками, але не менш як 6 годин на добу. Переважна більшість служб працюють щодня, крім вихідних з 8.00 до 17.00. Деякі "телефони довіри" працюють увечері,

переважно після закінчення робочого дня центру, в нічному режимі та цілодобово.

Роботу служб "Телефону довіри" при ЦССМ забезпечують консультанти, функціональні права й обов'язки яких визначаються посадовою інструкцією консультанта, а очолює службу штатний працівник центру соціальних служб для молоді, який організовує свою роботу відповідно до посадової інструкції та функціональних обов'язків керівника (наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді від 04.04.2002 р. № 15 "Про Основні завдання та функції відділів і Типові професійно-кваліфікаційні характеристики посад державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування центрів соціальних служб для молоді").

Також у роботі служби беруть участь залучені працівники з інших підприємств, установ і організацій (психологи, соціальні педагоги, соціальні та медичні працівники, педагоги, юристи) та волонтери, які пройшли відповідну підготовку й стажування під керівництвом головних консультантів, а також добре зарекомендували себе протягом двохмісячного випробувального строку.

Оплата праці залучених спеціалістів, які працюють на "Телефоні довіри", здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти та науки України від 29.03.2001 р. № 161 (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 03.04.2001 р. за № 303/5494) "Про затвердження розмірів посадових окладів (ставок заробітної плати) працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ" (із змінами, внесеними згідно з наказами Міністерства освіти та науки від 22.10.2001 р. № 697; від 25.02.2002 р. № 145; від 30.05.2003 р. № 338).

Зазвичай залученими працівниками є психологи, які забезпечують поточну роботу служби та проводять навчальні семінари для консультантів і волонтерів, а для надання консультацій з інших питань і організації роботи тематичних "гарячих ліній" залучаються за контрактом спеціалісти іншого фаху.

При потребі абоненти переадресовуються до інших фахівців та служб, компетентних з цієї проблеми, які більш повно та кваліфіковано можуть вирішити їхні запити. Регулярну співпрацю налагоджено з медичними закладами: наркологічними диспансерами, амбулаторіями та кабінетами анонімного лікування наркотичної залежності, реабілітаційними центрами, лікарнями, територіальними медичними об'єднаннями, центрами планування сім'ї, центрами здоров'я, жіночими консультаціями, центрами профілактики та боротьби зі СНІДом, кабінетами анонімного обстеження на СНІД, психіатричними лікарнями, психоневрологічними диспансерами. Служби допомоги по телефону також тісно співпрацюють із закладами, які надають психологічні послуги: центрами практичної психології та соціальної роботи, службами соціально-психологічної допомоги, осередками Української спілки психотерапевтів та із закладами загального соціального спрямування діяльності, якими є служби у справах неповнолітніх, центри зайнятості, відділи освіти, відділи юстиції, товариства та громадські організації інвалідів, жіночі організації тощо[1].

Розглянемо основні завдання та функції "Телефону довіри" в Україні.

Основні *завдання* ТД[2]:

- профілактика негативних психологічних проявів у суспільстві, зокрема, суїцидальних намірів, агресії, кризових станів та відхилень, які можуть виникнути у зв'язку із цим; зниження гостроти проявів психологічних станів і реакцій, коли вони вже

[1] Підготовка волонтерів до роботи у службі "Телефон Довіри". – К. : ДЦССМ, 2003. – 116 с. – С. 5-6.

[2] Там само. – С. 4.

виникли, зокрема, після переживання людиною екстремальної, психотравмуючої ситуації; надання допомоги у пошуку шляхів виходу з кризової ситуації, яка склалась у житті конкретної людини, та можливості пережити актуальні особистісні конфлікти;

- забезпечення доступності кваліфікованої, анонімної та безкоштовної психологічної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної допомоги всім, хто звертається на ТД, та поширення інформації про діяльність ТД;
- надання анонімної та безкоштовної інформаційно-консультативної допомоги з психологічних, соціально-педагогічних та інших питань усім, хто її потребує і звертається на ТД;
- направлення, при потребі, абонентів до інших фахівців та служб, які є компетентними у цій проблемі і більш повно та кваліфіковано можуть забезпечити їхні запити;
- організація діяльності "гарячих ліній" з окремих питань та спеціалізованих ліній для обслуговування окремих категорій населення відповідно до їхніх потреб та матеріально-технічних можливостей ТД.

Основні *функції* ТД:

- надання допомоги абонентам, які перебувають у кризових станах, пов'язаних насамперед із суїцидальними намірами, які мають проблеми міжособистісних стосунків, у сім'ї, вихованні, здоров'ї, сексуальні проблеми, проблеми адаптації, зайнятості, фінансів, дозвілля, зловживають наркотичними, хімічними речовинами тощо;
- телефонне інформування та консультування дітей, підлітків, молоді, батьків та вихователів із соціально-психологічних, педагогічних, медичних та правових проблем соціалізації і становлення молодої людини;
- співпраця із закладами і громадськими організаціями, які надають психологічні, педагогічні, медичні, юридичні та інші послуги, а також з правоохоронними органами для надання допомоги в кризових випадках;

- створення банку даних для переадресацій абонентів до інших фахівців та служб;
- створення умов для професійного вдосконалення співробітників ТД шляхом організації системи підготовки та підвищення кваліфікації консультантів ТД при центрах ССМ серед працівників центрів соціальних служб для молоді і волонтерів;
- забезпечення умов для особистісного розвитку і запобігання професійному "вигоранню" консультантів ТД шляхом організації психопрофілактичної роботи.

Крім вищезазначеного організація роботи "телефонів довіри" в Україні має ще деякі особливості, які ми нижче цитуємо:

"В Україні на службу "Телефону довіри" покладені не тільки функції надання термінової психологічної допомоги людині в кризовій ситуації, але й функції ознайомлення населення з різноманітною інформацією, надання консультативних послуг з психологічних, юридичних та інших питань, зокрема, шляхом організації роботи тематичних "гарячих ліній":

– неблагополучним сім'ям, а також неповнолітнім, які схильні до девіантної поведінки;

– представникам державних і громадських організацій та груп ризику з питань запобігання торгівлі людьми;

– жертвам насильства;

– різним групам населення про загрозу ВІЛ-інфекції/СНІДу і формування у дітей та молоді навичок безпечної поведінки з використанням відомого зарубіжного досвіду.

Для забезпечення належної роботи служби "Телефону довіри" обов'язковою є наявність окремого приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним та протипожежним вимогам, захищене від проникнення в нього сторонніх осіб і від джерел шуму; обладнане окремою телефонною лінією, яка використовується тільки для надання консультацій, та службовим телефоном. Відповідно до цього всі служби, які не мають окремого приміщення та/або окремої телефонної лінії, чи працюють упродовж двох-п'яти годин на добу замість шести (та більше), вважаються тематичними "гарячими лініями", а не "Телефоном довіри".

“Телефон довіри” обслуговує всі категорії клієнтів, які звертаються по допомогу, спрямовуючи, проте, свою діяльність, перш за все, на надання допомоги дітям та молоді, а також їхнім батькам. Переважна більшість служб мають комплексний характер діяльності, тобто надають допомогу з усіх напрямів психологічної діяльності. Служб, які б працювали тільки як спеціалізовані, майже немає. Лише служба “Телефону довіри” Київського міського центру ССМ на одній з ліній працює з питань профілактики наркоманії та ВІЛ/СНІДу і Костопільського районного центру Рівненської області – раз на тиждень надає консультації молоді з особливими потребами.

З метою підвищення кваліфікації консультантів “Телефону довіри” та покращення якості надання послуг регулярно (1-2 рази на місяць або щоквартально) проводяться навчальні семінари, лекції та тренінги, а також навчання залучених спеціалістів і волонтерів при школах волонтерів. Систематично ведеться групова робота (щотижня) для профілактики виникнення синдрому вигорання у консультантів.

Згідно з наказами робота служби “Телефону довіри” організована за затвердженим графіком, звернення клієнтів реєструються у “Журналі реєстрації звернень клієнтів” відповідно до пам’ятки для його заповнення та глосарія проблем”[1].

Підготовка штатних консультантів і волонтерів “телефонів довіри” принципово не відрізняється, оскільки вимоги до мінімуму їхніх професійних знань і вмінь – єдині. У перспективі консультанти, що працювали на волонтерських засадах, можуть після закінчення вузу прийти у спеціалізовану соціальну службу на постійну роботу, автоматично отримавши статус консультанта. Відмінність професійних рівнів консультанта й волонтера може полягати лише у наявності досвіду роботи, отриманих знань і вмінь у результаті участі в різних психотерапевтичних тренінгах,

[1] Підготовка волонтерів до роботи у службі “Телефон довіри”. – Київ : ДЦССМ, 2003. – 116 с. – С. 8-10.

сформованих навичок самопрофілактики, чіткого усвідомлення специфіки функціонування служби загалом.

7.2.2. Закордонний досвід організації діяльності "гарячих ліній"

Організація мережі "служб довіри" в Угорщині має свої особливості. Перші такі служби з'явилися в цій країні в 70-ті роки. Сьогодні всі вони мають різні назви ("Служба довіри", "Душевна допомога", "SOS"), проте єдину мету. Всі служби об'єднані у дві асоціації. Перша – Угорська асоціація національного масштабу, яка об'єднує служби, що працюють з дорослим населенням. Для молоді та дітей є близько 20 "своїх" служб, об'єднаних у молодіжну Асоціацію. Обидва об'єднання тісно взаємодіють між собою.

Фінансуються служби з різних джерел: з державного та муніципального бюджетів та зі спонсорських коштів. У всіх службах консультантами працюють волонтери, а спеціалісти за невеличку платню координують їх роботу. За віком, родом основних занять, освітою це дуже різні люди, проте девіз у них один: "віддаючи – отримуєш". В угорських службах працюють і священики, що належать до різних конфесій. В цілому всі служби екстреної телефонної допомоги знаходяться поза політикою та релігією, максимально відкриті та толерантні щодо абонентів. У структурі служби є спеціалісти, відповідальні за відбір персоналу, навчання консультантів, зовнішнє та внутрішнє адміністрування та інформаційну роботу. Як правило, це 4-5 осіб, які складають штат служби.

В об'явах про черговий набір консультантів, які періодично з'являються в місцевих ЗМІ, немає згадування про роботу в якості телефонного консультанта. Просто запрошуються люди, які відчувають внутрішню потребу та готові працювати в "службі допомоги". При відборі майбутніх консультантів серед бажаючих використовуються спеціальні тести, які допомагають виявити "картину майбутнього" кандидата, мотивацію його звернення до

служби, систему життєвих цінностей. Крім цього всі претенденти проходять співбесіду. Мінімальний період підготовки консультанта складає 100 годин протягом 6 місяців. Період активної роботи консультанта триває 2-3 роки. Чому? Мадьяри так кажуть про себе: "Ми – свічка, запалена з обох боків".

Наступний приклад описує особливості організації телефонної психологічної допомоги дітям у м. Нотінгем (Велика Британія).

Телефонна лінія допомоги дітям у Британії була заснована у 1986 році, після передачі на Бі-Бі-Сі про сексуальне насильство над дітьми. Тисячі дітей заявили, що безкоштовна анонімна телефонна лінія була б єдиною можливістю для них розповісти про сором, жах та біль, які вони відчули після знущань. Оператор лінії вітає абонента словами: "Привіт! Ти зателефонував до Служби допомоги дітям. Чи бажаєш поговорити з консультантом?"

Діяльність служби організовано за 4 напрямами і координується відповідними структурними підрозділами:

1. Адміністративний відділ (Administrative Department)
2. Відділ роботи зі спонсорами (Fundrasing Department).
3. Консультаційний відділ (Counceling Department).
4. Методичний відділ (Supervisors Department).

Безпосередня робота з абонентами здійснюється у спеціально обладнаному телефонному залі. Дзвінки всіх абонентів приймаються на Switch Board. Це комп'ютеризоване робоче місце, де проводяться первинна робота щодо звернення і первинна реєстрація (час, коли пролунав дзвінок, стать абонента, проблема, з якою звернувся, її складність тощо). На первинному етапі обробки дзвінка працюють консультант та супервізор. Цей етап вважається найскладнішим у телефонному консультуванні, тому чергування на цьому робочому місці триває не більше 2 годин. Саме Switch Board дає можливість консультанту висловити свою готовність або неготовність до роботи з певною проблемою. Поки чергуючий на Switch Board веде "первинний прийом", супервізор, який також має можливість слухати абонента, повідомляє консультантам по зміні, хто і з якої проблеми телефонує. Хтось із консультантів піднімає руку, тим самим підтверджуючи свою готовність до роботи з

“конкретним випадком”. Після цього дзвінок переключають на цього консультанта.

Кількість консультантів залежить від періоду доби. Так, ввечері їх удвічі більше, ніж вранці, оскільки в ці години частіше дзвонять. Перед початком зміни консультант має 15 хвилин на спілкування з супервізором, а по завершенні – 30 хвилин, що є ефективною профілактикою професійного вигорання. Тривалість чергування становить 4 години. Після завершення роботи з кожним абонентом консультант має 10-15 хвилин для відпочинку та оформлення картки реєстрації.

Існує 3 види карток реєстрації звернень абонентів: “білі”, або звичайні (для оформлення звернень дітей); “рожеві” (звернення дорослого з проблемами дитини); “зелені” (картки планування). Дзвінки дорослих абонентів найчастіше переадресовуються до інших служб допомоги. Картки реєстрації зберігаються у великих металевих сейфах і неодноразово ставали у нагоді при вирішенні складних судових процесів.

Одним із завдань адміністративного відділу є оформлення електронної версії карток реєстрації. Для цього розроблено програму, яка дає змогу зберігати інформацію, а також здійснювати пошук необхідних фактів. Крім цього програма визначає навантаження кожного консультанта.

Завдання методичного відділу – піклування про самих консультантів. У цьому відділі працюють найдосвідченіші працівники служби з багаторічним досвідом консультативної роботи. Крім організації індивідуальних щоденних зустрічей для кожного з консультантів, супервізори щомісяця проводять курс підвищення кваліфікації для працюючих консультантів та курс підготовки нових консультантів.

Реклама про набір консультантів для роботи на “телефоні довіри” розміщується у ЗМІ. Всі бажаючі проходять співбесіду і після цього отримують запрошення на інформаційну зустріч. Після цього проводиться другий етап співбесіди і ті, хто його пройшов, отримують запрошення на першу сесію тренінгу з підготовки. Весь процес підготовки консультанта триває протягом року і складається

з 11 сесій. Між сесіями майбутні консультанти мають відпрацювати певну кількість практичних годин. Як правило, тривалий підготовчий марафон витримують лише 1-4 особи зі 100, вони і зараховуються консультантами. Термін роботи одного консультанта становить у середньому 2-3 роки, проте є й такі, хто працює вже понад 10 років.

Відділ роботи зі спонсорами фінансово забезпечує діяльність служби. З державного б'юджету на утримання "Телефону довіри" виділяється лише 10% від необхідної суми, решта надходжень – результат роботи відділу.

За результатами опитування школярів м. Нотінгема у 2001 році, дві третини з них напам'ять знають номер служби, а логотип цієї організації разом з невеличкою рекламою є майже в кожному міському телефоні-автоматі.

7.3. Етика телефонної психологічної допомоги

Телефонне консультування будується на етичній основі.

Основним етичним принципом роботи ліній телефонної психологічної допомоги є конфіденційність. На практиці, як пише Роберт К. Алсофром у своєму керівництві для консультантів, це може виявитись не такою простою задачею, як здається, оскільки чимало абонентів впливають на емоційність консультанта. Наприклад, консультант може переживати гнів, розмовляючи з певними категоріями клієнтів, або ж натхнення. Таким чином виникає "спокуса" поділитися своїми почуттями одразу після чергування.

В свою чергу телефонні консультанти дотримуються анонімності стосовно своєї особистості, вони не повинні надавати абонентам інформацію, яка допоможе їм знайти їх поза стінами служби. Для полегшення роботи співробітники, як правило, обирають собі псевдонім. Не рекомендується також надавати інформацію абонентам про свій графік роботи та інших

консультантів, що може призводити до “зависання” на конкретному консультанті.

Небажаним вважається вихід на очний контакт з абонентами. Цього принципу дотримуються центри IFOTES та “Life Line International”. Хоча деякі організації активно практикують зустрічі своїх працівників з абонентами, це є одним із принципів їх роботи (наприклад “Самаритяни”).

Консультант не має права надавати абоненту інформацію стосовно свого особистого життя. Це правило важливе насамперед для безпеки самого консультанта, захищає від різного роду домагань з боку абонента. Також, згідно з правилами, вважають недоцільним спілкування між консультантом і абонентом, які знають один одного. Лінії передбачають спілкування між незнайомими людьми.

Ще один аспект анонімності та конфіденційності проявляється в тому, що приміщення служби “Телефону довіри” має бути відкритим лише для співробітників. Про його розташування небажано розповідати не лише абонентам, а й родичам, друзям. У розмовах з родичами та друзями слід надавати лише узагальнені відомості про роботу служби. Можна використовувати типові приклади з роботи служби.

О. М. Моховіков наводить ще перелік етичних норм, яких має дотримуватися телефонний консультант:

– під час чергування консультант має бути ситим, щоб почуття голоду не відволікало його від роботи;

– консультант має бути сексуально задоволеним з метою уникнення проекцій своїх проблем на абонента та контрпереносу;

– не допускається сонливість чи прийняття консультантом алкоголю;

– консультант має почувати себе незалежним, зокрема від залучених у процес консультування колег;

– консультант не повинен маніпулювати абонентом;

– консультант не повинен боятися емоцій абонента та своїх власних;

– консультант не повинен оцінювати абонента та давати йому поради, головне – довести проблему клієнта до того рівня, коли він зможе її усвідомити;

– консультант повинен брати участь у поточних навчальних сесіях, які повинні проводитися службою не рідше двох разів на місяць;

– консультант повинен періодично працювати із супервізорами служби.

Проте при окремих видах звернень можуть виникати серйозні етичні дилеми, наприклад, при зверненні абонента з суїцидальними нахилами. З одного боку, існує думка, що самогубство не є способом виходу зі складної життєвої ситуації, а з другого – думка про те, що людина має право на прийняття такого рішення. Такі самі проблеми приховані й у зверненнях на сексуальну тематику, наприклад, зґвалтування. В таких спірних колізійних випадках добре пам'ятати ті етичні норми, які прописані в діяльності кожної організації – знання й дотримання останніх допоможуть консультанту вийти зі складної ситуації.

Так, наприклад, етичними нормами консультанта "Life Line International" є:

– повага до кожного клієнта, сприяння його свободі, правам та самооцінці;

– сприяння зростанню особистості клієнта;

– надання кожному клієнту підтримки та виявлення турботи без засудження, примусу чи загрози покарання;

– повага конфіденційності кожного клієнта;

– повага особистого життя клієнта;

– ненав'язування власних ідеалів;

– консультант не приймає рішення замість клієнта;

– право клієнта завершити консультативний процес у будь-який час;

– намагання попередити саморуйнівну поведінку та будь-які форми насилля щодо людей та власності;

– постійне вдосконалення своїх навичок та участь у супервізії;

– завершення консультативних стосунків, якщо останні призводять до фізичних, психічних чи емоційних ускладнень та порушують нейтральність ситуації консультування;

– контракт на роботу в “Life Line” не менше ніж на 2 роки;

– третя сторона (наприклад, батьки чи поліція) не може отримати інформацію від консультанта.

7.4. Психотехнічні аспекти телефонного консультування

Вам як консультантам слід пам’ятати головну мету телефонного діалогу – не розкриття тайни абонента, що обов’язково порушить його унікальність, а співпричетність їй.

О. М. Моховіков

Основним методом у роботі телефонного консультанта є активне слухання. Про активне слухання вже написано чимало в підручниках, посібниках та керівництвах з підготовки психологів-консультантів. Спеціалісти “Life Line International” вважають активне вислуховування актом любові до ближнього, діяльним проявом добра до співрозмовника. Активне вислуховування – не лише професійна навичка, але й мистецтво використання його в роботі консультанта.

В сучасному суспільстві, як слушно на це вказує О. М. Моховіков, активне вислуховування є особливою цінністю через відчуженість людей один від одного. Ми не вміємо просто слухати в буденному житті, не чуємо людину, яка до нас звертається. Ми настільки заклопотані власними проблемами, власним Я, що вже втрачаємо цінність спілкування з іншими, цінність активного вислуховування інших. Відмовляючись від вислуховування іншої людини, ми втрачаємо власну особистість.

Активне вислуховування в роботі телефонного консультанта, на думку О. М. Моховікова, неможливе без:

– бажання консультанта вислухати: він повинен розуміти, що для цього потрібен час;

– його бажання допомогти в просторі "тут і тепер", в просторі телефонного діалогу;

– прагнення прийняти почуття співрозмовника такими, якими вони є в даний момент;

– віри в те, що людина може сама керувати власними переживаннями та приймати власні рішення;

– розуміння того, що емоційні прояви співрозмовника швидкоплинні: гнів може змінитися засмученістю, навіженість надією;

– прийняття унікальності особистості співрозмовника, який має право на власні почуття, думки, переконання, а також шляхи виходу з психологічної кризи.

Активне вислуховування – це процес, що включає низку складових, значущість яких на окремих етапах консультативного процесу є неоднаковою: розуміння (прийняття співрозмовника та системи його цінностей), емпатія, турбота, відкритість, об'єктивність, з'ясування (допомога клієнту у виявленні його проблеми), дослідження (робота разом з клієнтом над пошуком можливостей виходу з проблемної ситуації), завершення (завершити – запевнити у перевагах подолання проблемної ситуації).

Активне вислуховування передбачає оволодіння певними прийомами, основними серед яких є заохочення, повторення (або переформулювання), відображення (чи рефлексія) та узагальнення (табл. 7.1):[1]

[1] Див. *Моховиков А. Н.* Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. – М. : Смысл, 2001. – 494 с.

Таблиця 7.1

Основні прийоми активного слухання за О. М. Моховіковим

Прийоми	*Мета*	*Реалізація*	*Приклади*
Заохочення	Продемонструвати зацікавленість	Не потрібно погоджуватися або не погоджуватися з тим, що ви чуєте	Я розумію Угу
	Підтримати у співрозмовника прагнення до розповіді	Використовуйте доброзичливий тон та ухильні слова	Це цікаво
Повторення (переформулювання)	Показати, що слухаєте та зацікавлені	Повторюйте основні думки співрозмовника, підкреслюючи важливі факти	Якщо я вас правильно розумію, Ви вважаєте...
	Показати, що ви вловлюєте факти	Краще переформульовувати у вигляді запитання (щоб дати можливість абоненту виправити консультанта)	Інакше кажучи, Ви вирішили...
Відображення (чи рефлексія)	Показати, що ви слухаєте та зацікавлені	Відображайте провідні почуття співрозмовника (консультант повинен визначити провідні почуття клієнта, про які він може і не говорити)	Ви відчуваєте, що...
	Показати, що ви розумієте почуття співрозмовника	Консультант стає для абонента дзеркалом, де він може побачити власні почуття, які не помічає.	Ви були сильно цим стурбовані...

Прийоми	*Мета*	*Реалізація*	*Приклади*
Узагальнення	Зібрати всі важливі факти, думки тощо	Повторюйте, відображайте та узагальнюйте основні думки та почуття	Схоже, що з того, що ви сказали, найголовніші-шим є...
	Закласти основу для подальшого спілкування	У ході узагальнення консультант допомагає клієнту зрозуміти себе та підвести абонента до тієї межі, коли він сам зможе прийняти рішення	Якщо я вас правильно розумію, Ви відчуваєте з цього приводу

Заохочення має бути мінімально вираженим та не директивним: лише щоб показати абоненту свою зацікавленість та стимулювати продовження діалогу. Заохочення в жодному разу не має показувати ставлення консультанта, його згоду чи незгоду, а лише зацікавленість.

Повторення та переформулювання без додаткових інтерпретацій є одними з кращих способів показати абоненту, що консультант чув все, що він сказав і отримати зворотний зв'язок про взаєморозуміння.

Відобразити – означає визначити провідні почуття чи ставлення абонента, про які він можливо і не знає, проте які лежать в контексті його слів. Консультант стає ніби дзеркалом, показуючи абоненту те, що він не помічає. Довіра співрозмовника після цього зростає ще більше.

Прийом узагальнення сумує все сказане. Абонент часто не помічає, що в ході розмови вже було розглянуто кілька варіантів розв'язку проблеми. В ході узагальнення консультант допомагає абоненту зрозуміти себе та підвести до самостійного прийняття рішення.

Процес телефонного діалогу, як правило, послідовно проходить кілька етапів:

1. *Введення до діалогу.* Початок спілкування зі співрозмовником. Активне вислуховування на цьому етапі займає провідне місце.

2. *Дослідження почуттів та проблем.* Передбачає заохочення до виявлення почуттів та проблем, обговорення та роздуми над шляхами їх корекції. Зберігається турботливе, емпатичне ставлення до абонента.

3. *Дослідження рішень та альтернатив.* Вирішального значення набуває спільна робота над пошуком шляхів виходу з ситуації. Їх обговорення змінює емоційне та раціональне ставлення абонента до проблеми. Вибір абонента має підтримати консультант.

4. *Завершення діалогу.* Слід коротко та чітко підсумувати результати бесіди та закріпити позитивні емоційні зміни у співрозмовника, показавши їх позитивну перспективу.

У телефонному консультуванні особливе інформаційне навантаження для консультанта несе мова телефонного діалогу. В телефонному діалозі особливого значення набувають різноманітні характеристики голосу (тембр, тон, темп тощо), так звані паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби невербальної комунікації. Саме до них консультант має розвивати свою чутливість. Неконгруентність абонента консультант може виявити саме через невідповідність вербальної мови та вищезазначених невербальних засобів комунікації.

Мова консультанта має відповідати мові абонента. Використання слів, жаргону абонента, як наголошує О. М. Моховівков, – це шлях до психологічних просторів клієнта та виникнення емпатії. Слова та ідіоми часто виражають суб'єктивні переживання абонента і консультант має їх відображати. Має сенс засвоїти метафоричну мову абонента, яка склалася під впливом роботи чи захоплень.

Консультант має можливість з'ясувати провідну сенсорну модальність абонента і спілкуватися з ним, використовуючи слова цієї модальності. Як переконливо показали Бендлер та Гріндер, наш мозок "думає" за допомогою репрезентації сенсорних даних, які ми обробляємо органами чуття. Таким чином ми "бачимо картинки",

“чуємо” звуки, “відчуваємо” рухи тощо. Це так звані репрезентативні системи, які складають суттєві компоненти нашого мислення. У кожної людини, як правило, формується “улюблена” репрезентативна система, яку вона використовує частіше. Так, деякі люди частіше оперують у візуальній системі (візуали), інші – в аудіальній (аудіали), треті – в кінестетичній, а ще хтось – в аудіально-руховій (мовній). Провідну сенсорну модальність абонента легко можна визначити, прислухаючись до лексики, слів, які він використовує в розмові з консультантом.

Після цього консультант може підлаштуватися під людину, використовуючи в діалозі її улюблені “предикати” (слова, які належать до певних сенсорних модальностей та відповідають провідній репрезентативній системі). Це надасть можливість налаштуватися на співрозмовника та говорити його мовою, що значною мірою полегшить контакт.

Приклади слів, які вказують на:

– візуальну сенсорну модальність: дивитися, бачити, спостерігати, бути свідком, помітити, поглянути, розглядати, вдивлятися, показувати, туманний, неясний, розмитий, димка, картина, точка зору, погляд, ілюструвати, сприймати, миготіння, яскравий, гарний, кидати погляд тощо.

– аудіальну сенсорну модальність: слухати, чути, підслуховувати, звучати, стихнути, дзвонити, кричати, співати, говорити, розмовляти, стогнати, звати, клацати, шумний, кликати, голосний, сказано, дисонанс, звучний, модуляція, ритм, базікання, вити, шипіти, голос, акустика, плакати, тиша, тон, мелодія, вислуховувати тощо.

– кінестетичну сенсорну модальність: кусати, рвати, згинати, ламати, падати, битися, йти, хватати, тримати, бити, бігти, боротися, кидати, крокувати, стрибати, штовхати, відчувати, впливати, рухати, відчувати тепло, тримати в руках, схоплювати, м’який, твердий, щільний, жорсткий, гладенький, тиск, конкретний, ранити, спричиняти біль, розслаблений, надути, трястися, проникати, заважати, “мурашки” тощо.

– невизначену сенсорну модальність: здаватися, бути, усвідомлювати, мати, вірити, дозволяти, робитися, вміти, бути винним, обдумувати, проявляти, продемонструвати, звичайний, помітний, ігнорувати, зробити помітним, придумати, нагадати, помітити.

Деякі абоненти використовують жаргон. Консультант має розуміти мову жаргону, але його використання необхідне лише для досягнення розуміння на початку консультативної бесіди. Змістовна частина жаргону часто є обмеженою, тому після досягнення взаєморозуміння слід відійти від жаргону та поступово замінити його літературною лексикою.

Для телефонного консультанта важливо пам'ятати ще кілька корисних порад. Наприклад, якщо консультант хоче викликати довіру співрозмовника, його мова має бути позбавлена заперечень. Слід знати, що темп мови абонента відображає швидкість його переживань. Якщо з самого початку консультант відобразить цей темп, співрозмовник це "засвоїть", після чого можна почати зменшувати його, що сприяє заспокоєнню. Необхідно слідкувати за голосністю мовлення в ритмічній структурі висловлювань: її підвищення сприяє слідуванню співрозмовником за суттю того, що говорить консультант. Корисно також дізнатися, на яке вухо абонент спілкується з консультантом. Ліве вухо орієнтоване на контакт з підсвідомістю, тому з цього боку слід говорити більш ясно, просто, подібно до того, як ми розмовляємо з дитиною.

7.5. Типологія клієнтів "телефонів довіри"

Аналіз звернень на українські лінії "телефонів довіри" показує, що найчастіше абоненти просять *вирішити проблеми, пов'язані з міжособистісними стосунками* – між однолітками, дітьми і батьками, в колективі тощо. Значну частку посідають *звернення з інформаційних питань* (різного характеру – починаючи з довідок про специфіку роботи "Телефону довіри" та закінчуючи

зверненнями з приводу існуючих служб та організацій у регіоні, які можуть надати допомогу у вирішенні певних проблем). Останнім часом зросла кількість *звернень з проблем здоров'я,* зокрема репродуктивного, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНІДу, зловживання наркотичними речовинами, та *звернень з проблем насилля у сім'ї та на роботі*. Найчастіше по допомогу до служби "Телефону довіри" звертаються дівчата й молоді жінки віком 15-28 років – 60% від загальної кількості звернень. Розглянемо типові звернення в українській та світовій практиці детальніше.

7.5.1. Регулярні ("зависаючі", "хронічні") абоненти

"Том, чоловік 35 років, нещодавно звільнився з тюрми, страждає на агорафобію. Він почав телефонувати на "Гарячу лінію" та розповідати про себе різноманітні історії, про причини свого ув'язнення, починаючи з нанесення тілесних ушкоджень і завершуючи вбивством. Він наголошував на відсутності своєї вини і підкреслював, що його дії були самозахистом.

Скоріше за все, Том зателефонував на "Гарячу лінію" через почуття самотності та, можливо, з цікавості. За 2-3 роки він пройшов шлях від звернень, в яких шукав співрозмовника (companionship calls) та допомоги (demanding services), до залежності від лінії, що виражалася в потребі щоденних бесід. Інколи він ображав волонтерів. Вимагав, щоб вони з ним розмовляли, незважаючи на обмеження, введені адміністрацією лінії щодо нього (адже він телефонував по кілька разів на годину).

Тома вже знали всі працівники лінії. Він все розповідав про себе, про своїх друзів, про життя. Його розповіді були подібні, проте не ідентичні. У нього була дуже багата уява і консультанти припускали, що реальні факти своєї біографії він прикрашав новими фантазіями щоразу, коли йому потрібно було знайти привід звернення до служби. Його дзвінки ставали брутальнішими

за змістом, він вигадував історії, в яких переважали його сексуальні фантазії. Він розмовляв лише з жінками, а якщо на дзвінок відповідав чоловік-консультант – кидав слухавку. За кілька місяців консультанти зробили висновок, що єдина причина, з якої телефонує Том, – це обговорення своїх сексуальних фантазій.

Телефонна станція у зв'язку зі скаргами адміністрації "Гарячої лінії" неодноразово вимикала його телефон, проте він знову підключав його на ім'я матері або своєї дівчини. Переламний момент настав після того, як одного дня Том телефонував та кидав слухавку 354 рази протягом 4 годин. Адміністрація лінії звернулася до поліції, а потім до суду. За день до судового засідання прийшов лист від приватного психотерапевта, в якому повідомлялося, що Том є його клієнтом і за станом психічного здоров'я не може брати участі в судовому засіданні. На цьому справа буда завершена, проте і Том перестав телефонувати. Наступний раз він зателефонував за 4 роки, назвавшись іншим іменем та розповівши іншу історію"[1].

Досвід телефонного консультування в різних країнах свідчить, що приблизно третина всіх звернень надходить від регулярних абонентів. Причини, що примушують абонентів "зависати", є різними.

Одна з них – недостатній професіоналізм консультантів, що порушують етику роботи. Як пише Мері Френсіс Сілі, експерт у сфері організації "гарячих ліній" в Америці, вирішальним моментом у попередженні "зависання" є своєчасне усвідомлення консультантом того, що він перестав надавати допомогу і його підтримка перетворюється в заохочення зловживаючої поведінки. У вищеописаному випадку з Томом консультанти підтримували контакт так довго, як це було можливим, намагаючись змінити його образливі форми поведінки. Це слушна стратегія, адже за непристойними дзвінками приховується прохання про допомогу. В таких випадках чуйне вислуховування та терпіння допоможуть

[1] Практика телефонного консультування : хрестоматия / ред.-сост. А. Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М. : Смысл, 2005. – 463 с. – С. 27-31.

консультанту вийти на бажання абонента обговорити особисту проблему, незважаючи на те, що розмова почалася з непристойності. Рішення про припинення підтримки має прийматися в тому випадку, коли консультант бачить, що він або "Гаряча лінія" не може запропонувати абоненту реальної допомоги.

Інша причина пов'язана з особливими психологічними рисами "зависаючих" абонентів. Такими "зависаючими" абонентами можуть бути дівчата в хронічній психотравмуючій ситуації через нерозділені почуття; юнаки, що заплутались у відносинах і впевнені, що із ситуації немає виходу; "пограничні" особистості, що постійно перебувають у ситуації протистояння; мастурбуючі абоненти, що зависають на жіночих голосах консультантів; психічно хворі, що повідомляють про кожен новий факт їх драматичного досвіду.

"Зависаючі" абоненти надають великого значення власним проблемам та не хочуть брати відповідальність на себе за їх вирішення. Таким чином "зависанню" абонентів сприяє така властивість, як покірливість. Її зворотним боком є агресивність.

Ще одна властивість, яка сприяє "зависанню", – залежність як нездатність до самостійних дій та пасивне надання іншим права брати відповідальність в основних сферах життя та діяльності; підкорення своїх потреб потребам інших, щоб уникнути відповідальності; відсутність впевненості, сприйняття себе, як такого, хто потребує допомоги.

Для багатьох хронічних абонентів "Телефон довіри" – це єдине джерело людського спілкування. Різні варіанти прояву ними емоцій є способом, інколи єдино можливим, позначення своєї ідентичності в світі, спробою відчути своє "Я" в актуальній реальності, яка до того відкидала чи ігнорувала її. Адміністрація "Телефону довіри" має розробляти відповідні інструкції та тренінги для консультантів. При зіткненні з ситуацією "зависаючого" абонента консультанти мають дотримуватись цих інструкцій, які необхідні для абонента та консультанта і водночас для ефективного забезпечення роботи лінії.

7.5.2. Діти – абоненти

Основними абонентами дитячих ліній допомоги є представники різноманітних молодіжних груп ризику, що потребують емоційної підтримки, а також батьки, які потребують психологічного консультування. О. М. Моховіков дає 4 різні погляди консультантів на абонента дитячих ліній.

1. Одні розглядають абонента дитячої лінії як людину, компетентну у вирішенні складних життєвих ситуацій, і тому пропонують в ході консультування партнерський підхід до оволодіння проблемою.

2. Інші намагаються зайняти позицію Вчителя, вважаючи, що абонент ще не має досвіду тощо.

3. Дехто з консультантів займає батьківську позицію.

4. Решта вбачають в абонентові надмірно допитливу чи схильну до експериментів істоту.

Більшість абонентів дитячих ліній – дівчата (до 75%). Серед проблем, з якими звертаються, є такі:

– хуліганство, коли дитина розповідає про факти словесних образ, погроз фізичного насилля, залякувань, знущань, крадіжок з боку однолітків;

– взаємини в сім'ї (переважно конфлікти поколінь), розлучення батьків;

– тривога за інших (переживання за значущих людей);

– сексуальне насильство;

– вагітність та питання сексуальності;

– розмови про факти повсякденного життя;

– взаємини з друзями та коханими;

– шкільні проблеми тощо.

Звернення у зв'язку з бездомністю, зловживанням наркотиків, суїцидальними тенденціями та самопошкодженнями, СНІДом є рідкими.

Спеціалізовані лінії допомоги дітям виникли порівняно недавно. В 1982 році в США з'явилася служба "Телефонний друг"

при одному з коледжів штату Пенсильванія; в 1983 році –"Дитяча лінія" (Kids-line) в штаті Іллінойс, яка стала першою цілодобовою лінією емоційної підтримки дітей, які опинилися в критичній ситуації; в 1984 році – "Бабуся, будь ласка" (Grandma Please) в Чикаго. Волонтерами останньої лінії були люди похилого віку, які відповідали на дзвінки молоді зі своїх домашніх телефонів.

З другої половини 1980-х років починають виникати загальнонаціональні телефонні служби для дітей, як, наприклад, "Дитяча лінія" (Childline) у Великобританії, "El Telefono ANAR" в Іспанії тощо. Більшість таких ліній віддають перевагу волонтерам з психологічною чи педагогічною освітою. З кінця 1980-х років перші телефонні лінії допомоги діям виникають і в Східній Європі.

