

КОНЦЕПТУАЛЬНІ
ЗАСАДИ І МЕТОДИКА
**ГЛИБИННОЇ
ПСИХОКОРЕКЦІЇ**
ПІДГОТОВКА
ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

За редакцією академіка АНН України
Т. С. Яценко

*Рекомендовано Міністерством освіти
і науки України*

Навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів

КИЇВ
«ВИЩА ШКОЛА»
2008

е423691а

УДК 159.92(075.8)
ББК 88.5я73
К 65

*Гриф надано Міністерством освіти
і науки України (лист від 26 липня
2007 р. № 1.4-18 Г/1330)*

Автори: Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко, І. В. Євтушенко, І. М. Сергієнко, І. В. Калашник, Т. В. Богдан

Рецензенти: д-р психол. наук, проф., акад. АПН України С. Д. Максименко; д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України С. О. Сисосва; канд. психол. наук, проф. Л. В. Долінська

Редактор Л. Г. Мірошніченко

Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції:
К 65 Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко,
Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; За ред. Т. С. Яценко.
К.: Вища шк., 2008. — 342 с.: іл.
ISBN 978-966-642-393-4

У посібнику розкрито концептуальні засади практичної психології і теоретичні основи глибинно-психологічної корекції особистості психолога-практика, передумови й труднощі її ефективного здійснення у процесі групової роботи за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого академіком АПН України Т. Яценко. Висвітлено поєднання психокорекції та виховних заходів у підготовці майбутніх психологів-практиків, новий погляд на феномен психічного у його статичних і динамічних характеристиках в аспекті взаємозв'язків глибинних механізмів.

Для студентів вищих навчальних закладів. Матеріал посібника зорієнтований також на викладачів кафедр практичної психології та аспірантів. Може бути корисний науковцям, що працюють у галузі глибинної психології.

**УДК 159.92(075.8)
ББК 88.5я73**

© Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко,
С. М. Аврамченко, І. В. Євтушенко,
І. М. Сергієнко, І. В. Калашник,
Т. В. Богдан, 2008

ISBN 978-966-642-393-4

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. Особистісна психокорекція як необхідна передумова формування професіоналізму майбутнього психолога-практика	9
1.1. Проблема особистісних передумов професійної готовності практичного психолога до фахової діяльності	9
1.2. Феномен психокорекції в контексті розвитку практичної психології	17
1.2.1. Відмінності практичної та академічної психології	17
1.2.2. Психокорекція та розвиток практичної психології	20
1.3. Методи психокорекційного впливу на особистість	25
1.4. Проблема гармонізації особистості в психології	30
1.5. Труднощі особистісної психокорекції	34
1.6. Ефективність особистісної психокорекції практичного психолога	39
1.7. Акмеологія: глибинно-психологічний ракурс бачення	44
<i>Список рекомендованої літератури</i>	<i>51</i>
Розділ 2. Концептуальні засади психокорекції особистості майбутнього практичного психолога	53
2.1. Особистісна проблема та її роль у формуванні індивідуальних соціально-перцептивних викривлень суб'єкта	53
2.2. Вплив системи психологічних захистів на особистість майбутнього психолога	58
2.2.1. Взаємозв'язок тенденції до психологічної смерті із психологічними захистами	74
2.3. Функціональні особливості несвідомої сфери та психодинамічний підхід до психокорекції	78
2.4. Використання засобів психокорекційного методу АСПН у підготовці психологів-практиків	85
2.5. Супервізія як засіб підвищення професіоналізму психолога-практика	94
<i>Список рекомендованої літератури</i>	<i>109</i>
Розділ 3. Статичні й динамічні характеристики психіки	111
3.1. Дослідження статичної й динаміки в різних галузях науки	112
3.2. Взаємозв'язок статичної й динаміки у психіці в контексті її системної організації	119

3.3. Статика й динаміка психіки в ракурсі психоаналізу та психодинамічної теорії	129
3.4. Особливості вияву в поведінці статичних і динамічних характеристик психіки	135
3.4.1. «Прогресивна» й «деструктивна» статичність психіки	135
3.4.2. Формування «життєвих програм» суб'єкта	139
3.5. Глибинно-психологічний зміст усталених (статичних) характеристик психіки	149
3.5.1. Фіксація та її вплив на формування статичності психіки	149
3.5.2. Механізми формування усталених характеристик психіки	154
3.5.3. «Я» суб'єкта і формування інваріантних характеристик психіки	160
<i>Список рекомендованої літератури</i>	165

Розділ 4. Особистісна психокорекція майбутнього психолога засобами АСПН: практичний аспект

4.1. Психокорекційна робота із застосуванням предметної моделі (іграшки)	168
4.2. Робота з картиною М. Періха «Мадонна Лаборіс»	182
4.3. Розвиток соціально-перцептивних умінь психолога-практика у процесі роботи із семантикою висловлювань	185
4.4. Аналіз семантики висловлювань майбутніх психологів-практиків у процесі АСПН	187
4.5. Застосування метафоричних прийомів у психокорекційному процесі АСПН	196
4.6. Особливості проведення психокорекційного діалогу	202
<i>Список рекомендованої літератури</i>	210

Розділ 5. Корекційно-виховні аспекти застосування АСПН

5.1. Дисфункції сімейного виховання та їхній вплив на особистісні характеристики майбутнього психолога	211
5.2. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків (на матеріалі роботи зі студенткою М.)	216
5.3. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків (на матеріалі роботи зі студенткою С.)	278
5.4. Особистісна психокорекція та можливості керівництва груповим процесом АСПН (на допомогу психологу-практику)	295
5.4.1. Професійні вимоги до керівника групи АСПН	295
5.4.2. Особистісна невідкоригованість психолога та її вплив на його професійну діяльність	299
5.4.3. Труднощі психолога-початківця у керуванні груповим психокорекційним процесом АСПН	303
5.5. Корекційно-виховні заходи та їх використання у підготовці майбутніх психологів-практиків	310
5.5.1. Спонтанний театр та його корекційно-виховні можливості	325
5.5.2. Психологічна служба в контексті завдань практичної психології	329
<i>Список рекомендованої літератури</i>	338

ДОДАТОК. Тематика дисертаційних досліджень, що здійснюються при науково-дослідному Центрі глибинної психології Кримського гуманітарного університету (м. Ялта) та АПН України	339
---	-----

Практична психологія має власний предмет дослідження і тому може бути виокремлена з-поміж інших наук як самостійна галузь, що інтегрує в собі світові надбання глибинної психології. Більше того, наші дослідження доводять, що без урахування глибинних аспектів психіки, тобто цілісної психіки в її свідомих та несвідомих виявах, говорити про професійну практичну психологію неможливо. Здобутки академічної психології дають змогу зрозуміти загальні закономірності психіки й створити термінологічну базу кваліфікації психологічних явищ, тоді як практична психологія, що ґрунтується на психодинамічній теорії та методах психокорекції, має за мету забезпечити індивідуальну неповторність пізнання психіки конкретної людини, її особистісних проблем і надати допомогу в їх розв'язанні. Практична психологія вивчає психіку суб'єкта в її інтелектуальних, емоційних та поведінкових виявах, тому передбачає знання закономірностей цілісної психіки в єдності свідомого й несвідомого.

Психокорекція є галуззю знань, що використовує методи глибинно-психологічного пізнання цілісної психіки в аспекті надання індивідуально-неповторної психологічної допомоги суб'єкту щодо розв'язання його внутрішніх суперечностей, зміст яких є неусвідомлюваним. З огляду на це підготовка майбутнього практичного психолога має полягати не лише у формуванні належних теоретичних знань, а й у набутті навичок практичної роботи з орієнтацією на глибинне пізнання психіки у взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер, що передбачає власну особистісну психокорекцію. Таке завдання не передбачене в академічній психології, і тому внутрішній світ людини з його індивідуальною неповторністю досі залишався поза межами досліджень психологів. Зміст пропонованого посібника, підготовленого в рамках плану наукових досліджень Центру глибинної психокорекції АПН України при Кримському гуманітарному університеті (м. Ялта), спрямовано на вдосконалення форм і методик професійної підготовки практичних психологів у напрямі поліпшення методів пізнання індивідуально-неповторного особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Практика доводить психокорекційну обмеженість певних форм групової роботи, за яких поведінка суб'єкта зазнає лише «косметичних» корективів поза пізнанням каузально-особистісних передумов труднощів у спілкуванні. Психодіагностика у психологічній практиці є залежною від наявності методологічних засад і теоретичних знань психолога. Обмеження тестовими дослідженнями не виправдане через порушення цілісності пізнання психіки. За превалювання тестових досліджень у центрі уваги перебувають кількісні показники та використання їх у контексті поняття норми, спостерігається також розмежування в часі діагностики й корекції. Такий підхід прийнятний тоді, коли маємо справу з окремими «функціональними» аспектами пізнання особистості (наприклад, рівнем інтелекту). Цілісне дослідження психіки передбачає врахування внутрішніх детермінант особистісних проблем. Результативність підходу спирається на теоретичну концепцію і процесуальну діагностику з низкою гіпотетичних припущень та їх багаторівневих уточнень, перевірок. Психодинамічний підхід полягає у цілісному баченні психіки людини в системних взаємозв'язках свідомої і несвідомої сфер та синтезі теоретичних парадигм, сформованих у процесі психологічної практики.

Матеріал, вміщений у посібнику, переконує, що глибинно-психологічна корекція майбутнього фахівця є важливою передумовою його самовдосконалення й професійного розвитку. Особистісна психокорекція психолога у процесі професійної підготовки нівелює соціально-перцептивні викривлення завдяки аналізу особистісних деструкцій учасників активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Залучення майбутнього психолога до цього процесу за методом, розробленим академіком АПН України Т. Яценко, забезпечує не лише особистісну відкоригованість, необхідну для професійної роботи, а й сприяє оволодінню конкретними методиками глибинного пізнання. До таких методик належать: психоаналіз комплексу тематичних малюнків, психокорекційна робота із застосуванням предметних моделей та іграшок, аналіз семантики висловлювань тощо. Особливістю психокорекційних занять за методом АСПН є відкриття нових (рефлексивних) знань у ситуації «тут і тепер», що відображають індивідуально-неповторний досвід суб'єкта, набутий у процесі глибинної психокорекції.

Метод АСПН довів свою ефективність у підготовці практичних психологів. Завдяки його глибинному спрямуванню вдається нівелювати деструктивні, агресивні вияви суб'єкта, розкрити творчий потенціал і підвищити адаптованість того ж суб'єкта до професійної діяльності. В цьому методі інтегровано глибинно-психологічні знання, що сприяють особистісній психокорекції. Водночас студент оволодіває інструментарієм практичної психокорекційної роботи.

Надання психокорекційної допомоги суб'єкту потребує застосування й удосконалення методичного інструментарію. Саме цій проблемі в посібнику приділено велику увагу, розкрито зміст та описано специфіку використання нових методів і прийомів.

Зміст посібника доводить, що шлях до професіоналізму в галузі психологічної практики пролягає передусім через групову психокорекцію. Така форма роботи є не лише більш економічною, а й забезпечує об'єктивність пізнання завдяки можливості порівняння та аналізу групового матеріалу з урахуванням зворотного зв'язку від усіх членів групи. Крім того, потрібно зважати, що комунікативні здібності особи формувалися у взаєминах з іншими людьми, тому оптимальнішим варіантом їх вивчення є групова взаємодія, а не індивідуальне консультування. Каталізація такого типу навчання відбувається завдяки чинникам групової динаміки, яка сприяє залученню особи до процесу навчання.

Глибинне пізнання психіки за методом АСПН передбачає дослідження функціональних особливостей несвідомої сфери в їхній узгодженості зі сферою свідомого. У взаємодії цих сфер і знаходяться резерви психокорекції особистості майбутнього психолога. Нівелювання його особистісної проблеми належить до завдань психокорекційного впливу в контексті фахової підготовки. З огляду на такі концептуальні передумови зміст посібника ґрунтується на практиці, яка нерідко випереджає теоретичні розробки психодинамічної теорії.

Посібник підготовлено за результатами досліджень, проведених згідно з тематикою науково-дослідного Центру глибинної психології АПН України при Кримському гуманітарному університеті, а саме «Теоретичні і методичні засади глибинно-психологічної корекції». У ньому конкретизовано теоретико-концептуальні положення психодинамічної теорії, обґрунтовано феномен особистісної психокорекції, визначено можливості глибинної корекції у професійному становленні психолога, виявлено труднощі психокорекції психолога-початківця, пов'язані з особистісними характеристиками та специфікою групового психокорекційного процесу, а також описано нові методичні прийоми особистісної корекції майбутніх психологів-практиків та обґрунтовано потребу впровадження їх у фахову підготовку; висвітлено методи групової психокорекції глибинно-психологічного спрямування. Розглянуто проблему статичності й динамічності психічних процесів, розкрито характер їхньої єдності та взаємозв'язків, доведено необхідність урахування їх у практичній психології. Крім того, в посібнику розкрито особливості ітеративних характеристик, які задаються глибинними детермінантами, започаткованими в едіпів період розвитку індивіда. Емпіричний матеріал ілюструє, що динамічні особливості психіки маскують не лише усталеність глибинних тенденцій поведінки, а й семантичні аспекти несвідомого, пов'язані з інфантильними цінностями. Статичні й динамічні особливості психіки перебувають у нерозривному взаємозв'язку, глибинно-психологічна корекція сприяє зниженню інфантилізму, розширенню самосвідомості та підвищенню адаптивності (лабільності) поведінки загалом за збереження усталеності просоціальних установок.

Практична частина посібника спрямована на формування фахової грамотності психолога та його здатності розрізняти рівні психологічного аналізу: глибший рівень передбачає виявлення глибинно-психологічних детермінант, логіки несвідомого; рівень спілкування – діагносту-

вання соціально-перцептивних труднощів та ускладнень взаємодії суб'єкта з оточенням, що продукуються психологічними захистами. При цьому важливим є адекватне розуміння категорії захистів, пов'язаних з глибинними детермінантами інфантильного походження, що виникли в едіповій стадії розвитку.

Здійснення особистісної психокорекції майбутнього психолога-практика засобами АСПН сприяє не лише особистісному вдосконаленню, а й оволодінню відповідними прийомами глибинно-психологічного пізнання, набуттю навичок організації спонтанного театру та ін.

Значну увагу приділено прикладним аспектам застосування методу активного соціально-психологічного навчання. Емпіричний матеріал психокорекційних груп АСПН, вміщений у практичній частині посібника, засвідчує стійкий взаємозв'язок особистісної відкоригованості практичного психолога з рівнем його професіоналізму. Критерії особистісної відкоригованості та методичні рекомендації можуть слугувати майбутнім психологам-практикам орієнтиром в особистісно-професійному становленні фахівців у галузі практичної психології.

У посібнику розкрито корекційно-виховні методи підготовки студентів, запроваджені в Кримському гуманітарному університеті (м. Ялта), Черкаському національному університеті. Методику АСПН апробовано у Слов'янському педагогічному та Прикарпатському університетах, а також у «Львівському Ставропігоні». Система виховних заходів доповнює психокорекційне спрямування впливу на майбутніх психологів, що позитивно позначається на їхньому особистісному та професійному розвитку.

Фахова підготовка психолога-практика потребує застосування відповідних програм і курсів групової психокорекції з глибинно-психологічною орієнтацією, які забезпечують цілісне пізнання психіки та рефлексію майбутнього спеціаліста. Основний матеріал посібника достосовано до змісту таких навчальних курсів: «Основи психокорекції», «Глибина психокорекції», «Теорія і практика психокорекції», «Критерії професіоналізму майбутнього психолога-практика», «Психоаналіз внутрішньої динаміки психіки» тощо. Він спрямований на поглиблення концептуальних засад практичної психології та усвідомлення психологами-практиками необхідності здійснення особистісної психокорекції, спрямованої на глибинно-психологічне пізнання деструкцій психіки та наступне їх нівелювання.

Матеріал, викладений у посібнику, доводить, що проблема глибинної психокорекції стосується цілісного феномена психіки, який незалежно від природної багатofункціональності об'єктивується в поведінці та відкриває можливості глибинно-психологічного пізнання. При підготовці навчального матеріалу використано розробки М. Зажирка, Т. Горобець, О. Усатенко, В. Солодухова, Т. Білухи, О. Святки, С. Раджабової. Висловлюємо вдячність за надання консультативної допомоги академіку АПН України С. Максименку. Окремо дякуємо члену-кореспонденту АПН України О. Глузману за саму ідею створення науково-дослідного Центру глибинної психокорекції та за незмінну увагу до перспектив його розвитку.

ОСОБИСТІСНА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

1.1. Проблема особистісних передумов професійної готовності практичного психолога до фахової діяльності

На сучасному етапі розвитку психології актуалізувалася потреба в удосконаленні фахової підготовки майбутніх практичних психологів, специфіка роботи яких передбачає формування особливих навичок конструктивної взаємодії в межах «людина – людина». Саме такі вміння – певід’ємна умова ефективної діяльності психолога в галузях соціальної допомоги та психологічної служби, результативність роботи якої зумовлена якісною підготовкою практичних психологів у вищих навчальних закладах. Рівень їхнього професіоналізму визначається не лише отриманням теоретичних знань, а й ступенем особистісної відкоригованості. З огляду на це дуже важливим є здійснення глибинно-психологічної корекції майбутнього практичного психолога, яка дає змогу нівелювати особистісну проблематику в процесі оволодіння професією.

Сучасні українські науковці (Г. Балл, О. Бондаренко, С. Максименко, Н. Нічкало, В. Рибалка, О. Киричук, С. Сисоєва, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) наголошують на необхідності докорінних змін у системі підготовки практичних психологів. До вагомих здобутків цих дослідників належить розроблення методів та прийомів, що забезпечують оптимальні умови для особистісної психокорекції майбутнього фахівця. Саме особистісна психокорекція є важливою передумовою формування професіоналізму, допомагає розвивати здатність до самокорекції та застосовувати отримані знання на практиці, забезпечує набуття професійної ідентифікації, основою якої є усвідомлення й подолання внутрішніх конфліктів і бар’єрів. Обов’язкова складова підготовки психолога-практика – його психологічна готовність до діалогу, вміння налагоджувати професійні стосунки, конструктивні контакти з людьми. Цьому сприяє розвинута особистісна та професійна рефлексія.

Поняття *професіоналізму* в літературі тлумачиться як здатність самостійно, відповідально й творчо проектувати й реалізовувати власну діяльність [8, 6]. Важливими передумовами його формування є також мотивація вибору майбутньої професії (що не завжди усвідомлюється психологами) та об’єктивні складові професійної діяльності. «Кожна

конкретна людина, навіть якщо вона старанно “всотує” в себе ці об’єктивні тенденції, вимоги, часто починає реалізовувати їх у своїй життєдіяльності в значно зміненому вигляді; ... наявність змін, трансформування загальних вимог людиною може не усвідомлюватися і не визнаватися», — стверджує В. Семиченко [22, 53]. Отже, дослідники зосереджують увагу на неусвідомлюваних чинниках, що великою мірою позначаються на процесі формування фахової майстерності суб’єкта.

Професіоналізм психолога ґрунтується на: розвитку соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції, вмінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворитися на «робота» і водночас не втратити totoжності із собою та професійних позицій. До цього слід додати, що описаний у літературі «синдром згоряння» загрожує тим спеціалістам-практикам, які не пройшли професійної корекції власних особистісних проблем, а тому виявляються психологічно нестійкими і навіть не придатними до професійної роботи. За таких умов особистісна проблематика може домінувати над професійним аспектом фахівця всупереч високому рівню його теоретичної підготовки.

Дослідники зазначають, що поки ще не розроблено детальної моделі психолога-практика, не визначено структури й рівня його фахової освіти, критеріїв готовності до професійної діяльності. Це зумовлює потребу в інтеграції практичної складової підготовки з теоретико-методологічною. Теоретична озброєність передбачає розкриття сутності та каузальних передумов психокорекційного процесу, його теоретичних засад, що ґрунтуються на результатах безпосередньої психологічної практики.

Український науковець О. Бондаренко [4, 5] наголошує на необхідності формування професійної компетентності практичного психолога, що складається з виробленої психологічної культури, розвиненої професійної свідомості, містить особистісну та професійну зацікавленість, які детермінуються фаховим і життєвим досвідом. Процес творення структури особистості психолога, на його думку, має охоплювати: засвоєння декларованих професією соціальних норм, етичних принципів, способів соціальної поведінки; набуття професійної позиції, що виявляється у високому рівні знань та розвитку професійних навичок; наявність цілісної системи уявлень психолога про себе як особистість.

Учені також наголошують на: важливості поєднання професійних та особистісних чинників за одночасної відносної автономії професіоналізму й особистісної спрямованості; необхідності гуманістичної спрямованості психолога, що унеможливує маніпулятивну стратегію поведінки; відповідності особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям; поєднанні навчальної діяльності з особистісно-орієнтованою психокорекційною діяльністю (Н. Коломинський). Важливими професійними рисами психолога є: професійна відповідальність; зосередженість більше на взаємодії протагоніста й консультанта, аніж на проблемах і методах професійної роботи як таких; ефективне засто-

сування наукових даних та діагностично спроможних методів для вирішення проблем людини; віднаходження адекватних теоретичних концепцій для примирення суперечливих поглядів стосовно пояснення динаміки змін, що відбуваються з протагоністом (Е. Шостром).

Нині виокремлюють два основних аспекти підготовки психолога-практика: професійний та особистісний, які є взаємозумовленими і взаємопов'язаними. Складові професійного аспекту майбутнього психолога такі: формування відповідного рівня компетентності через набуття знань, умінь, навичок; розвиток творчого потенціалу та здатність реалізуватися у професійній діяльності. На думку дослідників, соціальна цінність професіоналізму тісно пов'язана із власною успішністю фахівця. Оскільки за сучасних умов особистість прагне до вияву власної сутності, то таке прагнення мусить бути забезпечене через самореалізацію, яка зовні може виявлятися у формі соціального чи особистісного успіху (Л. Міцник). Неабияку роль відіграє здатність суб'єкта до задоволення базових особистісних потреб у процесі професійної діяльності, що передбачає визначення ефективних індивідуальних засобів і прийомів вирішення професійних питань (В. Семиченко).

Головними вимогами до змісту освіти практичних психологів є: чіткий розподіл психологічної освіти на теоретичну та експериментальну; спеціалізація на конкретному виді практичної психології; загальнокультурна й мовна підготовка (В. Панок). Наголошується, що центральним об'єктом зусиль практичної психології має стати людина в контексті її власної життєвої ситуації, що передбачає застосування як професійних навичок психолога, так і його життєвого досвіду. Зміст навчання потрібно спрямовувати на зміну внутрішніх психічних структур суб'єкта навчання, а психологічні знання мають бути сповнені рефлексивного змісту. Така думка узгоджується з гуманістичним та феноменологічним підходами до людини як індивідуально-неповторного суб'єкта, що цілісно включається у процес психокорекції на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

О. Бондаренко окреслює чотири взаємопов'язаних методичних аспекти професійно-особистісної підготовки психолога: побудову теоретичної моделі спеціаліста, що передбачає розроблення стандартів (норм і нормативів), вимог до його особистості й діяльності; добір професійно придатних психологів-практиків; визначення змісту їхнього навчання й особистісного розвитку; розв'язання проблеми власне професійного самовизначення (професійної ідентифікації).

За Н. Ченелевою [28, 29], фахова підготовка практичного психолога у вищому навчальному закладі має складатися з двох етапів: підготовчого (початкового) та діагностичного. На першому студентів диференціюють за рівнем придатності до роботи з людьми. Мета цього етапу — зорієнтувати їх на різні напрями професійної діяльності (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт), а також адаптувати до майбутньої професії активними методами психологічного навчання.

Підготовчий етап триває два роки, упродовж яких студенти оволодівають основним концептуальним апаратом та отримують початкові уявлення про майбутню професію. Діагностичний етап передбачає опанування основ психодіагностики й самопізнання і розв'язання особистісних проблем, що можуть завадити в подальшому особистісно-професійному зростанні. Під час другого етапу проводиться робота з усунення виявлених на попередньому етапі особистісних проблем, формування професійних умінь та оволодіння практичним інструментарієм. При цьому важливим є навчання із застосуванням ролівої гри «психолог – клієнт». Як бачимо, етапи підготовки психологів взаємопов'язані, і на кожному з них провідним є один з елементів, тому категоричне розмежування їх недоцільне.

Більшість дослідників дотримується позиції, що якісна підготовка психологів-практиків передбачає формування їхнього світогляду, стійкої системи гуманістичних цінностей, яка відповідала б професійному етикету практичної діяльності. Необхідним, на думку О. Бондаренка, є виокремлення «суб'єктності фахівця із загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності», коли «на місце зовнішніх спонук, умінь і «технік» стають особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-смысловий потенціали» [4, 137]. За сучасних умов потрібна «зміна змісту навчального процесу, освітніми цінностями якого повинні бути: гуманістичні принципи, науково обґрунтовані психолого-педагогічні методи навчання, визначеність психологів-практиків щодо розуміння механізмів психофізіологічного душевного руху...», що передбачає «поетапне оволодіння професійно-значущими навичками, з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації..., її творчого осмислення й подальшого використання у практичній діяльності», — стверджує В. Носков [15, 216].

М. Бадалова [3] наголошує на актуальності підготовки фахівців-психологів за сучасної соціокультурної ситуації, оскільки засвоєння професійного досвіду відбувається на тлі перебудови стереотипів традиційних форм професіоналізації. Відтак найголовнішою із професійно-особистісних характеристик практичних психологів стає здатність до професійної рефлексії. Дослідниця наголошує на важливості формування навичок систематичного самоаналізу із наступною творчою активізацією власної фахової діяльності. Саме творчість, на думку багатьох науковців, забезпечує перехід від незнання до знання, вихід за межі вже відомого, накопичення нових знань. І передусім це стосується професії психолога, котра, як ніяка інша галузь діяльності, потребує застосування творчого підходу. Здатність до творчості сприяє формуванню тих рис особистості, що є необхідними для професійної діяльності майбутнього психолога — стійкої потреби в постійному оновленні знань, уміння глибоко проникати в сутність проблеми, бачити зв'язок між явищами; здатність узгоджувати новий особистісний досвід із досвідом інших; творчої самостійності; прагнення до самовдосконалення, самореалізації

(Н. Наумова). Належний рівень професійної підготовки майбутнього психолога може бути забезпечений лише за умови розвитку та самореалізації його особистості (В. Панок та Л. Уманець).

Аналізуючи проблему формування професіоналізму в галузі практичної психології, дослідники зазначають, що фаховими можна вважати навички, які забезпечують максимально можливу відповідність між намірами, цілями дій і самими діями. Така теза відповідає нашим поглядам на це питання, що потребує певних переконань, які містять емотивну зацікавленість у практичній психології, набуття тотожності із собою з орієнтацією на професійну діяльність саме у цій сфері.

Важливим у контексті становлення професіоналізму психолога-практика, на думку Н. Кучеровської, є формування професійної самосвідомості та особистісної зрілості, що виступає обов'язковою умовою успішної діяльності фахівця. «Професійна свідомість є психічним утворенням, що інтегрує професійні знання, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про саму себе як представника певної професії» [9, 87]. Поняття професіоналізму охоплює феномен професійного становлення. У науковій літературі знаходимо різні погляди на сутність цього поняття. Його визначають як складний динамічний процес, під час якого майбутній психолог-практик проходить такі етапи особистісного становлення: усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей; професійна підготовка – формування професійної спрямованості особистості; професійна адаптація – набуття професійної ідентичності, засвоєння нової соціальної ролі, професійна спеціалізація; професіоналізм – набуття фахових та особистісних рис, потрібних для практичної діяльності; вироблення індивідуального стилю діяльності як вищої форми професійної майстерності. Проходження таких стадій професійного становлення дає суб'єктові змогу реалізувати себе у фаховій діяльності (К. Абульханова-Славська).

Як показують дослідження, у вимогах до психолога є певна суперечність. З одного боку, щоб зрозуміти страждання та проблеми іншої людини, він має відчувати їх сам, тобто пережити щось схоже, а з другого – щоб ефективно вплинути на людину, яка часто перебуває в нелегкому психологічному стані, відкоригувати її психологічні проблеми, він повинен мати певні професійні характеристики, як-от: оптимізм, віра в повозможливі, енергійність, сила волі, здатність до творчої самореалізації власного потенціалу в професійній діяльності. Ці риси не можуть бути цілком успадкованими, раз і назавжди сформованими, бо психолог має «людські» проблеми, завдяки чому здатен розуміти проблеми інших. Через особистісну корекцію набуваються професійні риси, хоча в наукових дослідженнях обґрунтовується думка про необхідність для професійної самореалізації в галузі практичної психології початкових особистісних характеристик суб'єкта. Т. Яценко такими характеристиками вважає психологічну сміливість, силу волі, відкритість до набуття нового

досвіду, а творча саморсалізація, на її думку, у професійній діяльності можлива не лише через розширення знань, вироблення практичних навичок і вмінь, а передусім через становлення та психокорекцію своєї особистості, розвиток власних соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції.

Невід'ємною передумовою успішної роботи практичного психолога є його психологічна готовність до конструктивного діалогу й партнерства у створенні професійних відносин і регулюванні професійного мислення. Така здатність полягає в орієнтації на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, умінні встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно орієнтований діалог, в наявності особистісної та професійної рефлексії (Н. Пов'якель).

Деякі дослідники вважають, що психологічна корекція майбутнього психолога-практика повинна враховувати спрямованість його особистості. Саме в цій властивості відображаються цілі, заради яких діє особистість, внутрішні мотиви, що визначають вибір професії практичного психолога. Спрямованість особистості тлумачиться як специфічна активність (інтенція) в суспільно значущій, соціально нормованій діяльності (К. Абульханова-Славська). Важливого значення в особистісно-професійному становленні психолога при цьому набуває внутрішня моральна організація особистості, яка полягає в усуненні у процесі самовдосконалення суперечності між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним (О. Штепа). Обов'язковою умовою професійної діяльності психолога-практика науковці вважають наявність психологічної культури, що передбачає такі структурні компоненти: культуру спілкування, емоційну культуру та здатність до професійної рефлексії (Н. Чепелева). А. Осипова стверджує, що оволодіння психологічною культурою дає змогу суб'єктові розв'язати власні психологічні проблеми та налагодити конструктивні стосунки з людьми, а отже, несе в собі величезний психотерапевтичний заряд. Психологічна культура охоплює низку компонентів: самопізнання й самооцінку, пізнання інших людей, уміння керувати власною поведінкою, емоціями, спілкуванням [16]. Психокорекційна практика доводить, що психолог набуває навичок психологічної культури майже автоматично, в міру проходження етапів особистісної психокорекції. Без глибокої корекції неможливе формування істинної психологічної культури, адже саме особистісна проблема часто гальмує культурний розвиток особистості.

У багатьох дослідженнях велику увагу приділено специфічним психологічним характеристикам суб'єкта, що є передумовою успішної професійної діяльності. Аналіз психологічних праць, присвячених формуванню професійно значущих характеристик майбутнього психолога (Г. Абрамова, М. Амінов, Н. Бачманова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, М. Молоканов, В. Панок, Л. Петровська, А. Полонников, О. Саннікова, Л. Терлецька, О. Чернишов, В. Швайко та ін.) свідчить про існування досить широкого діапазону властивостей, якими має володіти психолог-про-

фесіонал. Водночас залишається відкритим питання віднаходження адекватних способів набуття таких властивостей.

Н. Чепелева та Н. Пов'якель розробили модель особистості психолога-практика, яка, зокрема, охоплює: позитивну мотивацію до майбутньої професії та професійне цілеутворення; особистісну професійну рефлексію; формування творчої особистості фахівця, що передбачає здатність вирішувати нестандартні психологічні проблеми; когнітивну компетентність і наявність знань про себе та інших; розвинений практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння; толерантність до фрустрації та високу працездатність; здатність до професійної самореабілітації та саморегуляції. Центральною ланкою підготовки психолога-практика ці дослідники вважають професійну ідентифікацію, яка розвивається в процесі усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають під час навчання. Н. Наумчик наголошує на важливості виявлення мотиваційної неадекватності психолога-практика (яка може призводити до професійної неадекватності), що полягає у невідповідності фахівця використовувати професійні знання для власної особистісної ідентифікації та корекції, особистісного зростання, в низькій самооцінці та прагненнях, що не відповідають реаліям, схильності до «его»-захисних реакцій, що неприпустимо в роботі психолога-практика.

Виокремлюють такі професійно значущі характеристики: здатність вербально й псвербально реагувати на широкий спектр ситуацій та проблем; ерудованість; уміння розуміти й використовувати в роботі різні психологічні концепції, зберігати конфіденційність психологічної інформації; схильність до різноплановості мислення; можливість рефлексувати зміст своєї професійної діяльності; відкритість до засвоєння нових знань та сприймання альтернативних поглядів; прагнення до системного підходу в роботі (Г. Абрамова).

Практичний психолог повинен бути відкритим до нових контактів і вміти їх підтримувати, зберігати емоційний самоконтроль у процесі спілкування, бути емоційно привабливим для людей, високоінтелектуальним за високої чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, а також відчувати відповідальність за свої дії, усвідомлювати межі власної компетентності; мати певний індивідуалізм і самостійність у виробленні рішень (М. Амінов, М. Молоканов). Велике значення надається інтелекту психолога, що є важливим параметром професіоналізму (передусім його вербального компонента), гуманістичний спрямованості його особистості, а саме таким її складовим, як наявність альтруїстичних позицій, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та спрямованість на позитивний результат, володіння механізмами саморегуляції, що й забезпечує успіх у роботі (В. Панок). Основною ж обов'язковою характеристикою психолога-практика В. Панок вважає успішність його професійної діяльності, яка поділяється на теоретичні й практичні компоненти. Особистісна характеристика психолога-практика передбачає знання психологічних аспектів індивіда, практично-інстру-

ментальне (але не особистісне) занурення в проблематику, з якою він працює, орієнтація на реконструкцію та розв'язання психологічних проблем людей, уміння аналізувати поведінку інших і робити практично значущі висновки.

Л. Терлецька до професійно необхідних особистісних характеристик зараховує також професійно-психологічну рефлексію та саморефлексію, діапазон репертуару професійних ролей, уявлень про образ практичного психолога, адекватність образу «Я» та оптимальність психічного стану. Умовами формування цих характеристик є, зокрема, використання активних соціально-психологічних методів навчання; можливість «вдивляння» в себе та інших людей; подолання труднощів і бар'єрів, що виникають у процесі адекватного самопізнання та формування позиції психолога, свобода реалізації його соціальної ролі (В. Духнович). До професійно важливих параметрів особистості психолога належать також соціальний інтелект (здатність розуміти поведінку й розпізнавати відхилення як в інших людей, так і в самого себе), фасилітативність (використання «підтримувального» стилю соціальних відносин), комунікативна компетентність, спостережливість, уміння швидко орієнтуватися, інтуїція, емпатія, доброта, рефлексія, антиципація, самоконтроль, витривалість, терпимість, здатність до творчості, готовність до навчання, низька агресивність тощо.

Більшість дослідників як важливу рису професійної діяльності психолога-практика трактують комунікативну здібність особистості, що складається з когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів. До когнітивного компонента належать: професійна компетентність, рефлексивність, децентрація мислення; емоційний передбачає високу чутливість і тактовність, позитивне емоційне ставлення до іншої людини та її почуттів, відвертість у виявах почуттів; поведінковий — здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність. Основним складником комунікативної здібності та характеристик психотерапевта вважають емпатійне розуміння, співпереживання, на необхідності формування якого наголошували зарубіжні дослідники психоаналітичного та гуманістичного напрямів К. Роджерс, Дж. Морено, Ф. Перлз, К. Юнг, А. Менегетті, а також сучасні українські й російські дослідники О. Бондаренко, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.

О. Бондаренко зауважує, що обов'язковою рисою психолога-фахівця є наявність особистісної та професійної ідентичності. Суперечність між особистісним і професійним самоусвідомленням призводить до їх порушення. Фахова ідентичність достатньо формується на досить високому рівні оволодіння професією психолога й становить сукупність основних елементів професійного процесу. На думку дослідника, досягнення адекватної професійної ідентичності знижує тривожність, підвищує особистісний потенціал, а брак професійних знань породжує неспевненість, тривожність, страхи, що ускладнюють процес професійного самовизначення.

42369/к

Оскільки професійно значущі характеристики можуть бути сформовані за умови пізнання психологічних механізмів, які хоча здебільшого й невидимі, проте імперативно керують поведінкою суб'єкта, майбутній психолог має проходити терапевтичні сесії як клієнт для глибшого розуміння й пізнання себе, формування здатності відстежувати власні психологічні проблеми та самостійно коригувати взаємодію з іншими суб'єктами.

Звернімося до класичної психоаналітичної думки. Наприклад, З. Фрейд був переконаний, що жоден психоаналітик не просунеться в роботі далі, ніж йому дають його комплекси та внутрішній опір. К. Юнг зазначав, що люди з неврівноваженою психікою часто бажають стати психіатрами, бо ця діяльність дає змогу бачити інших гіршими за себе, позбуваючись у такий спосіб комплексу меншовартості. Однак психотерапевт може надавати професійну допомогу людям, лише якщо подолає власні психологічні труднощі. Р. Мей головною перешкодою для особистості консультанта вважав бачення ним людей крізь призму власних упереджень [14], адже в процесі роботи з клієнтом психолог переноситиме на нього власні проблеми.

Набуття професіоналізму полягає в тому, щоб гармонізувати, з одного боку, особистісно-людський, а з другого — професійно-соціальний аспекти, і в цьому сутність проблеми, яку покликана розв'язати психокорекція. Якщо один із зазначених аспектів превалює, може мати місце особистісна нездоленість (невідкоригованість) практичного психолога. Якщо пріоритетності набуває лише виконання професійних обов'язків за нівелювання особистісного чинника, то говорять про формалізм у роботі, відсутність зацікавленості, залежність від службових обов'язків. За таких умов людина втрачає свою сутність, тотожність із собою. Отже, у формуванні професіоналізму не можна ігнорувати ключової ролі особистісного («людського») аспекту, оскільки саме в ньому суб'єкт черпає енергетику мотивів професійної поведінки, через які здійснюється актуалізація його індивідуальності.

1.2. Феномен психокорекції в контексті розвитку практичної психології

1.2.1. Відмінності практичної та академічної психології

Питання особистісної психокорекції майбутнього психолога й досі залишається недостатньо розробленим і потребує віднайдення оптимальних способів її забезпечення. На жаль, часто-густо у психокорекційній практиці не передбачено дослідження особливостей цілісної глибинно-психологічної корекції майбутнього фахівця. Тому в процесі підготовки практичних психологів слід звертати увагу на стійкий взаємозв'язок їхньої особистісної психокорекції з формуванням професіоналізму. Такий підхід потребує чіткого розуміння поняття психокорекції.

Феномен психокорекції пов'язаний з розвитком практичної психології, яка ставить децю інші цілі й завдання, ніж психологія академічна. По-



няття *практична психологія* походить від слова «практика» (від грец. *praktikós* – діяльний, активний), що означає матеріальну, чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність людини, яка має на меті перетворення природних та соціальних об'єктів і виступає основою пізнання. У широкому розумінні практику тлумачать як сукупність видів чуттєво-предметної діяльності. Результатом практики є створення світу соціальної та культурної предметності, в якому об'єктивовано всі сутності, істотні сили людини – здібності, волю, прагнення, свідомість, почуття, вміння. Психологічна практика сприяє збагаченню індивідуального досвіду, може змінювати рівень свідомості й характер потреб, впливати на вибір цінностей, сприяти формуванню тих чи тих цілей і ставлення до соціальних норм. Сучасні дослідники зазначають, що така практика сприяє збереженню психічного здоров'я та запобіганню деструктивним явищам у поведінці й розвитку суб'єкта.

Зупинімося на розбіжностях практичної та академічної психології. Академічна психологія має багаторічну історію становлення, ґрунтується на експерименті під час взаємодії піддослідного й дослідника і передбачає отримання стандартизованого результату, що засвоюється як «готові» знання у процесі академічного викладу. Практична психологія є специфічним процесом пізнання в ситуації «тут і тепер», зорієнтованим на дослідження внутрішніх глибинних механізмів, що потребує розуміння й урахування загальної систематизованості, вищорядкованості психіки. Словник психолога-практика подає визначення, що засвідчують відмінності між академічною психологією, в межах якої у вищій школі викладають курс загальної психології, і практичною: «Психологія загальна – це дисципліна, що намагається знайти відповіді на принципові питання, які постають перед нею у цілому, виробити теоретичні принципи, обґрунтувати методи теоретичного пізнання, сформулювати основні закономірності існування й розвитку психічної реальності; це сукупність теоретичних та експериментальних досліджень, що виявляють найзагальніші психологічні закономірності, теоретичні принципи та методи психології, її основні поняття та категоріальний устрій» [23, 622]; «Психологія практична об'єднує галузі психології, що обслуговують практику, спрямовані на допомогу людям, які переживають труднощі в особистому житті» [23, 625]. З останнього визначення зрозуміло: практична психологія є ще недостатньо виокремленою галуззю психологічної науки, і тому інколи її функції зводяться до існування психологічної служби, хоча нині вже створено теорію та методологічні засади практичної психології, що ґрунтуються на безпосередній психокорекційній практиці.

Практична психологія реалізує специфічні теоретичні знання, що в роботі психолога виявляються як професійна інтуїція. Завдяки тривалому аналізу власної особистості, опануванню інструментарію професійної роботи та набуттю досвіду психокорекційної практики вони інтегруються в цілісну систему світосприйняття психолога-практика, що дає змогу йому здійснювати професійну психокорекцію. Результатом прак-

тичної психології є рефлексивні знання, які сприяють розвитку соціально-перцептивного інтелекту та можливостей самоаналізу.

Організація роботи в практичній психології специфічна: до психокорекційної групи входить 10 – 14 осіб, які під час знань розміщуються по колу. Заняття можуть проводитись у невеликому приміщенні, використання наочних засобів навчання мінімальне. Діють принципи групової роботи: рівність учасників групи, щирість і спонтанність у висловлюваннях, виявленні власних почуттів та реакції на поведінку іншого члена групи; звертання один до одного на ім'я і на «ти» (при цьому статусно-професійні рівні сприйняття учасниками одне одного виключаються); конфіденційність, що передбачає нерозголошення інтимно-особистісної інформації поза межами групи; відсутність оцінних суджень та критики. Знання здобуваються (а не повідомляються в готовому вигляді) у процесі спільного дослідного пізнання, взаємодії одного учасника з іншим, цінується поточний момент «тут і тепер». Конспектування отриманої інформації, що сприймається як на когнітивному, так і на емоційному рівнях, не передбачено. Суб'єкт залучається до процесу пізнання цілісно, в єдності несвідомої і свідомої сфер психіки, що зумовлює особистісні зміни на латентному рівні.

Академічні заняття проходять за великої слухацької аудиторії, обов'язковим є конспектування отриманої інформації та її подальше ретроспективне відтворення. Викладач за кафедрою повідомляє слухачам готові знання, які студентам потрібно засвоїти, а йому перевірити й оцінити. Встановлено певні правила та норми, згідно з якими відбуваються навчальний процес і взаємодія студента з викладачем: їхньої рівності не передбачено, викладач має засвідчити високий рівень наукових знань слухачів. Емоційні реакції або критичні зауваження блокуються, не схвалюються і можуть бути розцінені як нечемність. Є підстави стверджувати, що «академізація» практичної психології може стати на заваді дослідженню її специфічного предмета – унікальності психіки суб'єкта в єдності свідомих і несвідомих аспектів. За таких умов нівелюється проблема власної психокорекції майбутнього практичного психолога, а потреба методичного інструментарію психологічного впливу, як зауважує Т. Яценко, «підмінюється проблемою специфічного інформування» [32, 15].

Врахування у практичній психології педагогічного, соціологічного, фізіологічного та академічно-психологічного аспектів бачення особистісних проблем сприяє успіхам у галузі психологічної служби. Проте її розвиток гальмує недостатня теоретична цілісність та завершеність. Практична психологія вивчає функціональні особливості несвідомої сфери в синтезі зі свідомим, особливості їхнього співіснування та гармонізації (що й детермінує актуальність поглиблення її теоретичних засад). Тому вона є певною мірою автономною, на противагу психології академічній, яка допомагає категоризувати психологічні феномени. Наприклад, поняття егоїзму в академічній психології трактується крізь призму свідомості:

суб'єкт, який ігнорує інтереси інших людей, надаючи пріоритетності власним, є егоїстом. Здобутки практичної психології засвідчують, що жоден суб'єкт не бажає бути егоїстом, навпаки, всі прагнуть рухатись у просоціальному напрямі, сприяти реалізації інтересів інших людей. Однак завдяки стійким та імперативним закономірностям несвідомої сфери, пов'язаним з інфантильними цілями, пріоритетності набуває психологічний егоїзм, що часто маскується просоціальною активністю.

У центрі уваги практичної психології не академічно-теоретичні знання, а людина з її індивідуально-неповторною психікою. Розуміння потреби в особистісній психокорекції допомагає майбутньому психологові набути реальної психологічної сили завдяки вивільненню когнітивних здібностей з обмежень інфантильними тенденціями, що є невидимими та неусвідомлюваними.

Важливо наголосити, що на різних етапах розвитку психологічної науки дослідники звертали увагу на необхідність створення теорії професійної роботи психолога, яка допомогла б у психоаналітичній практиці. Так, В. Джемс зазначав, що потрібно винайти теорію, яка була б інтелектуально придатною, цілісною, логічно та емоційно привабливою, спонукала мислити або діяти в досить приємний та ефективний спосіб. На думку А. Маслоу, «оголювальні» методи практичної роботи послаблюють у людині злобливість, страх, жадібність, заздрощі, ревності, агресію й водночас підсилюють любов, відвагу, творче начало, доброту, альтруїзм, сприяють розкриттю внутрішньої природи, набуттю навичок так званої хорошої поведінки. Р. Ассаджолі [2] вважає, що на відміну від патопсихологічного підходу в психології, який створює песимістичну картину людської природи, слід більше уваги приділяти тим рисам особистості, що перебувають у межах психічного здоров'я. Нині недостатня розробленість такої галузі практичної психології, як психологічна (психокорекційна) практика, гальмує формування її концептуального підґрунтя. Водночас видається важливим розуміння того факту, що практична психологія повинна мати справу з цілісною психікою суб'єкта в її інтелектуальних, емоційних та поведінкових виявах, а отже, спиратися на її закономірності, відкриті в цілісному об'єкті пізнання. Адже зводячи практичну психологію до реалізації стандартизованих знань класичної науки, ми ігноруємо специфічність суто психологічної практики, результати якої ґрунтуються на рефлексивних знаннях, отриманих у ситуації «тут і тепер». Академічні знання, поза сумнівом, допомагають психологам кваліфікувати психологічні феномени, проте вони є не центральним, а лише допоміжним компонентом глибинно-психологічного пізнання.

1.2.2. Психокорекція та розвиток практичної психології

На сучасному етапі розвитку практична психологія вже може ґрунтуватися на певних концептуальних засадах. Так, розроблена Т. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки», що доповнює створену З. Фрей-

дом вертикальну структуру психіки лінійними залежностями, дає змогу зрозуміти психіку в єдності суперечливих тенденцій. Важливим є подальше розроблення теоретичних орієнтирів, які сприяли б розвитку практичної психології та психологічної практики.

Практична психологія — це навчання творчості, оскільки немає готових стандартизованих алгоритмів дії, є лише рекомендовані правила та принципи, вироблені в ракурсі психодинамічної теорії. Ці правила й принципи окреслюють концептуальні засади практичної психології, в межах яких психолога санкціоновано на творчість у практичній психокорекційній діяльності. У практичній психології важливі не лише вольові зусилля суб'єкта, а й адекватність діагностичної процедури в межах урахування закономірностей психокорекційного процесу, що успішно реалізується за методом активного соціально-психологічного навчання, який має глибинно-психологічну орієнтацію. У процесі спонтанної взаємодії учасників психокорекційної групи відкривається унікальна можливість пізнавати несвідомі механізми. Таке пізнання має індивідуально-неповторний характер і передбачає глибинну корекцію майбутнього практичного психолога. Відсутність глибинного пізнання може призвести до спонтанної активності психіки в напрямі ствердження гідностей «Я», що спирається на викривлення соціально-перцептивної реальності.

Термін «психокорекція» в українській і зарубіжній науковій літературі використовують на позначення специфічного виду діяльності психолога-практика. У психологічних словниках подається стисле визначення психокорекції, що часто підміняється поняттям психотерапії, вказується на тотожність термінів «психокорекція» і «психологічне втручання». В зарубіжних джерелах другий термін вживається як синонім психокорекції. У «Положенні про психологічну службу в системі освіти України», розробленому Міністерством освіти і науки України, поняття діагностики, психокорекції, психопрофілактики та реабілітації розмежовано. Діагностика зводиться до «обстеження дітей і підлітків, їхніх груп і колективів»; корекція — це «здійснення психолого-педагогічних заходів для усунення відхилень...»; профілактика — «вчасне запобігання відхиленням у становленні особистості»; реабілітація — «надання допомоги дітям і підліткам у кризових ситуаціях» [32, 8]. Цілісний підхід до розуміння психіки з урахуванням специфіки роботи із психічно здоровими людьми передбачає поєднання психодіагностики й корекції, що сприяє профілактично-реабілітаційним моментам у процесі практичної роботи.

У психотерапії психологічну корекцію визначають як спрямований психологічний вплив на певні структури психіки з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіда; у спеціальній педагогіці — це «виправлення (часткове чи повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи тієї психічної функції у дорослих» [17, 149]; у практичній діяльності психолога — це «діяльність з виправлення (коригування) тих особливостей психічного розвитку, які

за прийнятою системою критеріїв не відповідають «оптимальній» моделі» [23, 246]. У загальних рисах психокорекцію визначають як систему заходів, спрямованих на виправлення психологічних вад та поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу, тому «психокорекції повинні бути піддані вади, що не мають органічної основи і не є стійкими рисами, що формуються досить рано і далі практично не змінюються» [16, 7]. Нині тлумачення терміна «особистісна психокорекція» є неоднозначним. З одного боку, він синонімічний поняттю *корекція особистості*, що передбачає специфічну рефлексивну діяльність суб'єкта, з другого — його застосовують на позначення цілісного процесу практичної роботи, який актуалізує динаміку психічних виявів особистості. Слід звернути увагу на спільність понять *особистісна психокорекція* та *глибинно-психологічна психокорекція*, які часто отожденожують. Поняття *глибинно-психологічна корекція* окреслює безпосередню практику в умовах психокорекційного процесу, *особистісна корекція* вживається переважно в контексті професійної підготовки психологів-практиків.

Існує суттєва відмінність між поняттями *психотерапія* та *психокорекція*: психотерапія — це система медико-психологічних засобів, застосовуваних лікарем для лікування різних захворювань, а психокорекція — сукупність психологічних прийомів, що використовуються психологом для виправлення вад поведінки психічно здорової людини. *Терапія* (від. грец. *therapeia* — лікування) передбачає компонент корекційного впливу на психіку. Психокорекція не ставить за мету забезпечити «одужання від хвороби», вона спрямає розкриттю внутрішнього потенціалу суб'єкта, латентних можливостей та ресурсів його психіки й застосовується в роботі з психічно здоровими людьми, здатними до самоаналізу та прогресивних самозмін. Психотерапія передбачає комплексний лікувальний вплив на суб'єкта при багатьох психічних, нервових та психосоматичних розладах, тоді як загалом психокорекція і психотерапія спрямовані на оптимізацію психічного, емоційного стану суб'єкта, а певні особистісні деструкції можуть потрапляти у сферу впливу і однієї, й другої. Говорячи про відмінність психокорекційного процесу від психотерапії, А. Осипова називає специфічні ознаки психокорекції: вона орієнтована на психічно здорову особистість, яка має труднощі в повсякденному житті, а також на людей, які бажають змінити своє життя або прагнуть розвитку власної особистості; в коло уваги психолога у процесі психокорекції потрапляють здорові сторони особистості, що мають незначні відхилення; психокорекційні впливи спрямовано на зміну поведінки та розвиток особистості.

Впливати на психіку суб'єкта, застосовуючи гіпноз або хімічні препарати, неправомірно, адже за таких умов нівелюється свідомо воля. З. Фрейд, обґрунтовуючи відмову від гіпнозу, писав: «Гіпнотична терапія намагається щось закрити, затунувати в душевному житті, психоаналітична — щось розкрити й усунути. Перша спрацьовує як косметика,

друга -- як хірургія. Перша користується навіюванням, щоб заборонити симптоми, вона посилює витіснення, залишаючи незмінними всі процеси, що призвели до виникнення невротичних симптомів» [25, 289].

Психокорекція з її спрямуванням на нівелювання деструкцій психіки суб'єкта зовні може нагадувати виховання. З. Фрейд зазначав, що в окремих випадках роботи з пацієнтами, які вкрай дезадаптовані в житті, не мають навичок поведінки та спілкування з людьми, аналітику доводиться поєднувати психоаналітичний вплив з виховним, виступати в ролі радника. Водночас засновник психоаналізу вважав, що місію перевиховання аналітик має здійснювати так, щоб пацієнт зміг звільнитися від тиску на «Я» особистісних проблем, наблизившись до власної сутності. Схожість процесів психокорекції і виховання, за твердженням Т. Яценко, зумовлена орієнтацією на розвиток особистості, однак виховання вносить у поведінку індивіда безпосередні корективи і лише опосередковано позначається на структуруванні особливостей його психіки, а психокорекція спрямована на з'ясування глибинних причин поведінкових деструкцій, внаслідок чого відбувається оптимізація спілкування. Результативність виховання залежить від гнучкості психічних процесів, тобто їхньої здатності до змін та розвитку під час взаємодії суб'єкта з вихователем і стосується передусім дітей. Психокорекційний процес, на переконання Т. Яценко, покликаний відродити пластичність психіки дорослої людини і тому зорієнтований на вивчення її усталених рис та виявлення їхніх дисфункцій.

Певною мірою психокорекцію можна визначити як процес «довиховання» дорослої людини, що передбачає актуалізацію її когнітивного потенціалу, розумових можливостей. Дитяче ж мислення не є зрілим і сформованим, воно не здатне до абстрактних узагальнень, систематизації отриманої інформації, тому щодо дитини психокорекцію застосовують в єдності з педагогічним процесом. Виховання пов'язане із впливом на суб'єкта, психокорекція передбачає взаємодію з ним та рівність позицій, що сприяє його розвитку.

У контексті психотерапевтичного консультування, на думку Е. Шострома, великого значення набуває допомога суб'єкту в розвитку творчої та відкритої особистості. Цей розвиток відбувається завдяки близькому контакту між людьми, тому важливим у психотерапевтичному процесі є виникнення особливих, оптимальних умов для людських стосунків. Людина захворює за відсутності належних умов для її розвитку, нормальний процес її психологічного становлення затримується. Е. Шостром зазначає: «Різновиди проблем, що обтяжують індивіда, можуть відповідати або його реальному віковому рівню, або більш ранньому періоду розвитку, якщо його не подолано належним чином... Якщо проблеми виявилися надто небезпечними або надто складними для вирішення, він або зупиняється у своєму розвитку, або парює мушлю захисних механізмів, яка послаблює та викривлює його продуктивний потенціал» [30, 107]. Така людина виявляється не спроможною до психологічного

зростання. Останнє, на думку А. Адлера, полягає в русі від центрованості на собі до кооперації з іншими людьми та конструктивного оволодіння соціально корисними навичками, що розвивають потенціал суб'єкта і є показником його психічного здоров'я.

Психологічна корекція передбачає збереження психічного здоров'я. Визначення цього поняття в сучасній літературі мають відносний характер. З. Фрейд розглядав здоров'я людини як гармонійне функціонування її психічного апарата. Він уперше висловив припущення, що межа між здоров'ям і хворобою, нормою і патологією досить прозора, оскільки сучасній людині доводиться зважати на вимоги соціуму та культури, які не завжди сприяють задоволенню її природних бажань. Зокрема, культура придушує сексуальні бажання, за що суб'єкт розплачується своїм психічним здоров'ям — стає невротичною особистістю.