Діяльність дитячих ліній також ґрунтується на правилах анонімності та конфіденційності. Проте є певні правила стосовно конфіденційності, якими слід користуватися у випадках жорстокого поводження з дитиною. Ситуація насильства має бути якомога точніше ідентифікована в ході телефонної бесіди шляхом прояснення деяких обставин: травма отримана випадково, наміренно чи з халатності старших; що абонент думає та відчуває з цього приводу; чи розуміє дитина, що сталося; наскільки небезпечною є травма; які були наміри агресора тощо. Після прояснення ситуації консультант допомагає розробити план конкретних, зрозумілих та посильних дій для виходу з проблемної ситуації. І якщо стає очевидним, що абонент не керує ситуацією, то цю обставину слід вважати припустимою межею конфіденційності. Втручатися в систему виховання слід тоді, коли дитині загрожує безпосередня небезпека. В інших випадках консультанту не слід брати на себе обов'язки батьків, а необхідно працювати з родиною разом. Важливо пам'ятати, що неадекватні консультативні прийоми чи поради можуть погіршити проблемну ситуацію чи бути причиною нещасного випадку з можливими юридичними наслідками.

7.5.3. Абоненти зі суїцидальною поведінкою

З давніх-давен причини, спосіб суїциду, ставлення до нього були пов'язані з тим, як те чи інше суспільство, група чи культура сприймали поняття смерті. Відомі випадки, коли людина здійснювала самогубство, щоб не бути тягарем племені, в деяких племенах дружина після смерті чоловіка мала позбавити себе життя і піти слідом за ним. Перше письмове джерело, в якому є згадка про самогубство, – знаменита давньоєгипетська "Суперечка людини зі своєю душею" (2100 р. до н.е.).

Давньогрецькі філософи по-різному ставилися до проблеми самогубства. Так, піфагорійці вважали суїцид заколотом проти встановленої богами дисципліни навколишнього світу, внесенням дисонансу. Арістотель говорив, що смерть приходить у свій час і, вбиваючи себе, людина преступає закон. Епікур та його учні вважали суїцид можливим, а стоїки говорили, що коли обставини роблять життя нестерпним, то слід добровільно розлучитися з ним. В імператорському Римі під впливом філософії стоїцизму виникла піднесена патетика смерті. Давні іудеї ж ставилися до самогубства негативно: якщо людина вірить у Бога, то вона є вільною від бажання самодеструкції. У Талмуді спроба самогубства розглядається як злочин, що підлягає суду та покаранню. В Японії ж суїцид має ритуальний характер та оточений ореолом святості. В ісламі – це найважчий гріх, заборонений Кораном. І сьогодні мусульманські країни характеризуються найнижчою кількістю самогубств на душу населення. Давня Індія залишила багато свідоцтв про самогубства, найвідоміше з них – саті (ритуальне самоспалення індійських удів після смерті чоловіка для задоволення чуттєвих потреб покійника у потойбічному світі). У християнстві до самогубств сформувалося негативне ставлення як до смертного гріха.

Основи сучасної суїцидології заклав Е. Дюркгайм, вважаючи, що суїцид можна пояснити обставинами суспільства. Він говорить про 3 види суїцидів: егоїстичний (якщо індивід відчуває себе

відчуженим від суспільства), анатомічний (якщо людина не може пристосуватися до соціуму) та альтруїстичний (якщо людина жертвує собою на благо соціуму). Згодом суїцид як психологічна проблема потрапив у фокус уваги З. Фройда (“Печаль та меланхолія”), А. Адлера, К. Меннінгера, К. Г. Юнга, К. Хорні, Г. С. Салівена, Р. Мея, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Шнейдмана, Н. Фарбероу та інших дослідників.

На сьогодні загальні риси та особливості суїцидальної поведінки узагальнено та описано в літературі. Цими, а також іншими проблемами, пов’язаними з превенцією, інтервенцією та поственцією самогубств, займається ціла наука – суїцидологія.

Суїцидальна поведінка є аутоагресивними діями людини, свідомо та навмисно спрямованими на позбавлення себе життя через зіткнення з нестерпними життєвими обставинами.

Суїцидальна поведінка є динамічним процесом, що послідовно проходить низку етапів:

1. Етап суїцидальних тенденцій. Вони є прямими чи непрямими ознаками зниження цінності власного життя, втрати його сенсу чи небажання жити. Вони виявляються в думках, намірах, почуттях. На цьому етапі здійснюється *превенція* суїциду на основі знань психологічних та соціальних передвісників.

На поведінковому рівні суїцидальні тенденції виявляються через: будь-які раптові зміни в поведінці та настроях, що особливо віддаляють від близьких; схильність до нерозважливих, необачних вчинків; надмірне вживання алкоголю, таблеток; відвідування лікаря без причини; розставання з дорогими речами та грошима; придбання засобів для здійснення самогубства; підбиття підсумків, приведення справ до ладу; занедбання зовнішнього вигляду. Суїцидальні тенденції можна помітити і в мовленні: мовлення може уповільнюватись, людина запевняє у власній безпорадності та залежності від інших; прощається, розмовляє чи жартує про бажання померти; повідомляє про план суїциду.

Емоційні порушення є одним з основних індикаторів можливого суїциду: тунельна свідомість, роздуми про смерть, напади люті через дрібниці, амбівалентність, безпорадність, депресія, провина, страхи – все це може вказувати на потенційну небезпеку.

2. Етап суїцидних дій починається, коли тенденції переходять у конкретні вчинки.

Так, це може бути суїцидальна спроба – свідоме прагнення особистості позбавити себе життя, яке через незалежні від людини обставини (своєчасне надання допомоги, успішна реанімація) не було доведене до кінця. До таких вчинків можна віднести і парасуїцид – самопошкодження, які не спрямовані на самознищення і мають демонстративний характер. Як правило, вони спрямовані на здійснення психологічного тиску з метою отримання вигоди. Хоча парасуїцид не передбачає смертельного результату, проте можна "переграти" і прийти до нього.

На цьому етапі здійснюється процедура ***інтервенції***. *Вона є процесом втручання в суїцид і полягає в контакті з людиною, яка перебуває у відчаї, наданні їй емоційної підтримки в кризі.* Головна задача інтервенції – утримати людину живою, а не переробити структуру особистості.

3. Етап постсуїцидальної кризи починається від моменту здійснення суїцидальної спроби до моменту, коли суїцидальні тенденції повність минають.

На цьому етапі здійснюється постенція та вторинна превенція суїцидальної поведінки. Постенція спрямована на подолання психічної кризи й адресована суїциденту, який залишився в живих, та його оточенню.

Американським суїцидологом Е. Шнейдманом у 1985 році описані загальні риси, властиві всім самогубствам.

1. Загальною *метою* всіх суїцидів є пошук рішення. Суїцид – не випадкова дія, а вирішення проблеми. Він є виходом з кризи чи важкої ситуації.

2. Загальною *задачею* всіх суїцидів є припинення свідомості. Загальна практична задача суїциду полягає в повному припиненні

потоку свідомості неймовірного болю, що уявляється вирішенням проблеми.

3. Загальний *стимул* суїцидів – нестерпний психічний біль. У клінічній суїцидології добре відомо, що за умови зниження інтенсивності страждання людина обирає життя.

4. Загальний *стресор* при суїциді – фрустровані психологічні потреби. Суїцид здається логічним людині, яка його здійснює. Підґрунтям для цього є логічні передумови, спосіб мислення та зосередженість на певному колі проблем.

5. Загальна *емоція* при суїциді – безпомічність-безнадійність. У суїцидальному стані домінує почуття безпомічності (“я нічого не можу зробити, окрім суїциду”).

6. Загальне *внутрішнє ставлення* до суїциду – амбівалентність. Людина відчуває потребу здійснити його та водночас бажає спасіння та втручання інших.

7. Загальний *стан психіки* при суїциді – звуження когнітивної сфери. Свідомість ніби звужується з обмеженням використання афективних та інтелектуальних можливостей: стає “туннельною”, різко обмежуються варіанти вибору поведінки, які зазвичай досяжні свідомості людини. Стан паніки доводить свідомість до дихотомічного мислення: або розв’язок ситуації, або припинення потоку свідомості (все або нічого). Будь-яка спроба допомогти має враховувати патологічне звуження когнітивної сфери. Важливо протидіяти саме звуженню думок суїцидента, збільшуючи варіанти вибору.

8. Загальною *дією* при суїциді є втеча. Вона відображає намір людини піти з зони лиха. Серед варіантів такої поведінки залишання дому чи сім’ї, звільнення з роботи, а суїцид у цьому випадку є остаточною втечею.

9. Загальна *комунікативна дія* при суїциді – повідомлення про свої наміри. Люди, які наміряються скоїти самогубство, переживаючи при цьому амбівалентне ставлення до нього, свідомо чи несвідомо подають сигнали: жаліються на безпорадність, шукають підтримки тощо. Проте це повідомлення не завжди чують оточуючі.

10. Загальною *закономірністю* є відповідність суїцидальної поведінки загальному стилю поведінки протягом життя. Повернувшись до колишніх станів душевного хвилювання, оцінюючи здатність переносити душевний біль, можна віднайти наявність тенденцій до звуження та дихотомії мислення, способи втечі.

Для досягнення мети телефонного консультування можуть бути корисними загальні особливості суїцидального абонента (за Birtchnell, 1982):

1. Потреба у прихильності – скоріше за все, абонент розірвав більшість зв'язків з життям та значущими людьми. Тому самотність приносить йому психічний біль, і він прагне контакту з консультантом.

2. Регресія – під час консультування абонент є дратівливим, капризним, імпульсивним як дитина. Може говорити з дитячими інтонаціями в голосі.

3. Залежність – стикаючись з травматичними ситуаціями, абонент стає безпорадним, прагне турботи та порад, просить сказати, що йому робити.

4. Сенситивний до неприйняття та розлуки.

5. Амбівалентне ставлення до життя та смерті. Він може щохвилини коливатися між цими станами.

6. Агресія – в абоненті часто кипить прихований гнів, ворожість.

7. Зниження самооцінки – думає, що спричиняє лише неприємності для оточуючих, не в змозі щось зробити для інших.

8. Відчай – не може позбутися думки про безнадійність ситуації та відсутність сенсу життя.

При консультуванні абонентів, схильних до суїциду, слід враховувати такі фактори ризику: попередні спроби, суїцидальні погрози, сімейна історія суїцидів, алкоголізм та наркоманія, емоційні розлади, невиліковна чи смертельна хвороба, важкі втрати, сімейні та фінансові проблеми. Крім цього групами ризику вважаються молодь, люди похилого віку, представники сексуальних меншин, засуджені, військові та лікарі.

Принципи консультування суїцидального абонента мають бути такими:

1. Не панікувати.

2. Ввічливо та відкрито прийняти абонента як особистість.

3. Стимулювати бесіду, не упускаючи жодної важливої інформації.

4. Тактовно шукати ситуації, де абонент є комусь дорогим чи потрібним.

5. Вести бесіду так, наче у консультанта є необмежений запас часу.

6. Відроджувати надію, шукати альтернативу суїциду, можливості виходу.

7. Не виявляти негативних емоцій.

8. Дозволяти абоненту виявляти жалість.

9. Дзвінок розглядати як прохання про допомогу.

10. Бути впевненим, що всі необхідні дії було здійснено.

11. Обговорити свій стан та бесіду із супервізором.

Зупинимося докладніше на етапах бесіди з таким абонентом.

1. Встановлення стосунків. На початку бесіди слід встановити стосунки довіри. Це потрібно для того, щоб абонент відчув цікавість до себе як до особистості. Має сенс дізнатися про події, які мають відбутися, адже криза виникає не через факти, а через ставлення до них. Дуже важливо визначити як суїцидальні наміри, пов’язані з фактами та почуттями абонента.

2. Ідентифікація проблеми (встановлення можливості суїцидальної поведінки). Зазвичай абонент не приховує справжні мотиви дзвінка. Інколи доречним може бути пряме запитання: “Ви думаєте про те, щоб піти з життя?” Такого роду відвертість дасть змогу абоненту також більш відверто говорити про себе.

3. Дослідження проблеми починається тоді, коли суїцидальні погрози стають предметом відкритого обговорення. Досліджуються події (“фон” життя абонента), а також почуття та переживання, з ними пов’язані. Лише після того, як абонент поділився своїми переживаннями, можна робити спроби до спільної роботи з пошуку інших виходів з ситуації.

4. Оцінка проблеми полягає у визначенні потенційної небезпеки суїциду та ймовірності смертельного результату. Вона може бути визначена за наявності: плану та способу суїцидальних дій (їх доступність, легкість, летальність); спроб самогубств у минулому; наявність події, яка могла послугувати останнім поштовхом до вибору такого способу вирішення проблеми; підготовка до смерті, завершення справ (заповіти, останні листи тощо).

5. Укладання контракту. Якщо можливості з'ясувати місцезнаходження абонента немає, слід продовжувати розмову у напрямку вироблення альтернативних способів вирішення проблеми. Можна спільно з абонентом скласти план його дій у найближчому майбутньому.

У деяких країнах розроблено спеціальну процедуру здійснення інтервенції при роботі з такими абонентами. Це так зване відслідковування, в якому бере участь і супервізор, і поліція, і служба спасіння (911), і телефонна компанія. Таким чином, на місце суїциду, після з'ясування точної адреси, виїжджає поліція та мобільна кризова служба.

Контрольні запитання

1. Як виникли "телефони довіри"?
2. Які міжнародні організації телефонів невідкладної психологічної допомоги ви знаєте?
3. У чому специфіка принципів роботи "Самаритян" на відміну від "Life Line Inernational"?
4. Назвіть етапи телефонного діалогу.
5. Охарактеризуйте основну техніку телефонного консультування.
6. На які невербальні та вербальні прояви абонента слід звертати увагу консультанта.
7. Назвіть чотири сенсорні модальності, які використовує людина. Наведіть також приклади предикатів, які використовуються в кожній модальності.

8. Чому “зависаючі” абоненти виділені в окрему групу клієнтів “телефонів довіри”?
9. Які особливі правила консультування суїцидальних абонентів ви можете сформулювати?

Завдання для самостійної роботи

Запропонуйте тренінг для підготовки телефонних консультантів.

Рекомендована література

Основна:

1. *Моховиков А. Н.* Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. – М. : Смысл, 2001. – 494 с.
2. Підготовка волонтерів до роботи у службі “Телефон Довіри” – К. : ДЦССМ, 2003. – 116 с.
3. Практика телефонного консультування: хрестоматия / ред.-сост. А. Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М. : Смысл, 2005. – 463 с.
4. *Хембли Г.* Телефонная помощь. Руководство для тех, кто желает помогать другим по телефону / Г. Хембли. – Одесса : Версия, 1992.

Додаткова література:

1. *Билинкис А. А.* Анализ проблем женщин, обращающихся в службу телефона доверия / А. А. Билинкис // Психологический журнал. – 1997. – № 4. – С. 85-90.
3. *Гордон Д.* Терапевтические метафоры: оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон ; пер. с англ. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 195 с.
4. *Дубровская М. О.* Пространство общения / М. О. Дубровская // Вестник РАТЭПП. – № 1. – 1994. – С. 25-29.
5. *Елизаров А. Н.* Телефон Доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов / А. Н. Елизаров // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 38–45.
6. *Заверико Н. В.* Телефон доверия: пособия для волонтёров / Н. В. Заверико. – Запорожье, 1999. – 55 с.

7. Крок до майстерності : методичний посібник з підготовки консультантів телефонної лінії довіри для вихованців та випускників шкіл-інтернатів. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – 106 с.
8. *Крон Т.* Исцеление через общение. Диалог между абонетом и консультантом-волонтёром / Т. Крон // Вестник РАТЭПП. – № 1-2 (2-3). – 1992. – С. 26-37.
9. Организация экстренной психологическойпомощи детям и подросткам в Росии: принципы, стандарты, практика : сборник материалов. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения; ИЗД-во "Смысл", 2007. – 312 с.
10. Програма та навчально-методичні матеріали до курсу Робота на "Телефоні довіри" [Текст] : учебные программы / Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя ; укл. С. О. Борисюк. – Ніжин : [б. и.], 2003. – 153 с.
11. *Роджерс К.* Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. П/р В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1984. – С. 235-238.
12. *Скворцов А. В.* Логика телефонной беседы / А. В. Скворцов // Вестник РАТЭПП. – № 2. – 1995. – С. 38-46.

Додатки

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 1

ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА

На І Установчому з'їзді Товариства психологів України 20 грудня 1990 року в м. Києві прийнято Етичний кодекс психолога. Цей нормативний акт є гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів України, здійснюваної залежно від спеціалізації та сфери їх інтересів. Кодекс є сукупністю етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтоваристві й регулюють його життєдіяльність. Об'єктом досліджень і впливу психологів є внутрішній світ особистості, тому їхні контакти з іншими людьми повинні бути теплими, доброзичливими, цілющими. Етичний кодекс сприяє більш успішному здійсненню психологами своєї професійної діяльності. Зокрема, шкільним і вузівським психологам допомагає у підвищенні ефективності навчання і виховання учнів та студентів; психологам у галузі охорони здоров'я – у виконанні функцій, пов'язаних з профілактикою захворювань, лікуванням, реабілітацією пацієнтів; психологам у сфері державного управління – у психологічному забезпеченні загального і галузевого управління. Заснована Товариством психологів України Комісія з етики проводить роботу, спрямовану на правильне тлумачення психологами Етичного кодексу, здійснює контроль за його додержанням, забезпечує формування у психологів сприйняття цього Кодексу як зобов'язання перед громадськістю як одного з важливих актів чинного законодавства.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

1.1. Психологи несуть особисту відповідальність за свою роботу.

1.2. Психологи зобов'язані всіляко запобігати і не допускати антигуманних наслідків у своїй професійній діяльності.

1.3. Психологи повинні утримуватися від будь-яких дій чи заяв, що загрожують недоторканості особи; не мають права використовувати свої знання і становище з метою приниження людської гідності, пригнічування особистості або маніпулювання нею; несуть відповідальність за додержання пріоритету інтересів людини.

1.4. На психологів покладається відповідальність за надійність використовуваних методів та програмного забезпечення, валідність обробки

даних досліджень, у тому числі і тих, які проводяться з використанням комп'ютерних технологій.

1.5. Психологи застосовують лише ті знання, якими вони володіють відповідно до своєї кваліфікації, повноважень і соціального статусу.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ

2.1. Психологи постійно поповнюють свої знання про нові наукові досягнення в галузі їхньої діяльності, беруться за розв'язання тільки тих завдань, які належать до сфери їх компетенції. У разі непосильності завдання психологи передають його іншому досвідченому фахівцеві або допомагають людині, яка звернулася за підтримкою, налагодити контакт з професіоналами, що можуть надати адекватну допомогу.

2.2. Психологи не застосовують методів і процедур, не апробованих центральними органами Товариства психологів України. У тих випадках, коли психологічні методики лише проходять випробування (з дозволу контрольних органів Товариства), психологи, проводячи експеримент з обмеженим контингентом досліджуваних, попереджають їх про застосування неперевірених методів і технічних пристроїв або про свій недостатній рівень оволодіння ними.

2.3. Психолог публікує під своїм ім'ям лише ту працю, яка повністю виконана ним самим або містить істотний власний внесок; є неприпустимою публікація з метою особистої, матеріальної вигоди недостатньо підготовлених праць, невалідизованих методик, а психолог не може виконувати практичної роботи, не маючи належної кваліфікації та досвіду.

2.4. Психолог прагне до адекватних знань про свої індивідуальні якості та особливості і визначення меж власних професійних можливостей. Особистісні психологічні проблеми (які негативно впливають на якість виконання обов'язків) можуть бути показником професійної непридатності і мають якомога швидше коригуватись та вирішуватись психологом.

ЗАХИСТ ІНТЕРЕСІВ КЛІЄНТА

3.1. Психологи суворо додержуються принципу добровільної участі клієнта в обстеженнях. Під час роботи з дітьми, пацієнтами з тяжкими психічними розладами (тобто в крайніх випадках) допускаються відхилення від принципу добровільності, але в межах законодавчих норм; обов'язком психолога є намагання налагодити з клієнтом співробітництво. Психологи утримуються від непотрібних лікувань.

3.2. Психологи, вступаючи у контакт з особами, для яких він є обов'язково-примусовим (наприклад, у разі проведення психологічної експертизи), не мають права змушувати клієнта повідомляти відомості поза його волею, не можуть вживати примусових заходів для одержання даних,

крім випадків, коли така інформація сприятиме безпеці оточуючих або самого клієнта.

3.3. Психологи не беруть участі в діях, спрямованих проти свободи особи. Вони не мають права змушувати клієнта розповідати про свою життєву філософію, політичні, релігійні чи етичні переконання, не повинні вимагати відмовитися від них.

3.4. Психологи беруть на себе професійну відповідальність за кваліфіковане обстеження, консультування, лікування. Вони домовляються про терміни завершення своєї діяльності або доцільність направлення клієнта до іншого компетентного спеціаліста. Відповідальність з психолога знімається, якщо він упевнився, що інший спеціаліст узяв відповідальність за клієнта на себе.

3.5. Психологи не мають матеріальних або особистих привілеїв, не можуть використовувати свої знання і становище, довірливе ставлення і залежність клієнта у власних корисливих інтересах. У тих випадках, коли послуги є платними, про фінансові умови домовляються заздалегідь; не встановлюється додаткова оплата за консультації і не береться плата з тих, кого психолог навчає або збирається екзаменувати. Якщо клієнт може отримати психологічну допомогу безкоштовно або меншим коштом в іншого фахівця, то психолог інформує про це клієнта.

3.6. Психолог уникає встановлення неофіційних взаємин з клієнтом, якщо це може стати на перешкоді проведенню діагностичної, консультаційної і корекційної роботи з ним. Між психологом і клієнтом не повинно бути статевої близькості у період, коли психолог несе відповідальність за нього.

3.7. Психолог має право вирішувати, на якому етапі консультування або лікування можна дати об’єктивний професійний висновок, а у випадках, коли він не може діяти в інтересах клієнта, роз’яснює йому і батькам (опікунам, піклувальникам) реальний стан справ.

3.8. Висновок за результатами проведеного обстеження чи лікування робить сам психолог, він не може перекладати це на інших. Психолог повинен чітко й однозначно формулювати висновок, так щоб його можна було правильно зрозуміти і використати отримані дані на користь клієнта.

3.9. Психолог не робить висновків і не дає порад, не маючи достовірних знань про клієнта або ситуацію, в якій він перебуває. У звіті (висновку) психолога має міститися лише необхідна і водночас достатня, що відзначається цілковитою надійністю результатів, інформація для розв’язання поставленого завдання, вказуватися межі здійснюваних досліджень, характер виявлених симптомів – постійний чи тимчасовий.

3.10. Психолог у доступній формі повідомляє обстежуваному про поставлений діагноз і методи та засоби допомоги. При цьому він зобов’язаний обачливо й обережно висловлюватися щодо виявлених

патологій у психічному стані клієнта. Психолог обов'язково попереджає про те, хто і для чого може використати ці дані; він не може приховувати від людини, які офіційні рішення можуть бути винесені на підставі висновку. Психолог уповноважений особисто запобігати некоректному і неетичному використанню результатів досліджень і повинен виконувати цей обов'язок незалежно від посадової субординації.

КОНФІДЕНЦІЙНІСТЬ

4.1. Психолог зобов'язаний додержуватися конфіденційності у всьому, що стосується взаємин з клієнтом, його особистого життя і життєвих обставин. Виняток становлять випадки, коли виявлені симптоми є небезпечними для клієнта та інших людей, і психолог зобов'язаний поінформувати тих, хто може надати кваліфіковану допомогу. Конфіденційності можна не додержуватись, якщо клієнт просить або згоджується, аби в його інтересах інформацію було передано іншій особі.

4.2. Психолог не збирає додаткових відомостей про обстежуваного без його згоди і задовольняється лише тією інформацією, яка потрібна для виконання професійного завдання. Запис на магнітну стрічку і відеоплівку, фотографування і занесення інформації про клієнта до комп'ютерних банків даних здійснюються лише за згодою учасників.

4.3. Психолог зобов'язаний оберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих у процесі діагностичної і корекційної роботи, додержуватись анонімності імені клієнта (наприклад, під час навчання, в публікаціях). Для демонстрації і прослуховування будь-яких матеріалів потрібний письмовий дозвіл людини, за чиєю згодою вони були записані; на вимогу клієнта матеріали негайно знищуються.

4.4. Документація роботи психологів повинна вміщувати лише професійно необхідні матеріали. До цих матеріалів, пов'язаних з конфіденційним змістом діяльності психологів, має виключатися доступ сторонніх осіб. У тих же випадках, коли психологи звертаються за допомогою до інших фахівців, потрібно спеціально ознайомити їх з питаннями, що стосуються умов і терміну зберігання таких матеріалів, а також обмежень у використанні інформації про клієнта, і попередити про міру відповідальності за недодержання конфіденційності.

4.5. Якщо психолог не в змозі надалі виконувати свої функції, він з'ясовує, чи потрібно зберігати матеріали (також і інформацію, занесену до комп'ютера). В разі потреби психолог повинен передати виконання покладених на нього функцій іншому фахівцеві.

4.6. Психолог інформує клієнтів про правила додержання конфіденційності. Смерть або зникнення обстежуваного не звільняє психолога від необхідності зберігати професійну таємницю.

4.7. Психолог не передає методичних матеріалів особам, які не уповноважені здійснювати психологічну діяльність; не розкриває суті і призначення конкретної методики (за винятком доступних роз'яснень правоохоронним і судовим органам).

ЕТИЧНІ ПРАВИЛА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

5.1. Планування психологічних досліджень передбачає дотримання таких умов: визначення об'єкта дослідження; чітке й однозначне формулювання його мети і завдань; встановлення контингенту обстежуваних; прогнозування можливостей використання одержаних результатів (наприклад, оцінювання перспективи професійної успішності, формування спільного колективу, психологічного втручання тощо). Психолог самостійно вибирає методи роботи, керуючись при цьому вимогами максимальної ефективності та наукової обґрунтованості.

5.2. Психолог забезпечує цілковиту надійність результатів, відповідає за рішення, які приймають офіційні особи на основі його висновків та рекомендацій, запобігає можливим помилкам у діяльності непрофесіоналів, котрі допомагають у роботі, але не ознайомлені з вимогами, що стосуються обмежень у використанні інформації про досліджуваних. Психолог несе відповідальність за правильне і доступне роз'яснення непрофесіоналам суті застосовуваних психологічних методів, а також за можливі антигуманні наслідки. Щодо психолога використовується принцип, аналогічний принципу презумпції невинності у судочинстві. Вина психолога в порушенні Етичного кодексу повинна бути доведена Комісією з етики Товариства психологів України.

5.3. Психолог зводить до мінімуму ризик ненавмисного негативного впливу на тих, хто бере участь в експерименті. Коли очікується, що дослідження або лікування може викликати у клієнта психогенну реакцію, психолог повинен отримати дозвіл на проведення роботи з ним Комісії з етики. Якщо умови експерименту потребують необізнаності досліджуваних з його суттю і результатами, психолог має пересвідчитися в тому, що це не завдасть шкоди жодному з учасників досліду. Такі відомості можуть бути розкриті після завершення експериментальної програми.

5.4. Психолог заздалегідь інформує клієнтів про право відмовитись від участі в дослідженні. Коли ж попри це вони дають згоду взяти участь у експерименті, психолог має переконатися в тому, що таке рішення прийняте незалежно від нього або інших осіб (наприклад, батьків, опікунів, піклувальників, які наполягають пройти обстеження).

КВАЛІФІКОВАНА ПРОПАГАНДА ПСИХОЛОГІЇ

6.1. Психологи інформують науковців, учителів, лікарів, широку громадськість про свою галузь діяльності на основі об'єктивних, точних

даних таким чином, щоб не дискредитувати професію психолога і психологію як науково-практичний комплекс.

6.2. Психолог не виступає з публічними заявами для реклами або самореклами. Вміщуючи у засобах масової інформації оголошення про надання психологічних послуг населенню, повідомляє лише своє ім'я, адресу, номер телефону, професійну кваліфікацію, науковий ступінь, галузь психології, години прийому. В рекламному проспекті не може йтися про суми гонорару, не даються гарантії, не перелічуються здобутки й успішні випадки лікування, консультування, експертизи. Оголошення мають містити інформацію про мету курсів, а не обіцянки, стосовно досягнення специфічних результатів. Психолог повинен брати професійну участь у навчальних програмах для населення, однак він має право робити це лише за умови, якщо вони виключають сумнівні методи і неефективні процедури.

6.3. Поради психолога у засобах масової інформації мають подаватися в узагальненій формі, без посилань на конкретні факти і ситуації, щоб не допустити розголошення конфіденційної інформації. Усні виступи, друковані матеріали, аудіовізуальна та інші публікації, в яких наводяться з ілюстративною метою клінічні випадки, повинні виключати ідентифікування особи, групи чи організації. Методики публікуються лише у формі, яка дає змогу зберегти їх валідність та надійність.

ПРОФЕСІЙНА КООПЕРАЦІЯ

7.1. Психолог, ведучи професійну дискусію, не повинен дискредитувати колег або представників інших професій, які використовують ті самі або інші наукові методи, він має виявляти повагу до наукових шкіл і напрямів. Психолог цінує професійну компетентність, високу культуру та ерудицію, відповідальне ставлення до справи колег та представників інших професій. Якщо ж психолог виявить ненауковість чи неетичність у професійній діяльності колеги, він повинен сприяти виправленню ситуації. У разі неуспіху цих зусиль психолог може виступити з об'єктивною, аргументованою критикою роботи колеги у психологічному співтоваристві. У тих же випадках, коли критика на адресу члена Товариства виявляється суб'єктивною, упередженою, він має право звернутися до Комісії з етики, висновок якої може використати для спростування несправедливих оцінок чи критики.

7.2. Психолог не може застосовувати маніпулятивні методи для здобуття прихильності і привернення на свій бік клієнтури, не повинен намагатися стати монополістом у своїй галузі. Про досягнуті результати в теоретичній і практичній психології він зобов'язаний інформувати психологічну громадськість, ділитися набутим під час своєї професійної діяльності досвідом.

7.3. Розв'язуючи конкретні завдання обстеження, консультування і лікування людей, психолог вирішує, чи може він використати знання, технічні й адміністративні можливості інших фахівців на благо клієнта та за згодою клієнта вступити в контакт з ними, зокрема особами, які лікують або лікували його раніше. Психолог бере відповідальність за клієнта, лише переконавшись, що той не має клієнтурних стосунків з іншими психологами.

7.4. Психолог забезпечує персонал адекватною інформацією про клієнтів, які користуються його послугами, передає у розпорядження колег тільки надійні й валідизовані психологічні методи, технічний інструментарій і відкриття. Всі професійні взаємовідносини будуються на основі Закону про авторські права.

7.5. У вирішенні спірних питань психолог керується положеннями даного Етичного кодексу. Арбітром може бути Комісія з етики Товариства психологів України.

7.6. За порушення чинного законодавства, Статуту Товариства психологів та Етичного кодексу на психолога можуть бути накладені Комісією з етики такі стягнення: – попередження; – догана; – виключення з членів Товариства. У разі виявлення порушень психологами, які не є членами Товариства, Комісія з етики звертається до інших громадських організацій чи державних установ з тим, щоб вони вжили необхідних заходів до винного.

7.7. Рішення Комісії з етики може бути скасоване Президією або З'їздом Товариства психологів.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В. В. БОЙКА

Инструкция. Вам предлагается заполнить опросник, который касается особенностей Вашей работы, с помощью которого вы сможете узнать уровень Вашего профессионального выгорания.

Опросник состоит из 84 утверждений. Если вы согласны с утверждением, то в бланке для ответов зачёркиваете “+”, если не согласны – зачёркиваете “–”.

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не своё место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с коллегами и пациентами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие моих коллег и пациентов.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы пациентов (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать пациентам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с коллегами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит всё меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать пациенту профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удаётся предотвратить влияние плохого настроения на контакты на работе.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с коллегами.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание пациентам меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии коллег и пациентов.
23. Общение с коллегами и пациентами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне всё труднее устанавливать или поддерживать контакты с коллегами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случится, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать всё как надо, не сократят ли и т.д.
29. Если коллега по работе мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: “не делай людям добра, не получишь зла”.
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда моё эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к коллеге (или пациенту) эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Коллегам по работе отдаёшь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи на работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с коллегами складываются хуже чем обычно.
42. Я понимаю своих коллег хуже чем обычно.
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности коллег и пациентов.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю автоматически, без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-то плохого.
48. После общения с неприятными коллегами или пациентами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года были жалобы со стороны коллег и (или) пациентов.
54. Мне удаётся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с коллегами и пациентами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к коллегам и пациентам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу с тяжёлым чувством: как всё надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряжённого рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент коллег и клиентов, с которыми я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьёзные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими коллегами и клиентами так, как не хотел бы, что бы поступали со мной.
66. Я осуждаю коллег, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности пациентов обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих коллег по работе я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя пациентам, забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю пациентам меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает моё здоровье.

Обробка даних. Відповідно до “ключа” здійснюються такі підрахунки:

1. Визначається сума балів окремо для кожного з 12 “симптомів” вигорання із врахуванням коефіцієнта, вказаного в дужках. Так, наприклад, за першим симптомом позитивна відповідь на питання № 13 оцінюється в 3 бали, а негативна відповідь на питання № 73 оцінюється в 5 балів. Кількість балів сумується та визначається кількісний показник вираженості симптомів.
2. Підраховується сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування “вигорання”.
3. Знаходиться підсумковий показник синдрому “емоційного вигорання” – сума показників всіх 12 симптомів.

Ключі

“*Напруження*”

Переживання психотравмуючих обставин: +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -7(5)

Незадоволеність собою: -2(3),+14(2),+26(2),-38(10),-50(5),+62(5), +74(3)

“Загнаність у клітку”: +3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)

Тривога, депресія: +4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

“*Резистенція*”

Неадекватне емоційне вибіркове реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

Емоційно-моральна дезорієнтація: +6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

Розширення сфери економії емоцій: +7(2), +19(10), -31(20), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

Редукція професійних обов’язків: +8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

“*Виснаження*”

Емоційний дефіцит: +9(3), +21(2),+33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

Емоційна відстороненість: +10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

Особистісна відстороненість (деперсоналізація): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5),+48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів. Запропонована методика дає повну картину “емоційного вигорання”. Насамперед, слід звернути увагу на окремо взяті симптоми. Показник вираженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

до 9 балів – симптом не склався;

10-15 балів – симптом, що формується;

16-20 балів – симптом сформувався.

20 і більше балів – симптоми з такими показниками є домінантними у фазі чи у всьому синдрому вигорання.

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування – осмислення показників фаз розвитку стресу: “напруження”, “резистенція” та “виснаження”. В кожній з них оцінка є можливою в діапазоні від 0 до 120 балів. Проте зіставлення балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їх відносну роль чи внесок у синдром. Явища, що вимірюються в кожній фазі, суттєво різні: реакція на зовнішні та внутрішні чинники, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна робити висновок лише про те, наскільки кожна фаза сформувалась, яка фаза сформувалася більшою чи меншою мірою:

36 та менше балів – фаза не сформувалася;
37-60 балів – фаза в стадії формування;
61 та більше балів – фаза, що сформувалася.

У психодіагностичному висновку висвітлюються такі питання:

- які симптоми домінують;
- якими симптомами супроводжується “виснаження”;
- які симптоми вносять найбільший вклад у “вигорання” та найбільшим чином ускладнюють емоційний стан особистості;
- в яких напрямках слід впливати на атмосферу в професійному колективі, щоб знизити нервове напруження;
- на які ознаки та аспекти поведінки особистості слід вплинути засобами психокорекції, щоб емоційне “вигорання” не шкодило їй, професійній діяльності та партнерам.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 2

ПОЛОЖЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ СЛУЖБУ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства освіти України
03.05.99 № 127
(у редакції наказу Міністерства
освіти і науки України
від 02.07.2009 № 616)

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
23.07.2009 за № 687/16703

Положення про психологічну службу системи освіти України

І. Загальні положення

1.1. Психологічна служба в системі освіти – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби.

Основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Соціально-педагогічний патронаж спрямований на надання соціально-педагогічної допомоги соціально незахищеним категоріям вихованців, учнів і студентів з метою подолання ними життєвих труднощів та підвищення їхнього соціального статусу.

1.2. Психологічна служба забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку вихованців, учнів і студентів, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальних закладів.

1.3. Психологічна служба у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", "Про позашкільну

освіту", "Про дошкільну освіту", іншими нормативно-правовими актами та цим Положенням.

1.4. Діяльність психологічної служби в системі освіти України забезпечується практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та директорами (завідувачами) навчально-методичних кабінетів (центрів). За своїм статусом працівники психологічної служби належать до педагогічних працівників і відповідно до чинного законодавства користуються всіма правами і гарантіями, передбаченими для них.

1.5. Психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, сім'ї, молоді та спорту, внутрішніх справ, іншими органами виконавчої влади, а також громадськими організаціями.

1.6. Це Положення визначає основні завдання, зміст діяльності, структуру, управління і фінансування психологічної служби системи освіти України в цілому.

1.7. Посади практичних психологів і соціальних педагогів уводяться в штатні розписи навчальних закладів і установ освіти за умови наявності спеціалістів з фаховою освітою в межах коштів, передбачених єдиним кошторисом витрат відповідно до нормативів чисельності практичних психологів і соціальних педагогів, згідно з додатком.

ІІ. Основні завдання психологічної служби

2.1. Основні завдання психологічної служби системи освіти України полягають у:

– сприянні повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку;

– забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення;

– профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів.

2.2. Основними видами діяльності психологічної служби є:

– *діагностика* – психологічне обстеження вихованців, учнів, студентів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту й умов індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, визначення причин, що ускладнюють їх розвиток та навчання;

– *корекція* – здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

– *реабілітація* – надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям,

учням, студентам, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

– *профілактика* – своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі;

– *прогностика* – розробка і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів і складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп та міжгрупових відносин.

2.3. Психологічна служба системи освіти України функціонує на трьох рівнях:

– науковому, на якому вивчає закономірності психічного розвитку і формування особистості вихованця, учня, студента з метою розробки методів і методик професійного застосування психологічних знань;

– прикладному, на якому здійснює соціально-психологічне забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи розробку навчальних програм, підручників, професійну підготовку і підвищення кваліфікації фахівців;

– практичному, на якому забезпечує безпосередню роботу практичних психологів, соціальних педагогів у навчальних закладах.

2.4. Діяльність психологічної служби включає такі основні напрями:

– консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання і розвитку вихованців, учнів, студентів, допомога органам державного управління у плануванні освітньої діяльності;

– просвітницько-пропагандистська робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї;

– превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності в рамках навчальних програм або як окремого предмета), метою якого є формування у вихованців, учнів, студентів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я; профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції і злочинності.