Деякі дослідники зауважують, що варто переглянути концепцію психічного здоров'я. На думку Е. Фромма, в сучасному суспільстві здоровою вважають людину, яка пристосувалася до вимог культури, соціуму. Однак психічне здоров'я залежить від розвитку життєвих сил та потенціалу особи. Учений наголошував, що критерії психологічно здорової людини окреслюються її здатністю творити, любити, брати на себе відповідальність за власний розвиток. Душевно здорова людина — та, що живе за любов'ю, розумом і вірою, поважаючи власне життя та життя свого ближнього [26]. Феномен психічного здоров'я в сучасній науковій літературі визначають як стан психічного благополуччя, що передбачає відсутність хворобливих психічних явищ, гармонізацію внутрішніх суперечностей і конфліктів, співвідноситься з переживанням внутрішнього психологічного комфорту.

Отже, результатом психокорекції може бути поліпшення психічного благополуччя суб'єкта. Водночас глибинний психокорекційний процес передбачає наявність у його учасників психічного здоров'я, що визначається через наявність викривлень об'єктивної реальності: що більше суб'єкт спотворює інформацію, сприймання іншого й самого себе, то сильніше виражений ступінь його психічного неблагополуччя, нездоров'я. До виявів психічного неблагополуччя, зокрема, може належати інфантильність, яка породжує затримку в особистісному розвитку суб'єкта й не співвідноситься з його високим інтелектуальним рівнем. Деякі дослідники вважають, що велику роль при цьому відіграє віковий ценз учасників психокорекції. Так, на думку В. Джемса, десь у тридцять років «характер стає твердий ніби гінець, і більше не пом'якшується» [10, 19]. Результативність психокорекції залежить також від індивідуально-неповторних модифікацій набутого життєвого досвіду суб'єкта, що об'єктивно переосмислюється внаслідок глибинного пізнання.

Для ефективності особистісної корекції першорядного значення набувають характерологічні риси майбутнього психолога, що сприяють психокорекції. Обов'язковим є також додання бар'єрів і труднощів корекції.

Отже, феномен психокорекції не існує поза категорією практичної психології, яка має своїм підґрунтям академічні знання, проте на сучасному етапі виокремлюється з академічної психології. Психокорекція передбачає наближення до феноменології психіки кожної людини з метою розкриття її особистісного потенціалу, розвитку соціально-перцептивного інтелекту, що зумовлює її цілісний характер. Окремі психічні явища зараховують до акцентуацій, котрі можуть бути об'єктом впливу як психотерапії, так і психокорекції. Психокорекція допомагає пом'якшувати такі акцентуації, надаючи суб'єктові полегшення на рівні самовідчуття. Виявляючи глибинні детермінанти психіки, що деструктують функціонування суб'єкта, роблять його ригідним, вона рухає його до психічного здоров'я. Наявність у майбутнього практичного психолога початкових особистісних характеристик (наполегливість, сміливість, послідовність намірів) та мотивація, спрямована на особистісне зростання і професійне становлення, сприяють ефективності здійснюваної особистісної корекції.

1.3. Методи психокорекційного впливу на особистість

Сучасні науковці зазначають, що професійна підготовка психолога-практика потребує застосування адекватних методів групової психокорекційної роботи, які дають змогу відкоригувати його особистість, набутти професійно значущих особистісних характеристик та вмінь. Так, дослідники в галузі практичної психології пропонують запровадити в межах навчального процесу тренінги особистісного зростання, що допоможе студентам-психологам здійснювати професійну рефлексію (Є. Чорний), а також формування в майбутніх практичних психологів особистісних та професійних новоутворень, що передбачає особистісні зміни та стабілізацію професійних характеристик (П. Лушин). Нині на психологічних факультетах вищих навчальних закладів практикують тренінги вмінь і навичок, що сприяють розширенню світорозуміння студентів та вдосконаленню їхнього професійного спілкування. Проте такий підхід іще не набув цілісності й системності, а глибинно-психологічна корекція особистості майбутнього психолога залишається поза увагою. Тому виправданими є акценти Т. Яценко на важливості групової психокорекційної роботи глибинного спрямування, в процесі якої виявляються інфантильні передумови особистісних дисфункцій і труднощів у спілкуванні майбутніх психологів.

Розгляньмо поняття психокорекційних груп детальніше. Феномен групи згадує З. Фрейд у зв'язку із дослідженням психології мас та схильності окремого суб'єкта ідентифікувати себе з лідером. У психоаналізі існує поняття групової аналітичної терапії. А. Адлер, Т. Барроу, Е. Берн, Р. Дрейкус, Дж. Морено та інші вчені здійснили спробу адаптувати методи індивідуальної терапії до роботи з групою людей, яким потрібна психологічна допомога. Термін «груповий аналіз» було введено

у 1925 р. психоаналітиком Т. Барроу. Е. Берн виокремив три види групового психоаналізу: групове лікування, в якому застосовуються ідеї та принципи класичного психоаналізу; групова аналітична терапія, що зосереджує увагу на аналізі того, що відбувається в групі; аналіз взаємодії між учасниками групи для здійснення терапевтичного впливу на них. Психоаналітичні методи для вивчення особливостей розвитку особистості застосовувалися також зарубіжними дослідниками в роботі з дітьми (С. Слевсон та А. Вольф). Отож термін «групова робота» упродовж тривалого часу в психотерапії використовували на позначення терапевтичного впливу учасників групи один на одного. Введення поняття *групової психотерапії* належить творцеві психодрами Дж. Морено. В сучасній психологічній практиці розрізняють психотерапевтичні та психокорекційні групи. За визначенням К. Рудестам, «психотерапевтичні групи — це групи, в яких здійснюється цілісний глибинний особистісний розвиток та самоактуалізація... людини, прискорюється психічний розвиток особистості»; психокорекційні групи — це «невеликі тимчасові об'єднання людей, які мають спеціально призначеного керівника й проводять зустрічі у визначений час. Головне завдання таких груп — взаємне дослідження, отримання знань щодо власної особистості, її розвиток і розкриття» [21, 17]. Новітні дослідження Т. Яценко доводять, що в психокорекційних групах у межах психодинамічного підходу здійснюється передусім корекція не процесу, а явища, якому притаманна статичність, відбувається «відродження та розвиток лабільності й пластичності особистісних рис суб'єкта» [32, 18].

Роботу окремих різновидів психокорекційних груп побудовано на теорії групового розвитку американських психологів В. Беніса та Г. Гепарда, яка була сформована в середині 50-х років ХХ ст. і ґрунтується на осмисленні процесів, що відбувалися в групах тренінгу взаємовідносин та самоаналізу. Увага в таких групах акцентувалася на ситуації «тут і тепер», у якій присутній зворотний зв'язок та відкритість у виявленні почуттів. Груповий процес розглядався як перехід від одних ціннісних орієнтацій до інших. Американський дослідник В. Шуті в основу групової роботи поклав положення З. Фрейда про те, що соціальне життя дорослої людини фатально визначається досвідом її дитинства. Учений постулює наявність основних міжособистісних потреб, притаманних кожному суб'єктові, зокрема включення, контролю й побудови тісних емоційних взаємовідносин. Успіх їхньої реалізації залежить від формування в дитинстві адекватних або неадекватних форм їх задоволення. Внутрішній світ розглядався як статичний, заздалегідь заданий, тому члени групи добиралися за критеріями сумісності. Деякі науковці зосереджують увагу на необхідності дослідження та врахування групової динаміки (К. Левін), стверджуючи, що прогресивні особистісні зміни відбуваються саме в процесі групової, а не індивідуальної роботи.

З огляду на аналіз відповідної літератури можна констатувати, що за своєю психокорекційною спроможністю індивідуальні методи посту-

наються груповим. Індивідуальна психокорекційна робота орієнтована на психологічну підтримку людини й розкриття її потенціалу і «передбачає надання рекомендацій та порад на основі вивчення проблем суб'єкта» [23, 288]. Позитивні сторони такої роботи окреслює А. Маслоу, називаючи консультування процесом «становлення якомога досконалішої людини, що потребує “справжнього” навчіння» [13, 3]. Важливим чинником аналітичного успіху, на думку А. Адлера, є особа консультанта, який нагадує старшого брата й бере на себе відповідальність за психологічне оздоровлення суб'єкта, вдосконалення його в межах власного життєвого стилю. Ефективність консультування нині пов'язують з його специфічними психокорекційними цілями, що сприяють усвідомленню внутрішніх конфліктів, творчій реалізації, повній зміні поведінки людини, яка піддається консультативному впливу (Р. Кочюнас). Однак практика показує, що процес індивідуального консультування може втрачати об'єктивність: він не забезпечує можливості моделювання представлених суб'єктом труднощів у ситуації взаємодії з іншими людьми й отримання зворотного зв'язку; глибші детермінанти поведінки досліджуються крізь призму переписання і контрперенесення консультанта й протагоніста; психокорекційна робота обмежена в часі (сеанс триває 1-2 години). Нерідко консультанти недооцінюють деструктивні наслідки невідкоригованості дорослих, які звертаються по психологічну допомогу, тому може мати місце спрощене бачення психокорекційного впливу. Іноді відбувається пряма трансляція фахівцем психологічних рекомендацій та порад. Як зауважує Т. Яценко, «групові психокорекції відрізняється від індивідуальної тим, що в ній присутній груповий ефект, який забезпечується розвитком стосунків у групі в напрямі інтеграції... Одним же з головних психокорекційних групових ефектів є можливість навчатися не лише на власному досвіді, а й на досвіді інших через розвиток умінь аналізувати груповий матеріал» [32, 29].

Значний внесок у розроблення проблеми психокорекційного впливу на особистість здійснено в зарубіжній груповій практиці, яка загалом окреслюється кількома напрямками, як-от: психоаналітичний, поведінковий, когнітивний, гуманістичний, гештальт-терапія та психодинамічний. Вагомий доробок у розвитку психокорекційної практики належить К. Роджерсу. У його «групах зустрічей» головна увага приділяється гуманістичному розвитку близькості й щирості між протагоністом і психологом, сприйманню людини як такої, що має безумовну цінність. Передбачено свободу від моральної оцінки. Вивільнення потенціалу, досягнення зрілості, особистісне зростання набувають першочергового значення. Однак К. Роджерс у своїх дослідженнях не торкався глибинного аспекту, зосереджуючись передусім на виявах позитивних емоцій. В. Шутц спробував поєднати психоаналітичну теорію з груповою динамікою, проте акцент було зроблено безпосередньо на інтеграції психічного й соматичного людини. Особливості ж підсвідомої сфери досліджувались опосередковано. Відомими є групи гештальт-терапії, засновані Ф. Перлзом.

Роботу в них спрямовано на вироблення в людини навичок саморегуляції. Провідна роль при цьому відводиться задоволенню потреби у виявленні почуттів (любви, гніву, розчарування тощо), які за певних умов психологічно перевантажують.

Сьогодні у вітчизняній практиці, орієнтованій на роботу з дорослою психологічно здоровою особистістю, популярними є саме групові методи психокорекційної роботи (І. Вачков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська), що дістали назву психотренінгів. Вони мають очевидні переваги над індивідуальними методами. Зокрема, особистісні труднощі й аналітичні коментарі керівника групи об'єктивуються у світлі сприйняття багатьма людьми. Метою таких груп є навчання, яке спонукає до перегляду учасниками власних життєвих позицій. Такі тренінги проводять з людьми різних професій. Поширеним варіантом навчальних груп є тренінгові практики (Т-групи), різновидом яких є соціально-перцептивний тренінг (СПТ). У Т-групах не ставиться за мету лікувальний вплив, натомість зусилля учасників й керівника спрямовано на вдосконалення навичок міжособистісного спілкування. Р. Кочюнас визначає як основні такі функції Т-груп: сприяння поліпшенню емоційного тла міжособистісного спілкування; допомога учасникам у розумінні процесу спілкування й себе в ньому; пошук нових поведінкових форм; виховання в членів групи почуття відповідальності за результати навчання; розвиток уміння тонко відчувати співрозмовника.

У літературі наводяться такі визначення СПТ -- «спеціально створені малі групи, учасники яких (за сприяння керівника-психолога) залучаються до своєрідного досвіду інтенсивного спілкування», орієнтованого на розв'язання психологічних проблем [6, 19]; «галузь практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні» [23, 424]. Попри певні відмінності в організації, проведенні й цілях тренінгових груп, загалом в центрі уваги СПТ перебувають особистість та набуття нею навичок спілкування. На думку сучасних дослідників, основними завданнями таких груп є взаємне дослідження, отримання нових знань про власну особистість, розкриття її потенціалу. Мета їх учасників визначається як переживання душевного комфорту, приємних емоцій; самопізнання; звільнення від психологічних проблем; досягнення психічних змін та змін у міжособистісних стосунках. При цьому головним критерієм таких змін є відчуття їх самою людиною.

Всі практики групової роботи об'єднує ключова ідея: прагнення допомогти розвитку особистості через зняття обмежень і внутрішніх комплексів. І. Вачков наголошує на провідній ролі самосвідомості. На підставі аналізу літератури можна виокремити такі напрями роботи в СПТ: вияв позитивних почуттів до інших людей; відпрацювання вмінь контролювати власні емоції, адекватно виражати їх; набуття вмінь відчувати стан інших людей, раціонально сприймати й аналізувати комунікати співрозмовника; формування потрібних форм поведінки через підкріп-

лення і покарання; вироблення здатності «вживатись у роль» в процесі спілкування. Робота в СПТ передбачає наявність закритої групи (від 7 до 15 осіб), в якій створюється атмосфера свободи й розкнутості, використовуються групові вправи (дискусія, ігрові методики, медитативні техніки) для поліпшення суб'єктивного самовідчуття та розвитку самосвідомості. Увага зосереджується на розвивальній функції СПТ, що дає змогу оволодіти складним видом діяльності — спілкуванням (Ю. Ємельянов). СПТ визначається також як багатофункціональний метод спеціальної зміни психологічних феноменів людини з метою гармонізації професійного та особистісного аспектів (С. Макшанов). Можна погодитися, що така робота забезпечує певні конструктивні зміни в особистості, проте мало сприяє особистісній психокорекції майбутнього психолога, гармонізації його свідомої та несвідомої сфер. При цьому глибинна психокорекція особистості як передумова компетентності у спілкуванні в СПТ залишається поза увагою, до того ж її подекуди проводять люди без належної професійної освіти. Особистісна невідкоригованість таких психологів спонукає їх зміщувати акцент з професійного інтересу на реалізацію власних егоцентричних потреб: забезпечення бажаного самовідчуття, створення ілюзії високого професіоналізму. У таких групах глибинно-психологічне пізнання підміняється орієнтацією на переживання її членами стану ейфорії, соціальний егоїзм невідкоригованого керівника превалює над цілями особистісного зростання тих, хто бере участь у тренінгу. Головне значення при цьому може надаватися: емоційним переживанням без їх глибинного розуміння та когнітивного опрацювання; дослідженню поведінки та відпрацюванню поведінкових навичок поза розумінням особливостей несвідомої сфери; створенню відступів від реальності в унісон захисній системі учасників (гіпнолітичні та медитативні сеанси); забезпеченню ілюзії можливості особистісних змін поза активністю членів групи (нейролінгвістичне програмування); маніпулятивному створенню ефекту привабливості занять. Низка корекційних практик (зокрема аутогенне тренування, когнітивна терапія) є формами адаптації академічних знань та прийомів до практики в галузі групової психокорекції. Такі пошуки можна пояснити намаганням психологів-початківців знайти «рятівне коло» у складній та суперечливій організації психіки.

Отже, спрощений підхід до психокорекції особистості, обмеження її тренуванням навичок спілкування, орієнтація на суто свідомі аспекти, що спостерігається в СПТ, не можуть забезпечити цілісного пізнання психіки. Надання пріоритетності самоусвідомленню без виявлення глибинно-психологічних передумов труднощів у спілкуванні певною мірою сприяє особистісному розвитку, проте не забезпечує стійкого психокорекційного ефекту для майбутнього практичного психолога. В СПТ не приділяють належної уваги оптимізації особистісних характеристик і нівелюванню деструктивних наслідків дії психологічних захистів у їхній диспозиційній організації, епіфеноменом яких є соціально-перцептивні викривлення.

1.4. Проблема гармонізації особистості в психології

Особистісна психокорекція передбачає гармонізацію особистості майбутнього психолога, зокрема нівелювання внутрішніх затисків і перешкод до оволодіння фахом.

Якщо звернутися до класичних досліджень психоаналітичного спрямування, то в З. Фрейда знаходимо міркування про те, що професія психоаналітика покликана здійснювати лікувально-педагогічний вплив на суб'єкта. Цей вплив полягає в доланні психологічних опорів, що є важливою частиною аналітичного лікування. Жоден психоаналітик не матиме успіху в роботі, якщо не переборе власних комплексів та внутрішнього опору. Тому психотерапевт може надати професійну допомогу людям, лише подолавши особисті психологічні труднощі. На необхідності проходження курсу психоаналітичної терапії наголошував австрійський психоаналітик Р. Грінсон [7]. Він зауважував, що професійна майстерність передбачає здатність пізнавати власне несвідоме, а також ступінь розв'язаності внутрішніх конфліктів самого психоаналітика. Набуття навичок співвіднесення свідомих думок, почуттів, поведінки з несвідомими аспектами психіки, які вже пізнані, розвиток та використання інтуїції, рефлексія особистого життєвого досвіду в поєднанні з регулярним відвідуванням терапевтичних сесій сприяють успіху в професійній діяльності. За таких умов досягається особистісна відкритість: «Аналітик має зустрічати незнайоме, дивне та ексцентричне в пацієнтові з відкритим розумом, а не з тривогою чи відразою, мати вільний і гнучкий образ “Я” та частку дружнього скептицизму. Насамперед він повинен мати життєвий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, фантазій і думок...» [7, 311]. В. Фрапкл [24] наголошував, що розв'язання людиною внутрішніх психологічних проблем веде до усвідомлення унікальності, індивідуальної неповторності й відповідальності за зміст і сенс власного життя.

Сутність гармонійного розвитку людини розкрито у працях гуманістичного спрямування. Якщо психоаналітики вивчали переважно симптоматичні вияви невротичних суб'єктів та особливості їхньої несвідомої сфери, то дослідники екзистенційно-гуманістичного напрямку (Е. Фромм, А. Маслоу, Р. Ассаджолі, К. Роджерс) – психологічно благополучних осіб, здатних відчувати щастя, задоволення від процесу творчої самореалізації, розвитку свого потенціалу. Е. Фромм одним із головних завдань психоаналітичної терапії називає виявлення регресивних тенденцій психіки задля посилення любові до життя, пізнання людиною своєї природної сутності та розкриття потенціалу, що існує на латентному рівні. Згідно з його гуманістичною етикою, мета розвитку зрілої особистості – бути самою собою, а умова досягнення цього – бути «людиною для себе», яка реалізує власний життєвий інтерес. Це не означає егоїстичного та суто споживачького ставлення до світу й оточення. Насамперед це – небайдужість до власного «Я» (а отже, і до інших людей) та

знання його істинних потреб, відповідальність за своє існування й поведінку. Така позиція зумовлює досягнення найвищого ступеня «людяності» — стану плідності, реалізації можливостей, активізації потенційних сил людини. Соціально успішна особистість є психологічно зрілою, творчо сприймає життя, здатна створити або «оживити» зовнішній та внутрішній світи спонтанною активністю власних психічних сил, має перспективний та об'єктивний погляд на реальність, що передбачає звільнення від внутрішніх деструкцій. Якщо суб'єкт перебуває «в затисках» деструктивності, то ним «рухають ненависть, злість, ревності, заздрощі, ірраціональні потяги», він «перебуває у повній залежності від них і в повному підкоренні їм» [26, 480]. Отже, поведінка не є вільною і поміркованою, а суперечить розуму й інтересам суб'єкта, який невидимо для себе придушує свою сутність, стає дедалі жорсткішим і підпорядковується шкідливим стереотипам. Психологічна зрілість передбачає звільнення від стереотипності поведінки й деструкцій, небайдужість до природи власного «Я». Її характерною ознакою є здатність приймати і любити себе (без себелюбства та егоїзму), формувати гуманістичні цінності, довіряти їм. Зріла особистість не ставить за мету експлуатацію іншої людини, вона здатна приймати раціональну критику, не боїться виявити некомпетентність, бути відповідальною й адаптованою до оточення зі збереженням непорушних властивостей характеру; вміє бути щасливою, збагачувати світ своєю енергією, дослухатися до внутрішнього голосу; поєднує в собі репродуктивну й творчу функції; бачить іншого таким, який він є, поважає його індивідуальність та унікальність; вірить у природний позитивний потенціал людини.

А. Маслоу зазначає, що люди часто зраджують себе, перебуваючи замість наближення до самоактуалізації, розкриття власного потенціалу в суцільному застої, регресі «тільки через страх перед смертю, а не в ім'я розвитку» [13, 58]. Переживання тривоги, відчаю, нудьги, невміння радіти життю, постійне відчуття провини й порожнечі, несамостійності знищують творчий потенціал. Особистості важко подолати звичний спосіб життя: «Те, що спочатку наповнює радістю, згодом може вже засмучувати; її імпульси бажання і задоволення стають її поганими порадами в житті. Відповідно, вона змушена не довіряти імпульсам і задоволенням, боїться їх, бо вони збивають її зі шляху. Як наслідок, людина приречена стати жертвою конфлікту, розладу, нерішучості; коротко кажучи, вона стає “ареною” громадянської війни» [12, 198]. Індивід, здатний до самоактуалізації, є психічно здоровим. Такі люди задовольняють базові потреби (оскільки визнають і приймають їх у собі), прагнуть до вищих потреб у самоактуалізації, віддають перевагу передусім цінностям розвитку, а не регресу; за будь-яких життєвих обставин виявляють адекватну спонтанну реакцію, спроможні робити правильний життєвий вибір; толерантні до розчарувань і страждань, уміють рефлексувати ситуації невдач, розмежовувати психічну та об'єктивну реальність; безкорисливо пізнають інших людей і світ; здатні до здорового розвитку, що перед-

бачає формування адекватної «системи координат», цінностей. Особистість, яка перебуває на рівні самоактуалізації, може розв'язувати суперечності та внутрішні конфлікти (наприклад, творче локликання і професія зливаються в єдине ціле); вона набуває певної автономності, розмежовуючи власне «Я» і «Я» інших людей; естетично сприймає світ. Самоактуалізація потребує: уміння відмовитися від дитячого бажання центрації на собі всього світу та прийняти зрілу позицію усвідомлення, що ресурси і можливості людини закладено в ній самій, узяти на себе відповідальність за їхню реалізацію, інтегруючи об'єктивну та психічну реальність. Процес самоактуалізації супроводжується об'єктивним почуттям задоволення дійсністю, цінності емоційних переживань і внутрішнього життя.

Італійський дослідник Р. Ассаджолі робить акцент на розвитку цілісної і гармонійної особистості в єдності її свідомих та несвідомих аспектів. Він вважає, що незнання і нерозуміння себе нівелює здатність керувати собою, зумовлює в людини самовідчуття «єдиного цілого» й водночас «внутрішньої роз'єднаності» [2, 14–15]. Пізнаючи власну несвідому сферу з її конфліктами, суперечностями, страхами, суб'єкт набуває здатності досліджувати себе, позбутися відчуття страху, слабкості, провини й мати контроль над собою. У процесі пізнання несвідомої сфери відбувається усвідомлення центру особистості — істинного «Я», вивільнення психічної енергії, яка може бути спрямована на перебудову, оновлення особистості. Цей спосіб, на думку дослідника, передбачає формування уявлення про нову особистість, що співвідноситься з розвитком та життям кожного конкретного суб'єкта. Така трансформація потребує напруження душевних сил і проходить критичні стадії, пов'язані з регресом і навіть деструктивними поведінковими виявами, притаманними процесу об'єднання частин дезінтегрованої особистості. Високий ступінь самоосягнення, уявлення про справжню сутність, якої ще потрібно досягти, долаючи труднощі самостановлення, сприяє оновленню особистості, перетворенню та сублимації енергії несвідомої сфери, розвитку почуття внутрішньої незалежності, стійкості, довіри до себе, самостійності.

К. Роджерс [19, 20] у своїй теорії клієнт-центрованої психотерапії наголошував на необхідності допомоги суб'єкту в розкритті потенціалу, який є вродженим прагненням до самореалізації. Тому важливою є практика емпатійних стосунків, турботи та щирого психологічного клімату, яка приводить до глибоких особистісних змін: суб'єкт наближається до власного ідеалу «Я», його психіка стає більш цілісною, відкриваються можливості до набуття нового досвіду й опанування прийнятних форм поведінки.

Отже, зазначені характеристики успішної, самоактуалізованої, оновленої особистості подібні до показників психічного здоров'я, благополуччя, на досягнення якого спрямована й на якому ґрунтується особистісна психокорекція. Як видно з проаналізованих досліджень, конструктивні зміни в особистості полягають у виході за межі певної «усередненості»

в реалізації потреб у розвитку творчого потенціалу, а не лише досягненні психічного благополуччя. Так, Р. Ассаджолі зосереджує увагу на тому, що невротичні суб'єкти прагнуть наблизитися до «норми», набути оптимального психічного стану рівноваги, не вирізнятися з-поміж людей. Оновлена особистість долає цей етап і рухається в напрямі самореалізації.

Згідно з психодинамічною теорією, психічна енергія, вивільнена у зв'язку з пізнанням несвідомого, спрямовується на професійну самореалізацію. Послідовність та неперервність процесу особистісної корекції, який переходить у самокорекцію, забезпечують психологи прозорість професійної взаємодії: внутрішній світ іншої людини стає для нього зрозумілим, з'являються можливості аналізувати плинний момент, володіти ситуацією «тут і тепер», емпатійно відчувати емоційний настрій іншої людини. При цьому нівелюється стереотипний підхід до суб'єкта, що дає змогу коригувати його поведінку в контексті індивідуально-неповторних властивостей психіки. Феномен дистанції стає підвласним психологу тому, що за потреби він може зменшувати або збільшувати її, зберігаючи при цьому оптимальні стосунки з людьми.

З огляду на це постає питання про визначення критеріїв особистісної відкоригованості, які не суперечили б гуманістичній зорієнтованості розвитку індивідуальності, реалізації потенціалу кожної людини, проте відкривали б перед майбутнім психологом орієнтири особистісних змін та зростання. Ці критерії можуть дати певне уявлення про ідеальну модель практичного психолога й психічне його благополуччя.

Критерії відкоригованої особистості, які ми спробуємо узагальнити, не означають формування усередненої людини, не передбачають з'ясування ступеня психологічної завершеності, досконалості як кінцевого пункту її зростання, однак можуть слугувати для майбутніх практичних психологів орієнтиром у розумінні сутності цього поняття. До таких загальних критеріїв належать:

1) глибинне пізнання власної несвідомої сфери й особистісних характеристик, прийняття істинних потреб та можливостей, розуміння природи «Я»;

2) прийняття світу й інших людей такими, якими вони є, знання потреб і можливостей людей, здатність децентрувати увагу й наближатися до інтересів інших;

3) формування системи гуманістичних цінностей, що не суперечить індивідуальній неповторності власної психіки та сприяє творчій реалізації в соціумі;

4) досягнення стану психологічної зрілості, що полягає в здатності брати на себе відповідальність за свої вчинки, життєву і професійну самореалізацію;

5) інтеграція й гармонізація раціонального та емоційного аспектів особистості, відкритість до набуття нового досвіду та його пізнавального опрацювання;

6) схильність до поєднання психічної та об'єктивної реальності, мінімізація відступів від реальності та викривлень;

7) уміння абстрагуватися від емоцій, упереджувати почуття психологічної слабкості, перетворювати себе на об'єкт дослідження для самопізнання і самокорекції;

8) здатність сублімувати психічну енергію в суспільно корисну працю й відчувати задоволення від самореалізації;

9) уміння опановувати професійні знання в їхній цілісності та взаємозв'язках;

10) здатність до конструктивної співпраці й партнерських стосунків з людьми в поєднанні зі збереженням особистої незалежності й самоповаги;

11) комфортне самопочуття в ситуаціях спілкування та професійної взаємодії, почуття психологічної захищеності;

12) розуміння власного внеску в ситуацію спілкування; виражене почуття владності іншим людям.

Отож особистісна відкоригованість не мислиться як стан досконалості, завершеності роботи над собою. Це передусім здатність до концентрації уваги й аналізу як складних життєвих ситуацій власного життя, так і проблем інших людей, гуманістична налаштованість, здатність до самореалізації. З погляду практичної психології, відкоригованість передбачає розуміння своїх захисних тенденцій, усвідомлення відступів від реальності та «хворобливих точок» «Я». Позитивна динаміка особистісних змін, наслідком якої є енергійний життєвий тонус, — найперший показник гармонійної особистості.

1.5. Труднощі особистісної психокорекції

У процесі особистісної корекції майбутнього психолога зазвичай виникають певні труднощі (бар'єри). Пов'язані вони як з перебігом самопізнання у психокорекційній групі, так і з особистісними проблемами. Можна констатувати, що ці труднощі частково породжуються об'єктивними розбіжностями в теоретичній (академічній) та практичній підготовці, а також невизначеністю кінцевої мети психокорекції для кожного конкретного суб'єкта, що й створює перепону на шляху його самореалізації.

Майбутній психолог не лише отримує теоретичні знання, а й пізнає свою психіку, набуває особистісних змін під впливом корекції в групах АСПН. Його психокорекція обмежена участю в конкретній групі, тому важливо майбутньому фахівцю проходити курс АСПН не в одній такій групі, а в кількох. Під впливом кількаразового проходження курсу в групах АСПН бачення студентом психічних закономірностей людини в її неповторності стає цілісним і систематизованим. Психолог-початківець набуває досвіду власної психокорекційної практики, що змушує його здійснювати самоаналіз та аналіз поведінкових актів інших людей крізь

принципу пізнання несвідомих тенденцій, які спроможні деструктувати професійну діяльність. Можна виокремити певні етапи досягнення професіоналізму. Перший — відвідування психокорекційної групи, у процесі роботи якої студент опановує принципи групової взаємодії та набуває необхідних навичок самопізнання й самокорекції (цей етап є обов'язковою умовою психокорекції майбутнього психолога-практика). На другому етапі кожний учасник групових психокорекційних занять має змогу не лише коригувати себе, а й аналізувати характер впливу власної особистісної проблематики на взаємодію з іншими людьми. Тому важливою є групова робота, під час якої майбутні психологи рефлексують власні похибки реалістичності соціально-перцептивного сприйняття. Третій етап — супервізія як спосіб професійного вдосконалення, коли робота психолога з протагоністом відбувається під наглядом більш кваліфікованого фахівця, який піддає аналізу таку взаємодію. Цей етап є особливо значущим для становлення професіоналізму психолога-початківця, хоча елементи супервізії можуть застосовуватися й у роботі зі студентами.

Потрібно розрізнити рівні бар'єрів психокорекції: бар'єри в розвитку стосунків між членами групи та в індивідуальній неповторності психокорекційного процесу; труднощі, що стосуються керівника групи та її членів.

У груповому процесі на заваді ефективності психокорекції може стати почуття меншовартості його учасників. Це виявляється у певненості, пасивності та мовчанні. А. Адлер переконливо довів, що почуття меншовартості притаманне кожному суб'єкту від народження, бо людина з'являється на світ безпорадною, боїться всього, що її оточує. Воно не є патологічним, проте не зникає впродовж життя, і його позитивна роль може виявлятися у прагненні досягти соціально значущих успіхів, зробити суспільно корисні справи, адже психічно здорова людина бажає подолати таке почуття соціально прийнятними способами, прагне реального самоутвердження, самореалізації в житті. Однак за несприятливої ситуації (найчастіше — неадекватного виховання в дитинстві) почуття меншовартості може перетворитися на комплекс, що виявляється в поведінці: людина стає не здатною до розвитку власного творчого потенціалу, концентрується на собі, а не на довкіллі. Простежується тенденція до компенсації свого комплексу через почуття «вищості», неперевершеності, прагнення стати щасливою, успішною і неможливість докласти до цього зусилля. За таких умов у реальному житті людина несвідомо ухиляється від об'єктивно-продуктивної діяльності, занурюється в уявний світ та ілюзорне почуття «вищості» над іншими. Звільнення від комплексу меншовартості відкриває нові перспективи для розвитку потенціалу суб'єкта, знаходження ним своєї соціальної ролі в межах об'єктивної дійсності, формування здатності до особистісного прогресу. На нашу думку, усвідомлення почуття меншовартості у професійному становленні психолога-початківця є обов'язковим, інакше постійні страхи, тривога блокуватимуть його творчу активність.

На початкових етапах роботи групи в її членів можуть виникати різні страхи уявного характеру. З. Фрейд називав їх невротичними, бо вони ґрунтуються на сприйнятті внутрішньої, а не зовнішньої небезпеки. Німецький дослідник Ф. Ріман [18] зауважує, що страх детермінує поведінку суб'єкта, хоча здебільшого ним не усвідомлюється або усвідомлюється лише на мить. На поведінку суб'єкта впливають такі страхи: відторгнення свого «Я», що суб'єктивно відчувається як його втрата й залежність; почуття беззахисності та ізоляції; зміни, які породжують невпевненість; скінченність людського життя та несвобода. Кожний із цих тривог властивий ще й страх перед протилежними до зазначених вище прагненнями. В учасників психокорекційної групи може актуалізуватися страх, пов'язаний з непевністю, очікуванням невідомого, а отже, суб'єктивно небезпечного, оскільки ситуація є специфічною за формою організації та сутністю роботи. Суб'єкт може уникати саморозкриття, побоюючись несхвалення іншими учасниками. Часто виникає індивідуально-неповторна закритість в об'єктивуванні особистісного досвіду, недовіра до групи через пережиту психологічну травму (драматичний досвід невиправданої довіри до людей у життєвій ситуації). За таких умов закритість переростає в умовну цінність. Страх бути скривдjenням або відторгjenням групою призводить до закритості й пасивності або до гіперболізованих агресивних реакцій, що є проєкцією на інших членів та керівника групи з метою захисту власного «Я». Страх, що психокорекційний процес завдасть шкоди, порушить впевненість у правильності життєвих засад, які склалися впродовж життя, страх перед набуттям нового досвіду гальмує особистісні зміни. Неусвідомлюваний страх смерті може породжувати страх перед потребою змінити стиль життя. Тоді суб'єкт не наважується пізнати глибини власних несвідомих механізмів, оберігаючи «Я» від можливих розчарувань.

Іноді виникає страх перед позитивним ставленням, добром, прийняттям іншими учасниками групи, що ґрунтується на глибокій суперечності: з одного боку, домінує прагнення до автономії, самостійності, незалежності, а з другого — до єднання з іншою людиною, досягнення якого блокується особистісною проблемою. За умови емоційної знедоленості, формування якої започатковано в дитинстві через брак любові з боку батьків, суб'єкт не в змозі сприйняти позитивного ставлення тих, хто його оточує, зі страху повторення травматичних почуттів.

Якщо страх перед оптимальною формою взаємин у групі долається, то глобальне почуття тривоги може зберігатись упродовж тривалого часу. Вперше розмежувала почуття страху й тривоги американська дослідниця К. Хорні [27], визначивши поняття базальної тривоги як супровідне незмінне емоційне тло життєдіяльності суб'єкта. Наявність тривоги та причини її виникнення часто не усвідомлюються або усвідомлюються у вигляді проєкції (тривога за власних дітей). Тривожність детермінується інфантильними тенденціями й каталізується включеністю людини в суспільну діяльність. Р. Ленг також звернув увагу на фоно-

ний характер тривожності, яка є основою глобальної особистісної невпевненості [11, 84]. Невпевненість зумовлює відчуття дезінтегрованості особистості, розщепленості на емоційну та когнітивну сфери. Подолання тривоги здебільшого відбувається через отождолення свого «Я» лише з розумом. У процесі групової психокорекції деякі учасники можуть виявляти надмірну активність як засіб маскувального внутрішньої невпевненості й почуття тривоги без урахування інтересів інших членів групи та її загальних цілей. Впадає в око також уникання ситуацій та почуттів, які підсилюють тривожність, що має вияв у демонстративній поведінці, удаваній байдужості або приховуванні емоцій за абстрактними розмірковуваннями.

Інфантильна позиція спонукає учасників до контрперенесення, коли керівникові приписується роль «батька», який цілковито відповідає за їхні особистісні негаразди та характер майбутніх змін, очікування, що хтось забезпечить «готовий відкоригований продукт». Бар'єри детермінуються страхом власної активності, що породжує ризик неприйняття, несхвалення. Очікування зазвичай ґрунтуються на захисній тенденції перенесення. Наприклад, якщо хтось із членів групи викликає тривожні почуття в інших, закритість може бути зумовлена витісненою ворожістю, перенесенням на нього рис знайомих або близьких людей. Відбувається затримка агресії, вияви якої блокуються внаслідок виховання або внутрішніх обмежень. За наявності амбівалентних почуттів до батьків, що супроводжується внутрішніми обмеженнями на представлення цього особистісного матеріалу в групі (батьки завжди залишаються для суб'єкта «святими»), негативні відчуття витісняються. Неусвідомлюване «злиття» з батьками, амбівалентність почуттів до них породжує закритість або ж менторську позицію. Така позиція відчутно заважає психокорекції і часто зумовлена конкурентними тенденціями.

Психокорекційний процес дає змогу дослідити дію захисних тенденцій, зокрема перенесення, яке породжує виникнення упередженого ставлення до інших людей з елементами недоброзичливості, що не усвідомлюється або усвідомлюється частково. Такі тенденції генералізуються на поведінкову сферу й виявляються у постійному невдоволенні та прагненні довести власну досконалість. В актуальній ситуації взаємодії є небезпека зайвої витрати психічної енергії без об'єктивної доцільності. Така активність детермінується нерозв'язаним конфліктом з рідними, що інтроектується у власне «Я» й породжує внутрішній конфлікт. Наведемо приклад: тяжіння до одного з батьків, який, можливо, надавав перевагу сестрі чи братові, створює в стосунках з іншими пересторогу щодо такої другорядної ролі, яка підсилювалась також і конкуренцією з матір'ю. Тоді є ризик фіксованості почуття меншовартості та невдоволення, що є тлом життєдіяльності й потребує психокорекційного втручання. За поведінковою канвою може створюватися позиція «вищості» над іншими людьми. Інакше кажучи, суб'єкт прагне стати в позицію тих, хто був у житті «над ним». Через заміщення втрачається зв'язок з первинним

об'єктом, який зумовлював становлення такої характерологічної риси, а стиль поведінки намагається компенсувати травмівну ситуацію. За таких умов небезпека відступу від реальності на тлі конкуренції, яка не виправдано буде актуалізуватися у груповій взаємодії в процесі АСПН, це може знайти вияв у конкуренції з керівником групи. Важливо звернути увагу на психологічний егоїзм, котрий нерідко поєднується з тенденцією до самопокарання, за якою криється почуття провини.

Людина з високим рівнем освіти в галузі академічної психології може сподіватися на успіхи в оволодінні професією практичного психолога без розуміння її специфіки. Останнє передбачає оволодіння рефлексивними знаннями та інструментарієм самопізнання, як і пізнання неповторності феномена психіки іншої людини. Позиція високоствореності й досконалості власного «Я», що нерідко підтверджується академізмом знань, нівелює потребу в психологічній корекції, в узгодженні особистісних рис та системи цінностей, їх бажаності та реалістичності, тому відчуття досконалості нерідко детермінується умовністю цінностей, хибним сприйняттям їх та відступами від реальності, що пов'язано з феноменом психічних захистів. Ідеалізація «Я» породжує захисне неусвідомлюване переконання особи: «Я вже і є досконалість», що супроводжується психологічною закритістю. Психокорекційний процес АСПН дає змогу пізнати недосконалість, яка гальмує особистісне зростання й самореалізацію у професійній діяльності психолога-практика.

Бар'єри на шляху професійного становлення виникають у майбутнього психолога через труднощі, породжувані прагненням (найчастіше неусвідомлюваним) отримати від оточення бажане підтвердження ідеалізованого «Я», що зумовлює використання засобів та прийомів поведінки, неадекватних цілям спілкування. Суб'єкт може недостатньо усвідомлювати бажання уникнути негативного зворотного зв'язку, оскільки відбувається маскування просоціальним спрямуванням поведінки. Тому одним із бар'єрів у психокорекції є розбіжність між проголошуваними суб'єктом соціально орієнтованими цінностями та інфантильним інтересом, пов'язаним з умовними цінностями. Просоціальними цінностями, зокрема, є: прагнення не давати іншій людині негативних оцінок; уникати ситуації ображення гідності «Я» іншої людини; придушувати негативні емоції та деструктивні почуття щодо інших людей та ін. Негативні емоції внаслідок цього затискуються, що згодом може вилитися в агресію у формі неконтрольованого вибуху. Утримання «в покорі» витісненої енергії потребує актуалізації опорів, що призводить до поглинання енергії.

Ще одним бар'єром в особистісній психокорекції може бути тривога, актуалізована відсутністю чітко визначеної мети з орієнтацією на кінцевий результат (подібно до академічної психології). Цей бар'єр знімається діяльністю групи АСПН, розумінням процесуальності діагностики та багаторівневої глибини психологічного пізнання.

Через зазначені труднощі суб'єктові важко усвідомити свою недостатню професійну спроможність у практичній психології, бо імперативною

сили набувають тенденції його ідеалізованого «Я», що актуалізується в очікуваннях підтвердження власного ідеалізованого образу (наприклад, «я — досконалий фахівець») або ж у менш вартісній позиції («я — непридатний до професійної роботи»). Це часто пов'язано з психологічним ризиком розвінчання ілюзорної досконалості. Отже, психокорекційний потенціал потрібно розвивати. Долання бар'єрів і труднощів психокорекції дають змогу не лише відкоригувати себе, а й відчутти нове світобачення, розширити власний світогляд, відкрити нові перспективи у стосунках з людьми, в особистісному та професійному зростанні. Пізнання недосконалих сторін власної особистості є запорукою професійного розвитку й набуття реальної психологічної сили.

Отже долання труднощів психокорекційного процесу, пов'язаних як з особливостями самопізнання в групі, так і з особистісними бар'єрами, просуває майбутнього психолога в бік особистісної відкоригованості. Подолати бар'єри нелегко, однак це відкриває перспективи реалістичного бачення та прийняття власної особистості, що є важливою передумовою розвитку соціально-перцептивного інтелекту, розширення меж самоусвідомлення в ситуації професійної взаємодії.

1.6. Ефективність особистісної психокорекції практичного психолога

Як уже зазначалося, сучасні науковці виокремлюють два аспекти формування професіоналізму майбутнього практичного психолога: оволодіння знаннями та вміннями, що відповідають практичній спрямованості професії, та дослідження емоційних характеристик і розвиток особистісних рис. Рівень сформованості психологічних властивостей, потрібних для цього фаху, можна певною мірою з'ясувати за допомогою тестових методик. Такий підхід дає змогу визначити кількісні показники, що засвідчують наявність (або відсутність) особистісних рис, а психоаналіз групового матеріалу, який презентують наведені в цьому посібнику стенограми, доводить цілісність психіки у взаємозв'язках свідомого та несвідомого її аспектів. Проте ми вважаємо, що необхідно різнобічно досліджувати результативність проходження курсу навчання майбутніми фахівцями в групах АСПН. Таке навчання забезпечує і загальний і спеціальний ефекти. Загальні результати групового навчання полягають передусім в гармонізації структури особистості тих, хто навчається, в оптимізації їхніх загальних здібностей до навчання, здатності бути відвертими, щирими, виявляти емоції прийнятним для партнера способом тощо. Останнє забезпечується самою атмосферою спілкування в групі АСПН, припущеннями, що їм підкоряється весь процес навчання, прийомами, які застосовуються, виявленням психологічних першопричин труднощів у спілкуванні.

Спеціальний, тобто професійно-педагогічний, аспект забезпечується програванням педагогічних ситуацій та їхнім аналізом, відпрацюванням

навичок і вмінь оптимального спілкування, необхідного для організації фахового грамотного спілкування...

Отримані дані зі самозвітів осіб, що проходили в різний час АСПН, з анкет та психомалюнків, а також результати багаторічного спостереження за проведенням занять дають змогу зробити висновок, що таке навчання сприяє гармонізації особистісної структури суб'єкта, підвищенню його загальної культури спілкування, зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей. Окрім того, воно розвиває емоційну чутливість, збільшує адекватність самооцінювання і самосприйняття. Навчання в групі АСПН значно оптимізує імпресивні можливості суб'єкта, що допомагає йому краще розуміти свою й чужу поведінку, розширює можливості адекватної експресії (вираження) свого внутрішнього стану. Відбуваються також зміни в системі ціннісних орієнтацій в бік їх соціалізації, зменшуються егоцентричні тенденції. Такі риси, як доброзичливість та щирість, переходять у норму взаємодії з оточенням. У процесі спілкування активізуються особистісні аспекти — відвертість, спонтанність, пластичність, гнучкість, терпимість до іншого [18].

Значні зміни відбуваються у сфері операційної системи спілкування. АСПН сприяє засвоєнню загальних правил, що забезпечують результативність комунікації (наприклад, надавати допомогу іншим людям, вирішувати конфлікт, створювати творчу атмосферу у спільному вирішенні певних питань). Психологічний клімат у групі дає можливість апробувати ефективність цих норм у важкій ситуації спілкування і разом з тим сприяє виробленню оптимальної стратегії поведінки в суспільних і професійних контактах відповідно до цих норм.

Участь у групі АСПН робить рефлексію більш реалістичною, а усвідомлення особистісної структури відбувається не лише на рівні самоспостереження, а й на рівні конструктивних змін і вирішення внутрішньої суперечності. Це і є необхідною передумовою особистісних змін, що спричиняються до зміни в поведінці, вміннях і навичках.

Отже, активне соціально-психологічне навчання дає змогу розв'язати низку важливих завдань з оптимізації особистісних характеристик психолога-практика, необхідних йому для забезпечення результативності роботи. Проходження курсу АСПН сприяє розвиткові професійних знань психолога, навичок самопізнання та пізнання інших.

Ефективним виявилось тестове обстеження студентів психологічного факультету з першого по п'ятий рік навчання, які пройшли повний курс глибинної психокорекції за методом АСПН, порівняно зі студентами четвертого й п'ятого курсів інших факультетів, які його не проходили. Показниками можуть слугувати порівняльні результати тестових досліджень та вільні самоописи реципієнтів (саморефлексія) як допоміжна техніка. Важливим є проведення попередньої бесіди зі студентами та їхніми викладачами, у процесі якої можна з'ясувати, чи володіють вони достатніми інтелектуальними здібностями для опанування професійно-

навчальних знань та набуття навичок, чи всі вони психологічно здорові і чи не мають яскраво виражених проблем у спілкуванні з однокурсниками та викладачами. Особливу увагу потрібно звернути на виявлення мортидно-агресивних тенденцій, які несумісні з професією практичного психолога.

Результативність особистісної психокорекції можна досліджувати за допомогою низки методик.

Методика діагностування показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі дає змогу визначити ступінь обтяженості студентів (здебільшого абітурієнтів і першокурсників) мортидними тенденціями, що є показником невідкоригованості, та простежити їхню динаміку в процесі особистісної корекції (студенти-психологи п'ятого курсу) або за її відсутності (студенти інших факультетів). Хоча тест не позбавлений викривлень внаслідок феномена соціальної бажаності, його результати мають високу достовірність.

Методика вимірювання ригідності належить до тестів, що досліджують риси особистості, актуальні для професій, пов'язаних із впливом на іншу людину. Ця методика діагностує особистісні труднощі в оволодінні фахом практичного психолога, а також індивідуально-особистісні можливості їх подолання. Оскільки зазначена професія потребує об'єктивної психологічної перебудови, відмови від стереотипних форм мислення та світогляду, тест на визначення рівня ригідності психіки може слугувати критерієм придатності до оволодіння фахом.

Методику діагностування рівня емоційного вигорання В. Бойка застосовують у роботі зі студентами п'ятого курсу психологічного факультету, які здебільшого вже мають досвід роботи з людьми. Завдяки цьому тесту можна дослідити особливості регуляції емоційної сфери в майбутніх психологів-практиків порівняно зі студентами інших факультетів, які не пройшли психокорекції. Методика дає змогу визначати агресивні тенденції, які домінують (що вказує на необхідність особистісної корекції), а саме:

- тенденція до фізичної агресії проти іншої особи;
- вияв вербальної агресії (провокування сварок та конфліктів, погрози, афективні реакції гніву);
- опосередкована агресія, що виявляється в «гострих» жартах;
- негативізм як оцюційна форма поведінки, спрямована проти авторитета (викладача), активний протест проти встановлених нормативних правил і вимог;
- почуття, що передбачають потенційну готовність до агресії (роздратування, гнів, тривожність);
- ненависть, заздрощі, ревності, образа на тих, хто оточує, невдоволення життям;
- аутоагресія та почуття провини, що виявляються в негативному ставленні до себе й самодокорах.

Зазначені форми агресії є взаємопов'язаними та взаємозумовленими. Студентам психологічного факультету можна запропонувати вільні само-

описи на тему: «Агресивність і професія практичного психолога». Як приклад наведемо окремі з них, що характеризують типові труднощі психокорекції, пов'язані з тенденцією до агресії.

Олена М.: Кажуть, що мені притаманна агресія. Проте сама я ніколи не вважала себе агресивною, швидше інших людей, від нападів яких мені треба захищатися. У боротьбі за справедливість я намагаюся прямо висловлювати власну думку, яка не завжди подобається іншим або звучить агресивно. Вважаю, що така прямота є важливою рисою практичного психолога. Нерідко внутрішні почуття роздратування та гніву заважають мені висловлюватися в тактовній формі.

Олександр Д.: Для мене не є повинною, що я схильний до фізичної агресії. На мою думку, такі вияви — це типова чоловіча риса. Мені часто доводиться брати участь у бійках, що призводить до тривалих неприємних наслідків, проте в момент виникнення агресії не можу стриматися. Навчаючись на психологічному факультеті, зрозумів, що моя агресія має глибинні витоки, які потрібно досліджувати. Результати цього тесту виявили, що я маю схильність і до опосередкованого вияву агресії, що може завадити в оволодінні професією практичного психолога. Я боюся несподіваних нападів агресії, які не завжди вдається контролювати, проте сподіваюся, що особистісна психокорекція допоможе з цим упоратися.

Олег К.: Конфліктувати чи битися — марнування часу. До того ж фізично я не дуже сильний і навряд чи зможу здобути перемогу. Однак агресія мені властива. Цей тест допоміг мені зробити відкриття, що мої в'їдливі висловлювання — це форма вияву агресії. Усвідомив, що в мене часто виникає бажання спровокувати інших на непокору, опір соціально прийнятним нормам і правилам, коли в цьому немає об'єктивної потреби. Тепер я зрозумів, що отримую від такого негативізму внутрішнє задоволення, й водночас не хочеться псувати стосунки.

Наталія О.: На заняттях з практичної психології почула цікаву думку, що особистісні проблеми, які є в кожній людині, породжують агресію. Мабуть, я дуже проблемна людина, якщо постійно відчуваю роздратування, гнів, страх, і хочеться плакати й кричати просто так, «у повітря». Чи стане в мене сил позбутись агресивності? Тест підтвердив, що я — агресивна людина. Тому всі сподівання — на практичну психологію.

Оксана К.: Тест показав, що я схильна ображатися. І це справді так: через будь-який дріб'язок я ображаюся на людей, плачу. Вважаю, що практичний психолог не може бути таким. Він має розуміти людей і власні реакції. Часто мені здається, що я ображаюся на весь світ — батьки в мене не такі, грошей бракує, друзі зраджують. Навіть у першій психокорекційній групі я ображалася: мені не приділяють уваги, кажуть неприємні речі, хоча всі інші були задоволені. А тепер замислилась: а якщо я завжди шукаю привід для образ та самоагресії?

Сергій П.: Згідно з результатами тесту я виявляю агресію у формі ненависті до себе. І це цілком справедливо: всіх людей, порівнюючи із

собою, я вважаю хорошими. Відчуття підсилюється словами близьких: «будь чоловіком — не впадай у розпач!». Проте від цих слів моє самовідчуття ще більше погіршується. Гадаю, з мене не вийде психолога, бо я — нікчема! Дуже хочеться позбутися неприйняття себе і реалізуватися саме в професії практичного психолога, щоб допомагати іншим людям. Адже дещо в собі я вже зрозумів, і в цьому відчуваю свою силу!

Ольга О.: Агресія мені не властива: я легко спілкуюся з людьми, намагаюся бути доброю, ввічливою, уникати конфліктів. Я пам'ятаю випадок, що мене дуже травмував: людина, якій я довіряла, несподівано стала агресивною щодо мене, і так було досить довго. Після того я не довіряю людям і навіть з підозрою ставлюся до їхніх позитивних виявів, за якими може критися агресія. Це заважає мені зав'язувати близькі стосунки з людьми протилежної статі, дружити. Сподіваюся, що за час навчання професії практичного психолога відкоригуюся, позбудуся своїх страхів.

Застосування методики самоаналізу дає змогу діагностувати рівень рефлексії власних агресивних виявів, допомагає усвідомити потребу в здійсненні особистісної корекції з метою нівелювання мортідних і суперечливих тенденцій психіки. Наявність емоційних реакцій у студентів безпосередньо не пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку та успішністю засвоєння теоретичних дисциплін. Це — особистісні вияви, що детермінуються несвідомою сферою і внутрішніми суперечностями психіки, а тому потребують глибинного пізнання. Як уже згадувалося, допоміжною методикою для діагностування емоційної сфери студентів випускного курсу можуть слугувати самоописи (прийом само-рефлексії) на задану тему, наприклад «Емоційне сприйняття професійної взаємодії у роботі практичного психолога». Наведемо ті з них, що найяскравіше презентують розвиток здатності до самостійної регуляції емоційної сфери.

Олександр С.: Тема моєї дипломної роботи пов'язана із синдромом емоційного вигорання, що властивий досвідченим психологам або ж людям, які працюють у сфері міжособистісної взаємодії. Емпірична частина мого дослідження передбачає, зокрема, анкетування та обстеження студентів інших факультетів. Результати проведеного мною опитування засвідчили, що на випускних курсах багатьом із них властива емоційна спустошеність, депресія, неадекватні поведінково-емоційні реакції, низький рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності, хоча на перших курсах вони відчували підвищений емоційний тонус, радість і натхнення. Така ситуація нагадує синдром емоційного вигорання. Адже ці студенти не відвідували психокорекційних груп, у процесі роботи яких відкриваються можливості самопізнання, набуття нових характеристик, знімається емоційна напруженість. У студентів психологічного факультету, навпаки, порівняно з першим курсом навчання відбулися прогресивні зміни: нівелювалося почуття страху, а я особисто почуваюся упевненішим, пси-

хологічно захищеним та емоційно стійким. Це — результат глибинної психологічної корекції і тривалої напруженої праці над собою.

Ірина А.: Учора, готуючись до експерименту, я переглядала свій щоденник, в якому впродовж усіх років навчання описувала зміни власної особистості. Зі здивуванням помітила, що на першому курсі я була неврівноваженою, знервованою, обтяженою страхами та емоційно напруженою особою. Тепер розумію, що завдяки особистісній корекції мені вдалося розв'язати свої внутрішні суперечності, збагнути несвідомі інфантильні причини емоційних негараздів. Цікаво, що конструктивні зміни в мені відбулися непомітно: я стала менш тривожною, емоційно зрівноваженою і просто щасливою людиною. Впевнена, що синдром емоційного вигорання, про який нам розповідали на заняттях, мені не загрожує — я вмію рефлексувати й аналізувати себе.

Отже, тестове дослідження є доцільним для обстеження індивідуально-особистісних характеристик майбутніх психологів. При цьому важливо звернути увагу на особливості, які характеризують наявність особистісної проблеми — агресії, ригідності, емоційної нестабільності, що потребує подальшої глибинно-психологічної корекції.