ІІІ. Структура та управління психологічною службою

3.1. Психологічна служба в системі освіти України складається з таких основних ланок:

– Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи;

– Навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби

системи освіти або методистів районних (міських) методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби;

– підрозділів психологічної служби у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації;

– практичних психологів і соціальних педагогів навчальних закладів усіх типів.

3.2. Науково-методичне керівництво психологічною службою системи освіти здійснює Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, який діє на підставі статуту.

3.3. Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються місцевими органами виконавчої влади, підпорядковуються засновнику з усіх питань діяльності, а у частині науково-методичного забезпечення – Українському науково-методичному центру практичної психології і соціальної роботи.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти можуть створюватися як структурні підрозділи закладів післядипломної педагогічної освіти або при Міністерстві освіти і науки Автономної Республіки Крим, Головному управлінню освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управліннях освіти і науки обласних та Севастопольської міських державних адміністрацій, або як юридичні особи.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються, реорганізуються або ліквідуються за погодженням з Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи.

3.4. Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти створюються місцевими органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування.

Районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти можуть функціонувати як структурні підрозділи районних (міських) методичних кабінетів (центрів) або як юридичні особи.

За неможливості створення районного (міського) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти до штатного розпису районного (міського) методичного кабінету (центру) вводиться посада методиста з психологічної служби.

Районний (міський) навчально-методичний кабінет (центр) психологічної служби системи освіти підпорядковується засновнику з усіх питань діяльності, а в частині науково-методичного забезпечення діяльності

психологічної служби – навчально-методичному кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласним, Київському і Севастопольському міським навчально-методичним кабінетам (центрам) психологічної служби системи освіти.

3.5. Атестація працівників психологічної служби – практичних психологів, соціальних педагогів, методистів з психологічної служби, директорів (завідувачів) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти здійснюється відповідно до чинного законодавства.

3.6. Структура та штатний розпис навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти визначаються місцевими органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування відповідно до встановлених нормативів.

3.7. Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські, районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти здійснюють свою діяльність відповідно до статуту (якщо вони є юридичними особами) або положення (якщо вони є структурними підрозділами).

3.8. Призначення на посаду та звільнення з посади директора (завідувача) навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти здійснюються засновником за погодженням з Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи.

Призначення на посаду та звільнення з посади директора (завідувача) районного (міського) навчально-методичного кабінету (центру) психологічної служби системи освіти, методиста з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету здійснюються засновником за погодженням з навчально-методичним кабінетом (центром) в Автономній Республіці Крим, обласним, Київським, Севастопольським міським навчально-методичним кабінетом (центром) психологічної служби системи освіти.

Призначення на посаду та звільнення з посади практичного психолога і соціального педагога закладу освіти здійснюються за погодженням з районним (міським) навчально-методичним кабінетом (центром) психологічної служби системи освіти або з методистом з психологічної служби районного (міського) методичного кабінету.

3.9. Структура та штатний розпис психологічної служби вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації визначаються вищим

навчальним закладом та фінансуються за рахунок власних коштів цього навчального закладу.

Психологічна служба вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації підпорядковується керівнику або одному з його заступників, а у частині науково-методичного забезпечення – Українському науково-методичному центру практичної психології і соціальної роботи.

IV. Зміст діяльності психологічної служби

4.1. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи є головною організацією психологічної служби системи освіти України, який здійснює організаційні, координаційні та науково-методичні функції у галузі практичної психології і соціальної педагогіки.

До повноважень Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи належать:

– науково-методичне забезпечення психологічної служби системи освіти України;

– здійснення психометричного нагляду, забезпечення діяльності психометричної комісії, організація соціально-психологічної експертизи методів, методик, новацій у галузі освіти;

– розробка методичних вимог до змісту діяльності психологічної служби, координація науково-прикладних досліджень та методичних розробок;

– координація та науково-методичне керівництво діяльністю навчально-методичного кабінету (центру) в Автономній Республіці Крим, обласних, Київського і Севастопольського міських, районних (міських) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти або методистів районних (міських) методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби.

4.2. Навчально-методичні кабінети (центри), методисти є основними організаційно-методичними ланками психологічної служби системи освіти, які здійснюють організаційні, координувальні та навчально-методичні функції у галузі практичної психології і соціальної педагогіки.

Навчально-методичний кабінет (центр) в Автономній Республіці Крим, обласні, Київський і Севастопольський міські, районні (міські) навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти, методисти районних (міських) методичних кабінетів управлінь (відділів) освіти з психологічної служби:

– забезпечують діяльність психологічної служби освіти регіону;

– надають методичну, інформаційну підтримку практичним психологам, соціальним педагогам;

– беруть участь в організації підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, їх атестації та професійного зростання, кадровому

забезпеченні психологічної служби;

– організовують діяльність методичних об'єднань практичних психологів і соціальних педагогів;

– координують науково-дослідні, практичні дослідження за пріоритетними напрямами діяльності психологічної служби;

– беруть участь в оцінці, прогнозуванні та формуванні освітньої політики в регіоні;

– впроваджують досягнення психологічної науки та передового досвіду.

Навчально-методичні кабінети (центри) психологічної служби системи освіти, методисти організовують діяльність "Телефонів довіри", кабінетів корекції кризових станів, психологічних (сімейних) консультацій, профільних консультаційних пунктів, реабілітаційних центрів залежно від соціально-психологічних потреб регіону.

4.3. Практичний психолог навчального закладу:

– бере участь у здійсненні освітньої, виховної роботи, спрямованої на забезпечення всебічного індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, збереження їх повноцінного психічного здоров`я;

– проводить психолого-педагогічну діагностику готовності вихованця, учня, студента до навчання та сприяє їх адаптації до нових умов навчально-виховного процесу, допомагає у виборі навчального закладу згідно з рівнем психічного розвитку;

– розробляє та впроваджує розвивальні, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей вихованців, учнів, студентів;

– сприяє вибору учнями і студентами професій з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, готує учнів до свідомого життя; здійснює превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму і наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед підлітків;

– проводить психологічну діагностику і психолого-педагогічну корекцію девіантної поведінки вихованців, учнів, студентів;

– формує психологічну культуру вихованців, учнів, студентів, педагогів, батьків або осіб, які їх замінюють, консультує з питань психології, її практичного використання в організації навчально-виховного процесу.

4.4. Соціальний педагог навчального закладу:

– вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку вихованців, учнів і студентів, мікроколективу (класу чи групи), шкільного, студентського колективу в цілому, молодіжних та дитячих громадських організацій; досліджує спрямованість впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивного виховного потенціалу соціального середовища та джерела негативного впливу на вихованців, учнів і студентів;

– прогнозує на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості вихованця, учня, студента чи групи; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості;

– дає рекомендації вихованцям, учням, студентам, батькам або особам, які їх замінюють, вчителям, викладачам та іншим особам з питань соціальної педагогіки; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дитячим і молодіжним громадським організаціям, вихованцям, учням, студентам, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах;

– сприяє захисту прав вихованців, учнів і студентів, представляє їхні інтереси у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах;

– бере участь у формуванні навичок дотримання норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя, сприяє попередженню негативних явищ серед вихованців, учнів, студентів;

– надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб вихованців, учнів і студентів; здійснює соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, соціально-педагогічний патронаж соціально незахищених категорій вихованців, учнів і студентів; сприяє соціальному і професійному визначенню особистості, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді.

4.5. Працівник психологічної служби повинен:

– керуватися етичним кодексом психолога;

– дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність вихованців, учнів, студентів, захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;

– будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри у тісному співробітництві з усіма учасниками педагогічного процесу;

– пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків або осіб, які їх замінюють;

– зберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих в процесі діагностики або корекційної роботи, якщо це може завдати шкоди вихованцеві, учню, студенту чи їх оточенню;

– постійно підвищувати свій професійний рівень;

– знати програмно-методичні матеріали і документи щодо обсягу, рівня знань, розвитку вихованців, учнів, студентів, вимоги державних стандартів до забезпечення навчально-виховного процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки.

4.6. Тривалість робочого тижня практичного психолога та соціального педагога визначається чинним законодавством з урахуванням типу навчального закладу.

V. Фінансування діяльності психологічної служби

5.1. Фінансування діяльності психологічної служби системи освіти та оплата праці практичних психологів і соціальних педагогів, працівників кабінетів (центрів), методистів здійснюється згідно з чинним законодавством.

5.2. Фінансування діяльності психологічної служби вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (у тому числі оплати праці її працівників) здійснюється за рахунок власних коштів вищого навчального закладу.

5.3. Працівникам психологічної служби системи освіти надаються окремі приміщення (кабінети) для проведення діагностичної, навчальної, тренінгової, консультативної, розвивальної і корекційної роботи.

Директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи **В. Г. Панок**

Додаток до "Положення про психологічну службу системи освіти України"

Нормативи чисельності практичних психологів і соціальних педагогів

Нормативи чисельності практичних психологів дошкільних навчальних закладів

Місто		**Село (селище)**	
чисельність груп	*максимальний норматив чисельності*	*чисельність груп*	*максимальний норматив чисельності*
до 7	0,5	до 4	0,5
7 і більше	0,75	4 і більше	0,75
9 і більше	1,0	6 і більше	1,0

Посади практичних психологів дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу та комбінованого типу, у яких є 2 і більше груп компенсуючого типу, дошкільних навчальних закладів (дитячих будинків) інтернатного типу, дошкільних навчальних закладів (центрів розвитку

дитини) вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних дошкільних навчальних закладів).

Нормативи чисельності практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів

Місто		**Село (селище)**	
чисельність учнів	*максимальний норматив чисельності*	*чисельність учнів*	*максимальний норматив чисельності*
до 499	0,5	до 99	0,25
500 і більше	0,75	100 і більше	0,5
700	1,0	200 і більше	0,75
		300	1,0

Посади практичних психологів спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), гімназій, ліцеїв, колегіумів, загальноосвітніх шкіл-інтернатів, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів), шкіл соціальної реабілітації, вечірніх (змінних) шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, позашкільних навчально-виховних закладів, професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних навчальних закладів).

Посади соціальних педагогів дошкільних навчальних закладів (дитячих будинків) інтернатного типу та центрів розвитку дитини вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідного бюджету (для державних і комунальних дошкільних навчальних закладів).

Нормативи чисельності соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів

Місто		**Село (селище)**	
чисельність учнів	*максимальний норматив чисельності*	*чисельність учнів*	*максимальний норматив чисельності*
до 499	0,5	До 99	0,25
500 і більше	0,75	100 і більше	0,5
700	1,0	200 і більше	0,75
		300	1,0

Посади соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), у тому числі навчально-реабілітаційних центрів, загальноосвітніх санаторних шкіл (шкіл-інтернатів), шкіл соціальної реабілітації, вечірніх (змінних) шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації вводяться з розрахунку не більше однієї ставки на навчальний заклад за рахунок коштів загального фонду відповідних бюджетів (для державних і комунальних навчальних закладів).

У випадках, коли посади, перелічені в зазначених нормативах, не можуть забезпечити належне функціонування навчального закладу, за рахунок можливостей місцевого бюджету та інших джерел, передбачених чинним законодавством, можуть бути введені додаткові посади практичних психологів і соціальних педагогів.

Якщо посади практичних психологів та соціальних педагогів малокомплектних навчальних закладів передбачені у штатних розкладах районних навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти, а не в навчальних закладах, то їхня чисельність розраховується за формулою:

$$\frac{\text{Загальна чисельність учнів малокомплектних навчальних закладів}}{\text{100 учнів}} = X,$$

де X – кількість ставок.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ РІЧНОГО ПЛАНУ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ШКОЛИ – ДИТЯЧОГО САДКА

№ п/п	*Зміст роботи з дітьми, педпрацівниками, адміністрацією навчального закладу*	*Термін проведення*	*Де і з ким проводиться*
Організаційно-методична робота			
1.	Встановлення різних форм співробітництва з адміністрацією та педагогічним колективом	Протягом року	В цілому по закладу
2.	Поповнення та поновлення банку методик для роботи з дітьми, батьками та педагогами	Протягом року	Кабінет психолога
3.	Розробка програм діагностичних обстежень	Протягом року	Кабінет психолога
4.	Участь у навчально-методичних семінарах (нарадах).	Протягом року	Районний відділ освіти
5.	Вивчення новинок методичної та наукової літератури	Протягом року	Кабінет психолога
6.	Оформлення документації	Протягом року	Кабінет психолога
7.	Обмін досвідом роботи з практичними психологами інших закладів освіти	Протягом року	Кабінет психолога
8.	Оформлення та постійне оновлення куточків для батьків	Протягом року	В групах, класах, на загальному стенді
Психодіагностична робота			
1.	Діагностика та оцінка характерологічних особливостей учнів початкової школи на вимогу адміністрації і педагогів	Протягом року	Учні 1-4 класів
2.	Діагностика психологічної готовності до навчання у школі	Лютий – травень	Старші групи
3.	Психологічний моніторинг дошкільників з метою визначення відповідності розвитку психічних функцій віковим нормам	Протягом року	По закладу
4.	Поглиблене психологічне вивчення дошкільників та молодших школярів (емоційна, пізнавальна, комунікативна сфера, особистісні властивості) на запит вчителів, вихователів, адміністрації	Протягом року	По закладу
5.	Соціально-психологічне вивчення дитячих колективів соціометричними методами	Протягом року	Старші групи, учні 1-4 класів
4.	Моніторинг дітей ясельних груп (разом з вихователями)	Протягом року	Ясельні групи № 1, 2
Корекційна та розвивальна робота			
1.	Розвивальна робота з дітьми старших груп, спрямована на розвиток пізнавальної сфери	Протягом року згідно з розкладом	Старші групи № 4, 5

№ п/п	*Зміст роботи з дітьми, педпрацівниками, адміністрацією навчального закладу*	*Термін проведення*	*Де і з ким проводиться*
2.	Заняття з розвитку дрібної моторики	Потягом року згідно з розкладом	Молодші, старші та середні групи
3.	Розвиваюча робота, спрямована на формування психологічної готовності до школи (відбір до класів за результатами діагностики психологічної готовності)	Квітень – червень	Старші групи № 4, 5
4.	Психокорекційна групова робота з дітьми, які мають проблеми у спілкуванні (формування груп за результатами психологічної діагностики та запитами педагогів)	Протягом року	Старші групи, учні 1-4 класів
5.	Індивідуальна психокорекційна робота з дітьми, які мають проблеми у поведінці (за запитом батьків та педагогів)	Протягом року	Старші групи, учні 1-4 класів
Консультаційна робота			
1.	Індивідуальне консультування батьків	Протягом року	Кабінет психолога
2.	Консультування педагогів з проблем оптимізації навчального процесу та ефективної взаємодії з дітьми	Протягом року	Кабінет психолога
Психологічна просвіта			
1.	Виступи на батьківських зборах з різних психологічних проблем	Протягом року	Класи, групи
2.	Участь у педагогічних нарадах	Протягом року згідно з графіком	Пед. колектив
3.	Розробки для батьків 1. “Адаптація першокласника” 2. “Якщо Ваша дитина шульга…” 3. “Психологічна готовність до школи”	 1 квартал 2 квартал 3 квартал	

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 3

ОРІЄНТИРИ НОРМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА (В. І. ГАРБУЗОВ[1])

Вік	*Набуті навички*
0-1 міс.	Плач, який ще важко розрізнити. Розрізнення плачу починається після 1 міс.
1-3 міс.	Комплекс пожвавлення. Прислухається до звуків. Віддає перевагу дивитися на нові предмети, дивиться на свою руку.
3-7 міс.	Гуління. Період вокальної гри. Дитина слухає різні звуки та намагається їх відтворити. Протестує, коли дорослий хоче піти. За ситуацією розуміє, що його будуть годувати та заспокоюється. Намагається уникати неприємних контактів, відвертається. Виявляє інтерес до людини поглядом, рухами (намагається дотягнутися). Посміхається своєму відображенню в дзеркалі. Наполегливо намагається щось дістати. Емоційно реагує на знайомі голоси, знаходить очами джерело звуку. Виокремлює улюблену музику. Обирає поглядом іграшку, розглядає оточення на вулиці, вираз обличчя змінюється залежно від виразу обличчя дорослого.
6-9 міс.	Якщо відволікти, знову повертається на те місце, куди дивився раніше. Тримає пляшечку та п'є з неї. П'є з чашки, яку тримає дорослий. Звертає увагу на дрібні деталі предметів, розрізняє своїх та чужих за зовнішнім виглядом, слідкує за грою в м'яч. Цікавиться предметами, що звучать. Намагається відтворювати нові почуті звуки. Рухами та звуками привертає увагу дорослого до себе.
9-12 міс.	Грає в хованки (ховається або шукає), дивиться на предмет, на який вказує дорослий. Користується вказівним жестом, розуміє декілька жестів ("іди до мене", "до побачення", "не можна"). Виражає свій настрій зміною голосу. Довго спостерігає за побутовими діями дорослого. Повертається до того, хто покликав. Виявляє задоволення, коли його вихваляють. Завмирає, коли йому кажуть "не можна, зачекай", виконує рухи за проханням ("ладунки"). Узятий предмет не тягне одразу в рот, а маніпулює ним, бере предмет двома пальцями (пінцетне захоплення).
До 1 року	Словниковий запас: 7-14 слів. Займається однією справою до 15 хвилин. Засвоює "не можна".

[1] *Гарбузов В. И.* Нервные дети: Советы врача / В. И. Гарбузов. – Л. : Медицина, 1990. – 176 с.

Вік	*Набуті навички*
1-1,5 роки	Грає в хованки, дістає предмет з коробки. Показує 3-5 частин тіла на собі або на ляльці. Складає декілька кубиків у коробку. Кличе, щоб допомогли. Використовує знак “так” – киває головою, використовує жести, звуки, слова, щоб сказати, що він хоче. Виконує дії предметом за проханням (“катає машинку”). З 2-3 знайомих предметів дивиться на той, що назвали. Починає танцювати при звуках музики. Поєднує предмети (ковпачок – ручка), відкручує під контролем зору маленькі кришки, повторює за дорослим дії з предметом
1,5 роки	Словниковий запас: 30-40 слів. Добре ходить. Показує зображені предмети на малюнках. Добре розуміє мову звернення до нього. Основні питання дитини: “хто? що?”
1,5-2 роки	**Самообслуговування** – п’є з чашки, гарно жує, зачерпує їжу ложкою, знімає взуття, шапку, знімає штанці, бере участь у митті рук, проситься в туалет, витирає ніс, коли дають носовичок. Виконує прості прохання дорослих, звертається по допомогу, прибирає іграшки на місце. Грає з іншими дітьми. **Слух** – знає декілька коротких віршиків, вставляє в них слова. Грає в голоси тварин. Запам’ятовує, де лежать іграшки та предмети (деякі). **Моторика** – розвертає з паперу предмет. Ставить 2 кубики один на один. Нанизує на шнур великі намистинки.
2 роки	Словниковий запас: 300-400 слів. Основне питання: “Хто це? Що це?” Засвоює іменники, дієслова, прикметники, прислівники, займенники. Формується фразове мовлення. Малює лінії, будує башти. Після 2 років формується самосвідомість, впізнає на фотографіях себе, близьких.
2,5 роки	Словниковий запас: 1000 слів. Питання: “Де? Куди? Звідки? Коли?” Затримка мовленнєвого розвитку повинна викликати занепокоєння.
2-3 роки (ближче до 3)	Вступає в контакт з дітьми та дорослими, постійно ставить питання. Повторює за дорослими невеличкі віршики (на 2-4 строки). Впізнає 2-4 кольори. Впізнає предмет за малюнком його характерної частини. Розкатує пластилін, ріже папір ножицями. Серед 4-5 предметів знаходить 1, що відповідає малюнку його характерної частини. За проханням обирає 1 предмет та багато. Складає розрізану картинку з 4 частин. Розуміє прийменники (в, на, під, за). На цільній картинці-зразку складає зображення людини, розрізане на 6-7 частин. **Самообслуговування** – допомагає прибирати та накривати на стіл, їсть виделкою. Застібає та розстібає блискавку (не вставляючи), застібає та розстібає великі ґудзики, одягає сорочку, джемпер, брюки. Самостійно миє руки, чистить зуби та користується носовим платком, ходить до туалету та може використовувати туалетний папір.
3 роки	З’являється питання: “Чому?” Переказує побачене та почуте за допомогою допоміжних запитань. Складносурядні та складнопідрядні речення. Розуміє “багато”, “мало”, “один”, “ліво”, “право”. За однією деталлю може пізнати ціле (наприклад, за вухами – зайця). Після 3 років використовує правильно займенники *я, ти, ми*. Виражає

Вік	*Набуті навички*
	прагнення зробити щось самостійно, співпереживає героям казок. Під час гри виявляє розвинену уяву
3,5 роки	Конструювання, елементи планування, емоційність. Сюжетно-рольова гра.
4 роки	Здатен зрозуміти те, що йому розповіли. Складає розповідь за картинками. Закінчує почате дорослим речення. Може займатися справою 30-40 хвилин.
4,5 роки	Здатен ставити мету та планувати її досягнення. Задає питання “Навіщо?”
5 років	Вміє назвати свої прізвище, ім’я та по батькові, вік, адресу, транспорт до будинку. Може намалювати людину. Вміє складати конструктор.
6 років	Словниковий запас – 4000 слів. Доступний смисл прислів’їв і приказок. Легко бачить сюжетний зв’язок картинок. Узагальнює, виокремлює предмети, знає багато ігор, придумує сюжети. Орієнтується у просторі та часі. Малює людину в одязі, взутті та з шиєю.

ЗРАЗОК ВЕДЕННЯ ПРОТОКОЛУ БЕСІДИ ПІД ЧАС ПЕРШОЇ СЕСІЇ З БАТЬКАМИ

1. **Анкетні дані.**

1.1. Дата обстеження

_____

1.2. Прізвище, ім'я, по батькові дитини

_____

1.3. Дата народження_____

1.4. Склад родини із вказуванням віку, освіти, характеру та місця професійної діяльності всіх тих, хто живе поряд із дитиною, а також тих, хто бере участь у вихованні:

Мати_____

Батько_____

Брати (сестри) _____

_____

Інші_____

_____

1.5. Зміни в складі родини з моменту народження дитини _____

_____

_____

1.6. Загальні відомості про соціально-побутові та матеріальні умови _____

_____

_____

1.7. Соціальне середовище (дитина виховується вдома мамою/бабусею/нянею; відвідує дитячий садок тощо) _____

2. **Сімейний анамнез.**

2.1. Наявність актуального чи сімейного шульгівства (правша, шульга, амбідекстр, шульгівство у родині) _____

2.2. Хронічні захворювання (органи дихання, серцево-судинна система, шлунково-кишковий тракт, алергійні, ендокринні, онкологічні, психічні, інші захворювання – вказати які та в кого); алкоголізм, шкідливе виробництво, наркоманія:

За лінією батька

_____

_____

За лінією матері_____

_____

Відомості про розвиток до та після народження. Наявність факторів ризику в стані здоров'я матері та дитини (за необхідності психолог повинен отримати медичний висновок).

3. Особливості перинатального розвитку дитини.

3.1. Перебіг вагітності: котра за рахунком вагітність ___, вік матері _____, батька ____ на початку вагітності. Планування вагітності (запланована, бажана/небажана)_____

3.2. Попередні вагітності скінчилися (аборт, викидень ранній/пізній, смерть дитини, пологи – вказати рік)
_____
_____
_____

3.3. Особливості перебігу вагітності: токсикоз, анемія, нефропатія, інфекційні захворювання, резус-конфлікт, підвищений тиск, загроза викидня (строк), медичне лікування, ОРЗ, грип тощо:
1-ша половина вагітності_____
2-га половина вагітності_____

3.4. Соціальна ситуація під час вагітності, особливі обставини перебігу вагітності _____
_____
_____

3.5. Пологи:
котрі за рахунком____,
на якому терміні (в строк, передчасні, запізнені)_____
самостійні, викликані, оперативні (планові чи вимушені)_____
пологова діяльність почалася: з переймів, з відходження вод
_____
допомога при пологах: стимуляція, щипці, наркоз, застосування знеболювального_____
тривалість пологів (стрімкі, швидкі, затяжні)_____
тривалість безводного періоду_____
Дитина знаходилася в головному, тазовому передлежанні _____

3.6. Стан дитини при народженні:
Зріст_____ Вага_____ бали за шкалою Апгар_____
Дитина закричала (відразу, після похлопування, проводилася реанімація)_____
Характер крику (голосний, слабкий, запищав)_____
Колір шкіри (рожевий, синюшний, білий)_____
Мали місце (обвиття пуповини навколо шиї, кефалогематома, переломи, зелені навколоплідні води тощо)_____
Діагноз при народженні (пологова травма, асфіксія якого ступеню, пренатальна енцефалопатія тощо)_____
Прикладання до грудей одразу після пологів____1-ше годування на _____ добу, груди взяв (активно, в'яло)_____
Спільне перебування з матір'ю через _____ годин після пологів.

Інші відомості

_____

_____

4. Особливості розвитку дитини до 3 років.

4.1. Виписані з пологового будинку на ___ добу

4.2. Грудне вигодовування до ____ місяців, штучне з _____ місяців, змішане з _____

4.3. Комплекс пожвавлення _____

4.4. Чи відзначались гіпо- чи гіпертонус, тремор тощо _____

_____

4.5. Моторні функції: голову тримає з _____ місяців, сидить з _____, повзає _____, ходить з _____, ходить самостійно _____.
Стремена (якщо були – тривалість носіння)_____

4.6. Мовленнєвий розвиток: гуління з _____ місяців, лепет з _____, слова з _____, фрази з _____

4.7. До року хворів (вказати, які хвороби) _____

_____

4.8. Особливості оволодіння навичками (чи були труднощі тощо):
Користування горщиком_____
Самостійне ходіння_____
Самостійне споживання їжі_____
Самостійне одягання _____
Автономне засипання_____

4.9. Інші особливості розвитку

_____

_____

_____

_____

_____

4.10. Особливості адаптації до дитячого садочка:

_____

_____

_____

_____

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ДІАГНОСТИКИ

Спостереження за поведінкою дитини проводиться протягом всього обстеження. Особливості поведінки, на які слід звернути увагу і позначити в протоколі:

- Особливості встановлення контакту
  Ускладнення при встановленні контакту виявляються в дітей із підвищеним рівнем тривожності, загальмованістю, невротичними реакціями.
  Відхід від контакту спостерігається в аутичних дітей.
  Легкість контакту у поєднанні з його поверховістю може бути пов'язана з інтелектуальним недорозвиненням.

- Автобіографічні висловлювання
  ("Я навчаюся малювати", "У нас є уроки малювання") – це соціально прийнятний спосіб побудови спілкування. Його використання – свідчення достатньо високої соціалізованості особистості, тенденція до встановлення контактів з оточуючими. Він є типовим для екстравертів з недостатньо задоволеною потребою у спілкуванні.

- Висловлювання ставлення
  Позитивні висловлювання ("Мені подобається малювати" тощо) – соціально прийнятна форма розмови про себе. Такі висловлювання дають змогу показати своє позитивне ставлення до обстеження і тим самим слугують засобом сподобатись перевіряючому. Вони типові для дітей з помірною демонстративністю, спрямованістю на співробітництво та уникнення конфліктів.
  Негативні висловлювання ("Не люблю малювати") – частіше визначаються негативним ставленням дитини до обстеження, ніж до малювання. Нерідко це також захисна реакція на передбачувану низьку оцінку своїх малюнків перевіряючим. Така реакція свідчить про зниження самооцінки.

- Спроби відмови від виконання завдання.
  Спроби відмови від виконання завдання можуть говорити про зниження самооцінки, негативне ставлення до обстеження, тенденцію до уникнення складностей. Конкретно визначити значення спроб відмови допоможуть конкретні мотивування (на прикладі малювання):
  Невміння малювати – мотивування, що часто слугує засобом захисту від передбачуваної негативної оцінки перевіряючого. Зазвичай вона говорить про великий досвід негативних оцінок з боку оточуючих. Посилання на

невміння малювати є частими при тенденції до уникнення труднощів і при поєднанні високого рівня домагань із зниженою самооцінкою. Інколи це зниження самооцінки парціальне – дитина низько оцінює саме свої здібності до малювання, а не себе в цілому.

Нелюбов до малювання – мотивування, що часто зустрічається у дітей, які вважають своїм покликанням якийсь інший вид діяльності.

Втома – це мотивування може говорити як про високу виснажуваність, астенію, так і про прагнення уникнути обстеження, "закритися". Інколи це може бути свідченням того, що дитина дійсно втомлена (обстеження проводиться ввечері, дається багато завдань поспіль тощо).

Набридло – Коли дитина мотивує своє небажання малювати тим, що йому "набридло" чи "нудно", то це може бути свідченням або поганого володіння соціальними нормами, або демонстрацією свого негативного ставлення до обстеження. Такі висловлювання є частими у дітей, які звикли привертати увагу оточуючих порушенням соціальних норм, при загальному негативізмі. Для дошкільного віку таке мотивування нормальне і не свідчить про особистісні порушення.

Відсутність мотивування – відмова від виконання завдання без мотивування говорить про труднощі у спілкуванні. Можлива замкненість, сором'язливість. Інколи причиною є те, що перевіряючий не встановив контакт з дитиною.

- Коментарі з приводу свого ставлення до завдання та своїх можливостей у відповідній сфері.
- Самооціночні висловлювання в процесі малювання чи виконання завдань.

  У будь-якому з таких висловлювань виявляється властивий дитині стиль спілкування з оточуючими, її бажання поговорити про себе, спосіб самоподачі.

  Самооціночні позитивні висловлювання: які даються перед виконанням завданням ("я гарно вмію малювати"). Характерні для *демонстративних* дітей, зазвичай вони не є ознакою високої самооцінки, а *засобом сподобатись* оточуючим. Інколи – це *гіперкомпенсація зниженої самооцінки*.

  Негативні висловлювання: ("я погано вмію малювати", "я не можу намалювати людину") – це часто є способом захиститись від негативної оцінки перевіряючого.

  Цей спосіб часто застосовується за наявності великого досвіду отримання негативних оцінок з боку оточуючих або при високому рівні домагань і самооцінці (недостатньо високій), що не відповідає їм. Інколи такі висловлювання трапляються у дітей з порушеннями дрібної моторики, які адекватно сприймають свої труднощі.

- Власна оцінка проміжних результатів у процесі діяльності та кінцевого результату.

Власна оцінка проміжних результатів типова для дітей, схильних до резонерства. Вона часто зустрічається при переважанні вербального (мовленнєвого) розвитку над розвитком сприймання та діяльності.

Власна оцінка завершеного малюнку характерна для демонстративних особистостей. Спосіб пред'явлення себе виявляється в тому, як саме оцінюються процес та результати своєї діяльності.

Позитивна оцінка в процесі малювання ("у мене все гарно виходить") і по його завершенні є частою *у дітей, які звикли до похвали дорослого*. Зазвичай це є свідченням *демонстративності*. Інколи така оцінка може слугувати засобом гіперкомпенсації зниженої самооцінки, невпевненості в собі.

Негативна оцінка в процесі діяльності ("Щось у мене не те виходить") чи по її завершенні ("Нічого не вийшло") говорить про невпевненість у собі. Вона типова для тривожних дітей. Така оцінка є характерною для дитини, яка звикла до неуспіху. Часто мова йде не про абсолютний неуспіх, а відносний – невідповідність між досягнутими результатами та завищеним рівнем домагань.

- Потреба в додаткових інструкціях, звернення по допомогу дорослого, схвалення психолога.
- Можливості дитини у використанні допомоги дорослого.
- Реакція на похвалу та на форму, в якій вказуються помилки.
  Активний інтерес до оцінки перевіряючого говорить про прагнення до спілкування. Він характерний для екстравертних особистостей. Такий інтерес виявляють як демонстративні діти, які прагнуть отримати похвалу, так і невпевнені в собі діти, що потребують підтримки дорослого. Особливо часто інтерес до оцінки перевіряючого виявляють діти, у яких поєднується демонстративність і тривожність, невпевненість у собі.
- Зміна характеру роботи над завданням при зміні інтонації психолога.

ДІАГНОСТИЧНА ПРОГРАМА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Методики діагностики мотиваційної сфери дошкільника

1. **Методика "Казка"** (Л. Й. Гуткіна).

Необхідні матеріали: Текст незнайомої казки.

Мета дослідження. Методика спрямована на визначення домінування пізнавального чи ігрового мотивів у мотиваційній сфері дитини.

Процедура проведення. В кімнату, де на столику виставлені в міру привабливі іграшки, запрошують дитину та пропонують їй протягом хвилини розглянути їх. Потім експериментатор пропонує послухати казку. Дитині читають цікаву для її віку казку, яку вона раніше не чула. На найцікавішому місці читання переривається, експериментатор запитує досліджуваного, що йому в цей момент хочеться більше – погратися з іграшками чи дослухати казку до кінця.

Оцінка результатів:

Діти з вираженим пізнавальним інтересом зазвичай віддають перевагу казці.

Діти зі слабкою пізнавальною мотивацією бажають погратися, але їх гра може мати маніпулятивний характер.

2. **Вибір картинок** (С. Д. Забрамна, О. В. Боровик).

Матеріали. Картинки із зображенням 3 видів діяльності: ігрової, трудової, навчальної.

Мета дослідження. Виявити інтереси, домінуючу мотивацію (ігрову, навчальну, трудову).

Процедура проведення. Перед дитиною розкладають картинки із зображенням 3 видів діяльності. Пропонують розглянути картинки, після чого дають інструкцію: "Візьми ті картинки, які тобі найбільше цікаві". З метою уточнення ставиться питання: "Чим би тобі хотілося займатись?"

Оцінка результатів.

Діти з нормальним рівнем розумового розвитку розуміють сенс завдання та осмислено підходять до вибору картинок.

Сформованість навчальної мотивації**:** у 6-7 років більшість дітей обиратиме картинки, що належать до шкільної тематики.

Переважання ігрових інтересів**:** вибір картинок з ігровими ситуаціями чи заняттями, знайомими за власним досвідом та спостереженнями. До 6 років

можуть бути ще не сформованими мотиви навчальної діяльності (що багато в чому залежить від умов життя та виховання дитини).

Діти із ЗПР розуміють завдання, обираючи картинки із зображенням ігрових ситуацій. Уявлення про навчальну діяльність у них поверхові, увагу привертає зовнішній бік (портфель, обстановка класних кімнат тощо).

Методики діагностики довільної сфери, вміння діяти за зразком.

1. Методика "Будиночок" (Н. Й. Гуткіна)

Необхідні матеріали. Картинка із зображенням будиночку, окремі деталі якого складаються із геометричних фігур та елементів прописних літер.

Мета дослідження. Методика спрямована на виявлення вміння дитини відтворювати зорово сприйнятий зразок, що виявляє особливості розвитку довільної уваги, просторового сприймання, сенсомоторної координації та дрібної моторики руки, а також довільну регуляцію діяльності.

Для визначення готовності до школи методика використовується для дітей 6-7 років, а у випадку використання її з метою виявлення особливостей сенсомоторного розвитку дитини віковий діапазон коливається у межах від 5,5 до 10 років.

Процедура проведення. Інструкція: "Перед тобою лежить аркуш паперу та олівець. На цьому аркуші я прошу тебе намалювати таку саму картинку, яку ти бачиш на цьому малюнку (перед досліджуваним кладеться аркуш із зразком будиночку). Не поспішай, будь уважним, постарайся, щоб твій малюнок був таким самим, як на цьому зразку. Якщо ти щось не так намалюєш, то стирати резинкою чи пальцем нічого не можна (слід прослідкувати, щоб не було резинки), а потрібно зверху на неправильному або поряд намалювати правильно. Тобі зрозуміло завдання? Тоді берися до роботи".

Коли дитина повідомляє про завершення роботи, експериментатор пропонує перевірити, чи правильно все намальовано. *Всі зміни, внесені в малюнок під час перевірки, фіксуються в протоколі.* Якщо дитина не помічає свою помилку в перший раз, їй знову пропонують перевірити точність малюнку, якщо і на цей раз не бачить помилок, то пропонують перевірити в останній раз (третій). Після цього незалежно від результату більше не пропонують перевіряти правильність малюнку. *По ходу здіснення перевірки всі питання експериментатору, питання, репліки, дії досліджуваного вносяться до протоколу.*

Дітей, які не помічають помилок і після 3 перевірки, слід додатково обстежити.

Оцінка результатів:

Спостерігаючи за дитиною під час виконання завдання, слід звернути увагу на таке:

- Як працює зі зразком (дивиться часто, проводить у повітрі лінії над малюнком-зразком, що повторюють контури картинки, звіряє зроблене зі зразком чи, мимохідь поглянувши на нього, малює по пам'яті).
- Швидко чи повільно проводить лінії.
- Висловлювання під час роботи, відволікання.
- Чи звіряє після завершення роботи свій малюнок зі зразком.

Аналіз помилок.

При аналізі малюнка з помилками враховується не лише характер помилок, але й особливості діяльності досліджуваного за змальовуванням зразка:

– є помилки, допущені в результаті того, що досліджуваний, мимохідь поглянувши на зразок, далі малював його по пам'яті;

– є помилки, які виникли, незважаючи на прискіпливе вивчення зразка, а також перевірку зробленого.

Грубі помилки	*Помилки, які можуть бути грубими і негрубими*
• Відсутність деталі малюнка; • Неправильно зображена деталь малюнка; • Неправильне розташування деталей у просторі малюнка; • Диспропорція деталей малюнка; • Збільшення (зменшення) всього малюнка в 2 рази і більше.	• Відхилення прямих вертикальних та горизонтальних ліній від заданого напрямку; • Зображення прямих ліній не просто нерівними, а у вигляді ламаних чи хвилястих; • Розриви між лініями в тих місцях, де вони мають бути з'єднані; • "Залітання" однієї лінії на іншу.

Діти 5,5-6 років рідко виконують завдання без помилок у зв'язку із недостатнім функціональним дозріванням структур головного мозку, що відповідають за диференційоване сприймання (що включає і виділення фігури з фону), концентрацію уваги, розвиток дрібної моторики та сенсомоторної координації.

2. Методика "Графічний диктант" (Д. Б. Ельконін)

Необхідні матеріали. Аркуш паперу в клітинку з нанесеними на ньому на відстані не менше ніж 7 клітин червоними крапками. Перед проведенням групового дослідження дошка розкреслюється на клітини, щоб на ній можна було ілюструвати вказівки, що даються дітям.

Мета дослідження. Методика спрямована на виявлення вміння дитини уважно слухати та точно відтворювати вказівки дорослого, правильно відтворювати заданий напрямок лінії, самостійно діяти за вказівкою дорослого. Виявляє особливості розвитку довільної уваги та дрібної моторики, орієнтацію в просторі (право, ліво).

Процедура проведення. Дітям роздаються олівці, папір та інструкція: "Зараз ми з вами будемо малювати різні візерунки. Слід постаратися, щоб вони вийшли красиві та акуратні. Для цього слід уважно мене слухати. Я буду казати, на скільки клітиночок та в який бік ви маєте провести лінію. Коли проведете лінію, чекайте, поки я не скажу, як слід проводити наступну. Наступну лінію слід починати там, де закінчилась попередня, не відриваючи олівця від паперу. Всі пам'ятають, де права рука? Витягніть праву руку в бік. Вона показує на... (вказати на що, наприклад, двері). Коли я скажу, що слід проводити лінію направо, то ви проводите її ось так, до дверей (на дошці проводиться лінія в одну клітину). Це я проводжу лінію на 1 клітину вправо. А тепер, не відриваючи руки, проводжу лінію на 2 клітини вверх (на дошці малюється відповідна лінія). Тепер витягніть ліву руку. Бачите, вона показує на ... (називається реальний орієнтир). Ось я, не відриваючи руки, проводжу лінію на 3 клітини вліво – до вікна. Всі зрозуміли, як потрібно малювати?"

Після всіх пояснень переходять до малювання **тренувального візерунку.** Перевіряючий починає говорити: "Починаємо малювати перший візерунок. Поставте олівець на найвищу точку. Увага! Малюйте лінію: 1 клітина вниз. Не відривайте олівця від паперу. Тепер 1 клітина направо. 1 клітина доверху. 1 клітина направо. 1 клітина вниз. 1 клітина направо. 1 клітина доверху. 1 клітина направо. 1 клітина вниз. Далі продовжуйте малювати такий самий візерунок самі".

Під час диктовки слід робити достатні паузи. На самостійне відтворення візерунку дається 1,5-2 хвилини. Під час малювання тренувального візерунку слід підійти до дітей (асистенту) і виправити помилку, якщо виникнуть. При малюванні наступних візерунків така допомога не надається, асистент лише слідкує за тим, щоб діти починали візерунки з потрібних крапок. Можна підбадьорити сором'язливих дітей.

1 візерунок. Після закінчення часу, відведеного на тренувальну серію: "Тепер поставте олівець на наступну крапку. Приготувались. Увага. 1 клітина вверх. 1 клітина направо. 1 клітина доверху. 1 клітина направо. 1 клітина вниз. 1 клітина направо. 1 клітина вниз. 1 клітина направо. 1 клітина доверху. 1 клітина направо. 1 клітина доверху. 1 клітина направо. Далі продовжуйте малювати такий самий візерунок самі".

Після закінчення 1,5-2 хвилини: "Все, цей візерунок малювати більше не потрібно".

2 візерунок. 3 клітини доверху. 1 клітина направо. 2 клітини вниз. 1 клітина направо. 2 клітини доверху. 1 клітина направо. 3 клітини вниз. 1 клітина направо. 2 клітини доверху. 1 клітина направо. 2 клітини вниз. 1 клітина направо. 3 клітини доверху. Тепер самі продовжуйте малювати цей візерунок.

3 візерунок. 3 клітини направо. 1 клітина доверху. 1 клітина *наліво* (слово наліво виділити, оскільки до цього воно було відсутнє). 2 клітини

доверху. 3 клітини направо. 2 клітини вниз. 1 клітина *наліво*. Одна клітина вниз. 3 клітини направо. 1 клітина доверху. 1 клітина *наліво*. 2 клітини доверху. Тепер самі.

Оцінка результатів:

Виводиться 2 оцінки (від 0 до 4 балів) по кожному візерунку за такими критеріями:

1 – за виконання візерунку під диктовку;

2 – за самостійне виконання візерунка.

Точне відтворення візерунку (Нерівність ліній, тремтлива лінія, бруд тощо можна не враховувати. Але це може стати додатковим показником розвитку дрібної моторики)	4 бали
Відтворення, що містить помилку в одній лінії	3 бали
Відтворення з декількома помилками	2 бали
Відтворення, в якому є подібність лише окремих елементів з візерунком, що диктувався	1 бал
Відсутність подібності навіть в окремих елементах	0 балів

Загальна оцінка за виконання завдання (коливається від 0 до 16):

Сумується максимальна та мінімальні оцінки, отримані за візерунок під диктовку.

Так само сумується мінімальна та максимальна оцінки за самостійне виконання.

Потім сумуються ці дві оцінки.

Наприклад, за малювання під диктовку дитина набрала: 4 – 3 – 3. Значить сумується 4+3 =7 балів.

За самостійне виконання дитина набрала 3 – 2 – 1. Сумується 3+1=4.

Отже загальна оцінка за виконання візерунку: 7+4=11.

Методики діагностики пізнавальної сфери

1. Методика “10 слів” (О. Р. Лурія)

Необхідні матеріали. 10 односкладових чи двоскладових слів. Слова мають бути простими, різноманітними та такими, що не мають між собою ніякого зв’язку.

Наприклад.

Російський варіант:

Дом	Лес	Кот	Игла	Брат	Ночь	Мост	Окно	Конь	Стол

Український варіант:

Дім	Ліс	Кіт	Голка	Брат	Ніч	Міст	Вікно	Стіл	Кінь

Мета дослідження. Методика використовується для вивчення стану пам'яті, виявлення органічних уражень мозку, а також інших відхилень у психічному статусі (виснажуваність, втомлюваність, стійкість уваги).

Процедура проведення. Завдання проводиться в декілька етапів. Дорослий звертається до дитини: "Зараз я прочитаю 10 слів. Слухай уважно, а потім повтори, скільки запам'ятаєш". Дитина повторює слова, а дорослий фіксує їх у протоколі.

Далі експериментатор каже: "Зараз я знову прочитаю ті ж слова, і ти знову маєш повторити їх: і ті, що ти вже називав, і ті, які ти ще запам'ятаєш".

Дослід можна повторювати 3-5 разів, доти, поки дитина не назве всі слова. Перевірка пам'яті має проводитись в тиші, без сторонніх розмов.

Обсяг довготривалої пам'яті можна виявити, якщо попросити відтворити слова через годину.

Оцінка результатів:

Підраховується кількість правильно відтворених слів в кожному повторюванні. За протоколом може бути накреслена крива запам'ятовування.

У **нормі** крива запам'ятовування іде доверху. Діти-дошкільники можуть так і не повторити всі 10 слів, 8-9 також є нормою.

При астенії крива спочатку різко йде доверху, а потім падає вниз. У деяких дітей з астенічними станами відбувається швидке перенасичення цим видом діяльності, яке виражається у наростаючій байдужості до результатів виконання методики.

При органічних ураженнях мозку крива після незначного підйому утворює плато (діти відтворюють одну й ту саму кількість одних і тих самих слів). Для органіки є характерним називання інших слів, повторення одних і тих же.

При нестійкій увазі та її коливаннях крива має зигзагоподібний характер. У дітей з гіперкінетичним синдромом часто спостерігається вплетіння нових слів.

2. Методика "Вільна класифікація"

Необхідні матеріали. Набір карток (20-25, максимум 40) з предметними зображеннями (тварини, одяг, їжа, транспорт, посуд, предмети особистої гігієни, меблі тощо). Підбирати картинки слід так, щоб можна було виокремити групи (4-5, по 4-5 картинок у кожній) за суттєвою понятійною ознакою.

Приклад набору картинок:

Транспорт (літак, вантажівка, пароплав, легкова машина).

Рослини (морква, цибуля, груша, дерево).

Одяг (сукня, шуба, шапка).

Посуд (чайник, чашка, каструля).

Тварини (метелик, курка, мавпа, голуб, заєць).

Мета дослідження. Методика спрямована на виявлення рівня розвитку елементів логічного мислення, рівня узагальнення. При виконанні завдання можуть виявитись особливості організації діяльності.

Процедура проведення. Інструкція: "Розклади картинки, які підходять одна до одної так, щоб вийшло декілька груп". Дитина має проаналізувати зображене на картинках, виокремити ознаки, визначити засади для класифікації і розкласти запропоновані картинки на групи.

Оцінка результатів:

Після 5 років діти вже можуть дати узагальнюючі назви (до 4-6 родових понять). Щоправда, не завжди маючи для цього словниковий запас, вони використовують знайомі їм слова, близькі за змістом (наприклад, "речі" – замість "одяг", "звірі" – замість "тварини" тощо).

Якщо дитина виокремлює 4-5 груп переважно за суттєвою, понятійною ознакою, то завдання виконано на **високому** рівні.

Низькому рівню відповідає вибір за несуттєвими ознаками.

Наприклад, "те, що літає" – метелик, літак, "дівчинка носить сукню" – дівчинка, сукня тощо.

Особливості організації діяльності можуть проявлятися в тому, як дитина діє з карточками: хаотично чи за якоюсь системою.

Після завершення класифікації можна запитати дитину: "Як можна назвати кожну групу?" для того, щоб визначити міру усвідомлюваності проведеної класифікації.

3. Методика "Вилучення картинки"

Необхідні матеріали. Комплекти малюнків різного ступеня складності (по 4 картинки в кожному комплекті). Кожен комплект складається з 3 малюнків, які можна об'єднати одним родовим чи видовим поняттям, і четвертого малюнку, який є "зайвим".

Наприклад, три червоних кола маленького розміру та одне великого.

Мета дослідження. Виявити аналітико-синтетичну діяльність у зоровому сприйманні об'єктів (малюнки з геометричними фігурами) і на основі мисленнєвого уявлення, вміння робити узагальнення, логічну обґрунтованість.

Процедура проведення. Дитині пропонують картинки і дається інструкція: "Скажи, що тут не підходить?" Допомога: "Тут три предмети чимось схожі, а один не підходить. Який?"

Оцінка результатів:

Діти **з нормальним рівнем розумового розвитку** розуміють мету завдання та самостійно виділяють ознаку, яка відрізняє фігуру від інших. Дають мовленнєве обґрунтування принципу виокремлення фігури.

В роботі з картинками вони здатні провести самостійне узагальнення та обґрунтувати виділення картинки, яка не підходить. Рівень розвитку узагальнення у дітей різний. Одні одразу виділяють суттєві ознаки, інші звертають увагу на несуттєві. Це свідчить про недостатню сформованість вищих рівнів узагальнення.

Діти **розумово відсталі** не розуміють інструкцію та самостійно не виконують завдання. В 6-7 років вони зорово виокремлюють колір, форму, але їм складно дати мовленнєве узагальнення навіть при додаткових питаннях з боку дорослого.

Діти **із ЗПР** розуміють інструкцію та виконують завдання. Організуюча допомога є ефективною. Завдання з виокремлення родових груп викликає труднощі.

4. Методика "Встановлення закономірностей"

Необхідні матеріали. Таблиці з намальованими в певній послідовності та закономірності предметами. Одна з комірок таблиці є порожньою.

Мета дослідження. Методика спрямована на дослідження таких процесів мислення: аналіз, порівняння, узагальнення, здатність виокремлювати суттєві ознаки та узагальнювати за принципом аналогії, встановлювати особливості перебігу аналітико-синтетичної діяльності при розв'язанні наочно-образних задач, можливість обґрунтування зробленого вибору, навчальність у процесі виконання аналогічних задач.

Процедура проведення. Перед дитиною кладуть перший малюнок і показують спосіб виконання завдання. Після того по черзі викладають решту картинок і ставлять питання: "А що тут має бути намальовано?"

Оцінка результатів:

Діти **з нормальним рівнем розумового розвитку** виявляють інтерес та намагаються встановити спосіб виконання завдання. Залежно від рівня сформованості наочно-образного мислення одні діти в 5 років легко аналізують завдання та встановлюють закономірності. Інша частина дітей може потребувати більшої допомоги. При неправильному розв'язку та вказуванні на це, діти розуміють загальний принцип та користуються ним у подальшому, виявляючи високу навчальність.

Діти **розумово відсталі** не розуміють завдання і в 8-9 років, їх цікавить лише картинка.

Діти **із ЗПР** у 5 років важко розуміють, чого від них хочуть. Вони не можуть самостійно проаналізувати просту наочну задачу, виокремити основні ознаки та провести синтез. Їм необхідна організуюча та роз'яснювальна допомога.

4. Методика “Послідовність подій” (А. Н. Бернштейн)

Необхідні матеріали. Сюжетні картинки, присвячені якійсь події, які подаються у неправильній послідовності.

Мета дослідження. Методика спрямована на виявлення розуміння сенсу сюжету, зображеного на картинках. Дає змогу дослідити такі процеси мислення: узагальнення, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, рівень мовленнєвого розвитку, довільної уваги, довільної регуляції діяльності, світогляд дитини.

Процедура проведення. Перед початком дослідження слід переконатись, що дитина розуміє всі деталі, зображені на малюнках. Інструкція**:** “Подивись, перед тобою лежать картинки, на яких зображена якась історія. Картинки розсипались і тобі їх потрібно викласти так, щоб ми могли зрозуміти, що тут сталося. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім придумай розповідь про ту подію, яка відбулася тут”.

Оцінка результатів:

- Якщо досліджуваний правильно виклав картинки, але не зміг скласти гарної розповіді, то слід задати декілька питань, щоб з’ясувати причину ускладнення. Буває, що дітям не вистачає конкретних знань та словникового запасу, щоб придумати розповідь.
- Якщо розповідь складається за допомогою експериментатора – це вважається зоною найближчого розвитку. Для шестирічок – це гарне виконання. Для семирічок – середній рівень.
- Якщо дитина не придумує розповідь навіть після питань експериментатора, то це вважається незадовільним і для шестирічок також. Особливо слід звернути увагу на особистісні причини мовчання (страх спілкування з незнайомими, страх припуститися помилки, невпевненість у собі).

ПРОТОКОЛ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ

1. Прізвище та ім'я дитини_____
   Дата народження _____, дата діагностики _____
   На момент діагностики ___ років ___ місяців.
   Тривалість індивідуальної діагностики з _____ до _____ (_____хв.)
2. Поведінка та висловлювання під час діагностики. (*Особливості встановлення контакту з дитиною; спроби відмови від виконання завдань (мотивування таких спроб); потреба в допомозі дорослого; реакція на похвалу та на зауваження (на спосіб вказування помилок); ставлення до своїх можливостей (самооціночні висловлювання); власна оцінка проміжного та кінцевого результату роботи; реакція на труднощі та невдачу при виконанні завдань; відволікається під час виконання завдань*)

_____
_____
_____
_____

3. Результати тестування.

Мотиваційна сфера.

Методика "Вибір картинок", "Казка"

_____
_____
_____
_____

Пізнавальна сфера

Методика "10 слів"

	1 спроба	2 спроба	3 спроба	4 спроба	5 спроба	Відстрочене
Дім						
Ліс						
Кіт						
Рот						
Ніч						
Брат						
Міст						
Вікно						

	1 спроба	2 спроба	3 спроба	4 спроба	5 спроба	Відстрочене
Стіл						
Кінь						

Примітки._____
_____
_____

Методика “Класифікація”.
Примітки._____
_____
_____
_____

Методика “Виключення картинки”

Яка картинка є зайвою	Пояснення досліджуваної дитини

_____
_____
_____
_____

Методика “Встановлення закономірностей”
_____
_____
_____
_____

Методика “Послідовність подій”
_____
_____
_____
_____

Особливості саморегуляції, розвитку довільності, дрібної моторики

Методика “Будиночок” Кількість помилок – грубих _____ негрубих _____	
Методика “Графічний диктант” Загальна оцінка _____	

Примітки._____
_____
_____
_____

4. Висновки та рекомендації _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ТЕСТИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРАВОРУКОСТІ /ЛІВОРУКОСТІ

Діагностичні завдання М. Озьяс

1. Закрутити кришки на пляшках.
2. Запалити сірники.
3. Розрізати папір ножицями.
4. Наколоти, нанизати (але не на стрижень/голку, а стрижнем, встромляючи його в невеликий отвір намистин, ґудзиків, геометричних фігур).
5. Почистити взуття щіткою.
6. Намотати нитку на котушку.
7. Перелити воду з однієї посудини в іншу.
8. Потрапити голкою, булавкою в невелику точку.
9. Відгвинтити гайку (рукою, ключем).
10. Скласти дрібні деталі (ґудзики, намистинки в циліндр).
11. Розкласти (роздати) карточки, карти.
12. Проколоти дірочки (5-6 ударів).
13. Стерти резинкою попередньо намальовані хрестики.
14. Продіти нитку в голку.
15. Почистити себе, стряхнути з себе пил.
16. Капнути з піпетки у вузький отвір пляшки.
17. Достати бусинку ложкою зі склянки.
18. Подзвонити у дзвоник, смикнути за шнур дзвінка.
19. Закрити, відкрити блискавку на сумці.
20. Взяти стакан та зробити декілька ковтків.

У випадках, коли обирається рука для письма, М. Озьяс рекомендує звернути увагу на завдання № 2, 4, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

ТЕСТИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРАВОРУКОСТІ /ЛІВОРУКОСТІ (ПРОДОВЖЕННЯ)

Тести М. Г. Князєвої та В. Л. Вільдавського

Умови проведення тестування. Проводити один на один. Не фіксувати увагу на тому, що ви визначаєте рукість. Почати тестування можна словами: *"Зараз ми з тобою пограємо"* або "*Давай ми попрацюємо разом, я буду давати тобі завдання, а ти постарайся їх гарно виконати"*.

Дослідник має сидіти за столом напроти дитини. Всі предмети перед дитиною слід класти чітко на середину столу. Краще, щоб всі предмети були десь поряд на низенькому столі, щоб дитина не бачила і не відволікалася на них.

Вік оцінки рукості: від 5 – 5,5 років.

1. *Малювання*. Покладіть перед дитиною аркуш паперу та олівець або фломастер та попрохайте її намалювати те, що вона хоче. Не поспішайте і не підганяйте дитину. Після того, як вона закінчила, запропонуйте намалювати те саме іншою рукою ("Я знаю, що це важко малювати іншою рукою, але ти спробуй, у тебе вийде").

У завданні враховується не лише те, якою рукою дитина працює, а й те, при малюванні якою рукою якість виконання є вищою. Малюнки, виконані ведучою рукою, більш чіткі, пропорційні, тремор руки менш виражений, немає додаткових штрихів та розірваних ліній. Під час виконання дорослому слід звернути увагу на те, як дитина тримає олівець, (правильно, зручно // неправильно, незручно), чи сильно напружена, чи правильно сидить.

2. *Відкривання невеличкої коробочки* (наприклад, від сірників). Дитині пропонується декілька коробочок, щоб уникнути випадковості в оцінці цього тесту (повторення дії).

Інструкція. "*Знайди сірник в одній з коробок*". Ведучою вважається та рука, яка здійснює активні дії (відкриває, закриває).

3. *"Побудуй криничку із сірників (паличок)"*. Спочатку з сірників будується чотирикутник, а потім добудовується 2-й та 3-й ряди. Ведучою є та рука, яка використовується більш активно.

4. *“Гра в м’яч”.* Потрібен невеликий м’яч (можна тенісний), який можна кидати та ловити однією рукою.

М’яч кладеться на стіл перед дитиною. **Завдання**: взяти м’яч, кинути дорослому, потім підкинути та піймати декілька разів. Можна кидати м’яч у корзинку, відерце, коло тощо.

5. *Вирізання ножицями по контуру малюнку з будь-якої листівки (вирізати квітку, зайчика, узор).*

Ведуча – більш активна рука, при чому не обов’язково та, яка тримає ножиці, оскільки ножиці можуть не рухатися, а рухатися буде аркуш в іншій руці.

Альтернатива такого завдання: *розкладання карток лото, колоди карт.* Всі картки (10-15 штук) дитина має взяти в одну руку, а іншою (як правило ведучою) розкладувати їх. Картки слід стопкою покласти на середину столу і лише після цього сформулювати завдання: “Візьми всі картки в одну руку, а іншою розклади їх перед собою”. Для того щоб зацікавити дитину, можна попросити називати те, що на них намальовано.

6. *Нанизування бісеру (чи ґудзиків – для молодших школярів) на голку з ниткою чи шнурок.*

Ведучою є та рука, яка виконує активні дії, незалежно від того, в якій руці дитина тримає шнурок або голку.

7. *Виконання обертальних рухів. Дитині пропонується відкрити 2-3 ємності із загвинченими кришками.*

Ведуча рука є більш активною. Враховується те, що дитина може тримати ємність за кришку, а крутити саму ємність.

8. *Розв’язування вузлів.*

Заздалегідь зав’язати декілька вузлів зі шнура середньої товщини. Ведучою є та рука, яка розв’язує вузол (інша його тримає).

Альтернатива завдання: *складання ланцюжка зі скріпок.* Як правило, дитина однією рукою тримає скріпку, а іншою намагається приєднати наступну скріпку.

9. *Побудуй з кубиків будинок, огорожу, склади малюнок за зразком.*

Ведуча рука частіше бере, складає та поправляє кубики, деталі. Оскільки це є звичний вид діяльності для дитини, можна продублювати завдання, запропонувавши конструктор, мозаїку з конкретним завданням.

10. *Дані про сімейне шульгівство.*

Таблиця результатів

Завдання	**Дія виконується переважно**		
	Правою рукою (виражене надання переваги правій руці)	Обома руками (якщо при виконанні тесту користується однаково лівою та правою руками)	Лівою рукою (виражене надання переваги лівій руці)
1. Малювання.			
2. Відкривання сірничкової коробки			
3. “Побудуй будинок із сірників”			
4. “Гра в м’яч”			
5. Вирізання ножицями по контуру малюнка			
6. Нанизування бісеру на голку з ниткою			
7. Виконання обертальних рухів			
8. Розв’язування вузлів			
9. Побудуй будинок з кубиків.			
10. Сімейна ліворукість/праворукість			Якщо є родичі-лівші (брати, сестри, бабусі, дідусі)

7 плюсів у графі “Ліва рука” говорять про те, що дитина ліворука. Якщо дитина отримала плюси по лівій руці на завдання № 2-9, а по № 1 – плюс по правій руці, то це складний випадок для вибирання руки для письма. Корисно ще раз перевірити, як дитина виконує незвичні дії (загальновідомі тести на ліворукість). Та при виборі руки для письма слід враховувати не превалювання лівої руки в побутових діях, а переважання правої в графічних.

Отже, які можуть бути варіанти:

1. Яскраво виражені побутові лівші, проте графічні амбідекстри, тобто діти, які однаково гарно пишуть і малюють лівою і правою рукою. Як правило, це діти-лівші, проте використання ними правої руки з раннього дитинства заохочувалось дорослими. До речі, процес формування навички письма у цих дітей може ускладнюватися саме тим, що дитина бере олівець то в ліву, то в праву руку.

В цих дітей процес навчання письма йде легше, якщо вони будуть писати лівою рукою, хоча якість письма буде незадовільною.

2. Яскраво виражені побутові правші, проте пишуть та малюють однаково обома руками. На практиці причиною використання під час письма та малювання лівої руки може бути травма чи порушення моторних функцій правої руки. В цьому випадку краще вчити дитину писати правою рукою.

АНКЕТА ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ Н. Г. ЛУСКАНОВОЇ (1-4 КЛ.)[1]

Анкета складається з 10 питань, що відображають ставлення дітей до школи, навчального процесу, емоційне реагування на шкільну ситуацію.

Для можливості диференціювання дітей за рівнем шкільної мотивації використовується система бальних оцінок:

– відповідь дитини, що свідчить про її позитивне ставлення до школи та віддання переваги навчальним ситуаціям – 3 бали;

– нейтральна відповідь (не знаю, буває по-різному тощо) – 1 бал;

– відповідь, на основі якої можна зробити висновок про негативне ставлення дитини до школи, до тієї чи іншої шкільної ситуації – 0 балів.

Оцінки в 2 бали були відсутніми, оскільки математичний аналіз показав, що при оцінках в 0, 1, 3 бали можливе чіткіше розділення дітей на групи з високою, середньою та низькою мотивацією.

1. Чи подобається тобі у школі?

- не дуже;
- подобається;
- не подобається

2. Ти завжди з радістю йдеш до школи чи іноді хочеться лишитися вдома?

- частіше хочеться лишитися вдома;
- буває по-різному;
- іду з радістю.

3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учня і бажаючі можуть залишитися вдома, чи пішов би ти до школи?

- не знаю;
- лишився би вдома;
- пішов би до школи.

4. Тобі подобається, коли відміняють які-небудь уроки?

- не подобається;
- буває по-різному;
- подобається.

---

[1] *Лусканова Н. Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н. Г. Лусканова. – М., 1993. – 64 с.

5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?

- хотів би;
- не хотів би;
- не знаю.

6. Ти хотів би, щоб у школі лишилися лише перерви?

- не знаю;
- не хотів би;
- хотів би.

7. Ти часто розповідаєш про школу батькам?

- часто;
- рідко;
- не розповідаю.

8. Ти хотів би, щоб у тебе був менш суворий учитель?

- точно не знаю;
- хотів би;
- не хотів би.

9. У тебе в класі багато друзів?

- мало;
- багато;
- немає друзів.

10. Тобі подобаються твої однокласники?

- подобаються;
- не дуже;
- не подобаються.

КЛЮЧ

№ запитання	*Оцінка за 1 відповідь*	*Оцінка за 2 відповідь*	*Оцінка за 3 відповідь*
1.	1	3	0
2.	0	1	3
3.	1	0	3
4.	3	1	0
5.	0	3	1
6.	1	3	0
7.	3	1	0
8.	1	0	3
9.	1	3	0
10.	3	1	0

Оцінка результатів

1. 25-30 балів – *високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.*

Такі діти характеризуються наявністю добре розвинених пізнавальних мотивів, прагненням успішно виконувати всі вимоги, що ставить школа. Вони чітко виконують всі вказівки вчителя, відповідальні та сумлінні, сильно переживають, якщо отримують низькі оцінки чи зауваження від учителя. В малюнках на шкільну тематику вони зображують учителя біля дошки, процес уроку, навчальний матеріал тощо.

2. 20-24 бали – *хороша шкільна мотивація.*

Такі показники мають більшість учнів початкових класів, які успішно справляються з навчальною діяльністю. В малюнках на шкільну тему вони також зображують навчальні ситуації, а при відповіді на запитання виявляють меншу залежність від жорстких норм та вимог.

3. 15-19 балів – *позитивне ставлення до школи, проте цікавлять більше позанавчальні сторони*.

Такі діти досить благополучно почувають себе в школі, проте частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями та вчителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, навчальний процес їх мало цікавить. У малюнках на шкільну тему такі діти, як правило, зображують шкільні, проте не навчальні, ситуації.

4. 10-14 балів – *низька шкільна мотивація.*

Такі школяри відвідують школу неохоче, віддають перевагу пропустити при можливості заняття. На уроках займаються сторонніми справами, іграми. Відчувають серйозні ускладнення в навчальній діяльності. Перебувають у стані нестійкої адаптації до школи. В малюнках на шкільну тему зображують ігрові сюжети, які лише здалеку пов’язані зі школою.

5. Нижче 10 балів – *негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.*

Такі діти переживають серйозні труднощі в школі: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у стосунках з учителями. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якому є нестерпним. Можуть плакати, проситися додому. В інших випадках учні можуть виявляти агресивні реакції, відмовлятися виконувати ті чи інші завдання, дотримуватися норм, правил. Малюнки таких дітей, як правило, не відповідають шкільній тематиці, відображають індивідуальні вподобання дитини.

МЕТОДИКА “ШКОЛА ЗВІРІВ”[1]

Методика спрямована на вивчення особливостей адаптації до школи.

Необхідні матеріали.

Кольорові олівці, папір А4. Час: 30-40 хвилин.

Процедура проведення

Психолог: “Зараз ми з вами здійснимо дивовижну подорож у чарівний ліс. Сядьте зручно, розслабтеся, заплющіть очі. Уявіть собі, що ви опинилися на сонячній лісовій галявині. Послухайте, як шумить листя над головою, м’яка трава торкається ваших ніг. На галявині ви бачите “Школу звірів”. Озирніться навколо. Які звірі навчаються в цій школі? А який звір у ній вчитель? Чим займаються учні? А якою твариною ви бачите себе? Що ви при цьому відчуваєте? Зосередьтесь на своїх відчуттях. Ви будете знаходитись ще деякий час у цій “Школі звірів”, поки я буду рахувати до 10, а потім розплющіть очі.

Отже, ви побували в “Школі звірів”. А тепер візьміть олівці та папір і спробуйте намалювати те, що бачили”.

Після того, які всі діти намалювали малюнок, психолог дає подальшу інструкцію: “Подивіться уважно на свій малюнок та знайдіть ту тварину, якою могли би бути ви. Позначте її”.

Оцінка результатів:

Методика оцінюється за загальними принципами інтерпретації малюнкових тестів. Слід звернути увагу на:

1. *Положення малюнка на аркуші.*

Положення малюнка ближче до верхнього краю аркушу трактується як висока самооцінка, як невдоволення своїм положенням у колективі, недостатність визнання з боку оточення.

Положення малюнка в нижній частині – невпевненість у собі, низька самооцінка.

2. *Контури фігур.*

Контури фігур аналізуються за наявністю та відсутністю виступів (типу щитів, панцирів, голок), промальовці та затемненню ліній – все це захист від оточуючих. Агресивна – якщо виконана в гострих кутах; зі страхом та тривогою – якщо має місце затемнення контурної лінії; з побоюванням, підозрілістю – якщо поставлені щити та заслони.

---

[1] *Панченко С.* Проективная методика “Школа зверей” / С. Панченко // Школьный психолог. – № 12. – 2000.

3. Натиск.

Стабільність натиску говорить про стійкість, слабкий натиск – про прояв тривожності, дуже сильний – про напруженість. Про тривожність має свідчити розірваність ліній, наявність обведень, сліди користування резиновою гумкою.

4. Наявність деталей, що відповідають органам чуття, – очі, вуха, рот.

Відсутність очей свідчить про неприйняття інформації, зображення вух (особливо великих та детально промальованих) говорить про зацікавленість в інформації, особливо тієї, що стосується думки оточуючих про себе. Відкритий, заштрихований рот може свідчити про легкість виникнення страхів. Зуби – ознаки вербальної агресії.

5. Аналіз якості та взаємодії персонажів показує особливості комунікативних взаємин.

Велика кількість звірів, які вступають у взаємодію один з одним (грають, навчаються тощо), та відсутність лінії, що розділяють їх, говорить про сприятливі стосунки з однокласниками. В іншому випадку можна говорити про складності побудови контактів з іншими учнями.

6. Характер стосунків між твариною-вчителем та твариною, яка зображує дитину.

Чи немає протиставлення між ними? Як розташовані фігури учня та вчителя по відношенню одна до одної.

7. Зображення навчальної діяльності.

У випадку відсутності зображення навчальної діяльності можна припустити, що школа привертає увагу дитини позанавчальними сторонами. Якщо немає учнів, учителя, навчальної чи ігрової діяльності, малюнок не зображує школу звірів чи людей, то можна припустити, що у дитини не сформувалася позиція учня, він не усвідомлює своїх задач як школяра.

МЕТОДИКА
“ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА АДАПТОВАНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ”
(В. І. ЧІРКОВ, О. Л. СОКОЛОВА, О. В. СОРОКІНА)

Инструкция (родителям):

Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребёнка на данный момент

I шкала “Успешность выполнения школьных заданий”

5. Правильное безошибочное выполнение школьных заданий.
4. Небольшие помарки, единичные ошибки.
3. Редкие ошибки, связанные с пропуском букв или их заменой.
2. Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок: частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий.
1. Плохое усвоение программного материала по всем предметам.

II шкала “Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий”

5. Ребенок работает легко, свободно, без напряжения.
4. Выполнение школьных заданий не вызывает у ребёнка особых затруднений.
3. Иногда работает легко, в другое время проявляет упрямство, выполнение заданий требует некоторого напряжения для своего завершения.
2. Выполнение школьных заданий требует от ребёнка определённой степени напряжения.
1. Ребёнок отказывается работать, может плакать, кричать, проявлять агрессию.

III шкала “Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий”

5. Ребёнок сам справляется со школьными заданиями.
4. Работает самостоятельно, почти не обращаясь к помощи взрослого.
3. Иногда обращается за помощью, но чаще выполняет задания сам.
2. Ребёнок мог бы справляться со школьными заданиями самостоятельно, но предпочитает делать их с помощью взрослого.
1. Для выполнения ребёнком школьных заданий требуется инициатива, помощь и постоянный контроль со стороны взрослого.

IV шкала “Настроение, с которым ребёнок идёт в школу”

5. Ребёнок улыбается, смеётся, с хорошим настроением идёт в школу.
4. Спокоен, деловит, нет проявлений сниженного настроения.
3. Иногда бывают проявления сниженного настроения.
2. Случаются проявления отрицательных эмоций:

а) тревожность, огорчение, иногда страх;

б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность.

1. Преобладание депрессивного настроения или агрессии (вспышки гнева, злости).

V шкала "Взаимоотношения с одноклассниками".

5. Общительный, инициативный, легко контактирует с детьми, у него много друзей, знакомых.

4. Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.

3. Сфера общения несколько ограниченная: общается только с некоторыми ребятами.

2. Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт.

1. а) Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться в одиночестве.

   б) Инициативен в общении, но часто проявляет негативизм по отношению к детям: ссорится, дразнится, дерётся.

VI шкала "Общая оценка адаптированности ребёнка"

5. Высокий уровень адаптированности.

4. Уровень адаптированности выше среднего.

3. Средний уровень адаптированности.

2. Уровень адаптированности ниже среднего.

1. Низкий уровень адаптированности.

Обработка результатов:

19-30 баллов – зона адаптации;

13-18 баллов – зона неполной адаптации;

0-12 баллов – зона дезадаптации.

ТЕСТ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ФІЛІПСА

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Обладнання. Аркуші паперу й ручки.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватись або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь "Так" або "Ні".

"Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтеся, і "–", якщо ні".

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватись у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи буває так, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?

46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Ключ до запитань: “+” – **Так,** “-” – **Ні**

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла “Так”, тоді як у ключі цьому

запитанню відповідає "–", тобто відповідь "Ні". Відповіді, що не збігаються з ключем, – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

• *загальна кількість розбіжностей по всьому тесту:*

понад 50% – підвищена тривожність;

понад 75% – висока тривожність;

• *кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності,* що виділені у тесті.

Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	*Номер запитання*
1. Загальна тривожність у школі.	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 28, 46, 47, 48, 49, 50,51,52,53,54,55,56,57,58 S = 22
2. Переживання соціального стресу.	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 S =11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	1,3,6, 11,17, 19,25,29,32,35,38,41, 43 S = 13
4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S = 6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7, 12, 16,21,26 S = 6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3,8, 13, 17,22 S = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9, 14, 18,23,28 S = 5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6, 11,32,35,41,44,47 S = 8

Опрацювання результатів:

1. Число розбіжностей знаків ("+" – Так, "-" – Ні) за кожним із чинників; абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; > 50%; > 75%).
2. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення: < 50%; > 50%; > 75%.
3. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником: > 50% і > 75% (для всіх чинників).

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)

1. *Загальна тривожність у школі* – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її участі в житті школи.
2. *Переживання соціального стресу* – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху* – несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. *Страх самовираження* – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. *Страх ситуації перевірки знань* – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. *Страх невідповідності очікуванням оточення* – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають оточуючі, очікування негативного оцінювання.
7. *Низька фізіологічна опірність стресові* – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
8. *Проблеми і страхи у стосунках з учителями* – загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ "Я ТА СВІТ НАВКОЛО МЕНЕ: МИСТЕЦТВО СПІЛКУВАННЯ"[1]

Мета тренінгу: розвиток комунікативних умінь та навичок у підлітків, підвищення рівня самоусвідомлення.

Тренінг складається з 6 зустрічей по 1,5 години кожна.

Зустріч 1. "Знайомство"

Задачі заняття: *відпрацювання навичок встановлення контакту, сприймання та розуміння емоційного стану співрозмовника, знайомство з мовою жестів.*

1. **Розминка.** Робота з ляльками-маріонетками. Обираємо ляльку для знайомства, знайомимось, обговорюємо очікування, формуємо правила роботи в групі.
2. **Вправа "10 схожостей".** Продовжуємо знайомитись. Група розбивається на трійки та отримує інструкцію: "Оберіть собі у трійку тих, з ким у вас є щось спільне, наприклад, однаковий колір волосся. Це мають бути ті, кого ви ще не дуже добре знаєте. Ви маєте розмовляти один з одним протягом 5 хвилин і за цей час знайти кілька речей, що вас об'єднують. Як тільки ви виявили схожість, ви маєте підстрибнути зі словами "перше". Задача кожної трійки – протягом 5 хвилин знайти 10 схожостей, кожного разу підстрибуючи і повідомляючи так про це групі".

Обговорення. Для аналізу вправи у колі можна використати такі питання: "Яка команда закінчила гру першою?", "Про кого ти дізнався щось нове?", "Що з того, що ти дізнався, було найцікавішим?", "Чи сподобалося тобі швидко розмовляти?" тощо.

3. **Вправа "Всіма доступними засобами".** Всі учасники розташовуються півколом. "Нехай кожен з вас по черзі вийде до центру та намагатиметься всіма доступними невербальними засобами встановити контакт з кожним учасником заняття".

Обговорення. Тренер акцентує увагу на тих засобах встановлення контакту, які перераховують учасники, а також на тих ознаках, які свідчать, що контакт встановлено.

---

[1] У програмі використані ігри з книги *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : пер. с нем. : в 4-х томах / К. Фопель. – М. : Генезис, 1998.

4. **Вправа “На раз-два”.** Учасники стають у коло. Інструкція: “На рахунок “раз” кожен з нас повинен, лишаючись на місці, мовчки знайти собі пару. На рахунок “два” пара разом починає однаковий рух. Потім я знову скажу “раз”, і ви маєте знайти собі нову пару, а на рахунок “два” робити однаковий рух з новим партнером”.

Даємо можливість виконати учасникам вправу 3 рази, після чого переходимо до обговорення, в ході якого з’ясовуємо 2 питання:

- ✓ Як створювалася пара?
- ✓ Як відбувався вибір однакового руху?

Відповіді на перше запитання дають можливість з’ясувати основні невербальні ознаки, що свідчать про початок контакту: спрямованість та фіксованість погляду, розворот корпусу тіла, привітний вираз обличчя, легкий рух вперед назустріч партнеру тощо.