1.7. Акмеологія: глибинно-психологічний ракурс бачення

Наука про найвищі досягнення в галузі професійної майстерності дістала назву *акмеологія* (від грец. *акме* — вершина). Передумови для народження акмеології — науки про чинники, що допомагають досягти вершин професіоналізму в різних сферах діяльності, — створювалися впродовж всієї історії розвитку суспільства. Їх можна відшукати також в історії релігії (див. поняття *агіологія*, *агіографія*).

Розвиток акмеології як науки, що описує, систематизує й аналізує творчість у поєднанні з професійною майстерністю, набуває особливої ваги.

Термін *акмеологія* було введено М. Рибниковим, який намагався узагальнити основні ідеї В. Бехтерева. Однак справжній розвиток ці ідеї знайшли у працях Б. Ананьєва, який, власне, заклав сучасні основи цієї науки, практично довів правильність і перспективність вивчення людини як цілісності. У феномені цілісності Б. Ананьєв виокремив важливі взаємопов'язані мікрохарактеристики — індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність [1].

Послідовники й учні акмеологічної школи Б. Ананьєва останнім часом розробили й успішно застосовують акмеологічний підхід у дослідженні проблем професійної діяльності, особистісного розвитку і творчої самореалізації, оптимізації різних сторін соціальної практики.

Центральним об'єктом акмеологічного дослідження є соціальний суб'єкт як цілісний феномен на етапі його зрілості. Б. Ананьєв також

вибудував систему наук про людину в такій послідовності: ембріологія людини, фізіологія дитини, педіатрія, педагогіка, акмеологія, геронтологія.

Акмеологія — наука про розвиток людей під впливом освіти. Зріла людина зберігає творче довголіття завдяки самоосвіті. Отже, предмет акмеології — формування людини-фахівця, закономірності, умови та чинники, що сприяють або заважають самореалізації її творчого потенціалу на шляху до вершин професіоналізму.

Предметом акмеологічних досліджень в освіті стали залежності між рівнем продуктивності навчання конкретних дисциплін і суб'єктивними та об'єктивними чинниками, що сприяють або перешкоджають успішній підготовці фахівців різних галузей. Предметом акмеології в післявузівській освіті є закономірності, чинники, умови та стимули вдосконалення, корекції та реорганізації професійної діяльності в напрямі забезпечення її високих результатів.

Вирішальна роль у процесі становлення належить самій людині. Сучасна акмеологія активно веде пошук своєї специфічної проблематики, визначає власні предмет і методи вивчення, формує методологічні принципи і концептуальні підходи, обирає напрям пізнання й висуває дослідні стратегії.

З методологічного погляду акмеологія є сучасною комплексною наукою, яка вивчає закономірності такої сфери реальності, що не має відображення в жодній іншій дисципліні. Якщо предметом акмеології вважати досягнення вершин професійної майстерності людини, то виявиться, що ця галузь людинознавства не досліджується навіть тими дисциплінами, які стоять до неї найближче: соціологією, фізіологією, психологією праці, психологією творчості, віковою психологією тощо.

Акмеологія є прикладною дисципліною, бо вона розробляє практично зорієнтовані технології (на основі встановлених закономірностей), які імпліцитно наявні в психологічних методах і процедурах. Передусім це стосується методів практичної психології, зокрема групової психокорекції. Їх можна зарахувати до акмеологічних методів і технологій, оскільки вони покликані забезпечувати діагностику, корекцію, розвиток.

Власне акмеологічні технології спрямовані на культивування рефлексивно-творчих здібностей, що забезпечують саморозвиток професійної майстерності. Для акмеології характерна чітка й багатоаспектна гуманітарна спрямованість, адже вона належить до наук про людину.

Зосередження на вивченні досягнення майстерності, культивуванні його вершинних «акме»-форм привело спочатку до породження цієї ж акмеологічної проблематики і лише згодом — до оригінальних технологій, які, у свою чергу, зміщують акценти у сфері професійної підготовки кадрів і в системі неперервної освіти. В акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців і вдосконалення їхньої кваліфікації.

Акмеологія має різні аспекти: віковий, освітній, професійний, креативний, проте системотвірним є рефлексивний аспект, пов'язаний із самосвідомістю особистості, з «Я» суб'єкта, з розумінням партнерів по комунікації у професійній діяльності.

Загалом проблеми акмеології в освіті стосуються закономірностей адаптації випускників загальноосвітніх шкіл у професійному навчальному закладі; динаміки успішності та мотивів навчальної діяльності студентів упродовж усіх років навчання; динаміки їхньої професійної спрямованості та її чинників; закономірностей продуктивної діяльності викладачів різних дисциплін і в різних освітніх системах.

Система акмеологічних наук, що досліджує закономірності освіти, охоплює: шкільну акмеологію та акмеологію початкової професійної, середньої професійної і вищої освіти (педагогічної освіти).

Розвиткові цієї системи слугують теоретичні моделі, які здійснюють спрямовальну функцію в професійній акмеології та акмеології освіти. Співвідношення і взаємозв'язок понять у науках, центральним об'єктом вивчення яких є людина, значно ускладнилися внаслідок розподілу наук на вузькі галузі. Все це призводить до того, що актуальні проблеми розвитку особистості розв'язуються поза контекстом наукових досягнень. Щоб уникнути такого негативного явища, у світовій практиці посилюються тенденції до інтеграції наукового знання. Наслідком цього стала поява нових наук, зокрема таких, як кібернетика, інформатика, системотехніка, ергономіка.

Оскільки акмеологія є одним із найперспективніших способів підвищення ефективності загальної освіти людини, її професійної підготовки і перепідготовки впродовж усього життя, Н. Кузьміна зараховує її до галузей, що виникли на ґрунті єднання природничих, суспільних та гуманітарних наук. Акмеологія вивчає феноменологію, закономірності, механізми і способи розвитку людини й досягнення нею найвищого рівня розвитку.

Методологічне підґрунтя акмеології заклали такі російські психологи, як Б. Ананьев, О. Бодальов, Н. Кузьміна, в Україні її засади в контексті педагогічної професії розвивав В. Сухомлинський. Н. Кузьміна є ініціатором створення Академії акмеологічних наук, членом якої стала академік АПН України Н. Пичкало. Завдяки зусиллям українських учених професійна освіта в нашій країні виокремилась як значуща галузь психолого-педагогічної науки, в межах якої і розглядаються проблеми акмеології.

У становленні цієї науки розрізняють три періоди: перший (1965—1984) — організація міжгалузевих комплексних досліджень на факультеті психології Ленінградського державного університету (Б. Ананьев, О. Бодальов, А. Крилов, Н. Кузьміна); другий (1984—1991) — визначення предмета акмеології і створення Всесоюзної акмеологічної асоціації (1989); третій (1991) — створення Академії акмеологічних наук (ААН). У 1994 р. російською Академією державної служби при президен-

тові Росії вперше було видано посібник з цієї дисципліни. Виходить також науковий журнал «Акмеологія».

Розглядаючи проблеми акмеології, не можна оминати питання її взаємозв'язків із психологією. Воно є досить складним з кількох причин. Визначення акмеології передбачає і ширший, ніж у психології, предмет, і водночас вузьчий — частковий. Це пояснюється тим, що період зрілості й досягнення високих професійних успіхів є для психології неабиякою проблемою, хоча й не охоплює її предметного поля. Однак можна стверджувати, що акмеологія ширша за психологію, оскільки зрілість (незалежно від аспекту її розгляду — вікового, онтогенетичного, особистісного) — це проблема не лише психології, а й комплексу інших наук про людину: біології, медицини, соціології, філософії тощо. Таке співвідношення порушує логічний ланцюг, що подають «дитячі» науки (фізіологія дитини, педагогіка, педіатрія та ін.). На нашу думку, все стає на свої місця, якщо значення терміна «акме» розглядати не як одновершинний, а як багатoverшинний феномен.

Як уже зазначалося, акме — це досягнення можливої досконалості, максимальної зрілості, зоряного часу в розвитку людини (групи, людства). Якщо ж акмеологію розуміти як *одновершинну* концептуальну модель, то її можливості стати конструктивно-проективною наукою та практикою зменшуються. Коли взяти одновершинну (зіркову) модель, про такий момент завжди говорять постфактум. А це означає, що неминучі супутники (епіфеномени) феномена *акме* — регрес, умирання, стагнація тощо. Більше того, за одновершинної моделі акмеології не можна визначити жодного іншого достовірного показника (критерію) емпіричної ідентифікації цього феномена, крім перелому на гірше. За інших обставин не було б упевненості, що то був *максимальний екстремум*, оскільки залишалася б імовірність виникнення нового, вищого ступеня розвитку. Уникнення фатальної приреченості переходу акмestану в регресивні процеси певною мірою дає підставу вважати акме багатoverшинним феноменом. При цьому вивчення умов досягнення одного піку може допомогти розкрити характер переходу до наступного (чи його досягнення).

Уявлення про акме як багатoverшинний феномен потребує уточнення процесуального боку досягнення досконалості. У цьому допомагає психодинамічна теорія, розроблена академіком АПН України Т. Яценко, що ґрунтується на застосуванні методу активного соціально-психологічного навчання.

За такого психодинамічного підходу критерієм наявності рівня акме є не верхня точка екстремуму розвитку (тобто переходу від розвитку до регресу), а точка максимально інтенсивного зростання та якісного стрибка в розвитку. Інакше кажучи, прогресивний динамізм у розвитку в напрямі досягнення акме (згідно з психодинамічним підходом) не обов'язково має призводити до деградації: інтенсивно-динамічні процеси можуть змінюватися менш динамічними (періоди затухання творчості), проте їх можна

розглядати як підготовчий період до ще інтенсивнішого розвитку, тому акме за таких обставин є не вершиною в максимальних екстремумах життєдіяльності людини, а швидше точкою *неперервної кривої*. Акмеологічні сплески (вершини) можуть бути властиві не лише зрілому вікові людини, а й дитячому, підлітковому, юнацькому періодам життя.

Психодинамічний підхід зумовлює новий погляд на констатацію феномена акме. Таким чином стає можливою побудова не лише результативних, а й процесуальних критеріїв досягнення акме, а психодіагностика набуває при цьому характеристик процесуальності, а не статичності. Важливо розуміти, що прогресивна спрямованість творчості і професійного розвитку людини може постійно розвиватися, проте не відкидаються й несприятливі обставини на шляху її акмеологічного становлення, і тоді вектор руху (динаміки) змінюється на зворотний — негативний, регресивний, інволюційний.

На наше переконання, взяття за основу концептуальної моделі зумовлює характер побудови освіти й засобів надання допомоги в особистісному розвитку та професійно-творчому становленні. Психодинамічна теорія зорієнтовує людину на постійну роботу над собою, на вдосконалення рис особистості, зростання її психологічної культури та соціально-перцептивного інтелекту, збагачення рефлексивними знаннями та фаховими, академічними відомостями тощо. Все це за певних умов може рухатися висхідною траєкторією.

У розвитку акмеології можна виокремити два аспекти: один — професійно-предметний, другий — особистісно-креативний. За розвитку другого аспекту людина набуває здатності творчо змінювати професійні межі, знаходити нові, прогресивніші підходи до розв'язання професійних проблем. З огляду на це в системі фахової освіти важливо звертати увагу на *особистісну* підготовку. Саме вдосконалення особистісної підготовки суб'єкта до професійного спілкування і є метою нашого дослідження з використанням методу АСПН.

Акмеологія особистості розроблена значно менше, ніж акмеологія суб'єкта професійної діяльності. Предметом акмеології є процес досягнення людиною зрілості. У психологічній літературі нерідко поняття *зрілість* і *дорослість* використовують як синоніми. У цьому контексті набуває значення те, що акмеологічний процес пов'язаний із втратою особистісної залежності від дитинства. Саме на це спрямовано глибинно-психологічне пізнання в групах АСПН.

Механізми психокорекції в таких групах передбачають актуалізацію процесів *саморозвитку*. Ця проблема є надзвичайно значущою для багатьох сучасних концепцій про людину (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, А. Брушлінський, В. Зінченко та ін.). Провідною вона є для гуманістичної психології, найбільш вираженого напрямку психологічної науки (її «третьою силою») поряд з психоаналізом та біхевіоризмом. Центральне місце ідея саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення посідає також в акмеології особистості. Актуальна потреба в самороз-

витку, прагнення до самовдосконалення і самореалізації мають величезну цінність: вони є показником особистісної зрілості і водночас умовою її досягнення, а крім того — джерелом активного довголіття людини.

Професіоналізм сприймання, мислення, діяльності особистості — це акмеологічні поняття. Звернувшись до психологічної сутності методу АСПН, можна констатувати його значну відмінність від академічної психології і наближеність до акмеології. Це виявляється в тому, що академічній психології властивий аналітичний підхід до пізнання феномена психіки — в ній процеси відображення розщеплюються і вивчаються їх частини: відчуття, сприймання, пам'ять та ін. Тим часом в акмеології і груповій психокорекції застосовують цілісний підхід до пізнання психіки.

Наступний момент, що зближує акмеологію з практичною психологією, полягає у специфіці проведення досліджень. Якщо в академічній психології дослідний аспект прихований від досліджуваного, щоб уникнути викривлень, то в АСПН учасників навчання залучають до опанування методів пізнання інших, ситуації спілкування та самих себе, бо найбільших успіхів в особистісній корекції людина має досягти сама. Акмеологія також виходить з того, що найвищих вершин індивід досягає сам.

З акмеологією практичну психологію (у вигляді групової психокорекції) споріднює ще й специфічність методів. Акмеологія разом з іншими науками стверджує: професіоналізму можна набути перетворенням наукових методів на практичні. У груповій же психокорекції науковість методу поєднується з його практичною спроможністю, теорія і практика симультанно злітає й становлять єдність. Акмеологія близька з груповою психокорекцією ще й тому, що для цих галузей не характерна імперативність, надто притаманна педагогіці, що передбачає роз'яснення, хто і що має робити.

Подібно до АСПН акмеологія пропонує інструментарій, спрямований на підвищення рівня рефлексивних знань, збагачених власним досвідом розв'язання проблем (що сприяє набуттю мудрості), самовдосконалення та розвиток соціально-перцептивного інтелекту і професіоналізму мислення. Водночас предмет акмеології ширший, ніж практичної психології. Якщо перша має на меті дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють або заважають досягненню вершин професіоналізму і творчого довголіття, виявленню закономірностей в організації навчання майбутніх фахівців, то друга — суб'єктивних чинників оптимальної поведінки та емоційного самопочуття людини, психокорекцію деструктивних утворень психіки, які гальмують продуктивну активність, призводячи до психологічної імпотенції.

Цей аспект практичної психології тісно пов'язаний з акмеологією, адже завдяки психокорекції відкривається можливість звільнення суб'єкта від його дитячих фіксацій, що, як наслідок, нівелює тенденцію

вимушеного повторення. Психокорекція нейтралізує ефект соціально-перцептивних викривлень реальності, які є супутниками функції психологічних захистів. Ці захисти вільно програмують психіку, створюють ригідні тенденції, що поглинають енергію суб'єкта, спричиняють реакції, неадекватні ситуації спілкування. Психокорекція таких виявів, поза сумнівом, просуває суб'єкта в бік розвитку можливостей акме. За цих умов чинники, які традиційно вважають суб'єктивними (талант і здібності), набувають дієвості й можливостей реалізації у професійній діяльності.

З огляду на залежність психіки суб'єкта від історії його життя, пережитих травм, опіки близьких, власних тяжінь до них, системи захисних механізмів, що роблять незмінними інфантильні інтереси ідеалізованого «Я», становлення акмеології потребує зв'язків з практичною психологією та її методами психокорекції. Саме вони покликані вивільнити суб'єкта від такого побічного ефекту психологічних захистів, як закритість для нового досвіду, суб'єктивна інтеграція психіки (за негативного зворотного зв'язку) за рахунок викривлення соціально-перцептивної реальності в інтересах ідеалізованого «Я». Звісно, професійне становлення, яке неможливе поза стосунками суб'єкта в групі людей, ускладнюватиметься, що особливо позначатиметься на спільному результаті.

Зважаючи на складність несвідомої сфери психіки з її залежністю від інфантильних фіксацій, що виникли в ранній період життя суб'єкта, досягнення акмеологічних висот для переважної більшості людей буде незавершеним без спеціальної психокорекційної допомоги. Психокорекція в цьому контексті може стати засобом руйнування стереотипів мислення, що завжди постають на шляху новостановлень і творчого розв'язання професійних завдань, сприяючи зняттю внутрішніх суперечностей. Отже, проблеми акмеології не можна вирішити без застосування методів практичної психології, зокрема групової психокорекції, яка надає допомогу в розв'язанні особистісної проблеми суб'єкта.

Постає запитання: чому цю проблему можна вивести за допомогою психомалюнків? Відповідь на нього не є простою, бо потребує звернення до таких понять, як символ, архетип, колективне несвідоме, логіка несвідомого та ін. Слід також зважити на специфіку несвідомого, яка полягає в тому, що воно активне, прагне вирватися, скористатися нагодою бути вираженим, матеріалізованим. Таку можливість і відкривають малюнки, адже символ (образ) завжди цілісно втілює психологічний зміст у його і свідомих, і несвідомих виявах. Крім того, психомалюнок дає змогу оминати опори, бо його справжній (глибинний) зміст розкривається лише у процесі аналізу. Цілісне психоаналітичне вивчення комплексу психомалюнків допомагає виявленню дитячих фіксацій їхнього автора, зв'язків з поведінкою та деструкціями спілкування, що порушують контакт з людьми та гальмують досягнення акме у професійній діяльності. Таке розширення самосвідомості суб'єкта каталізує його саморозвиток та самореалізацію в напрямі особистісної і професійної досконалості.

Список рекомендованої літератури

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1968. — 340 с.
2. *Ассаджоли Р.* Психосинтез // *Вопр. психологии.* — 2001. — 324 с.
3. *Бадалова М. В.* Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения // *Практична психологія та соціальна робота.* — 2002. — № 4. — С. 28—30.
4. *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика: Учеб. пособие. — К., 1997. — 216 с.
5. *Бондаренко А. Ф.* Социальная психотерапия личности. — К., 1991. — 189 с.
6. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. — М., 2001. — 224 с.
7. *Гринсон Р.* Техника и практика психоанализа. — Воронеж, 1994. — 342 с.
8. *Коломинський Н. П.* Проблеми оптимізації соціально-педагогічного клімату у педагогічному колективі // *Освіта і управління.* — 1999. — № 2. — С. 75—86.
9. *Кучеровская Н.* Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования // *Журн. практикующего психолога.* — 2001. — № 7. — С. 84—95.
10. *Лейбин В. М.* Словарь-справочник по психоанализу. — СПб., 2001. — 688 с.
11. *Лэнг Р.* Расколотое «Я». — СПб., 1995.
12. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. — Сер. «Психопедагогика и методология науки». — Киев; Донецк, 1994. — Вып. 4. — 52 с.
13. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. — К., 1997. — 211 с.
14. *Мэй Р.* Любовь и воля. — М.; К., 1997. — 384 с.
15. *Носков В. І.* Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти // *Психологія: 36. наук. праць.* — Вип. 4. — К., 1999. — С. 210—219.
16. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студентов вузов. — М., 2001. — 512 с.
17. *Педагогічний український словник* / За ред. С. Гончаренка. — К., 1997. — 374 с.
18. *Риман Ф.* Основные формы страха / Пер. с нем. Э. Л. Гушанского. — М., 1998. — 336 с.
19. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. — 480 с.
20. *Роджерс К.* Эмпатия // *Психология эмоций. Тексты* / Под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1984.
21. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / *Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской.* — М., 1993. — 368 с.
22. *Семиченко В. А.* Теоретические и методологические предпосылки системной рефлексии как компонента профессионального мышления и жизнедеятельности человека // *Професійна освіта: Педагогіка і психологія (пол.).* — 1999. — № 1. — С. 209 — 227.
23. *Словарь практического психолога* / Сост. С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск., 2003. — 976 с.
24. *Франкл В.* Доктор и душа: от психотерапии к логотерапии. — СПб., 1997. — С. 11—149.

25. *Фрейд З.* Методика и техника психоанализа // Психоаналитические этюды. — Минск, 1997. — С. 47—150.
26. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. — М., 1994. — 447 с.
27. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. — СПб., 1997. — 240 с.
28. *Чепелева Н. В.* Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. — К., 1997. — С. 102—109.
29. *Чепелева Н. В.* Формування професійної культури майбутніх практичних психологів // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. — Черкаси, 1997. — Кн. 1. — С. 34—42.
30. *Шостром Э., Браммер Л.* Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. — СПб.; М., 2002. — 624 с.
31. *Яценко Т. С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — К., 1987. — 110 с.
32. *Яценко Т. С.* Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. — К., 1996. — 264 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

2.1. Особистісна проблема та її роль у формуванні індивідуальних соціально-перцептивних викривлень суб'єкта

Становлення практичного психолога без коригування дисфункцій (що породжують деструкції) психіки, зумовлених особистісною проблемою, є надто складною справою. Потреба в особистісній корекції буває різною і залежить від історії життя й індивідуально-неповторного досвіду суб'єкта, що зумовив небажані фіксації. Враховуючи, що переважна більшість людей зазнає негативного впливу виховання та соціуму, особистісні характеристики суб'єкта важливо піддати оптимізації в процесі міжособистісної взаємодії в групі АСПН. Якщо успішна робота з механічними пристроями, комп'ютерами не потребує корекції індивідуальних характеристик оператора, то специфіка професій, у яких центральною ланкою є міжособистісна взаємодія, потребує її здійснення.

Як уже зазначалося, професіоналізм практичного психолога великою мірою залежить від глибинно-психологічного пізнання власної особистісної проблеми, нівелювання внутрішніх бар'єрів, пов'язаних з наявністю внутрішньої суперечливості психіки. Особистісна проблема майбутнього психолога може призвести до його невинновданого психологічного перевантаження емоційними переживаннями протагоніста, а це, у свою чергу, зумовить ходіння «хибним колом». Запобігти такій ситуації можна особистісною психокорекцією практичного психолога, передбачивши нівелювання тих виявів психіки, які деструктують його особистість та професійні засади взаємодії з іншими людьми (в контексті професійної самореалізації), перешкоджають задоволенню життєвих потреб, особистісному зростанню.

Термін «проблема» в літературі визначається як «усвідомлення неможливості подолати породжувані внутрішньою суперечливістю труднощі, що виникають в актуальній ситуації, засобами здобутих знань та досвіду»; «особистість» — це «конкретна жива людина, якій притаманна свідомість і самосвідомість..., саморегульована динамічна функційна система рис, стосунків і дій, що мають постійний зв'язок між собою..., суб'єкт соціальних стосунків і свідомої діяльності» [7, 318]. Зазначені поняття передбачають активність свідомих аспектів психіки. Особистісна проблема

детермінується неусвідомлюваними тенденціями, а отже, не піддається самостійному раціональному пізнанню, тому окреслюється з позицій психодинамічної теорії як така, що суб'єкт не може сам її розв'язати, адже не усвідомлює детермінант, пов'язаних із внутрішньою суперечністю, стабілізованою прихованням її боком у сфері несвідомого. У науковій літературі термін «особистісна проблема» ще не висвітлено достатньою мірою. Класичний психоаналіз на позначення хворобливих станів психіки, які потребують психоаналітичного лікування, послуговується поняттям *симптом*. У психотерапії явища психіки, що підлягають виправленню та лікуванню, мають назву *психологічних дисфункцій*, або *дефекту «Я»*. До них належать пограничні стани психіки, виражені акцентуації характеру, невротичні вияви, а також психічні відхилення.

У практичній психології поняття особистісної проблеми зародилося в психокорекційній груповій роботі з психічно здоровими людьми. У психоаналізі існує поняття *дефекту Его*, пов'язане з порушенням сприйняття реальності, втратою здатності адекватно оцінювати зовнішні явища світу, розуміти міжособистісні стосунки. Важливим також є поняття *деструктивної поведінки*, що сформувалася в дитинстві під впливом стійких негативних емоційних переживань, зумовлених незадоволенням важливих психологічних потреб. Існує поняття *дисгармонійної організації особистості*, яка перебуває в конфлікті сама із собою. К. Хорні зауважує: внутрішній конфлікт нівелюється запереченням існування інтрапсихічних конфліктів, що виявляється у формуванні ідеалізованого образу власного «Я». За таких умов гальмується гармонійний внутрішній розвиток, оскільки людину цікавить не власне життя, а образ, який вона прагне підтримувати [27]. Використовують у літературі також поняття *деструкції*, тобто руйнування, знищення, порушення нормальної структури чогось. Ідею людської деструктивності розробляли ще представники психоаналітичного напрямку. Згідно з дослідженнями З. Фрейда деструктивність має біологічну основу, пов'язану з природними інстинктами життя і смерті: щоб уникнути саморуйнування, індивід руйнує зовнішнє середовище, іншу людину. За твердженням Е. Фромма, людську деструктивність формує суспільство і водночас вона є вибором самої людини. Поняття деструкції не є тотожним поняттю особистісної проблеми. Деструкція виявляється в шаблонній і ригідній поведінці, спрямованій на заподіяння шкоди іншому, й актуалізується у процесі міжособистісної взаємодії. Т. Яценко стверджує, що «до особистісних деструкцій належать стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри спілкування і послаблюють контакти з іншими людьми, що ускладнює самореалізацію суб'єкта» [30, 20]. Така активність зумовлена неусвідомленим прагненням позбутися внутрішньої напруженості, підкріпити власне ідеалізоване «Я» за рахунок очікуваного зворотного зв'язку від інших людей.

Досліджуючи сутність впливу внутрішньої проблематики на поведінку майбутнього практичного психолога, не можна обійти увагою питання

її глибинно-психологічних чинників. Згідно з психодинамічною теорією особистісна проблема суб'єкта детермінується наслідками едіпової залежності: усвідомлення неможливості інтимних (лібідних) стосунків з рідними людьми спричинює витіснення небажаних (табуйованих) імпульсів, що підкріплюється захисними тенденціями психіки (це, як відомо, зумовлено потребою адаптації до соціуму). Проте витіснена енергія не втрачає імперативної сили, а отже, не зникає і натиск внутрішніх неусвідомлюваних бажань. Конкретно це може мати вияв у прагненні безумовної любові, прийняття, підтримки з боку близьких чи об'єктів, які їх замінюють, й екстраполюється на соціум загалом. При цьому зберігається тенденція до неможливості підтримання конструктивних стосунків з людьми (тенденція до психологічної імпотенції та психологічної смерті). Соціальна адаптація за умови імперативності інфантильних тенденцій, пов'язаних з інтроекцією стосунків платонічного характеру з близькими людьми, набуває відносного характеру. Суперечність між прагненням дотримуватися просоціальних вимог та одночасним імперативним тиском неусвідомлюваних інфантильних бажань веде до закріплення особистісної проблеми. Сутність дисфункцій психіки, детермінованих едіповою залежністю, полягає в тому, що з'являється емоційне напруження, пов'язане з переживанням певних емоційних станів (депресії, агресії, фрустрації тощо), актуалізованих ситуацією спілкування. Суб'єкт за таких умов демонструє ірраціональну поведінку, наслідки якої не можуть бути прогнозовані ним самим. Цікавою є думка Л. Гозман: «На інтуїтивному рівні емоційні стосунки уявляються абсолютно спонтанними, непередбачуваними й нічим не детермінованими» [5, 24]. В ситуаціях, що актуалізують інфантильні прагнення, породжується закритість для нового досвіду.

До виявів особистісної проблеми належать такі психологічні явища: відчуття дисгармонійності внутрішнього світу; агресивність як наслідок заблокованості можливостей вираження конструктивних почуттів; тривожність та немотивований страх; актуалізація почуття меншовартості; егоцентризм, зосередженість на своїх проблемах й інтересах власного «Я»; пасивність, блокування творчого потенціалу, здатності до самореалізації, адекватної саморефлексії та відображення об'єктивної реальності й інших людей; депресивні та афективні стани психіки. Згідно з дослідженнями Т. Яценко особистісні деструкції пов'язані зі стратегіями спілкування, які виявляються в авторитарних та маніпулятивних формах поведінки [30, 20 – 25]. Авторитаризм передбачає безпосереднє підкорення своїм бажанням інтересів партнера по спілкуванню, захоплення його у своєрідний психологічний полон. Для маніпулятивної стратегії характерний прихований вплив на партнера з метою задоволення власних потреб. Однак партнер про це не здогадується і сприймає спілкування з боку маніпулятора «як належне». Деструкція може полягати, наприклад, у тому, що психолог, обтяжений особистісною проблемою, використовує професійну діяльність для маніпулювання іншими людьми.

Наявність внутрішніх суперечностей незмінно пов'язана з енергетичними перевитратами суб'єкта, що потребують поповнення від інших людей (ефект психологічного вампіризму). Тому невідкоригований психолог ризикує не лише психічно вигоріти, а й порушити професійну етику через тенденцію до психологічного вампіризму. Загрозу для професійно прийнятної поведінки становить амбівалентність почуттів, актуалізація яких зумовлює раптові особистісні зміни в межах валентності: плюс — мінус, любов — ненависть, активність — пасивність. Як стверджує Е. Берн, наявність внутрішнього конфлікту знаходить вияв у несвідомих тенденціях, коли домінує то одне, то друге почуття (любов і ненависть), що блокує здатність людини спрямовувати свої внутрішні сили на досягнення конструктивних цілей [3, 111].

У невідкоригованої людини в поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти, немотивовані вчинки. Деструктивні тенденції виявляються у конкретному змісті особистісної проблеми індивіда. Наслідком особистісної проблеми є викривлення соціально-перцептивної реальності у сприйнятті об'єктивної дійсності та інших людей, що вкрай не бажано для професійного психолога. За наявності особистісної проблеми, розв'язання якої потребує професійно-психологічної допомоги, спостерігається схильність до селекціонування особою соціально-перцептивної інформації. Це дає підстави стверджувати: викривлення є водночас і наслідком, і показником наявності особистісної проблеми суб'єкта, яка зумовлює закритість для отримання нового досвіду та особистісного зростання, що перешкоджає прогресивно-інтегративним змінам «Я».

Спробуємо висвітлити деякі індивідуально-неповторні варіанти викривлень, які, проте, є стереотипними наслідками дії захисної системи. В окремих осіб значущість об'єктивно-предметної діяльності максималізується настільки, що зумовлює *ігнорування* ними самої людини як реальності (ефект «арійської крові»), а отже, порушення принципу рівності й партнерства у спілкуванні. Неусвідомлюване почуття меншовартості зумовлює тенденцію до *гіперболізації* власних переваг. Так, професійні успіхи іноді абсолютизуються й поширюються на інші сфери (скажімо, спілкування з колегами). Суб'єкт за таких умов очікує, що оточення позитивно ставитиметься до нього згідно з його «вищістю». Яскравим прикладом викривлення є *ефект мегаломанії*, що виявляється, зокрема, в аксіологічних ціннісних орієнтаціях: «я вищий за вас», «я знаю більше за людей». Наслідок такого викривлення — деперсоналізація інших людей або ж зверхне («батьківське») ставлення, коли партнерів по спілкуванню відводиться позиція «нерозумної дитини».

Викривлення перешкоджають адаптуванню до актуальної ситуації. Наприклад, у груповому психокорекційному процесі іноді суб'єкт несвідомо використовує часткові результати психокорекції для реалізації деструктивних нахилів (зокрема, маніпулювання іншими учасниками). Через відступи від реальності суб'єктивне почуття власної неспроможності

сті, меншовартості у фаховій діяльності нерідко маскується спрощеним розумінням професійних аспектів та понять. Тоді професійна діяльність набуває для особи суб'єктивної ваги: на перший план виходить підкріплення її ідеалізованого «Я», а не досягнення суспільно значущого результату.

Умовність цінності набуття особистісної незалежності може призвести до невдячності іншим людям. Якщо почуття вдячності як критерій професійної відкоригованості приєднується до ідеалу «Я», відбувається дезадаптація: прагнення виражати вдячність безвідносно до ситуації, задля власного самоствердження. Нездатність відчувати інтереси тих, хто оточує, і сприяти їхній реалізації маскується *проекцією* таких тенденцій на іншу людину. Як показує практика, проблемна особистість — ірраціональна щодо перспектив задоволення власним «Я».

Деякі особливості викривлень можна розкрити лише через категорію об'єктних стосунків, які відображають емоційне тло взаємин, що були притаманні едіповій ситуації суб'єкта. Захисні форми перенесення, заміщення дають змогу реалізувати їх в актуальній ситуації. Зокрема, едіпова ситуація пов'язана з тим, що мати надавала перевагу братові, надто опікуючись ним, нерідко стає причиною для вимушеного повторення: суб'єкт мимоволі моделює стосунки, в яких ним опікуються інші люди. На поведінковому рівні це виявляється в неусвідомлюваному пошуку критичних моментів, відмові від радощів життя, що спричинює деструкції спілкування та професійну нереалізованість. При цьому поза свідомою увагою залишається бажання стати на місце брата, який завдавав матері клопоту, проте був її улюбленцем. Відтак породжується недовіра до щирості опікування, доброго ставлення, оскільки психіка «знає» про умовність інфантильних бажань та об'єктивну відсутність заслуг брата перед матір'ю. Така внутрішня суперечність призводить до деструкції спілкування: прагнення любові, прихильності, визнання з боку заміщувальних об'єктів (близьких, колег) узгоджується з об'єктивною недосконалістю особи (що дедалі більше підтверджується її непорядними вчинками). Внутрішня проблематика створює підґрунтя для переживання фрустрації та базальної невдоволеності, незмінної провини за логікою: «Знову я винний». Водночас без глибинної корекції неусвідомлюваною залишається логіка: «Я — на місці брата, який об'єктивно завипив перед матір'ю, проте суб'єктивно він для неї не винний». В інтимно-особистісному житті за таких умов породжується деструктивне спілкування, що потребує задоволення викривленої когніції: «Я такий поганий, а мене все одно люблять». У соціально значущій ситуації така поведінка може прийматися як нечестність, невихованість.

Отже, особистісна проблематика суб'єкта — це складний феномен, що відображає суперечливість та дисфункціональність психіки. Її глибинно-психологічні витоки зумовлюють імперативну силу, яка без психологічної корекції може послаблювати й дезадаптувати практичного психолога: саме внутрішня проблематика породжує непродуктивні по-

хибки сприйняття іншої людини й ситуації спілкування, невідповідність намірів суб'єкта його реальним діям, закритість для нового досвіду. Ці тенденції мають індивідуально-неповторний вияв, що, однак, не зменшує їхнього деструктивного впливу на характер міжособистісної взаємодії. Розуміння взаємозв'язку інфантильних чинників проблематики з характером соціально-перцептивних викривлень допоможе майбутньому психологові не лише нівелювати емоційне персантаження, а й оптимізувати ситуацію спілкування, максимально наблизитися до принципу реальності, що сприятиме його професійному становленню.

2.2. Вплив системи психологічних захистів на особистість майбутнього психолога

Особистісна проблематика супроводжується дією захисної системи психіки, що дестабілізує людину, зиричинное ригідність психіки та закритість для нового досвіду. Що більшою мірою актуалізується особистісна проблематика, то інтенсивнішими є вияви захисних тенденцій суб'єкта, супроводжуваних відступами від реальності на догоду ідеалізованому «Я». Опанування професії практичного психолога потребує виявлення сутності його психологічних захистів, адже, виконуючи, на першій погляд, адаптивну функцію, захисна система нерідко лише створює ілюзію психологічної сили, і тому дезадаптує суб'єкта в соціумі, призводячи до психологічної незахищеності. За твердженням Т. Яценко, психологічні захисти, «знижуючи рівень емоційного переживання, дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи на те, що є багато даних, які заперечують ці переконання» [28, 25], а тому «при психологічному захисті суб'єкт не завжди усвідомлює справжню доцільність власних дій» [там само]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація тощо) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості активності, а уявлення про власне «Я» залишається незмінно ідеалізованим. Захисти навіть можуть створювати загрозу для психічного здоров'я людини, якщо відступи від дійсності породжують відчуття перебування у власній віртуальній реальності, не даючи змоги розширити межі звичного самоусвідомлення. За таких умов поведінка суб'єкта цілком підпорядкована захисним тенденціям, а отже, викривленням соціально-перцептивного сприйняття.

Поняття *психологічний захист* було введено З. Фрейдом. За його концепцією, формування цієї системи розпочинається в ранньому дитинстві й модифікується упродовж життя. Психологічні захисти трактуються як засіб витіснення неприйнятних для свідомості уявлень у несвідоме, що сприяє вирішенню внутрішнього конфлікту невротичної особи і досягненню нею стану емоційної рівноваги. Г. Нюнберг, солідаризуючись із дослідженнями З. Фрейда, зазначає, що першоосновою виникнення психологічного захисту є тривога, яка з'являється в дитинстві,

коли порушується дія принципу задоволення — незадоволення. Основою ж для виникнення захисних процесів є внутрішня та зовнішня загроза для дитини. Таким чином наголошується, що захисти формуються за умов конфлікту, негативних емоційних переживань, психологічної загрози. Всі захисні реакції проти загрози, на думку Г. Нюнберга, завершуватимуться змінами у психіці дитини, далеко не завжди конструктивними [16]. На формування захисних механізмів психіки має вплив базальний конфлікт між бажанням задоволення та прагненням до безпеки у період немовляти, коли саме материнські груди, згідно з теорією М. Кляйн, є джерелом і задоволення, і незадоволення, що збільшує тривожність. Основу захисної поведінки людини становить потреба уникнути небезпеки (Г. Салліван). На ранніх етапах розвитку дитини психологічні захисти виконують адаптивну функцію (Г. Блюм). Згодом вони можуть порушувати в суб'єкта відчуття об'єктивної реальності, змушуючи його дедалі більше заглиблюватись у психічну реальність. Це хоч і знімає внутрішнє напруження, але дезадаптує людину в соціумі.

К. Горні стверджує, що людина створює навколо власного «Я» захисну структуру, яка покликана приховати від неї самої та її оточення внутрішній конфлікт. Він розв'язується перенесенням власних внутрішніх конфліктів на зовнішню ситуацію та інших людей. Відповідно до такої позиції захисти формуються насамперед під тиском соціальних умов. А. Адлер виокремлює механізми компенсації та гіперкомпенсації, що нівелюють відчуття власної меншовартості (яке, однак, і породжується самою захисною системою). Життєві цілі, що формуються в дитинстві під впливом механізму компенсації, можуть вирізнитись як конструктивною (прагнення до самовдосконалення), так і деструктивною активністю, що створює суб'єкту перешкоди та психологічні проблеми. На думку Е. Фромма, захисти продукуються почуттям ізоляції, що породжує неусвідомлюване бажання позбутися неприємного відчуття самотності. В. Райх наголошує, що характер суб'єкта визначається звичною для нього системою захистів, пов'язаною із заблокованістю м'язового апарату. Так звані м'язові захисти (блоки) «поглинають» тривогу та гнів, ситуативно знімаючи психологічне напруження, однак відбувається відхід від природних сексуальних прагнень.

Отож дослідження неофрейдистів засвідчують, що система психологічних захистів деструктивно впливає на життєдіяльність особи та процес її соціалізації, адже такі тенденції зазвичай є наслідком травматичних переживань, негативних емоцій і водночас спрямовані на нівелювання внутрішніх суперечностей та пристосування до соціуму.

Представники гуманістичної психології (С. Джуард, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) вважають, що розвиток людиною власних альтруїстичних конструктивних прагнень може нівелювати дезадаптивну функцію захисної системи, поставивши її на службу конструктивному потенціалу. С. Джуард порівнює захисні механізми з рефлекторною дією,

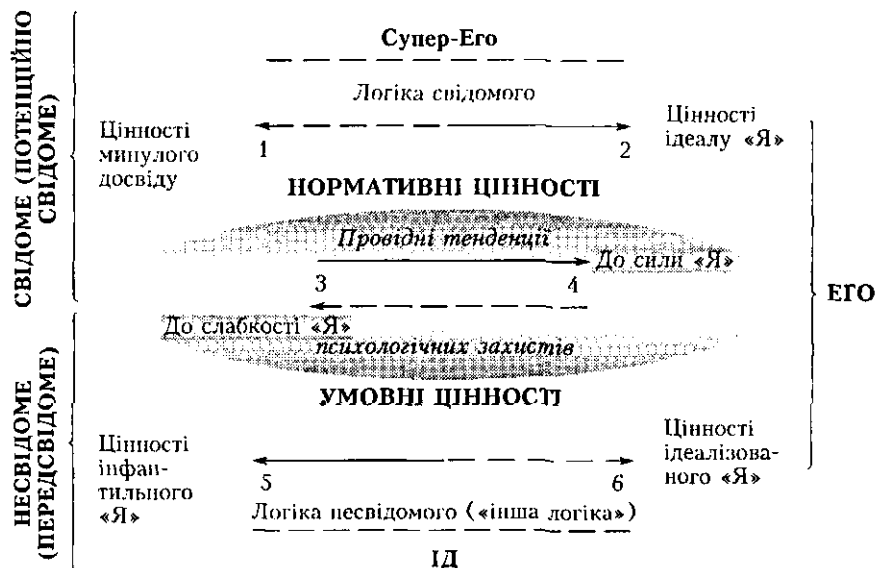
яка спрямована на збереження відчуття цілісності власної особистості, що гальмує її розвиток. На думку сучасних дослідників, захисти не лише ситуативно запобігають невротичним розладам поведінки та фізіологічних процесів, а й слугують механізмами регуляції усвідомлених установок (В. Бассін); вони є ригідними автоматичними формами самообману, які, тимчасово знімаючи емоційне напруження, загалом спричиняють дезінтеграцію поведінки (Ф. Василюк).

Згідно з останніми дослідженнями Т. Яценко провідною характеристикою психологічних захистів є цілісність і системність. Захисти — це диспозиційне утворення, яке є впорядкованим і самодостатнім. При цьому функціонування захисної системи людина не усвідомлює. Її формування значною мірою пов'язане із системою заохочень і покарань у дитинстві, що згодом трансформується в потребу підтримувати гідність власного «Я». Імперативним є генеральний механізм спрямування психічної енергетики «від слабкості до сили», що виражає сутність психологічних захистів. Цій тенденції підпорядковані базові захисти, які реалізують глибинно-психологічні цінності та інфантильні інтереси «Я» (такі захисти можна пізнати емпірично у процесі психокорекції АСПН, вони мають вияв в індивідуально-неповторній логіці несвідомого), а також їхні ситуативні форми, що інтегрують у собі цінності соціуму. Підґрунтям захисної системи виступають умовні цінності суб'єкта, які визначають індивідуально-неповторну призму сприйняття ситуації та характер викривлень, особливості реалізації тенденції «до сили» й «до страждань, самопокарання».

Ситуативні захисти спрацьовують автоматично, переважно під час взаємодії з іншими людьми, коли є ризик непідтвердження гідності «Я». Якщо базові захисти залежать від глибинних механізмів, що мають сталий і незмінний характер, то ситуативні (периферійні) досить мінливі, вирізняються широкою варіативністю. Самообслуговувальна функція захистів зумовлює їхню системність, що позначено на «Моделі внутрішньої динаміки психіки» еліпсом (див. мал. 2.1)».

Базові захисти є носіями інфантильних цінностей, детермінованих інфантильними бажаннями. Дія ситуативних захисних механізмів згідно з тенденцією до психологічної сили спрямована на маскування почуття меншовартості, що деструктує особистісну поведінку й шкодить професійній діяльності. Ситуативні захисти трактуються як «невимушена активність суб'єкта, що не зовсім узгоджується зі словесно проголошуваними намірами й цілями» [28, 25]. Вони маскують інфантильний зміст несвідомого відступами від реальності, врешті-решт породжуючи ілюзії, а отже, й почуття слабкості.

Якщо З. Фрейд і представники неофрейдистського напрямку визначали захисти як механізми майже рефлексорного зняття напруження, дослідники-гуманісти — як форми пристосування до соціуму, оточення, то в межах психодинамічної теорії Т. Яценко захисна система розглядається як цілісне утворення, що має на меті забезпечення сили ідеалізо-



Мал. 2.1. Модель внутрішньої динаміки психіки, розроблена Т. Яценко

ваного (непогрішного) «Я» особи. Цілісність захисної системи зумовлена наявністю взаємопов'язаних рівнів — емоційного, когнітивного та поведінкового. *Емоційний рівень* — це психічна енергія, напруженість, яка виникає тоді, коли є ризик розвінчання ідеалізованості «Я». На *поведінковому рівні* суб'єкт може відчувати страх, тривогу, неспокій. Саме емотивність захисних тенденцій породжує ригідність поведінки, стереотипність вчинків, що диктується звичними емоціями. *Когнітивний рівень* ґрунтується на раціоналізації, перенесенні, проєкції й слугує для викривлення соціально-перцептивної інформації на догоду ідеалізованому «Я». Створюється ілюзія, нібито будь-які вчинки особи є непогрішними й соціально прийнятними. Поведінковий рівень має вияв у розбіжності між намірами суб'єкта та його реальними можливостями, діями. Наприклад, «добрі» наміри досягаються «недобрими» засобами (пригадаймо вираз «мета виправдовує засоби»).

Розкриваючи зміст захистів згідно з психодинамічною теорією, важливо також проаналізувати їхні особливості в структурному аспекті [32]. Структурний аспект захистів (див. мал. 2.1) окреслено еліпсом, який торкається як свідомої, так і несвідомої сфер психіки. З огляду на це можна стверджувати, що захисти належать як до свідомої, так і несвідомої сфер. Структурний аспект знаходить вираження в певній симетрії: з одного боку — нормативні цінності, а з другого — умовні (відповідно: ідеал «Я» — ідеалізоване «Я»). Еліпс симетрично включає ці дві категорії цінностей, що можна прочитати як взаємозалежність

одна від одної. У цих двох різновидів цінностей зазначена залежність від «Я» є різною. Нормативні цінності швидше пов'язані з ідеалом «Я», з соціумом, з необхідністю адаптації суб'єкта до нього. Умовні ж цінності розв'язують інше завдання: інтеграцію з нормативними цінностями інфантильного аспекту «Я». Ця «умовність» цінності свій «погляд» спрямовує, передусім, в минуле, а вже потім – у майбутнє і не в змозі долати тяжіння до первинних лібідних об'єктів, звернутість суб'єкта до інфантильних цінностей «Я». Можна сказати, що психологічні захисти мають прямий стосунок до процесу інтеграції «Я» суб'єкта, оскільки нормативні цінності інтегруються з соціально прийнятними, загальнолюдськими цінностями, ідеалом «Я», якому властиве спрямування у майбутнє. Нормативні цінності мають також причетність до «Супер-Его» особистості. Такі цінності можуть виступати як критерії прийнятності, просоціальності певної поведінки, яка містить захисні тенденції.

Так само й умовні цінності мають інтегративну функцію, бо, з одного боку, вони повинні зінтегруватися з нормативними цінностями, а з другого – з цінностями інфантильного «Я» [33]. Як бачимо, цінності інфантильного «Я» (стрілка 5 (далі – стр.) на мал. 2.1) на одній прямій з ідеалізованим «Я» (стр. 6). Нормативні цінності перебувають в єдності з ідеалом «Я» так само, як інфантильні (умовні) цінності єднаються з ідеалізованим «Я». Отже, захисти намагаються об'єднати всю систему психіки, розв'язуючи при цьому проблеми «Я», але вони не полишають ніколи свого інфантильного інтересу, він є базовим, засадним і, за великим рахунком, відправним. Цей інфантильний інтерес (стр. 5 на мал. 2.1) конкурує з просоціальним інтересом (стр. 2) «щодо просоціального ідеалу» («щодо майбутнього»). Стрілка 5 визначає спрямування «до інфантильних цінностей», «до інфантильного “Я” суб'єкта». Тому інтегративна функція психологічних захистів, на якій нерідко наголошують вчені як на позитиві, є досить відносною і не є позитивною абсолютно, адже за нею незмінно настає дезінтеграційний ефект внаслідок відступів від реальності. Бо якщо порівняємо стр. 2 і стр. 5, то побачимо дезінтеграційний ефект – за рахунок їхньої різноспрямованості. Останнє дає змогу порівняти просоціальні тенденції з глибинно-психологічними.

Через категорію умовних цінностей можемо об'єктивувати залежність стр. 2 і стр. 5 від нормативних, інфантильних та глибинно-психологічних цінностей. Якщо стр. 2 – ідеал «Я», то з умовними цінностями пов'язане ідеалізоване «Я» (стр. 5). Уважніше вивчення «еліпса» (див. модель) дає змогу побачити взаємозв'язок різних видів цінностей і те, що нормативні цінності можуть виступати умовними цінностями, так само як і формою захисту. Приклад: дівчинка-підліток, потрапивши до машини міліціонера, почала щось пошепки говорити своїм одноліткам. На зауваження міліціонера відповіла: «Я їм лише сказала, що тут треба говорити правду і тільки правду». Вона скористалася нормативною

цінністю і ситуативно захистилася. У цій ситуації нормативна цінність виступила для дівчинки умовною цінністю.

У центрі еліпса (див. модель) є дві провідні тенденції: «до сили «Я»» (стр. 4) і «до слабкості» (стр. 3). Ці стрілочки відрізняються від попередніх, бо там (стр. 2 і стр. 5) лінія поділена навпіл, кожна частина має різне спрямування. Вони між собою енергетично конкурують [32]. Якщо подивитися на стр. 3 та стр. 4 («до слабкості»; «до сили»), то вони співіснують паралельно і діють одночасно. Це певна форма одного цілого. Згідно з філософським енциклопедичним словником суцільну і пунктирну стрілки, які існують в єдності, можна окреслити знаком Ін-Ян: «... суцільна риска символізує Ян, а переривиста — Ін» [20, 218]. Стрілка 4 «до сили «Я» визначається нормативними цінностями, проте емотивна сила умовних цінностей (стр. 5) невидимо для свідомості суб'єкта «пунктирить» цю стр. 4 умовністю цінностей та енергетичною потужністю притягування стр. 5 (інфантильні цінності). Важливо підкреслити: зміст, що йде від інфантильного «Я», відповідає принципу задоволення і заважає суб'єктові набутти у своїй поведінці реальної сили, тобто він відповідає вимогам, за якими стоїть «принцип реальності».

Стрілочки «до слабкості» (3) і «до сили» (4) не є автономними, вони взаємопов'язані і діють одночасно. Коли розглядати функційний аспект моделі (див. мал. 2.1), то всі підструктури функціонують в єдності, симультанно, і стр. 4 «пунктириться» відступами від реальності, що ослаблюють можливості просоціальної реалізації внаслідок прагнення до «ідеалізації». Дослідження гармонізується з природою суб'єкта, яка підкоряється генеральному механізму — «до сили». Останнє може означати, що в людини немає прагнення бути слабкою, а отже, слабкість є похідною відступів від реальності. Якщо у суб'єкта є на інструментальному рівні бажання виявляти слабкість (приміром, жіночий плач), то це швидше ситуативна умовна цінність, а не справжнє прагнення до слабкості. Цією умовною цінністю особа хоче мати психологічну ренту, чогось досягти, здобути щось вигідне для себе і за рахунок цього відчувати задоволення та силу. Умовність цінності для кожної людини є своя і неповторна, причаймні за рахунок емотивного аспекту. Тому на моделі (див. мал. 2.1) стр. 4 визначає спрямування усіх різновидів захистів — загальну лінію, магістрально-генеральну, яка, до речі, притаманна усьому живому. Виникає парадокс, коли самі психологічні захисти підривають цю лінію (тенденцію «до сили») вимушеними (і для захистів також) відступами від реальності і фактично її «пунктиряють», тобто перетворюють стр. 4 на стр. 3. І ця вимушеність маскується тим, що відступи від реальності (на догоду ідеалізованому «Я») сприймаються як справжня реальність, тобто маскуються всередині самої ж захисної системи. Нісенітницю з біологічного погляду, як і з психологічного, може робити лише людина. Тварини підкоряються біологічним законам, а людина — соціальним, які часто не співзвучні із природою.

Оскільки існує «Супер-Его», цензорська інстанція, що втілює всі нормативи та вимоги, і позаяк людина — істота соціальна й хоче мати соціальну винагороду, заохочення, любов, захист, підтримку, важливі для неї цінності, то вона докладає чимало зусиль, щоб так було. Однак через те, що цього неможливо досягти, як не можна було досягти ще в едіпів період, це дає поштовх до розвитку цілої низки умовних цінностей, пов'язаних з ідеалізованим «Я», котре створює в індивіда ілюзію, що він «бажаного рівня» вже досяг! Тоді виникає потреба підтверджувати це самому собі і захищати від людей. Виникає потреба захищати ідеалізоване «Я» від небажаного зворотного зв'язку у разі непідтвердження бажаних гідностей «Я». За таких умов людина не дає права іншим людям бути з нею об'єктивно реальними, природними, щирими. Особа від них «вимагає викривлень» (хоч і не бачить цього сама) на догоду своєму ідеалізованому «Я». Складається враження, що люди небажаною для «Я» інформацією ніби прогинають його оболонку, а особа її випрямляє, саме тут вона втрачає енергію. Вона сама такою активністю «пунктирить» стр. 4 і ослаблює власне «Его».

Психологічні захисти пов'язані із суб'єктивною зінтегрованістю психіки, що спирається на умовність цінностей, на умовний ідеал «Я». Суб'єкт вважає, що він уже досяг цього ідеалу й очікує на підтвердження ззовні. Це блокує передусім активність індивіда, його особистісний потенціал. У процесі задіяні принципи «реальності» та «задоволення». Принципи «реальності» пов'язаний з проблемою адаптації до соціуму, із «Супер-Его», ідеалом «Я», а принцип «задоволення» — з «Ід», з прагненням зреалізувати цінності інфантильного порядку, з очікуваннями ідеалізованого «Я». Чим більше у психіці відкривається можливостей наблизитися до того, що не було зреалізоване в дитинстві, тим більше задоволення вона при цьому отримує. Разом з тим саме принцип «задоволення», який повертає людину обличчям до потреб інфантильного «Я», «пунктирить» стр. 4 («до сили»), що загалом підриває силу «Я» і може повторно ініціювати запуск захисної системи по новому колу (феномен «хибного кола»). Лише завдяки відступам від реальності (і саме такою ціною) захисти інтегрують обидва зазначені вище принципи, що знаходить вираження в реальності ілюзії ідеалізованого «Я». Людина остерігається та оминає ті ситуації, де є ризик непідтвердження ідеалізованого «Я». Інакше кажучи, суб'єкт несвідомо стає заручником потреби бути на соціальній висоті та маскувати (захищати) невідповідність їй реальних вчинків. Саме в цьому пункті йдеться про суб'єктивну зінтегрованість психіки, що є вкрай необхідною для існування феномена ідеалізованого «Я», який стимулює дієвість захисної системи. Якби дієвість принципу «реальності» не заглушувалася дією психологічних захистів, суб'єкт одразу зрозумів би, що він працює на ілюзію (це і є завданням глибинної психокорекції). 3. Фрейд наголошував на тому, що уявна реальність і справжня об'єктивна реальність психікою сприймаються як одне й те саме. Проте така ілюзорність завжди має індивіду-

альне забарвлення, що створюється завдяки інфантильним та умовним цінностям, пов'язаним з ідеалізованим «Я».

Ще раз підкреслимо, що провідною тенденцією захистів є тенденція «до сили», а тенденція «до слабкості» — похідна від розбіжності між реальністю та емотивною привабливістю інфантильних бажань особи. Одним із таких інфантильних бажань є уникнення почуття меншовартості, яке часто набувається в едіпів період [34].

Структурно-функційний аспект передбачає розуміння персалізованих інфантильних цінностей в постійній динаміці, яка спричинена прагненням до реалізації. Статика й динаміка існують в єдності. Інфантильні цінності, притаманні сфері несвідомого, щоразу намагаються заявити про себе. Водночас це означає їхню потребу в маскуванні, яку покликані зреалізувати психологічні захисти та механізми символізації, це: згущення, змішення, гіперболізація, мінімізація, локалізація тощо. Згадані механізми маскують справжній зміст внутрішньої активності особи, пов'язаної з психологічними захистами. З огляду на сказане вище, психологічні захисти через заміщення, компенсацію, перенесення і т. ін. входять в реальне життя суб'єкта і можуть виявитися в його поведінці зінтегровано зі свідомим, тобто з нормативно-поведінковими аспектами. Внаслідок цього нормативно-поведінкові аспекти «Я» навантажені ітеративними, інваріантними характеристиками, які і є об'єктивними показниками психічного — об'єктивними презентантами змісту несвідомої сфери. Отже, суто несвідоме виявляється в поведінці особи вузькопланово (індивідуально-неповторно) через незмінні (ітеративні) характеристики та асоціативні взаємозв'язки в емпіричному матеріалі. Враховуючи специфіку маскування несвідомого варіативністю поведінки, потрібно забезпечити часову подовженість з боку поведінкового матеріалу для пізнання глибинних аспектів психіки. У цьому ракурсі для нас є важливою повторюваність певних характеристик за варіативною маскованістю їхніх конкретно-поведінкових «обгорток». Особливістю символізації є маскування конкретним просоціальним змістом. Одноактна поведінка (акт поведінки) не дає можливості пізнати несвідоме через його симультанне злиття зі свідомим. Саме тому у звичайному житті ми не можемо пізнавати глибинно-психологічно, бо просоціальні засади настільки адаптивно використовують ситуативні захисти, що цим зашилюють можливості пізнання базових захистів. В окремому вияві поведінки немає можливості здійснити глибинно-психологічний аналіз, оскільки щоразу будь-який акт поведінки просоціально виправдається суб'єктом, змістом його предметної діяльності, зокрема тією, яка може спиратися на моральні та нормативні цінності. Для пізнання несвідомої сфери, несвідомого ракурсу психологічних захистів у психокорекційних групах АСПН знімаються (що не є принципом регулювання поведінки) моральний, нормативний та оцінний аспекти, чим створюються передумови для пізнання несвідомого, яке являє собою об'єктивну внутрішню детерміновану реальність, а також психічного рівня презентації

«Я». Об'єктивно-предметна реальність існує поза суб'єктом. Глибинно-психологічні аспекти «Я» суб'єкта представляють об'єктивну реальність, в яку свідоме (без допомоги фахівця) не може проникнути. Якби воно проникло у несвідому реальність, то перетворило б її на суб'єктивну реальність. Щоб у поведінці виявилось щось із несвідомого (зокрема і колективного несвідомого) -- відбувається процес індивідуалізації, суб'єктивізації. У цьому контексті можна стверджувати, що об'єктивний аспект змісту несвідомого породжує суб'єктивне у свідомому. К. Юнг зауважував: «...індивідуалізація якраз і означає найповнішу й найкращу реалізацію колективної природи людства, оскільки адекватний розгляд особливостей індивіда більше сприяє соціальним досягненням, ніж зневага та притлумлення цих особливостей» [15, 24f]. Колективне несвідоме — це об'єктивний компонент психіки людини, це генетика, це вроджене, так само як і набуте. Несвідоме розглядається як інваріантне (незмінне), ітеративне (повторюване). Перш ніж виявитися, воно індивідуалізується, маскується варіативністю поведінки. Уже в самому процесі індивідуалізації для кожної особи закладений ризик суб'єктивізації та неповторності соціально-перцептивних викривлень. Завдяки інтеграції несвідомого зі свідомим посилюються передумови адаптації суб'єкта до соціуму. Якби не було необхідності в маскуванні, не було б напруженості в розв'язанні проблеми адаптації до соціуму. У цьому процесі якимось чином співвідносяться між собою принципи «реальності» і «задоволення»: вони ніколи не зникають, ніколи не знімають (не нівлюють) один одного, хоча спостерігається динаміка їхнього протистояння. Принцип «задоволення» швидше пов'язаний з інфантильними цінностями та ідеалізованим «Я»; принцип «реальності» — з нормативними цінностями та ідеалом «Я».

Повздовжній ланцюг асоціативних взаємозв'язків, який ми виявляємо на емпіричному матеріалі цілісної поведінки суб'єкта, інтегрується з часом, простором та статтю (що є адаптивним показником). У професійному аспекті для глибинного психолога становить трудність вичленування цього асоціативного ланцюга, який дешифрує зміст несвідомого з притаманними йому характеристиками: «поза часом, простором і статтю». З глибинно-психологічного погляду, базова форма захистів ніколи не потрапляла в поле зору суб'єкта, вона формується позадосвідно: це когнітивне утворення, яке на рівні несвідомого має здатність управляти захисною системою в напрямі задоволення інфантильних цінностей, прагне довершити «незавершені справи дитинства». Цьому когнітивному утворенню, з яким пов'язана «логіка несвідомого» («інша логіка»), не відомо, що дбаючи про цінності інфантильного «Я», воно підриває тенденцію «до сили» (с. 4, див. мал. 2.1), внаслідок чого розвивається тенденція «до слабкості» (див. с. 3). Базові захисти ми визначаємо через асоціативно-інтегративні зв'язки в поведінковому матеріалі конкретної особи, в їхній індивідуальній неповторності. Тут можна констатувати незмінність захисної тенденції, незмінність її відповідності принципу задоволення. Від-

так базова (особистісна) форма захисту зінтегрована з інфантильними цінностями, започаткованими в едіповій ситуації, з принципом «задоволення».

Отже, захисна система, маючи своїм підґрунтям інфантильні цінності, дещитою зорієнтована на пристосування суб'єкта до соціуму, досягнення ним просоціальних цілей (на моделі це відображено різноспрямованими стрілками). Зупинімося докладніше на наслідках захистів, які можуть перешкоджати професійній діяльності майбутнього психолога.

Система психологічних захистів маскує внутрішню стабілізовану суперечність (особистісну проблему). Поряд із захисною тенденцією психіки «до сили» існують приховані від свідомості тенденції «до слабкості», «до страждань», «до самопокарання», що мають глибинно-психологічні витoki. Ці тенденції пов'язані з почуттям провини, яке породжується в сім'ї під впливом едіпової залежності.

На думку Т. Яценко, психологічний захист реалізується через задоволення потреб суб'єкта, тому можна спостерігати його злиття з професійною діяльністю, тобто використання ним її засобів із власною метою. Індивідуально-неповторні різновиди захистів, що знижують рівень професіоналізму в будь-якій сфері, пов'язані зі спілкуванням, утворюють індивідуально-неповторні викривлення. Їхня специфіка (про що вже йшлося в попередньому підрозділі) залежить від індивідуальності конкретного суб'єкта, його особистісної проблематики, внутрішніх суперечностей та способів ідеалізації «Я». Це породжує систему неусвідомлюваних і невинуватених очікувань щодо характеру відображення власної особистості іншими людьми. За таких умов професійна діяльність невідкоригованого психолога може перетворитися на невидиму для нього реалізацію захисних тенденцій, що призводить до зниження мотивації, відчуття незадоволення та фахової переадаптації. При цьому під впливом захистів викривляється когніція щодо своєї особистості та професійної діяльності. У такому процесі прагнення до ідеалу «Я» підмінюється реалізацією тенденцій ідеалізованого «Я».

Внаслідок захисної дії може відбутися заміщення нормального психологічного функціонування задоволенням від страждань та залученням до процесу інших людей, при цьому створиться середовище енергетичного живлення. Тоді не відкидається, що ситуація професійного спілкування набуде умовності, а це унеможливить адекватне відображення особливостей іншої людини. Викривлене сприйняття процесу спілкування породжує відчуження від оточення, небезпеку занурення в агресивний, депресивний чи апатичний стан. При цьому суб'єкт може перейматися негативними почуттями, не змінюючи позиції щодо власних цінностей або ж обтяжуючись деструкціями (наприклад, думка про помсту, дискредитація, заздрощі, перекидання відповідальності за власні особистісні проблеми на інших тощо). Останнє гальмує професійний інтерес.

Для психокорекції захисних тенденцій потрібне розуміння того, що суб'єкт, обтяжений захистами внаслідок соціально-перцептивних викрив-

лень, залежний передусім від власних деструктивних інтересів та звички ігнорувати інтереси інших людей. Викривлення спричиняють ефект «поглинання енергії», агресивні та регресивні вияви. Тому психокорекція лише дискретних виявів психіки не дасть позитивного результату. Тут необхідний цілісний підхід, відповідно до якого за регресивно-агресивними виявами завжди стоять захисні тенденції, особистісна проблематика, детермінована інфантильним інтересом. На практиці психокорекція захистів потребує попереднього з'ясування непослідовності поведінки, яку загалом можна окреслити так: відбувається перехід від імпульсивного, часто агресивного, вияву до почуттів та емоцій, далі – від емоцій до почуття меншовартості, від почуття меншовартості до відчуття сили. Останній перехід викликає емоційне піднесення, яке, однак, не сприяє активності в соціально-продуктивному напрямі, а навпаки, актуалізує агресивність, призводячи до деструктивних дій і наближення до параметрів слабкості. Як бачимо, в поведінці невідкоригованої особи моделюється «хибне коло».

Психокорекція захисних тенденцій передбачає також розпізнання ідеалізованого «Я» кожної конкретної особи через виявлення стійких індивідуально-неповторних очікувань. «Останнє є не лише вихідним психологічним захистом, а й їхнім наслідком – у плані відходу суб'єкта від реальності» [28, 58]. Викривлена захисна когніція щодо власного «Я» та інших людей (пов'язана з очікуваннями) може підсилювати тривожність, що веде до оцінки будь-яких подій як ворожих, шкідливих чи загрозливих. Наведемо приклад. Раціоналізуючи мотивом самозахисту, суб'єкт дискредитує, ігнорує чи дискримінує інших людей задля досягнення бажаного підкріплення ідеалізованого «Я». Така парадоксальність (що притаманна захисній системі) в поєднанні з певними рисами характеру (несміливість, інфантизм) може заблокувати професійний потенціал, зробити психолога закритим для нового прогресивного досвіду. Як показує практика, особа, обтяжена захистами, зазвичай сповнена страхів і може шукати їх нівелювання чи послаблення в підтримці інших людей, потрапляючи в невинправдану психологічну залежність від них. Захисної функції набуває тоді агресивність як протест проти втрати гідності власного «Я», залежності, несвободи, необхідності підтримувати стосунки, що психологічно перевтомлюють.

Викривлення спричиняють тенденцію до маніпулювання іншими людьми (протагоністом) для забезпечення власних потреб (зокрема отримання задоволення від агресії). Соціально-перцептивний інтелект при цьому набуває специфічного спрямування на стереотипність відтворення реальності. Якщо для суто інтелектуальних операцій це є припустимим (зберігається енергія, прискорюється процес розв'язання розумових завдань), то в соціально-перцептивній сфері це гальмує особистісний розвиток.

Найвиразніше викривлення соціально-перцептивної реальності виявляються через захисні механізми локалізації та генералізації, які, на

думку Т. Яценко, можуть яскраво проілюструвати деструктивний вплив захисних тенденцій на поведінку майбутнього психолога. Їх сутність полягає в намірі переведення уваги на ті моменти, що доводять «неопришність» суб'єкта, якщо навіть загальна картина його вчинків у конкретній ситуації є не найкращою. Саме так за допомогою захисту мінімізується неусвідомлюване почуття провини. Наприклад: тиск неусвідомлюваної зацікавленості в тому, щоб карати інших людей (через образу на них) зумовлює тенденції дискредитації та агресії. Відтак загострюється (а не нівелюється!) внутрішня суперечливість психіки, і суб'єкт змушений невидимо для себе розв'язувати внутрішній конфлікт, що знижує рівень його професіоналізму на конкретно-поведінковому рівні.

Пояснимо дію захисних тенденцій до генералізації та локалізації на прикладі конкуренції з керівником. Механізми цих тенденцій спрацьовують через реальність фрагментарної діяльності, що за об'єктивними критеріями видається успішною. Внаслідок дії механізму генералізації суб'єкт невинувато очікує, щоб його сприймали в ідеалізованому вигляді, а заслуги керівника та інших людей при цьому незмінно применшуються. Основою такої захисної діяльності є викривлення, за допомогою яких особа намагається зберігати ілюзію, що вона — неперевершена й неповторна. Відбувається концентрація не на професійному аспекті, а на ідеалізації власного «Я» — така сутність захисного механізму генералізації. Поширеними формами психологічного захисту є уникнення, викривлення, дискредитація, бажане селекціонування інформації в контексті потреб ідеалізованого «Я». Внаслідок непереборного бажання сприймати інших людей крізь призму їхніх слабких сторін («ахіллесова п'ята») зберігається стійка залежність від них. Єднання зі слабкими сторонами психіки інших (партнерів у роботі та особистих стосунках) породжує слабкість, заздрість та недоброзичливість. Тому особа прагне послабити інших іще більше, здобувши в такий спосіб власну психологічну силу й створивши враження неперевершеності. Розвинена система викривлень потребує маскування й дедалі новіших викривлень, і в цьому полягає дія закону «хибного кола». В такому разі суб'єкт невидимо для себе набуває досвіду «купівлі» інших людей з метою маніпулювання ними та підживлення власне ідеалізованого «Я» завдяки локалізації всього світу на собі та генералізації своєї неперевершеності і сили «Я».

Через прихований характер викривлень суб'єкт не усвідомлює особистих захисних тенденцій: якщо йому вказати на ірраціональність його дій, він відмовиться вбачати їх у своїх вчинках. У межах професійної діяльності захисту покликані маскувати певне побоювання поразки («хтось обійшов»), страх бути покинутим та ін. Саме соціально-перцептивні викривлення породжують деструктивні почуття (заздрості, ревності, агресію) та конкурентні тенденції, що превалюють над професійним інтересом, а отже, заважають особі зреалізувати його. Таку захисну активність можна розцінювати як вияв інфантилізму в межах про-

фесійної діяльності. Внаслідок деструктивного зосередження на інтересах іншої людини блокується творчий потенціал, а факт психологічної підпорядкованості іншому суб'єктові (як заміщення значущої особи з родинного кола) маскується системою психологічних захистів. Отож виникає психологічна залежність від іншої людини, породжується феномен кружляння «хибним колом», а відсутність перспектив його подолання викликає в суб'єкта напади агресії, бажання все «підірвати», бо його несвідоме «відчуває» психологічні блоки, що перешкоджають самореалізації. Відчуття «вибуху», конфлікту є безіосереднім показником суб'єктивної зінтегрованості психіки, що супроводжується низкою демонстративних поведінкових актів, наприклад, демонстрація незмінної рівності поведінки і настрою, перебування в позиції «над ситуацією» є спробою адаптувати її викривлене сприймання (пов'язане з інфантилізмом) до вимог соціуму. Такі патерни виражають протилежну щодо внутрішніх мотивів поведінку, приховуючи від свідомості самого суб'єкта й оточення внутрішній конфлікт. Унаслідок цього психолог не спроможний бути делікатним, відчувати нюанси практичної роботи в актуальній ситуації професійної взаємодії, адекватно сприймати іншу людину.

Нормативні й фахові вимоги до професійної діяльності спонукають психіку створювати нові форми поведінки, які допомогли б залучити суб'єкта до системи соціальних відносин. Захисна тенденція бути неперевершеним може при цьому нівелювати інтереси професійного становлення, і тоді суб'єкт змушений маскувати деструктивно-конкурентні тенденції професійними цінностями. Зокрема, спостерігаються такі вияви: удавана відданість професійній справі, позірне приєднання до цінностей значущих людей, генералізації фрагментарного успіху на всю професійну діяльність, що сприяє підтвердженню прагнення захисної системи «до сили».

Психокорекція захистів є досить складною, оскільки в разі усвідомлення власних деструкцій та породжуваних ними викривлень у суб'єкта може виникнути побоювання самого себе, власних агресивних реакцій, а це, у свою чергу, – призвести до повторної активізації захисних тенденцій та проєкції їх на інших людей. Корекція захисних тенденцій спрямовується не лише на виявлення глибинно-психологічних детермінант, а й передусім на розвиток у майбутнього психолога здатності рефлексувати власні відступи від реальності, інакше настання деструктивних імпульсів може спричинити регресію поведінки.

Як цілісний процес, що залучає особистість до пізнання, психокорекція захистів відкриває можливості сублімації енергії, «від'єднання» від первинних лібідних тяжіль та спрямування активності на соціально значущі цілі. Врівноваження енергії лібідо і мортідо зменшує кількість викривлень та ірраціональних вчинків, які детермінуються інфантильними цінностями. Відбувається нівелювання фатального повторення непродуктивних вчинків, що заважають міжособистісним контактам і професійній діяльності, відкриваються можливості прогнозування та

рефлексії соціально-перцептивних викривлень. Тому невідкоригована людина постійно перебуває в стані підвищеної тривожності, що посилюється почуттям невпевненості й агресії. Суб'єкт перебуває тоді у певному, важливому для нього, але деструктивному світі, який живиться тенденціями дискредитації інших та випинанням будь-яких підстав задля самохвалення, перебільшення власних (переважно ілюзорних) заслуг. Така людина стає певною небезпекою не лише для інших, а й для самої себе, оскільки непродуктивно використовує енергію, її активність втрачає професійно-ділову орієнтацію, а домінантним стає особистісно-проблемний інтерес.

Професійне мистецтво психолога-практика полягає в його здібностях до інтерпретації для виявлення ітеративних (повторюваних) аспектів психіки, які ослаблюють просоціальне спрямування «Я». Людині властиво прагнути до ідеалу «Я», до кар'єри, до «вищого щабля»: малює себе на п'єдесталі, на скелі, зверху, на горі і т. ін. Ідеали не визначаються в процесі психокорекції, вони презентуються учасниками АСІН. Для нас важливо об'єктивувати на конкретному поведінковому матеріалі суперечності між ідеалізованими намірами та реальною поведінкою, що підриває благополуччя «Я». Величезну роль тут відіграють ситуативні захисти, вони постійно працюють «по вертикалі», а базові - «по горизонталі». Точка їх перетину - це і є можливість вплинути на суб'єкта через пізнання, на саме сприйняття і т. ін. Іншого способу немає. Тут доречно згадати Р. Мея: «Людина повинна тримати внутрішнє напруження під контролем. Це напруження, що виникає між двома протилежними аспектами одного й того ж світу - вільного від умов і залежного від них. Людина ні горизонтальне, ні вертикальне створіння, вона існує і горизонтально, і вертикально. Точка перетину обох цих площин - причина базового напруження людини» [15, 73]. Не можна не враховувати збігу думки Р. Мея з психодинамічною теорією, яку розвиває Т. Яценко, та створеною нею моделлю внутрішньої динаміки психіки (див. мал. 2.1), що справді відображає залежності «по вертикалі» і «по горизонталі». Нерозв'язаність внутрішньої суперечності знаходить вияв у дуалізмі людської природи, що стоїть на твердому психологічному підґрунті. Людина страждає від фундаментального дуалізму (як його не назви), а не від конфлікту, створеного силами оточення, який можна обійти «правильним вихованням» чи знівелювати подальшим перевихованням (*психоаналізом та психокорекцією*). ... Альтернатива ж у тому, щоб розкати його напруженням, властивим грі протилежностей, - в дуалістичному ключі - і таким чином сконструювати стан ширшого і вищого самоусвідомлення [15, 241]. У своїй психокорекційній практиці ми штучно не збудуємо, а лише висвітлюємо приховане (латентне), невідоме робимо явним, реконструюючи деструкції і таким чином через позитивну дезінтеграцію виходимо на більш високий рівень вторинної інтеграції психіки. Один бік суперечності усвідомлюється (див. модель, мал. 2.1, по вертикалі, верхня частина), а інший

бік — не усвідомлюється (див. модель, мал. 2.1, по горизонталі, нижня частина). Наше завдання полягає в об'єктивуванні неусвідомлюваної частини суперечності, що буде сприяти її розв'язанню суб'єктом. Щоб визначити об'єктивне, яке презентує зміст несвідомого, ми маємо чисельно набрати достатньо емпіричних «презентантів» по вертикалі. Тут хочеться підкреслити, що ми не можемо пізнати людину ні в параметрах «горизонталі», ні в параметрах «вертикалі» (див. модель, мал. 2.1). Очевидно, це розумів і З. Фрейд, який, створивши модель психіки (структуру) по вертикалі, все ж таки вів психоаналітичну практику по горизонталі (методика вільних асоціацій, що незмінно передбачала тривалий час роботи з пацієнтом, навіть роки).

Між підструктурами, що виражають свідоме й несвідоме, існує обернено симетрична залежність, яку ілюструють стрілочки 2 і 5 (див. мал. 2.1), стрілка 3 є похідною, вона засвідчує наявність викривлень (якби їх не було, то не було б і стр. 3 «до слабкості»). Є така приказка: у чужому оці видно й смітинку, а у своєму не видно й колоди.

Ми розглянули «Модель внутрішньої динаміки психіки» (структурний та функційний аспекти), через гомоморфність, з'ясували взаємозалежність та взаємозв'язки базових і ситуативних (периферійних) захистів, які виконують адаптивну функцію по вертикалі, створюючи точку перетину. Однак недостатньо висвітленим залишився енергетичний аспект, який містить ця модель (мал. 2.1). Суперечливість структури, що відображає модель, показує, як поглинається енергія, як «пунктириться» стр. 4 «до сили» відступами від реальності, ілюзіями, необхідністю підтримання гідностей ідеалізованого «Я» та прагненням реалізації інфантильних (глибинно-психологічних) цінностей (див. стр. 5). Щоразу ми відзначали необхідність у викривленнях реальності, які породжують пунктир. Ці «прогалини» треба «залатати», замаскувати викривленнями, які відтягують енергію. Враховуючи цілісність психіки, природно, що енергія відтягується від стр. 4 («до сили») і створюється (формується) стр. 3 — саме цей процес закладає підвалини виникнення ілюзорності ідеалу «Я». Для практичного психолога дуже важливо розуміти цю лінійну структуру і професійно, грамотно поєднувати її з вертикаллю — «Ід», «Его», «Супер-Его», бо лише за таких умов у майбутнього психолога відкриваються перспективи бути професіоналом і розуміти важливістьплинного моменту для глибинного пізнання, що перебуває на перетині вертикалі і горизонталі. Інакше об'єктивно-реальний пласт психіки залишиться невидимим і адекватно не відображеним у взаємодії з учасниками психокорекційного процесу. Професіоналізм полягає в тому, щоб все, що «пролізло», виявилось, об'єктивувалося через шпаринки варіативної поведінки, піддати психоаналітичній інтерпретації з метою об'єктивування істотного змісту, що визначає тенденції поведінки. У процесі психокорекції задіюються функції «Супер-Его», відбувається анелювання до його санкцій, чому сприяє діалог. Ці санкції представляються на латентному рівні, тому з'ясувати їх необхідно спільно

із суб'єктом, який і після занять буде продовжувати процес аутопсихокорекції. Матеріал, який пробивається з надр несвідомого, містить енергетичний потенціал; сам по собі вияв у поведінці є показником (критерієм) енергетичної потужності задіяних глибинних детермінант. У діалозі відбувається селекціонування матеріалу за енергетичною значущістю. Тому важливо кілька разів перевірити діагностико-корекційні гіпотези щодо збігу ітеративних (незмінно-повторюваних) характеристик поведінкового матеріалу. Приміром, по-різному ставити одне й те саме запитання, щоб виявити інваріанти у розмаїтті відповідей, істотні для глибинно-психологічного пізнання та самопізнання особи. Професіонал повинен вміти нівелювати, присипляти опори, але при цьому не вживати штурмових санкцій (збудників спонтанної ініціативи, як-от: ЛСД, голотропне дихання та ін.), бо саме суб'єктові потрібно світлим розумом усвідомити сутність власної особистісної проблематики. Результати психокорекції її учасник повинен адаптувати до вимог соціуму, до умов, обставин, в яких він живе. Тому ми не використовуємо навіювання, як то є у символдрамі: за таких умов відсутня конструктивна перебудова внутрішньої динаміки, яка дала б змогу пом'якшити деструктивні наслідки дії психологічних захистів — соціально-перцептивні викривлення — за рахунок усвідомлення їхніх глибинно-психологічних передумов (детермінант).

В основі глибинно-психологічної корекції лежить необхідність співпраці, партнерства професійного психолога й учасника такого процесу, з оперттям на єдність свідомого і несвідомого та на розуміння того, що свідоме не існує без несвідомого і навпаки. Єдність цих двох сфер і становить категорію психічного.

Отже, відкоригованість — це також пізнання майбутнім психологом власних захисних тенденцій у їхній системній і логічній впорядкованості, адже саме когнітивний рівень захистів забезпечує характер соціально-перцептивних викривлень. Якщо особистісна проблематика спричинює такі викривлення, то ситуативні захисти сприяють їхньому маскуванню просоціальною спрямованістю активності суб'єкта. Це відбувається через когнітивний рівень — деструктивну зміну когніції щодо реальності. Метою психокорекції захисних тенденцій є послаблення ілюзорних уявлень про себе, усвідомлення майбутнім психологом власних відступів від дійсності та виявлення стійкого взаємозв'язку характеру викривлень з логікою несвідомого, яку виражають базові захисти, детерміновані інфантильним травматичним досвідом.

Отже, обов'язковою передумовою ефективної роботи практичного психолога є оптимізація його власної особистості. Особистісна психокорекція майбутнього фахівця передбачає нівелювання дисфункцій психіки (пов'язаних з особистісною проблемою), а також деструктивної дії системи психологічних захистів. Деструкції психіки, що підлягають нівелюванню, пов'язані з феноменом соціально-перцептивних викривлень, породжуваних системою психологічних захистів, що найяскравіше виявляється у двох їхніх різновидах: базових і ситуативних. Рефлекс-

сія інфантильних (глибинно-психологічних) чинників завдяки глибинній психокорекції через розширення самосвідомості дає змогу нівелювати деструктивні тенденції, що перешкоджають гармонізації психіки на реалістичних засадах. З огляду на те, що особистісна проблема призводить до викривлень соціально-перцептивної реальності, які порушують професійну взаємодію психолога з іншою людиною, особистісна відкоригованість є невід'ємним компонентом його фахової підготовки. Показниками особистісної відкоригованості є, зокрема, глибинне розуміння власної особистості та інших людей, гуманістична налаштованість, здатність до самореалізації в соціально значущій діяльності, поглиблення самоусвідомлення та розвиток соціально-перцептивного інтелекту, особистісне зростання загалом. Процес особистісної психокорекції передбачає долаання внутрішніх бар'єрів, пов'язаних з інфантильними страхами, тривогами, травматичними фіксаціями минулого досвіду. У разі невідкоригованості психолога через викривлення порушується адекватність сприймання іншої людини у професійній взаємодії.

2.2.1. Взаємозв'язок тенденції до психологічної смерті із психологічними захистами

Психоаналітичний словник подає таке визначення категорії психологічних захистів: «...система механізмів, що спрямовані на мінімізацію негативних переживань, пов'язаних з конфліктами, які ставлять під загрозу цілісність особистості» [11, 68]. Психологічні захисти виконують функцію вирішення конфлікту між свідомою та несвідомою сферами психіки. Вони провокуються тривогою, а їхньою метою є зниження в суб'єкта напруженості та досягнення ним емоційного благополуччя [8, 21, 22]. Ми солідарні з дослідниками в тому, що захисна система пов'язана із внутрішнім конфліктом та з підвищенням напруження, проте не обмежується їхнім трактуванням, оскільки в площині нашої уваги є семантичний аспект функціонування захистів та їх системна впорядкованість. Розуміння психологічних захистів уточнюється завдяки введенню Т. Яценко «Моделі внутрішньої динаміки психіки». Модель доповнює вертикальну структуру психіки (за З. Фрейдом) лінійними взаємозалежностями, що дає змогу зрозуміти її функціонування в єдності суперечливих тенденцій та дослідити формування тенденції до психологічної смерті. Завдяки моделі адекватніше відображаються базова суперечність психіки, яка зумовлена тягінням до минулого досвіду (в дитинство) і до соціальних успіхів (у майбутнє), та показник поєднання цих суперечливих тенденцій без їхнього взаємного нівелювання (антиномії).

Внутрішня суперечність психіки знаходить вияв у таких тенденціях: прагнення «до сили» й водночас наявність тенденції «до слабкості»; прагнення «до людей» і водночас відсторонення від них; прагнення «до життя» й водночас «до смерті». Тенденція «до сили» є просоціально зорієнтованою, водночас захисти через відступи від реальності проду-

кують тенденцію «до слабкості», яка пов'язана із незавершеними справами дитинства, що суперечать просоціальним цілям суб'єкта та ослаблюють його активність (психологічно імпотують). Тенденція «до людей» зумовлює потребу в контактах з оточенням, але поряд з нею існує тенденція «від людей», або до психологічної імпотенції, що передбачає несвідоме прагнення до руйнування стосунків через дискредитацію оточення, агресію, заздрощі, ревності тощо. Тенденція до психологічної смерті (змертвіння через блокування чуттєвої сфери) і тенденція до життя пов'язані з глобальними, базовими суперечностями. Т. Яценко зауважує, що можливе «загострення внутрішньої суперечності між тенденціями до психологічної смерті та до життя. Така суперечність може призвести до порушення психологічного балансу, що знаходить вияв в об'єктивній дезінтегрованості психіки, цим створюється ризик домінування тенденції до психологічної смерті над тенденцією до життя» [32, 112].

Вагомим внеском у психодинамічну теорію є введення Т. Яценко двох різновидів захистів: базових та ситуативних. Означені різновиди психологічних захистів вказують на взаємозв'язок між соціальною адаптованістю та глибинно-психологічною (інфантильною) зорієнтованістю внутрішньої активності психіки. Базові й ситуативні захисти є цілісною системою, яка підкорена генеральному механізму від слабкості до сили (див. мал. 2.1, стр. 4). У базових захистах, зазначає Т. Яценко, «знаходить відображення весь інфантильний емоційно значущий досвід, що пов'язаний з лібідними об'єктами. Таким людям властиві первинні лібідні потяги (або, навпаки, мортідіозні відштовхування), які невидимо програмують актуальну поведінку» [30, 39]. Базові захисти є когнітивною структурою, яка не усвідомлюється суб'єктом, вони визначають спрямованість психіки на реалізацію інфантильних тенденцій. Ситуативні захисти покликані соціально адаптувати суб'єкта, однак у тісному взаємозв'язку з базовими захистами. Сутність базових захистів деякою мірою можна об'єктивувати через виявлення логіки несвідомого — «іншої логіки», порівняно з логікою свідомого. Тому, умовно кажучи, за логікою свідомого стоїть когнітивна підструктура захистів, за ситуативними захистами стоїть поведінковий рівень, а за логіками свідомого і несвідомого — емотивний аспект. Суперечність цих двох логік зумовлює слабкість «Я» суб'єкта. У разі вираженої особистісної проблеми стр. 3 стає суцільною (пунктир зникає), що вказує на домінування над стр. 4, відбувається загострення внутрішньої суперечності і виникає ризик домінування тенденції до психологічної смерті та імпотенції над тенденцією до життя [33].

Переважає більшість дослідників зазначає: захисти формуються в умовах психологічної знедоленості, що зумовлює навантаження заздрощами, ревностями, страхами зовнішнього світу, почуттям образи та меншовартості, безперспективності існування і т. ін [19]. У той же час поза увагою дослідників залишається латентний рівень формування захисних механізмів, а саме: особливості детермінант, що формуються в

едіпів період розвитку. На формування семантичних передумов захистів можуть впливати фрустрації емотивної сфери в едіпів період, коли відбувалося блокування чуттєвості, прагнень, бажань дитини, що вплинуло на формування тенденції до психологічної смерті. Поштовхом до емоційного блокування можуть бути: заборони на вияв емоцій, жорстокі покарання, репліки батьків, що вказують на небажане народження або перешкоду, яку дитина створила батькам у досягненні життєвої мети та ін.

Тенденція до психологічної смерті породжується в едіпів період. З. Фрейд стверджує, що такі заборони долаються через витіснення, «завдяки якому душевні порухи підлягають вилученню не лише зі свідомості, а й з інших аспектів значущості і діяльності суб'єкта» [22, 185]. Отже, оживлення бажаного може відбуватися через компенсації, заміщення, сублімації, що незмінно має відтінок маскування. Усе це вказує на неусвідомлене бажання суб'єкта отримати любов батьків (чи заміщувальних об'єктів), їхнє захоплення ним, пережити почуття, подібні до тих, що не реалізувалися в дитинстві з первинним лібідним об'єктом. Тенденція до психологічної смерті знаходить вираження у тенденції відновлення почуттів до лібідного об'єкта, а саме — у неусвідомленому пошуку таких людей, що нагадують первинний лібідний об'єкт. Це підтверджує теза З. Фрейда: «... дружина або чоловік — це всього-на-всього заміна — сурогат (лібідного об'єкта)» [22, 55]. Індивід виносить з дитинства почуття меншовартості, ображеності, нікчемності, знедоленості, які в дорослому житті прагне приховати, замаскувати через протилежні форми поведінки. Це може виявитися в капсулюванні емоцій, блокуванні чуттєвості, засвідченні оточенню власної сили, неперевершеності. Психологічні захисти, з одного боку, знижують гостроту переживань, а з другого, досягають цього через соціально-перцептивні викривлення. Одним із таких захистів, як стверджує М. Горовиць, є емоційна глухота [34]. Тому бажання суб'єкта навчитися не виявляти, блокувати власні емоції зумовлене прагненням захисту від навколишнього світу, який видається похмурих та ворожим. Тенденція до психологічної смерті пов'язана з прагненням досягти сили (бажанням бути успішним, сильним, неперевершеним), що входить у зміст ідеалізованого «Я». Останнє формується під тиском підвищених вимог з боку батьків та страхом покарання. М. Аліс зазначає, що, переживши вплив «чорної педагогіки» в дитячому віці, «суб'єкт у житті не в змозі виявляти чуттєвість та розуміти оточення, його внутрішній світ так і залишається вкритим льодом... Таким людям марно говорити про любов, милосердя та солідарність, немає сенсу закликати до добрих почуттів, вони ніби не в змозі зрозуміти такі заклики, вони зачинені від них непробивною стіною» [15, 17]. Індивід ніби живе у стані психічної закритості, який описує Р. Ліфтон. Для цього стану характерні: «автоматизація, роботизація, деперсоналізація, заперечення реальності, змертвіння емоційних відгуків» [10, 301]. Суб'єкт змертвляє власні почуття, оскільки не в змозі сприймати реальність такою, якою вона є (тоді внутрішня гармонія досягається через

люзії, відступи від реальності). Тому тенденція до психологічної смерті може виконувати інтегровальну функцію, однак ціною дезадаптації, що породжується суб'єктивною зінтегрованістю психіки. Останнє пов'язано з відступами від власних почуттів та викривленням зворотного зв'язку, який підриває засади ідеалізованого «Я». Психіка постійно розв'язує два складних завдання: адаптуватися до соціуму та його вимог і реалізувати суб'єктивно-значущі інфантильні інтереси, на чому наголошує Т. Яценко [32]. Суб'єктивна зінтегрованість психіки породжує дезадаптацію та психологічну незахищеність, які пов'язані зі значною, але непродуктивною витратою енергії і потребують додаткових відступів від реальності у процесі спілкування. Неуспіхи і негаразди зараховують при цьому до несприятливих обставин чи протидії з боку інших людей, які піддаються дискредитації.

Суб'єкту може видаватися, що світ налаштований проти нього, йому заздирять, його ненавидять, наголошує Д. Райвселі. Дослідник пояснює ці відчуття так: «Погані імпульси не лише піддаються проєкції, тобто сприймаються як такі, що перебувають ззовні, а й докладаються активні зусилля для виведення їх з особистості» [8, 99]. Суб'єкт несвідомо «викинує» огріхи в інших людей, що унеможливує об'єктивне сприйняття себе. Індивід концентрується на власних проблемах, почутті нікчемності, безперспективності життя, відчутті меншовартості, що загострює внутрішній конфлікт. Захисти маскують таку суперечливість через викривлення реальності, тому суб'єкт може приписувати власні наміри та почуття оточенню, що ускладнює партнерські стосунки. Психологічні захисти порушують усвідомлення індивідом власних дій через викривлення інформації: він переконаний, що його поведінка є конструктивною і веде до поставленої мети. Захисти актуалізуються за умов відчуття небезпеки для «Я» суб'єкта, стверджує Ф. Перлз. Дослідник зазначає: «Все, що загрожує цілісній особистості або одній з її частин, сприймається нею як небезпека, як щось вороже, що повинно бути знищене. При цьому джерело небезпеки можна зруйнувати або уникнути його» [35, 77]. Психологічні захисти деструктивно впливають на самооцінку суб'єкта, викривлюючи інформацію про власну поведінку. Внаслідок цього суб'єкт може не усвідомлювати справжню доцільність своїх дій, він сприймає оточення крізь «призму» власних очікувань та можливостей їх підтвердження. Такі очікування пов'язані з ідеалізованим «Я» суб'єкта, яке працює на підтвердження відображення власного ідеального образу в очах оточення. Створюється система очікувань сприйняття себе іншими людьми, що повинно збігатися з певним ідеалом суб'єкта [33], який є статичним та незмінним. Непідтвердження бажаного образу оточенням породжує у суб'єкта почуття меншовартості, порожнечі, слабкості, нікчемності і водночас агресії та ненависті. Суб'єкт може змертвляти, нівелювати, не сприймати тієї інформації, що не збігається з його ідеалізованим «Я» (індивід може йти на конфлікт, заявляючи, що оточення просто заздрить, ненавидить його, він вважає себе непере-

вершеним, ідеальним -- таким, якого неможливо піддати критиці, він є взірцем). Ці відчуття можуть загострювати внутрішню суперечність. Е. Дорсі зазначає: «...індивід ніби витісняє, ігнорує та заперечує частину своєї людської натури, в якій не може побачити власної ідентичності» [10, 280]. Він діє автоматично, захищаючись від критики, намагаючись зберігати непохитним уявлення про себе, що веде до руйнування стосунків, труднощів в реалізації поставленої мети. Все це вказує на дієвість тенденції до руйнування, змертвіння стосунків, що супроводжується почуттями безпорадності, меншовартості, непотрібності, які зумовлюють депресивність та суїцидальні вияви.

А. Маслоу стверджує, що захисні стратегії, якими суб'єкт керується в житті, є «сумнівними і двозначними, оскільки вони базуються на мимолетному досвіді та почуттях, тому суб'єкт нездатний керувати власним майбутнім» [13, 124]. Захисні механізми, що формувалися в дитинстві (крик, плач, агресивність), суб'єкт може реалізовувати в дорослому житті, не аналізуючи неадекватності своїх вчинків. Отож тенденції до психологічної смерті та психологічної імпотенції продукуються системою психологічних захистів. Суб'єкт карає себе за необачність, зарікається не довіряти оточенню, але постійно потрапляє у травмівні ситуації, які актуалізують почуття непотрібності, самотності (почуття невдахи), що суперечить бажанню бути успішним, потрібним, неперевершеним, — і така суперечність зумовлює створення феномена «ходіння хибним колом». Суб'єкт неусвідомлено повторює драматичні, травмівні ситуації, які викликають тривогу і гаму негативних почуттів (безперспективності існування, покинутості), через неусвідомленість їхніх глибинних витоків. Л. Божович стверджує: це люди з дисгармонійною організацією особистості, що весь час у конфлікті із собою, люди з розщепленою особистістю, в яких усвідомлене психічне життя і життя неусвідомлених афектів перебувають у постійній суперечності. Інакше кажучи, ці люди ніби «розколоті всередині себе» [4, 273–274], така суперечність «руйнує» індивіда, поглинаючи його життєву енергію, породжуючи тенденцію до психологічних імпотенцій та смерті.

Отже, можна констатувати, що тенденція до психологічної смерті пов'язана із психологічними захистами та з феноменом суб'єктивної зінтегрованості психіки, яка спирається на відступи від реальності. Тенденція до психологічної смерті пов'язана з тенденцією до слабкості, вона формується в едіповій ситуації, що зумовлює омертвіння лібідних почуттів.

2.3. Функціональні особливості несвідомої сфери та психодинамічний підхід до психокорекції

Засоби активного соціально-психологічного навчання, які сприяють особистісній психокорекції майбутнього психолога, відповідають специфіці пізнання несвідомої сфери, що потребує об'єктивації для вияв-

лення глибинно-психологічних передумов особистісної проблематики. Тому ефективність психокорекції майбутнього психолога в АСПН забезпечується глибинним спрямуванням на виявлення інфантильних першопричин дисфункцій у психіці.

Термін «глибинно-психологічна корекція» в науковій літературі не окреслено, однак поняття *глибини психології* пов'язують із розвитком таких напрямів психології та психотерапії, як психоаналіз, індивідуальна й аналітична психологія, екзистенційний аналіз, неофрейдизм, психодинамічна теорія. У глибинній психології вирішального значення набувають несвідомі компоненти, які структурують діяльність індивіда, організовують його поведінку. Ці компоненти містяться в «глибинах психіки і піддаються ірраціональним, афективно-емоційним, інстинктивним та інтуїтивним спонукам, тенденціям, установкам, прихованим за поверхнею свідомості» [27, 595]. Здобутки основних напрямів глибинної психології підтверджують, що головні детермінанти дій людини закладено у психічній динамічній побудові, яка належить до несвідомого. Психокорекція ж особистості не може бути повною та ефективною без дослідження несвідомих спонук і прагнень, що представлені у спонтанній поведінці суб'єкта в замаскованому вигляді.

Психокорекційна робота засобами активного соціально-психологічного навчання (за методом Т. Яценко) узгоджується з ученням про несвідоме, його функціональними особливостями. Зупинімося докладніше на історії дослідження проблеми несвідомого. Філософ Б. Спіноза окреслював поняття неусвідомлюваних «причин, що детермінують бажання», І. Кант пов'язував несвідоме з проблемами інтуїтивного й чуттєвого пізнання, а Ж. Шарко — з неусвідомлюваною психічною травмою. Німецький філософ А. Шопенгауер зазначав, що несвідомість — це первісний і природний стан речей, а отже, вона є тим ґрунтом, з якого виростає свідомість. Його співвітчизник Е. Гартман стверджував, що несвідоме є потужним стимулом до творчості. Однак людина під його впливом майже завжди залежить від випадку, оскільки заздалегідь не знає, чи прийде до неї натхнення. До того ж несвідоме керує вчинками людини тоді, коли свідоме з цим не може впоратися.

І. Павлов окреслив такий феномен, як несвідоме психічне життя. І. Сеченов, який висунув ідею про психічну причинність, зауважував, що психічний процес розгортається об'єктивно, незалежно від свідомості. Термін «несвідоме» в глибинно-психологічному розумінні вперше було використано в теорії психоаналізу З. Фрейда на позначення специфічних процесів і станів психіки, неусвідомлюваних суб'єктом.

Несвідоме — це «сукупність активних психічних утворень, станів, процесів, механізмів, операцій, дій людини, які не усвідомлюються нею без застосування спеціальних методів і методик; найширша і найзмістовніша частина (система, сфера) психіки людини; форма психічного відображення, утворення, зміст і функціонування якої не є предметом спеціальної наукової рефлексії; стан людини, що характеризується відсут-

ністю свідомості» [12, 74]. Несвідоме характеризується «невизначним, не досить чітким відображенням дійсності, а отже — недостатньо конкретною, неусвідомлюваною, логічно неоформленою (проте неефективною) суб'єктивною детермінантою духовної і матеріальної дійсності» [1, 15].

Поняття несвідомого в літературі вживається у взаємозв'язку з категорією свідомого. У філософії свідоме визначають як вищу форму психічного відображення дійсності, у психології — як «властивий людині спосіб ставлення до об'єктивної дійсності, певний рівень її психічного відображення, що характеризується мимовільністю виникнення й перебігу, відсутністю свідомого контролю й регулювання» [20, 444]. З наведених визначень видно, що функції свідомого порівняно з несвідомим досить обмежені. З цього погляду слушною є думка Є. Костандова, який пише: «Найважливіша властивість свідомості — її переривчастість, тобто наявність проміжків між окремими елементами, нерідко відсутність між ними видимих зв'язків. Поняття несвідомого заповнює пробіли між свідомими психічними явищами» [9, 20].

Звернімося до історії дослідження несвідомого. К.-Г. Юнг розширив концепцію глибинної психології поняттями *особистісного несвідомого*, яке охоплює внутрішнє, психічне життя суб'єкта, та *колективного несвідомого*, що виходить за межі індивідуального, концентруючи в собі психічний досвід, узагальнене психічне надбання попередніх поколінь. Важливим при цьому стало відкриття провідної категорії несвідомого — архетипу, який означає стереотип психічної діяльності. Нині архетип тлумачать як інстинкт, генетичну здатність у символічній, зрозумілій формі передавати глибинно-психологічну інформацію.

Е. Фромм зосереджує увагу на категорії *соціального несвідомого*. Цей термін вживається ним на позначення життєдіяльності суспільства, охоплює витіснену інформацію, властиву більшості членів певного суспільства, що не може бути усвідомлена через перепони, збудовані самим суспільством. Американський дослідник Дж. Морено ввів поняття *спільного несвідомого*, яке не є заданим, але може виникнути за умов тривалого перебування людей разом, у тісному контакті. Дослідник наголошує, що таке утворення сприяє подоланню напруження в спілкуванні й запобігає міжособистісним конфліктам. Якщо передсвідоме трансформує енергетичні потяги, переорієнтовуючи їх завдяки системі психологічних захистів у річизне соціальної значущості, то категорія надсвідомого, на думку П. Симонова, характеризується довільним рекомбінуванням раніше накопиченого досвіду і є тотожною творчій інтуїції. Отже, поняття несвідомого дослідники трактують по-різному.

З. Фрейд уперше порушив питання про недоцільність отождолення свідомої і несвідомої сфер, оскільки будь-який душевний процес детермінується несвідомою сферою, виявляючись у свідомості в завуальованому, символічному вигляді. Неусвідомлювані процеси мають латентну активність, що приховано визначає актуальну поведінку суб'єкта. Багато психічних актів взагалі не мають змоги виявитись у свідомості,

проте невидимо дестабілізують психіку. В такому разі потрібне їхнє об'єктивування, що зумовило б нівелювання деструктивних психічних чинників. З. Фрейд розглядає таке співвідношення між фізичною та психічною реальністю: у несвідомому зникають грані між вигадкою і дійсністю, фантазією та реальністю. Для невротика психічна реальність є більш значущою, ніж об'єктивна дійсність. При цьому інтелект людини маскує ірраціональні психічні сили, що керують її поведінкою. Проте когнітивне пізнання особливостей власного несвідомого може позбавити суб'єкта невротичних симптомів.

Упродовж тривалого періоду в радянській психології згідно з діяльнісним підходом до функціонування психічного апарату все зводилося до свідомого його регулювання суб'єктом психічної активності. Глибинні ж аспекти психіки, пов'язані з несвідомою сферою, при цьому знецінювалися. Радикальні біхевіористи початку ХХ ст. розглядали несвідоме як епіфеномен нервових процесів, що не вартий наукового дослідження. Нерідко несвідома сфера ототожнювалася з функціями центральної нервової системи (І. Павлов) або зі специфічною мозковою активністю суб'єкта (Ф. Бассін). Діяльнісний підхід зумовив виникнення дискретного підходу до вивчення психічного, що спричинило на той час нівелювання доцільності глибинно-психологічного дослідження психіки.

За визначенням О. Асмолова, несвідоме — це «сукупність психічних процесів, детермінованих такими явищами дійсності, впливу котрих на його поведінку суб'єкт не усвідомлює» [2, 78]. Нині серед багатьох дослідників побутує думка, що категорія несвідомого й досі залишається великою мірою непізнаною: незвідане набагато перевершує обсяг наявних знань. Розвиток практичної психології спрямовує наукову думку в річище системного й глибинного дослідження психіки.

Сучасні українські дослідники (С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко, Т. Яценко) наголошують на необхідності посилення уваги до функціонального аспекту несвідомого як внутрішнього феномена, що не вписується в зовнішньо детерміновану категорію психічного, проте знаходить вияв у немотивованих вчинках, ірраціональних діях, інфантильній та регресивній поведінці. Т. Яценко зауважує: «Безсумнівним є факт, що основний зміст психіки суб'єкта загалом зберігається на несвідомому рівні. Ми усвідомлюємо лише фрагмент нашого активного функціонування в ту чи іншу мить: уся сукупність інформації загалом зберігається в несвідомій сфері» [29, 41]. Є. Костандов наголошує на тому, що «заперечення несвідомого неминує закриває дослідникові шлях для віднаходження причинних зв'язків і відношень між окремими явищами психічного життя людини» [7, 19]. Водночас зарубіжні вчені зосереджують увагу на можливостях аналізу мови як способу функціонування несвідомого та дослідженні певної логіки, якій воно підпорядковане.

Оскільки науковці наголошують на тому, що свідоме «не є господарем у власній домівці», в сучасних дослідженнях намітилася тенденція

розглядати феномен психічного в тісному взаємозв'язку з категорією несвідомого. Загалом поняття психіки в літературі визначається як «структурне або функціональне утворення», «системна властивість високоорганізованої матерії, що полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу» [7, 63]. Ще З. Фрейд звернув увагу, що «несвідоме, інакше кажучи, психічне виявляється як функція двох розмежованих систем» [7, 70] (йдеться про передсвідоме і власне несвідоме). Від технічних систем психічне відрізняється тим, що воно є перманентним процесом, тобто всі стадії його розвитку взаємопов'язані, безперервно переходять одна в одну.

У межах глибинної психології психіка розглядається в трьох аспектах: динамічному, енергетичному та структурному. Т. Яценко стверджує, що про несвідоме умовно можна говорити як про «живу істоту», оскільки воно за своєю функціональною сутністю організоване на зразок комп'ютера, цілісно інформоване (про свою сферу несвідомого й свідомого), обслуговує себе за участю свідомого (поза його «волею»). Цього не можна сказати про свідоме: енергетично воно залежне від несвідомого [30, 11–12]. Згідно із концепцією психодинамічного підходу, окрім антагоністичних зв'язків структурних компонентів психіки по вертикалі (Его, Супер-Его, Ід), які визначив З. Фрейд, є також лінійні взаємозалежності між суперечливими сферами психічного – несвідомою та свідомою.

Особистісна психокорекція передбачає пізнання внутрішніх суперечностей, що мають індивідуально-неповторний вияв у конкретній поведінці. Тому вже згадувана «Модель внутрішньої динаміки психіки» (див. мал. 2.1) є концептуальним узагальненням закономірностей психіки, що характеризується суперечливістю тенденцій. Ці тенденції зумовлені одночасним спрямуванням до минулого досвіду («в дитинство») і до соціальних успіхів («у майбутнє»), що виражається в антиномії: єдність і поєднання суперечливих тенденцій психіки, які взаємозаперечують одна одну, проте не існують одна без одної. При цьому внутрішньопсихічна боротьба протилежних тенденцій (яка неперервна) є динамічною засадою. Модель відображає складність категорії психічного, а також багатоманітність взаємозв'язків між суперечливими підструктурами психіки.

На моделі представлено всі згадувані аспекти психіки: динамічний (взаємозв'язок свідомого і несвідомого), енергетичний (спрямування енергії лібідо й мортідо) та структурний (лінійні взаємозалежності, пізнання яких потрібне для розуміння складного й суперечливого феномена психіки). Співіснування свідомої та несвідомої сфер не завжди є гармонійним, оскільки психічна енергія, спрямована на успіхи у просоціальному напрямі (стр. 2), може блокуватися вираженими інфантильними тенденціями (стр. 5).

Можна дійти висновку, що психічне – це завжди нерозривна жива єдність природного й соціального. Навіть на вищих щаблях духовного

розвитку особистості психічне залишається природним і не стає суто соціальним. Воно зберігає органічну єдність. На практиці це означає, що будь-який просоціальний вияв суб'єкта втілює інфантильний інтерес, який більш або менш виражений залежно від індивідуальної унікальності суб'єкта та його особистісної проблематики.

Сутність глибинно-психологічної корекції майбутнього практичного психолога полягає в гармонізації свідомої та несвідомої сфер психіки через досягнення її внутрішньої суперечливості. Це означає послаблення енергетичної імперативності інфантильних тенденцій (див. модель, стр. 1, 3, що зображені пунктиром), тобто зняття емоційного напруження, викликаного нереалізованими потребами дитинства.

Відокремлення несвідомих аспектів від свідомих під впливом механізму витіснення та цензури «Над-Я» (морально-етичних норм соціуму, первинних лібідних об'єктів і найближчого оточення) є передумовою виникнення дисгармонійності внутрішнього світу суб'єкта. Так з'являється психічне напруження, зняття якого забезпечується системою психологічних захистів. Ця система через відступи від реальності врівноважує свідоме та несвідоме спрямування психіки. Відсутність гармонійного співіснування свідомого й несвідомого на моделі відображає різноспрямованість стрілок (2 та 5). Гармонізація цих двох сфер означає нівелювання внутрішнього конфлікту, коли неусвідомлюване прагнення реалізації незавершених справ дитинства суперечить просоціальній налаштованості майбутнього психолога на успіх у професійній діяльності, реалізацію власного потенціалу в соціумі. Це узгоджується з теорією Д. Узнадзе про роль когнітивної установки як форми вираження несвідомого. Установку вчений розуміє як внутрішній стан, що реалізується неусвідомлено і впливає на сприйняття зовнішніх об'єктів, викривлюючи їхнє відображення. Сутність професіоналізму психолога-практика полягає в умінні віднаходити інфантильний, емотивний інтерес.

Згідно з дослідженнями Т. Яценко зміст несвідомого піддається не безпосередньому, а опосередкованому пізнанню (принцип додатковості). Такі умови забезпечує процес активного соціально-психологічного навчання. Це потребує від практичного психолога ґрунтовних знань про передсвідоме, що передбачає не лише розуміння потягів, які підкоряються Ід, принципу задоволення, а й соціуму (відповідність принципу реальності). Передсвідоме характеризується насамперед наявністю соціального досвіду, отриманого через витіснення імпульсів, що не відповідали вимогам соціальної адаптованості особи. З. Фрейд стверджував, що витіснені змісти є потужним джерелом психічної активності суб'єкта, вони зберігають енергетичний потенціал Ід. За З. Фрейдом, несвідоме не пасивне і не інертне, воно прагне реалізувати потяги Ід. Крім того, воно може сприяти конструктивній діяльності людини або ж руйнувати її, деструкуючи життєдіяльність. Однією з характеристик витісненої енергії є її зв'язок з лібідними тяжіннями до близьких людей. Упродовж життя під впливом соціуму вона трансформується в інші форми

енергії, відмінні від вихідної. У передсвідомому, на думку Т. Яценко, все логічно впорядковується, на відміну від Ід: системну впорядкованість психіки виражають базові, особистісні захисти, на протидію ситуативним захистам, які маскують їхні інтереси пріоритетністю орієнтації на адаптацію суб'єкта до соціальної ситуації. Витіснені змісти відображаються в логіці несвідомого, індивідуальні вияви якої можна пізнати лише на конкретному емпіричному матеріалі. Це «інша» логіка, подібна до логіки свідомого і спрямована на реалізацію інфантильних цінностей (мал. 2.1, стр. 5). Суперечність двох логік впливає на механізми регулювання поведінки, витоками яких є глибинно-психологічні цінності сдипового походження. Надання психокорекційної допомоги суб'єкту можливе завдяки виявленню взаємозв'язків несвідомого (передсвідомого) та свідомості, яка реалізує просоціальне спрямування психічної енергетики.

Психічна енергія несвідомого згідно з психодинамічною теорією фіксується і знаходить вияв в емоційній значущості пережитої події, явища чи особистісного впливу, що мали місце в індивідуально-неповторному досвіді суб'єкта. Характер фіксації зумовлює сталість, незмінність глибинних цінностей, розуміння яких відкриває можливості їх пізнання через варіативність несвідомих виявів. Останні забезпечують адаптацію несвідомих цілей (замаскована реалізація інфантильних цінностей) в актуальній соціально значущій ситуації. При цьому енергетична складова несвідомого забезпечує його емотивність, що впливає на характер поведінки особи. Психокорекція за методом АСПН відкриває можливість для вияву змісту несвідомого, яке через витіснення та опори не має змоги бути безпосередньо вираженням у поведінці суб'єкта. Інтерес суб'єкта до самопізнання каталізується відчуттям істотності (важливості) отриманої інформації, яка ґрунтується на гіпотезі Т. Яценко, що «психіка знає все», потрібно лише згармонізувати це знання через об'єктивування змісту несвідомого.