5. **Міні-лекція “Невербальні засоби спілкування”.** Тренер пропонує роздатковий матеріал про жести та їх значення.
6. **Вправа “Вгадай настрій”.** Інструкція: “Зараз я роздам картки, на яких позначені ті чи інші емоційні стани. Прочитайте написане на картці так, щоб не бачили інші, а потім по черзі зобразите цей стан. Ми будемо дивитися та намагатимемося зрозуміти, який стан зображено”.

Під час виконання вправи тренер слідкує за тим, щоб всі мали можливість висловити свою думку щодо стану. Після того, як стан було вгадано, слід запитати в учасників, які дали правильну відповідь про те, на які ознаки вони орієнтувалися. Це ж запитання адресувати потім іншим учасникам. Таке обговорення дає можливість сформувати “банк” невербальних проявів, на які можна орієнтуватися, визначаючи стан людини.

7. **Вправа “Асоціації”.** Один з учасників стає ведучим та виходить з кімнати. Решта обирають учасника, якого вони загадують. Ведучий повертається, його задача – вгадати загадану людину. У нього є три спроби. Щоб вгадати, ведучий ставить запитання: “Якби це була квітка (погода, машина, комаха тощо), то яка?” Учасник, до якого звертається той, хто водить, називає свою асоціацію. Якщо той, хто водить, вгадує учасника, то останній стає ведучим.
8. **Ритуал завершення.**

Домашнє завдання:

1) Слідкуємо, як ми вступаємо в контакт, як починаємо спілкуватись один з одним.
2) Дивимось улюблений серіал без звуку та намагаємося зрозуміти, про що говорять герої.

Зустріч 2. “Я тебе чую”

Задачі заняття: *відпрацювання навичок слухання у спілкуванні. Як почути Іншого? “Я-повідомлення” та “Ти-повідомлення” у спілкуванні з друзями, батьками, іншими людьми.*

1. **Коло часу.** Розповідаємо про свої здобутки за минулий тиждень. Використовуємо фігурки, розповідаючи про свій стан.
2. **Розминка “Настрій”.** Інструкція: “Нехай кожен займе таку позу, яка відображатиме його настрій у цей момент. Вся група по сигналу повторить цю позу. Потім свій настрій зобразить наступний учасник.
3. **Міні-лекція “Прийоми слухання”** (роздатковий матеріал про прийоми активного слухання).

Що таке активне слухання? Активне слухання передбачає прийняття людиною відповідальності за те, що вона чує, шляхом підтвердження уточнення, перевірки значення та мети повідомлення, яке отримується від іншої людини.

Активне слухання допомагає зрозуміти, наскільки у вас подібні думки, інтереси, цілі з вашим співрозмовником. Воно допомагає зрозуміти аргументи вашого співрозмовника, хід його думок, емоційний стан. Дає змогу показати вашу зацікавленість. З другого боку, це допомагає привернути увагу співрозмовника до ваших слів, залучити до обговорення своїх повідомлень. Людина нам вдячна, якщо знаходить в нас інтерес та увагу, отже, і до наших проблем та поглядів поставиться з участю.

Активне слухання необхідне під час ділового спілкування, воно допомагає зорієнтуватися в проблемі. Часто люди намагаються переговорити інших, навести свої аргументи, а не вислуховувати та розуміти аргументи іншого. Така позиція заважає домовитись, знайти компроміс, зазвичай люди стають ще далі один від одного в своїх позиціях, ніж були до розмови, і йдуть ображені та розчаровані.

Перефразування – це формулювання тієї ж думки, проте своїми словами. Перефразування повідомлення дає можливість людині, яка говорить, побачити, що її слухають та розуміють, а якщо розуміють неправильно, то завчасно внести корективи. Перефразування можна почати словами “На твою думку…”, “Інакше кажучи, ти вважаєш…”.

Відображення почуттів допомагає людині, яка говорить, повніше усвідомити свій емоційний стан. Це знижує емоційну напруженість, у спокійнішому стані людина може об’єктивніше оцінити ситуацію. Водночас відображення почуттів дає змогу показати, як ми чуємо та розуміємо співрозмовника, його стан. Східна мудрість каже: “Слухай, що кажуть люди, проте розумій, що вони відчувають”. Для відображення почуттів можна використовувати фрази типу: “Мені здається, ти відчуваєш…”, “Мабуть, ти відчуваєш…”.

Резюмування означає підсумування основних ідей та почуттів співрозмовника. Резюме – це висновок з усього того, що було сказано людиною. Ключові слова можуть бути: “Якщо підсумувати все, що ти сказав…”, “Якщо виходити з того, що ти сказав, то виходить, що...”.

Сьогодні ми будемо виконувати вправи, які тренують вміння слухати іншу людину.

4. **Вправа “Зіпсований телефон”.** У кімнаті лишається один учасник, решта виходить. Першому учаснику зачитується текст. Після цього ведучий запрошує зайти до кімнати другого учасника, а першого просить передати ту інформацію, що він запам’ятав. Потім другий передає третьому і так далі. Інформацію останнього звіряють з текстом. Під час передачі інформації учасники, які є в кімнаті, реєструють, хто втратив інформацію, хто викривив, вніс щось своє. Результати обговорюються.
5. **Вправа “Ехо”.** У процесі спілкування інколи буває важко вислухати іншого, не перебиваючи, дати договорити до кінця та точно сприйняти значення його слів. Ця вправа допоможе звернути увагу на подібні дефекти комунікації та одночасно поекспериментувати з активним слуханням. Цю вправу можна провести у вигляді дискусії.

Інструкція. Учасники діляться на пари. Слухаючий повинен слідкувати за підтриманням єдності з людиною, яка говорить. Він має повторити сутність повідомлення, після чого перший учасник розмови підтверджує, що його зрозуміли правильно. Слухаючий використовує фрази типу: “Якщо я тебе правильно зрозумів, то…”, “Я чую про те, що …”, “Ти кажеш, що …”. Лише після цього інший учасник може почати своє повідомлення. В якості повідомлення можна використовувати розповідь про свою улюблену казку, мультик, фільм. Вправу можна провести в трійках, де дві людини обговорюють, а третій слідкує за дотриманням правила, тобто за повторенням слів.

Під час обговорення звертаємо увагу на те, що допомагало зрозуміти співрозмовника, що заважало дотримуватись правил, що було складним. Далі обговорюємо, для чого потрібне перефразування у спілкуванні.

Далі обговорюємо “Я-повідомлення” та “Ти-повідомлення”.

6. **Ритуал завершення.**

Домашнє завдання:

– вчимося розмовляти з близькими, використовуючи “Я-повідомлення”;

– використовуємо навички активного слухання.

Зустріч 3. "Вчимося співробітництва"

Задачі заняття: *відпрацювання навичок співробітництва, вміння домовлятися.*

1. **Коло часу.** Розповідаємо про свої здобутки. Використовуємо картинки, розповідаючи про свій стан.
2. **Розминка "Бутон, що розпускається".** Гра спрямована на активізацію спільної діяльності дітей у малих групах. Вона досить складна. В ній дітям необхідно втримувати рівновагу та синхронізувати свої дії з діями інших.

Інструкція. (Якщо група складається більше ніж з 6 осіб, слід розбитися на 2 підгрупи). "*Сядьте в коло на підлозі та візьміться за руки. Постарайтеся встати всі разом, не відпускаючи рук. Ви можете обговорити попередньо, де хто буде стояти, щоб краще виконати цю задачу*". Друга частина гри починається потім. Кожна група перетвориться на бутон, що розпускається. Для цього діти повинні відхилитися назад, міцно тримаючи один одного за руки. Тут дуже важливо, щоб група була добре збалансованою.

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання для обговорення: Наскільки сподобалася гра? Як група справлялась із завданням? Чи швидко ви змогли піднятися? Чи були у вас труднощі при цьому? Чи обговорювали ви один з одним, як будете справлятися з труднощами? Від чого передусім залежить виконання цього завдання?

3. **Вправа "Неочікувані картинки".** Під час цієї гри діти мають можливість побачити, який вклад вносить кожен учасник групи в загальний малюнок. Для роботи кожній дитині потрібен папір та воскові олівці.

Інструкція. "*Сядьте у спільне коло. Візьміть собі кожен по аркушу паперу та підпишіть своє ім'я зі зворотного боку. Потім почніть малювати якусь картину. За моєю командою перестаньте малювати та передайте малюнок сусіду зліва. Візьміть той аркуш, що вам передасть ваш сусід справа, та продовжуйте малювати розпочату ним картину". Дайте дітям можливість помалювати ще 2-3 хвилини та попросіть їх знову передати свій малюнок сусіду зліва. Можна пожвавити гру музичним супроводом. Як тільки музика закінчується, діти починають мінятися малюнками. По завершенні виконання вправи кожна дитина отримує ту картину, яку він почав малювати*".

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання для обговорення: Чи подобається тобі малюнок, який ти почав малювати? Чи сподобалось тобі домальовувати чужі малюнки? Який малюнок сподобався більше всього? Чи відрізняються ці малюнки від тих, які ви зазвичай малюєте? Чим?

4. **Вправа "Хмарочос".** Це вправа на співробітництво. У грі бере участь вся група. В ній діти можуть використовувати як свої рухові навички,

так і фантазію і кмітливість. Для роботи потрібні 2-3 кубики на кожного (бажано дерев'яні), а також метр для вимірювання висоти башти. Задача ускладниться, якщо кубики будуть різного розміру та крім кубиків будуть циліндри.

Інструкція: "*Візьміть кожен по 2 кубики та сядьте в коло на підлозі. Зараз вам потрібно буде побудувати хмарочос. Мені дуже цікаво, на яку висоту ви зможете його збудувати так, щоб він не розвалився. Один з вас починає будівництво, поклавши один кубик на підлогу. Потім підходить наступний і ставить свій кубик поряд чи зверху. Самі вирішуйте, коли ви додасте один з кубиків. Ви можете розмовляти один з одним та разом думати, як вчинити далі. Я буду підраховувати, скільки кубиків ви поставили перш ніж башта впаде. Навіть, якщо впаде один кубик, вам доведеться почати роботу спочатку. Крім того, час від часу я буду вимірювати, на яку висоту вже піднялася башта".*

Ведучий може коментувати дії та стратегії дітей. Насамперед підтримувати те, що спрямоване на співробітництво.

5. **Вправа "Каракулі".** Для виконання вправи кожній парі дітей потрібен великий аркуш паперу (А1), фломастери чи олівці.

Інструкція. "*Розбийтеся на пари та сядьте на підлогу. Покладіть аркуш ватману між собою та візьміть по одному олівцю (фломастеру). Поставте фломастером крапку в середині аркушу та не відриваючи руки заплющіть очі. Подорожуйте своїм фломастером по всій поверхні аркушу, не відриваючись від паперу. Малюйте у всі боки, поки вам не буде здаватися, що ви побували у всіх куточках ватману (2 хвилини). А тепер розплющіть очі та спробуйте зробити картину з того, що намальовано на папері. Якщо хочете, можна розмовляти один з одним. Назвіть ваш малюнок. Покажіть ваш малюнок групі*".

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання для обговорення: Чи сподобалося вам малювати із заплющеними очима? Яким чином ви знаходили спільну мову зі своїм партнером, коли у вас були заплющені очі? Чи говорив ти зі своїм партнером? Як у вашій парі відбувалося домальовування картини? Як ти співпрацював зі своїм партнером? Наскільки ти задоволений своїм малюнком?

6. **Груповий малюнок на вільну тему.** Для роботи потрібні шпалери, пальчикові фарби, воскові олівці, гуаш. Група сама придумує тему спільного малюнку.

Обговорення. Як вам вдалося домовитись? Хто скільки місця зайняв на малюнку (як це схоже на тебе)? Хто кому заважав? Чи подобається вам те, що вийшло? Чи хочеться щось змінити? Додати?

7. **Ритуал завершення.**

Зустріч 4. "У світі емоцій та настроїв"

Задачі заняття: *ознайомлення з основними емоціями, способами їх вираження.*

1. **Коло часу.** Розповідаємо про свої здобутки за тиждень.
2. **Розминка "Прогноз погоди".** Інструкція: "Візьміть аркуш паперу та намалюйте малюнок, який відповідатиме вашому настрою. Ви можете показати, що у вас зараз "погана погода" або "штормове попередження", а, можливо, для вас яскраво світить сонце.
3. **Міні-лекція "Світ наших емоцій".** По завершенні лекції малюємо основні емоції ("крани емоцій").
4. **Вправа "Почуття та інтонації".** Наші голоси несуть співрозмовнику інформацію про наші почуття. Інколи ми можемо дізнатися про інших за звуком їх голосу більше, ніж за змістом мовлення. Голосом часто виражаються речі, які неможливо передати словами. Тому дуже добре, якщо діти навчаться чути все, що передає співрозмовник, помічаючи всі нюанси та відтінки почуттів за зміною голосу. Вони зможуть тоді краще налаштовуватися на інших та стануть більш чутливими. В цій грі дітям пропонується висловити почуття за допомогою інтонації. Наприкінці гри можна провести дискусію про невербальні аспекти мовлення.

Інструкція. "*Уявіть собі, що ми перенеслися на машині часу в інший світ, де розмовляють лише голосними, наприклад: Аааааа, Еееее, Іііііііі… Люди, які розмовляють цією мовою, можуть виражати всі свої почуття лише різною вимовою цих звуків. Спробуйте показати, як люди цієї країни кажуть, що вони* щасливі. Скажіть мені всі радісні *Аааааа*, радісні *Еееее, Іііііі, Ооооо, Уууу…*".

Прослідкуйте, щоб діти дійсно вкладали почуття у звуки. Дайте дітям висловити інтонацією страх. Висловіть так інші почуття: гнів, печаль, любов, гордість тощо.

"Чи змінюється ваша постава, коли ви висловлюєте нове почуття? А вираз обличчя? Як ви дихаєте при різних емоціях? А тепер сядьте по двоє. Зараз поговоріть один з одним, використовуючи лише голосні звуки, проте вони мають висловлювати ті почуття, які ви зараз переживаєте. Звертайте увагу не лише на голос, але і на позу та вираз обличчя партнера (3 хвилини). Давайте разом обговоримо, що ви переживали".

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання для обговорення: Що тобі було важче всього зрозуміти в мовленні партнера? Яке почуття тобі було легше всього висловити? Чи звертаєш ти увагу на інтонацію співрозмовника, щоб зрозуміти його почуття? Чи можеш ти сказати про когось з класу, що ти розумієш його почуття одразу? Як звучить твій голос, коли ти радієш? Коли тобі страшно? Коли ти сумуєш? Чому у людей є почуття? Для чого вони потрібні? Чи є в тебе "правило" стосовно вираження почуттів?

5. **Малюнок** на вільну тему. Обговорюємо, які емоції вдалося пережити.
6. **Ритуал завершення.**

Зустріч 5. "Багатоликий гнів"

***Задачі заняття**: обговорення важливості вияву різних емоцій, працюємо з соціально "незручною" емоцією – гнівом, дізнаємося про роль гніву в розвитку особистості людини, шукаємо способи вираження злості.*

1. **Коло часу.**
2. **Розминка "Контакт очима".**

Інструкція: *"Зараз ми побачимо, якого кольору очі кожного. Для цього будемо ходити кімнатою та дивитися в очі один одному, запам'ятовуючи колір очей, а потім нам потрібно буде вишикуватись за кольором очей: від найтемніших до найсвітліших".*

3. **Вправа "Штовхалки".** За допомогою цієї гри діти зможуть навчитись аналізувати свою агресію через гру та позитивний рух. Вони зможуть навчитися відчувати свої сили та використовувати для гри все своє тіло, слідувати правилам та контролювати енергійність своїх рухів. Якщо ви граєте у "штовхалки" в приміщенні, необхідно потурбуватися про те, щоб вільного простору було достатньо. На свіжому повітрі ця гра принесе дітям більше задоволення.

Інструкція. "*Розбийтесь на пари. Станьте на відстані витягнутої руки один від одного. Підніміть руки на висоту плечей та обіпріться долонями на долоні партнера. За моїм сигналом почніть штовхати свого партнера долонями, прагнучи посунути його з місця. Якщо ваш партнер посуне вас назад, намагайтеся повернути його на місце. Поставте ногу назад – це буде гарна опора. Будьте уважними, ніхто нікому не має причини біль. Не штовхайте свого партнера до стіни чи на якість меблі. Якщо вам набридне чи ви відчуєте втому, крикніть: "Стоп!" Коли "Стоп!" крикну я, то всі мають зупинитися. Ну що, готові? Увага! Приготувались! Почали!"*

Нехай спочатку діти пару разів потренуються. Коли вони трохи опанують гру і в групі буде більш відкрита атмосфера, ви зможете попросити дітей обрати собі партнера, на якого вони хоч раз сердилися. Час від часу можна вводити нові варіанти гри. Наприклад, діти можуть штовхатися, схрестивши руки хрест-навхрест, або лівою штовхати лише ліву руку, а правою лише праву. Діти можуть штовхатися спиною до спини, тримаючись при цьому за руки для кращої рівноваги. Можуть штовхатися сідницями.

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання для обговорення: Наскільки тобі сподобалася гра? Кого ти обирав собі в партнери? Ти штовхався з усієї сили? Коли ви грали, ти більше штовхав партнера або чинив опір? Ви з партнером обидва чинили чесно? Що ти придумав, щоб перемогти? Ти штовхався з усієї сили чи стримував себе? Що ти зараз відчуваєш до свого партнера?

4. **Міні-лекція "Гнів та агресія в житті людини".** В цій частині обговорюємо особливості виникнення та способи вираження гніву та агресії. Звертаємо увагу, що злість може виражатися назовні та всередину. Малюємо злість. Обговорюємо малюнки. Що ми розуміємо про свої способи переживання та вираження гніву.
5. **Вправа "Медитація з глиною".**

Заплющте очі. Знайте, що при заплющених очах ваші пальці та руки стають чутливішими до глини. Коли ваші очі розплющені, вони будуть змінювати ваші відчуття. Спробуйте обидва способи, щоб перевірити, чи це справді так. Якщо вам все-таки потрібно на короткий час розплющити очі – зробіть це, а потім знову їх заплющте. Посидіть хвилинку, поклавши руки на ваш шматок глини. Зробіть два глибоких вдихи (*тренер може працювати зі шматком глини, коли дає інструкції, щоб мати відчуття синхронності).* Тепер виконуйте мої вказівки:

- Змусьте себе відчути шматок глини таким, яким він є зараз – потоваришуйте з ним. Він гладенький? Корявий? Щільний? Випуклий? Холодний? Теплий? Вологий? Сухий?
- Візьміть його та потримайте. Він легкий? Важкий?..
- Тепер я хочу, щоб ви відклали його та відщипнули шматочок. Використовуйте обидві руки. Відщипуйте шматочки повільно… Тепер швидше… Відщипуйте великі та маленькі шматочки.
- Стисніть вашу глину… Тепер розгладьте її. Використовуйте великі пальці, інші пальці, долоні та верхню частину кисті руки.
- Після того, як ви розгладили глину, помацайте ті місця, які ви розгладили…
- Поєднайте все разом, щоб вийшла куля… Проштрикніть глину. Якщо глина розплющується, знову зберіть та знову проштрикніть її. Спробуйте зробити це іншою рукою також… Збирайте її та вдаряйте по ній…
- Поплескайте по ній… Помацайте гладенькі місця, які утворилися після поплескування.
- Зберіть глину… Розривайте її. Відривайте великі та маленькі шматочки. Поєднайте їх. Візьміть шматок та киньте його. Ви можете на хвилину розплющити для цього очі… Зробіть це знову. Робіть це сильніше. Робіть так, щоб був чутним сильний плескіт. Не потрібно боятися сильного удару…
- Тепер зберіть глину знову… Потикайте її пальцями… Пальцем проколупайте в ній дірку… Проколупайте ще кілька дір… Проколупайте одну наскрізну дірку… Обмацайте край дірки, яку ви зробили.
- Зберіть глину та спробуйте нанести на ній лінії, вдаряючи по ній та проробивши в ній маленький отвір за допомогою пальців. Обмацайте

лінії та дірки, які ви зробили. Використовуйте пальці, суглоби, долоні, ребро долоні. Подивіться, що ви можете зробити. Ви можете використовувати навіть свої лікті.

- Тепер відірвіть шматок та зробіть змію. Вона робитиметься тоншою та довшою в процесі її розкатування. Огорніть нею свою руку чи свій палець. Тепер візьміть шматочок, розкатайте між долонями та зробіть маленьку кульку. Обмацайте цю кульку. Зімніть її знову. Візьміть на хвилину обома руками свій шматочок глини. Тепер ви добре його знаєте.

Обговорення. Під час обговорення обмінюємось враженнями: що сподобалось? Що не сподобалось? Як можна через глину висловити злість? Продовжуємо маніпуляції: б'ємо молотком, колемо, кидаємо глину.

6. **Мій настрій з глини.** Розміщуємо його у групову панораму.
7. **Ритуал завершення.**

Зустріч 6. "Завершення"

1. **Коло часу.**
2. **Коллаж "Хто Я".**

Подумки запитайте себе "Хто Я". З картинок, слів, вирізок, які є тут у нас, створіть колаж, який міг би дати відповідь на це питання.

3. **Ритуал звершення дня та групи.**

ОПИТУВАЛЬНИК “ВИБІР ПРОФЕСІЇ” І КЛАСИФІКАТОР ПРОФЕСІЙ ГОЛАНДА[1]

1. *ДІЯЛЬНІСТЬ*.

ІНСТРУКЦІЯ 1. Позначте знаком “+” у правій колонці бланка 1 під словом “Так” ті види діяльності, які б Вам хотілося виконати, а далі підрахуйте суму відповідей у кожному розділі. Запишіть усі ваші значення сум у відповідні колонки й рядки бланка 4.

Коди професій:

Р – реалістичні професії
І – інтелектуальні професії
М – професії в царині мистецтва
С – соціальні професії
П – підприємницькі професії
К – конвенційні професії

Бланк 1

Вид діяльності	
1 Р	Усього “так”
1. Ремонтувати електричні прилади	
2. Ремонтувати автомобілі	
3. Лагодити механічні прилади	
4. Виготовляти вироби з дерева	
5. Правувати вантажівкою або трактором	
6. Працювати на верстаті з обробки металів	
7. Займатися зі старою машиною або мотоциклом	
8. Пройти курс навчання в цеху	
9. Пройти курс креслення	
10. Пройти курс столярної справи	
11. Пройти курс автомеханіки	
2 І	Усього “так”
1. Читати наукові книги і журнали	
2. Працювати в лабораторії	
3. Працювати над науковим проектом	
4. Будувати моделі ракет	
5. Працювати з хімічними реактивами	
6. Самостійно читати наукову літературу	
7. Розв’язувати математичні і шахові задачі	
8. Вивчати фізику	
9. Вивчати хімію	
10. Вивчати біологію	

[1] *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с. – С. 377-394.

Вид діяльності	
11. Вивчати геометрію	
3 М 1. Робити замальовки, малювати, писати фарбами 2. Дивитися в театрі п'єси 3. Проектувати завдання або моделі 4. Грати в ансамблі, естрадному або симфонічному оркестрі 5. Грати на музичному інструменті 6. Ходити на репетиції, концерти або мюзикли 7. Читати популярну літературу 8. Робити портрети або фотографії 9. Читати й писати вірші 10. Читати п'єси 11. Брати уроки з мистецтва	Усього "так"
4 С 1. Писати листи друзям 2. Відвідувати церковну службу 3. Бути членом суспільних організацій, клубів 4. Допомагати іншим вирішувати особисті проблеми 5. Доглядати дітей 6. Ходити на вечори 7. Танцювати 8. Читати книжки з психології 9. Відвідувати зібрання та конференції 10. Відвідувати спортивні заходи 11. Заводити нових друзів	Усього "так"
5 П 1. Впливати на інших 2. Продавати що-небудь 3. Обговорювати політику 4. Організувати власну справу 5. Відвідувати конференції 6. Виступати з лекціями та бесідами 7. Бути членом правління якої-небудь організації 8. Керувати діяльністю інших 9. Керувати групою для досягнення певної мети 10. Брати участь у політичній кампанії	Усього "так"
6 К 1. Утримувати свій стіл і кімнату в порядку 2. Друкувати папери й листи для себе та інших 3. Додавати, віднімати, множити й ділити числа 4. Працювати в комерції або в бухгалтерській справі 5. Працювати на машинах для цілей бізнесу 6. Вести чіткий облік витрат	Усього "так"

Вид діяльності	
7. Пройти курс оператора комп'ютерного набору 8. Пройти курс бізнесу 9. Пройти курс бухгалтерської справи 10. Пройти курс комерційної математики 11. Підшивати листи, доповіді, протоколи 12. Писати ділові папери	

2. ЗДІБНОСТІ Й УМІННЯ.

ІНСТРУКЦІЯ 2. Позначте знаком "=" у правій колонці бланка 2 під словом "Так" ті види діяльності, які ви можете виконати добре і компетентно, а далі підрахуйте суму відповідей у кожному розділі. Запишіть усі ваші значення сум у відповідні колонки й рядки бланка 4.

Вміння й здібності	
1 Р	Усього "так"
1. Я користувався електроінструментами у столярній майстерні, токарним і шліфувальним верстатами	
2. Я вмію користуватися вольтметром	
3. Я можу встановити карбюратор	
4. Я працював з електричним обладнанням: зі свердлильним пресом і шліфувальним верстатом, швейною машиною	
5. Я можу обновити меблі й дерев'яні вироби	
6. Я вмію читати кресленик ("синьку")	
7. Я можу зробити нескладний ремонт електроприладів	
8. Я можу ремонтувати меблі	
9. Я вмію робити кресленики	
10. Я можу робити нескладний ремонт водогону	
2 І	Усього "так"
1. Я розумію, як працює електронна лампа	
2. Я можу назвати три продукти, багаті на білок	
3. Я розумію, що означає "розпад радіоактивного елемента"	
4. Я вмію користуватися логарифмічними таблицями	
5. Я вмію ділити і множити на логарифмічній лінійці	
6. Я вмію користуватися мікроскопом	
7. Я можу знайти і впізнати на небі три сузір'я	
8. Я можу описати функцію білих кров'яних тілець	
9. Я розумію, чому штучні супутники не падають на землю	
10. Я брав участь у науковій виставі (або конкурсі)	
3 М	
1. Я вмію грати на музичному інструменті	Усього "так"
2. Я вмію співати хором на два або чотири голоси	
3. Я можу бути солістом	
4. Я можу грати у різних п'єсах	
5. Я вмію виразно читати й інтерпретувати прочитане	
6. Я вмію танцювати сучасні танці й елементи балету	

Вміння й здібності	
7. Я вмію малювати людей так, щоб вони були схожі на себе 8. Я вмію писати картини й ліпити скульптуру 9. Я вмію робити кераміку 10. Я вмію конструювати одяг і меблі й писати плакати 11. Я гарно пишу оповідання або вірші	
4 С 1. Я добре щось пояснюю іншим 2. Я брав участь у доброчинній діяльності 3. Я добре співпрацюю з іншими 4. Я добре розважаю людей, старших за себе 5. Я можу бути гарною господинею (хазяїном) 6. Я легко навчаю дітей 7. Я можу організувати розважальну програму для святкового вечора 8. Я добровільно надаю допомогу хворим у лікарні і вдома 9. Я вмію планувати громадську роботу у школі 10. Я добре розумію людей	Усього “так”
5 П 1. Мене обирали на різні посади у школі або іншому навчальному закладі 2. Я вмію керувати роботою інших 3. У мене надзвичайна енергія й завзяття 4. Мені вдається змушувати інших діяти так, як я хочу 5. Я – гарний працівник торгівлі 6. Я був керівником групи, яка звернулася до керівництва з пропозиціями і скаргами 7. Я був нагороджений за роботу як торговельний працівник або організатор 8. Я організував клуб, створив організацію або групу за інтересами 9. Я організував справу 10. Я вмію добре дебатувати	Усього “так”
6 К 1. Я можу друкувати 250 знаків за хвилину 2. Я вмію працювати на копіювальній і множильній машинах 3. Я можу зайнятися верстанням текстів 4. Я працював у конторі 5. Я вмію користуватися калькулятором 6. Я можу за короткий час виконати багато паперової роботи 7. Я вмію користуватися обчислювальною технікою 8. Я вмію користуватися простим обладнанням для переробки інформації 9. Я можу заповнити у бухгалтерській книзі розділи “Дебет” і “Кредит” 10. Я вмію вести поточний облік платежів проданих речей	Усього “так”

3. ПРОФЕСІЇ.

ІНСТРУКЦІЯ 3. Це перевірка Вашого сприймання й ставлення до професій. Укажіть професії, які вас цікавлять або подобаються Вам, позначаючи їх знаком “+” у правій колонці бланка 3 під словом “Так”, а далі підрахуйте суму відповідей у кожному розділі. Запишіть усі Ваші значення сум у відповідні колонки й рядки таблиці бланка 4.

Професія	
1 Р	Усього “так”
1. Авіамеханік	
2. Спеціаліст з біології	
3. Автомеханік	
4. Столяр	
5. Екскаваторник	
6. Топограф (землемір)	
7. Інспектор з будівництва	
8. Радист	
9. Працівник бензоколонки	
10. Лісоруб	
11. Водій міжміського автобусу	
12. Інженер з тепловозів	
13. Машиніст (верстатник)	
14. Електрик	
2 І	Усього “так”
1. Метеоролог	
2. Біолог	
3. Астроном	
4. Лаборант медичної лабораторії	
5. Антрополог	
6. Зоолог	
7. Хімік	
8. Учений-дослідник	
9. Автор наукових статей	
10. Редактор наукового журналу	
11. Геолог	
12. Ботанік	
13. Науковий працівник	
14. Фізик	
3 М	Усього “так”
1. Поет	
2. Диригент	
3. Автор п’єс (драматург)	
4. Письменник	
5. Музикант	
6. Комерційний художник	
7. Вільний незалежний письменник	
8. Музичний аранжувальник	

Професія	
9. Журналіст 10. Художник-портретист 11. Естрадний співак 12. Скульптор 13. Драматург 14. Карикатурист (художник-мультиплікатор)	
4 С 1. Соціолог 2. Викладач вищої школи 3. Спеціаліст зі злочинності неповнолітніх 4. Логопед 5. Консультант з питань шлюбу 6. Директор школи 7. Психолог у клініці 8. Учитель природничих дисциплін 9. Завідувач бюро з соцзабезпечення 10. Директор молодіжного табору 11. Особистий консультант (психоаналітик) 12. Працівник із психічно хворими людьми 13. Спеціаліст із профорієнтації	Усього “так”
5 П 1. Біржовий маклер 2. Покупець 3. Завідувач рекламою 4. Представник промисловців 5. Продюсер (спонсор) телебачення 6. Директор готелю 7. Представник ділових кіл 8. Директор ресторану 9. Конферансьє 10. Продавець нерухомого майна 11. Директор рекламного бюро 12. Спонсор спорту 13. Менеджер з торгівлі	Усього “так”
6 К 1. Бухгалтер 2. Викладач бізнесу 3. Контролер бюджету 4. Головний бухгалтер 5. Спеціаліст з кредиту 6. Стенографіст у суді 7. Касир у банку 8. Спеціаліст з податків 9. Ревізор інвентарю 10. Оператор обладнання 11. Фінансист	Усього “так”

Професія	
12. Експерт з оцінювання 13. Працівник, який складає платіжну відомість 14. Ревізор банку	

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ.

1. Починайте з аналізу відповідей у розділах “Діяльність”, “Здібності й уміння”, “Професія”. Підрахуйте, скільки разів ви використали слово “Так”. Запишіть його числовий вираз для кожної групи діяльності, здібностей і професій у бланк 4:

	1 Р	2 І	3 М	4 С	5 П	6 К
Діяльність Здібності й уміння Професія						
Усього						

2. Випишіть свій сумарний код: найвищий, другий, третій. Три найвищі числа (сума = діяльність + здібності + професія) показують сумарний код по графах. Якщо два числа однакові, розміщуйте їх на одному рівні.

3. Наступний крок – звернення до “Класифікатора професій”. Тут необхідно знайти професії, коди яких такі самі, як і ваші. Наприклад, якщо сумарний код МІП, то професія з таким кодом, вміщена в класифікаторі, – декоратор. Якщо ж у класифікаторі немає групи професій з вашим кодом, то доцільно продивитися всі групи професій з різноманітним поєднанням таких літер: МІП, ШМ, ІМП, ПМІ, ПІМ.

КЛАСИФІКАТОР ПРОФЕСІЙ

500 професій, що увійшли в цю класифікацію, представлено у вигляді системи з використанням літерового коду (Р, І, М, С, П, К).

Групи реалістичних професій (Р) включають професії кваліфікованих робітників, а також професії у сфері техніки та обслуговування.

Групи інтелектуальних професій (І) містять професії в царині науки, частково техніки.

Групи професій у царині мистецтва (М), артистичні включають художні, музичні й літературні професії.

Групи соціальних професій (С) містять професії в царині освіти й соціального забезпечення.

Підприємницькі професії (П) включають професії, пов’язані з управлінням і торгівлею.

Група конвенційних професій (К) містить канцелярські й конторські професії.

Коди із трьох літер забезпечують опис професій. Так, наприклад, код ПСК менеджера з торгівлі означає, що він має найбільше спільного з працівниками у сфері традиційного підприємництва, трохи менше – з тими, хто працює в соціальній сфері, і ще менше – із працівниками у сфері традиційних (реалістичних) професій. Таким чином, коди дають коротку інформацію про те, що являє собою певна професія, вказують на ступінь подібності з трьома професійними групами.

Можливі деякі поєднання літер у коді, які трапляються дуже рідко або не трапляються зовсім. У такому разі можна використовувати код із двох, а не з трьох літер, і вже за його допомогою визначати коло прийнятних професій.