Ефективність психокорекційної роботи активного соціально-психологічного навчання зумовлюється розумінням того факту, що несвідоме має логічну й системну впорядкованість, відрізняючись від свідомого за часовими параметрами (існує поза часом і простором), за належністю до фізичної реальності (на першому плані психічна реальність). Термін «поза часом» узгоджується з поняттям *архетипу*, який сиріє символізації змісту несвідомого і передається з покоління в покоління як інстинкт, пов'язаний із колективним несвідомим. Професійні вміння психолога тісно пов'язані зі знанням особливостей захисної системи суб'єкта, яка є індивідуально-неповторною, але ґрунтується на закономірностях психіки, в їхніх суперечливих виявах («до сили» і водночас «до слабкості», «до людей» і «від людей», «до життя» і «до психологічної смерті»).

Психодинамічна теорія доводить, що першочергового значення набувають розуміння символічного характеру несвідомого, вміння розшифровувати і вербалізувати несвідомі вияви, що виражаються в образно-

му матеріалі, бачити сутність символу, цінність якого зумовлена його багатозначністю, відсутністю раціональної формули й невіддільністю від структури образу. Отже, практичний психолог має знати архетипну символіку, використовувану в процесі інтерпретації матеріалу, й розуміти механізми символізації, а саме: згущення, зміщення, натяк, гіперболізацію, мінімізацію, схематизацію та ін... Уміння дешифрувати символи передбачає, окрім знання функційних особливостей несвідомого, розвиток у психолога сенсорних навичок та вміння порівнювати, аналізувати й систематизувати матеріал. Розвинуте логічне мислення та соціально-перцептивний інтелект дають змогу запобігти дискретності бачення матеріалу та виявити семантичне навантаження символіки в ракурсі пізнання індивідуальної неповторності психіки.

2.4. Використання засобів психокорекційного методу АСПН у підготовці психологів-практиків

Майбутні психологи-практики є соціально адаптованими людьми, які мають сформовану професійну мету та цілі особистісного зростання. Тому глибинна корекція за методом АСПН спрямована не на зміну таких цілей, а на сприяння їхній реалізації через самокорекцію, пов'язану з усвідомленням інфантильних тенденцій як внутрішніх механізмів, що визначають актуальну поведінку. В АСПН відбувається пізнання та нівелювання особистісної проблеми, яка нерідко гальмує просоціальну активність (професійну зорієнтованість) суб'єкта всупереч його прагненням. Цілісне (а не дискретне) бачення психіки людини в її свідомих і несвідомих виявах дає їй змогу через усвідомлення глибинних мотивів поведінки інтегрувати бажані просоціальні прагнення з відповідними діями, вчинками.

Метод АСПН, розроблений Т. Яценко в ракурсі психодинамічної теорії, може застосовуватися для психокорекційного впливу на майбутнього психолога. Одна з характеристик такої роботи полягає в пізнанні внутрішніх суперечностей особистості майбутнього фахівця у процесі активного соціально-психологічного навчання, «яке передбачає тісний взаємозв'язок усіх методичних прийомів і їх спрямованість на розширення самосвідомості суб'єкта» [28, 75]. Отож «створюються умови для дослідження особливостей внутрішньої детермінації активності суб'єкта» [30, 46], що імперативно впливає на поведінку в будь-якій ситуації спілкування, тобто забезпечується насамперед глибинно-психологічний підхід. Методологічні аспекти психокорекції за методом АСПН ґрунтовно висвітлено у працях Т. Яценко та її послідовників. У посібнику ми не можемо оминути питання особливостей психокорекційного процесу й розглянемо докладніше ті аспекти, що стосуються психокорекції саме майбутніх психологів.

Зупинімося на основних здобутках теоретичних підходів у психологічній практиці, що знайшли відображення у психодинамічній теорії.

Так, феноменологічний підхід до вивчення психіки дає змогу акцентувати увагу в психокорекційному процесі на значущості події, яка визнається крізь призму внутрішніх механізмів поведінки та емоційного сприйняття її самим протагоністом. При цьому найбільшої ваги набуває внутрішнє розуміння тих чи тих психічних явищ, подій самим суб'єктом. Психоаналітичний підхід забезпечує системність в аналізі матеріалу, завдяки якій можна виявити першопричини особистісної проблеми, зрозуміти глибинні функціональні особливості психіки. Біхевіоральний підхід передбачає навчання форм ефективної поведінки та закріплення нових поведінкових навичок не лише у процесі спостереження за іншими членами групи, а й через активне залучення кожного учасника до групової взаємодії. Важливим є гуманістичний підхід, тобто позитивне ставлення до учасників групи як таких, що не є носіями деструкцій. Цей підхід знаходить відображення в організації групової роботи: створенні доброзичливої атмосфери, нівелюванні чинників, які заважають особистісному пізнанню й зростанню, заохоченні до набуття нового особистісного досвіду.

Психодинамічна теорія не тотожна психоаналізу, зорієнтованому на тривалу аналітичну роботу з людьми, які мають психічні вади (психоз) та соматичні розлади. Психокорекція в АСПН передбачає навчання самоаналізу та самокорекції. Прогресивні особистісні зміни забезпечуються значною мірою когнітивним потенціалом самого суб'єкта, творчим осмисленням ним власного матеріалу. Найперше завдання групи АСПН – дезінтегрувати ілюзорні уявлення суб'єкта про себе, що визначають соціально-перцептивні викривлення, а отже, підвищити його відчуття реальності [29, 89]. Передбачено актуалізацію в процесі глибинного пізнання соціально-перцептивних можливостей суб'єкта, поступовий розвиток у нього здатності до раціонального осмислення власних емоційних реакцій та поведінкових актів, що виникли під тиском емоцій, а також до самостійного віднаходження інфантильних передумов непродуктивної поведінки.

Т. Яценко наголошує на необхідності створення в групі АСПН специфічних лабораторних умов, що регулюються гуманістичними принципами роботи. Дотримання групових принципів означає, що в процесі роботи каталізується спонтанна поведінка; заохочується щирість і відвертість у висловлюваннях та в реагуванні на події в групі; абсолютизується вагомість ситуації «тут і тепер»; гарантується відсутність порад, оцінок на зразок «це – добре» або «це – погано». Звертання до учасників групи на «ти» та на ім'я, дивлячись у вічі, усуває соціально-статусні бар'єри і дає можливість упродовж психокорекційного сеансу спілкуватися в площині «людина – людина». Принцип конфіденційності передбачає блокування спонук до обговорення за межами групи особистісного матеріалу учасників (дозволено обговорення тільки процесуально-пізнавальної лінії та загальної динаміки роботи), натомість заохочується висловлення вражень, почуттів безпосередньо в групі. Членів групи застерігають, що особистісні здобутки, отримані під час навчання, не

можна прямолінійно переносити на життєві ситуації. Дотримання майбутніми психологами таких принципів не лише сприяє розкриттю глибинно-психологічної сутності особистісних проблем, а й дає їм змогу апробувати нові форми поведінки, виробити професійний погляд на реальні міжособистісних стосунків.

Як засвідчує практика, на початку роботи групи АСПН її учасники спершу можуть виявляти неадекватне розуміння групових принципів. Так, принцип щирості іноді підмінюється зовнішнім демонструванням ввічливості й доброзичливості для приховування агресивних спонук та страху перед їхньою об'єктивацією. Подекуди трапляється невиправдане розкриття інтимних аспектів власного життя безвідносно до слушного моменту, можливостей групи прийняти їх. Нерозуміння принципу спонтанності може актуалізувати захисну тенденцію до філософствування, інтелектуалізації, що є виявом заблокованості можливостей спонтанної поведінки. Зловживання принципом добровільності породжує ухиляння від виконання групових вправ та регулярного відвідування занять. Якщо учасник загалом не полишає занять, то така реакція може визначатися бажанням суб'єкта привернути до себе увагу або ж, пізнаючи інших людей, самому залишатися «нерозгаданою таємницею». Заохочення до висловлювання своїх вражень, почуттів деякі учасники іноді тлумачать як санкції на виявлення недобррозичливості, агресії, недовіри до них. Майстерність керівника полягає в умінні не лише роз'яснити на початку занять сутність принципів, а й розпізнати неадекватне розуміння їх учасниками й блокувати непродуктивні реакції.

Обов'язкове проходження майбутніми психологами груп АСПН зумовлює відмінності у сприйнятті ними психокорекційної роботи у різний період навчання. Так, якщо студенти початкових курсів спрямовують свій дослідницький інтерес на пізнання себе та інших учасників, то старшокурсники інтегрують особистісні здобутки зі знаннями про закономірності функціонування несвідомої сфери, а також з розумінням особливостей навчання у психокорекційних групах. Поглиблення самоусвідомлення у процесі психокорекції зумовлює високий ступінь мотивації до самопізнання й подолання бар'єрів на шляху оволодіння професійними навичками.

Розглянемо докладніше особливості АСПН, які відрізняють його від тренінгових практик і сприяють опануванню майбутніми психологами мистецтва групової психокорекційної роботи. На думку Т. Яценко, АСПН — це динамічна психолого-педагогічна система, в якій групові й особистісні зміни перебувають у тісному взаємозв'язку. Так, важливим є розуміння феномена *групової динаміки*, який пов'язаний не лише зі сприйняттям інших членів психокорекційної групи та самих себе у ній, а й з об'єктивними закономірностями групового розвитку. На початку роботи групи учасники можуть відчувати невизначеність, нерозуміння її мети, а присутність малознайомих людей посилює тривогу, невпевненість у собі. Завдяки груповим принципам відбувається взаємна адаптація, з'являється відчуття психологічної безпеки, знімаються ситуативні

захисти. Атмосфера довіри та підтримки нівелює очікування осуду, негативної оцінки особистості. Це сприяє зближенню учасників навчання, скороченню емоційної дистанції, а отже, і груповій інтеграції. Її показником є відчуття членами групи цілісності дослідної мети в напрямі самопізнання та пізнання іншого.

Важливу роль відіграють очікування учасників: позитивне налаштування на отримання нового досвіду, готовність до прийняття інших людей та самозмін сприяють взаєморозумінню між учасниками, швидкому психологічному «розморожуванню». Негативні очікування, породжені страхом, тривогою перед емоційними навантаженнями та саморозкриттям, у процесі групової інтеграції зазвичай зникають, проте на початку занять вони створюють певні бар'єри. Зокрема, очікування вказівок від керівника, що і як потрібно робити, блокують спонтанну поведінку, заважають саморозкриттю та самопізнанню. Інтеграція групи нерідко починається від моменту, коли один з учасників реалізує емотивний інтерес — іде на саморозкриття, а інші згідно з принципами висловлюють йому довіру й прийняття. У такій ситуації розвиток групи каталізує готовність до індивідуально-особистісних змін учасників.

Іноді учасники занять знають одне одного ще до відвідування психокорекційної групи, за умови навчання в одному закладі. З огляду на це бар'єром у розвитку позитивної групової динаміки може бути ефект упередженого ставлення одних до інших, розпізнавання та врахування якого потребує від керівника високого професійного хисту. Завдяки дослідницькій позиції членів групи і керівника (ефект «зовнішнього спостерігача») нівелюється суб'єктивізм сприйняття, а викривлене бачення групових подій та власного досвіду (що характерно для початкових етапів роботи) коригується. Феномен групової динаміки в АСПН пов'язаний із загальновідомими груповими ефектами. Так, у групі може відбутися *зараження певною емоцією або станом* (наприклад, сльози одного учасника, що мають для нього семантичне навантаження, викликають почуття солідарності в інших). Проте цей феномен виконує позитивну функцію актуалізації саморозкриття членів групи. Зараження та наслідування сприяють робочій атмосфері в групі, однак в разі виокремлення групового лідера можуть сформувати залежність одних її членів від інших. Така залежність породжується інфантильним бажанням, щоб хтось «вів за руку», спричиненим почуттям меншовартості, започаткованим в дитинстві період. Активність за таких умов може невидимо переорієнтуватися з бажання пізнати власну психіку на підтримання стосунків залежності від іншого члена групи. Корекція цих виявів є нелегкою, оскільки блокується можливість отримання людиною бажаної для неї психокорекційної допомоги. Важливим для розвитку групової динаміки є механізм ідентифікації, який дає змогу розуміти внутрішній світ іншої людини завдяки схожості життєвих позицій та досвіду. Цей механізм знаходить конструктивне вираження в підтримці, взаємодопомозі й нівелює недоброзичливу поведінку.

Оскільки кожна психокорекційна група є неповторною, то групова динаміка набуває у процесі роботи конкретного змісту, що визначається, з одного боку, характером проблем учасників навчання, а з другого — результатами психодіагностики, яка структурує прийоми та реакції керівника, стверджує Т. Яценко. Забезпечення керівником сприятливих умов для продуктивної активності кожного суб'єкта допомагає розвитку як групи загалом, так і особистісних характеристик окремих її членів.

У груповому процесі АСПН передбачено багаторівневість пізнання, поступове уточнення припущень психолога завдяки конкретному поведінковому матеріалу, який спонтанно презентують його учасники. Психолог-керівник забезпечує багаторівневе й поступове дослідження індивідуального досвіду кожного учасника АСПН, його внутрішніх особистісних проблем. Закономірності змін полягають у *позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції психіки на більш високому рівні*. Групова інтеграція стосується групових змін, а позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція — внутрішніх, особистісних змін учасників психокорекційного процесу.

Групова психокорекція з її принципами, до яких належить спонтанність поведінки, не є хаотичною, вона спрямовується механізмами позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції. Врахування закономірностей динаміки групового процесу та особистісних змін його учасників забезпечує ефективне керування психокорекційною роботою в групі АСПН. Як зауважує Т. Яценко, ці процеси мають стійку взаємозалежність: що вищий рівень групової інтеграції, який характеризується високим ступенем довіри, взаємопідтримки, прийняття інших людей, то більше відкривається можливостей для індивідуально-особистісної дезінтеграції, що передбачає послаблення звичних (часто деструктивних) установок. Вторинна інтеграція зумовлює розширення самосвідомості та розуміння власної несвідомої сфери. Професійним підґрунтям такої роботи є точність процесуальної психодіагностики, яка має бути багаторівневою, дозованою і процесуально тривалою впродовж усіх занять у єдності з психокорекцією, це забезпечується взаємодією психолога з учасниками навчання. Позитивна дезінтеграція, на переконання Т. Яценко, створює умови для емоційно-особистісного зближення індивіда з людьми, які його оточують, що сприяє підвищенню емпатії та взаєморозуміння, а отже, й ефективності спільної діяльності.

Інтеграційні процеси в групі позитивно впливають на пізнання психічних механізмів, пов'язаних з феноменом суб'єктивної інтеграції психіки. Отже, потрібно враховувати той факт, що людина суб'єктивно сприймається як цілісна. Таке самовідчуття великою мірою ілюзорне: створюється ілюзія, що раціональна та емоційна сфери є контрольованими й гармонійними. Проте об'єктивний погляд зовнішнього спостерігача засвідчує їх розмежування, що полягає, зокрема, в нездатності до емоційних контактів за наявності свідомого бажання підтримувати їх, раптовому блокуванні інтелектуальної активності у відповідальний для суб'єкта момент.

Наміри й реальні дії за цих умов не збігаються. Така неузгодженість маскується викривленнями: раціоналізацією, селекціонуванням інформації.

Суб'єктивна інтегрованість психіки спонукає суб'єкта до ігнорування зворотної інформації, очікувань щодо центрування уваги інших на власній персоні. Тому з'являється небезпека втратити відчуття суб'єктивної цілісності психіки, що має вияв у дезінтеграційних процесах. Завдання психокорекції — допомагати інтеграції психіки на реальних засадах, що створює психологічну захищеність, надає суб'єкту відчуття внутрішнього полегшення, відкриваючи можливості життєвої і професійної самореалізації. Важливою при цьому є позитивна дезінтеграція, тобто послаблення попередньої, часто деструктивної інтегрованості психіки.

Т. Яценко стверджує, що «поняття дезінтеграції (як протилежне інтеграції) слід розуміти як послаблення цілісності, злиття». Йдеться про «послаблення ілюзорних уявлень, які створюються в результаті суб'єктивної інтеграції індивідом своєї поведінки — складової дії системи психологічних захистів» [29, 97]. Це передбачає усвідомлення суб'єктом власних відступів від реальності та прийняття себе таким, яким він об'єктивно є. Такий процес потребує напруження емоційних і когнітивних можливостей, адже в ньому наявний психологічно обтяжливий момент переживання власної недосконалості, меншовартості. Завдяки самоаналізу, який передує вторинній інтеграції, відкриваються перспективні лінії самовдосконалення.

Майбутні психологи мають пам'ятати, що позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція — багаторівневі процеси, здійснювані поступово, залежно від ступеня готовності учасника до сприйняття нової інформації. Позитивна дезінтеграція — це ослаблення попередніх установок психіки, яке передбачає різнобічне осмислення минулого досвіду з метою розвитку соціально-перцептивного інтелекту.

Людам з ригідністю психіки, що характеризується неможливістю позбутися звичних установок, стереотипних поглядів, у процесі дезінтеграції та вторинної інтеграції важко досягти позитивних зрушень. За таких умов емоційні перевантаження під час психокорекції можуть гальмувати особистісні зміни, що мають настати в результаті когнітивного опрацювання власного матеріалу. Тому групова психокорекційна робота буде ефективною не лише за природної динамічності, лабільності психіки суб'єкта, а й за його здатності переходити у процесі пізнання від емоційного рівня до раціонального. Досягнення вторинної інтеграції психіки в такому разі відбувається на латентному рівні. Унаслідок психокорекції відступи від реальності переосмислюються, але якщо таке переосмислення не набуде системності, то є небезпека повернення до звичного способу сприйняття реальності.

Успішність проходження АСПН залежить від первинної мотивації, бажання пізнати сутність психічної організації. На робочій стадії функціонування групи мотивацію визначає пізнання статичності власних

поведінкових виявів, що задаються інфантильними тенденціями. Однією з умов глибинного пізнання є необхідність зняття напруженості, яка породжується ситуативними захистами й має яскравий вияв на початку роботи. Групова динаміка сприяє зниженню такої напруженості, натомість каталізується внутрішній стан емоційного піднесення, що супроводжує складну внутрішню працю. Підвищується мотивація до самопізнання, відбувається інструментальне опанування способів самокорекції, набувається вміння перетворювати себе на об'єкт психологічного дослідження. Змінюються й особистісні акценти: емоції тепер пов'язані з розвитком соціально-перцептивного інтелекту, пізнання взаємозалежності між когнітивним рівнем захисної системи та змістом емоційно забарвленої активності дає поштовх до пізнання власної особистісної проблеми. Психокорекційні зміни сприяють створенню в учасників групи відчуття психологічного оновлення. Після завершення навчання в них окреслюються провідні лінії подальшого самопізнання та саморозвитку, що знаходять втілення в нових формах поведінки.

Формування професійного інструментарію майбутнього психолога потребує багаторазового проходження навчання в групах АСПН, оскільки на перших заняттях він є насамперед об'єктом психокорекційного впливу. Учасники АСПН набувають готовності до застосування отриманих знань у реальній ситуації, коли можливі негативні реакції на нову поведінку, усвідомлюють неприпустимість прямого перенесення групових норм і принципів у життя (група є своєрідною лабораторією самопізнання).

Під час психокорекції майбутнього психолога доцільно використовувати окремі прийоми пізнання, що визначаються особливостями індивідуально-неповторного матеріалу. Деякі з них застосовуються в інших групових практиках, проте саме АСПН формує культуру професіоналізму психолога-практика через набуття вмінь аналізувати, осягати системність та логічну впорядкованість психіки в її суперечливих тенденціях.

Спонтанна невимушена дискусія, на думку Т. Яценко, є «повітрям» групової роботи. У її процесі майбутні психологи привчаються утримуватися від різких зауважень, порад, оцінних суджень. Цей прийом дає керівникові змогу побачити їхні індивідуальні вияви та особливості професійної мотивації. Групова дискусія сприяє розвитку здатності спонтанно й конструктивно висловлювати власну позицію, співвідносити особисту думку з уявленнями інших членів групи. Опосередковане структурування дискусії керівником, що передбачає уточнювальні та психокорекційні запитання, коментарі, допомагає учасникам зосередитися на психодіагностично значущих моментах.

Психогімнастичні прийоми як різновид невербальної взаємодії спрямовані на розслаблення, зняття експресивно-рухових затисків, що супроводжуються психологічними бар'єрами. Зазвичай така невербальна активність вивільняє й емоційну сферу людини (що є обов'язковою

складовою психокорекції майбутнього психолога), спонукаючи її до більш вільного і спонтанного входження у процес спілкування. Цей прийом допомагає набути навичок сенситивності, здатності розуміти внутрішній стан людини за її мімікою, жестами. Психогімнастичне «програвання» не передбачає глибинного аналізу, однак сприяє проясненню почуттів учасників групи, особливостей їхніх взаємин та сприйняття ними групового матеріалу. З допомогою психогімнастичних вправ можна об'єктивувати психологічно значущий зміст, що не піддається вербальному вираженню.

Рольова гра в АСПН каталізує спонтанну творчу активність учасників, дає змогу відстежувати особливості поведінки під час міжособистісної взаємодії та виконання певної соціальної ролі (вчителя, керівника, батька). У процесі психологічного аналізу рольової гри члени групи не лише розвивають соціально-перцептивні навички, а й віднаходять взаємозв'язки актуальної ситуації з травмивними ситуаціями дитинства. У рольовій грі аналізуються аспекти поведінки, пов'язані з викривленнями щодо сприйняття інших людей та ситуації взаємодії, а також деструктивної поведінки, за якою приховуються нерозв'язані внутрішні суперечності. Важливим тут є виявлення труднощів прийняття певної соціальної ролі.

Психодраматичні прийоми відрізняються від класичного застосування психодрами в психотерапії, де передбачено попередній розподіл ролей, метою якого є катарсис, звільнення від психічного напруження. Динаміка у психодраматичній грі задається особистісною проблемою, що пов'язано з неусвідомлюваною активністю. Психодраматичне пізнання в АСПН потребує швидкого просування до виявлення інфантильного осередку, що емоційно втомлює й виснажує психіку. Тому робота часто має форму психодраматичного діалогу, зі зміною рольових позицій. Нерідко психодраматична взаємодія двох осіб опосередкована предметом (наприклад, порожній стілець), що дає змогу протагоністові нівелювати переноси, абстрагуватися від надмірних емоційних переживань, які заважають пізнавальному процесу. Завдяки вербалізації неусвідомлюваних мотивів, інфантильних прагнень у діалозі розкриваються можливості зміни ставлення протагоніста до самого себе, близьких людей, від імені яких він ведеться, та до життєвої ситуації, яку об'єктивно не можна змінити.

Робота з психомалюнком може проводитись як з поодинокими тематичними малюнками різних учасників групи, так і з комплексом психомалюнків однієї особи. Тут головну увагу приділяють символічному вираженню глибинного змісту. Окремі малюнки можна використовувати на початкових етапах роботи для зняття бар'єрів у спілкуванні та самопрезентації, з'ясування особливостей сприйняття групи й самооцінки. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків через об'єктивування логіки несвідомого сприяє з'ясуванню внутрішніх суперечностей та індивідуально-неповторної семантики їх вияву. Внаслідок психокорекції

кожен учасник набуває здатності самостійно аналізувати інформацію, зосереджуючись на найістотнішій для його самопізнання.

Використання *предметної моделі (іграшки)* допомагає каталізувати глибинний зміст психіки через застосування об'єкта, який людина спочатку сприймає нейтрально. Цей прийом дає змогу виявити механізми, які латентно керують поведінкою суб'єкта, задаючи певне тло емоційного сприйняття тієї чи тієї ситуації або оточення.

Функційна взаємопов'язаність прийомів у цілісному груповому процесі зумовлює взаємне доповнення окремих діагностичних моментів з метою забезпечення особистісних змін. Проте, як зазначає Т. Яценко, будь-який прийом, інструмент професійної діяльності «набуде дієвості та психокорекційної сили лише в руках майстра, який уміє гармонійно єднати власне емоційне чуття з розумінням проблем іншого, вдало знаходити ту хвилину, коли найсприятливішою буде взаємодія з цим іншим» [30, 83].

Важливе місце у процесі психокорекції належить рефлексії учасників групи. Зважаючи на складність взаємозв'язків між свідомою та несвідомою сферами, які розкриває «Модель внутрішньої динаміки психіки», розуміння рефлексії лише у контексті свідомих аспектів видається неповним. Здобутки психодинамічної теорії дають підставу стверджувати, що рефлексія передбачає єдність поведінкових, емоційних та когнітивних аспектів суб'єкта, які цілісно задіяні у процесі пізнання. Вона може набувати індивідуально-неповторного забарвлення, при цьому рівень рефлексивності неоднаковий. Зокрема, люди мають своєрідно-неповторну особистісну проблематику, яка підтримується системою психологічних захистів, спричиняє ригідність психіки, що гальмує розвиток рефлексії, знижує її рівень. Рефлексію можна назвати механізмом, який сприяє не лише формуванню особистості, а й удосконаленню її майстерності до стосунків у соціумі. Рефлексивність передбачає розвиток здатності до прогнозування, що відповідає формуванню рефлексивного мислення загалом, змінює ціннісні орієнтації і водночас породжує певні переконання, формує нові відчуття власної особистості -- не як об'єкт, що фатально підкоряється зовнішнім впливам, а як творче і самостійне «Я», передбачає сприйняття іншої людини, її потреб, бажань, емоційного стану. У процесі спілкування його динаміка змінюється від об'єктності до рефлексивності. У межах глибинної психології можна говорити про латентний рівень, що передує рефлексії (на зразок мозаїки, коли окремі моменти пізнання утворюють цілісну картинку -- виникає інсайт).

Отож успішна психокорекція, незалежно від застосовуваних прийомів, сприяє розвитку в майбутнього психолога дослідницьких здібностей, унаслідок чого формується здатність до тривалої роботи над собою поза навчальним груповим процесом. Студент набуває професійної позиції, яка полягає, зокрема, у відсутності заданих теоретичних припущень, попередніх установок щодо конкретного поведінкового матеріалу, який підлягає аналізу. Майбутні психологи відкривають для себе, що зміст психіки об'єктивається не завдяки стандартизованому тлумаченню малюн-

кової символіки та певним установкам й алгоритмам практичної роботи, а через виявлення семантики конкретного матеріалу, представленого в ситуації «тут і тепер». Психокорекційна робота стосується не самого змісту несвідомого, а динаміки психіки, заданих тенденцій до певної активності. При цьому велике значення має з'ясування витоків особистісної проблеми кожного учасника, які зумовлюють автоматизм поведінки на рівні глибинних неусвідомлюваних механізмів. У процесі їх пізнання актуалізуються емоційна сфера та інтелект, когнітивні можливості кожного члена групи, проте за ним залишається право на самостійні висновки щодо подальших стратегій поведінки.

Отже, АСПН є контекстним навчанням, яке не передбачає прямих порад та рекомендацій, однак завдяки глибинно-психологічній орієнтації дає змогу: розуміти адекватність інтелектуального пізнання феноменології психіки; опанувати інструментарій самопізнання в поєднанні з окресленням перспектив подальшого самовдосконалення, нових можливостей оптимізації стосунків з іншими людьми; через когнітивне переосмислення інфантильного досвіду поглиблювати самоусвідомлення; завдяки реалізації індивідуально-неповторного творчого підходу розблоковувати особистісний потенціал; проникати в психіку іншої людини й надавати їй психокорекційну допомогу; розуміти методичні засади психокорекційної роботи глибинного спрямування.

2.5. Супервізія як засіб підвищення професіоналізму психолога-практика

Результативність методу АСПН пов'язана з можливістю оптимальної організації динаміки групового процесу відповідно до законів позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку в єдності групових та індивідуальних змін учасників навчання. Цьому сприяють також професійний досвід та інтуїція психолога-практика, володіння ним інструментальними можливостями процесуальної діагностики в поєднанні з корекцією. Тому обов'язковими складовими підготовки психологів-практиків мають бути не лише безпосередня психокорекція їхніх особистостей, а й опанування рефлексивних знань, що не піддаються суто раціональному засвоєнню. З цього погляду супервізія роботи психолога є прийомом психокорекційної підготовки, спрямованим на його фахове зростання через самоаналіз власних професійних дій під впливом інформації об'єктивного спостереження, виявлення хибних позицій на початковому етапі професійної діяльності. Супервізія допомагає не лише визначити рівень професіоналізму, що може засвідчити об'єктивний спостерігач, а й пізнати себе як суб'єкта психічної діяльності, відрефлексувати та інтегрувати поведінкові реакції у процесі власної психокорекційної практики.

Феномен супервізії в практичній психології — специфічна й малодосліджена галузь. Традиційно її пов'язують з професійною психотера-

невтичною діяльністю в межах психологічної та соціальної служб. Супервізію порівнюють з педагогічним процесом та викладанням. Оскільки супервізорський контроль забезпечує зміну, особистісну трансформацію психолога на основі отримання нової інформації (нового досвіду), то сам процес може бути пов'язаний з кризовою фазою, тобто з дестабілізацією його звичних способів мислення й поведінки. Така трансформація полягає в зміні самовідчуття психолога, яке, своєю чергою, впливає на його фахову роботу.

Термін «супервізія» походить із психотерапії, де визначається як форма консультування психотерапевта у процесі практичної діяльності. Супервізія — це «процес, під час якого супервізор і той, хто піддається супервізії, разом дізнаються про щось нове — про пацієнта, один про одного, про себе» [6, 11]; «багаторівневий інтегративний процес, що розвивається, впливаючи на довіру, кооперацію, обмін думками в парі: супервізор — супервізований» [14, 81]. Загалом супервізію визначають як «консультативну практику, обговорення клінічного випадку або його фрагмента, що сприяє професійному навчанню аналітика» [12, 574].

Розвиток супервізорського аналізу бере початок від психоаналітичної практики З. Фрейда, який визнавав взаємозв'язок між наданням допомоги іншим людям та потребою в самопізнанні. Оскільки самопізнання без самоаналізу неможливе, то психоаналітичну діяльність, на думку дослідника, слід розпочинати саме з аналізу власної особистості. К. Хорні також наголошувала на важливості самоаналізу, однак вказувала на його деструктивні наслідки в разі перетворення такої рефлексивної активності на самоціль. З. Фрейд зауважував, що отримання знань про самого себе у процесі самоаналізу пов'язане з великими труднощами, тому виникає потреба в допомозі іншого психоаналітика. Проте самоаналіз та супервізія, за його словами, мають суттєву відмінність: друга — це переважно навчання процесу психоаналізу.

Сучасні науковці зазначають, що майже не збереглося відомостей про супервізорську діяльність З. Фрейда, яка здебільшого була неформальною і не мала встановлених чітких меж [6, 19]. Однак лікування дитини через посередництво її батька (історія хвороби маленького Ганса) вважають яскравим прикладом супервізії. Цей випадок є першим детальним описом психодинамічно зорієнтованої супервізії, яка охоплювала висуєння припущень та надання дидактичних рекомендацій.

Супервізорський контроль за стажуванням психологів уперше було введено К. Абрахамом, М. Ейтінгеном та Г. Зіммеlem. III. Ференці та О. Ранк (угорська школа) дотримувалися іншого підходу до проведення супервізії: на їхнє переконання, вона є складовою психоаналізу стажерів, а терапевт має право починати працювати з клієнтом лише за умови супервізійного аналізу власної роботи. До 1963 р. у психологічній науці незмінною панувала думка, що для успішного здійснення супервізії потрібний викладацький досвід. Д. Джейкобс зазначав, що «переваги такого підходу очевидні, але можливості багатогранного супервізорського

діалогу та діапазон розуміння кожним супервізором свого підопічного обмежені» [6, 27].

Зауважимо, що супервізорство набуло поширення не лише в психології, а й у роботі соціальних служб. Це посприяло розвитку теорії супервізорської практики на основі педагогічного процесу. Проте знання передавалися від одного покоління до іншого, процес супервізії розглядався як педагогічна діяльність, зведена до розроблення ефективних методів викладання. Роботи Г. Когута значно просунули розвиток супервізійної практики, бо в них вперше увагу було зосереджено на необхідності врахування індивідуальних рис та почуття власної гідності і психолога, який піддається супервізії, і самого супервізора.

Сьогодні питання супервізії в психокорекційній практиці залишається малодослідженим, хоча є спроби класифікувати різновиди супервізій за: підходами (індивідуальний, груповий, організаційний); фокусами роботи (дидактичний, концептуалізація випадку, міжособистісна взаємодія); моделями супервізії (моделі розвитку, альтернативні та процесуальні моделі); типами (наставницька, навчальна, спрямовувальна, консультативна). Так, Д. Джейкобс, П. Девід, Дж. Мейер дотримуються супервізорської моделі, що ґрунтується на співпраці та спільних відкриттях супервізора й стажера. Ці дослідники наголошують на важливості переорієнтації у процесі супервізії почуття самості, внаслідок чого досягаються педагогічні цілі супервізорського аналізу почуттів стажера. Однак проблема супервізорського процесу, на їхню думку, полягає в тому, що недостатність знань про несвідому сферу стажера, його особисту біографію та систему поглядів у терапевтичній роботі ставить важке завдання перед супервізором, потребує від нього значних інтелектуальних витрат [6, 28].

За твердженням П. Говкінса, Р. Шогета, брак супервізорської допомоги у професіях, що потребують самовіддачі, викликає почуття зачерствіння, ригідності, відгородженості, оскільки без такої допомоги у психологів та соціальних працівників може швидко настати синдром згоряння. Тому супервізія є невід'ємною частиною професійного життя людей, чия діяльність пов'язана з активним спілкуванням, та запорукою стрімкого особистісного зростання. Особистість супервізора поєднує в собі роль вчителя й того, хто надає підтримку, а супервізорський процес має ґрунтуватися на побудові взаємовідносин інтеграції, підтримання та спрямування. Згідно з концепцією О. Махнач [14], в основу проведення супервізії слід покласти концептуалізацію випадку, що передбачає структурування інформації та знань про клієнта, які накопичує терапевт у процесі роботи. Перевага такої супервізії у груповій роботі полягає в отриманні «підказок», зворотного зв'язку від членів групи, дає змогу бачити проблему під різними кутами зору.

Отже, супервізійний процес у психологічних дослідженнях визначається загалом як педагогічний вплив, демократичне обговорення складних випадків роботи практичного психолога, співпраця супервізора й

стажера, що має на меті взаємопізнання та реалізацію дослідницьких цілей.

З позиції практичної психології, у дослідженні специфіки супервізії як методу професійної психокорекції є низка проблем. По-перше, через недостатню дослідженість в межах практичної психології бракує фахівців, які володіли б її методикою. По-друге, й досі не розв'язане питання, як здійснювати супервізію: через обговорення з психологами-початківцями складних випадків психокорекції, моделювання роботи з протагоністом у рольовій грі та її супервізійний аналіз чи через безпосереднє втручання супервізора у процес психоаналітичної роботи. По-третє, процес супервізії ускладнюється потребою віднаходження сприятливого моменту для навчальних коментарів, а тривале накопичення необхідного матеріалу для аналізу часто пов'язане з небезпекою втратити попередню важливу інформацію.

Застосування методу супервізії в психокорекційній практиці глибинного спрямування переконує в необхідності істотнішого дослідження аналізованого феномена. Зокрема, можна констатувати, що ця робота допомагає глибше розкрити специфіку методу АСПН, в межах якого маємо досвід застосування супервізії. Найбільше цьому сприяли такі прийоми, як психоаналіз комплексу малюнків та психокорекційна робота з предметною моделлю. Зауважимо, що динаміка супервізії корелює зі специфікою психокорекційної роботи за певною методикою і передбачає насамперед урахування неповторності та плинності моменту взаємодії, неможливість розгорнути аналіз у зворотному напрямі. Це змушує супервізора зупиняти безпосередній процес роботи психолога для внесення уточнень та коментарів, що може психологічно обтяжувати протагоніста.

Подальшого дослідження у практичній психології потребують такі питання: динаміка та процесуальність розгортання супервізійної діяльності; можливості залучення до неї психолога-практика; дослідження характеру взаємин між психологом-початківцем та супервізором, що неминуче виникають під час роботи; виявлення конструктивних наслідків супервізії для професійного зростання психолога.

Готовність психолога-початківця піддати свою роботу супервізії залежить від його особистісних та професійних рис, відкритості для нового досвіду, фахової зорієнтованості, послідовності намірів в особистісній психокорекції. Подолання внутрішніх бар'єрів дає змогу швидко прогресувати в особистісному та професійному аспектах, зберігати дослідницький інтерес та психокорекційну доцільність. Здатність до проходження супервізії передбачає наявність високого ступеня мотивації професійного зростання, небайдужість до власного «Я» або ж можливість долати ідеалізовані уявлення про себе. Через небажання психолога піддавати себе супервізійному впливу можуть виникнути артефакти у безпосередньому процесі психокорекції, спричинені особистісною проблемою психолога. Приміром, почуття меншовартості та інфантильний страх перед розвінчанням ідеалізованого образу власного «Я» спону-

кають до уникнення сеансів супервізії. Дається взнаки й розвинена система психологічних захистів, яка через створення ілюзії неперевіршеності у професійній діяльності блокує потенціал та можливості самодосконалення.

Як зазначають дослідники, у процесі супервізії можуть відбуватися перенесення та контрперенесення протагоніста й супервізора. Нерідко система психологічних захистів породжує ставлення суб'єкта до ситуації супервізії як до невиправданого психологічного («батьківського») тиску, примусу. Психолог-початківець невидимо для себе може будувати із супервізором конкурентні стосунки, що спотворює психокорекційний сеанс і гальмує професійне пізнання. За таких умов уся його активність спрямовується не на забезпечення конструктивного психодіагностично спроможного діалогу з протагоністом, а на уникнення «поразки» в самому процесі супервізії. Як наслідок, знижується рівень діагностико-корекційного ефекту. Організація супервізійного процесу ускладнюється тим, що, з одного боку, існує об'єктивна потреба у професійному вдосконаленні психолога-початківця, а з другого — участь у цьому процесі є добровільною і тоді питання про обов'язкове проходження супервізії може видатися некоректним, примусовим. Не відкидається, що все це спонукатиме психолога до уникнення будь-якого обговорення власної роботи, а отже, є небезпека актуалізації викривлень під впливом особистісної проблеми протагоніста.

Як приклад наведемо фрагмент супервізії, в якому наочно представлено вплив особистісної проблеми психолога-початківця на процес психокорекції. Пропонуємо стенограму психокорекційної роботи з іграшкою. Протагоністом є студентка першого курсу психологічного факультету Т., психолог, що веде психокорекційний діалог, — студентка-випускниця А., яка вже має досвід психокорекційної роботи. А. піддається супервізійному аналізу досвідченим психологом.

А.: Виберіть іграшку, яка вам імпонує, щось відображає з вашого внутрішнього світу.

Т.: Я вибрала іграшку «Місяць і немовля» (див. мал. 4.2).

Супервізор (до А., що проходить супервізію). Виходячи із завдання, яке було поставлено, продовжуйте діалог.

А.: Чому ви обрали саме цю іграшку? Чим вона вам імпонує?

Т.: Іграшка символізує тепло, «дитинка» перебуває при «місяці».

А.: «Дитинка» тісно пов'язана з «місяцем». Чи не хочеться їй відійти? Чи справді їй затишно, зручно в такій позиції?

Т.: У певні моменти хочеться відійти.

Коментар супервізора: Психологу-початківцю важко повністю зосередитися на матеріалі протагоніста. Важливо враховувати комунікат, який той представляє. Було винуще з поля зору, що Т. вже сказала, що іграшка символізує тепло, і саме цим їй імпонує.

Супервізор: Можна б запитати: якщо для вас важливе тепло, то чому ви не взяли іграшку «сонце»?

Г.: Я дивилася на «сонце», проте взяла «місяць».

Супервізор: Джерело тепла — це місяць чи дитина? Адже місяць — це світило, яке за своєю природою не несе тепла.

Коментар супервізора: У процесі професійного діалогу психолог бере до уваги об'єктивні фізичні характеристики об'єкта, при цьому: сонце — джерело енергії, тепла, місяць — «світить, але не гріє».

Супервізор (до А.): Я підказую вам напрям формулювання запитань, можете їх продовжувати.

А.: Чому дитинка відчуває тепло?

Супервізор: Проаналізуємо запитання.

Коментар супервізора: Протагоніст Т. не казала, що саме дитинка відчуває тепло. За таких умов півельюється можливість прояснити у протагоніста важливі психодіагностичні моменти. Нерозв'язана особистісна проблематика психолога А. може спонукати її асоціювати місяць із чоловіком, а дитину — з власною дитиною за логікою: «Я більше відчуваю тепла від дитини, ніж від чоловіка-місяця». Матеріал переструктурується під впливом ідентифікації себе з протагоністом та бажанням «представити руку» дитині, спростувати суперечність.

Як зразок супервізор запитує в Г.: Чому ви говорите про тепло, якщо тримаєте в руках місяць?

Г.: Обом фігуркам тепло: до місяця тягнуться рученята дитини, він усміхається, дитинці затишно.

Коментар супервізора: Своїм висловлюванням протагоніст робить акцент на взаємодії, взаємозв'язку. Вводиться поняття, що тепло тому, що є взаємозв'язок.

А.: (Продовжує ставити запитання): Якщо виникне ситуація, за якої місяць і дитина не будуть разом, як вона почуватиметься за відсутності місяця?

Коментар супервізора: Цим запитанням психолог не продовжує поглиблювати зміст взаємозв'язку, на якому наголосила Т.

Супервізор пропонує для прикладу таке запитання: Якщо у взаємозв'язку цих фігурок є тепло, то яка динаміка цих стосунків? Фігурки назавжди «прикляснені» одна до одної чи вони можуть роз'єднатися?

Коментар супервізора: Запитання підводить платформу для спонтанної активності самого суб'єкта в напрямі, заданому його попереднім комунікатом. Це дає змогу об'єктивувати зміст несвідомого та його логічну впорядкованість.

Г.: Тільки-но я взяла цю іграшку, одразу подумала: чи можуть вони роз'єднуватися? Якщо вони роз'єднуються, почнеться окреме існування місяця й дитинки. Вони змінять свою форму, не будуть єдиним цілим. Тоді дитинка зазнає змін і місяць більше не буде місяцем. Роз'єднуватися вони могли б, але при цьому змінюючи форму.

А.: Якої форми набуде місяць?

Коментар супервізора: Запитання психолога втрачає точність, спробую перефразувати.

Супервізор: Якщо ви чітко уявляєте, що фігурки набуватимуть інших рис, форм, то скажіть, що істотне, характерне для цієї діади є зараз і що втратиться, якщо вони роз'єднаються?

Т.: Якщо вони роз'єднаються, місяць може втратити усмішку. Дитинка стане сонцем і їй буде важко зустрітися з місяцем. Вони існуватимуть завжди разом, але на відстані буде місяць, а потім — сонце. Спалахуватимуть вони окремо. Адже в реальності місяць оберігає ніч, а сонце — день.

А.: Що для фігурок іще є спільним, окрім тепла?

Коментар супервізора: Психолог-фахівець повинен намагатися об'єктивувати зміст, послідовно дотримуватися уточнень та перевірки з допомогою запитань. Така перевірка дає змогу виявити, де у протагоніста є табу, опори на шляху до об'єктивування логіки несвідомого.

Т. (Відповідає на запитання А.): Відчувається захист, підтримка і для дитини від місяця, і навпаки. Є певна взаємозалежність.

Супервізор (до А.): На який важливий момент може звернути увагу психолог, виходячи з комунікату, представленого протагоністом?

А.: Походження дитини-сонця від місяця. Якщо вони функціонуватимуть окремо, в місяця зникне усмішка.

Коментар супервізора: Психолог звернула увагу на істотний момент, проте важливо психологічно правильно донести інформацію, що каталізувало б самопізнання протагоніста.

Супервізор (до А.): Ви констатуєте: те, що сказала Т., є елементом інтерпретації. Можна виходити на глибші рівні психіки.

Для прикладу супервізор ставить Т. запитання: За роз'єднання певні переваги має дитина, а місяць зазнає втрат? У нього зникає усмішка?

Т.: Так.

Супервізор (до А.): Який наступний комунікат?

А.: Дитина — виграє, вона зростає, стає сонечком?

Коментар супервізора: Психолог використовує прийом прояснення, робить психокорекційний акцент і поглиблює діагностику.

Т.: Згодна, так і є! Дитинка — маленька, а місяць самостійний, могутній, проте залежний від неї.

А.: Дитинка усміхається і може вігрівати теплом не лише місяць, а й багатьох людей?

Т.: Місяць прагне втримати її у своїх руках.

Супервізор (до А.): Ви звернули увагу на суперечність у висловлюваннях протагоніста? Т. починає «дружити» із власним несвідомим.

Супервізор запитує для прикладу: Проте здається, що дитинці теж затишно, і вона хоче залишатися при місяці?

Т.: Можливо, але лише тоді, коли вона — маленька, інфантильна.

Супервізор (до А.): Ставте наступне запитання.

- А.: Залишаючись разом із місяцем, вона має перспективи зростання?
 Т.: Ні.
- А.: Отже, в дитинки є приховане бажання відійти від місяця?
 Т.: Бажання і водночас побоювання відходу.
- А.: Лише страх відійти, чи й бажання залишатися з місяцем? Чи і страх відійти, і бажання залишатися — одне й те саме?
 Т.: Бажання відійти супроводжується страхом роз'єднання. Бажання залишитися немає.
- А.: Якщо бажання залишитися немає, то чому дитинка й досі там?
- Коментар супервізора низки попередніх комунікатів А.:** Підґрунтям для наступного комунікату психолога є попередній комунікат протагоніста, психолог професійно пам'ятає всі попередні відповіді.
- Т.: Дитя пришите!
- А.: Тобто зовнішні обставини зумовлюють таку ситуацію?
 Т.: Так.
- А.: І що, так буде завжди?
- Коментар супервізора:** Психолог правильно визначає динаміку з метою об'єктизації істотного змісту. Протагоніст наповнює роботу змістом, важливим для пізнання його внутрішнього світу, глибинного аспекту психіки.
- Т.: Назавжди неможливо, бо обставини змінюються.
- Супервізор (пропонує Т. каталізувальне запитання):* Сонечко в дитині вже є чи з'явиться, тільки-но вона відійде від місяця?
- Т.: Сонце є всередині дитини. Однак воно не може виявитися, бо місяць і сонце тоді не будуть разом. Дитина стане сонечком лише за умови, якщо вона від'єднається від місяця.
- А. (до супервізора): Чому виникає це запитання?
- Супервізор (до А.):* Апелюємо до попереднього матеріалу: якщо немовля від'єднається, то одразу стане сонечком. Запитання дає зрозуміти, чим саме зумовлена ситуація відходу від місяця: внутрішніми спонуканнями чи зовнішніми обставинами.
- Запитання супервізора до Т.:* Можна припустити, що місяць за таких обставин сильніший за дитину?
- Т.: Місяць не дає вийти сонечку, бо завжди бачить його дитиною.
- Супервізор (до А.):* Спробуйте сформулювати запитання до Т., виходячи з попереднього матеріалу.
- А.: Ми вже констатували, що дитина набуває сили тоді, коли вона відокремлюється. А коли вона разом з місяцем, то він диктує їй свої правила?
- Т.: Коли дитина відійде, то місяць не усміхатиметься, бо він спрямовує всю свою силу, діяльність на дитину.
- А.: Дитину це влаштовує?
- Т.: Ні. Все існування місяця зосереджене навколо неї.
- А.: А чому це її не влаштовує?
- Т.: Їй не хочеться надмірної опіки.

А. (до супервізора): Мені важко поставити наступне запитання.
Супервізор формулює запитання до Т. (допомагає А.): Можна припустити, що така діада є досить деструктивною?

Т.: Можливо, адже немовля не може відчувати себе самостійним. Місяць завжди повертає його у становище дитини.

Супервізор (до А.): Як запитання потрібно поставити далі?

А.: Коли немовля перетворюється на сонце, то його сила і сила місяця — тотожні. Отже, дитина ввбрала силу самого місяця?

Т.: За таких умов сонце і місяць стануть рівними, однаково самостійними й незалежними одне від одного. На думку ж місяця, вся його сила — у цьому немовляті, тим часом воно так не вважає.

Супервізор: Дитина не вважає, що вона справді має великий вплив на місяць?

Т.: Я знаю, що маю великий вплив на місяць, проте не думаю, що сила місяця — в дитині.

Коментар супервізора: Основою професіоналізму психолога є точність діагностики. Він формулює запитання під час діалогу так, щоб почути відповідь від самого протагоніста, яка засвідчує поглиблення розуміння ним власної особистісної проблеми.

Супервізор (до групи): Т. нині «іде за руку» із власним несвідомим. Вона знає, що дитина має великий вплив на місяць. Діагностика відбувається на підставі того, що було сказано: коли дитина відходить — в місяця зникає усмішка. Тому вона залишається тут не лише через зовнішні спонуки (вона «пришита»), а й тому, що хоче бути сонечком при «місяці». Проте єдине, в чому виявляється її «сонячність» — це забезпечення в місяця усмішки, яка для неї є дуже привабливою. В дитини тоді певною мірою виникає дилема: чи залишатися при ньому «дитиною» й забезпечувати його усмішку, чи здолати місяць і здійснити власну самореалізацію у вигляді сонечка. *(До Т.):* Якщо це так, то чому постає така дилема?

Т.: Місяць утримує дитину біля себе.

А.: Утримує через внутрішні мотиви?

Т.: Місяць продовжує своє існування, коли біля нього є дитина. А коли вона стане сонцем, потреба в місяці для неї зникне. Ніби якщо вона не при місяці, то позбавляє його сенсу життя.

Супервізор (до Т.): Ще раз запитую: чому в дитини виникає дилема?

Т.: Мені важко відповісти.

Супервізор (до А.): Спробуйте повторити для Т. опрацьований матеріал.

А.: Якщо дитина відходить від місяця, то вона немовби стає сонечком. Сонечко — це пробудження усмішок в інших людей, дарування їм добра, радості.

Т.: І собі також.

А.: Виникає дилема між даруванням усмішок місяцю та самій собі й людям. Ризик невдоволення, що усмішка в місяця зникне, гальмує відхід дитини.

Т.: Зрозуміло, невдоволеність місяця заважає дитині стати «сонечком», тобто самостійною, незалежною!

Коментар супервізора: Психолог поступово підводить протагоніста до розуміння значущості для неї місяця в контексті потреби у свободі.

Супервізор (до А.): Через метафору заміщувальних фігуральних образів ми маємо змогу наблизитися до конкретних персоналій, адже протагоніст уже готовий до цього. *(До Т.):* Якщо перенести на живі персоналії, то кого можна поставити на місце місяця?

Т.: Маму.

Супервізор (до Т.): Які уточнення-конкретизації з приводу наших розмірковувань ви могли б внести?

Т.: Уже на початку діалогу я розповідала про маму. Вона вважає, що я є її продовженням. Коли я кажу: «Це моє життя», її усмішка зникає. Така позиція розцінюється як неповага до неї, адже вона мене народила, я їй зобов'язана. Вона постійно «витягує» мене з позиції «сонечка».

Супервізор (до групи): Слухаючи Т., ми розуміємо, чому з'являється «місячність»: сенсаче ви йдете назустріч потреби людини продовжити її життя, робити їй добро, щоб викликати усмішку. Однак це доводиться робити дорогою ціною: «умертвивши» в собі певні потреби, цінності й самореалізацію.

Т.: Мені тоді потрібно відмовитися від власної особистості.

Супервізор (до А.): Яку репліку доцільно сказати на основі почутого?

А.: Образ місяця — напівкруглий, його можна доповнити і він перетвориться на сонце.

Коментар супервізора: Психолог А. обирає візуальні підстави: місяць перетворюється на сонце. Тут помітна її власна особистісна проблема: гіпотетично можна припустити, що коли А. як мати перебуває біля дитини, то відчуває себе «сонечком». Тоді внутрішньо в неї може виникнути незрозуміння: як мати може бути для дитини «місяцем». Тут додається власне «доповнення» предметної моделі перетворення місяця на сонечко. За таких умов нібито знімається доцільність, резонність міркувань про вагомість внеску «дитини» в усмішку «місяця» за логікою: «Якщо це «сонечко», то усмішка об'єктивно йому притаманна». Психолог під впливом власної особистісної проблеми привертає увагу протагоніста до реальності, яка є дуже бажаною для нього, але недосяжною. З'являється небезпека піти хибним шляхом, за захисною логікою протагоніста.

Супервізор (до групи): Якби Т. поряд із мамою відчувала себе «сонечком», то її проблематики не існувало б, оскільки було б повне взаєморозуміння, відсутність розбіжностей у намірах незалежно від того, чи Т. іде, чи залишається. Якщо два «сонця» ідентичні — вони діятимуть в унісон. Тут акцент зроблено на тому, що вони поряд, але їхні інтереси не перетинаються. Постає дилема: з одного боку, протагоніст зацікавлена в цьому як просоціально зорієнтована осо-

ба, а з другого — є ще інфантильні інтереси, що виражаються в страхові роз'єднання й небажанні засмутити «місяць», а отже, саму себе. (До Т.): Звідки з'явився в дитині потенціал «сонечка»?

Т.: «Сонячність» — від мами й від себе (внутрішні поштовхи), але й від батька.

Супервізор (до А.): Завдяки такому запитанню вводиться новий персонаж. Значною мірою «дитина» ідентифікується з батьком. (До групи): Є тенденція до єднання з іншими людьми такою ж мірою, як і до роз'єднання («психологічна імпотенція»). З батьком є ідентифікація, але виражена й тенденція до самореалізації («сонечко в мені самій»), самостановлення неповторності, оригінальності. І в цьому — відчуження тієї особи, яка «мене породила й створила складності щодо характеристик, які й мені притаманні». Потреба в автономії.

Т.: Мабуть, спонука стати сонечком іде від батька: я відчуваю його підтримку. Маму це не влаштовує, і між ними виникає конфлікт. Я почуваюся винною.

Супервізор (до Т.): Виходимо на базальне почуття провини. Вам не здається, що за цим приховано конкуренцію між батьками за наближення до вас, до своєї доньки?

Т.: Так. Батько каже, що все найкраще в мені — від нього, а мама — що від неї. Вони конкурують, чия я дитина: татова чи мамина. Я стаю тоді неначе іграшкою, не наближаюся ні до «місяця», ні до «сонечка», і «дитиною» не хочеться бути. Виникає побоювання конфлікту.

Супервізор (до А.): Продовжуйте запитання до Т.

А.: Батько також не може належати до категорії «сонечка»?

Т.: Він підтримує в мені «сонячні» вияви, проте й сам є такою самою «дитиною», як і я при «місяці», ми з ним дуже схожі.

А.: Коли батько є «дитиною», «місяць» усміхається?

Т.: Так, але інакше, ніж дитина.

Коментар супервізора: Запитання є істотним — відповідь протагоніста стала для психолога непередбачуваною, непрогнозованою.

А.: Мені складно продовжувати запитання.

Супервізор (до Т.): Яка ця усмішка?

Т.: Ніби сміх крізь сльози, що він — «дитина», а не чоловік.

Супервізор (до Т.): Якщо він — «дитина», то дії «місяця» спрямовані на те, щоб вона не від'єднувалася, не самореалізувалася. В чому хотіла б самореалізуватися «дитина»-батько?

Т.: Вона вже не хоче самореалізації.

Супервізор (до Т.): Але раніше такі бажання були?

Т.: «Дитина»-батько хотіла б домінувати над «місяцем», бути носієм чоловічих рис, керувати.

Супервізор (до Т.): Щоб керувати «місяцем» — потрібно самому ним ставати? Чи можна сказати, що «місяць» — це певний холод в емоційному плані?