РЕАЛІСТИЧНІ ПРОФЕСІЇ

Код: РІМ	Архітектор ландшафту; архітектор-конструктор; зубний технік; технік з репродуктування
Код: РІС	Лісничий; комерційний інженер; лісник; викладач дизайну; електрик; скляр; ювелір; наладчик ткацьких верстатів; контролер фрезерних верстатів; оператор електростанції; механік електростанції; виробник інструментів і штампів; пекар; кухар; робітник бензоколонки; терміст; оптик; зварювальник; оператор офсетного преса
Код: РІП	Інженер-автомобілебудівник; інженер-механік; інженер-нафтовик; радист авіалінії; інспектор з будівництва; інженер-технік; технік у машинобудуванні; гірничий інженер; механік вентиляції (кондиціонери); авіадиспетчер; авіамеханік; автомеханік; оцінщик у автосервісі; виготовник бойлерів; дизельмеханік; проектувальник (деталі); технік-електронник; майстер гальванопокривання; сільгоспмеханізатор; фермер; меліоратор; бортінженер; завідуючий гаражем; монтер ліній; контролер ткацьких верстатів; машиніст; монтер верстатів; механік (монтер); водопровідник; радіомонтер; жерстяник; судноскладальник; майстер годинників; монтер корпуса автомобіля; оператор компресорної; гравер; штампувальник; оббивальник меблів; оператор важкого обладнання; майстер покривання й ремонту дахів; лісоруб; оператор верстата; інструментальник
Код: РІК	Технік з автоматичного обладнання; автомеханік; технік по ліфтах; контролер вантажів; слюсар; оператор ядерного реактора; завідуючий розсадником; настроювач піаніно; оператор очисних споруд; каменяр; садівник; токар-револьверник; складальник; свердлувальник; робітник хімчистки; контролер твердості; друкар; вальцювальник; бурильник; диспетчер із завантажування й розвантажування; чоботар; робітник цеху структурної сталі; шинник; робітник відстійника; водій вантажівки; робітник пральні
Код: РМІ	Складальник, палітурник
Код: РС (М або П)	Коваль; ливарник; формувальник; вантажник; слюсар-водопровідник; провідник; таксист; м’ясник; оператор вугільного обладнання; водій; пожежник; водій трамвая; офіціант; робітник на стоянці автомашин; продавець ятки; робітник товарного складу
Код: РСК	Винищувач (санепідемстанція); ліфтер; завідуючий господарством; робітник на кухні

Код: РСІ	Викладач агрономії; майстер по ремонту приладів; ткач, в'язальник
Код: РПК	Інспектор на заводі з перероблення природного газу
Код: РПІ	Льотчик; майстер у цеху; майстер з виробництва паперу
Код: РПС	Управляючий фермою з вирощування великої рогатої худоби; інженер тепловозів; пакувальник; спостерігач за гальмами в пасажирському потязі; будівельник; рибалка; робітник з укладання залізничних колій
Код: РСК	Кушнір; кравець; монтер телефонів; водій автобуса; оператор очисних споруд; підривник; каменяр; бетонник; пічник; закрійник; поштар; листоноша; робітник, який контролює показники лічильника; шахтар; майстер з укладання кахля; робітник, який клеїть шпалери; штукатур; водій вантажівки; вагонетник; прядильник
Код: РКП	Кранівник; контролер пиломатеріалів; тракторист; водій трактора з причепом; водій; оператор вантажопідйомника

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОФЕСІЇ

Код: ІМК	Економіст; математик-статистик; маркетолог (спеціаліст, який вивчає ринок)
Код: ІМР	Антрополог; астроном; хімік; анатом; фізик
Код: ІСК	Учитель математики; спеціаліст з планування продукції; лаборант-медик; майстер по ремонту теле- та відеоапаратури
Код: ІСР	Біолог; стоматолог; санітарний лікар; лікар мануальної терапії (лікує за допомогою рук); викладач природничих наук; лікар-окуліст, який виписує окуляри
Код: ІСМ	Психолог-експериментатор; лікар; психіатр; лікар-інженер; медсестра; лікар-асистент
Код: ІПК	Бактеріолог; фізіолог; фармацевт; спеціаліст зі страхування
Код: ІРС	Геолог; хірург; планувальник (проектувальник) міста; метеоролог; синоптик; агроном; зоотехнік; біохімік; ботанік; технолог у молочній промисловості; еколог (спеціаліст з навколишнього середовища); генетик; садівник; океанограф; спеціаліст з охорони ґрунту; зоолог; географ; спеціаліст з теплопостачання; ветеринар; спеціаліст з електрокардіографії; рентгенолог
Код: ІРП	Інженер-адміністратор; інженер з аеронавтики; інженер з громадського будівництва; інженер-хімік; інженер-електрик; інженер-металург; інженер-фізик; старший лаборант хімічної лабораторії; лаборант металургійної лабораторії
Код: ІРК	Штурман (авіації); льотчик; програміст; технік у машинобудуванні; виготовлювач моделей; конструктор верстатів (інструментів); лаборант-контролер; контролер електроапаратури
Код: МСП	Актор; учитель танців; репетитор (у театрі); викладач акторської майстерності; учитель англійської мови; перекладач (усне мовлення)
Код: МІС	Філософ; письменник; плакатист; художник; учитель малювання; художник, який працює у торговельній сфері; учитель літератури; музикант; учитель музики; диригент; технічний редактор
Код: МПС	Службовець, який складає звіти; менеджер з реклами; артист естради (танцюрист, співак)
Код: МІС	Драматург; редактор (рецензент); художник-модельєр; дизайнер меблів; дизайнер з упаковки; художник-декоратор; конструктор одягу

Код: МІП	Декоратор
Код: МІР	Архітектор; фотограф; фотолітограф; художник-декоратор; фотограф-ретушер

СОЦІАЛЬНІ ПРОФЕСІЇ

Код: СПР	Спеціаліст, який займається позовами
Код: СПК	Директор соціальної служби; керівник бізнесу (профспілки); адміністратор торгівельної палати; завідуючий гуртожитком; співробітник бюро з працевлаштування (інтерв'юер); директор бюро ритуальних послуг (організатор похорону); директор готелю; спеціаліст з питань психології праці; директор табору відпочинку; управляючий у сфері громадського харчування; завідувач підрозділом з нарахування грошової допомоги; бармен; власник готелю; ресторану; менеджер з організації швидкого харчування
Код: СПІ	Адміністратор лікарні (директор або головний лікар); ректор навчального закладу; історик; учитель історії; директор фірми з надання послуг удома; завідуючий освітою; тренер (інструктор)
Код: СПМ	Завідуючий організацією відпочинку і розваг (бази відпочинку); завідувач бюро з працевлаштування; чиновник дипломатичної служби
Код: СКП	Старша сестра-господарка в лікарні; службовець, який координує надходження продукції; робітник Міністерства охорони здоров'я; директор театру; постачальник продуктів; службовець відділу кредитів банку; завідувач винного складу або магазину; власник ресторану; продавець-розповсюджувач білетів; коридорний (посильний) у готелі
Код: СРП	Тренер (спортивний); керівник будівництва (виконроб); інструктор фізичної підготовки; дитячий вихователь (гувернантка); інструктор з керування автомобілем; економка; спеціаліст з профзахворювань; детектив; професійний спортсмен; міліціонер
Код: СРК	Перукар (чоловічий); санітар
Код: СІМ	Психолог-консультант у лікарні; професор коледжу (інституту); політолог; соціолог; викладач, який навчає дорослих; учений у галузі суспільних наук; медична сестра (загальні обов'язки); терапевт з відновлювання працездатності; консультант зі шкільної освіти; робітник соціальної сфери (соцзабезпечення)
Код: СІП	Директор школи; митник; головний дієт-лікар; контролер якості продукції
Код: СІК	Директор школи; інспектор продуктів і ліків; інспектор з питань дострокового звільнення з місць позбавлення волі; викладач суспільних наук.
Код: СІР	Ортопед (спеціаліст по хворобах ніг); терапевт з інгаляцій; спеціаліст у фізіотерапії; технік у хірургії; терапевт
Код: СМП	Адвокат (радник); учитель початкової школи; учитель іноземної мови; учитель середньої школи; учитель домоведення; спеціаліст з ведення домогосподарства; учитель-вихователь дошкільної установи; викладач ораторського мистецтва; консультант з відновлювання профпридатності; помічник учителя; робітник соціальної служби
Код: СМК	Косметолог (косметика); електролог; спеціаліст з бальзамування трупів; перукар; медсестра у терапевтичному відділенні; манікюрниця

Код: СМІ	Священик; бібліотекар; учитель спеціалізованої школи; логопед, медсестра у стоматологічному кабінеті; працівник з обліку медичних карток; спеціаліст з профілактики захворювань зубів

ПІДПРИЄМНИЦЬКІ ПРОФЕСІЇ

Код ПКІ	Президент банку
Код: ПКС	Спеціаліст з кредитів; спеціаліст зі страхування; скупник зерна; оцінювач нерухомого майна; покупець (агент); працівник, який організовує обслуговування клієнтів; продавець квітів; скупник меблів; завідуючий поставкою (постачальник); агент з продажу нерухомого майна; представник фірми, яка торгує фермерським обладнанням; інспектор з продажу квитків; працівник, який збирає акції (або рахунки)
Код: ПРІ	Підрядник; завідувач ферми; інженер у промисловості
Код: ПРС	Контролер на складі; начальник поштового відділення
Код: ПІС	Інженер у торгівлі
Код: ПМР	Диктор радіо (телебачення)
Код: ПСК	Помічник адміністратора; завідуючий відділом; підприємець; управляючий містом (мер); управляючий виробничими відносинами; завідуючий розподіленням посад; державний службовець; особа, яка вирішує трудові спори, директор (адміністратор); директор страхової агенції; директор ресторану (бару); завідуючий канцелярією; завідуючий операціями; начальник по кадрах; вербувальник кадрів; управляючий виробництвом; відповідальний за зарплату; управляючий торгівлі; завідуючий транспортом; управляючий багатоквартирним будинком; дослідник у галузі страхування; демонстратор; диспетчер; службовець готелю; розносник (дрібний торговець); службовець торгівлі (продавець)
Код: ПСР	Продавець автомобілів; продавець спортивних товарів; водій маршрутного транспорту
Код: ПСІ	Адміністратор із соціального забезпечення; дослідник системи; оптовий працівник торгівлі; завідуючий магазином; бакалійник; агент зі страхування життя; завідуючий автосервісом; представник промисловців; роздрібний працівник торгівлі; завідуючий магазином взуття
Код: ПСМ	Адвокат (суддя, прокурор); політик; біржовий маклер; координатор моди; продавець обладнання для фотоательє; екскурсовод із туристичного бюро; стюардеса; продавець музичних інструментів та апаратури

ТРАДИЦІЙНІ ПРОФЕСІЇ

Код: КРІ	Табельник; верстальник; розклеювач афіш; оператор компостера; оператор табулятора; оператор копіювального апарата
Код: КРС	Службовець, який підшиває і зберігає документи
Код: КРП	Монтер електромоторів; наладчик швейних машин
Код: КІС	Спеціаліст із хронометражу; службовець, який видає кредитні картки; оцінник; службовець, який відправляє поштову кореспонденцію; оператор бухгалтерської техніки (машин); службовець зовнішньої торгівлі; службовець, який видає (виписує) квитанції; службовець бухгалтерії; оператор ПЕОМ

Код: КІП	Конторський службовець; службовець, який веде платіжну відомість; коректор
Код: КІР	Оператор обчислювальної техніки; оператор телетайпа
Код: КСП	Викладач основ бізнесу й комерції; працівник відділу кадрів; службовець, який займається збутом (торгівля); службовець із постійними відрядженнями; секретар у приймальні; оператор комп'ютерного набору; телефоністка; касир у банку
Код: КСР	Службовець, який оформлює попередні замовлення; контролер транспорту (співробітник ДАІ); посильний (кур'єр)
Код: КСІ	Бухгалтер; касир; секретар у медичній установі; службовець, який займається замовленнями; секретар; інспектор відділу листування (кореспонденції)
Код: СПР	Службовець, який обробляє інформацію
Код: КСМ	Працівник бібліотеки (помічник бібліотекаря)
Код: СПІ:	Працівник відділу фінансів (фінансист)
Код: КПС	Бухгалтер; завідуючий кредитом; службовець, який звертається до суду; стенографіст

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 4

ПРИКЛАД ПРОГРАМИ ЗАНЯТЬ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЕКТИВНИХ ТЕХНІК ДЛЯ ПАРИ, ЯКА ОЧІКУЄ ДИТИНУ[1]

1 заняття

Знайомство з фарбами (плями). Мета наших занять – відчути зв'язок між своїм внутрішнім світом та зовнішнім матеріалом. Для цього ми маємо вивчити матеріал, зрозуміти його деякі властивості, щоб він став поводирем нашої душі. Інакше кажучи – познайомитися з мовою фарб. Намочіть водою аркуш паперу. Наберіть на пензлик фарбу, яка вам подобається найбільше в цей момент, та прикладіть до аркуша. Подивіться, що вийшло. Потім прикладіть ще .. і ще. Змініть фарбу… Спробуйте різні фарби: приємні і ті, які вам здаються неприємними. Познайомтеся з ними.

Приємний та неприємний кольори. Оберіть фарби, які вам більш приємні та менш приємні. Візьміть 2 аркуші паперу, один заповніть фарбами першої групи, а другий аркуш – фарбами другої групи. Використайте по 2-3 фарби для кожної групи… Візьміть третій аркуш та заповніть його, використовуючи один колір з першої групи та один колір з другої.

2 заняття

Знайомство з фарбами (лінії). На попередньому занятті ми познайомилися з плямами та кольорами. Сьогодні познайомимося з лініями. Візьміть будь-яку фарбу, яка вам подобається в цей момент, та намалюйте будь-яку лінію в будь-якому місці вашого аркушу… Зупиніться на деякий час та намалюйте будь-яку лінію в іншому місці вашого аркушу… Відчуйте характер цієї лінії, враження, яке вона на вас справляє… Тепер проведіть ще одну лінію. Хай вона буде іншого характеру… Тепер спробуйте різні лінії з різними характерами. Можна змінити фарби, якщо бажаєте.

Вагітність. Розташуйте аркуш вертикально. Уявіть собі, що основну частину його простору займає овал. Візьміть фарбу, яка вам подобається, намалюйте кордони цього овалу. Візьміть будь-які фарби та спробуйте намалювати всередині овалу те, як ви відчуваєте вашу дитину, яка зараз живе всередині вас… Тепер зверніть увагу на область, розташовану поза овалом.

---

[1] Обґрунтування цієї програми можна знайти за посиланням: *Трунов Д. Г.* Феноменологическая арт-терапия в психологической подготовке супружеских пар к рождению ребенка / Д. Г. Трунов // Перм. мед. журн. – 2007. – Т. XXIV. – № 1–2. – С. 155–161.

Що це може бути? Це можете бути ви, ваш організм, а можливо – зовнішній світ?..

3 заняття

Стани (смуги). Згадайте стан, в якому ви прокинулись, та оберіть фарбу, яка, на ваш погляд, найбільше відповідає цьому стану. Намалюйте цією фарбою смужку повздовж краю аркушу (зверху, знизу чи збоку). Потім оберіть фарбу, яка відповідає тому стану, який прийшов на зміну першому, намалюйте поряд з першою смужкою ще одну. Згадайте, як змінювався ваш стан далі, та знайдіть відповідні фарби. Нехай ширина смужок відповідає тому часу, протягом якого тривав цей стан.

Народження. Сьогодні ми намалюємо пологи. Уявіть собі ті почуття, які наповнюють цей процес, образи, які асоціюються у вас з цим процесом. Спробуйте знайти фарби, які виразять їх.

Модифікація: уявіть собі ті почуття та відчуття, які наповнюють процес народження дитини: до, під час та після пологів. Спробуйте знайти фарби, образи чи символи, які змогли б виразити цей процес.

4 заняття

Стани (кільця). Ця вправа призначена для аналізу свого поточного емоційного стану. Її можна використовувати, коли ви перебуваєте в стані занепокоєння, переживаєте змішані та суперечливі почуття. Отже, оберіть фарбу, яка, на ваш погляд, більше всього відповідає вашому поточному емоційному стану, намалюйте цією фарбою невеличкий кружечок у центрі аркушу. Подивіться на цей кружечок та порівняйте з ним свій емоційний стан. Якщо ви відчуваєте, що ця фарба відповідає вашому настрою, проведіть навколо намальованого кружечка кільце цією ж самою фарбою, тобто збільшіть це коло. Можливо, ви відчуєте, що у вашому стані є ще щось, що можна було б виразити фарбою іншого кольору. Тоді візьміть цю іншу фарбу та намалюйте нею навколо кружечка кільце. Так, додаючи нові кільця, досліджуйте свій стан.

Майбутнє моєї дитини. Намалюйте в центрі свою дитину в будь-якому віці. А навколо намалюйте предмети, заняття, людей тощо – все, що ви пов’язуєте з майбутнім вашої дитини в цьому віці. Ви можете обрати будь-яку манеру для малювання: реалістичну, “дитячу”, абстрактну.

5 заняття

Спонтанний малюнок. Візьміть будь-які фарби, що вам сподобались, та заповніть простір аркушу плямами та лініями будь-якої форми та розміру. Нічого спеціально не малюйте – просто заповніть фарбами простір аркушу.

Наша сім'я. Це завдання можна виконувати і в парі. Ви можете обрати будь-яку манеру для малювання: більш чи менш реалістичну, "дитячу" чи абстрактну. Це може бути символічний образ.

Модифікація: намалюйте герб вашої сім'ї.

ЗАПИТАЛЬНИК БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ А. Я. ВАРГА І В. В. СТОЛИНА

Тест-запитальник батьківського ставлення є методикою для діагностики батьківського ставлення у матерів, батьків, опікунів тощо, які звертаються за психологічною допомогою у питаннях виховання дітей та спілкування з ними.

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів щодо дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей виховання та розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків.

Результати запитальника узагальнюються в 5 шкалах: прийняття-відторгнення; соціальна бажаність поведінки дитини; симбіоз (відсутність дистанції між батьками і дитиною); авторитарний контроль та ставлення до невдач дитини.

У тесті-запитальнику 61 запитання, на які слід відповідати згодою чи незгодою.

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не вызывают.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как губка.
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.

19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку “липнет” все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка – эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения своего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка – сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.

54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Обробка.

За кожну відповідь “так” додається 1 бал, за кожну відповідь “ні” – 0 балів.
Прийняття-відторгнення: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
Образ соціальної бажаності поведінки: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
Симбіоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
Авторитарна гіперсоціалізація: 2, 19, 30,48, 50, 57, 59.
“Маленький невдаха”: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Інтерпретація.

Високий бал за відповідними шкалами інтерпретується як:
- відторгнення,
- кооперація,
- симбіоз,
- контроль,
- інфантилізація.

ЗАПИТАЛЬНИК “ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКИ–ДІТИ” (І. М. МАРКОВСЬКА)[1]

Подростковый вариант

Инструкция. Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого родителя в бланке ответов: под буквой М – для матери, под буквой О – для отца.

5 – несомненно, да (очень сильное согласие);
4 – в общем да;
3 – и да, и нет;
2 – скорее нет, чем да;
1 – нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж он(а) чего-то требует от меня, то обязательно добьется этого.
2. Он(а) всегда наказывает меня за мои плохие поступки.
3. Я редко говорю ему (ей), куда иду и когда вернусь.
4. Он(а) считает меня вполне самостоятельным человеком.
5. Могу рассказать ему (ей) обо всем, что со мной происходит.
6. Он(а) думает, что я ничего не добьюсь в жизни.
7. Он(а) чаще замечает во мне недостатки, чем достоинства.
8. Он(а) часто поручает мне важные и трудные дела.
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.
10. Иногда он(а) может разрешить то, что еще вчера запрещал(а).
11. Я всегда учитываю его (ее) точку зрения.
12. Я бы хотел(а), чтобы мои будущие дети относились ко мне так же, как я к нему (к ней).
13. Я редко делаю с первого раза то, о чем он(а) меня просит.
14. Он(а) меня редко ругает.
15. Он(а) старается контролировать все мои действия и поступки.
16. Считает, что главное – это слушаться его (ее).
17. Если у меня случается несчастье, в первую очередь я делюсь с ним (ней).
18. Он(а) не разделяет моих увлечений.
19. Он(а) не считает меня таким умным и способным, как ему (ей) хотелось бы.
20. Он(а) может признать свою неправоту и извиниться передо мной.
21. Он(а) часто идет у меня на поводу.

---

[1] *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с. – С. 37-50.

22. Никогда не скажешь наверняка, как он(а) отнесется к моим словам.
23. Могу сказать, что он(а) для меня авторитетный человек.
24. Мне нравятся наши с ней (ним) отношения.
25. Дома он(а) дает мне больше обязанностей, чем в семьях большинства моих друзей.
26. Бывает, что он(а) применяет ко мне физические наказания.
27. Даже если я не хочу, мне приходится поступать так, как желает он(а).
28. Считает, что он(а) лучше знает, что мне нужно.
29. Он(а) всегда мне сочувствует.
30. Мне кажется, он(а) меня понимает.
31. Он(а) хотела бы многое во мне изменить.
32. При принятии семейных решений он(а) всегда учитывает мое мнение.
33. Он(а) всегда соглашается с моими идеями и предложениями.
34. Никогда не знаешь, что от него (нее) ожидать.
35. Он(а) является для меня эталоном и примером во всем.
36. Я считаю, что он(а) правильно воспитывает меня.
37. Он(а) предъявляет ко мне много требований.
38. По характеру он(а) мягкий человек.
39. Обычно он(а) мне позволяет возвращаться домой, когда я захочу.
40. Он(а) стремится оградить меня от трудностей и неприятностей жизни.
41. Он(а) не допускает, чтобы я подмечал его (ее) слабости и недостатки.
42. Я чувствую, что ему (ей) нравится мой характер.
43. Он(а) часто критикует меня по мелочам.
44. Он(а) всегда с готовностью меня выслушивает.
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам.
46. Он(а) наказывает меня за такие поступки, какие совершает сам(а).
47. Я разделяю большинство его (ее) взглядов.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней).
49. Он(а) часто заставляет меня делать то, что мне не хочется.
50. Он(а) прощает мне то, за что другие наказали бы.
51. Он(а) хочет знать обо мне все: о чем я думаю, как отношусь к своим друзьям и т. п.
52. Я не советуюсь с ним (ней), с кем мне дружить.
53. Могу сказать, что он(а) – самый близкий мне человек.
54. Он(а) все время высказывает недовольство мной.
55. Думаю, он(а) приветствует мое поведение.
56. Он(а) принимает участие в делах, которые придумываю я.
57. Мы по-разному с ним (ней) представляем мою будущую жизнь.
58. Одинаковые мои поступки могут вызвать у него (нее) то упреки, то похвалу.
59. Мне хотелось бы быть похожим на него (нее).
60. Я хочу, чтобы он(а) всегда относился(лась) ко мне так же, как сейчас.

Регистрационный бланк

	М	О		М	О		М	О		М	О		М	О	
1			13			25			37			49			
2			14			26			38			50			
3			15			27			39			51			
4			16			28			40			52			
5			17			29			41			53			
6			18			30			42			54			
7			19			31			43			55			
8			20			32			44			56			
9			21			33			45			57			
10			22			34			46			58			
11			23			35			47			59			
12			24			36			48			60			

М – оценка матери; О – оценка отца

Вариант для родителей подростков

Инструкция. Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

5 – несомненно, да (очень сильное согласие);
4 – в общем да;
3 – и да, и нет;
2 – скорее нет, чем да;
1 – нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) редко говорит мне, куда идет и когда вернется.
4. Я считаю его (ее) вполне самостоятельным человеком.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я говорю ему (ей) чаще о его (ее) недостатках, чем о достоинствах.
8. Часто поручаю ему (ей) важные и трудные дела.
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.
10. Бывает, что разрешаю ему (ей) то, что еще вчера запрещал(а).
11. Сын (дочь) всегда учитывает мою точку зрения.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) относился(лась) к своим детям так же, как я к нему (к ней).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.

15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.
16. Считаю, что для него (нее) главное – это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто иду у него (нее) на поводу.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Думаю, что я для него (нее) авторитетный человек.
24. Мне нравятся наши с ней (ним) отношения.
25. Дома у него (нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.
26. Приходится применять к нему (ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я хотел(а) бы в нем (ней) многое изменить.
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Я всегда соглашаюсь с его (ее) идеями и предложениями.
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Я являюсь для него (нее) эталоном и примером во всем.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) возвращаться домой, когда он(а) хочет.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он(а) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Он(а) разделяет большинство моих взглядов.
48. Я устаю от повседневного общения с ней (ним).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне хотелось бы знать о нем (о ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т. д.

52. Он(а) не советуется со мной, с кем ему (ей) дружить.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто выказываю свое недовольство им (ей).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Мы по-разному представляем с ним (ней) его (ее) будущую жизнь.
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Думаю, ему (ей) хотелось бы походить на меня.
60. Я хочу, чтобы он(а) всегда относился(лась) ко мне так же, как сейчас.

Вариант для родителей дошкольников и младших школьников

Инструкция. Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

5 – несомненно, да (очень сильное согласие);
4 – в общем да;
3 – и да, и нет;
2 – скорее нет, чем да;
1 – нет (абсолютное несогласие).

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательнодобьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставлять без присмотра
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем не нравится, чем о том, что нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей так же, как я его (ее).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.
16. Считаю, что для него (нее) главное – это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.

20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21 Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ним (ней) отношения.
25. Дома у него (нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.
26. Приходится применять к нему (ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше него (нее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел(а) в нем (в ней) многое изменить.
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Бывает, что, когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т. п.) начинает упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он(а) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Считаю, что мой долг – оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сам(а).
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне хотелось бы знать о нем (ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т. д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ею).

56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Случается, что если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка и т. п.) специально говорит наоборот.
60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Регистрационный бланк

	Баллы			Баллы			Баллы			Баллы			Баллы		
1			13			25			37			49			
2			14			26			38			50			
3			15			27			39			51			
4			16			28			40			52			
5			17			29			41			53			
6			18			30			42			54			
7			19			31			43			55			
8			20			32			44			56			
9			21			33			45			57			
10			22			34			46			58			
11			23			35			47			59			
12			24			36			48			60			

Подсчет и обработка результатов опросника ВРР

Все три формы опросника (детская и взрослые) обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается, прямые это утверждения или обратные. Обратные утверждения переводятся в баллы таким образом:

ответы	1	2	3	4	5
баллы	5	4	3	2	1

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по 5, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на 2. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале (см. ключ). Например, к 1-й шкале относятся утверждения 1, 13, 25, 37, 49; к 10-й шкале – 12, 24, 36, 48, 60, к 3-й шкале – 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52 и т. д.

Ключ к опросникам ВРР для подростков и их родителей

	Баллы		*Баллы*		*Баллы*		*Баллы*		*Баллы*	*Сумма по каждой шкале*
1		13	***	25		37		49		1.
2		14	***	26		38	***	50	***	2.
3	***	15		27		39	***	51		3. /2
4	***	16		28		40		52	***	
5		17		29		41	***	53		4.
6	***	18	***	30		42		54	***	**1.** /2
7	***	19	***	31	***	43	***	55		
8		20		32		44		56		6.
9	***	21		33		45		57	***	7.
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8.
11		23		35		47		59		9.
12		24		36		48	***	60		10.

Шкалы опросника ВРР для подростков и их родителей

1. Нетребовательность – требовательность.
2. Мягкость – строгость.
3. Автономность – контроль.
4. Эмоциональная дистанция – близость.
5. Отвержение – принятие.
6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество.
7. Несогласие – согласие.
8. Непоследовательность – последовательность.
9. Авторитетность родителя.
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем).

Ключ к опроснику ВРР для родителей и младших школьников

	Баллы		*Баллы*		*Баллы*		*Баллы*		*Баллы*	*Сумма по каждой шкале*
1		13	***	25		37		49		1.
2		14	***	26		38	***	50	***	2.
3	***	15		27		39	***	51		3. /2
4	***	16		28		40		52	***	
5		17		29		41	***	53		4.
6	***	18	***	30		42		54	***	**2.** /2
7	***	19	***	31	***	43	***	55		
8		20		32		44		56		6.
9	***	21		33		45		57	***	7.
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8.
11		23		35		47		59		9.
12		24		36		48	***	60		10.

Шкалы опросника ВРР для родителей дошкольников и младших школьников

1. Нетребовательность – требовательность.
2. Мягкость – строгость.
3. Автономность – контроль.
4. Эмоциональная дистанция – близость.
5. Отвержение – принятие.
6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество.
7. Тревожность за ребенка.
8. Непоследовательность – последовательность.
9. Воспитательная конфронтация в семье.
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком.

Для интерпретации данных опросника ВРР можно пользоваться результатами процентильной стандартизации, представленными в таблицах 1, 2 и 3.

Таблица 1

Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке старшеклассников (100 чел.)

Шкалы опросника										
Процентили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	7	5	10	10	11	9	7	9	9	7
20	10	6	11	11	19	11	10	11	11	11
30	11	8	13	12	14	12	11	11	12	13
40	12	9	14	12	15	13	12	12	13	15
50	13	10	15	14	16	14	13	13	15	17
60	14	12	15,5	16	18	15	14	14	16	17
70	16	13	16,5	17	19	16	15	15	18	18
80	17	14	18	19	20	18	17	16	19	20
90	18	15	19	20	21	19	18	17	22	21
100	22	18	22	24	21	24	24	21	24	25

Таблица 2

Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей дошкольников и младших школьников (280 чел.)

Шкалы опросника										
Процентили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	7	10,5	14	12	15	11	10	5	13
20	12	9	12,5	16	14	17	13	12	6	15
30	13	10	13	18	15	17	15	15	8	16
40	14	11	14	19	16	18	16	16	9	17
50	14	12	14,5	20	16,5	20	18	17	9	18
60	15	13	15,5	20	17,5	20	19	19	10	19
70	16	14	16	21	18	21	20	20	12	20
80	17	15	17	22	19	22	21	21	14	21

Шкалы опросника										
90	18	17	18	23	19,5	23	23	22	17	22
100	23	25	21	25	21,5	25	25	25	25	25

Таблица 3

Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей старшеклассников (70 чел.)

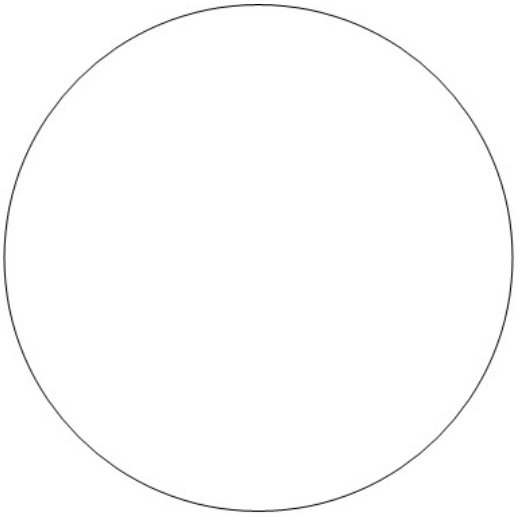
Шкалы опросника										
Процентили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	5	12,5	15	12,5	13	12	12	13	10
20	13	7	14	16	13,5	14	13	14	14	14
30	14	8	14,5	16	14	16	13	15	15	17
40	15	8	15,5	18	14,5	18	14	16	15	18
50	15	10	16,5	19	15	19	15	17	16	19
60	16	12	17	20	15,5	20	16	19	17	20
70	16	12	18	20	16	20	16	19	18	21
80	17	14	18	21	17	21	17	20	19	22
90	18	15	20	22	18	22	19	22	20	23
100	19	18	22,5	24	19,5	23	25	24	23	24

МЕТОДИКА “СІМЕЙНА СОЦІОГРАМА”[1]

Методика “Сімейна соціограма” належить до проективних малюнкових методик. Вона дає змогу виявити положення суб’єкта в системі міжособистісних стосунків у сім’ї, а також визначити характер комунікації в сім’ї: прямий чи опосередкований.

Для проведення методики досліджуваним видають бланк, на якому намальовано коло діаметром 110 мм. Члени сім’ї виконують завдання індивідуально.

Інструкція: “Перед вами на аркуші зображено коло. Намалюйте в ньому самого себе, членів сім’ї у формі кружечків та підпишіть їх імена”.



Інтерпретація результатів. Авторами методики запропоновані **критерії**, за якими проводиться оцінка результатів тестування:

1) число членів родини, які потрапили до кола;
2) розмір кружечків;
3) розташування кружечків стосовно один одного;
4) дистанція між кружечками.

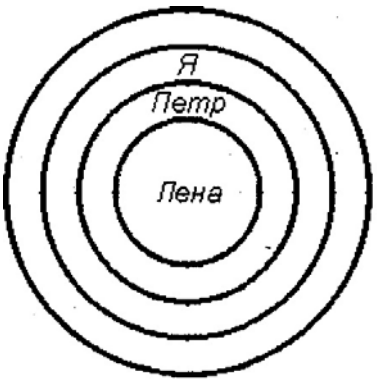
Оцінюючи результат за **першим критерієм**, дослідник зіставляє число членів родини, зображених досліджуваних, з реальним. Можливо, що член родини, з яким досліджуваний у конфліктних стосунках, не потрапляє у велике коло. Водночас хтось зі сторонніх осіб, тварин, улюблених предметів може бути зображеним у ролі члена родини.

[1] *Эйдемиллер Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Издательство “Питер”, 1999. – С. 301-304.

Далі звертаємо увагу на **розмір** кружечків. Великий порівняно з іншими кружечок “Я” говорить про достатньо завищену самооцінку, менший – про знижену самооцінку. Величина кружечків інших членів родини свідчить про їхню значущість в очах досліджуваного.

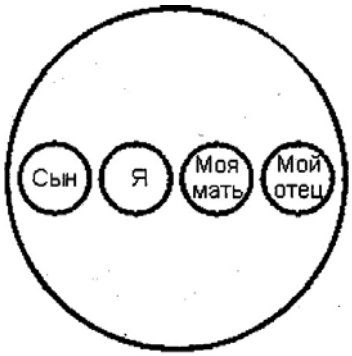
Слід звернути увагу на **розташування** кружечків у площині тестового поля та стосовно один до одного (3-ій критерій). Розміщення досліджуваним свого кружечку в центрі може говорити про егоцентричну спрямованість особистості, а розміщення знизу, в стороні від кружечків, які символізують членів родини, може вказувати на переживання емоційної відторгненості. Найбільш значущі члени родини зображуються у вигляді великих за розміром кружечків у центрі чи у верхній частині тестового поля.

Нарешті, значну інформацію можна отримати, проаналізувавши відстань між кружечками (4-ий критерій). Віддаленість одного кружечка від інших може говорити про конфліктні стосунки в сім’ї, емоційне відторгнення досліджуваного.

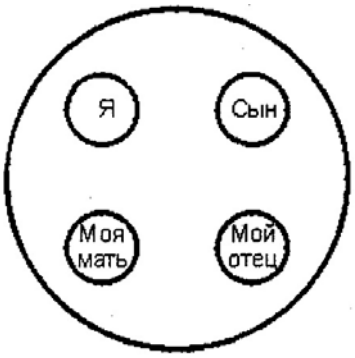


Своєрідне “злипання”, коли кружечки нашаровуються один на одного, дотикаються чи знаходяться один в одному, свідчить про недиференційованість “Я” у членів родини, наявності симбіотичних зв’язків. В якості прикладу можна навести тест матері дівчинки Оленки, хворої на шизофренію (Я – мати дівчинки, Петро – батько, Оленка – дочка). Близько 3% випадків тестування здорових соціально адаптованих батьків зустрічається такий результат, який умовно називається авторами методики “матрьошка”.

Інший приклад ілюструє динаміку сімейних відносин у процесі сімейної психотерапії. На початку терапії мати зобразила себе, сина та своїх батьків в одну лінію (з чоловіком вона розлучена). Після завершення сімейної психотерапії мати хлопчика сказала, що у неї “є своя родина – я та мій син. До вас, батьки, у мене є повага, проте мої сімейні справи для мене важливіші”.



Заключна соціограма має такий вигляд:



Використання тесту “сімейна соціограма” дає змогу швидко в ситуації “тут-і-тепер” наочно представити взаємини в родині та обговорити, що вийшло.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 5

ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА СЛУЖБИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ (ДОДАТОК ДО НАКАЗУ МВС УКРАЇНИ № 842, ЗАТВЕРДЖЕНОГО 28.07.2004 РОКУ)

1. Професійна діяльність психолога служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України (далі – психолог) визначається особливою відповідальністю перед людьми, з якими він працює.

2. У разі, якщо особисті інтереси працівника органів внутрішніх справ України вступають у протиріччя з інтересами керівництва органів внутрішніх справ, працівників, інших осіб, психолог повинен виконувати свої функції з максимальною неупередженістю.

3. У своїй професійній діяльності психолог повинен дотримуватися вимог Конституції України (254к/96-ВР), законів України "Про міліцію" (565-12), "Про психіатричну допомогу" (1489-14), нормативно-правових актів Міністерства внутрішніх справ України, що регламентують діяльність служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.

4. Робота психолога базується на принципі професійної незалежності. Рішення психолога з питань професійно-психологічного змісту є остаточним і не може бути скасоване керівництвом органу внутрішніх справ України, якому психолог підпорядковується по службі.

5. Професійне втручання в роботу психолога можливе лише з боку вищої за ієрархією посадової особи служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України, наділеної відповідними повноваженнями.

6. Відмінити рішення психолога може тільки спеціальна комісія, що складається з висококваліфікованих психологів та має включати фахівців, вищих за рангом по службі психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.

7. У роботі з людьми психолог керується принципами неупередженості, науковості, чесності та відвертості, добровільної згоди працівників органів і підрозділів внутрішніх справ та інших осіб на проведення з ними психодіагностичних та психокорекційних заходів, застосування інших психологічних технологій.

8. Психолог несе персональну відповідальність за достовірність отриманих даних та підготовлених ним висновків і рекомендацій.

9. Робота психолога в системі МВС України спрямована виключно на досягнення гуманних цілей, які передбачають сприяння розвитку особистості працівників органів і підрозділів внутрішніх справ та інших людей, збереження їхнього фізичного та психологічного здоров'я, підвищення ефективності їхньої професійної діяльності.

10. Психолог будує свою роботу на підставі безумовної поваги до гідності і недоторканності особистості кожної людини, з якою працює, дотримується основоположних людських прав і свобод згідно з Конституцією України (254к/96-ВР).

11. Психолог має бути обережним і обачним у виборі та використанні психодіагностичних та психокорекційних методів, інших психологічних технологій, а також, особливо, у своїх висновках і рекомендаціях.

12. У разі вимушеного застосування психодіагностичних чи психокорекційних методик, інших психотехнологій, які не пройшли достатньої апробації та наукової експертизи, психолог має бути особливо обачним у своїх висновках та рекомендаціях.

13. Психолог не повинен брати участі в діях, які обмежують розвиток особистості людини, порушують її людську свободу, фізичну та психологічну недоторканність.

14. Психолог зобов'язаний інформувати тих посадових осіб, яким він підпорядкований, а також безпосередніх керівників по лінії служби психологічного забезпечення про виявлені ним порушення прав людини, злочини, правопорушення як учинені, так і ті, що готуються.

15. Психолог має протидіяти будь-яким політичним, ідеологічним, соціальним, економічним, релігійним, кримінальним, психологічним та іншим впливам, які здатні призвести до порушення прав працівників органів внутрішніх справ України, завдати шкоду їхньому фізичному чи психологічному здоров'ю.

16. Психолог повинен здійснювати тільки ті заходи, які відповідають його освіті та кваліфікації.

17. Психолог не має права передавати некомпетентним особам для використання ними психодіагностичні та психокорекційні методики.

18. Психолог повинен перешкоджати використанню методів психодіагностики та психологічного впливу професійно некомпетентними особами, попереджати про це тих, хто користується послугами таких осіб.

19. Працівники органів внутрішніх справ України мають право на індивідуальну консультацію психолога.

20. Дані індивідуального психологічного обстеження працівників органів внутрішніх справ України психолог має право передавати іншим особам лише в порядку, установленому відповідними нормативними актами МВС України.

21. Не допускається передача психологом іншим особам такої інформації щодо людини, яка може бути використана для завдання шкоди цій людині.

22. Психолог несе персональну відповідальність за зберігання інформації щодо людей, з якими він проводить заходи психологічного супроводження.

23. Психолог не повинен брати участі у виконанні неетичних вимог інших осіб.

24. Порушення працівниками підрозділів психологічного забезпечення норм професійної етики несумісне з виконанням ними посадових функціональних обов’язків.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РИЗИКУ СУЇЦИДАЛЬНОСТІ
(САНКТ-ПЕТЕРБУРЗЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЇЦИДОЛОГІЇ
ІМЕНІ В. М. БЄХТЄРЄВА)

Чинники ризику суїцидальності.

А. Дані анамнезу

1. Вік першої суїцидальної спроби до 18 років.
2. Раніше мала місце суїцидальна спроба.
3. Суїцидальні спроби в родичів.
4. Розлучення або смерть одного з батьків до 18 років.
5. Брак “тепла” в родині у дитинстві та юнацтві.
6. Повна або часткова бездоглядність.
7. Початок статевого життя до 16 років.
8. Головне місце в системі цінностей належить любовним стосункам.
9. Службова сфера не відіграє важливої ролі в системі цінностей.
10. В анамнезі мало місце розлучення.

Б. Актуальна конфліктна ситуація

11. Ситуація невизначеності, очікування.
12. Конфлікт у галузі любовних і подружніх стосунків.
13. Тривалий конфлікт.
14. Подібний конфлікт мав місце раніше.
15. Конфлікт обтяжений труднощами в інших сферах життя.
16. Суб’єктивне почуття непереборності ситуації.
17. Почуття образи, жалості до себе.
18. Почуття втоми, безсилля.
19. Суїцидальні висловлення з погрозою самогубства.

В. Характеристика особистості

20. Емоційна нестійкість.
21. Імпульсивність.
22. Емоційна залежність, необхідність близьких емоційних контактів.
23. Довірливість.
24. Емоційна в’язкість, нерухомість.
25. Хворобливе самолюбство.
26. Самостійність, відсутність залежності в прийнятті рішень.
27. Напруженість потреб.
28. Наполегливість.

29. Рішучість.
30. Заперечування можливості компромісу.
31. Низька спроможність до утворення компенсаційних механізмів, які витискують фруструючі чинники.

Оцінка можливості суїциду

Характеристика наявності чинників	*Номер чинника*		
	8, 9, 11-31	**5-7**	**1-4, 10**
Відсутній	- 0,5	- 0,5	- 0,5
Недостатньо виражений	0,5	1	1,5
Присутній	1	2	3
Наявність не виявлено	0	0	0

– “ 0 ” – оцінює чинники 7-10 в осіб, що не досягли середнього віку початку статевого життя і вступили в шлюб до 21 року;

– обчислюється алгебраїчна сума всіх чинників.

Якщо сума чинників до 8,8 – ризик суїциду незначний.

Якщо сума чинників від 8,81 до 15,4 – має місце ризик суїцидальної спроби.

Якщо сума чинників більше 15,41 – ризик суїциду дуже великий, якщо в анамнезі була спроба суїциду, то ризик її повтору найбільш імовірний.

Якщо ж сума чинників перевищує 20 – досліджуваний має бути спрямований на повне психологічне дослідження.

КОРОТКИЙ ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ТЕСТ[1] (КОТ) (В. Н. БУЗИН, Е. Ф. ВАНДЕРЛІК)

Инструкция

Вам предлагается несколько простых заданий. Познакомьтесь с образцами заданий и правильными ответами на них:

1. “Быстрый” является противоположным по смыслу слову:

1 – тяжелый,
2 – упругий,
3 – скорый,
4 – легкий,
5 – медленный.

Правильный ответ: 5

2. Бензин стоит 44 копейки за литр. Сколько (в копейках) стоят 2,5 литра?

Правильный ответ: 110

3. Слова минер и минор по смыслу являются:

1 – сходными,
2 – противоположными,
3 – ни сходными, ни противоположными

Правильный ответ: 3

4. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют одинаковый смысл:

1 – первый блин комом,
2 – лиха беда начало,
3 – не красна изба углами, красна пирогами
4 – не все коту масленица
5 – старый друг лучше новых двух

Правильный ответ: 1, 2

[1] Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов : учеб. пособие / сост. : Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М., 1996.

Тест содержит 50 вопросов, на выполнение теста дается 15 минут. Ответьте на столько вопросов, на сколько сможете, и не тратьте много времени на один вопрос. Работайте как можно быстрее. Если какое-нибудь задание теста у вас не получается, не задерживайтесь на нем слишком долго, переходите к следующему.

1. Одиннадцатый месяц года – это:

1) октябрь,
2) май,
3) ноябрь,
4) февраль.

2. “Суровый” является противоположным по значению слову:

1) резкий,
2) строгий,
3) мягкий,
4) жесткий,
5) неподатливый.

3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других:

1) определенный,
2) сомнительный,
3) уверенный,
4) доверие,
5) верный.

4. Верно ли то, что сокращение “н.э.” означает: “нашей эры” (“новой эры”)?

1) да,
2) нет,

5. Какое из следующих слов отлично от других:

1) звонить,
2) болтать,
3) слушать,
4) говорить,
5) нет отличающихся слов

6. Слово “безукоризненный” является противоположным по своему значению слову:

1) незапятнанный,
2) непристойный,
3) неподкупный,

4) невинный,
5) классический.

7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову “жевать” как “обоняние” к “нос":

1) сладкий,
2) язык,
3) запах,
4) зубы,
5) чистый

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?

Sharp M. C. Sharp M. C.
Filder E. H. Filder E. N.
Connor M. G. Conner M. G.
Woesner O. W. Woerner O. W.
Soderquist P. E. Soderquist B. E.

9. “Ясный” является противоположным по смыслу слову:

1) очевидный,
2) явный,
3) недвусмысленный,
4) отчетливый,
5) тусклый.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500 долларов заработав на этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он продал?

11. Слова “стук” и “сток” имеют:

1) сходное значение,
2) противоположное,
3) ни сходное, ни противоположное.

12. Три лимона стоят 45 копеек. Сколько (в копейках) стоят 1,5 дюжины?

13. Сколько из этих 6 пар чисел являются полностью одинаковыми?

5296 5296
66986 69686
834426 834426
7354256 7354256
61197172 61197172
83238224 83238234

14. “Близкий” является противоположным по значению слову:

1) дружеский,
2) приятельский,
3) чужой,
4) родной,
5) иной.

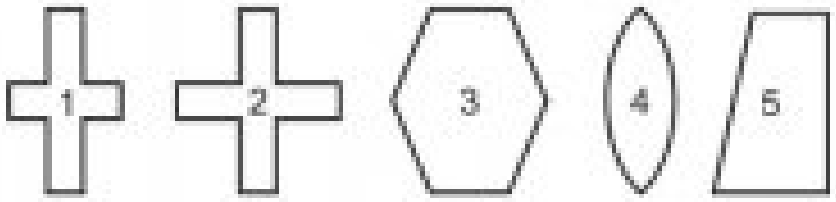
15. Какое число является наименьшим:

1) 6
2) 0,7
3) 9
4) 36
5) 0,31
6) 5 ?

16. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение. В качестве ответа введите номер последнего слова.

1) есть
2) соль
3) любовь
4) жизни

17. Какой из приведенных ниже пяти рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. “Восходить” и “возродить” имеют:

1) сходное значение,
2) противоположное,
3) ни сходное, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответ будет 1, если неправильно – 2.

Мхом обороты камень набирает заросший.

21. Две из приведенных ниже фраз имеют одинаковый смысл, найдите их:

1) Держать нос по ветру.
2) Пустой мешок не стоит.
3) Трое докторов не лучше одного.
4) Не все то золото, что блестит.
5) У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака “?”:

73 66 59 52 45 38 ?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как и в:

1) июне,
2) марте,
3) мае,
4) ноябре.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное будет:

1) верно,
2) неверно,
3) неопределенно.

А. Все передовые люди – члены партии.
Б. Все передовые люди занимают крупные посты.
В. Некоторые члены партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см за 1/4 с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние (в сантиметрах) он пройдет за 5 с?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее:

1) верно,
2) неверно,
3) неопределенно.

А. Боре столько же лет, сколько Маше.
Б. Маша моложе Жени.
В. Боря моложе Жени.

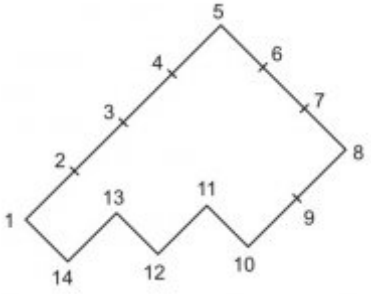
27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 рубля. Сколько килограммов фарша можно купить за 80 копеек?

28. Расстилать и растянуть. Эти слова:

1) схожи по смыслу,
2) противоположны,

3) ни схожи, ни противоположны.

29. Разделите эту геометрическую фигуру прямой линией на две части так, чтобы, сложив их вместе, можно было получить квадрат:

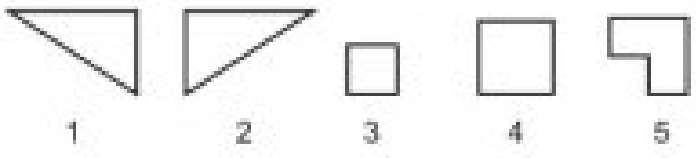


30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее будет:

1) верно,
2) неверно,
3) неопределенно.
А. Саша поздоровался с Машей.
Б. Маша поздоровалась с Дашей.
В. Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль стоимостью 2400 рублей, был уценен во время сезонной распродажи на 33 1/3%. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Три из пяти фигур нужно соединить таким образом, чтобы получилась равнобедренная трапеция:



33. На платье требуется 2 1/3 м. ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м?

34. Значения следующих двух предложений:

1) сходны,
2) противоположны,
3) ни сходны, ни противоположны.
А. Трое докторов не лучше одного.

Б. Чем больше докторов, тем больше болезней.

35. Увеличивать и расширять. Эти слова:

1) сходны,
2) противоположны,
3) ни сходны, ни противоположны.

36. Смысл двух английских пословиц:

1) схож,
2) противоположен,
3) ни схож, ни противоположен.
А. Швартоваться лучше двумя якорями.
Б. Не клади все яйца в одну корзину.

37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 36 рублей. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене за дюжину (в копейках) ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в 1/3 закупочной цены?

38. Претензия и претенциозный. Эти слова по своему значению:

1) схожи,
2) противоположны,
3) ни сходны, ни противоположны.

39. Если бы полкило картошки стоило 0,0125 рублей, то сколько килограммов можно было бы купить за 50 копеек?

40. Один из членов ряда не подходит к другим. Каким числом Вы бы его заменили: 1/4 1/8 1/8 1/4 1/8 1/8 1/4 1/8 1/6

41. Отражаемый и воображаемый. Эти слова являются:

1) сходными,
2) противоположными,
3) ни сходными. ни противоположными.

42. Сколько соток составляет участок 70 м на 20 м?

43. Следующие две фразы по значению:

1) сходны,
2) противоположны,
3) ни сходны, ни противоположны.
А. Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.
Б. Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое – сложностью.

44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5% случаев. Сколько раз солдат должен выстрелить, чтобы поразить ее сто раз?

45. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы бы поставили на его место?

1/4 1/6 1/8 1/9 1/12 1/14?

46. Три партнера по акционерному обществу (АО) решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 руб., К. – 3500 руб., П. – 2000 руб. Если прибыль составит 2400 руб., то насколько меньше прибыль получил бы Т. в случае разделения прибыли пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл:

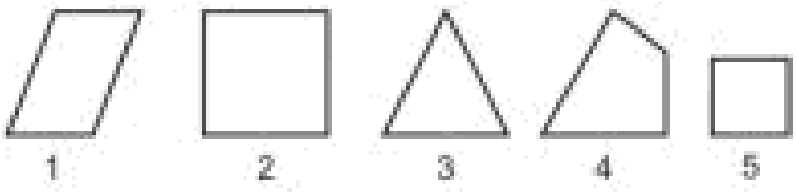
1) Куй железо, пока горячо.
2) Один в поле не воин.
3) Лес рубят, цепки летят.
4) Не все то золото, что блестит.
5) Не по виду суди, а по делам гляди?

48. Значение следующих фраз:

1) сходно,
2) противоположно,
3) ни сходно, ни противоположно.

А. Лес рубят щепки летят.
Б. Большое дело не бывает без потерь.

49. Какая из этих фигур наиболее отлична от других?



50. В печатающейся статье 24 000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большого размера на странице умещается 900 слов, меньшего – 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано мелким шрифтом?

Обработка результатов

Ключ:

№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ
1	3	**11**	3	**21**	3,5	**31**	1600	**41**	3
2	3	**12**	270	**22**	31	**32**	1, 2, 4	**42**	14
3	2	**13**	4	**23**	2	**33**	3	**43**	1
4	1	**14**	3	**24**	1	**34**	3	**44**	800
5	3	**15**	5	**25**	1500	**35**	1	**45**	1/10
6	2	**16**	4	**26**	1	**36**	1	**46**	280
7	4	**17**	4	**27**	1	**37**	480	**47**	4, 5
8	1	**18**	4	**28**	1	**38**	1	**48**	1
9	5	**19**	3	**29**	2, 13	**39**	20	**49**	3
10	3	**20**	3	**30**	3, 5	**40**	1600	**50**	3

Интерпретация

13 и меньше – низкий показатель уровня развития общих интеллектуальных способностей;

14-18 – ниже среднего;

19-24 – средний;

25-29 – выше среднего;

30 и больше – высокий.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ХОЛМСА ТА РАГЕ

Автори методики вивчали залежність захворювань (у тому числі інфекційних хвороб та травм) від різноманітних стресогенних життєвих подій у більше ніж 5 тисяч пацієнтів. Вони дійшли висновку, що психічним та соматичним хворобам зазвичай передують серйозні зміни в житті людини. Ґрунтуючись на своєму дослідженні, вони створили шкалу, в якій кожній життєво важливій події відповідає певна кількість балів залежно від міри стресогенності. Відповідно до проведених досліджень було встановлено, що 150 балів означають 50% вірогідності виникнення якого-небудь захворювання, а при 300 балах вона збільшується до 90%.

Інструкція. Уважно прочитайте весь перелік, щоб мати загальне уявлення про те, які ситуації, події та життєві обставини викликають стрес. Потім ще раз прочитайте кожен пункт, звертаючи увагу на кількість балів, якими оцінюється кожна ситуація. Підрахуйте число балів, що відповідають тим подіям та ситуаціям, які за останні два роки відбувалися в нашому житті. Якщо якась ситуація виникала у вас частіше ніж один раз, то число балів за цю подію слід помножити на відповідну кількість разів.

Отримана цифра виражає міру вашого стресового навантаження. Велика кількість балів – це сигнал тривоги, що попереджає про небезпеку. Якщо сума балів складає 300 та вище – це означає реальну загрозу психосоматичного захворювання, ви на межі нервового виснаження. Сума в 200-299 балів говорить про пороговий опір стресу. Сума менше 200 балів свідчить про високий опір стресу.

Слід звернути увагу, що і позитивні, і негативні життєві події рівною мірою є стресогенними факторами.

Жизненные события	*Баллы*
1. Смерть супруги (супруга)	100
2. Развод	73
3. Разъезд супругов (без оформления развода), разрыв с партнером	65
4. Тюремное заключение	63
5. Смерть близкого члена семьи	63
6. Серьезная травма или болезнь	53
7. Свадьба	50
8. Увольнение с работы	47
9. Примирение супругов	45
10. Уход на пенсию	45
11. Изменение состояния здоровья одного из членов семьи	44
12. Беременность (ваша, если вы женщина, или вашей партнерши)	40
13. Сексуальные проблемы	39

Жизненные события	*Баллы*
14. Появление нового члена семьи, рождение ребенка	39
15. Перемена места работы	39
16. Изменение финансового положения	38
17. Смерть близкого друга	37
18. Изменение профессиональной ориентации, смена места работы	36
19. Усиление конфликтности отношений с супругом	35
20. Ссуда или заем на крупную покупку (машины, дома)	31
21. Окончание срока выплаты ссуды или займа, растущие долги	30
22. Изменение должности, служебной ответственности	29
23. Сын или дочь покидают дом	29
24. Проблемы с родственниками мужа (жены)	29
25. Выдающееся личное достижение, успех	28
26. Супруг бросает работу или приступает к работе	26
27. Начало и или окончание обучения в учебном заведении	26
28. Перемена в условиях жизни	25
29. Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения.	24
30. Проблемы и конфликты с начальством	23
31. Изменение условий работы или часов работы	20
32. Перемены места жительства	20
33. Смена места обучения	20
34. Изменение привычек, связанных с проведением досуга или отпуска	19
35. Изменение привычек, связанных с вероисповеданием	19
36. Изменения в общественной деятельности	18
37. Менее крупная ссуда или заем (для покупки компьютера, телевизора и т.п.)	17
38. Изменение привычек, связанных со сном, нарушения сна, изменение режима дня	16
39. Изменение числа живущих вместе членов семьи, изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи	15
40. Изменение в привычном образе питания (диета, изменение аппетита и т.п.)	15
41. Отпуск	13
42. Рождество, встреча Нового года, день рождения	12
43. Незначительные проступки (штраф за проезд без билета и т.д.)	11

КАРТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДЖЕННЯ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПІВРОБІТНИКА ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ОХОРОНИ
(ЗАПОВНЮЄТЬСЯ НА КОЖНОГО СПІВРОБІТНИКА КОНФІДЕНЦІЙНО)

1. Посада, спец.звання, ПІБ _____
_____
2. Дата і місце народження_____
3. Освіта_____
4. Професія_____
5. Військова служба (період служби, посада, останнє в/звання, рід військ_____
6. Соціальне положення сім'ї_____
7. Склад сім'ї_____
_____
Домашня адреса, телефон_____
8. Судимі родичі_____
9. Хто з родичів хворів психічними захворюваннями (якими)_____
_____
10. Шкідливі звички (вживання алкоголю – особиста норма, наркотики – у т.ч. спроба вживати, нецензурна мова, неохайність, мстивість, балакучість, не вміє слухати співрозмовника, інше)_____
_____
11. Результати за методикою "СУЇЦИД" – рівень ризику_____
_____
12. Результати ПДО Л. Т. Ямпольського (наявність ППУ) _____
_____
13. Антигромадська поведінка: догани за місцем роботи, служби, адміністративні штрафи, медвитверезник, звільнення з роботи тощо _____
_____
14. Перенесені хвороби _____
15. Бажання служити за спеціальністю_____
16. Результати спостережень та індивідуальних бесід _____
17. Громадська зрілість та суспільна активність:
Загальна ерудиція: висока, середня, низька (інше) _____
Ставлення до подій у країні: постійно цікавиться, іноді цікавиться, не цікавиться
Моральні якості: почуття обов'язку, відповідальність, колективізм, дисциплінованість, ретельність, чесність (у тому числі результати методики "Мораль")
_____
18. Особливості спілкування з товаришами і поведінка в колективі
_____
- ставлення до товаришів: безкорисливе, дбайливе, егоїстичне, інше _____
- ставлення до старших: шанобливе, байдуже, неуважне _____
- ставлення до колективу: солідарне, байдуже, неповажне _____
- ставлення до себе: низька самооцінка, адекватна, завищена _____
- реакція на критику: агресивна, байдужа, адекватна _____
- культура поведінки: тактовний, ввічливий, розв'язний, грубий _____

- результати проведених соціометричних і соціонічних досліджень (соціальний статус, тип особистості для психологічної сумісності)

_____
_____
_____

19. Індивідуально-психологічні якості:
- вольові: сміливий, стриманий, наполегливий, самостійний, підтягнутий, незібраний, невпевнений _____
- емоційні: тихий, стриманий, тривожний, легко засмучується, вразливий, бадьорий, веселий, жвавий _____
- інтелектуальні: глибокодумний, кмітливий, меткий, допитливий, тугодум, нетямущий (у тому числі результати по Равенну) _____
- результати психометричних досліджень: зорова пам'ять _____, слухова пам'ять _____, оперативна пам'ять _____, спостережливість _____, мислення _____.
- інші якості: принциповий, чуйний, балакучий, товариський, байдужий, вразливий _____

20. Особливості поведінки в конфліктній ситуації: пристосовництво, змагання, співробітництво _____
- переважний настрій: бадьорість, підйом, впевненість, невпевненість, млявість, занепад, страх, агресивність, збудженість _____
- загальний бал з методики "Стресогенні життєві події" _____

_____ (дата, бал) _____ (дата, бал) _____ (дата, бал) _____ (дата, бал)
_____ (дата, бал) _____ (дата, бал) _____ (дата, бал) _____ (дата, бал)

21. Результати психокорекційної роботи _____
_____
_____
_____

22. Навчання методів саморегуляції психічних станів_____
_____
_____

23. Додаткові відомості
Результати з ММРІ
_____
_____
_____
Результати додаткових досліджень_____
_____
_____
_____

24. ВИСНОВКИ
1 Про професійно-психологічну придатність (рівень А, Б, В) _____
2. Рекомендації і прогноз успішності оволодіння спеціальністю
_____
3. Про подальшу професійно-психологічну придатність після проведення психокорекційної роботи (дата проведення, ПІБ і підпис того, хто проводив, рівень придатності)_____
_____

25. Додаткові відомості та результати_____

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 6

МІСІСІПСЬКА ШКАЛА ДЛЯ ОЦІНКИ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ РЕАКЦІЙ

Місісіпська шкала була розроблена для оцінки ступеня вираженості посттравматичних стресових реакцій у ветеранів бойових дій (Keane T. M., et al., 1987, 1988). Нині вона є найрозповсюдженішим інструментом для вимірювання ознак ПТСР. Шкала складається з 35 тверджень, кожне з яких оцінюється за 5-бальною шкалою Лайкерта. Як показали результати досліджень, високий сумарний бал за шкалою корелює з діагнозом "посттравматичний стресовий розлад". Це стало поштовхом до розробки "цивільного" варіанту шкали, яка складається з 39 запитань.

Ключі до обробки цивільного варіанту:

Сума балів за пунктами з прямими шкалами (приписуються бали від 1 до 5): 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39.

Сума балів за пунктами з оберненою шкалою:

2, 6, 11, 17, 19, 22, 24, 27, 30, 34.

Потім сумуються обидва отриманих показники.

При оцінці військового варіанту вираховується сума балів за прямими запитаннями: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35.

Сума балів за пунктами з оберненою шкалою вираховується аналогічно цивільному варіанту.

Середні значення Місісіпської шкали: цивільний варіант (Тарабріна, 2001)

Пожежники	73,79 ± 13,05
Рятівники	70,85 ± 11,74
Біженці "норма"	79,70 ± 18,19
Біженці, ПТСР	105,14 ± 14,90
Ліквідатори, "норма"	90,15 ± 19,18
Ліквідатори, ПТСР	99,44 ± 17,06

Середні значення Місісіпської шкали: військовий варіант (Тарабріна, 2001)

Співробітник МВС	64,65 ± 16,13
Військовослужбовці	73,76 ± 19,64
Ветерани Афганістану, "норма"	70,18 ± 11,76
Ветерани Афганістану, ПТСР	92,00 ± 15,55

Текст запитальника (військовий варіант)

Инструкция. Ниже приводятся утверждения, в которых обобщен разнообразный опыт людей, принимавших участие в боевых действиях. Под каждым утверждением дается шкала от 1 до 5. Обведите кружком выбранный Вами номер ответа, лучше всего описывающий Ваши чувства. Если у Вас возникнут вопросы, обратитесь за разъяснением к экспериментатору.

1. До службы в армии у меня было больше близких друзей, чем сейчас

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

2. У меня нет чувства вины за все то, что я делал во время службы в армии

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

3. Если кто-то выведет меня из терпения, то, вероятнее всего, я не сдержусь (применю физическую силу)

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

4. Если случается что-то, напоминающее мне о войне, это выводит меня из равновесия и причиняет мне боль

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

5. Люди, которые очень хорошо меня знают, боятся меня

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

6. Я способен вступать в эмоционально-близкие отношения с другими людьми

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

7. Мне снятся по ночам кошмары о том, что было в действительности на войне

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

8. Когда я думаю о некоторых вещах, которые я делал в армии, мне просто не хочется жить

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

9. Внешне я выгляжу бесчувственным

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

10. Последнее время я чувствую, что хочу покончить с собой

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

11. Я хорошо засыпаю, нормально сплю и просыпаюсь только тогда, когда нужно вставать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

12. Я все время задаю себе вопрос, почему я остался жив, в то время как другие погибли на войне

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

13. В определенных ситуациях я чувствую себя так, как будто я снова в армии

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

14. Мои сны настолько реальны, что я просыпаюсь в холодном поту и заставляю себя больше не спать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

15. Я чувствую, что больше не могу

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

16. Вещи, которые вызывают у других людей смех или слезы, меня не трогают

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

17. Меня по-прежнему радуют те же вещи, что и раньше

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

18. Мои фантазии реалистичны и вызывают страх

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

19. Я обнаружил, что мне не трудно работать после демобилизации

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

20. Мне трудно сосредоточиться

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

21. Я беспричинно плачу

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

22. Мне нравится быть в обществе других людей

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

23. Меня пугают мои стремления и желания

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

24. Я легко засыпаю

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

25. От неожиданного шума я сильно вздрагиваю

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

26. Никто, даже члены моей семьи, не понимают, что я чувствую

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

27. Я легкий, спокойный, уравновешенный человек

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

28. Я чувствую, что о каких-то вещах, которые я делал в армии, я никогда не смогу рассказать кому-либо, потому что этого никому понять

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

29. Временами я употребляю алкоголь (наркотики или снотворные), чтобы помочь себе заснуть или забыть о тех вещах, которые случались, когда я служил в армии

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

30. Я не испытываю дискомфорта, когда нахожусь в толпе

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

31. Я теряю самообладание и взрываюсь из-за мелочей

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

32. Я боюсь засыпать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

33. Я пытаюсь избегать всего, что могло бы напомнить мне о том, что случалось со мной в армии

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

34. Моя память так же хороша, как и раньше

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

35. Я испытываю трудности в проявлении своих чувств, даже по отношению к близким людям

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ОТЧАСТИ ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

Текст запитальника (цивільний варіант) (Civilian Mississippi PTSD)

Инструкция. Ниже приводятся утверждения, в которых обобщен разнообразный опыт людей, переживших тяжелые, экстремальные события и ситуации. Под каждым утверждением дается шкала от 1 до 5. Обведите кружком выбранный вами номер ответа, лучше всего описывающий ваши чувства. Если у вас возникнут вопросы, обратитесь за разъяснением к экспериментатору.

1. В прошлом у меня было больше близких друзей, чем сейчас

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

2. У меня нет чувства вины за все то, что я делал в прошлом

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

3. Если кто-то выведет меня из терпения, то, вероятнее всего, я не сдержусь (применю физическую силу)

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

4. Если случается что-то, напоминающее мне о прошлом, это выводит

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

5. Люди, которые очень хорошо меня знают, боятся меня

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

6. Я способен вступать в эмоционально-близкие отношения с другими людьми

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

7. Мне снятся по ночам кошмары о том, что было со мной реально в прошлом

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

8. Когда я думаю о некоторых вещах, которые я делал в прошлом, мне просто не хочется жить

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

9. Внешне я выгляжу бесчувственным

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

10. Последнее время я чувствую, что хочу покончить с собой

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

11. Я хорошо засыпаю, нормально сплю и просыпаюсь только тогда, когда нужно вставать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

12. Я все время задаю себе вопрос, почему я еще жив, в то время как другие уже умерли

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

13. В определенных ситуациях я чувствую себя так, как будто я вернулся в прошлое

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

14. Мои сны настолько реальны, что я просыпаюсь в холодном поту и заставляю себя больше не спать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

15. Я чувствую, что больше не могу

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

16. Вещи, которые вызывают у других людей смех или слезы, меня не трогают

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

17. Меня по-прежнему радуют те же вещи, что и раньше

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

18. Мои фантазии реалистичны и вызывают страх

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

19. Я обнаружил, что мне работать не трудно

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

20. Мне трудно сосредоточиться

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

21. Я беспричинно плачу

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

22. Мне нравится быть в обществе других людей

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

23. Меня пугают мои стремления и желания

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

24. Я легко засыпаю

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

25. От неожиданного шума я сильно вздрагиваю

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

26. Никто, даже члены моей семьи, не понимают, что я чувствую

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

27. Я легкий, спокойный, уравновешенный человек

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

28. Я чувствую, что о каких-то вещах, которые я делал в прошлом, я никогда не смогу рассказать кому-либо, потому что этого никому не понять

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

29. Временами я употребляю алкоголь (наркотики или снотворные), чтобы помочь себе заснуть или забыть о тех вещах, которые случались со мной в прошлом

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

30. Я не испытываю дискомфорта, когда нахожусь в толпе

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

31. Я теряю самообладание и взрываюсь из-за мелочей

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

32. Я боюсь засыпать

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

33. Я пытаюсь избегать всего, что могло бы напомнить мне о том, что происходило со мной в прошлом

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

34. Моя память так же хороша, как и раньше

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

35. Я испытываю трудности в проявлении своих чувств, даже по отношению к близким людям

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

36. Временами я вдруг веду себя или чувствую так, как будто то, что было со мной в прошлом, происходит снова

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

37. Я не могу вспомнить некоторые важные вещи, которые произошли со мной в прошлом

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

38. Я очень бдителен и насторожен большую часть времени

1	2	3	4	5
СОВЕРШЕННО НЕВЕРНО	ИНОГДА ВЕРНО	ДО НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ВЕРНО	ВЕРНО	СОВЕРШЕННО ВЕРНО

39. Если случается что-нибудь, напоминающее мне о прошлом, меня охватывает такая тревога или паника, что у меня начинается сильное сердцебиение и перехватывает дыхание; я весь дрожу и покрываюсь потом; у меня кружится голова, появляются “мурашки”, и я почти теряю сознание

1	2	3	4	5
НИКОГДА	РЕДКО	ИНОГДА	ЧАСТО	ВСЕГДА

ЗАПИТАЛЬНИК ДЕПРЕСІЇ БЕКА (BECK DEPRESSION INVENTORY – BDI)

Запитальник депресії Бека (Beck Depression Inventory) був запропонований Аароном Т. Беком у 1961 році на основі даних клінічних спостережень, що дали змогу виокремити перелік симптомів депресії.

Запитальник депресії Бека є важливою складовою психометричного методичного комплексу, що використовується у світовій практиці при вивченні осіб, які пережили травматичний стрес. Запитальник Бека призначений для оцінки ступеня важкості депресивних симптомів.

Він складається з 21 групи стверджувальних висловлювань, кожна з яких відображає той чи інший депресивний симптом: 1) печаль, 2) песимізм; 3) відчуття невезіння; 4) незадоволеність собою; 5) почуття провини; 6) відчуття покарання; 7) самозаперечення; 8) самозвинувачення; 9) наявність суїцидальних думок; 10) плаксивість; 11) дратівливість; 12) почуття соціальної відчуженості; 13) нерішучість; 14) дисморфофобія; 15) складності в роботі; 16) безсоння; 17) втомлюваність; 18) втрата апетиту; 19) втрата ваги; 20) занепокоєння станом здоров'я; 21) втрата сексуального потягу.

Ключ для обробки результатів.

Кожна група складається з 4 тверджень, які оцінюються відповідно за шкалою від 0 до 3 балів:

- перше твердження – 0 балів;
- друге – 1 бал;
- третє – 2 бали;
- четверте – 3 бали.

  Максимально можлива сума – 63 бали.

  Сума менше 9 балів – відсутність депресивних симптомів.
- 10-18 балів – помірно виражена депресія;
- 19-29 балів – критичний рівень;
- 30-63 бали – яскраво виражена депресивна симптоматика.

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений. Выберите одно утверждение в каждой группе, которое лучше всего описывает ваше состояние за прошедшую педелю, включая сегодняшний день. *Поставьте галочку около выбранного утверждения.* Если в группе несколько утверждений в равной мере хорошо описывают ваше состояние, то поставьте галочки около каждого из них. Прежде чем сделать свой выбор, внимательно прочтите все утверждения в каждой группе.

1.	• Я не чувствую себя несчастным • Я чувствую себя несчастным • Я все время несчастен и не могу освободиться от этого чувства • Я настолько несчастен и опечален, что не могу этого вынести
2.	• Думая о будущем, я не чувствую себя особенно разочарованным. • Думая о будущем, я чувствую себя разочарованным. • Я чувствую, что мне нечего ждать в будущем. • Я чувствую, что будущее безнадежно и ничто не изменится к лучшему.
3.	• Я не чувствую себя неудачником. • Я чувствую, что у меня было больше неудач, чем у большинства других людей. • Когда я оглядываюсь на прожитую жизнь, все, что я вижу, это череда неудач. • Я чувствую себя полным неудачником.
4.	• Я получаю столько же удовольствия от жизни, как и раньше. • Я не получаю столько же удовольствия от жизни, как раньше. • Я не получаю настоящего удовлетворения от чего бы то ни было. • Я всем не удовлетворен, и мне все надоело.
5.	• Я не чувствую себя особенно виноватым. • Довольно часто я чувствую себя виноватым. • Почти всегда я чувствую себя виноватым. • Я чувствую себя виноватым все время.
6.	• Я не чувствую, что меня за что-то наказывают. • Я чувствую, что могу быть наказан за что-то. • Я ожидаю, что меня накажут. • Я чувствую, что меня наказывают за что-то.
7.	• Я не испытываю разочарования в себе. • Я разочарован в себе. • Я внушаю себе отвращение. • Я ненавижу себя.
8.	• У меня нет чувства, что я в чем-то хуже других. • Я самокритичен и признаю свои слабости и ошибки. • Я все время виню себя за свои ошибки. • Я виню себя за все плохое, что происходит.
9.	• У меня нет мыслей о том, чтобы покончить с собой. • У меня есть мысли о том, чтобы покончить с собой, но я этого не сделаю. • Я хотел бы покончить жизнь самоубийством. • Я бы покончил с собой, если бы представился удобный случай.
10.	• Я плачу не больше, чем обычно. • Сейчас я плачу больше обычного. • Я теперь все время плачу. • Раньше я еще мог плакать, но теперь не смогу, даже если захочу.
11.	• Сейчас я не более раздражен, чем обычно. • Я раздражаюсь легче, чем раньше, даже по пустякам. • Сейчас я все время раздражен. • Меня уже ничто не раздражает, потому что все стало безразлично.
12.	• Я не потерял интереса к другим людям. • У меня меньше интереса к другим людям, чем раньше.

	• Я почти утратил интерес к другим людям. • Я потерял всякий интерес к другим людям.
13.	• Я способен принимать решения так же, как всегда. • Я откладываю принятие решений чаще, чем обычно. • Я испытываю больше трудностей в принятии решений, чем прежде. • Я больше не могу принимать каких-либо решений.
14.	• Я не чувствую, что я выгляжу хуже, чем обычно. • Я обеспокоен тем, что выгляжу постаревшим или непривлекательным. • Я чувствую, что изменения, происшедшие в моей внешности, сделали меня непривлекательным. • Я уверен, что выгляжу безобразным.
15.	• Я могу работать так же, как раньше. • Мне надо приложить дополнительные усилия, чтобы начать что-либо делать. • Я с большим трудом заставляю себя что-либо делать. • Я вообще не могу работать.
16.	• Я могу спать так же хорошо, как и обычно. • Я сплю не так хорошо, как всегда. • Я просыпаюсь на 1-2 часа раньше, чем обычно и с трудом могу заснуть снова. • Я просыпаюсь на несколько часов раньше обычного и не могу снова заснуть.
17.	• Я устаю не больше обычного. • Я устаю легче обычного. • Я устаю почти от всего того, что я делаю. • Я слишком устал, чтобы делать что бы то ни было.
18.	• Мой аппетит не хуже, чем обычно. • У меня не такой хороший аппетит, как был раньше. • Сейчас мой аппетит стал намного хуже. • Я вообще потерял аппетит.
19.	• Если в последнее время я и потерял в весе, то очень немного. • Я потерял в весе более 2 кг. • Я потерял в весе более **4** кг. • Я потерял в весе более 6 кг.
20.	• Я беспокоюсь о своем здоровье не больше, чем обычно. • Меня беспокоят такие проблемы, как различные боли, расстройства желудка, запоры. • Я настолько обеспокоен своим здоровьем, что мне даже трудно думать о чем-нибудь другом. • Я до такой степени обеспокоен своим здоровьем, что вообще ни о чем другом не могу думать.
21.	• Я не замечал каких-либо изменений в моих сексуальных интересах. • Я меньше, чем обычно интересуюсь сексом. • Сейчас я намного меньше интересуюсь сексом. • Я совершенно утратил интерес к сексу.

ШКАЛА САМООЦІНКИ ТРИВОГИ ШИХАНА

Призначена для оцінки ступеня важкості тривожної симптоматики, у тому числі і панічних атак. Належить до суб'єктивних запитальників.

Шкала включає 35 пунктів, по кожному з яких досліджуваний визначає суб'єктивну міру вираженості тривожної симптоматики. Відповіді оцінюються в градації від 0 до 4 балів.

Рівень тривоги менше 30 балів оцінюється як нормальний.

20-79 балів – середній ступінь.

Вище 80 балів оцінюється як виражена тривога.

Інструкція. "*Протягом останнього тижня наскільки Вас турбували….*"

Бланк шкали

№	*Симптоми*	*Нет*	*Немного*	*Умеренно*	*Сильно*	*Крайне сильно*
	Баллы	0	1	2	3	4
1	Затруднение на вдохе, нехватка воздуха или учащенное дыхание					
2	Ощущение удушья или комка в горле					
3	Сердце скачет, колотится, готово выскочить из груди					
4	Загрудинная боль, неприятное чувство сдавления в груди					
5	Профузная потливость ("пот градом")					
6	Слабость, приступы дурноты, головокружения					
7	"Ватные", "не свои" ноги					
8	Ощущение неустойчивости или потери равновесия					
9	Тошнота или неприятные ощущения в животе					
10	Ощущение, что все окружающее становится странным, нереальным, туманным или отстраненным					
11	Ощущение, что все плывет, "нахожусь вне тела"					
12	Покалывание или онемение в разных частях тела					
13	Приливы жара или озноб					
14	Дрожь (тремор)					
15	Страх смерти или того, что сейчас может произойти что-то ужасное					
16	Страх сойти с ума или потери самообладания					
17	Внезапные приступы тревоги, сопровождающиеся тремя или более из вышеперечисленных признаков, возникающие непосредственно перед и при попадании в ситуацию, которая, по Вашему опыту, может вызвать приступ					

№	*Симптоми*	*Нет*	*Немного*	*Умеренно*	*Сильно*	*Крайне сильно*
18	Внезапные приступы тревоги, сопровождающиеся тремя или более из вышеперечисленных признаков, возникающие по незначительным поводам или без повода (т.е. когда Вы НЕ находитесь в ситуации, которая, по Вашему опыту, может вызвать приступ)					
19	Внезапные приступы тревоги, сопровождающиеся только одним или двумя из вышеперечисленных признаков, возникающие по незначительным поводам или без повода (т.е. когда Вы НЕ находитесь в ситуации, которая, по Вашему опыту, может вызвать приступ)					
20	Периоды тревоги, нарастающей по мере того, как Вы готовитесь сделать что-то, что, по Вашему опыту, может вызвать тревогу, причем более сильную, чем ту, которую в таких ситуациях испытывает большинство людей					
21	Избегание пугающих Вас ситуаций					
22	Состояние зависимости от других людей					
23	Напряженность и неспособность расслабиться					
24	Тревога, “нервозность”, беспокойство					
25	Приступы повышенной чувствительности к звуку, свету и прикосновению					
26	Приступы поноса					
27	Чрезмерное беспокойство о собственном здоровье					
28	Ощущение усталости, слабости и повышенной истощаемости					
29	Головные боли или боли в шее					
30	Трудности засыпания					
31	Просыпания среди ночи или беспокойный сон					
32	Неожиданные периоды депрессии, возникающие по незначительным поводам или без повода					
33	Перепады настроения и эмоций, которые в основном зависят от того, что происходит вокруг Вас					
34	Повторяющиеся и неотступные представления, мысли, импульсы или образы , которые Вам кажутся тягостными, противными, бессмысленными или отталкивающими					
35	Повторение одного и того же действия как ритуала, например повторные перепроверки, перемывание и пересчет при отсутствии в этом действительной необходимости					

ДІАГНОСТИЧНІ КРИТЕРІЇ ГОСТРОЇ СТРЕСОВОЇ РЕАКЦІЇ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ. КЛАСИФІКАЦІЙНІ РУБРИКИ F43.0 ТА F43.1 (ЗГІДНО З МКХ-10)[1]

F43.0. Гостра стресова реакція. Розвивається у людини, яка не страждає будь-якими явними психічними розладами, у відповідь на виключно сильний фізичний та психологічний стрес. Як правило, ця реакція минає через кілька годин чи днів. Чи виникає за відповідних умов гостра реакція на стрес і наскільки важкою вона буде – визначається головним чином індивідуальною вразливістю та адаптивними можливостями. Симптоми виявляють типову змішану, мінливу картину, включаючи початковий стан "оглушення" з деяким звуженням поля свідомості та обсягу уваги, нездатністю адекватно реагувати на зовнішні стимули та дезорієнтацією. Цей стан може або поглибитися – в цьому випадку відрив від оточуючої дійсності все більше посилюється аж до розвитку дисоціативного ступору (F44.2), – або змінитися ажитацією та гіперактивністю (реакція втечі, чи фуга). Часто присутні вегетативні ознаки тривоги (тахікардія, пітливість, почервоніння обличчя). Зазвичай симптоми розвиваються протягом кількох хвилин після впливу стресового подразника чи події та щезають протягом 2 – 3 днів (нерідко – за кілька годин); інколи розвивається часткова чи повна амнезія (F44.0) на час епізоду.