Т.: Так, холод.

Супервізор (до Т.): «Дитині»-батькові холодність не притаманна?

Т.: Він підтримує в мені «сонечко», бо через мене сам стає незалежнішим. Хоче зреалізувати те, чого сам вже не зможе у своєму житті.

Супервізор (до Т.): Які почуття виникають у вас до «дитини»-батька?

Т.: Жалощі.

Супервізор (до групи): Ми виявили такі почуття: страх від'єднання й водночас — бажання відокремитися, почуття провини. Проте жалість може виникати й щодо себе, бо в цьому є ідентифікація з «дитиною»-батьком. Однак чи вільно усвідомлюється це відчуття?

А.: Ні, бо присутнє бажання стати «сонечком». Заблоковується почуття жалощів до самої себе, адже є щось таке, що в собі хотілося б прийняти чи не бачити.

Т.: Може, те, що єднає з цією «дитиною».

Супервізор: Ми виявляємо логіку несвідомого: «Я так позитивно до неї ставлюся, що не хочу критики». Виникають амбівалентні почуття. Тому коли «місяць» каже: «Будь моїм продовженням, стань такою, як я», то неможливо це зробити, бо ви — разом з іншим персонажем, в якому відчуваєте «сонечко».

Т.: Мабуть, я захищаю «дитину»-батька.

Супервізор: Прояснюємо внутрішні мотиви: «Я прикута тут з добрих, «сопячних» намірів, бо маю виявляти «сонечко», і тоді я від'єднуюсь, бо захищаю, а отже, я сильніша, впливовіша за матір». Проте які риси при цьому виявляються?

Т.: «Місячні»!

Супервізор (до Т.): У цьому — витоки ідентифікації, класичний варіант едіпової залежності: невидимо через ідентифікацію відбувається навантаження «місячними» рисами. (До А.): Т. казала, що хоче відійти, проте для неї важливо, щоб не зникала усмішка. Чия усмішка?

Т.: Усмішка батька!

Психоаналітичні підсумки супервізора

Наведений фрагмент переконливо засвідчує, що необхідними є і здійснення особистісної психокорекції психолога, і супервізія його професійної роботи. Як бачимо, психолог-початківець А. невидимо для себе переструктурує отриману від протагоніста Т. інформацію, що спричинює непрофесійну взаємодію, перехід у побутовий аспект розуміння психіки іншої людини. Втручання супервізора й розставлення ним психокорекційних акцентів у процесі діалогу з Т., виходячи із семантики самого протагоніста, не лише спрямовує роботу в продуктивне річуще, а й допомагає йому швидко й цілеспрямовано просуватися в пізнанні власної особистісної проблеми та неусвідомлюваних внутрішніх мотивів поведінки. Коментарі супервізора сприяють також з'ясуванню психологом значущих особистісних змістів, під впливом яких порушується об'єктивність сприйняття ситуації.

Супервізія дає змогу сформулювати рекомендації щодо професійної роботи психолога, зокрема здійснення психокорекційного діалогу глибинного спрямування. Так, у процесі психокорекції важливо дотримуватися твердої позиції, тобто не випускати з поля зору провідної логічної лінії, притаманної матеріалу того чи того протагоніста, без навмисного напруження запам'ятовувати велику кількість візуального та вербального матеріалу, що є обов'язковою складовою логічних узагальнень.

Застосування окремих методичних прийомів АСПН, зокрема психоаналізу комплексу малюнків та психокорекційної роботи з використанням предметної моделі, може слугувати індикатором професіоналізму практичного психолога, бо потребує від нього розуміння й узагальнення провідних засад цього методу (позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції, суб'єктивної інтегрованості та об'єктивної дезінтегрованості психіки, функціональних особливостей несвідомої сфери). Таке розуміння відкриває можливість користування резервами пізнання несвідомого, які презентуються в символіці малюнків та вербальних змістах під час діалогу з протагоністом. При цьому виключається особистісно-побутовий рівень розуміння психічних явищ, а пріоритетності набуває глибинно-психологічний. Це означає, що процес аналізу побудовано на виявленні неусвідомлюваних суперечностей. Психолог має з'ясувати сутність психологічних механізмів, які стереотипно програмують особистісні характеристики, створюючи для людини труднощі самосприйняття, спілкування. Необхідною умовою успішності аналізу є відокремлення від особистісного аспекту з методологічної позиції (в умовах психокорекційної лабораторії особистісні та професійні характеристики людини, її зовнішність та одяг не мають істотного значення). Важливим є виявлення глибинно-психологічних детермінант особистісних дисфункцій суб'єкта у співпраці з ним, що каталізується високим ступенем мотивації до самопізнання, вольовими зусиллями, розкриттям перспектив подальшого самостановлення.

У процесі психоаналізу комплексу тематичних малюнків психологові-початківцю слід навчитися не апелювати до особистості автора, зберігаючи при цьому сприйняття його індивідуальної неповторності. Це зумовлено психокорекційною метою: необхідністю виявлення логіки несвідомого, яка не має прямого стосунку до особистісного аспекту суб'єкта. Інакше кажучи, особистість безпосередньо не відновлює за дію ригідних психологічних механізмів, які значною мірою неусвідомлювані, адже склалися позадосвідно, за умов конфлікту і драматичних переживань дитинства. Наголошення на такій безвідносності у процесі розставлення психокорекційних акцентів дає змогу нівелювати опори протагоніста й об'єктивувати важливі психологічні факти, що становлять логіку несвідомого.

Однією з основних складових професіоналізму є вміння бачити системні характеристики несвідомого, суб'єктивної зінтегрованості психіки. Проте робота психолога стосується і свідомих, і несвідомих її параметрів.

рів. Для їхньої гармонізації потрібне вміння поєднувати в психокорекційному процесі свідомі й несвідомі аспекти. Важливою умовою професіоналізму психолога-практика є вміння працювати з плінним матеріалом у ситуації «тут і тепер», рефлексувати та ідентифікуватися з феноменом психіки протагоніста, цілісно входити у процес психокорекції. У такий спосіб розвивається професійна інтуїція, що втілює теоретичні знання, над якими під час практичної роботи психолог не замислюється.

Незалучення у процесі психокорекційної роботи особистісного чинника — це специфіка методу психоаналізу комплексу тематичних малюнків, символіка яких «шифрує» інформацію несвідомого. Тому пріоритетності набуває візуальна продукція в єдності з вербальним аспектом, який презентує автор малюнків. Увага зосереджується лише на вольових, свідомих зусиллях у пізнанні особистісної проблеми, без урахування несвідомих детермінант поведінки, адже в АСПН не передбачено застосування прийому переконання, апелювання до вольового акту, що властиве академічній психології. Практична психологія передбачає співпрацю протагоніста й психолога в межах позитивної взаємодії. Професіоналізм психолога полягає в умінні визначити в будь-який момент практичної роботи психологічний стан протагоніста.

Психокорекційний результат у групі АСПН не є наперед відомим або гарантованим психологом, його можна досягти лише завдяки професійній взаємодії з протагоністом. Очікування психологом глобальних зрушень у психіці протагоніста може породжувати хибне уявлення про результати аналізу. Адже психоаналітична робота з комплексом тематичних малюнків триває 3 – 4 години, тому миттєво переорієнтувати сформовані впродовж життя динамічні стереотипи, автоматизовані поведінкові рефлексії неможливо.

Уміння працювати з опорами є індикатором рівня професійної роботи, який забезпечує динаміку розвитку психокорекційного процесу. Для психолога-початківця є ризик «розчинитися» в матеріалі протагоніста. Така тенденція породжується невмінням відокремити матеріал, необхідний для побудови психодіагностичних гіпотез, від побутової інформації.

Психологові важливо розуміти, що розставлені ним у процесі психокорекційного діалогу акценти впливатимуть на протагоніста досить довго після закінчення корекційного сеансу. Водночас перегляд малюнків автором одразу після аналізу може нівелювати психокорекційний ефект, бо захисна система має тенденцію до переструктурування інформації з метою повернення до попередньої, суб'єктивної інтеграції психіки на ілюзорних засадах. Виявлення ж логіки несвідомого через об'єктивацію її у свідомості протагоніста стимулює його психіку до інтегрування отриманої інформації з власною поведінкою і навіть до прогнозування її наслідків.

Психокорекційна робота глибинного спрямування не передбачає алгоритмізованої діяльності. Теорія, що виросла з практики, дає змогу адап-

тувати особливості професійного інструментарію психолога до індивідуальної неповторності суб'єкта. Тому кожний психокорекційний сеанс потребує від психолога здатності проробляти ексклюзивну й оригінальну лінію аналізу з орієнтацією на наближення до внутрішнього світу, проблематики людини. Творчість психолога ґрунтується на теоретичних здобутках та життєвому досвіді, вмінні самостійно об'єктивувати й аналізувати особистісну проблему.

Урахування багатозначності символів у малюнках сприяє виявленню логіки несвідомого, тоді як однозначне трактування символу може лише «висікати» певний ракурс бачення малюнкового матеріалу і не дає бажаних результатів. Завдання психолога — семантично інтегрувати у процесі психоаналізу малюнкової продукції образну канву із системно-сисловою. За ігнорування багатозначності символіки стає неможливим встановлення асоціацій, а отже, й відкриття для протагоніста логічних взаємозв'язків між окремими виявами несвідомого. Встановлення асоціативних зв'язків психолог здійснює не під впливом власних гіпотез, а відповідно до значущості символу для протагоніста, на основі заздалегідь отриманого матеріалу, що зумовлює подальшу гіпотетичну спрямованість пошуків. Важливою є продуктивна діалогічна взаємодія, ті запитання, які ставить психолог для об'єктивації несвідомого змісту й залучення до процесу пізнання когнітивних можливостей протагоніста. Уміння вести продуктивний діалог для психолога-початківця є складнішим за розуміння архетипної символіки та її полізначності. Така здатність потребує швидкого й точного діагностування в мінливій ситуації, інтуїтивного акцентування уваги на значущому моменті, вміння лаконічно формулювати запитання. У процесі аналізу психомалюнків діалогічне пізнання має таку саму діагностичну спроможність, як і розшифрування символіки. Візуальні образи, обрані автором малюнків, слугують підґрунтям аналізу, в процесі якого відбувається перехід до вербального аспекту, що сприяє когнітивному осмисленню матеріалу. Психологові-початківцю періодично складно інтегрувати власні діагностичні гіпотези з неповторною динамічною канвою феномена психіки, який пізнається у швидкоплинній ситуації взаємодії.

Важливість діалогу зумовлена як професійною інтуїцією психолога, точністю діагностики, так й оригінальністю відповідей протагоніста, зміст яких може переструктурувати попередні діагностичні припущення. Інтерпретуючи й адекватно добираючи суттєвий матеріал, професіонал робить доказовим для суб'єкта логічний ланцюг несвідомого, який об'єктивовано у відповідній сміриці інфантильним осередком, що емоційно «токсичує» й поглинає психічну енергію.

Супервізія професійної роботи психолога нині мало досліджена, проте є досвід успішного її використання в межах методу АСПН, у процесі безпосередньої практичної роботи психолога-початківця. Цей прийом є специфічною зворотною інформацією, яка сприяє його просуванню до вдосконалення власної професійної діяльності. Супервізія дає психо-

логові змогу виявити особистісно значущі змісти, під впливом яких порушується процес продуктивної професійної взаємодії, вирізнити власні проєкції, переноси, ідентифікації, раціоналізації, сприяє розвитку в нього сенситивності, відчуття актуальної ситуації взаємодії з протагоністом у поєднанні з паданням йому кваліфікованої допомоги. Зосереджуючи увагу на індивідуально-неповторному феномені психіки кожної людини, супервізія допомагає збереженню об'єктивного погляду й нейтралітету в професійній діяльності.

Отже, обов'язковим аспектом фахової підготовки психолога-практика є глибинно-психологічна корекція, концептуальним підґрунтям якої слугує психодинамічна теорія, узагальнена в «Моделі внутрішньої динаміки психіки» Т. Яценко. Для того, щоб вона була ефективною, потрібно враховувати закономірності роботи в групах АСПН (зокрема групову динаміку, позитивну дезінтеграцію та вторинну інтеграцію), а також функціональні закономірності несвідомої сфери. Специфіка підготовки майбутніх психологів-практиків полягає в тому, що вони паралельно з особистісним зростанням поглиблюють розуміння концептуальних засад психодинамічної теорії у самій психокорекційній практиці, проходячи супервізію власної професійної роботи.

Професія психолога-практика потребує активного залучення особистісного потенціалу фахівця, який може сприяти результативності його роботи або деструктувати її. Важливим аспектом підготовки психологів-практиків є супервізія, яка дає змогу початківцям (здебільшого студентам четвертого і п'ятого курсів) здійснювати глибинну корекцію за умови спостереження за проведенням супервізії і наступних коментарів досвідченого фахівця.

Список рекомендованої літератури

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980. — 334 с.
2. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. — 104 с.
3. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М., 1983. — 287 с.
4. *Божович Л. И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармоничной личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 257—289.
5. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных состояний. — М., 1987. — 176 с.
6. *Джейкобс Д., Дэвид П., Мейер Дж.* Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций / Пер. с англ. Ю. М. Донца, В. В. Зелинского. — СПб., 1997. — 235 с.
7. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985. — 166 с.
8. *Кляйн М., Айзекс С., Райверс Дж., Хайманн П.* Развитие в психоанализе / Пер. с англ. Д. В. Полтавец, С. Г. Дурас, И. А. Перельгина; сост. и науч. ред. И. Ю. Романов. — М., 2001. — 512 с.
9. *Костандов Е. А.* Психофизиология сознания и бессознательного. — СПб., 2004. — 167 с.

10. Кристал Г., Кристал Дж. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. — М., 2006. — 800 с.
11. Лапланш Ж., Понталис Ж. Словарь по психоанализу / Пер. с фр. Н. С. Автономовой. — М., 1996. — 623 с.
12. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. — СПб., 2001. — 688 с.
13. Маслоу А. Психология бытия. — М.; К., 1997. — 304 с.
14. Махнач А. В. Концептуализация случая как методика проведения супервизии // Психолог. журн. — 2001. — Т. 22, № 4. — С. 81—92.
15. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. — М., 2001. — 256 с.
16. Миллер Алис. Вначале было воспитание: Пер. с англ. — М., 2003. — 464 с.
17. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов. — М., 1999. — 205 с.
18. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск, 2003. — 976 с.
19. Стюарт Й., Джойнс В. Основы ТА: Трансакційний аналіз: Пер. з англ. — К., 2002. — 393 с.
20. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К., 1986. — 797 с.
21. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. — М., 1999. — Т. 2. — 400 с.
22. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. — К., 1990. — 144 с.
23. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. — СПб., 1997. — 240 с.
24. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. — СПб., 2002. — 480 с.
25. Хрестоматия по истории психологии. / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М., 1980. — С. 184—188.
26. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 2000. — 60 с.
27. Энциклопедия глубинной психологии: В 3 т. — Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. — М., 1998. — Т. 1. — 800 с.
28. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. — К., 1993. — 208 с.
29. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери суб'єкта // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 7. — С. 10—15.
30. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. — К., 1996. — 264 с.
31. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — К., 1987. — 110 с.
32. Яценко Т. С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. — К., 2006. — 382 с.
33. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. — К., 2004. — 679 с.
34. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В., Дмитерко Н. В. Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2004. — Т. 6, вип. 7. — С. 376—384.
35. Horowitz M. J. Stress response syndromes. — Northvale N J Aronson, 2 nd-ed, 1986.
36. Perls F. S. Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie. — Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

СТАТИЧНІ Й ДИНАМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХІКИ

Проблема статичної й динамічної психіки є новою і малодослідженою як у теоретичному, так і практичному аспектах. Вона пов'язана з необхідністю розуміння психологами-практиками функціональних особливостей несвідомого у взаємозв'язках зі свідомим.

Психокорекційна практика глибинного спрямування в річницю психодинамічної теорії за методом активного соціально-психологічного навчання (який розробляє академік АПН України Т. Яценко) переконує, що психіці притаманна засадова функціональна особливість (закономірність), яка має виявлятися у статичній й динамічній психічній організації в її цілісності та системній упорядкованості. Отож, провідна гіпотеза виражена у твердженні: *феномен психічного має статичні й динамічні особливості, які характеризують взаємозв'язки між свідомою і несвідомою сферами психіки*. У межах глибинної психології психіку розглядають у трьох аспектах: динамічному (взаємодія психічних сил), енергетичному (напрямок психічної енергії) і структурному (ієрархізація й структурування психічних категорій). Трикомпонентна структура психіки, запропонована З. Фрейдом, відображає динаміку й статику функціонування несвідомого за вертикаллю: «Над-Я», «Я», «Воно». Статичність полягає в наявності структурних компонентів, названих вище, динамічність — у функціональних взаємозалежностях між підструктурами (антагоністичні взаємозв'язки). «Модель внутрішньої динаміки психіки», розроблена Т. Яценко, об'єктивує як статичні, так і динамічні аспекти психіки, що визначають спрямованість енергії несвідомого у взаємозв'язку зі свідомим. Модель констатує усталеність суперечностей по горизонталі, між якими наявний взаємозв'язок на кшталт антиномії: суперечності, що діють по горизонталі, співіснують, не заважаючи одна одній. Стабільність окреслених тенденцій передбачає динаміку та варіативність поведінки, покликаної маскувати їх унаслідок дії системи психологічних захистів. Необхідним є виявлення взаємозв'язків між глибинними механізмами психіки, а також дослідження виховних впливів, які усталюють психіку.

Вияв сутності глибинно-психологічних процесів, з якими пов'язана статика й динаміка психіки, можливий лише через опосередковане контекстне пізнання. Важливо розрізняти рівні психологічного аналізу: глибинний аналіз (виявлення детермінант формування суперечності) та аналіз поведінкового рівня, який передбачає дослідження психологічних захистів. Перспективним є теоретичне обґрунтування сутності статичних і динамічних характеристик цілісної психіки в їхній нерозривній єдності як головних особливостей, що окреслюють зв'язки між свідомою та несвідомою сферами психіки.

3.1. Дослідження статичної й динамічної психіки в різних галузях науки

Дослідження психіки потребує нині якісно нового підходу, який дав би змогу пізнавати її внутрішню суперечливість, що сприятиме реалізації психокорекційних завдань. У психологічній науці приділяється недостатньо уваги вивченню взаємозв'язків статичних і динамічних аспектів психіки. Більше уваги надається численним стандартизованим експериментальним дослідженням з їхньою абсолютизацією формалізованих показників, які начебто спроможні зафіксувати незмінні характеристики. Такий підхід може нівелювати орієнтацію на розуміння цілісної організації психіки в єдності свідомої та несвідомої сфер. Тому набуває актуальності пізнання феноменів статичності й динамічності, що знаходять науково-практичне відображення не лише у фізиці, математиці, кібернетичі, статистиці, а й у глибинній психології як головні характеристики функціонування психічного у взаємозв'язках свідомого й несвідомого аспектів.

Зупинимося на дослідженнях, що дають можливість з'ясувати сутність статичних і динамічних феноменів. Поняття *динаміка* у загальному розумінні отожднюється з рухом як таким, дією, а *статика* — з нерухомістю, незмінним збереженням рівноваги певної системи. Тлумачний словник подає такі визначення: *динамічність* -- «насиченість рухом, інтенсивність розвитку чогось», *статичність* -- «нерухомість, рівновага» [37, 115].

У *фізиці* статика й динаміка — це складники науки, основним завданням якої є визначення особливостей руху тіла під впливом зовнішніх сил, що діють [45, 159]. *Статика* (від грец. statika — вчення про вагу, рівновагу) — розділ механіки, що вивчає умови рівноваги матеріальних тіл під дією зовнішніх сил; у широкому розумінні — це теорія рівноваги будь-яких тіл. В її основу покладено принцип можливих переміщень, що створює передумови рівноваги будь-якої механістичної системи. Засновником сучасної статичної механіки вважають голландця С. Стевіна, який у 1586 р. сформулював закон складання сил, або правило паралелограма. У фізиці до статичної механіки належить і поняття сили та її положення відносно центру [46, 717]. *Динаміка* (від грец. dynamic — сильний) -- розділ

механіки, що досліджує рух матерії (тіл) під впливом докладених до неї (них) сил (ідеться про тверді тіла). У механіці виокремлюють поняття динамічної міцності матеріалів і конструкцій як властивість чинити опір руйнуванню або зміні форми під дією динамічних навантажень, що пов'язано зі статичною міцністю [40, 349]. Динаміку в її класичному варіанті дослідив І. Ньютон, відкривши кілька законів: інерції, прискорення, рівності дії і протидії та ін. Учений стверджував, що система не буде вільною, якщо рух її точок обмежений певними умовами. У класичній фізиці вважають, що закони статички впливають із загальних законів динаміки, проте в сучасній фізиці статику вивчають незалежно від динаміки. Статика ґрунтується на законах, подібних до динамічних: складання сил, рівноваги, дії і протидії тощо. Важливим у статисти є поняття сили, яке визначається як зусилля, що має певний напрямок, величину. З динамікою пов'язують закон всесвітнього тяжіння та закон збереження енергії. Дослідники стверджують, що динаміка класичної механіки є динамікою інерції, а інерція — особливим видом взаємодії. Саме інерція виражає принцип відносності. Розглядаючи субстанцію енергії, все, що існує, вважають «чистим рухом» (В.-Ф. Оствальд). Нині з огляду на розвиток квантової фізики та якісної теорії у фізиці виокремлюють нові закони фізичної взаємодії, пов'язані з відкриттям хаосу, які є складними й малодослідженими, проте можуть поставити сучасну науку на якісно нове наукове підґрунтя, що передбачає інтеграцію наукових здобутків різних галузей. У новітніх фізичних дослідженнях ідеться про те, що хаос становить динаміку, а впорядкованість — статистику, яка існує на фоні хаотичності. Немає більшої впорядкованості, ніж у хаотичності. Це твердження може бути проілюстроване, зокрема, висловом «творчий хаос». Природна надлишкова кількість елементів, на думку Г. Мірошніченко, завжди готує підґрунтя для створення поля «плодоношення» — хаосу на основі принципу оптимізації як прагнення певного динамічного критерію до свого екстремуму [26]. Хаотичні процеси спричиняють потужний вплив, унаслідок якого вибудовується новий рівень організації певної системи. Перспективи дослідження статичності й динамічності психіки пов'язані з інтеграцією глибинно-психологічних знань з теорією хаосу на основі розуміння певних фізичних і психологічних закономірностей. Підтвердженням цього є слова українського психолога П. Лушина, який, досліджуючи закономірності особистісної зміни, зауважує: «Очевидно, що умовою формування нового стабільного стану системи є хаос, умовою виникнення останнього — стабільність, упорядкованість» [23, 79]. Є також думка, що жива пульсуюча система породжує хаос, у законі повторення людина рятується від хаосу. Проте місце хаосу в глибинно-психологічному пізнанні — це окреме питання, що потребує глибшого дослідження.

У соціології виокремлюють поняття соціальної динаміки і статички, які ввів О. Конт для позначення різних підходів до вивчення соціальних явищ. Соціальна динаміка вивчає процес зміни соціальних явищ, їхні

зумовленість, спрямованість, чинники, що впливають на ці зміни, закономірності пристосування до суспільних явищ та розвиває теорію прогресу. Предмет соціальної статистики – стійкі соціальні структури та їхня роль у збереженні суспільного як єдиного цілого [46, 175]. Разом з тим О. Конт наголошував на *умовному характері розмежування статистики й динаміки*, що й підтверджує їхній стійкий взаємозв'язок. Е. Фромм стверджував, що динамізм історії та соціального життя пов'язаний зі «стрибками» вперед і «відкатами» назад, які зумовлені екзистенційною суперечливою людською природою.

Категорію статичності відображає поняття ментальності, яке тлумачать, зокрема, не лише як установки та готовність індивіда чи соціальної групи діяти, мислити, сприймати реальність певним чином, а й як форми стандартної поведінки, запозичені з минулого. При цьому ментальні установки є певним фундаментом (який передбачає стійкі переконання, ціннісні орієнтації), а також сценарієм, шаблоном, еталоном, стереотипом, призмою сприйняття реальності (В. Храмова); це – своєрідний, не вербалізований, історично сформований «код», який є відносно незалежним від конкретних історичних подій та ситуацій (А. Пантін). Дослідники зауважують, що ментальність має апіорний характер і може бути як усвідомленою, так і неусвідомленою (охоплює витиснуте й латентне у психіці), менталітет характеризує глибинні феномени людської психіки як вихідна психологічна «матриця», що містить нерациональні прошарки людської психіки. Ментальність є специфічним поєднанням стійких особистісних рис етносу, установок та цінностей, що домінують у певному суспільстві (О. Петінова). Йдеться також про те, що динамічна роздвоєність є невід'ємною характеристикою людського життя (С. Капустін); стверджується існування екопсихологічної матриці людської свідомості (П. Лушин), чим підкреслюється роль статички у психічному житті людини.

У природничих науках наголошується, що в живій системі відбувається постійний обмін інформацією, енергією, тобто присутня динаміка. Як розвиватиметься система, залежить не лише від неї, а й від динаміки енергії навколо неї. Взаємозв'язок статички й динаміки ілюструє стрибкоподібний розвиток живої системи.

Фізіологія функціональних систем вивчає організм як сукупність системних організацій у їхній динаміці та взаємозв'язку, тобто постулює системну організацію фізіологічних функцій. Операціональні установки й стереотипи автоматизованої поведінки забезпечують спрямований і стійкий характер її перебігу [37, 81]. І. Сеченов виокремив поняття системи скорочених знаків – готових, усталених форм чужого досвіду, створених культурою, що є своєрідними символами і дають можливість засвоювати досвід [36]. У межах фізіології заслуговує на увагу вчення про пластичність головного мозку. Саме така пластичність, на думку вчених, може сприяти виникненню дисоціації і психологічного нездоров'я суб'єкта. Дослідники психофізіологічного напрямку називають психі-

ку живую біомеханікою, стверджуючи наявність біодинамічної регуляції: думка працює швидко (є динаміка). Дехто з них ототожнює поняття активності й динаміки (В. Клименко). При цьому живий організм як динамічна система характеризується спрямованістю на досягнення стаціонарного стану рівноваги (І. Пригожин). Як система він є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів, що виявляється, зокрема, в адаптаційних можливостях організму (А. Корольов). Досліджуючи конституцію тіла, виявили, що норма як характеристика рівноваги організму є не застиглим «канонам», стандартом, а динамічною взаємодією внутрішніх співвідношень систем організму (М. Брейтман). Сучасний біофізик Ю. Попов заперечує твердження, що в людському організмі вже від народження закладено програму старіння: «Якби старіння було генетично запрограмоване, то закономірності проходження в часі, момент настання смерті були б практично однакові для всіх людей... Це означає, що старіння відбувалося б за певною програмою...» [28, 13]. Натомість в організмі людини діють динамічні механізми самовідновлення (ефект видужування невиліковно хворих).

Статичність і динамічність — невід'ємні категорії теорії *гравітації*: тверді (статичні) небесні тіла незмінно рухаються навколо одне одного за визначеною траєкторією відповідно до сил тяжіння. Представники природничих наук наголошують на суперечливому характері динаміки коливального руху: все водночас рухається і стоїть на місці. У *геології* є правило: що приємнішим є усталений ландшафт (краєвид), то динамічніші процеси відбуваються під ним, у надрах землі, які створюють його і можуть бути небезпечними. В *медицині* взаємозв'язок статичності й динаміки є важливим для лікування захворювань хребта, який за своєю структурою та функціональним навантаженням водночас статичний і динамічний.

У комп'ютерах передбачено статичну й динамічну системи ідентифікації особи. Статичні системи спираються на щось незмінне і побудовані на аналізі статичних зображень-образів (малюнок руки та відбиток пальця, малюнок кровоносних судин очного дна, особливості райдужної оболонки ока). Динамічні системи ідентифікації особи передбачають аналіз динаміки швидких неусвідомлюваних рухів, голосу, підпису, особливостей клавіатурного почерку. Відображає єдність статичного й динамічного поняття *динамічна фінансова стабільність* в банківській діяльності, де стабільність і статика вживаються як синоніми.

У *філософії* ще у XVIII ст. Й. Герbart розробив вчення про статистику й динаміку уявлень як первинних елементів індивідуальної душі, що перебувають у безперервній взаємодії. Між уявленнями виникають протиріччя й конфлікти, тому частина їх витісняється у підсвідоме і прагне вирватися звідти, щоб посісти попереднє місце у свідомості. Ці уявлення є силовими величинами, вони характеризуються інтенсивністю і суб'єктивно сприймаються як ясність. Із них формується «аперцептивна маса». Дослідник стверджує, що формування такої маси у дитини

може бути спричинене педагогом. У межах теорії феноменологічної редукції йшлося про те, що буття — це статичний перлюфеномен життя і водночас динамічний феномен. Динаміка буття визначається, зокрема, здатністю людини зануритись у себе задля пізнання власного «Я», можливістю охопити сутність свідомості (психіки), а не зосереджуватися на окремих фактах психічного життя (Х. Ортега-і-Гассет).

Сучасні філософи стверджують, що статичні закони фіксують зв'язки між явищами, які змінюються в часі, але повніше уявлення про їхню сутність дають саме динамічні закони. Динамічність зумовлює жорстку детермінованість певних інших явищ, коли «причина (початковий стан) визначає наслідок (наступний стан явища)» [32]. Натрапляємо також на думку щодо статичних відношень між причиною і наслідком на фоні динаміки процесів причинності. Причинність має інтеграційну характеристику в поєднанні з динамічною. Динамічність відображає внутрішній процес переходу однієї ланки причинності до іншої, що пов'язано з принципом ізоморфізму [45, 371–373]. У буддизмі йдеться про те, що в житті є лише одна постійна величина — це зміни аж до того, доки не відбудеться завершальна зміна — смерть, і потім — нове народження. Стверджується, що не існує стабільності як такої, є низка змін, і людина повинна навчитися спокійно це сприймати. Г. Мірошніченко вводить поняття *динамічної логіки світу*, що самоорганізується для позначення стійкого прагнення до кращого, оптимального співвідношення різних параметрів системи як єдиної міри [26].

Статику виражає метафізика, що, за класичним визначенням, відкидає якісний розвиток буття через суперечності, «тяжіє до побудови однозначної, статичної та уявної картини світу» [44, 362]. Йдеться про преформізм як метафізичну концепцію, що розглядає розвиток живих механізмів так: у зародку в готовому вигляді закладено властивості й ознаки живого організму, певну програму людського життя, яке є біологічним підґрунтям запрограмованості людини. Останнім часом у зв'язку з необхідністю інтеграції знань різних галузей метафізика як наука знову відроджується. Це пов'язано з розвитком універсальної теорії хаосу, яка найвиразніше ілюструє взаємозв'язок статичної й динаміки.

Є також статичні й динамічні закони як дві форми *закономірного взаємозв'язку* явищ, що різняться характером передбачень, які випливають з них. Поширене твердження, що в динамічних законах такі передбачення мають однозначний характер, оскільки є можливість абстрагуватися від низки випадкових чинників. Передбачення статичних законів має відносний характер, залежить від випадковості (такі закони діють у колективах, біологічному, молекулярному середовищі). Абсолютизацію динамічних законів пов'язують із концепцією механістичного детермінізму. Поширена думка про «вічне повернення того самого»: світ у своєму розвитку повторюється відповідно до космічних законів; відбувається замкнутий колообіг часу (філософська концепція Ф. Ніцше). Філософська категорія істини (нею послуговуються також у фізиці)

визначається як процес: необхідний компонент істини як поступального розвитку — це суперечність (Г.-В. Гегель). Вважаючи діалектику методом осягнення суперечностей і розвитку понять, Г.-В. Гегель протиставив діалектику й метафізику (з її статичним спрямуванням) як два окремі методи пізнання.

Статику й динаміку в найзагальнішому вигляді у психології ілюструють поняття *життєвий цикл і життєвий шлях*. У психологічному словнику життєвий цикл тлумачать як загальнонаукове поняття, що слугує для визначення повторюваних, відносно інваріантних аспектів розвитку суб'єкта. На відміну від категорії життєвого циклу, життєвий шлях характеризується багатовимірністю, передбачає наявність багатьох автономних тенденцій і можливостей розвитку [37, 662—663]. Проте не зазначено, якими чинниками визначаються інваріантні та індивідуально-неповторні тенденції розвитку суб'єкта. Відповідь на це може дати глибока психологія. У психології відоме поняття особистісного смислу, що нерідко вживається як синонім установки, як одиниця динамічної системи (О. Леонтьєв). Ідеться про існування динамічних смислових систем свідомості, що виражають єдність афективних та інтелектуальних процесів суб'єкта (Л. Виготський). Важливими є введені в науковий обіг Е. Берном поняття *неусвідомлюваного життєвого плану і життєвого сценарію* (наприклад, сценарій переможця або невдахи), що ґрунтуються на інфантильних (дитячих) ілюзіях і як наслідок — викривленому сприйнятті реальності. Українська дослідниця Т. Титаренко виокремлює поняття життєвого світу особистості. «...Інваріантами життєвого світу є часо-просторовість, каузальність, інтрасуб'єктивність тощо, взяті в процесі типовості, повторюваності, що виражає їхню сутнісну природу і даність» [39, 21]. «Життєвий світ, — зауважує дослідниця, — це і проєкція внутрішнього світу на зовнішній, і зворотня проєкція всередину, багаторазово відображена і постійно змінювана реальність» [39, 30]. У життєвому просторі особистості існують не реальні фізичні об'єкти, а їх символічні інтерпретації. При цьому особистість і її життєвий світ належить до відкритих, невірноважених систем, «тому зрозуміти, як вони існують, в яких умовах виникають і розвиваються, в межах класичного детермінізму, пошуку однозначних причинно-наслідкових зв'язків, нереально» [39, 34], стверджує Т. Титаренко. Отже, потрібні нові методи й підходи до розуміння психіки людини, які давали б можливість пізнавати цілісну системність психіки в усіх її складних взаємозв'язках. У психології феномени статичної й динамічної виражає категорія системності (динамічні відносини між явищами та властивостями), про що йтиметься в наступному розділі. Л. Романовська звернула увагу на когнітивний стиль особистості як стабільний індивідуально-неповторний своєрідний спосіб приймання й опрацювання інформації, який водночас має тенденцію до змінювання. Особистість, на думку А. Рибникова, формується у складних процесах соціальної взаємодії і поєднує в собі властивості *пластичності й стійкості* [32, 15].

У психології особистості виокремлюють такі категорії як *система стабілізації* і *система стимуляції*, при цьому остання охоплює стійкі психологічні утворення, до яких у традиційній (загальній) психології належать темперамент, інтелект, знання, відносини [37, 738].

Отже, поняття *статика*, *динаміка* міцно увійшли в категоріальний апарат природничих наук, хоча в психологічних дослідженнях вони спеціально не окреслені, а взаємозв'язок між ними ніким не розглядався як наукова проблема. Так, Е. Берн зазначає, що статична дійсність «охоплює всі можливі поєднання і розміщення речовин у Всесвіті», адже арифметика, на думку дослідника, складається із тверджень про статичну дійсність, а хімія — про динамічну. Динамічна дійсність містить потенційні можливості взаємодії всіх енергетичних систем у Всесвіті [7, 24]. Цікаво, що таке бачення динамічної дійсності властиве й фізичній теорії хаосу, яку пов'язують з надскладною взаємодією систем у Всесвіті. Дж. Келлі в межах когнітивної психології ввів у науковий обіг поняття *особистісний конструкт* для позначення усталеного характеру інтерпретації людиною навколишнього світу та життєвих подій. Він виокремлював основні особистісні (стійкі, незмінні) та ситуативні (змінювані) конструкти. Відповідно до його досліджень, сукупність особистісних конструктів становить складну когнітивну систему, що виражає цілісність її елементів та взаємозв'язки. Загалом теорія когнітивного дисонансу зосереджує увагу на стереотипах сприймання та переживання соціальних відносин, зокрема оцінні стандарти. «Внаслідок багатого досвіду різних переживань і стосунків у людини розвивається загальне й відносно постійне очікування задоволення, якого вона може досягти в єдності з іншими» [12, 265]. Наприклад, для літніх людей еталоном оцінювання і сприйняття актуального досвіду є своєрідне *кліше* — поняття «Я-минулого» як певного стереотипу ставлення до світу (Лоуенталь). Проте у молодих людей стандарти соціальних взаємин не є твердо встановленими і з часом змінюються (Ф. Васильюк). Цікавим є те, що у тестових шкалах (Мітчел, Пепло, Уїкс) для виявлення причин певних переживань (самотності) використовуються поняття *внутрішньої стабільної причини* і *внутрішньої нестабільної причини*: наголошується, що стабільна причинність звужує перспективи набуття нового досвіду.

У теоріях *виховання* наголос робиться на взаємозв'язку усталених і динамічних компонентів процесу виховання. Стверджується, що усталеність визначається вихованням, яке своєю чергою є підґрунтям формування нового й динамічного в людині, що покращує можливість адаптації до соціуму.

Взаємозв'язок статистики й динаміки ілюструє феномен *догми*. Догмою є доктрина, яку приймають як істину — без доведень, досвідного обґрунтування і практичної перевірки, на основі релігійної віри або сліпого підкорення авторитету [45, 179]. Вона функціонує незалежно від конкретної реальності, умов, місця й часу, і в цьому виявляється її статичність. Варіативність (динамічність) пов'язана з індивідуально-не-

повторними особливостями сприйняття догми різними людьми й культурами (як відомо, ідею Бога по-різному тлумачать у різних релігіях). Автори *релігійно-філософських досліджень* висловлюють думку, що стереотипи сприйняття дійсності спричиняють статичне сприйняття життя і є своєрідною психологічною формою смерті. Людина орієнтує себе на набуті комплекси й догми, роблячи фатальний вибір на користь тенденції до смерті. Динаміка отожднюється з повною гармонією, що підпорядкована загальним законам природи. Водночас ритуал може спричинити деструктивну зміну особистості («Біле братство»), спрямовану на наслідування певного способу життя.

Отже, між статикою й динамікою, які на перший погляд є антагоністичними поняттями, наявний стійкий взаємозв'язок, а розмежування їх має умовний характер. При цьому саме ці поняття є інтегративними для багатьох галузей сучасної науки.

3.2. Взаємозв'язок статичної й динамічної психіки в контексті її системної організації

Категорії системності й цілісності є тією платформою, на якій можуть функціонувати будь-які взаємозв'язки, зокрема статика й динаміка психіки. Поняття взаємозв'язку в широкому розумінні зараховують до категорії взаємодії, яка, своєю чергою, є невід'ємною від феномена цілісності як якості системного об'єкта. Ще К. Юнг говорив про необхідність зосередження уваги на явищах *динаміки та взаємозв'язку*, на відміну від З. Фрейда, який «досліджував лише об'єктивний бік», розглядаючи психічні процеси як статичні [56, 75]. Ідею взаємозв'язків у сфері психічного ілюструє структурний аналіз. Ю. Лотман наголошує, що структурний аналіз передбачає не розгляд окремих елементів у їхній ізольованості або механістичній поєднаності, а певні співвідношення елементів між собою і залежність їх до структурного цілого.

Слід зауважити, що психічна реальність є складною за своєю суттю. Це виражається в її суб'єктивізмі, який інтегрує психічне та об'єктивно-реальне в один феномен, що має емотивне забарвлення. Розвиток психіки традиційно розглядають як об'єктивний процес, що має системну природу, він полягає в закономірних кількісних і якісних перетвореннях [37, 666 — 667]. Феномен психічного, якому властива системність, визначають як «структурні або функціональні утворення, системну властивість високоорганізованої матерії» [54], котра характеризується перманентністю, що й відрізняє його від технічних систем. Усі стадії його розвитку взаємозалежні, безперервно переходять одна в одну [46]. З огляду на це, феномен психічного, що має внутрішню детермінованість, потребує контекстних засобів пізнання, які ґрунтуються на принципі додатковості.

За твердженням А. Аугустинавічюте, у психологічному плані *статика й динаміка є елементарним способом реагування психіки на ті або ті подразники*, що відбувається внаслідок зрощення елементарних

способів реагування та механізму витіснення, який зумовлює появу в психічній реальності чотирьох пластів: особистої і колективної свідомості, особистого і колективного несвідомого [4]. Американський психотерапевт І. Ялом подає визначення терміна «динамічний», зауважуючи, що ним часто послуговуються у сфері психічного здоров'я (йдеться передусім про внутрішню психодинаміку). Слово «динамічний», зазначає дослідник, має як загальне, так і технічне значення. У загальному розумінні поняття *динамічний* вказує на енергію або рух: «динамічний» футболіст чи політик, «динамо», «динаміт». У спеціальному, технічному розумінні цей термін стосується концепції «сили» [40]. Г. Салліван вживає термін «динамізм» на позначення «відносно стійких форм організації та каналізації енергії, яка специфічним чином виявляється у міжособистісних стосунках» [35, 43] .

Системний підхід бере початок з математики: вперше стали розглядати не властивості окремих об'єктів, а систему відносин між ними (Б. Рассел). Концептуальна основа системного підходу — кібернетика. Відповідно до кібернетичної теорії всі частини і процеси цілого взаємно впливають і взаємозумовлюють одне одного. Загалом *принцип системності* — філософська категорія, що визначає вагому роль виокремлення системних рис цілісних явищ у поєднанні з вивченням відношень частини й цілого, виявленням закономірностей внутрішніх зв'язків, взаємодії елементів, характеристик інтеграції [45, 586]. У контексті системного підходу провідну роль відводять поняттю *адитивності* як певному типу відношення між цілим та його частинами, за якого характеристики цілого повністю визначаються властивостями частин. Неадитивні властивості характеризують цілісність явища, вони зумовлені взаємозв'язками між частинами та організованістю цілого [45, 14]. Сполучною ланкою є структура (від лат. *structura* — побудова, розміщення, порядок) як основна характеристика системи, її *інваріантний аспект*. Структура являє собою певну статичність як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечує збереження його основних характеристик попри різні зовнішні і внутрішні зміни [45, 629]. М. Каган зазначає, що система є високорозвиненим типом цілого, а системний підхід поширюється на найскладніші форми цілісності. «Цілісна робота психіки не є чимось, що суперечить її розчленованості; цілісність не означає «аморфність», «плазмopodobність» — вона є властивістю, зумовленою співдією всіх її частин» [17]. Цілісність психіки не означає протистояння. Ця властивість зумовлена дією всіх складових, і зокрема тієї, яка актуалізується в певній ситуації.

У межах екзистенційної філософії стверджується, що системність має бути закладена не лише в методі пізнання, й у вихідному феномені. Для того щоб стало можливим системне мислення, потрібно виходити з такого феномена, який би сам по собі був системою. Засновник концепції системного підходу Л. фон Берталанфі зауважував, що «система» підкреслює організований характер певної множинності. Якщо *системність* є *інваріантною характеристикою*, то *цілісність* містить лише

вказівку на зв'язок її складових (компонентів). Це знайшло відображення в давньогрецькій культурі, коли характер відношень «ціле — частина» розглядався як властивість цілого — «єдність у багатоманітності», «гармонія» [8]. Ідеться також про системні категорії вищого рівня, які утворюють категоріальну матрицю в межах цілісності: наявність системних зв'язків і категорій є організаційним чинником для встановлення змістових відношень і взаємозв'язків між категоріями як понятійними утвореннями (В. Петренко).

Розглядаючи взаємозв'язок статичної й динамічної, не можна оминати питання цілісності психіки, адже статика й динаміка є взаємодоповнювальними, а сама статика — відносною. Одним із перших у російській психології почав аналізувати особистість як інтегративне ціле В. Бехтерев, виокремлюючи пасивну (статичну) й активну (динамічну) її частини. Л. Виготський, розробляючи методологію каузально-динамічного аналізу, висунув гіпотезу про опосередкований характер психічних функцій та необхідність цілісного розгляду психічних явищ, коли аналізується процес, а не предмет, розкриваються не зовнішні ознаки, а каузально-динамічні зв'язки. Е. Едингер наголошує: «Внутрішні і закономірні стадії психічного розвитку потребують поляризації протилежностей. Відродження втраченої цілісності можна досягти лише актом засвоєння плодів усвідомлення» [31, 18–20].

Поняття цілісності досліджувалося на початку ХХ ст. Холістична філософія Я. Смутса (1924) презентує універсальний принцип створення цілісностей — «холос», які є активними елементами, що пронизують усі аспекти життя. Поступовий розвиток цілісностей відбувається в процесі еволюції. Відповідно до теорії Я. Смутса у Всесвіті є імпульс, спрямований на утворення цілісності, що виявляється в кожному індивіді через можливість розвитку, еволюцію зсередини. Американський психотерапевт Лекі (1927) визначив основну потребу організму, яка полягає в збереженні *цілісності* ментальної організації (підтриманні гармонії всередині себе і з навколишнім світом) [30, 274].

Розглядаючи систему цілого, М. Мамардашвілі зосереджує увагу на *взаємодії у складних системах, яка породжує якісно нові явища, що стають вихідними причинами руху цілого*. Внаслідок цього виникають абсурди, ірраціональні вчинки людей. «Система взаємозв'язків може бути представлена як система рівнів перевтілення і заміщення» [9, 275], при цьому наслідки стають передумовами як певні моделі, програми. Таким чином формуються «перетворені форми», що «забезпечують стабільність системи і запобігають її змінюванню» [9, 279].

У дослідженнях виокремлюють поняття *гомеостазу* як підтримання певних незмінних констант, «рухливий рівноважний стан певної системи, що зберігається через її протидію зовнішнім і внутрішнім чинникам», які порушують рівновагу [37, 134]; здатність організму підтримувати основні параметри життєдіяльності на оптимальному рівні та формувати генетично детермінований фенотип. Водночас є твердження, що гомео-

стаз — це динаміка, оскільки будь-яка *статика зрештою — це повільна прихована динаміка* (Л. фон Бергаланфі), проте важливо підтримувати стабільність, яка є індикатором стану організму, особистості або групи. Вчення про гомеостаз, що бере свій початок з фізіології (тіло як відкрита система, що постійно підтримує стабільність), поширилося на кібернетику і психологію. У кібернетичі термін «гомеостаз» вживається стосовно будь-якого саморегульованого механізму. У фізіологічних науках гомеостаз визначають як результат складних координаційних і регуляторних відносин, що здійснюються як у цілісному організмі, так і на клітинному й молекулярному рівнях. У психології поняття гомеостазу набуває загального значення принципу системного підходу, в основу якого покладено те, що *кожна система прагне до стабільності*. У дослідженнях російських учених (П. Анохін, К. Судаков, О. Асмолов та ін.) зауважується, що гомеостаз як оптимальний стан психіки — це співвідношення процесів, яке є найкращим з тих, що реально існують, що можливі. Важливими є поняття статичного й динамічного інтелектуального гомеостазу. На думку О. Субетто, ці поняття відображають два типи стійкості в розвитку інтелекту. Статичний гомеостаз формується, якщо людина діє за стереотипами. В такому разі виникає умовна формула: «мені комфортно, коли все відомо, немає нової інформації, і некомфортно, коли потрібне інтелектуальне напруження у вирішенні завдань». Дослідник називає «кінематичною мегафорою» таке висловлювання: «що більше сидиш, то більше хочеться сидіти», тобто статичний інтелектуальний гомеостаз є *рухом до статичної, «мертвої» рівноваги, яка настає внаслідок повної стереотипізації*. На поведінковому рівні статичний гомеостаз має вияв у звуженні потенційних можливостей, ригідності. Динамічний інтелектуальний гомеостаз формується за наявності рефлексії і характеризується готовністю до нового, до творчості. Людині імунують творчий підхід до розв'язання завдань, інтелектуальна невідомість, яка породжує напруження та необхідність діяти нешаблонно, нестереотипно. За динамічного інтелектуального гомеостазу *внаслідок рефлексії формується новий стереотип — «стереотип руйнування власних стереотипів»*. При цьому механізми порушення стереотипів охоплюють аналого-асоціативні механізми, механізми гумору та ігр [38]. У межах психоаналітичної соціотерапії було розроблено концепцію сімейного гомеостазу, в якій наголошувалося, що сім'я існує у відносно стабільному стані рівноваги. При цьому окремі члени родини виконують стереотипні ролі, що призводить до заскідлості можливостей розвитку сім'ї, яка за будь-яку ціну прагне зберегти гомеостатичний стан спокою [54, 18]. Є стереотип емоційної поведінки, пов'язаної зі станом мозку, внутрішніх органів, властивостями нервової системи, виховними впливами. В. Бойко стверджує, що мозок працює не за стереотипом, а динамічно, «керуючись ситуацією» [11].

Дослідники наголошують, що *складні динамічні системи підпорядковані певним закопомірностям*. Будь-яка складна динамічна система

характеризується здатністю переходу з одного стану в інший. Такий перехід відбувається не миттєво, а через проміжні стани. Водночас учені зазначають, що відбувається автоматична зміна стану певним чином організованих складних елементів (В. Моїсєєв). Психологи зосереджують увагу на тому, що стан будь-якої системи — це активність взаємозумовлених компонентів. В організмі існують *жорсткі константи і константи, які допускають певні відхилення від усталеного рівня*. Це так звані пластичні константи, що є змінюваними. Мірою пластичності характеризуються адаптивні функції живого організму (П. Анохін).

Відповідно до теорії С. Рубінштейна психічне існує як живий пластичний безперервний процес, який ніколи не є заданим від самого початку, а формується й розвивається. Психічне відображає динамічність дійсності, при цьому зовнішні причини діють через внутрішні умови. Це наводить на думку, що для адекватного дослідження статичних і динамічних характеристик психіки важливим є розуміння категорій *зовнішнього і внутрішнього*. Категорії зовнішнього і внутрішнього досліджує глибина психологія у контексті вчення про несвідомі феномени. Зовнішнє З. Фрейд визначав як об'єктивне в контексті протилежностей між об'єктивним і суб'єктивним, стверджуючи, що зовнішнє було відкрите «у ненависті», виходячи з теорії фрустрації. Протилежність між суб'єктивним та об'єктивним існує не від самого початку, а встановлюється завдяки мисленню, яке має здатність відтворювати в уявленні щось сприйняте один раз. Зовнішнє народжується в результаті первинного розподілу сприйнятого, це те, що не піддається перетворенню з боку суб'єкта. За філософськими уявленнями, зовнішнє виражає характеристики предмета як цілого, а внутрішнє — побудову самого предмета, його склад, структуру і зв'язки між елементами [45, 93]. Французький психоаналітик Ж. Лакан, солідаризуючись із З. Фрейдом, наголошує, що зовнішнє спершу конструюється всередині суб'єкта, його уявлень, і водночас залишається зовнішнім, через те, що сприймається як відчужене. Зовнішнє стає внутрішнім, коли вкорінюється у психічному, зовнішнє відповідає внутрішньому (Ж. Лакан). Цікавою є думка М. Кляйн у контексті дослідження об'єктних відношень: раннє переживання набуває параметрів первісного зовнішнього і первісного внутрішнього завдяки процесам екстерналізації та інтерналізації, коли часткові об'єкти (груди матері) набувають для дитини більшої стабільності та взаємопов'язаності з нею [19]. Грузинський дослідник А. Шерозія стверджує, що в практичному плані внутрішнє й зовнішнє взаємодіють у суб'єкті через фундаментальну цілісність його єдиної системоутворювальної «установки на», що об'єктивується в його активності (поведінці) [9, 45]. На думку Т. Яценко, у процесі пізнання зовнішнє здебільшого виявляє себе безпосередньо і доступне для прямого спостереження як властивість зв'язку предметів, що сприймаються емпірично. Внутрішнє є прихованим від зовнішнього спостереження, воно виявляється через теоретичне дослідження, у процесі якого вводяться певні концепти. Вагомою категорією при цьому є

рух пізнання від спостережуваного до концептів, тобто усталених тенденцій, які не піддаються прямому спостереженню. Отже, внутрішнє розкривається через зовнішнє, яке дає змогу пізнавати концепти.

Системний підхід у межах глибинної психології знайшов своє вираження передусім у психоаналізі. Тут слід зазначити, що як синонім глибинної психології часто називають термін «динамічна психологія». Глибинну психологію ототожнюють також із психоаналітичною процедурою, проте в широкому розумінні поняття *глибинна психологія* охоплює не лише спектр психічних феноменів від глибоко несвідомих до усвідомлюваних, а й психокорекційні методи і засоби, що спрямують виявлення несвідомого змісту. У психоаналізі категорію системності пов'язували з аналізом афективних процесів. Динамічна психологія розглядає психіку в її безперервній динаміці, активності. Американський психолог Р. Вудвортс тлумачив психіку як складний, мінливий акт, у динаміці якого інтегрується минулий досвід і своєрідність зовнішніх та внутрішніх умов. Цей синтез досягається через психічну активність. У динамічному напрямі психотерапії, орієнтованому на психоаналіз, основну увагу зосереджено на динаміці психічного життя суб'єкта, яка пов'язана передусім із функціонуванням несвідомої сфери психіки. *Психічне* розглядалося як наслідок взаємодії і боротьби інтрапсихічних сил, актуалізованих під впливом минулого травматичного досвіду, що має вияв в актуальній поведінці й переживаннях суб'єкта (Б. Карвасарський), як «плинні стани суб'єкта» (О. Леонтьєв).

Важливо звернути увагу на стабілізаційну функцію домінанти в системній організації психіки, яку досліджував О. Ухтомський. Він розглядає домінанту як «тимчасово панівну рефлексорну систему, вогнище фізіологічного збудження у центральній нервовій системі» [41, 183]. Водночас домінанта зумовлює варіативність поведінки, яка маскує усталеність, що є панівною в житті людини. Характер домінування вибору тих чи тих форм поведінки та реагування сприяє закріпленню усталених тенденцій психіки суб'єкта. Сформулювавши своє вчення про домінанту, О. Ухтомський стверджував, що людині слід виробити продуктивну поведінку з певною усталеною спрямованістю дій, що задається культивуванням потрібних *домінант*. Принцип домінанти, на думку вченого, є основоположним у спрямованості активності будь-яких живих систем аж до складних соціальних утворень. Він пов'язує домінанту з провідною системою рефлексів, називаючи її робочим органом мозку, що слугує для забезпечення потреби, яка актуально домінує на фоні інших потреб, що латентно існують, другорядних щодо актуального моменту. На певній стадії функціонування провідна домінанта може змінити всі біопроекти в організмі. Відбувається мобілізація його сил, минулого досвіду задля досягнення домінантної потреби, таким чином формується нова домінанта. Усі попередні домінанти зберігаються в пам'яті, становлячи минулий досвід. При цьому енергетично найпотужніша і сильна домінанта може зберігатися як провідна впродовж усього життя суб'єкта.

Поведінка забезпечується завдяки конкуренції домінант, і в цьому — основа творчості. Домінанти як визначальні чинники поведінки не є назавжди визначеними й усталеними. Вони спричинюють «витрату потенціалу» і водночас сприяють відновленню енергетичної рівноваги організму, зокрема через напруження. *Провідні домінанти стають підґрунтям установок.* Формування домінант О. Ухтомський пов'язує також з вербальним аспектом, мовою, наголошуючи, що найпотужніші домінанти — слова та образи. Завдяки їм можна впливати на організм (у такий спосіб забезпечується навчання на основі підкріплення домінанти та її генералізації), при цьому «внутрішня мова» має самозабезпечення. Вважають, що на основі вчення про домінанту І. Павлов сформулював теорію динамічного стереотипу.