Діагностичні критерії (ІДК – 10)

А. Хворий пережив вплив виключно сильного психологічного чи фізичного стресового фактора.

Б. Симптоми виникають безпосередньо після переживання події, що викликала стрес (протягом години)

В. Виділяють 2 групи симптомів; розрізняють такі ступені гострої реакції на стрес:

F43.00 – *легкий* – задовольняється лише нижченаведений критерій 1;

F43.00 – *помірний* – задовольняється критерій 1 та присутні 2 симптоми з перерахованих у критерії 2;

F43.00 – *важкий* – або задовольняється критерій 1 та присутні будь-які 4 симптоми з критерію 2, або розвивається дисоціативний ступор (F44.2)

1. Задовольняються *критерії Б – Г* для генералізованого тривожного розладу (див. нижче)

2. Присутні симптоми:

---

[1] Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими критериями) / сост. Дж. Э. Купер ; под ред. Дж. Э. Купера / пер. с англ. Д. Полтавца. – К. : Сфера, 2000. – 464 с.

– відхід від соціальних взаємодій у випадках, коли їх можна передбачити заздалегідь;
– звуження обсягу уваги;
– явні ознаки дезорієнтації;
– гнів чи агресія, що виражаються у словесній формі;
– почуття безпорадності та відчаю;
– неадекватність чи безцільна гіперактивність;
– надмірне переживання горя, що не піддається вольовому контролю (розглядається з врахуванням норм, прийнятих у певній культурі).

Г. Якщо дія стресору має минущий характер чи він може бути усунений, вгасання симптоматики починається не пізніше ніж через 8 годин, а якщо його дія триває – не більше ніж через 48 годин.

Критерії Б – Г генералізованого тривожного розладу:

Б. Присутність принаймні 4 симптомів з переліку, в тому числі хоча б один з п. 1 – 4.

Вегетативні симптоми:

1) посилене серцебиття;
2) пітливість;
3) тремор чи тремтіння;
4) сухість у роті (не обумовлена дією лікарських препаратів чи дегідратацією).

Симптоми, що стосуються області грудної клітини чи живота:

5) ускладнене дихання;
6) почуття задухи;
7) відчуття дискомфорту чи болю в області грудної клітини;
8) нудота чи неприємні відчуття в животі.

Симптоми, що стосуються психічного стану:

9) відчуття головокружіння, нестійкості, дурноти, слабкості;
10) сприймання оточуючих матеріальних об’єктів як “несправжніх” (дереалізація) чи відчуття відокремленості від власної особистості чи нереальності свого перебування в цей момент в цьому місці (деперсоналізація);
11) страх божевілля, втрати самоконтролю чи страти свідомості;
12) страх смерті.

Загальні симптоми:

13) приливи жару чи ознобу;
14) відчуття заніміння чи поколювання;
15) м’язова напруга чи біль;

16) рухова розгальмованість та нездатність розслабитися;
17) відчуття психічного напруження, стан “на межі нервового зриву”;
18) відчуття кому в горлі чи утруднення при ковтанні.

Інші неспецифічні симптоми:

19) посилене реагування на будь-які несподіванки;
20) утруднення в зосередженні уваги чи відчуття “порожнечі в голові” через тривогу та занепокоєння;
21) постійна дратівливість;
22) утруднення при засипанні через занепокоєння.

F43.1 Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Посттравматичний розлад виникає як відстрочена та (чи) затяжна реакція на стресову подію чи ситуацію (короткотривалу чи довготривалу) виключно загрозливого чи катастрофічного характеру, які, в принципі, здатні викликати загальне потрясіння майже у кожної людини. Деякі чинники, наприклад певні особистісні риси (компульсивні, астенічні) чи перенесене раніше невротичне захворювання, виступають як сприяючі та можуть знизити поріг розвитку цього синдрому чи зробити важчим його перебіг, проте не є необхідною та достатньою умовою для його виникнення. До типових ознак відносяться епізоди повторного переживання травми у формі нав’язливих спогадів (“ремінісценцій”, снів та кошмарів, що виникають на фоні хронічного відчуття “заціпеніння” та емоційної притупленості, відчуження від інших людей, відсутності реакції на події, що відбуваються навколо, а також уникання діяльності та ситуацій, що нагадують про пережите. Як правило, спостерігається стан перезбудження вегетативної нервової ситеми з підвищенням рівня неспання, посиленою реакцією перляку та безсонням. Ці симптоми та реакції зазвичай супроводжуються тривогою та депресією; нерідко виникають суїцидальні думки. Цей розлад виникає слідом за травмою після латентного періоду, який може тривати від кількох тижнів до кількох місяців. Перебіг має хвилеподібний характер, проте в більшості випадків можна очікувати виліковування. У незначної кількості пацієнтів відзначається тенденція до хронічного перебігу; описаний стан зберігається у них протягом багатьох років і врешті-решт переходить у стійку зміну особистості (**F62.0)**.

Діагностичні критерії (ІДК – 10):

А. Хворий пережив вплив стресової події чи ситуації (короткотривалої чи довготривалої) виключно загрозливого чи катастрофічного характеру, які здатні викликати загальний дистрес майже у кожної людини.

Б. Хворий постійно знову переживає дію стресору, що “воскресає” в нав’язливих ремінісценціях, яскравих спогадах чи повторюваних сновидіннях, чи переживає дистрес, опинившись в обставинах, що нагадують про перенесене потрясіння чи асоціюються зі стресором.

В. Хворий уникає (чи переживає бажання уникати) обставини, що нагадують про пережите чи асоціюються зі стресором (причому до перенесеного стресу така тенденція не спостерігалась).

Г. Присутня будь-яка з цих ознак:

1) нездатність згадати (повністю чи частково) деякі важливі моменти, що відносяться до періоду дії стресового фактора;

2) стійкі симптоми підвищеної психологічної чутливості та збудливості (які не спостерігались до дії стресового фактора), що представлені будь-якими двома з наступних:

a) ускладнення засипання чи підтримання сну;

b) дратівливість чи спалахи гніву;

c) утруднення концентрації уваги;

d) підвищення рівня неспання;

e) посилений чотирихолмний рефлекс.[1]

Д. Прояви, описані в критеріях Б – Г, виникають не пізніше ніж через 6 місяців після стресової події.

[1] Рефлекс, що виникає у відповідь на неочікуваний зоровий чи слуховий подразник, у формі загальної рухової чи емоційної реакції. Може супроводжуватися вегетативними проявами (підвищенням артеріального тиску, тахікардією тощо). Рефлекторні дії короткотривалі (в межах секунди), при цьому припиняються всі інші форми рухової активності.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДЕБРИФІНГ[1]

Дебрифінг – метод роботи з груповою психічною травмою. Це форма кризової інтервенції, особливо організована та чітко структурована робота в групах з людьми, що пережили травматичну екстремальну подію (катастрофу, бойові дії тощо).

Дебрифінг належить до засобів екстреної психологічної допомоги. Він має проводитись якомога раніше після події (через кілька годин, максимум – днів). Вважається, що оптимальний час для проведення дебрифінгу – не раніше ніж через 48 годин після події. До цього моменту завершиться період гострих стресових реакцій та учасники події будуть у стані, в якому повертається здатність до рефлексії та самоаналізу. Проте якщо пройде забагато часу, спогади стануть туманними та будуть розпливатись. У таких випадках для необхідності відтворення пережитих почуттів та станів можуть використовуватися відеозаписи та фільми про події.

Процедура дебрифінгу полягає у відреагуванні в умовах безпеки та конфіденційності, вона дає можливість поділитися враженнями, реакціями та почуттями, пов'язаними з екстремальною подією. Зустрічаючи схожі переживання в інших людей, учасники отримують полегшення – у них знижується відчуття унікальності та ненормальності власних реакцій, зменшується внутрішня напруга. В групі з'являється можливість отримати підтримку від інших учасників.

Мета дебрифінгу – знизити важкість психологічних наслідків пережитого стресу. Для реалізації мети вирішуються такі завдання:

- "припрацювання" вражень, реакцій та почуттів;
- когнітивна організація пережитого досвіду шляхом розуміння структури та смислу подій, що відбулися, реакції на них;
- зменшення індивідуального та групового напруження;
- зменшення відчуття унікальності та ненормальності власних реакцій. Це завдання вирішується за допомогою групового обговорення почуттів;
- мобілізація внутрішніх та зовнішніх групових ресурсів, посилення групової підтримки, солідарності та розуміння;
- підготовка до переживання тих симптомів та реакцій, які можуть виникати найближчим часом;
- визначення засобів подальшої допомоги у випадку необхідності.

Дебрифінг не вберігає від виникнення наслідків травми, проте перешкоджає їх розвитку та посиленню, сприяє розумінню причин свого

[1] *Малкина-Пых И. Г.* Психологическая помощь в кризисних ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928 с. – С. 86-96.

стану та усвідомленню дій, які необхідно застосувати, щоб полегшити ці наслідки. Тому дебрифінг є водночас методом кризової інтервенції та профілактики.

Оптимальна кількість учасників у групі від 10 до 15 осіб. За необхідності залучення більшої кількості людей група ділиться на підгрупи. Проводиться дебрифінг під керівництвом 2 підготовлених спеціалістів. Найважливіше – організація групового обговорення, яке передбачає проговорювання, слухання, прийняття рішень, слідування повістці дня. Не допускається присутність сторонніх осіб, які не мають стосунку до події.

Час сесії чітко визначається спочатку і складає 2 – 2,5 години.

У дебрифінгу прийнято виділяти 3 частини та 7 фаз.

Частина І – припрацювання основних почуттів учасників та зміна інтенсивності стресу.

Частина ІІ – детальне обговорення симптомів та забезпечення почуття захищеності та підтримки.

Частина ІІІ – мобілізація ресурсів, забезпечення інформацією, формування планів на майбутнє.

7 фаз дебрифінгу:

1) вступна фаза;
2) фаза опису фактів;
3) фаза опису думок;
4) фаза опису переживань;
5) фаза опису симптомів;
6) фаза завершення;
7) фаза реадаптації.

1. Вступна фаза.

Триває близько 15 хвилин. Ведучий групи представляє себе, команду дебрифінгу та пояснює цілі зустрічі. Наприклад: “Я – … . Подібну процедуру обговорення того, що трапилось, я вже використовував багато разів у ситуаціях після складних трагічних подій, таких як … Ці обговорення більшість людей визнають корисними. Вони дають можливість висловити та зрозуміти думки та почуття, які виникли у вас у зв’язку з тим, що відбулося. Тому, все, що буде тут обговорюватися, ми будемо вважати нормальним. Це допоможе вам розібратися в своєму стані та почуттях, які зараз здаються дивними та нездоланними”.

Ведучий визначає правила для дебрифінгу. Зазвичай члени групи заспокоюються, почувши про те, що жодного з них не будуть змушувати говорити без особистої згоди. Єдина вимога полягає в тому, що вони мають назвати своє ім’я та виразити своє ставлення до катастрофи чи тієї події, учасниками чи свідками якої вони стали. Учасників просять слухати, не

перебиваючи та даючи висловитися всім бажаючим. Члени групи мають бути впевненими у дотриманні конфіденційності. Керівник дає гарантію, що все сказане не вийде за межі цього кола спілкування. Аналогічно членів групи просять не передавати комусь за межами цього кола особисту інформацію про інших учасників, “не пліткувати”, про що тут йде мова.

Необхідно зняти страх, заспокоїти учасників відносно того, що відповіді не будуть записуватися поза їх волею. Вони не мають непокоїтися через приховані записуючі прилади. Проте, з другого боку, їм можна повідомити, що для команди дебрифінгу було б корисним вести запис фактів та думок без вказування авторства. Оскільки потім люди можуть ще раз звернутися до матеріалу, який обговорювався в групі, для зняття ілюзій, які виникають з приводу того, що відбувалося.

Потрібно, щоб члени групи знали, що дебрифінг не передбачає оцінок, критики та вироків. Це не трибунал, а лише обговорення за правилами. Така установка попереджає суперечки, взаємні обвинувачення, які можуть виникати через розходження в очікуваннях, думках та почуттях.

Учасників попереджають, що під час самого обговорення вони можуть відчути себе гірше, проте – це нормальне явище, звичний наслідок порушення хворобливих проблем. Ведучий має це позначити як плату за можливість надалі протистояти стресам.

Членам групи рекомендують працювати без перерви. Тому їм можна запропонувати щось попоїсти, відвідати туалет до початку дебрифінгу.

Учасників повідомляють, що у них є можливість тихо вийти та повернутися. Проте їх просять повідомляти ведучому, якщо вони йдуть у пригніченому стані, і тоді членам команди, одному чи кільком, слід супроводжувати їх.

2. Фаза фактів.

На цій фазі кожен учасник коротко описує, що відбувалося з ним під час інциденту. Учасники можуть описати, як вони побачили подію і яка була послідовність етапів. Ведучий команди дебрифінгу має заохочувати перехресні запитання, що допомагають прояснити та відкоригувати об’єктивну картину фактів та подій, що є у наявності у членів групи. Це важливо, оскільки через масштаб інциденту та помилок сприймання кожна людина реконструює картину по-своєму. Це можуть бути просто невірні переживання подій чи наявність помилкових ключових уявлень про них. Почуття часу також нерідко буває порушеним.

Попросіть учасників по колу відпоісти на такі запитання:

- Хто ви і як пов’язані з подією (чи з жертвою)?
- Де ви були, коли подія трапилася?
- Що трапилося?
- Що ви бачили? Чули?

Дебрифери коротко перефразовують кожну відповідь.

Таким чином, кожна людина коротко описує те, що з нею відбулося під час інциденту: як вона побачила подію і яка була послідовність того, що відбулося.

Тут можливі перехресні запитання учасників один одному, що допомагають прояснити та сформувати об'єктивну картину того, що відбулося. Це дає можливість відновити відчуття орієнтації, що сприяє впорядкованості думок та почуттів. Це одна з головних задач дебрифінгу – дає можливість людям об'єктивніше побачити ситуацію, що блокує фантазії та спекуляції, що підігрівають тривогу.

Тривалість фази фактів може варіювати. Проте чим довше тривав інцидент, тим довшою має бути фаза фактів. Слід пам'ятати, що це лише етап роботи. Прагнення створити єдине ціле може призвести до застрягання на цій фазі. Так чи інакше, людина може мати власне бачення ситуації, яке визначається різними чинниками: її місцезнаходженням у той момент, тривалістю участі, поміченими дрібницями тощо. Власне бачення визначає особистий смисл того, що трапилося, для певної конкретної людини та стає потім джерелом страждань.

3. Фаза думок.

На фазі думок дебрифінг фокусується на процесах прийняття рішення та мислення. Питання, що відкривають цю фазу, можуть бути такими:

- якою була ваша перша думка, коли ви усвідомили, що відбулося (питання для свідків події, рятівників, постраждалих)?
- якою була ваша перша думка, коли ви дізналися, що трапилося (питання для тих, хто не був безпосереднім свідком)?

Люди часто чинять опір тому, щоб поділитися своїми першими думками, тому що вони, ці думки, їм здаються недоречними, дивними, відображаючими інтенсивне почуття страху. Перша думка може відображати те, що потім складе серцевину тривоги.

Потім слід запитати: "Що ви робили під час інциденту? Чому ви вирішили робити саме те, що робили?" Останнє питання часто висвітлює прагнення захистити тих, до кого звертаються перші думки.

Під час екстрених дій у виконавців може виникнути злість на накази керівництва, оскільки вони здаються безглуздими та суперечними. Раціональність розпоряджень може прояснитися під час дебрифінгу.

4. Фаза переживань.

Зазвичай це найтриваліша фаза дебрифінгу. Попередні фази актуалізували досить сильні переживання. Завдання цього етапу: створити такі умови, за яких учасники могли б згадати та виразити сильні почуття в умовах підтримки групи і водночас підтримати інших учасників, які також переживають сильні страждання. Щоб досягнути успіху в цій фазі, ведучому слід допомагати людям розповідати про свої переживання, навіть хворобливі. Це може зменшити руйнівні наслідки таких почуттів.

Коли люди описують причини прийняття ними тих чи інших рішень, вони часто говорять про страх, безпорадність, самотність, почуття провини. В процесі розповіді про почуття у членів групи створюються відчуття схожості, спільності та природності реакцій. Груповий принцип універсальності тут є ключовим. Цьому сприяють питання типу:

- як ви реагували на подію?
- що для вас було найжахливішим з того, що трапилося?
- чи переживали ви раніше в житті щось подібне?
- що викликало у вас такі самі почуття: суму, фрустрації, страху?
- як ви себе почували, коли відбулася подія?

Можна поставити питання типу: "Якими були ваші враження про те, що відбувалося навколо вас, коли події лише почали розвиватися? Що ви чули? Бачили? Які запахи відчували?

Інші можливі питання:

- що ви відчували на фізичному рівні, які тілесні відчуття ви пережили?

Якщо це група людей, які безпосередньо були присутніми на події (свідки та постраждалі), можете запитати: "Що з того, що ви побачили, почули, відчули на запах пам'ятається, сильно тривожить вас?"

Ці обговорення чуттєвих спогадів дають змогу в подальшому уникнути образів та думок, які можуть виявити руйнівні впливи після події. Проговорювання травматичних вражень нейтралізує їх руйнівні наслідки. Відповідь на запитання про найважчі почуття допомагає проробити конфліктні переживання.

Якщо група невелика, ви можете просити учасників відповідати на запитання по колу, якщо велика – в довільному порядку.

Заохочуйте учасників відповідати один одному, допомагайте обговоренню, повторюйте запитання, перефразовуючи висловлювання, відображаючи почуття учасників. Учасники мають відчувати, що будь-які їхні емоції мають право на існування, що вони важливі та варті поваги.

Ведучий дебрифінгу має дозволити кожному брати участь у спілкуванні. Він втручається, якщо правила дебрифінгу порушені або якщо має місце деструктивний критицизм. Це особливо важливо слід мати на увазі, оскільки один з головних терапевтичних процесів дебрифінгу – моделювання стратегій, які визначають, як справлятися з емоційними проблемами у себе, один в одного, в сім'ї, з друзями. Учасники мають навчитися виражати почуття, знаючи, що це безпечно, розуміти, що вони мають право обговорити свої проблеми з іншими.

Якщо у когось з учасників погіршується стан, то це ключовий момент для мобілізації групової підтримки, сигнал сусіду: покласти руку на плече людини, яка перебуває в стані дистресу, чи просто вербалізувати підтримку, сказавши, що сльози тут доречні та прийнятні. Люди, які працюють разом, особливо якщо це чоловіки, часто переживають ускладнення, коли потрібно

торкнутися колеги, навіть для того, щоб втішити, і тому потребують спеціального дозволу. Якщо хтось іде, один з ведучих має послідувати за ним, щоб переконатися в його благополуччі та сприяти поверненню до групи.

Важливо приглядатися до тих, хто здається особливо сильно постраждалим, до тих, хто мовчить чи у кого є особливо виражені симптоми. Це можуть бути ті, хто більше за всіх піддавався ризику. З такими учасниками слід продовжити роботу після закінчення дебрифінгу, запропонувавши індивідуальну програму підтримки. Інколи можуть сплисти події, що стосуються минулих інцидентів, які не були пропрацьовані, чи особисті проблеми. Ведучий дебрифінгу повинен запропонувати шляхи припрацювання ранніх реакцій.

5. Фаза симптомів.

Інколи ця фаза об'єднується з попередньою чи наступною фазою. Проте інколи має сенс виділити її в окремий етап роботи.

Під час фази симптомів деякі реакції слід обговорити детальніше. Учасників просять описати симптоми (емоційні, когнітивні та фізичні), які вони пережили на місці дії, коли інцидент завершився, коли вони повернулися додому, протягом наступних днів і в теперішній час. Обов'язково слід поставити переживання про незвичні переживання, про складності повернення до нормального режиму життя та роботи.

До характерних рис ПТСР відносяться переживання феномену уникання, заціпеніння та інші. Страх може викликати зміни в поведінці. Фобічні реакції (страхи) можуть проявитися в тому, що люди не здатні повернутися в те місце, де відбулася подія (особливо проблематичним це стає, якщо це місце їх основної роботи). Після подібних інцидентів люди інколи змушені змінювати місце проживання, переїжджаючи в інший дім, можуть боятися спати без світла чи зменшувати швидкість їзди на автомобілі, коли уявляють, що може трапитися.

Особливу увагу слід приділити проблемі впливу психотравми на сімейне життя. Людина може відчувати, що її сім'я не в змозі зрозуміти її переживання. Інколи може бути корисним включати сім'ю в деякі моменти дебрифінгу, можливо, для початку передавши їм письмові матеріали. Інший варіант – окремі зустрічі з сім'ями тих, хто був залучений до інциденту. В деяких випадках сім'ям може бути показаний фільм про подібний інцидент, щоб вони ясніше уявляли собі, що пережила людина, яку вони люблять.

6. Фаза завершення.

В цій фазі один з ведучих повинен спробувати узагальнити реакції учасників. Це краще зробити тим членам команди, хто записує та здійснює діагностику загальних реакцій учасників, а потім намагається нормалізувати стан групи.

Можливий підхід, коли обговорюються особисті події з життя учасників та використовуються матеріали інших інцидентів чи навіть результати

досліджень. Такий акцент на аналізі демонструє тим, хто зібрався, що їх реакція нормальна, що це “нормальна реакція на ненормальні події”. Проте індивідуальність кожного також має бути відзначена. В учасників не повинно скластися враження, що вони зобов’язані виражати реакції, проте їм слід знати, що вони завжди можуть зробити це, якщо захочуть.

Корисно використовувати записи із зафіксованим матеріалом, що є в наявності, які допомагають точніше визначити реакції та відновити те, що відбулося. Зрозуміло, що цього не слід робити під час дебрифінгу чи в кінці, щоб не руйнувати процесу. Добре мати великий плакат з переліком можливих симптомів та їх детальним описом; цей плакат може бути розміщений десь у кімнаті, щоб люди могли додавати свої симптоми до переліку.

Корисно організувати роботу так, щоб учасники могли б ще раз зустрітися через тиждень після дебрифінгу. Знання про майбутню зустріч дає змогу учасникам замислитися над формуванням власної стратегії подолання отриманої травми. Важливо відзначити такі реакції, як насильницьке вторгнення образів та думок, зростання тривоги, почуття вразливості, проблеми зі сном та з концентрацією уваги. Необхідно зауважити, що нічого страшного в цих реакціях немає і при нормальному розвитку подій з часом симптоми будуть зменшуватися.

7. Фаза реадаптації.

В цій фазі обговорюється та планується майбутнє, намічаються стратегії подолання, особливо в термінах сімейної та групової підтримки. Однією з головних цілей дебрифінгу, окрім всього, є створення внутрішньогрупового психологічного контексту. Переживання, що викликані відсутністю розуміння з боку оточуючих, – можливо, один з найважчих аспектів посттравматичного стресу. Корисно обговорити також, в яких випадках учасник має шукати подальшу допомогу. Тут визначальними мають стати такі показники:

- якщо симптоми не зменшилися через 6 тижнів;
- якщо з часом симптоми посилились чи з’явилися нові;
- якщо людина не в змозі адекватно функціонувати на роботі та вдома.

Напрямок подальшої допомоги слід уточнити. Група може прийняти рішення про необхідність наступного дебрифінгу. Керівник дебрифінгу пропонує учасникам продумати, як вони зможуть спілуватись один з одним у подальшому, пропонує обмінятися телефонами та адресами.

Дебрифінг може мати продовження через кілька тижнів чи місяців. Цей процес вже менш структурований, ніж перший, і його головна мета – прослідкувати прогрес учасників: динаміку симптомів та дій, щоб справитися з ними. В цей час також можуть з’явитися учасники, які потребують інтенсивнішої психологічної допомоги.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДО ТЕМИ 7

ТИПОВЕ ПОЛОЖЕННЯ ПРО СЛУЖБУ “ТЕЛЕФОН ДОВІРИ”

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства України
у справах сім’ї, молоді
та спорту
07.12.2005 N 3133

Зареєстровано
в Міністерстві юстиції України
28 грудня 2005 р. за N 1580/11860

ТИПОВЕ ПОЛОЖЕННЯ
про службу “Телефон Довіри”

1. Служба “Телефон Довіри” (далі – служба “ТД”) – це спеціалізоване формування, яке утворюється центром соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді (далі – Центр).

2. Служба “ТД” не є юридичною особою.

3. Служба “ТД” здійснює свою діяльність згідно з чинним законодавством та цим Типовим положенням.

4. Служба “ТД” утворюється згідно з наказом директора Центру за наявності необхідних умов, що забезпечують ефективне функціонування служби “ТД”, а саме: наявності окремого приміщення, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам і протипожежним вимогам, наявності усіх видів комунального благоустрою, службового телефону та телефону з окремою чи вільною у часи роботи служби “ТД” лінією зв’язку.

Приміщення служби “ТД” має бути захищене від стороннього шуму та проникнення до нього сторонніх осіб.

При цілодобовому режимі роботи служби “ТД” мають бути передбачені умови для відпочинку та відновлення психологічного стану консультантів.

5. Головною метою діяльності служби “ТД” є надання психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, юридичних та інформаційних послуг особам, які опинилися у складних життєвих обставинах та звернулися до служби “ТД”.

6. Надання допомоги особам, які звертаються до служби “ТД”, здійснюється на безоплатній основі та ґрунтується на принципах законності, гуманізму, дотримання прав людини (дитини), доступності, анонімності й конфіденційності, професійності, відповідальності за дотримання етичних та

правових норм, відсутності будь-якого політичного, ідеологічного або релігійного тиску на абонента, добровільності у прийнятті допомоги.

7. Основні завдання та функції служби “ТД”:

– здійснення психологічного та інформаційного консультування по телефону різних категорій і груп населення, які потребують психологічної або інформаційно-консультативної допомоги та звертаються до служби “ТД”;

– створення та постійне оновлення банку даних про фахівців та служби, організації, установи, що працюють у соціальній сфері, для здійснення переадресації;

– здійснення переадресації (направлення) абонентів, при потребі, до інших фахівців та служб, в організації та установи, які працюють у соціальній сфері, є компетентними у даній проблемі та більш повно й кваліфіковано можуть задовольнити їхні запити.

8. Ліквідація (реорганізація) служби “ТД” здійснюється згідно з наказом директора Центру.

9. Службу “ТД” очолює керівник, який призначається на посаду та звільняється з посади директором Центру. На посаду керівника служби “ТД” призначається штатний спеціаліст Центру, який має вищу психологічну освіту та спеціальну підготовку у галузі телефонного консультування. Керівник служби “ТД” відповідно до покладених на нього завдань:

– підпорядковується заступнику директора або безпосередньо директору Центру;

– здійснює загальне керівництво службою “ТД”, розробляє поточні та перспективні плани роботи служби “ТД”;

– організовує роботу служби “ТД”, несе персональну відповідальність за виконання покладених на службу “ТД” завдань;

– звітує про роботу служби “ТД” перед директором відповідного Центру;

– забезпечує укладання договорів про співпрацю та налагодження партнерських стосунків з установами та організаціями різних форм власності в контексті захисту прав, інтересів та надання соціальних послуг;

– організовує підвищення кваліфікації працівників служби “ТД”;

– здійснює внутрішній моніторинг ефективності роботи служби “ТД”.

10. До роботи служби “ТД” можуть залучатись інші спеціалісти на договірних засадах та волонтери.

11. Фінансування служби “ТД” здійснюється за рахунок коштів, передбачених на утримання та діяльність відповідного Центру.

12. Видатки на оплату праці залучених спеціалістів обраховуються, виходячи із середніх розмірів посадових окладів (ставок заробітної плати), затверджених для аналогічних категорій працівників відповідних галузей, та відпрацьованого часу відповідно до наказу Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України від 01.11.2000 № 2111 (z0153-01) “Про

затвердження Положення про порядок реалізації програм та проведення заходів з питань дітей, молоді, жінок та сім'ї", зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 21.02.2001 за № 153/5344.

13. Служба "ТД" має право:

– визначати форми та методи роботи служби "ТД";

– використовувати для провадження своєї діяльності кошти інших джерел, у тому числі міжнародну фінансову, технічну допомогу та міжнародні гранти;

– залучати на договірних засадах фахівців (лікарів, юристів, психологів), які мають відповідну освіту та підготовку у сфері психологічного телефонного консультування.

14. Телефонні номери служби "ТД" мають бути занесені до офіційних довідників і оприлюднені у засобах масової інформації. Адреса служби "ТД" використовується тільки для службового користування з метою забезпечення анонімності та безпеки її працівників.

15. Служба "ТД" працює цілодобово при наявності матеріально-технічних та кадрових ресурсів. У разі неможливості забезпечити цілодобовий режим роботи служба "ТД" працює не менше восьми годин на добу з наданням переваги роботі у вечірні та нічні години.

16. Служба "ТД" налагоджує співпрацю, розвиває та підтримує контакти із державними та громадськими організаціями: органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, соціальними службами, установами і закладами соціального захисту населення та окремими громадянами з метою надання ефективної психологічної та інформаційно-консультативної допомоги громадянам, які звертаються до служби "ТД".

Заступник директора Державної
соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді **Г. М. Лактіонова**

ЕТИЧНА ХАРТІЯ МІЖНАРОДНОЇ ФЕДЕРАЦІЇ ТЕЛЕФОННОЇ ЕКСТРЕНОЇ ДОПОМОГИ (IFOTES)[1,2]

I. ПРЕАМБУЛА

Степень и скорость перемен в современном обществе приводят к тому, что отдельные люди поглощаются толпой и это угрожает их основной ценности как индивидуумов. Даже будучи окруженными множеством людей, они часто чувствуют себя изолированными и испытывают эмоциональные страдания.

Межличностное общение часто является настолько недостаточным, что некоторым людям становится трудно найти кого-нибудь, с кем можно побеседовать и искренно обменяться мнениями.

Усовершенствование технологии общения само по себе не привело к улучшению значимых человеческих контактов.

Если кто-то хочет побеседовать, то необходимо, чтобы был другой человек – тот, кто слушает. Становится все более трудно найти слушателя.

Вследствие этого группа людей, обладающих интуицией, солидарностью и социальной изобретательностью, организовала службы телефонной помощи в форме неправительственных организаций.

Эти службы предлагают временную, но мгновенно доступную поддержку любому, кто одинок, отчаялся, переживает стресс или близок к самоубийству.

Слушающие стремятся помочь звонящим прояснить их опыт и увеличить осознание собственных ресурсов для продолжения жизни.

Эти службы созданы и продолжают действовать на основе ценностей, содержащихся в Международной Декларации прав человека Организации Объединенных Наций. В частности, службы подтверждают:

– достоинство всех людей;

– право на уважение своих мыслей, желаний, того, ради чего человек живет;

– право выражать себя своими собственными словами.

---

[1] Организация экстренной психологической помощи детям и подроткам в России: принципы, стандарты, практика : сборник материалов. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестового обращения; Изд-во “Смысл2, 2007. – 312 с. – С. 41-46.

[2] http://ratepp.ru/publ/6-1-0-10

II. ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ УСТАВ (кодекс поведения)

А. Учреждение.

1. IFOTES объединяет на международном уровне национальные ассоциации, целью которых является обеспечивать круглосуточно и где только возможно организованную службу телефонной помощи, доступную всем людям, испытывающим трудности и нужду в беседе, если возможно, на их родном языке.

2. Службы предлагают всем звонящим возможность искреннего обмена мнениями.

3. Службы предлагают поддержку тем, кто страдает от изоляции, отчаяния или депрессии или не решается поделиться своими трудностями или взглядами с кем-то, кто знает или может идентифицировать их.

4. Службы доступны для всех, особенно переживающих кризис или замышляющих самоубийство.

5. Оказываемая помощь является бесплатной.

Б. Слушание.

8. Телефон обеспечивает отклик на экстренность определенных ситуаций, помогая сохранить право на анонимностъ как звонящих, так и слушающих. Анонимность является настоятельным требованием работы службы.

9. Звонящие имеют возможность установить контакт с собеседником, с которым могут побеседовать конфиденциально. Их дружески принимают во всей человеческой целостности, и они могут рассчитывать на уважение.

10. Звонящие выражают себя со всеми свойственными им особенностями, если возможно, на своем родном языке.

11. Внимательное без предвзятого отношения слушание призвано помочь звонящим отвлечься от их настоящих переживаний, успокоить тревогу и дать силы заново обрести собственную инициативу.

12. Если необходимо, звонящие снабжаются информацией, позволяющей найти соответствующую внешнюю помощь.

В. Слушающие.

1. Служба слушания обычно обеспечивается добровольцами, тщательно отобранными, подготовленными и руководимыми опытными людьми с соответствующей квалификацией.

2. Помимо проявления солидарности, которую слушающие хотят передать людям, переживающим трудности, они учатся вести беседу во взаимно конструктивной манере.

3. Слушающие предлагают поддержку без оценивания, не влияя на звонящего, особенно путем навязывания идеологических, религиозных или политических убеждений.
4. Слушающие имеют право отвечать на звонки только после завершения предварительной подготовки, проводимой квалифицированными специалистами в этой области.
5. В течение всего времени сотрудничества слушающие регулярно посещают доступные для них текущие тренинга, проявляя прилежность. Для них это является возможностью осознать подходы, используемые ими в работе на телефоне. Им помогают оценить их в свете обмена и личных наблюдений, проводимых квалифицированными инструкторами.
6. Им также предоставляется возможность сопоставить свое собственное слушание и слушание других и исследовать самих себя с целью улучшения качества слушания.
7. Во время бесед они особенно озабочены тем, чтобы поддерживать уважение к себе со стороны собеседников. Они не позволяют, чтобы звонящие манипулировали, оскорбляли или угрожали им.
8. Слушающие могут опереться на своих коллег, особенно ответственных работников службы, и получить искреннюю поддержку, помогающую справиться с запросами.
9. Слушающие обретают преимущество от своей деятельности в виде личностного роста, получающего дальнейшее развитие путем участия в конгрессах, конференциях, семинарах и мастер-классах, организованных или поддерживаемых их ассоциацией.

Г. Служба.

Практика этого особого слушания, часто называемого установлением дружеского контакта, организуется внутри команды, члены которой имеют различное социокуль-турное происхождение. Они отбираются по их личным качествам: способности слушать, широте и непредубежденности взглядов, а также потенциальным возможностям личностного развития.

Д. Общество.

Слова дают преимущества тем, кто может их выразить, имея при этом привилегию быть дружески выслушанным. Службы неотложной телефонной помощи организованы для развития взаимного слушания в целом, в обществе.

III. ОПЕРАЦИОННЫЙ УСТАВ (Устав работы)

А. Посты.

1. Каждая местная команда образует “пост”.
2. Каждый пост имеет свой Устав и другие внутренние документы – определяющие его юридический статус и регулирующие его деятельность.
3. На всех уровнях организации его члены действуют в духе команды, развивая службу, в которой каждый является ответственным за возложенные на него задачи.
4. Посты стремятся координировать свою деятельность с местными организациями и учреждениями.
5. Используя подходящие средства информации, посты стараются быть известными.
6. Соблюдая анонимность и конфиденциальность, посты выпускают ежегодный отчет с оценкой своей деятельности.

Б. Национальные федерации.

Как слушающие нуждаются друг в друге, так и посты определенного региона или страны нуждаются во взаимной поддержке и сотрудничестве.

С этой целью посты объединяются в ассоциации или федерации для того, чтобы:

а) обеспечить качество служб слушания в соответствии с Уставом;

б) способствовать обмену постами;

в) координировать текущую деятельность постов и их взаимоотношения с властями и общественными учреждениями;

г) развивать гласность неотложной телефонной помощи;

д) сохраняя конфиденциальность, информировать общество об условиях социальной жизни, как они выражаются теми, кто звонит и сообщает о своих трудностях.

В. Международная федерация IFOTES.

IFOTES объединяет неправительственные национальные ассоциации и федерации, чтобы облегчить анализ и межкультурный обмен в духе открытости и уважения различий.

Цели

1. Усилить осознание службами важности неотложной телефонной помощи, их роли в деле прекращения изоляции человека и обеспечение таким образом психического здоровья, а также предотвращение самоубийств.
2. Стимулировать и поощрять деятельность национальных ассоциаций и федераций.

3. Помогать местным группам в развитии неотложной телефонной службы и поддерживать ее создание в тех странах, где она отсутствует.

Средства

1. Организовывать международные встречи в форме семинаров, конференций и конгрессов для выполнения ее целей.
2. Публиковать в форме бюллетеней, брошюр и книг информацию, относящуюся к работе постов.
3. Собирать и распространять данные служб телефонной помощи, касающиеся укрепления психического здоровья и предотвращения самоубийств.
4. Поддерживать и поощрять исследования, согласующиеся с ее целями и задачами.
5. Поддерживать контакты с организациями, разделяющими тот же дух, среди которых Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ), Всемирная федерация психического здоровья (ВФПЗ), Международная ассоциация предотвращения самоубийств (МАПС), Международная линия жизни (“Life Line International”) и Международная дружеская помощь (“Befrienders International”).

Май 1994 г.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ НОРМЫ
(Приняты Генеральной Ассамблеей IFOTES, Израиль, июль 1994 г.)

1. Службы неотложной телефонной помощи являются доступными в любое время для любого человека, желающего обратиться в них, независимо от его возраста, пола, конфессии или национальности.
2. Все звонящие имеют право быть выслушанными и право на уважение независимо от их верований, убеждений или личностного выбора.
3. Слушание производится неотложной телефонной службой помощи в духе доброжелательности и открытости по отношению к звонящему.
4. Детали всех звонков, особенно касающихся частной жизни звонящих, остаются абсолютно конфиденциальными.
5. Звонящие и слушающие имеют право оставаться анонимными – или звонящие и слушающие остаются анонимными.
6. Слушающие обычно являются добровольцами, отобранными, получившими подготовку и работающими под наблюдением (супервизией) с тем, чтобы постоянно улучшать качество слушания.
7. Слушающие не просят у звонящего никакого вознаграждения.

Май 1994 г.

Навчальне видання

Наталія Миколаївна БУЛАТЕВИЧ

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Навчальний посібник

Верстка – Т. С. Меркулова

Підписано до друку *10 листопада* 2015 р.
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 27,81. Об.-вид. арк. 19,01.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26