Учення І. Павлова про *динамічний стереотип* чітко виражає тісний взаємозв'язок статичних і динамічних аспектів психічного: діяльність вищої нервової системи визначає функціонування стереотипів, які задаються динамікою зовнішнього середовища. Стереотип (від грец. stereos — твердий і typos — відбиток) — це стійка система зв'язків, що існує між осередками збудження й гальмування у корі головного мозку людини і вищих тварин [37, 499]. Стереотип — широке поняття, яке передбачає елемент схематизації (наприклад, гендерний стереотип як певна схема, що відображає типове в статеворольовій поведінці). Як зазначають дослідники, стереотип виникає внаслідок неодноразового повторення якоїсь комбінації комплексів умовних подразників, що змінюють один одного і постійно трапляються в житті певного індивіда. Динамічний стереотип І. Павлова, в самій назві якого закладено певну суперечність, є системою умовних рефлексів, що утворюються у відповідь на стійко повторювану систему умовних збудників, за яких нервові процеси об'єднуються. Динамічний стереотип, як зазначав учений, сприяє поєднанню умовних рефлексів у цілісну систему. При цьому стереотип виражає як інертність, так і динамічність (здатність до перебудови). Є вроджені стереотипні форми адаптації (таксини й рефлекси) і набуті модифіковані форми, пов'язані з мисленням, раціоналізацією.

Стереотип є втіленням установки, проте, на відміну від установки, має фіксоване соціальне забарвлення з елементом оцінювання, не передбачає наявності сумніву в його істинності. Так, отримання освіти ґрунтується на формуванні стереотипів мислення, які втілюють стандартизований колективний досвід у процесі навчання й виховання. У дослідженнях наголошується на суперечливому характері стереотипів: з одного боку, вони полегшують адаптацію і засвоєння досвіду, з другого — блокують відкритість до нового досвіду, який суперечить уже набутому. Сформовані стереотипи характеризуються стійкістю і зберігаються впродовж усього життя, а їхнє руйнування є болісним процесом, що порушує суб'єктивну інтегрованість психіки особи. Серед чинників формування стереотипів виокремлюють принцип заощадження зусиль (енергії) та захист наявних цінностей і власного ідеалізованого образу «Я». Є сте-

реотипи поведінки (стійка та повторювана поведінка) і стереотипи свідомості як фіксовані ідеальні уявлення ціннісно-нормативної системи. Психологи у своїх працях зазначають, що зі стереотипу виводиться схема судження про іншу людину, яка функціонує як упередження. Вирізняють механізми формування стереотипів як когнітивну основу стереотипізації: селекція, обмеження, категоризація, оцінна поляризація, вибіркова увага, атрибуція, схематизація. Ці механізми подібні до операцій мислення. Американські дослідники С. Аш, Ф. Гайдер, Л. Фестингер розглядають стереотип як когнітивний елемент установки, російський дослідник І. Суханов — як форму вираження установки. Висловлюється також думка, що *установка є психологічною основою стереотипу*. За міркуванням Д. Узнадзе, «установка є цілісним динамічним станом суб'єкта, який зумовлюється двома чинниками: потребою суб'єкта та відповідною об'єктивною ситуацією» [9, 36]. Установка є довільною і не усвідомлюється суб'єктом внаслідок неусвідомлюваності її глибинних детермінант. У системі установок на латентному рівні інтегрується попередній життєвий досвід суб'єкта. Д. Узнадзе виокремлює елементарні фіксовані установки, соціальні установки, або атитюди, базові соціальні установки та ціннісні спрямованості особистості, розглядаючи установку як особливу сферу реальності, так і особливу форму модифікації психіки, цілісний динамічний стан, що відповідає структурі об'єктивної ситуації. Вчений наголошував, що певна установка після своєї реалізації в поведінці для задоволення потреби змінюється на іншу, нову, пов'язану із задоволенням нової потреби. При цьому попередня установка не зникає безслідно, а латентно фіксується, утворюючи фіксовану установку, яка є причиною виникнення ілюзій [9, 107]. Установка функціонує в цілісно-психічній модифікації і пов'язана з реальними потребами суб'єкта. А. Шерозія визначає установку як регулятивне і спрямувальне начало діяльності, наголошуючи, що у формуванні установки бере участь незадоволена потреба. Категорія потреби, на його думку, — це «найдинамічніша і водночас найелементарніша інстанція» в активності людини. Динамізм потреб розвиває психіку з повторенням замкнутого творчого циклу [9, 47]. Розглядаючи установку, А. Шерозія наголошує на принципі системного підходу до проблеми людини. Є поняття релігійної установки. Це психологічна установка, пов'язана зі спостереженням за невидимими силами, звеличенням їх та особистісними переживаннями з цього приводу [16, 190].

Дослідники грузинської школи зауважують, що *настановне відображення дійсності* пов'язане із цілісно-особистісними станами суб'єкта. Для виникнення установки необхідне своєрідне передбачення ситуації задоволення, пов'язане з перцепцією. У цьому розумінні цікавим є феномен *перцептивної установки*, який визначається сучасними дослідниками як неусвідомлений нахил до сприйняття певних властивостей зовнішнього світу відповідно до пізнавального і практичного досвіду суб'єкта, його потреб і цінностей (І. Губанов). У фізіологічній теорії відома така

концепція: у сприйнятті мозок «враховує» весь попередній сенсорний досвід, що являє собою результат індивідуальної практики людини. На підставі цього вишикає модель очікуваних сенсорних образів – установка, яка охоплює певні інваріанти минулих подій. Тобто утворюються передбачувальні перцептивні схеми (за твердженням І. Губанова) як концентроване вираження минулого досвіду суб'єкта. Розглядаючи чуттєве відображення, учений стверджує, що результат сприймання визначається взаємодією сенсорики (динаміки) та установки (статички). І. Губанов зауважує: особливість установки, фіксованої вербальним навіюванням, полягає в тому, що вона буває помітно слабшою за установку, фіксовану безпосереднім впливом зовнішніх предметів; вона пластичніша і швидко згасає. Сила установки залежить від очікувань, потреб і цінностей суб'єкта. Процес вироблення установки – це своєрідна боротьба з невідомими майбутніми подіями, вона дає суб'єктові змогу швидко обрати результативний шлях, нібито ще до того, коли почнеться ця уявна подія. Установка має інерцію і діє навіть тоді, коли актуальні умови змінилися. Така невідповідність спричинює виникнення ілюзій – викривленого чи хибного сприйняття. Проте не всяка зміна актуальних умов створюватиме ілюзію, а лише та, за якої *змінюється щось інваріантне*.

У контексті дослідження взаємозв'язків глибинних механізмів цілісної психіки важливими є принципи активності та психофізичної взаємодії. Поняття *принципу* як такого має статичні ознаки. Будь-який процес, на думку П. Анохіна, є результатом вияву певного усталеного набору принципів, що покладені в основу його організації. У науковій літературі принцип визначається як провідна ідея, основа будови і дії певного механізму, процесу [37, 539]. Принцип активності наголошує на визначальній ролі внутрішньої «програми» в актах життєдіяльності організму, що пов'язано з фізіологічними аспектами, дією рефлекторної дуги, функціонування якої зумовлене наявністю «програми». Головний зміст життєвого процесу в контексті цього принципу визначається як реалізація внутрішніх програм, внаслідок чого організм долає середовище (адаптується до нього) [37, 539]. Принцип психофізичної взаємодії не передбачає переходу (динаміки) одного процесу в інший, це швидше відповідність процесів один одному (принцип паралелізму). Йдеться про взаємозв'язок психологічних і фізіологічних процесів, унаслідок якого відбувається трансформація психічної енергії [37, 541].

На думку психоаналітиків, системоутворювальним й усталеним чинником людської психіки є категорія *комплексу* як поєднання окремих психічних процесів у ціле, відмінне від суми своїх елементів [37, 226]. З. Фрейд зазначав, що комплекс – це група психічних процесів, пов'язана єдиним афектом, що сформувався на основі глибинних фізіологічних структур; сукупність взаємопов'язаних елементів – емоційно забарвлена група уявлень, часто витіснена в передсвідоме або несвідоме, проте така, що зберігає вплив на поведінку; неусвідомлювані стабілізовані утворення, які зумовлюють структуру (статичку) і спрямованість дина-

міку) поведінки. В теорії комунікативного поля йдеться про поєднання, співвіднесення «активностей – опорів», що утворюють стабілізовані «комплекси» (або «системи»). Вони нескінченно комбінуються, змінюються і розвиваються. Психопаналіз оперує поняттям динамічних конфліктів, що призводять до появи дефекту «Я» як стабілізованого незмінного утворення. Такий дефект, у свою чергу, призводить до нединамічного порушення психічної структури. К. Юнг говорив про системний характер рис, образів і переживань (що вибудовуються навколо домінантного, «центрального» переживання), які діють неусвідомлювано й автономно, подібно до самостійної особистості, не залежної від свідомості. Російський дослідник А. Богданов вбачає у специфіці організації певної єдності швидше стан, а не процес. Він вводить термін «організаційний комплекс»: будь-який комплекс існує у стані постійної взаємодії із середовищем і має адаптуватися до нього.

У контексті проблеми системності психіки цікавими є висновки Л. Балабанової, яка наполягає на процесуальному характері психологічної норми. Дослідниця зауважує, що для визначення психологічної норми як процесу важлива не конкретна форма її вияву, а встановлення взаємозв'язку механізмів, що визначають цей процес. Тут наголошено на важливій позиції віднаходження взаємозв'язків механізмів, які стоять за статикою й динамікою психіки. Дослідниця робить висновок: одним із найглибших визначень норми для живих систем, що впливають із принципів системної організації функціональної діяльності, є характеристика її як *процесу, що забезпечує оптимум функціональної діяльності*.

Отже, у парі з категорією системності перебуває феномен комплексності, що пов'язано з внутрішньою динамікою. Це підтверджується визначенням поняття психіки: «система, тобто комплекс елементів і їхніх властивостей, що перебувають у динамічних зв'язках і відношеннях одне з одним» [37, 168]. Психіка розвивається, тобто перебуває в динаміці відповідно до принципу розвитку. Принцип системності у психології передбачає, що окремі психічні явища внутрішньо пов'язані між собою, утворюють цілісність і набувають таким чином нових характеристик за умови активності психіки. Тобто системність психіки не суперечить її цілісності й унікальності.

Центральною проблемою є виявлення взаємозв'язків, в яких перебувають статика й динаміка у психіці. Останнє передбачає звернення до *принципу детермінізму*, відповідно до якого всі психічні явища пов'язані за законом причинно-наслідкових відношень. При цьому необхідним є відступ від механістичного або діяльнісного підходів до тлумачення таких зв'язків. З. Фрейд говорив про існування наддетермінізму, коли окремі психічні акти і явища можуть бути детерміновані багатьма чинниками. Цікавими щодо цього є міркування Р. Вельдера: «Жодна спроба розв'язання проблеми не може бути використана без того, щоб водночас тим або тим способом вона не становила спроби розв'язання іншої проблеми» [13, 43], що ілюструє принцип множинного детермінізму.

Ф. Бассін, вивчаючи закономірності переживань у їхній динаміці, наголошував на жорсткій запрограмованості психіки у зв'язку зі стабільним впливом на суб'єкта певних чинників. Він твердив, що стійкість емоцій визначається неусвідомлюваністю установок, які зумовлюють цілісність психіки. Емоції зумовлюють вибірковість реагування, що виявляється в певній усталеності [6]. Розуміння психіки як певної статичної системи можна спостерігати у структурному підході, за допомогою якого намагалися пояснити організацію та взаємодію окремих, відносно стабільних частин психічного апарату [31, 206]. Йдеться про прагнення будь-якої системи (навіть на рівні електрохімічних процесів кори головного мозку) до *простих і чітких форм та простих і стійких станів* (М. Вертгеймер). У дослідженні теорії інсайту було виявлено: коли внутрішні явища поєднуються з мінливою зовнішньою ситуацією, вони набувають якісно нової функції (В. Келер). Інакше кажучи, утворюється *прогресивна статика*, яка дає можливість зберігати (заощаджувати) психічну енергію. Тут функціонування психіки слід розуміти як своєрідну рефлексію організму (умовно цілісної системи), яка має динамічні ознаки (І. Кондрашихін).

Категорія динамічності як невід'ємна складова системної організації психіки є її засадничою характеристикою. Підтвердженням цього може бути висловлювання В. Чудновського: «З розвитком живих систем відбувається «дестабілізація» динамічних систем і відповідно до цього зростає гнучкість самих функціональних інваріантів». Учений зазначає: «Стійкість особистості як вищий етап розвитку стійкості залишається при цьому стійкістю самоорганізації. Динамічні системи, розвиваючись, стають дедалі вільнішими від шаблонів» [32].

Отже, цілісність і системність є взаємопов'язаними та взаємозумовленими категоріями.

3.3. Статика й динаміка психіки в ракурсі психоаналізу та психодинамічної теорії

У психоаналізі широко вживається термін «динаміка». Як відомо, ще З. Фрейд говорив про динамічний підхід до психіатрії, який здійснюється «через посилення або послаблення компонентів взаємодії сил, що втілює палітру взаємодій у період нормального функціонування» [50, 89]. Увага вченого зосереджена на взаємодії всіх важливих психічних процесів в аспекті виникнення психічних порушень. У численних дослідженнях психоаналітиків йдеться про те, що особистість людини, сформована в складних процесах взаємодії індивідуального й соціального, поєднує в собі *властивості пластичності та стійкості*. Так, К. Юнг стверджував, що *динамічне прагнення психіки до збереження цілісності* запобігає можливості одній із її сторін (інтравертованої або екстравертованої) підпорядкувати собі іншу. Психологічний тип, за К. Юнгом, — це загальна характеристика установки або фіксації. К. Юнг називає сим-

волічною установку, яка бере участь у сприйнятті суб'єктом будь-якого явища як символічного. «Характер свідомої установки визначає вренгі-решт, що вважати символом, а що – ні, хоча сам по собі символ може впливати на людину» [16, 202]. А. Адлер зосередив увагу на динаміці індивідуального стилю життя, вважаючи, що людина народжується не з готовими (статичними) структурами особистості, а лише з їхніми *прообразами* – *динамічними тенденціями*. Є прихована мета, до якої неусвідомлено прагне людина і яка визначає спрямовальні лінії та перспективу (картину світу) індивіда, її діагностика потребує врахування варіативності поведінки суб'єкта [30, 238]. Отже, наголошено на відносності статичності у психіці як певній тенденції, хоч і доволі усталеній.

Поняття *тенденції* використовують у літературі в єдності з поняттям *руху*, наголошуючи на їхній взаємопов'язаності, що й відображає характерні ознаки динаміки як такої. У психологічному словнику тенденція тлумачиться як напрям розвитку якогось явища, думки чи ідеї, здійснювання закону за внутрішньо притаманною йому логікою руху [37, 687]. *Стійку, тривалу тенденцію руху системи* забезпечує сукупність взаємопов'язаних за змістом законів. Виходячи з повітніх фізичних досліджень концепції хаосу, будь-якій системі (можемо припустити, що й психічній) властива самоорганізація, яка передбачає саморух. Саморух відповідно до філософських досліджень – іманентний, внутрішньо необхідний самовільний рух матерії, що здійснюється внаслідок властивих їй суперечностей (притягання – відштовхування, симетрії – асиметрії). Отже, для будь-якої динамічної системи характерний розвиток (із філософії відомо, що суперечності – це рушійна сила розвитку), що є складовою динаміки як більш загального явища.

Психічна динаміка передбачає розвиток психіки, починаючи з дитинства, в «незавершених справах» якого відповідно до психоаналізу криються детермінанти невротичних симптомів і комплексів, які належать до статичних утворень психіки. Дитячий розвиток визначається, зокрема, як процес руху від нестабільності до стабільності (Р. Спітц). Будь-які зміни в дитячій психіці опосередковані динамікою несвідомих компонентів (Д. Іванов). У психоаналізі серед тенденцій (динамічних утворень) пріоритетність має тенденція до збереження апробованих стереотипів поведінки, яка виявляється доволі парадоксально – у статичному явищі *фіксації* [37, 405]. Фіксація (від лат. *fixus* – твердий, нерухомий, міцний) – описове поняття, використане З. Фрейдом для позначення стійкої залежності від об'єктів (минулого досвіду, способів задоволення, стосунків, стереотипів поведінки тощо) та внутрішнього чинника амбівалентності (внутрішньої суперечливості) внаслідок закріплення інтересів людини на певній травматичній події, що впливає на її теперішнє і майбутнє. Фіксація поведінки виявляється в неусвідомленому прагненні до збереження її стереотипних форм. Явище фіксації як статичної ознаки психіки потребує окремого, докладнішого розгляду. Слід окреслити психічні явища, які нерідко ототожнюють із фіксацією.

Відповідно до психоаналізу фіксації сприяють *первинні фантазії* як «*філогенетично передані*» схеми, окреслені З. Фрейдом, що впорядковують уявне життя суб'єкта в умовах едіпової ситуації. У психології є поняття *імпринтингу* (від англ. imprint — залишати слід) як закарбовування в пам'яті, жорсткої фіксації на певній інформації, значущих фактах. Термін запропоновано К. Лоренцом на позначення «реакції на слідування» та фіксації на об'єктах у новонароджених тварин, що має місце на ранніх етапах життя в межах певного часу. Закарбовування відбувається дуже швидко, без підкріплення й характеризується незворотністю. У психології під імпринтингом розуміють стійкі сліди сильного переживання у психіці. В аспекті поведінки й самовідчуття суб'єкта спільність із фіксацією має егоцентричний стан (Т. Пашукова): відбувається фіксування людини на предметі власних потреб, своєрідна «зацикленість» на собі, яка певним чином позначається на її загальному психічному стані. Людина при цьому вступає в суперечність з іншими людьми і відчуває від цього внутрішнє напруження.

Через фіксації формуються усталеність механізмів психіки, пов'язана з внутрішньою суперечливістю, регресивною поведінкою, деструкцією. Перелічені явища можуть стати стійкими домінантами у психіці. Фіксації виникають внаслідок драматичних переживань: на латентному рівні формуються певні стабілізовані акценти, пов'язані з особистісною проблемою. Новітні дослідження психодинамічної теорії доводять, що травматичні акценти можуть стати визначальними у формуванні тенденцій психіки до психологічної смерті, психологічної імпотенції (руйнування стосунків), спричинених «підводними рифами» інфантильних тенденцій. Отже, категорії тенденції та фіксації є взаємопов'язаними; саме через ці взаємозв'язки в цілісній структурі психіки водночас виражається статика й динаміка психічного.

Спираючись на дослідження Т. Яценко, яка на емпіричному матеріалі груп АСПН довела, що несвідоме перебуває поза статтю, часом і простором, можна умовно говорити про статичні ознаки несвідомого. Пріоритетність у формуванні статичності несвідомого має емотивна значущість події, яку суб'єкт переживав в інфантильний період розвитку або в минулому досвіді. Тут слід пригадати твердження К. Юнга про те, що у формуванні несвідомого бере участь «комплекс», спричинюючи певний напрям його активності. Вчений зазначав, що «уявні» болі, породжені психологічними травмами, стабільно зберігають свою емоційну силу. При цьому комплекси, маючи табуйоване походження, є об'єктами внутрішнього досвіду, під впливом яких переживання щастя й горя суб'єктом значно поглиблюється. Крім того, комплексам властива не лише табуйованість, а й цілісність і достатня автономність, що унеможливорює контроль свідомості. «Комплекс зазвичай пригнічується зусиллям волі, але його існування не наражається на серйозну небезпеку, і при першій-ліпшій нагоді виявляється з колишньою силою. Певні експериментальні дослідження показують, що крива його активності, або інтенсивності,

має хвиленеподібний характер із «довжиною хвилі» в кілька годин, днів або тижнів. [56]. Це дає змогу провести аналогію з фізичною теорією динамічного хаосу (явище, яке за внутрішніми характеристиками є близьким до феномена несвідомого, зокрема, він — поза часом, розвивається у відносному просторі, є впорядкованим тощо), який має хвиленеподібну криву та циклічність, ще мало досліджену фізиками. К. Юнг використовує термін «констеляція» як *автоматичний мимовільний процес*, не підпорядкований свідомій волі. Констелювання змісту є певними *комплексами*, тобто образами певної психічної активності, яка емоційно акцентується й несумісна зі звичною позицією свідомості, що пов'язано з травматичними переживаннями і внутрішнім розколом, конфліктом. «Констелювана» особа має певну установку, з огляду на яку вона реагуватиме певним чином. Отже, травматична значущість події — це детермінанта формування статичності несвідомого. Статичність полягає в утворенні певних тенденцій поведінки (нерідко регресивних і деструктивних), які є передбачуваними з погляду можливостей пізнання логіки несвідомого, які відкриває психокорекційна практика в межах психодинамічної теорії.

Здобутки глибинної психології засвідчують, що суб'єктивну (емоційну) значущість події чи переживання в інфантильний період розвитку покладено в основу витіснених глибинних фіксацій; нерідко вона визначає зміст захисних тенденцій психіки та магістральних стереотипів поведінки впродовж усього життя суб'єкта. Такі стереотипи утворюються через інтеграцію несвідомих інфантильних спонук та соціальних обмежень, що втілюються у свідомий (контролювальний) початок суб'єкта.

У психоаналізі вживається термін «імаго» на позначення певної схеми, програми, стійкого стереотипу, який формується в дитячому віці під впливом батьківського виховання і ставлення до дитини, це також образ суб'єктивного ставлення до об'єктів — батьків. Імаго-образи створюються як своєрідні проєкції, що ґрунтуються, за твердженням К. Юнга, не на реальному досвіді сприйняття батьків та взаємодії з ними, а на неусвідомлюваних фантазіях чи архетипних образах. Вони є наслідком комбінації особистісного переживання й архетипних образів колективного несвідомого. І. Хлопунова зазначає, що «імаго слід розуміти не як відображення реальності, хоч і викривлене, а лише як певну модель у психіці людини, що охоплює позначення дитиною для себе батьківського ставлення, надання йому власного емоційного забарвлення, структурування дитячого досвіду...» [52, 79]. Функція імаго, на думку Ж. Лакана, полягає в механізмі формування цілісного відчуття себе, породженого мозаїкою ідентифікацій, що дає змогу не змішувати себе з іншими, як властиво для раннього віку, коли дитина, дивлячись на іншу дитину, заражається її реакціями і копіює поведінку. Дослідник розширює розуміння імаго, називаючи цей феномен «імаго людської форми»: дитина, яка б'є, називає себе побитою; коли вона бачить, що інша дитина впала, то починає плакати. Отже, імаго — це своєрідна фіксація на власному

образі, що формується в ранньому дитинстві і становить «символічну матрицю», яка слугує для утворення «Над-Я». Імаго породжує низку очікувань і почуттів стосовно інших людей, що може виражатися, наприклад, у стабілізованих уявленнях про міжособистісні стосунки та сімейне життя.

Відповідно до теорії мікропсихоаналізу С. Фанті несвідоме має базові структури (тобто певну усталеність), пов'язані з енергетичними процесами (що передбачають динамічність). Учений стверджує, що система потягів, які мають динамічну функцію, приводить енергію у вихороподібний рух, що перетворює імпульси на взаємодію. Імпульс (спроба) переривається, коли динамічно виснажив свою енергію [42, 98]. Потяг до смерті, зауважує дослідник, має статичну динаміку. Вираженням динаміки енергетичної організації є принцип постійності порожнечі: «ця інертна всепроникність порожнечі, статика, уподібнюється швидше до динаміки несвідомого, непросторового і нечасового за своєю природою, яку вивчає фізика. Створювані нею поштовхи мають величезну силу і водночас приводять у коливання енергію...» [42, 103]. З огляду на викладене можна припустити, що енергія несвідомого пов'язана не лише з динамікою (що є очевидним), а й зі статикою, яка має вираження у принципі постійності. Розглядаючи порожнечу як певну статистику, дослідник наголошує на її взаємозв'язку з психічним феноменом — несвідомим, а не з фізичним, хоча сучасна фізична теорія хаосу доводить, що хаос функціонує в режимі заощадження енергії, як і несвідоме. Тому в розумінні статичності й динамічності психіки особливої значущості набуває феномен психічної енергії, дослідження якого відкриває нові перспективи для пізнання глибин психіки.

У контексті розуміння динаміки психічної енергії слід зазначити, що З. Фрейд стверджував існування стійкої взаємодії між агресією та лібідо в аспекті «афективного вияву амбівалентності». В його праці «Потяги та долі потягів» ідеться про амбівалентність не лише щодо протилежності «любов — ненависть», а й щодо пари «активність — пасивність», яка виражає істотну характеристику психічного. Ранні лібідні й агресивні прагнення, на переконання М. Кляйн, характеризуються динамічністю. Т. Яценко зазначає, що вже у поведінці дитини на початку другого року життя можна спостерігати динаміку боротьби агресивних і лібідних порухів (у ставленні до матері), що покладено в основу формування амбівалентних почуттів. З розвитком дитини така динаміка закріплюється, оскільки страх перед втратою об'єкта (матері) змінюється на страх утратити любов, яка перетворюється на маніпулятивний інструмент захоочення до соціальних успіхів. Лібідна й агресивна енергія у психологічно здорових людей нейтралізується через соціально прийнятні форми вираження, при цьому зберігається двоїстість почуттів, що виявляється водночас у тяжінні й відштовхуванні. Отож психічна енергія виявляється в амбівалентності через суперечність, виражену у парах «лібідо — мортідо», «любов — ненависть», «активність — пасивність»,

«тяжіння — відштовхування». Питання, чи є суперечливість у парі «статика — динаміка», потребує подальшого розгляду. Очевидно одне: у психіці не існує динаміки без статичності і навпаки, хоча статичність психіки ми окреслюємо досить відносно, як незмінну тенденцію.

Відповідно до психодинамічного підходу динаміка психіки виражається в єдності суперечливих тенденцій як усталеної характеристики. Динамічність зумовлюється потребою суб'єктивної інтегрованості психіки, яка знаходить вираження у варіативності поведінки. Саме статичні утворення психіки виступають в інваріантних її характеристиках, що виражаються у виявах, заданих функціональними особливостями несвідомої сфери: поза часом, статтю та простором. Інваріантність у широкому розумінні ілюструє принцип ізоморфізму, який визначає наявність загальних закономірностей в організації будь-якої системи, наприклад, незмінну готовність до певної динаміки поведінки, що детермінується глибинно-психологічними усталеними механізмами. Статичні аспекти психіки знаходять вираження в системі базових захистів, які обслуговують інфантильні тенденції, а саме — в логіці несвідомого. Логіку несвідомого можна пізнати лише в емпіричний спосіб. Суперечність двох логік (логіки свідомого й «іншої логіки» — логіки несвідомого) визначає стабілізовану внутрішню суперечність психіки. Логіка несвідомого виражає єдність статичності й динаміки, що має вияв у мимовільній активності суб'єкта. Інваріантні її характеристики презентують зміст несвідомого.

Провідну роль у формуванні статичності психіки відіграють базові психологічні захисти, пов'язані з глибинними детермінантами інфантильного походження і започатковані в едіповій ситуації. Саме вони ставлять акцент на первинній детермінанті, пов'язаній із формуванням несвідомої сфери, інфантильним аспектом життя суб'єкта, створюючи тим самим стійку внутрішню домінанту. Пережиті травми спричиняють капсулювання енергії, яке є усталеним, незмінним і водночас пульсуючим, динамічним за послідовністю спрямованості нереалізованої енергії та потребою «вийти назовні», що виявляється в заміщеннях, компенсації тощо. У цьому полягає єднання статичності й динаміки. Периферійні захисти, що слугують адаптації до соціуму, — динамічні. При цьому зберігається незмінна готовність до певної активності, дії на основі внутрішньо зумовлених закономірностей та стимулу, подібного до первинного, на підставі якого формувалися фіксації.

Отже, статика й динаміка у психіці взаємодіють, функціонують на зразок антиномії, не підвільючи одна одну. Психологічні захисти водночас синтезують як інфантильно-едіпові детермінанти, так і актуально-соціальні.

Формування статичних характеристик психіки пов'язане з імперативною силою глибинно-психологічних детермінант, яка є особливо дієвою за умови непізнаності, прихованості від свідомості особи їхнього інфантильно-значущого змісту. Можливість пізнавати системність та впо-

рядковаість психіки в її динамічних і статичних характеристиках відкривається завдяки конкретному емпіричному матеріалу, в процесі його психоаналізу, що об'єктивує внутрішню суперечливість психіки в єдності двох логік – свідомого й несвідомого. Психологічні механізми, що об'єктивуються способом психоаналітичної інтерпретації, відображають системну впорядкованість несвідомого, яку виражає «інша логіка» через базові форми захистів, що, будучи детерміновані глибшпсихологічними причинами, суперечать змістові актуальних ситуацій спілкування.

3.4. Особливості вияву в поведінці статичних і динамічних характеристик психіки

3.4.1. «Прогресивна» та «деструктивна» статичність психіки

З огляду на тісний зв'язок статичної й динамічної психіки спостерігається їхнє відносне розмежування. Ми припускаємо, що статичність психіки може мати певну доцільність (формування корисних звичок, характеру суб'єкта, на які й спрямовано зусилля вихователів) у взаємозв'язку з відповідною динамічністю, яка слугує адаптації до соціуму, актуальної ситуації спілкування, набуває впорядкованості завдяки «памірам» свідомого і має широку варіативність вияву. Динаміка не була б прогресивною, впорядкованою, якби не згармонізовувалась із відповідними характеристиками статичності.

Навчання й виховання закладають певні навички, які слугують прогресивній статичності (наприклад, корисні звички: бути чемним, дотримуватися певного розпорядку і т.ін.), що дає змогу *зберігати психічну енергію*. Уся система виховання спрямована на формування «нормальної» особистості, що зумовлює широкі можливості адаптації до соціуму. Доведено, що поняття *психічної норми* (як певної усталеності) передбачає змінювання та лабільність психіки у прогресивному ключі (М. Балабанова). Взаємозв'язок статичної й динамічної психіки передбачає наявність усталених (конструктивних) аспектів, з огляду на які визначається динаміка варіативності індивідуально-неповторних виявів. Поняття *прогресивна* і *деструктивна статика* мають умовний характер; їх можна вживати для позначення як характеристик поведінкового аспекту суб'єкта, так і особливостей формування психіки на рівні глибших механізмів.

Виховання й дипломатія слугують виробленню просоціальних навичок, спрямованих на адаптацію людини до середовища. Прогресивна статика пов'язана з феноменами розвитку та особистісної зміни. Розвиток, за твердженням польського вченого К. Домбровського, – це динамічний процес (а не статичність), внаслідок якого відбувається долавання ригідності психіки. П. Лушин називає особистісну зміну «симультанним динамічним утворенням», припинення якого може статися через

психічну травму. Внаслідок такої травми розгортається нова динаміка, що виявляється в реорганізації звичного способу життя [23, 145].

Формування «прогресивної» статики сприяє збереженню психологічного здоров'я особистості. У цьому контексті важливим є поняття *ідентичності*, введене Е. Еріксоном, яке він тлумачить як *надійно засвоєний та особистісно прийнятий образ себе* у взаємозв'язку зі ставленням до навколишнього світу, тотожність людини щодо самої себе, суб'єктивне відчуття тотожності й цілісності. Дослідник стверджує: «Ідентичність — це не те, що «створюється» в результаті «перемоги», це не обладунок, не щось статичне і незмінне» [55, 33]. Становлення особистості, за Е. Еріксоном, — це *усталена конфігурація*, яка формується з дитинства внаслідок послідовних «Я-синтезів» та кристалізацій. У таку конфігурацію інтегруються конституціональна схильність, особливості лібідних потреб, задатки, захисні механізми тощо. Розвиток ідентичності — це вивільнення спонтанної ініціативи й почуття мети для виконання дорослих завдань, що передбачає (але не гарантує) реалізацію можливостей людини [55, 132]. Почуття ідентичності може зафіксуватися на ролі «маленького виконавця», що спочатку полегшує адаптацію, але надалі спричинятиме труднощі соціалізації й самореалізації суб'єкта. З огляду на дослідження Е. Еріксона можна констатувати, що формування ідентичності є надійним підґрунтям, основою адаптації суб'єкта до соціуму, а отже, слугує прогресивній статистиці.

Дослідники стверджують, що психологічні автоматизми є додатковою перешкодою на шляху досягнення критерію психологічного здоров'я. *Автоматизм* — це дія, що виконується без участі свідомості; фізіологічно — це здатність клітини, тканини або органа до ритмічної, періодичної або аперіодичної мимовільної діяльності без очевидних зв'язків із зовнішніми спонуканнями (наприклад, скорочення серця); абсолютна відпрацьованість дій, рухів, така, якої досягають багаторазовим повторенням, тренуванням. У зв'язку зі сказаним можна констатувати взаємозв'язок статичного й динамічного у самому визначенні поняття *автоматизм*. Фізіологічною основою автоматизації дій вважають динамічний стереотип, відкритий І. Павловим. Це поняття висвітлено Г. Гартманом в аспекті проблеми адаптації. Психопсихіки (З. Фрейд, Г. Гартман та ін.) вживають термін «автоматизм» на позначення механізмів несвідомого, захисного механізму «втечі від реальності» (Ф. Александер). На думку Г. Гартмана, автоматизми — це «засоби, які вже існують», вони функціонують як «стимульний бар'єр у душевному апараті» і є «характерним прикладом тих *порівняно стійких форм адаптованості*, які справляють тривалий вплив на процеси адаптації» [51, 123–124]. Розглядаючи функції автоматизмів, Г. Гартман зауважує: «Не лише моторний поведінці, а також сприйняттю й мисленню притаманний автоматизм. Вправляння автоматизує методи вирішення проблеми такою ж великою мірою, як це відбувається з ходою, говорінням або писанням». Водночас, за твердженням дослідника, автоматизми можуть стати точкою відліку

для патологічного розвитку. Отож він наголошує, що психологічний автоматизм буває причиною формування як «прогресивної», так і «деструктивної» статики.

Окремим питанням є стабілізовані індивідуально-неповторні суперечності, пов'язані з регресивною статичністю психіки, що спричинює утворення деструкцій особистості. Нівелювання деструкцій під час психокорекції може зазнавати значних труднощів, адже регресивна статика пов'язана з примітивною інтеграцією структур і функцій психіки, що потребує глибинного пізнання.

Руйнація, що окреслюється поняттям *деструкція*, є крайнім виявом деструктивної статики. Поняття деструкції стосується особистісного аспекту людини і не є тотожним поняттю особистісної проблеми. Якщо особистісна проблема є індивідуально-неповторною стабілізованою тенденцією до непродуктивної активності, пов'язаної з інфантильним аспектом психіки, то деструкція виявляється в шаблонній і ригідній поведінці, спрямованій на те, щоб завдати шкоди іншій людині. Така поведінка становить регресивну статичну, що актуалізується в міжособистісній взаємодії. Феномен деструкції вперше був окреслений Е. Вейсом як процес руйнування статичної структури, знищення, а також спрямування психіки та поведінки суб'єкта на руйнування об'єктів, що його оточують, та на саморуйнування [34, 67]. Дослідники наголошують також на потенційній могутності деструктивних тенденцій. Водночас, за твердженням Е. Еріксона, «лише мала частина внутрішніх ліній розвитку не може бути використана для конструктивної та мирної ініціативи» [55, 117 - 118]. Деструктивність, зазначає дослідник, пов'язана з психологічно обтяжливою інфантильною емоцією — соромом. Присоромленням експлуатується почуття меншовартості, воно сприяє формуванню в дитини деструктивно-ритуального повторення власних дій. «Згодом дитина починає розуміти, що річ не в універсальному «добре», а в тому, на чієм боці сила» [55, 130]. Деструктивність актуалізує і те, що дитина в очах дорослих перетворюється на механізм, який потребує заданого налагодження, або на тварину, яку потрібно видресувати. За такої позиції виховання втрачає невимушеність, поступальність соціалізації дитини. Натомість формуються «базисні модальності», що спричиняють ворожі, жорсткі очікування та установки.

А. Макаренко стверджував, що стабілізовані деструктивні утворення особистості, які належать до регресивної статики, не слід оберігати. Як відомо, він здійснював перевиховання асоціальних осіб, психіка яких доволі стабілізована щодо регресивно-деструктивних тенденцій. Педагог зауважував, що «вибух», який «перевертає» внутрішній світ людини, надає динаміки особистісному розвитку. Хоч існує небезпека виникнення сильних емоційних навантажень, які можуть зашкодити прогресивній динаміці, проте «вибух» є ефективним у разі ригідності та деструктивної поведінки суб'єкта [24, 425 - 426]. Отже, ставиться мета не нівелювання статичності психіки, а лише переходу її в якісно новий вид, що зумовлює особистісне зростання.

Статичність виражається категорією «судження». Судження визначають як одну з логічних форм мислення, що відображає взаємозв'язок двох (суб'єкта і предиката) чи більше понять [37, 798]. У психологічному значенні *судження* — це установка, стабілізована концептуальна позиція суб'єкта, доволі відносна та негнучка (нединамічна) за своїм характером. Судження може виражатися в символічній формі — за допомогою метафори, яка не є безпосереднім відображенням переживань суб'єкта чи об'єктивної реальності. Метафора «закарбовує» усталені способи світосприйняття, символічне вираження яких є прийнятним і зрозумілим для багатьох людей, виражає усталену модель розуміння світу та можливостей адаптації до нього. Крім того, наука логіка вчить, що, наприклад, судження «усі берези — дерева, але не всі дерева — берези» вважається істинним і не передбачено іншої логічної його побудови. Такі судження полегшують адаптацію суб'єкта до навколишнього предметно-чуттєвого світу. Проте у психіці, феноменологія якої пов'язана зі сферою несвідомого, котрій притаманна «інша» (ірраціональна) логіка, категорія істини (на яку спирається судження) може виявитися відносною. Така істина не є заданою, виведеною із судження, її здобувають у психокорекційному процесі в ситуації «тут і тепер», завдяки власному досвідові учасників через рефлексивне пізнання. З погляду психокорекційної практики, судження може задавати «деструктивну» статистику, оскільки капеує його носія у певній ригідній позиції, спричинюючи закритість для нового досвіду щодо набуття рефлексивних знань. Рефлексивні знання відкривають можливість для прогресивної зміни особистості (набуття «прогресивної» статистики).

Формування «регресивної» статистики на рівні глибинних механізмів пов'язано з категорією психологічного егоїзму. Поняття *егоїзм* у літературі визначається як принцип життєвої орієнтації, «заснований на піклуванні про себе і власну користь, турботах про власне «Я» та його інтересах навіть ціною блага інших» [29, 545]. Егоцентризм, який є супутнім егоїзму, зумовлює спрямованість особистості на саму себе, свій внутрішній світ, що виражається передусім у процесі спілкування через перцептивний, емоційний і когнітивний плани сприйняття людиною самої себе та інших людей (Х. Шредер). Динаміка переходу від зосередженості на наявній проблемі до егоцентрації відбувається невидимо для суб'єкта, проте семантично оформлюється й переживається ним в єдності когнітивного та емоційного аспектів [29, 73]. Психологічний егоїзм полягає в тому, що поза волею суб'єкта у процесі взаємодії з іншими людьми актуалізуються егоїстично обтяжені регресивні тенденції, детерміновані «незавершеними справами дитинства». Такі тенденції зумовлюють втечу людини від просоціальної схеми поведінки та мимовільну зосередженість її активності на інфантильних, проте замаскованих просоціальною доцільністю потребах. Формування психологічного егоїзму пов'язане з глибинними чинниками: базальною (інфантильною) тривогою та інстинктом самозбереження, необхідністю психо-

логічного виживання в умовах амбівалентності почуттів, які виникли внаслідок едіпової ситуації.

Психологічний егоїзм може виражатись у *«батьківських програмах»*, які деструктивно впливають на процес виховання дітей. Процес виховання, як уже зазначалося, пов'язаний з формуванням прогресивної статички. Проте через обтяженість батьків особистісною проблематикою на латентному рівні формуються тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті внаслідок психологічного омертвіння певних форм поведінки дитини батьками. Таке «омертвіння» пов'язане з феноменом психологічного егоїзму батьків, зумовленого інфантильно-регресивними чинниками. Так, на рівні спілкування це може виявлятися в тому, що батьки залякують і свідомо руйнують стосунки дитини з її друзями, пояснюючи свої дії необхідністю вберегти її від життєвих труднощів (це може сформувати в дитини недовіру й страх щодо соціального простору поза сім'єю). При цьому в батьків наявні неусвідомлені егоїстичні інтереси оберекти дитину від «розпорошування» любові на інших людей. Про психологічний егоїзм суб'єкта йдеться тоді, коли у власних вчинках він виходить не з інтересів інших людей, а з інтересів інфантильних тенденцій, що незмінно задаються глибинно-психологічними детермінантами і формують регресивну статичку.

«Деструктивна» статичність спричинюється фіксаціями в інфантильний період розвитку суб'єкта та імперативно зумовлює регресивні тенденції поведінки, що зберігаються впродовж усього життя, створюючи підґрунтя для феномена «хибного кола». Прогресивна зміна цілісного змісту психіки в процесі глибинної психокорекції передбачає реформування інфантильних установок, що пов'язано з відкритістю суб'єкта для нового досвіду та розвитком його соціально-перцептивного інтелекту й адекватної рефлексії.

3.4.2. Формування «життєвих програм» суб'єкта

У контексті дослідження статичних особливостей психіки вагомим є поняття програми, запрограмованості на певні дії, активність. Термін «програма» тлумачиться як документальний план наміченої діяльності [41, 553], як послідовність дії в переході з одного стану в інший, коли кожний рух організму є результатом паралельної та послідовної дії м'язів за певною програмою, закладеною в головному мозку. Такі програми є результатом багаторазового повторення рухів упродовж життя людини, і в цьому — сутність навчання малих дітей (Ю. Попов).

Формування запрограмованості пов'язане із *психологічними автоматизмами*. Автоматизм — це «дії, які реалізуються поза безпосередньою участю свідомості — відбуваються немовби «самі собою», без свідомого контролю» [16, 7]. Завдяки автоматизмові поява стереотипної ситуації стимулює всю послідовність автоматичної операції. Фізіологічною основою автоматизації дій вважають динамічний стереотип, відкритий

І. Павловим. Це поняття в контексті проблеми адаптації вживає також Г. Гекгаузен.

Як синонім запрограмованості використовують термін «закарбування» (імпринтинг), що визначається як специфічна «форма наuczіння, за якої фіксуються вирізняльні ознаки об'єктів певних вроджених поведінкових актів» [37, 211]. Імпринтинг співвідносять із фіксаціями в перші години й дні після народження (тварини або людини), коли формується усталена прив'язаність до первинного об'єкта. Результат такого явища є незворотним. Механізм його є сполучною ланкою між вродженим і набутиим. Миттєве запам'ятовування людиною, що відбувається за умови високого емоційного напруження, також пов'язують із закарбуванням. С. Рубінштейн стверджує, що запам'ятовування як таке розпочинається із закарбування, яке спочатку здійснюється мимовільно. Якщо подразник багаторазово повторюється, закарбування відбувається без свідомої установки на це. Імпринтинг на неживих об'єктах має вияв у фетишизмі. В релігії це явище спістерігаємо в цілеспрямованому процесі формування духовності, що починається зі звернення до віри і зорієнтований на закріплення, усталення Божих принципів життя у свідомості суб'єкта.

Запрограмованість організму є біологічно зумовленою. Дослідження з біології, фізики, генетики доводять, що організм людини є біокомп'ютером, безперебійна робота якого забезпечується динамікою нейронів. Природний біокомп'ютер людського організму продовжує працювати, ігноруючи похибки, і тим самим дотримується шкідливої, деструктивної програми (доля або фатум).

Сучасні генетики, дослідивши «молекулу життя» ДНК, дійшли висновку, що в ній закарбована цілісна програма: відображені всі характеристики батька й матері, успадковані дитиною. ДНК містить не тільки репродуктивну програму кожної клітини тіла, його характеристик та розмірів, що змінюються від дитинства до старості, а й є прообразом цілісної істоти, містить індивідуальні особливості майбутнього життя. Молекула ДНК становить запрограмовану проекцію життя людської істоти. Крім того, вона містить інформацію щодо процесу еволюційної досконалості як поступового сходження від хаосу до впорядкованості. Така запрограмованість ДНК є прогресивною, вона сприяє збереженню довголіття та фізичного здоров'я організму. Якщо в ДНК відбуваються порушення, пов'язані з відходом від чіткої генетичної запрограмованості, то жива клітина стає нездатною виконувати свої функції, що може призвести до розростання дисфункцій і загибелі організму (онкологічні захворювання). Порушена клітина починає відтворювати інші клітини з порушенням генетичної структури – виникають атипові злоякісні клітини. Внаслідок дезорганізованості вони починають безконтрольно і хаотично репродукуватися, блокуючи функціонування органів. Отже, втративши прогресивну генетичну запрограмованість, нормальні клітини органів стають злоякісними і деструктують роботу організму. На

підставі викладеного можна стверджувати, що запрограмованість у природі слугує прогресивній статичності, усталеності, на основі якої можливе прогресивне функціонування організму як системи.

Відповідно до педагогічних засад виховання дитина від народження підлягає впливові та необхідності дотримання «програм» з боку вихователів, батьків. У навчально-виховних інстанціях навчання адаптації до соціуму відбувається через поділ на категорії «гарне» й «погане», «добро» і «зло», «щастя» й «несчастя» і т. ін. Останнє презентують казки дитинства. Крім того, обтяженість батьків особистісною проблематикою з її інфантильним походженням блокує можливість оптимальної взаємодії із власними дітьми, що сприяє формуванню деструктивних життєвих програм. Ці програми пов'язані також із глибинними механізмами психіки (сдіпова ситуація, об'єктні відношення) і мають вияв у феномені «ходіння хибним колом», тенденцією до самопокарання тощо. Вони нівелюють прогресивну статистику і створюють небезпеку перетворення людини на автоматизований механізм. У науково-популярній психологічній літературі йдеться про формування деструктивних психологічних стереотипів, уподібнення людей до автоматів та необхідність їхньої деавтоматизації.

Теорія запрограмованості людини знайшла своє висвітлення у філософії. Так, у вченні йоги зосереджено увагу на запрограмованості людського організму діяти і реагувати певним чином у різних ситуаціях відповідно до спонтанного емотивного вибору, що спотворює сприйняття реальності. Це пов'язують також із феноменом ментальної програми, що визначає нечітке, розпливчате сприйняття світу. Йдеться також про хибну і справжню запрограмованість людського життя та про здатність людини набувати продуктивнішої «запрограмованості», яка дала б змогу самореалізуватися й тим самим створити для себе «рай на Землі». Розум, який дотримується деструктивної програми, перетворює функціонування суб'єкта на пекло. «Перепрограмування» пов'язане зі зміною ставлення до себе й оточення, що потребує пересорієнтування прагнень і спрямованості від зовнішнього до внутрішнього. Тим часом деструктивна програма полягає у вибіркового сприйнятті та викривленнях: наприклад, якщо наявна запрограмованість на ненависть, то розум відгукуватиметься тільки на ту інформацію ззовні, яка підтверджує і посилює саме цю позицію, тоді як інша інформація буде підлягати витісненню.

Як засвідчують дослідження з різних галузей науки, людина від самого народження підлягає певним усталеним програмам як фізичного, так і психічного та соціального розвитку. Виховання, адаптуючи її до динаміки життя, водночас спричинює ригідність психіки, неусвідомлене деструктування власних психологічних резервів. Дослідники наголошують на необхідності набуття людиною більшої динамічності, що досягається через «перепрограмування» в конструктивному індивідуально-неповторному, прогресивнішому напрямі щодо самореалізації.

Запрограмованість психіки на реалізацію тих чи тих програм в індивідуальній динаміці життя має глибинні психологічні витоки. З. Фрейд наголошував на існуванні глибинної потреби організму «повернутися до попереднього стану», що пов'язано зі смертю (абсолютною статикою), чим і зумовлений феномен вимушеного повторення. Цей феномен, за твердженням дослідника, властивий не лише невротикам, а й психічно здоровим людям. Вимушене повторення виявляється у повторенні типового для особи комплексу поведінки, що спричинює моделювання життєвих ситуацій і ставлення до людей відповідно до певного узвичаєного зразка. «...Хоч би якими різноманітними були окремі випадки — цим людям, здається, судилося відчувати всю гіркоту невдячності» [49, 410]. До таких повторень дослідник зараховує і втрату авторитету, розриви дружніх стосунків тощо. Крім того, нерідко суб'єкт не є активним у повтореннях, які відбуваються поза його свідомою волею та активністю. Організм запрограмований на іманентний шлях до смерті, і така запрограмованість спливає у динамічній суперечливості психіки (між життям і смертю, єднанням та роз'єднанням з людьми, слабкістю і силою). Це означає, що організм підкоряється не лише фізіологічним, а й функційним психічним законам [58]. Отже, запрограмованість психіки пов'язана з потягами (Ід), енергетичний потенціал яких зумовлює вияв запрограмованості психіки суб'єкта на поведінковому рівні у формі вимушеного повторення.

Теорія психосинтезу Р. Ассаджолі дає змогу з'ясувати певний ракурс особливостей статичної й динамічної внутрішніх змін. Дослідник використовує поняття *фантазми* для позначення статичних, засвоєних у дитинстві, мислєобразів, які імперативно керують поведінкою суб'єкта, виявляючись у динаміці енергетично спустошливих страхів, внутрішніх конфліктів. При цьому резерви та потенційні можливості психіки входять у суперечність із недиференційованою психічною енергією (пластичною частиною несвідомого). «Я» людини стає як вільним, так і поневоленим через отождествлення зі слабкістю, провинною, страхом. Внаслідок цього психіка стає ригідною, усталеною, «закутою в ланцюги». Щоб набути внутрішньої динамічності (здатності до творчої самореалізації), потрібно створити новий об'єднуювальний центр «Я», тобто досягти інтеграції психіки на більш високому рівні.

Слід синтезувати нову, прогресивнішу «внутрішню програму», яка ґрунтувалася б на глибокій саморефлексії та самоусвідомленні. Для цього на певний час знадобиться статична «ідеальна модель», що містить динамічну творчу силу. Дослідник наголошує на важливості розуміння складності психіки: «Людина — не споруда, під яку спершу має бути закладено фундамент, потім зведено стіни і, нарешті, покладено дах. Виконання широкої внутрішньої програми психосинтезу можна розпочинати одразу з різних боків, а різні методи і дії залежно від обставин і внутрішнього стану можна чергувати впродовж більш-менш тривалих відтинків часу» [3]. Торкаючись поведінкового аспекту, Р. Ассаджолі

виокремлює тип людей із пластичнішою, ніж в інших, психічною конституцією, які цілковито покладаються на волю хаосу, спонтанності, керуючись швидше емоційними спонуканими, ніж свідомо визначеними намірами. Для них перетворення себе впродовж певного часу на «реалізатора програми» за накресленою прогресивною схемою є важкодосяжним. Тут необхідна динаміка, трансформація, здатність до внутрішнього перетворення. Це стає можливим завдяки природній пластичності й мінливості, які постійно притаманні психіці людини: «подібно до того, як енергія тепла перетворюється на енергію руху або електроенергію, наші емоції і потяги перетворюються на фізичні дії чи діяльність розуму та уяви. І навпаки, ідеї порушують емоції» [3]. Виходячи з теорії Р. Ассаджолі, можна констатувати наявність динамічної активності всередині психіки, яка слугує формуванню прогресивної статичності (гармонійної особистості).

А. Адлер звернув увагу на формування (передусім у невротичних осіб) певного життєвого плану, який має за підґрунтя травматичні переживання дитинства і зберігається впродовж життя суб'єкта. Життєвий план — це специфічна запрограмованість, за межі якої особа не наважується вийти через страх нового досвіду.

У кожної людини відповідно до теорії Е. Берна є набір поведінкових схем, які співвідносяться з певними *станами її свідомості*, нерідко негумісними: «мовою психології став «Я» можна описувати як систему почуттів, визначаючи її як набір узгоджених поведінкових схем» [7, 14]. Виокремлення таких станів Е. Берн пов'язує із самою природою дійсності, яка має два аспекти — статичний і динамічний. *Стан* у теорії Е. Берна — це щось *стабілізоване, фіксоване і водночас мінливе*, що породжує певні статичні схеми взаємодії. У формуванні окреслених поведінкових схем, переконаний дослідник, відіграють роль стани батьків, які виховували суб'єкта, та враження минулих літ, що в будь-який момент готові актуалізуватися в динаміці життя.

Досліджуючи аспект спілкування, Е. Берн зосереджує увагу на тому, що у взаєминах мають місце інциденти, на перший погляд, випадкові, але вони відповідають певним схемам, які є статичними й тому впізнаними. Автор зауважує, що не ставить за мету звести все життя до якоїсь формули, враховуючи те, що реальна людина діє спонтанно й непередбачувано. Проте люди, які діють «за формулою», наголошує вчений, становлять основну частину людства. Спілкування як таке відбувається за певними правилами і має приховані від стороннього спостерігача закономірності. Планування й прогнозування соціальних контактів відбувається майже автоматично, і отже, є ризик перетворення їх на реалізацію певних сценаріїв [7, 12]. Важливими є поняття гри, сценарію та близькості, які Е. Берн називає формами соціального контакту. Гру дослідник визначає як жорстко запрограмований і статичний феномен, серію повторюваних і схожих трансакцій з чітко вираженим і передбачуваним кінцем, яка зовні видається набором операцій. При цьому на-

явні прихована мотивація та психологічний виграш для особи, що споріднює гру з певним типом маніпуляції. «Винагороди», отримані в результаті гри, загалом полягають в її стабілізаційному (гомостатичному) ефекті, що не завжди відповідає поняттю *душевне здоров'я*. Ігри є невід'ємною і динамічною частиною неусвідомлюваного плану життя або сценарію кожної людини. Вони передаються від покоління до покоління, можуть видозмінюватися, при цьому між індивідами, які грають в такі ігри, спостерігається тенденція взяти шлюб. Небезпечність гри полягає у створенні ілюзій щодо внутрішніх мотивів власної активності. Життєвий план, або сценарій, структурує триваліші періоди часу — місяці, роки або все життя, і спричиняє безперервну внутрішню боротьбу. Життєві сценарії, стверджує дослідник, ґрунтуються в багатьох випадках на батьківському програмуванні, яке забезпечує мету та можливість привернути до себе увагу батьків, структурувати час і навчитися соціально прийнятних форм поведінки. Батьки неусвідомлено програмують довготермінову модель, реалізація якої потребує часу, а інколи навіть усього життя суб'єкта. Така модель може бути конструктивною (дає змогу бути адаптивним і самореалізуватися) та деструктивною. При цьому не відкидається можливість обрання (свідомого чи несвідомого) дитиною власного сюжету, сценарію, який, однак, може бути не менш жорстким і стабілізованим, пезмішним.

У дослідженні Е. Берна статичність ілюструє феномен *життєвої позиції*. Якщо ігри можуть мати неусвідомлюваний характер і їх завдяки динамічній природі неважко відрізнити від статичних установок, які найчастіше є результатом життєвої позиції, то життєва позиція виражається у формі твердження, що впливає на процес комунікації суб'єкта. Життєва позиція визначає долю як конкретного суб'єкта, так і його нащадків, тоді як феномен життєвого сценарію стосується тільки конкретного суб'єкта.

Заслуговує на увагу поняття *деструктивних ігор*, в яких «гравці», на думку Е. Берна, не усвідомлюють своєї емоційної зацікавленості в такій взаємодії. У цьому слід вбачати ознаку деструктивної статичності. Дослідник наводить такий приклад: відмова від деструктивних ігор у шлюбі і поліпшення психологічного благополуччя одного із членів родини призводять до погіршення стану іншого, для якого деструктивні ігри є ілюзорним підтриманням психологічної рівноваги. Вчений пише про можливість виокремлення характерних особливостей деструктивних ігор, які є стабілізованими ознаками, що й сприяє їх упізнаванню. Він зауважує, що гра збільшує внутрішню стабільність, при цьому позитивний внесок її в соціальне життя може переважати неоднозначність неусвідомлюваних мотивів, а конструктивна гра водночас є корисною також іншим гравцям і допомагає самореалізуватися [7, 139]. Крім того, Е. Берн наголошує на провідній ролі раннього періоду дитинства у формуванні життєвих сценаріїв суб'єкта, що відбувається поза його усвідомленим досвідом. «Після того як період близькості з матір'ю

завершений, — зазначає Е. Берн, — індивід усе подальше життя стоїть перед вибором, який надалі визначатиме його долю. З одного боку, він постійно матиме справу із соціальними, фізіологічними й біологічними чинниками, що стають на заваді фізичній близькості на зразок тієї, яку він відчував ще немовлям. З другого боку, людина постійно прагне такої близькості. Найчастіше їй доводиться йти на компроміс. Вона вчиться вдовольнятися ледь помітними, іноді лише символічними формами фізичної близькості, тому навіть найменший натяк на впізнавання може задовольнити її, хоча вихідне прагнення фізичного контакту збереже первісну гостроту» [7, 7]. Батьківське виховання, на переконання дослідника, спрямоване на формування певних стереотипів поведінки, які згодом мають полегшити людині входження в соціум. Е. Берн зосереджує увагу на тому, що у власній родині дитина найчастіше не отримує уроків особливої гнучкості, і це закладає основу формування певного усталеного життєвого сценарію. Згодом дитина інтуїтивно відчуватиме партнерів, які зіграли б ролі в її сценарії, отже, має місце статична програма. Завдяки адаптації до оточення сценарій набуває певної лабільної форми, зберігаючи при цьому стабілізовані характеристики, не усвідомлені особою. Навчання гарних манер, вітання при зустрічі тощо — необхідні автоматизовані атрибути виховання. Таким чином дітей навчають певних ритуалів, спрямованих на підтримання необхідного рівня критичності й доброзичливості, що належить, як стверджує дослідник, до мистецтва дипломатії. Ігор діти навчаються неусвідомлено, на основі власних значущих переживань. Типові життєві позиції виражаються у твердженнях на зразок: «усі діти — логані», «дітям завжди дістається» тощо. Вибір і фіксація позицій відбувається у дитини в ранньому віці, починаючи з другого року життя. Закріплюється життєва позиція, яка породжує деструктивну статичність, може спричинити й дезадаптованість суб'єкта. Позбутися цього дитині нелегко: такі програми міцно вкорінюються в її несвідомому. Звільнення можливе лише тоді, коли людина досягає незалежності, тобто набуває здатності бути «включеною» у теперішнє, діяти спонтанно і досягати емоційної близькості у спілкуванні. Зважаючи на такі висновки дослідника, можна помітити суперечність: з одного боку, навчання певних ритуалів необхідне для адаптації дитини в соціумі, з другого — з часом ігри можуть перетворитися на фіксовану послідовність стимулів і реакцій, що зашкодить оптимальному спілкуванню, а їх детермінація забудеться або не усвідомиться.

Як бачимо, дослідження Е. Берна підтверджує наявність статички й динаміки не лише в навколишній дійсності, а й у психіці суб'єкта. Статичність знаходить своє вираження в іграх, життєвих сценаріях, життєвих позиціях і станах свідомості. Статичність психіки маскується від свідомості людини варіативністю соціальних контактів, а самі контакти нерідко будуються за зразком «ходіння хибним колом» — у формі стабілізованої стереотипної гри.

Американські дослідники М. Джеймс та Д. Джонгвард у праці, присвяченій драмі життєвих сценаріїв (у межах трансактного аналізу), стверджують, що психологічний сценарій містить програму виконання індивідуальної життєвої драми. Такий сценарій спричинює відхід особи у світ ілюзій та заглиблення в себе. Психологічний сценарій є своєрідним планом життя, який «виконується» особою неусвідомлено, хоча дехто й може випадково його усвідомити. Життя кожної особи — це унікальна драма, яка може охоплювати елементи сімейного і культурного сценаріїв. Індивідуально-неповторні сценарії життя бувають конструктивними, деструктивними або непродуктивними. Вони формуються у стосунках батьків і дітей на фоні ранніх дитячих переживань. У цьому варто вбачати зв'язок позиції авторів із психодинамічним розумінням формування усталеності психіки. В дорослому віці суб'єкта сценарії «виконуються» ним у контексті соціального оточення, яке має свої драматичні форми. Неусвідомлений примус прожити наперед визначену життєву драму є найважчим для розуміння особою, яка дотримується її. Від сценарію залежить психологічна позиція суб'єкта, яка виражається у ставленні до себе, людей, світу в аспекті адаптивності або дезадаптивності, закритості чи відкритості для нового досвіду. Сценарії, на думку вчених, формуються під впливом шаблонних вербальних комунікатів батьків, що є посланнями неусвідомленого ставлення до дитини (на зразок: «ти ніколи нічого не досягнеш» і т. ін.). Таким чином батьки внаслідок наявності власної проблематики передають своїм дітям деструктивні «розпорядження» (що можуть бути прихованими й поданими у формі натяку), які інтроєктуються в «Я» дитини, спричинюючи появу в неї фаталістичної установки, «ходіння хибним колом». Як свідчать дослідження, «сценарій» реалізується статично і незмінно, маючи неусвідомлюваний характер, пов'язаний із драматичними переживаннями раннього періоду розвитку.

Запрограмованість може виражатися як своєрідна форма вимушеного повторення в генеалогії тієї або тієї сім'ї. Французька дослідниця А. Шутценбергер розглядає феномен річності як сценарій повторення важливих життєвих подій (шлюб, народження дитини, розлучення, вдовство, відхід дітей, переїзд тощо). Такі схеми дослідниця називає «невидимі лояльності», або «фрактали»: окреслюється коло, яке «притягує» повторення (attractor) певної тенденції в поведінці членів однієї родини. Створюються умови, коли подія (статика) може «все» змінити в житті родини або привести у рух динаміку через нескінченні її повторення. До таких схем належать неусвідомлена ідентифікація з кимось із членів сім'ї, трагічно загалим або зниклим. Вилікає вузькопланова спрямованість психічної активності за логікою: відповісти втрачене, перевершити когось, приховати ганебні з соціального погляду вчинки і т. ін. Дослідниця виокремлює «програму мертвої матері» як умовний термін на позначення депресивного стану матері в момент народження дитини. Відповідно до психодинамічної теорії на основі практики можна

стверджувати: мати сприймається дитиною завжди «живою» незалежно від її внутрішніх станів і реального ставлення до дитини. Це закономірність психіки.

Німецький психотерапевт Б. Геллінгер розглядає статистику й динаміку психіки у філософському та психологічному планах. У філософському значенні він тлумачить життя як найглибший рух до статичної першооснови -- смерті. Якщо суб'єкт починає цей рух надто рано, відбувається втручання у природний рух, і потрібно його зупинити. Проте є випадки, коли біологічно запрограмований і незмінний рух до смерті зупиняється, змінюючи напрям, і повертає суб'єкта до життя (ефект видужання онкохворих). Тенденція до «смертоносного» руху у психологічному плані виявляється у своєрідних сценаріях. Так, намагання зробити смерть улюбленої людини, з якою ідентифікує себе індивід, ілюзорно оборотною, виявляється в неусвідомлюваній установці: «Я піду за тобою», породжуючи тим самим запрограмованість на смерть, що спричинює невиліковне захворювання, нещасний випадок (збій у русі до життя) або суїцид. Такий сценарій пов'язаний з подоланням почуття втрати близької людини та почуття провини щодо неї за внутрішньою ірраціональною логікою: «Краще помру я, ніж ти». Відбувається немовби компенсація одного зла іншим, і тим самим травматичність втрати зменшується ціною власного життя [7].

У психології маніпуляції виокремлюють феномен «улюблений монолог», який у певних варіаціях повторюється людиною і є вираженням психологічних автоматизмів, що знаходять вияв у спілкуванні з іншою людиною. Такі монологи мають захисний характер, стосуються поведінкового аспекту особи, нерідко прямо не проголошуються і «читаються з підтексту». Прихований мотив цих монологів -- самоствердження, ідеалізація «Я» в напрямі «до сили», іноді доволі парадоксальним способом («Кругом свої люди...», «Я арлекін» і т.ін.).

У теорії акцентуацій характеру К. Леонгард вводить поняття життєвих типів, які формуються внаслідок накладення відбитку професійної діяльності на особистість (учитель, офіцер, учений та ін.). Такий відбиток особливо помітний, коли вибір професії відповідає нахилам суб'єкта і виявляється в неможливості відійти від стереотипної поведінки навіть тоді, коли життєва і професійна ситуація змінилась (учитель -- авторитетний, самовпевнений; військовий -- агресивний, авторитарний тощо). «Життєві типи» є усталеними й незмінними шаблонами поведінки, а не типом спрямованості особистості. Така спрямованість становить динаміку і пов'язана з характером та процесом внутрішньої переробки явищ, які сприймаються [22].

Відомий феномен «деструктивного психологічного перепрограмування» -- створення «сектантської особи». Батьківське виховання непомітно й латентно закладає підвалини подальшого потрапляння особи до секти: нерідко в сім'ях дитину сприймають як чужу, небажану. В такому разі її психіка шукає об'єктів заміщення, які могли б вдовольнити

капсульовану й переалізовану з дитинства потребу в прийнятті, любові, захисті. Секта «дарує» суб'єктові ілюзію «батьківського» захисту, за чим криється цілеспрямоване деструктування особи. У сектах суб'єкт підпадає під психологічне програмування, поєднане з маніпуляцією свідомістю: культивується прагнення до задоволення — учасникам обіцяють «пікові» відчуття, віднайдіння нової, ідеальної родини, захист «батька», «братання». Нав'язуються деструктивні установки та формуються відступи від реальності, створюється ілюзія «народження наново». Соціально-перцептивний інтелект суб'єкта немовби «перемикається» і починає працювати інакше — в напрямі прийняття ілюзорно-мажорної реальності, яку обіцяє секта. Починається процес автоматичної фільтрації: згодом зворотний зв'язок з навколишнім середовищем, який не відповідає новій моделі реальності, витісняється, пригнічується, суб'єкт перебуває ніби у власному світі. Цього досягають маніпуляціями: тривалим примусом підкорятися дивним і суворим вимогам, що спричинює нівелювання психологічної стабільності; суб'єкта піддають агресії, образам, що актуалізує почуття меншовартості, спричинює стан крайнього фізіологічного та емоційного дискомфорту. Деструктивні секти умисне викликають в потенційних жертв когнітивний дисонанс, що прозводить до посилення амбівалентності й розщеплення особистості. Змінюючи їхню поведінку, секта посилює новостворені деструктивні установки. При цьому обидва «Я» (колишнє і перепрограмоване) можуть існувати водночас і об'єктивуватися в непередбачуваний спосіб — через регресивні та агресивні вияви поведінки (Т. Лірі). Отож внаслідок «деструктивного перепрограмування» формуються інші життєві позиції, людина втрачає волю, на основі посилення інфантилізму відбувається самопокарання й самопожертва. Цьому сприяє ритуалізація, що ґрунтується на установках, коріння яких сягає в дитинство (наприклад, ритуал хрещення — заміщення єднання з батьками як захисниками) — відбувається рекрутування релігійних уявлень.

Загалом можна стверджувати, що термін «запрограмованість» у психологічному значенні є досить поширеним. Він означає усталеність, автоматизм поведінки й відчуття суб'єкта, що зумовлює дотримання «життєвого плану» та «життєвого сценарію», які часто не усвідомлюються через детермінованість глибинними аспектами психіки. Запрограмованість є біологічно, психологічно й соціально зумовленою. Зважаючи на психокорекційну практику, можна стверджувати, що запрограмованість психіки пов'язана з необхідністю вивільнитися від енергії, капсульованої в едіпів період розвитку суб'єкта. Запрограмованість виражає статичні (усталені) характеристики психіки, пов'язані з фіксованими автоматизмами в її формуванні, внаслідок чого породжується «ходіння хибним колом» в аспекті руйнівних для внутрішнього самовідчуття й соціальної адаптації наслідків. У «життєвих програмах» знаходять реалізацію інфантильні тенденції, які можна виявити способом глибинно-психологічного пізнання.

3.5. Глибинно-психологічний зміст усталених (статичних) характеристик психіки

3.5.1. Фіксація та її вплив на формування статичності психіки

Усталеність, інваріантність психіки детермінується фіксаціями, спричиненими ранніми травматичними ситуаціями, що пов'язані передусім з едіповою ситуацією. Дослідники висвітлюють фіксації насамперед у річці психоаналізу й визначають їх як особливо тісну, закріплену прив'язаність до об'єкта, періодів, досвіду, спогадів, стереотипів поведінки тощо. Найжорсткішою є фіксація на зразок імпринтингу та закарбування, яка характеризується відсутністю підкріплення, незворотністю й стабільністю. Фіксацію визначають також як дивну й невідгукну установку (З. Фрейд, Г. Блюм), використовують на позначення «мішливості лібідо», розглядають як захисний механізм психіки поряд із регресією, витісненням, сублімацією.

Термін «фіксація» вперше використали в психоаналітичному значенні Е. Брейер і З. Фрейд у контексті дослідження істерії на позначення заикленості на пережитому травматичному досвіді. Вчені висловили припущення, що хворі на істерію страждають, головним чином, від травматичних спогадів. Травматична подія немовби «перевертає» підґрунтя попереднього життя особи, внаслідок чого вона втрачає інтерес до теперішнього і майбутнього, залишається фіксованою на травматичному минулому. Фіксація спричинює травматичний невроз.

Фіксованість на травмі, згідно з дослідженнями З. Фрейда, виявляється в періодичній появі травматичного переживання у сновидінні, у стані активності травматична подія «забувається». З. Фрейд стверджував, що травма, яка спричинює фіксацію, характеризується водночас певною ознакою (логічний зв'язок між причиною і наслідками) й травматичною силою (викликає сильну емоційну реакцію). Травматичний ефект може ситуативно актуалізуватися тривіальними подіями під час статевого дозрівання, проте інфантильні травматичні переживання залишаються неусвідомлюваними [30, 100]. У лекціях із психоаналізу З. Фрейд виокремлював фіксацію на певній фазі минулого, властиву не лише невротикам. Будь-який невроз містить фіксацію, проте не всяка фіксація призводить до неврозу, наголошує дослідник. Невроз є патологічною формою печалі як результату афективної фіксації на минулому, а сама печаль не є неврозом. Фіксація на фазі минулого пов'язана з інфантильними тенденціями. З. Фрейд зауважував, що внаслідок психоаналізу пацієнт має змогу позбутися фіксації на певних інфантильних цілях та об'єктах і спрямувати вивільнену енергію на більш зрілі цілі та об'єкти.

У працях із психоаналізу фіксацію висвітлено в аспекті інстинктивних потягів. Досліджуючи інстинктивний імпульс Ід та його вираження у свідомості, А. Фрейд розглядає позитивні й негативні установки лібідо як певні фіксації. Фіксацію, на думку О. Феніхеля, викликає перед-

усім надмірна фрустрація. При цьому поєднання орієнтації на задоволення та надмірної фрустрації (особливо якщо вони різко змінюють одна одну) якнайбільше сприяє виникненню фіксації.

У дослідженнях психоаналітичного напрямку поняття фіксації вживають у поєднанні з поняттям регресії, наголошуючи як на зв'язках між цими феноменами, так і на відмінності в їхньому функціональному навантаженні у психіці. Отже, ці два поняття вживають у взаємозв'язку або розмежовують. Так, О. Феніхель тлумачить фіксацію як рушій розвитку, а регресію — як захисний процес. Р. Грінсон наголошує на відмінності понять фіксації та регресії: фіксація формується в умовах відчуття надмірного задоволення в поєднанні з безпекою, регресія пов'язана із захисним механізмом втечі від болю й загрози. Така фіксація відбувається на едіповому рівні. Якщо задоволення супроводжується травмою, то виникає регресія. Д. Віннікотт пов'язує з формуванням фіксації регресію функцій Его та об'єктних відношень. Він зауважує, що на поведінковому рівні регресія усталюється у звичках, об'єктивування та нівелювання яких зумовлюватиме опір [14].

У контексті проведення психоаналітичної процедури Р. Грінсон визначає фіксацію як опір: пацієнт змушений дотримуватися фіксованої позиції, оскільки почуття, яких торкається терапевт, пов'язані з табуованими аспектами, інстинктами й захисними механізмами. Ці стійкі реакції є фіксованими залишками конфлікту між інстинктами й захистами. Завдання терапевта — з'ясувати рівень інтенсивності їх унаслідок аналізу, щоб пацієнт отримав емоційно значущий імпульс, а не травму (як під час фіксації).

Отже, дослідники розглядають фіксацію не відокремлено, а у взаємозв'язку із захисними механізмами психіки. На глибинному рівні фіксацію пов'язують з інстинктами, з травматичним переживанням і задоволенням, а на поведінковому — з регресією та опорами.

Г. Нюнберг наголошує: психічно хворій людині властива фіксованість на певній стадії розвитку лібідо, яка спричинює зміни поведінки. Явище фіксації дослідник пов'язує з інстинктами і стверджує, що фіксація виражає *компульсивне повторення інстинктів*, коли інстинкти «чіпляються» за певну форму задоволення. Такий феномен він пов'язує з тенденцією до стаціонарності: за умови порушень інстинктивного життя перемагає *принцип інерції, інстинкти або їхні частини застигають на певній стадії розвитку*. Саме інстинкти смерті, більше пов'язані з базальною тенденцією до спокою, компульсивно повторюються. Внаслідок змішування лібідних і мортидних інстинктів розвиток сексуальних інстинктів може зупинитися на певній фазі. Застиглий елемент інстинкту є фіксованим у динаміці інстинктивного розвитку і водночас енергетично потужним, тому небезпечним для зрілого лібідо. За таких умов Его змушене повертатися до інфантильних способів отримання задоволення, тобто регресії. Зафіксований інстинкт стає слабким місцем в інстинктивному житті. Внаслідок блокування задоволення або сублімації лібідо

спрямовується до слабких місць — фіксації. При невроті лібідо регресує і досягає точки фіксації, насичуючи своєю енергією об'єкти із не-свідомої сфери. Точки фіксації активізуються, отримуючи додаткову енергію, з'являються нові прагнення, які, своєю чергою, потребують задоволення. «Однак точок фіксації може бути кілька, і лібідо не завжди повертається до найглибшої з них, воно може рухатися крок за кроком, прямуючи спочатку до першої точки фіксації, ближчої до поверхні, і поступово переходячи дедалі нижче, від однієї точки до іншої» [49, 90]. Крім того, фіксованими можуть бути й ті складові Его, що, як й інстинкти, мають затримку в розвитку. Внаслідок цього відбувається від'єднання й регресія фіксованих частини Его та втрата зв'язків з іншими його частинами. На поведінковому рівні така механіка спричинює невротизацію та розщеплення особистості. Фіксуються також механізми захисту проти інстинктивної потреби, зокрема фантазії як повторення реакції на інфантильну травму. Дослідник робить висновок, що психічна травма залежить від фіксації лібідо, в основі якої — порушення розвитку інстинктивних спонук. Реакції Его невротика на інстинктивні потреби фіксовані на інфантильному рівні, вони не адаптовані до мінливої ситуації дорослого життя і стають основою невротичної тривоги. Активні й пасивні цілі та способи задоволення лібідо зумовлюють формування рис мужності й жіночності. Інфантильна фіксація на матері зумовлює формування пасивних цілей, що пов'язано з фіксацією на пренатальному розвитку. Такий пасивний стан є небезпечним, оскільки суб'єкт не захищений від травми. З огляду на міркування Г. Нюнберга можна констатувати, що *фіксація та інфантильне переживання формують комплементарні чинники, які викликають схильність до невроту*. Фіксація й переживання взаємопов'язані: неврот розвивається тоді, коли слабка фіксація доповнюється інтенсивним переживанням; сильна фіксація навіть без додаткового зовнішнього переживання створює сприятливий ґрунт для розвитку невроту.

О. Феніхель, пов'язуючи фіксації із задоволенням у ранній період розвитку індивіда, стверджує, що їхній появі «сприяють маловивчені конституціональні чинники та особливості досвіду, який переживається» [43]. *Фіксації спричинюють затримку в психічному розвитку та специфічні переживання*, властиві немовлячому періоду розвитку. Вагомий чинник утворення фіксації — одночасне задоволення інстинктивного потягу й потреби в безпеці, коли інстинктивне задоволення зменшує тривогу (наприклад, надання дитині пляшечки з молоком в будь-який момент, коли вона захоче, може призвести до оральної фіксації). Фіксацію спричинюють фрустрація або депривація (внаслідок чого задоволення не може бути забезпечене негайно), раптова зміна надмірного задоволення на сильну фрустрацію та їх чергування.

Дж. Мак-Девітт, М. Малер, досліджуючи інтерналізацію психічної структури, розглядають процес досягнення константності лібідного об'єкта і константності власного «Я» як важливі аспекти психічного розвит-

ку. Ці дослідники стверджують, що лібідна константність з'являється на третьому році життя індивіда, вона пов'язана з інтерналізацією материнського константного позитивного образу й передбачає перехід на вищий рівень психічного розвитку. Константність — це безперервний процес еволюційного руху, вона розвивається впродовж дитинства та юності й рідко може бути досягнута повністю. Тут мають значення пізнавально-стійкі внутрішні уявлення, пов'язані з наявністю відносно стійкого внутрішнього образу матері. Константність сприяє зниженню амбівалентності, послабленню тенденцій до регресії й розщеплення уявлень про об'єкт, синтезу лібідних та агресивних спонук. Порушення процесу досягнення константності спричинюється фіксацією, яка, своєю чергою, пов'язана з кризою від'єднання від лібідного об'єкта. Така фіксація призводить до загострення амбівалентності, «розщепленості», породжуючи тим самим інтрапсихічний конфлікт [30]. Г. Гартман вживає поняття *константність об'єкта* на позначення характеристики об'єктних відносин у дитини. Константність може бути досягнута, коли ставлення до об'єкта любові залишається стійким, стабільним, передбачається поєднання когнітивних елементів і потягів. А. Фрейд вважає, що константність об'єкта досягається тоді, коли мати стає для дитини лібідним об'єктом, тобто формується прив'язаність, залежність від неї.

Г. Блюм наголошує на комплементарності регресії та фіксації [10]: за фіксації має місце повернення до поведінкової регресії, властивої ранньому періодові розвитку суб'єкта. Що міцнішою є фіксація, то легше відбувається регресія. Фіксація й регресія пов'язані зі збереженням характеристик ранніх стадій розвитку та зі схильністю повернення до них у разі виникнення психологічних труднощів. Фрустрації, спричинені передчасними наполегливими примусами, непослідовним вихованням тощо, призводять до стабілізації фіксацій, при цьому регресія виявляється в агресивному ставленні до інших людей.

М. Кляйн також визначає фіксацію й регресію як взаємодоповнювальні чинники і пов'язує їх із виникненням інфантильної тривоги. На переконання дослідниці, головною причиною фіксації лібідо є деструктивні потяги дитини на оральній та анальній фазах розвитку, пов'язані з тривогою й депресією. Залежність лібідного розвитку від наявності чи відсутності тривоги сприяє фіксації на прегенітальних стадіях, відбувається регресія до них. Фіксація є частковим захистом від тривоги. Якщо лібідо не впорується з деструктивними потягами, настає процес регресії, в якому істотну роль відіграють інтроєктовані об'єкти і Супер-Его [19].

Р. Грінсон стверджує, що *фіксація формується внаслідок вродженої схильності та певного досвіду*. Крім того, *до фіксації призводить надмірне задоволення*, яке в основі своєї дає відчуття безпеки. Коріння фіксації — в первинному контакті матері й дитини. Надмірна турботливість матері в поєднанні з фізичним контактом дає задоволення та впевненість, що призводить до фіксації дитини на матері [15].

О. Кернберг у розроблюваній ним теорії ядерних статевих ідентичностей стверджує наявність неусвідомленої фіксації дитини (особливо хлопчика) на матері. Усталенню фіксації сприяє тісний фізичний контакт, нестощі з боку матері. Фіксації хлопчиків і дівчаток на об'єкті лібідо (матері) мають різні психологічні наслідки. Так, у дорослого чоловіка, фіксованого на матері, формується амбівалентність у ставленні до неї, яка екстраполюється на об'єкти заміщення (інших жінок). При цьому в чоловіків має місце дисгармонійність, розтожнення чуттєвої і піжної сфер лібідо. У дівчат чуттєвість має труднощі в реалізації, і пріоритетності пабуває платонічний аспект стосунків (сфера ніжності) [18].

Заміщення едіпового тяжіння в юнацькому віці, стверджує Г. Блюм, зумовлює ситуацію, коли об'єкти заміщення швидко забуваються. Тим часом специфіка ставлення до них фіксується, зберігається й відновлюється з нав'язливою точністю щодо нових об'єктів. Таке ставлення визначають також як швидкоплинні фіксації та примітивні ідентифікації (А. Фрейд).

Г. Салліван розглядає пам'ять як своєрідну фіксацію -- «відносно тривалий запис хвилинних станів». При цьому він зауважує, що «живі істоти фіксують усі події, які переживаються, не у формі «перцепцій» або «збуджень кори», а як паявні в певний момент патерни взаємозв'язку організму зі значущими чинниками оточення» [35].

На думку А. Маслоу, відступ від базисної природної сутності, яка придумується або заперечується, фіксується в несвідомому й спричинює відчуження себе і навіть захворювання. Водночас вона продовжує функціонувати в несвідомому і прагне до актуалізації [25].

О. Феніхель пов'язує з феноменом фіксації формування деструктивного характеру як певної усталеності способів, за допомогою яких Его «вирішує нагальні завдання» [43]. Фіксований суб'єкт має стійку тенденцію повернення до інфантильних патернів поведінки, переживаючи при цьому емоційне виснаження внаслідок неусвідомленого «вкладення» енергії в об'єкт минулого. П. Кутер наголошує, що виховання, в якому домінують підкорення, покарання, духовне убожество і брак контактів, породжує жорстку фіксацію на авторитетах [21].

Вивчення психоаналітичних праць дає змогу стверджувати, що завдяки фіксації енергії суб'єкт залишається амбівалентно «прив'язаним» до об'єкта лібідо, а також до більш ранньої стадії розвитку. У ситуації обтяженості едіповою залежністю суб'єкт не має можливості свідомо відмовитися від тяжіння до близької людини, оскільки воно складалося поза його вольовим рішенням і пов'язане з динамікою психічної енергії, яка нейтралізується внаслідок витіснень та формування стабільних внутрішніх суперечностей.

Характер фіксації відповідно до психодинамічної теорії зумовлює сталість, незмінність глибинних цінностей, об'єктивування яких у процесі психокорекції сприяє послабленню енергетичної сили внутрішніх суперечливих тенденцій психіки. Фіксація, детермінована едіповою ситуа-

цією, характеризується травматичністю, емотивністю та негативно впливає на розвиток захисної системи в її динамічних виявах. Формування статичних механізмів зумовлено незмінною тенденцією до відновлення попереднього стану, що пов'язане з феноменом вимушеного повторення.

3.5.2. Механізми формування усталених характеристик психіки

Проблема статичних і динамічних характеристик психічного потребує дослідження глибинних механізмів психіки, внаслідок дії яких формується усталеність тенденцій.

Спираючись на психокорекційну практику, можна стверджувати, що глибинні механізми психіки мають складні взаємозв'язки в цілісності психіки. Ці механізми характеризують зв'язки між свідомою та не-свідомою сферами психіки. Широкий категоріальний апарат новітньої психодинамічної теорії, сформований на результатах безпосередньої психокорекційної практики за методом АСПН, слугує меті пізнання глибинно-психологічних механізмів психіки.

Розгляньмо поняття психічного механізму. Цей феномен пов'язаний із психічною структурою (усталений компонент психіки) та енергією (динамічний компонент). У психологічних дослідженнях зазначається, що механізми розподіляють психічну енергію за різними системами психіки (Е. Гловер). В теорії розвитку особистості поняття *динамізм* і *механізм* розглядаються водночас як синонімічні й антагоністичні. Механізм, на думку Г. Блюма, впорядковує певні складові, проте не обов'язково діє, а динамізм пов'язаний зі специфічними силами, які діють у певному напрямі [10]. Започаткування механізмів психіки пов'язують з періодом раннього дитинства: механізми, що функціонують на першому році життя індивіда, покладено в основу захисних механізмів психіки (Г. Салліван); на ранніх стадіях розвитку механізм вільно функціонує, але надалі його домінування може призвести до спотворення сприйняття суб'єктом реальності (Г. Блюм). У загальній психології поняття *механізм* вживається для позначення мислення, в процесі якого об'єкт, що повинен бути пізнаний, входить у нові зв'язки і набуває нових ознак, які фіксуються в нових поняттях і понятійних характеристиках. Кількість таких зв'язків може бути нескінченною, тому немає вичерпної та безмежної усвідомлюваності (С. Рубінштейн). Свідомість, стверджує С. Рубінштейн, не є лише абстрактною усвідомленістю, вона завжди — *єдність усвідомленого й неусвідомленого, свідомого й не-свідомого, які пов'язані великою кількістю перехідних станів* [33]. Крім того, переживання не існує у свідомості без жодних зв'язків або зразу в усіх предметних зв'язках. Отже, поняття механізму пов'язане як зі сферою свідомого, так і зі сферою несвідомого, воно також характеризується динамічністю й усталеністю.

Відповідно до психодинамічного підходу статичні характеристики психіки, пов'язані з фіксаціями в інфантильний період розвитку суб'єкта,

мають вияв в інваріантних характеристиках психіки, що презентуються функціональними особливостями несвідомої сфери: поза часом, статтю й простором. Спостерігається підпорядкованість активності тенденцій несвідомої сфери принципові задоволення, який конкурує з принципом реальності, що виявляється у превалюванні для суб'єкта феномена психічної реальності над об'єктивною. Фіксації едіпового порядку пов'язані з базальною суперечністю між принципом реального та принципом задоволення. За таких умов у функціональному плані особа перетворюється на механізм реалізації інфантильних програм, пов'язаних із травматичними фіксаціями раннього періоду розвитку. В контексті психодинамічної теорії ідеться про формування глибинних механізмів психіки, пов'язаних як з функціонуванням психічного апарату, так і з інфантильними тенденціями психіки, що має вираження в поведінці.

Дослідження глибинних механізмів психіки потребує зосередження уваги на принципах задоволення і реальності, на важливості яких у формуванні психіки наголошував З. Фрейд. Він стверджував, що задоволення чи незадоволення має імперативний вплив на психіку. Перебіг психічних процесів, які є енергетично потужними і пов'язані зі збудженням, регулюється принципом задоволення. Інакше кажучи, незадоволення спричинює підвищення збудження, а задоволення — зниження. Принцип задоволення, за твердженням З. Фрейда, притаманний первинному способу роботи психічного апарату, але для самозбереження в зовнішньому світі він виявляється неприродним і небезпечним. Під впливом потягу до самозбереження принцип задоволення модифікується у принцип реальності. Як стверджує З. Фрейд, досягти примирення з незадоволенням через принцип реальності саме й покликаний психоаналіз.

У дослідженні задоволення — незадоволення З. Фрейд посилався на праці Т. Фехнера, який наголошував, що *задоволення й незадоволення як певні спрямування психіки психофізіологічно пов'язані з умовами стійкості й нестійкості*. Будь-який психофізіологічний рух, котрий переходить певну межу (поріг свідомості), наближається до цілковитої стійкості, що деякою мірою пов'язано із задоволенням. Незадоволення, яке переходить «поріг чутливості», стає нестійким. З огляду на це З. Фрейд стверджував, що принцип задоволення виводиться з принципу константності: «Насправді до принципу константності приводять нас ті самі факти, які змушують визнати принцип задоволення... Ця тенденція душевного апарату підпорядковується як окремий випадок зазначений Т. Фехнером тенденції до стійкості, з якою він пов'язав почуття задоволення й незадоволення» [49, 397]. Отже, кількість енергії, на думку З. Фрейда, залежить від двох принципів: інерції (тенденція до цілковитого розрядження енергії) та стійкості (тенденція до зберігання постійної суми збуджень) [30, 87]. Т. Фехнер називав принципи інерції та стійкості *абсолютною стабільністю* і *відносною стабільністю*. Принцип задоволення — незадоволення він розглядав як наближення й відда-

лення щодо відносної стабільності, при цьому зазначав, що сприйняття пов'язане з періодичністю стабільного руху (дії). Вважають, що ці принципи доповнив Г. Сакс у законі про постійність психічної енергії: «Сума напруження всіх молекулярних хвиль у певних часових межах в одному й тому самому індивіді є приблизно постійною» [30, 88].

На підставі досліджень З. Фрейда можна констатувати наявність суперечності стосовно сутності принципу задоволення. З одного боку, умовою задоволення є відчуття новизни: не можна змусити людину відразу перелічити книжку, що сподобалася; жарт, який повторюється, буде нецікавим. З другого боку, дитина вимагає повторення гри, яка їй сподобалася, в її поведінці повторення символізує віднаходження того самого і є джерелом задоволення.

Першоосновою формування механізмів психіки є інстинкти й потяги. *Інстинкт* — мимовільне тяжіння до якоїсь діяльності; спонукання до фіксованої активності [16, 88]; динамічний примус до певної діяльності, компульсивна спрямованість психіки (К. Юнг); усі психічні процеси, енергією яких свідомість не володіє. Процеси, які колись в індивіда були усвідомлюваними, але з часом стали автоматичними, є не інстинктивними процесами, а саме автоматичними. «За нормальних умов вони не відбуваються на зразок інстинктивних, бо за нормальних умов ніколи не виявляються в компульсованому вигляді. Це трапляється з ними лише тоді, коли до них припливає енергія, чужа їм» [16, 89]. З. Фрейд визначає потяг як «наявність у живому організмі прагнення до відновлення якогось попереднього стану..., органічна еластичність або вираження заскислості в органічному житті» [49, 425]. «Ми звикли вбачати в потягові елемент, що прагне зміни й розвитку, і маємо тепер визнати якраз протилежне — вираження консервативної природи того, що живе» [49, 425]. Формування статичних механізмів пов'язане з незмінною тенденцією до відновлення попереднього стану. Це має зв'язок і з феноменом вимушеного повторення. Роль потягу полягає в закріпленні вимушеної зміни як джерела внутрішнього задоволення. Усі потяги, вважає З. Фрейд, прагнуть відновити попередній стан, тобто спрямовані до регресу. Йдеться про органічне «нав'язливе повторення» у феноменах спадковості та ембріології. Зародок повторює структуру форм, від яких походить організм, у скороченому вигляді. «Елементарне живе створіння... повинно за незмінних умов постійно повторювати звичайний життєвий шлях» [49, 427]. Це пов'язано з помиранням, тобто поверненням до неорганічного стану, оскільки неживе було раніше, ніж живе. Властивості живого породжені з неживої матерії, метою будь-якого життя є смерть. У живій матерії виникло напруження, яке прагнуло врівноважитись, і це було перше прагнення повернутися до неживого. «Наука про живі організми показує, що прогрес в одному пункті дуже часто набувається або врівноважується регресом в іншому» [49, 431]. Ритм життя організмів, на переконання З. Фрейда, уповільнюється, коли одна група потягів спрямована вперед задля досягнення кінця життя, а

друга — у зворотному напрямку, щоб продовжити тривалість життєвого шляху. Отож потяги надають динаміки функціонуванню психіки і водночас стабілізують, усталюють провідні тенденції психічного (до життя, до смерті та ін.).

Глибинно-психологічні механізми імперативно керують поведінкою, зумовлюють повторюваність і виражаються у відповідній поведінці, яка за всієї своєї варіативності підпорядкована незмінним тенденціям, що визначаються несвідомою сферою. З. Фрейд звернув увагу на те, що в психоаналітичному процесі витіснення повторюється у вигляді переживань, а не спогадів, при цьому хворий не може пригадати найголовнішого (важливої інформації у плані об'єктивації витісненого несвідомого змісту). Натомість має місце нав'язливе повторення, що стосується витісненого несвідомого. «Вияви нав'язливого повторення... вирізняються непереборним, а там, де перебувають у суперечності з принципом задоволення, — «демонічним» характером» [49, 424]. Повернення витісненого змісту у свідоме як спогаду, стверджує З. Фрейд, викликає незадоволення, проте менш інтенсивне, ніж у разі повернення його як переживання. Має місце повторення переживань, яке може маскуватись і виражатись у рисах характеру. «У психічному житті справді є тенденція до нав'язливого повторення, яка виходить за межі принципу задоволення...» [49, 411]. Водночас витіснений потяг прагне повного задоволення, що зумовлює повторення пережитого колись задоволення. При цьому отримане в результаті повторення відрізняється від того, що диктує прагнення до задоволення. Така різниця спричинює виникнення спонукального моменту, який може виявлятися, зокрема, у прагненні до самовдосконалення. «Шлях назад, до повного задоволення, здебільшого закритий перепонами, що підтримують витіснення, отже, не залишається нічого іншого, як йти вперед..., без сподівання на завершення цього пролесу і досягнення мети» [49, 432]. Отже, в основу формування статичних характеристик психіки покладено *витіснений зміст*, пов'язаний із потягами, а також прагнення психіки до задоволення й уникнення незадоволення, що пов'язано з ранніми переживаннями. У факті забування ранніх переживань З. Фрейд вбачав доказ їхньої травматичності для суб'єкта.

Статичність і динамічність психіки — взаємопов'язані й взаємодоповнювані феномени, які не існують один без одного. Єдність статичної й динамічної виражає феномен об'єктних відношень, це «результат особистісної організації, певного типу сприйняття об'єктів і способів захисту, які обираються» [29, 310], а також внутрішня картина, *суб'єктивний стереотип* взаємовідносин, що поєднує свідомі уявлення та несвідомі процеси. Поняття *об'єктне відношення* виражає динамічність. О. Бодальов визначає термін «відношення» як динамічні стосунки. Відповідно до психодинамічної теорії об'єктні відношення виражають статичність, незмінність того чи того емоційного фону, переживання в актуальній ситуації, що детермінується ситуацією взаємин суб'єкта в інфантильний

період розвитку (в едіповій ситуації). Реалізація об'єктних стосунків відбувається через глибинно-психологічні цінності, що справляє вплив на структурування обставин життя суб'єкта та його взаємини з оточенням. Саме об'єктне відношення як стабілізоване емоційно значуще самовідчуття (породжене в едіповій ситуації) спричинює драматичні поведінки певних ситуацій. Вони зумовлюють *стабілізоване об'єктне ставлення* до іншої людини і до себе. Об'єктні відношення латентно структурують активність суб'єкта в аспекті синтезу соціальних вимог із глибинними потягами та особистісним досвідом, створюючи тенденцію до «ходіння хибним колом». На поведінковому рівні статичність психіки виявляється в тому, що з часом у поведінці (стосунках) починають домінувати регресивні вияви («найжджена колія») аж до руйнування бажаних для особи взаємин. Отже, феномен об'єктних відношень інтегровано виражає статичність і динамічність психіки.

Статичність і динамічність психіки пов'язані із психічною енергією. В елементах психічних систем, стверджує З. Фрейд, є вільно-рухлива енергія та стала (зв'язана) енергія, що перебуває у спокої. «Система з високим енергетичним потенціалом може сприймати незв'язану енергію, що приходить, перетворюючи її на сталу, тобто психічно її зв'язувати» [49, 418]. Що вищим є потенціал власної сталої енергії організму, то вищою буде сила, яка її зв'яже, тобто можливість сприймати і засвоювати енергію, що потрапляє в організм ззовні. Розлад в енергетиці організму викликає психічна травма, внаслідок чого процеси перетворення енергії порушуються. Психічний апарат має тенденцію утримувати певну кількість збудження на більш-менш низькому постійному рівні [49, 397]. У несвідомому заряди енергії легко можуть бути перенесені, зміщені, згущені. До свідомої волі, на думку К. Юнга, може приєднуватися певна кількість несвідомої енергії. Кількість енергії сексуальних інстинктів (лібідо), як вважає Г. Блум, наявна від народження і фіксована. К. Юнг припускав існування співвідношення психічної й фізичної енергії, проте стверджував, що психічну енергію неможливо виміряти. В усьому іншому основні закони фізичної енергії знаходять свою відповідність у психічній енергії (закони збереження, трансформації, дисипації). На відміну від фізичної, психічна енергія має не лише причину, а й мету. Витоки психічної енергії знаходимо в інстинктах; відбувається перенесення з одного інстинкту на інший (наприклад, сублімація). Кількість енергії є незмінною, а її зникнення пояснюється збереженням її в надрах несвідомого, звідки вона може бути знову приведена у рух [30, 349]. К. Юнг виокремлює рівні психічної енергії — вищий або нижчий (принципи ентропії — хаос, дегентропії — порядок). Може відбутися деградація психічної енергії (наприклад, внаслідок шизофренії) — це збільшення ентропії. Психічна енергія має певний напрям — прогресію або регресію. Прогресія охоплює процес адаптації до вимог зовнішнього світу. Нездатність до адаптації породжує явище застою в розвитку та регресію, які призводять до реактивації несвідомих змістів і внутріш-

нього конфлікту. Тимчасова регресія дає можливість знайти втрачений контакт із несвідомим і прилаштуватися до його потреб. Перетворювачем психічної енергії є символ. Асиміляція символу дає змогу вивільнити певну кількість психічної енергії і свідомо її використати [30, 350].

З усіченням потужної енергетичної спрямованості потягу, за твердженням Т. Яценко, пов'язана саме едіпова ситуація. Таке табуйоване обмеження призводить до капсулювання нереалізованої лібідної енергії, місце якої займає енергія мортидо, деструкція. В едіповій ситуації виникають напруження і фрустрація через блокування потреб, від яких психіка намагається звільнитися, що знаходить вираження у феномені «ходіння хибним колом». Інфантильна фіксація лібідо на одному з батьків (здебільшого за ознакою психологічної сили, домінування в сім'ї) закріплюється у тенденції поведінки. На поведінковому рівні це зумовлює ситуацію постійного пошуку нових партнерів, взаємини з якими набувають деструктивної циклічності, завершуючись невдачею («феномен хибного кола»). Таке явище екстраполюється на інші сфери взаємин за незмінного (ітеративного) зберсження внутрішньої суперечності.

Як уже зазначалося, усталені механізми психіки започатковуються в едіпів період розвитку суб'єкта. Едіпова ситуація пов'язана із заборонами (табу), які перешкоджають задоволенню чуттєвих лібідних бажань, пов'язаних із членами родини [59]. Сам іпстесний потяг, як стверджує Т. Яценко, не усвідомлюється суб'єктом, тим часом зберігається бажання ніжного контакту з лібідними об'єктами, що зумовлює роз'єднання тенденцій чуттєвості та ніжності (душевності). Едіпів комплекс не передбачає реальних (усвідомлюваних) почуттів хлопчика або дівчинки. На рівні поведінки статичність, породжена едіповою ситуацією, виявляється в тому, що суб'єкт немовби приречений на драматичні повторення, переживання тих або тих емоційно обтяжливих станів, спричинених неусвідомлюваними заміщеннями, перенесеннями, проекціями. Статика виявляється також у нарцисичному рубці, породженому тривалим порушенням самовідчуття внаслідок втрати любові первинних лібідних об'єктів. Водночас, зауважує З. Фрейд, едіпів потяг є найбільш емотивним у психіці й актуалізується через почуття меншовартості, внаслідок недосяжності неусвідомлюваної мети (єднання з лібідним об'єктом). Зниження напруження відбувається через символічне заміщення її «в ірреальній сфері» завдяки інтроєкції рис лібідного об'єкта. Витіснена психічна енергія не зникає, вона зберігає свою імперативну силу такою ж мірою, як і тиск внутрішніх неусвідомлюваних бажань, що переносяться з первинного лібідного об'єкта на об'єкти заміщення (оточення). Здавалося б, шлях для реалізації лібідних стосунків через заміщення відкритий. Проте має місце тенденція до неможливості підтримання конструктивних стосунків із людьми, особливо протилежної статі, оскільки саме в цій площині в едіпів період виникали проблеми. За всієї варіативності, тобто динамічності, поведінки незмінною залишається деструктивна статичність, яка має вияв у неможливості встановлення конструктивних взаємин з людьми.

Едіпова ситуація імперативно детермінує поведінку суб'єкта, що полягає у створенні певних *програм*, спрямованих на реалізацію інфантильних цінностей, що не завжди узгоджується з просоціальними цінностями особи. Едіпова ситуація знаходить вираження в таких статичних характеристиках, як почуття неповноцінності у дитини; амбівалентні почуття до батьків, їхніх стосунків і ставлення до самої себе; внутрішнє «злиття» з окремими психологічними рисами батьків (фетиші), що стабілізується в процесі життя й зумовлює доленосність не лише поведінкових патернів, а й внутрішніх відчуттів суб'єкта в актуальній ситуації спілкування, віддаленій в часі від первинної лібідної ситуації; усталену суперечність між прагненнями та бажаннями суб'єкта й засобами досягнення їх. Обізнаність суб'єкта з феноменом едіпового комплексу не зменшує його чуттєвого притягання до первинних лібідних об'єктів. Проте самопізнання в процесі психокорекції взаємозв'язків актуальної поведінки з глибинно-психологічними її детермінантами може позначитися на спрямованості інфантильних цінностей, знизити емоційну напруженість. Психокорекційна практика дає змогу виявляти усталеність психіки в її індивідуально-неповторних варіативних виявах. Усвідомлення суб'єктом повторюваності, стереотипності поведінки (непродуктивних, ірраціональних дій) та характеру інфантильних фіксацій нівелює внутрішню суперечність, пов'язану з едіповим потягом, сприяє розвитку особистісних змін у напрямі гармонізації особистості.

Отже, відповідно до психодинамічної теорії статичність психіки виражається в суперечливих тенденціях поведінки, пов'язаних із внутрішньою суперечністю психіки. Глибинні механізми усталених характеристик психіки формуються через взаємозв'язки її свідомої і несвідомої сфер. Едіпова ситуація та об'єктні відношення зумовлюють формування тенденцій психіки, що мають вияв в особистісній проблематиці суб'єкта й формуванні ригідних психологічних феноменів. Потрібний новий погляд на чинники стабілізації психіки, що знаходять вияв у закономірностях психіки.

3.5.3. «Я» суб'єкта і формування інваріантних характеристик психіки

Внутрішня динаміка психіки породжує феномен: багато аспектів особистісної проблеми індивіда, зокрема її глибинна детермінація, зливаються в одне русло. Нез'ясованим залишається питання, як відбувається процес такого злиття. Можна припустити, що це пов'язано зі складними зв'язками всередині психіки на рівні нейропроцесів, які не можуть бути доступними зовнішньому спостерігачеві. Важко також встановити, чому певна тенденція поведінки набуває пріоритетності з-поміж інших і внаслідок яких глибинних процесів вона формується. Не дивно, що в коло уваги психокорекційного процесу тривалий час можуть потрапляти другорядні детермінанти. Крім того, пріоритетна глибинна детермінанта в разі її виявлення може на перший погляд видатися особі незнач-

ною, оскільки в період її формування (й формування відповідної тенденції психіки) витіснення відбулося доволі стрімко і суб'єкт не пережив певної емоції, не усвідомив її значущого змісту. Припустимо, що глибинний рівень психіки має кілька підрівнів, про що йшлося в дослідженнях З. Фрейда, який говорив про велику кількість систем психічного. Формування базальних механізмів пов'язано з витісненнями-автоматизмами без актуалізації емоційної реакції. Автоматизовано спрацьовують саме базові захисти, що формуються позадосвідним способом. Не менш важливим глибинним законом є вимушене повторення, яке в психоаналізі З. Фрейда знайшло своє відображення в категорії вимушеного повторення, що, на думку дослідника, властиве і психологічно здоровій людині.

Слід розрізняти базальні, соціальні й наслідкові чинники формування усталеності психіки. Дослідницькі результати психокорекційної практики дають можливість розширити уявлення про едіпову залежність як базальну глибинну детермінанту формування суперечливості психіки. Безперечно, едіпова залежність є домінантним психічним законом. Цей феномен зумовлений соціумом та необхідністю адаптації до нього, тому впливає на формування конкретно-змістового наповнення психіки (яке виражається в індивідуально-неповторному характері людини) через інтроєкти та умовні цінності. Інтроєкти мають власну ієрархію, пов'язану з домінуванням певного фетиша для суб'єкта (наприклад, інтроєктується авторитарність матері як ознака психологічної сили, тоді як свідомо така риса відчужується). Умовні цінності є доволі стабільним утворенням психіки завдяки їхній інтеграції з когнітивним рівнем захистів і мають своїм підґрунтям глибинні цінності, які визначають динаміку енергетики, що сягає Ід. «Я» суб'єкта за ієрархією глибинних детермінант є базальним порівняно з едіповою залежністю, сформованою під впливом соціуму.

Феномен едіпової залежності не охоплює всіх глибинних закономірностей, яким підпорядкована психіка. Об'єктні відношення, що формуються раніше за едіпову ситуацію і пов'язані з амбівалентністю, з подвійним реагуванням немовляти на матір, визначають формування емотивної сфери суб'єкта. Емоційна значущість події чи об'єкта формується під впливом власного «Я» в контексті наявності або відсутності емоційної безпеки. Тут можна говорити про значущі драматичні моменти, пов'язані з психологічним умертвінням «Я» суб'єкта батьками та вихователями. Семантика драматичних переживань не потрапляє в поле свідомості дитини, проте загроза смерті, що екстраполюється від декого з батьків, вихователів, потенційно існує і сприймається дитиною на підсвідомому рівні. Відома фраза «Я тебе породив — я тебе і вб'ю», а також висловлювання Сталіна «Немає людини — немає проблеми» виражають тенденцію до психологічного омертвіння іншої людини.

Упродовж життя суб'єкт може не усвідомлювати зв'язку актуальних емоційних станів, які руйнівні впливають на стосунки, та факту психо-

логічного омертвіння його батьками в ранньому дитинстві. Зокрема, відчуження добрих намірів і почуттів дитини призводить до формування тенденції до психологічної смерті. Наведімо приклад: дівчинка взяла з дитячого садка зіпсовану іграшку, маючи намір поладити її і повернути. На прохання зашити зайця мама висловила невдоволення і звинуватила дівчинку у злому замірі та змусила негайно повернути іграшку до дитячого садка. В результаті психокорекції протагоніст усвідомила, що під впливом травмивної ситуації відбулося блокування лібідних почуттів не лише на рівні поведінкового вираження, а й на рівні внутрішніх порухів, з'явилася недовіра до доброго ставлення людей, як і до власних лібідних почуттів. Логіка несвідомого: «Немає сенсу виявляти добро, адже його не сприймуть і тлумачитимуть як зло». Водночас зберігається прагнення виражати й отримувати добре ставлення, що спричинює загострення внутрішньої суперечності і як наслідок — депресивний стан.

Почуття провини як глибинний механізм є своєрідним автоматизмом, що формується під впливом витіснення. Наприклад, ускладнене народження дитини або тяжка її хвороба, що завдало матері болю, якимось стає відомим дитині. Внаслідок цього в неї виникає почуття провини. За таких умов суб'єкт немовби «без вини винний». Амбівалентність у ставленні до близьких людей, пов'язана з інстинктами лібідо й мортідо, також викликає почуття провини, але іншого зразка — «винний, бо ненавидів людину, яку потрібно лише любити». Почуття провини може трансформуватися в базальне подчуття смутку, що пов'язано з домінуванням енергії лібідо (на цьому наголошував З. Фрейд) та гуманістичною спрямованістю психіки суб'єкта. Внаслідок жорсткої фіксації проблематики на «Я» (на рівні глибинних механізмів) формується психологічний егоїзм, і тоді інша людина психологічно умертвляється. Проте суб'єкт у своїй поведінці є жорстоким лише в аспектах, пов'язаних з особистісною проблематикою.

Травмованість психіки пов'язана з ураженням «Я» в період формування глибинних механізмів (у ранньому дитинстві), що детермінує усталеність тенденцій. Ефективним є пізнання за допомогою вільних асоціацій, на що звернув увагу З. Фрейд у контексті ортодоксального психоаналізу. Цей прийом використовується під час групової психокорекції АСПН, коли учасників групи заохочують до вільного висловлювання власних думок, почуттів, спрямованих на рефлексію залежності власної поведінки від батьківських впливів. Попри те, що новітні прийоми психоаналітичного спрямування дають змогу за короткий час просунутися в самопізнання та пізнавати системну організацію несвідомого іншого суб'єкта, не можна досягти миттєвого психокорекційного ефекту. Саме на тривалу роботу був розрахований психоаналіз З. Фрейда. Несвідоме діє, як дитина, що прагне миттєвого задоволення, отже, і сподівання суб'єкта на миттєвий психокорекційний ефект може виявитися ілюзією. Психокорекція глибинного спрямування, як наголошує Т. Яценко, не завершується на певному етапі (із закінченням навчання у психокорек-

ційній групі), а триває впродовж усього життя. Що систематичнішою вона є, то ефективнішим буде результат. Якщо З. Фрейд здійснював довготривалий (роками) психоаналіз із невротиками як лікувальний вплив, то психокорекційна робота із психічно здоровими людьми передбачає опанування навичок самопізнання й самокорекції впродовж тижня-двох (інтенсив).

Наслідком психологічного змертвіння «Я» дитини є перенесення певного емоційного тла взаємин на предмети навколишньої дійсності. Людина пов'язана з предметним аспектом реального світу. Створюється ситуація, коли річ, що видавалася бажаною, стає нецікавою, якщо людина отримує її, і це властиво багатьом індивідам. Першопричиною цього явища є інфантилізм, за яким криється особистісна проблема. Значну роль у формуванні такого кліше відіграє відчуження дитини батьками, тоді як для дитини батьківська любов залишається бажаною. У житті періодко трапляється, що дитина вимагає купити іграшку, а отримавши, ігнорує або знищує її. Іграшка є своєрідним фетишем, доказом батьківської любові. У дорослому віці бажана річ (фетиш, заміщення уваги, турбота батьків) відчувається, оскільки дитячі потреби не бралися до уваги й відчувувалися колись батьками. Усім відома теза: «хочеш покращити настрій – придбай нову річ». Цікавим є феномен, коли людині важко зробити вибір між двома рівнозначними речами, одну з яких вона хоче (або має можливість) придбати. Така тенденція може бути пов'язана з об'єктними відношеннями, коли дитині потрібно було здійснювати психологічно важкий вибір між батьком і матір'ю внаслідок їхнього розлучення або сімейних конфліктів. У такому разі сама ситуація вибору стає травмівною, наприклад, коли дівчина не може обрати одного з хлопців, що залицяються до неї, і зрештою, обравши одного, впродовж усього життя шкодує за іншим. Можна припустити, що за таким явищем криється не лише закономірність едіпової залежності (унесомовлення чуттєвого контакту з чоловіком або дружиною, які внаслідок заміщення переходять у категорію рідної людини; тенденції до психологічної смерті та психологічної імпотенції, руйнування стосунків), а й певне об'єктне відношення, неусвідомлюваний пошук заміщення батьків.

Спостерігається широкий спектр психічних тенденцій, на кожен з яких знаходиться протилежна, що й відображено в «Моделі внутрішньої динаміки психіки». Наприклад, дитина не бажає психологічного від'єднання і водночас прагне цього (феномен дорослішання, набуття самостійності), їй «допомагають» у цьому виховні впливи з боку батьків, що ґрунтуються на відчуженні власної дитини.

Вважається, що фіксації, які можуть стати провідними у формуванні закономірностей психіки та доленосними для особи, виникають унаслідок травматичних переживань дитинства, що були витіснені. Психоаналіз спрямовує зусилля на те, щоб ввести їх у поле свідомості. Це нелегко зробити з огляду на амнезію досвіду раннього дитинства. Психокорекцій-

на практика засвідчує, що внаслідок витіснення не лише семантики переживання, а й його емоційної складової, певна подія на свідомому рівні може не сприйматися особою як емотивно значуща. Її значущість здатна виявлятися опосередковано, у багаторазових пригадуваннях, у відповідній ситуації. З. Фрейд вживає поняття *уявлення* для позначення психічного елементу, який перебуває в латентному стані: «...уявлення зазвичай не буває довго усвідомлюваним..., характерним для нього є те, що стан усвідомлюваності швидко минає» [50, 458]. Проте існують уявлення, які не усвідомлюються, їм протистоять опори.

Психокорекційна практика доводить, що витісненню підлягають переживання, пов'язані з висловлюванням, судженням, уявленням близької людини (первинного лібідного об'єкта), які особа свідомо робить для себе менш травмівними, сприймає як жарт. Однак таке висловлювання батька чи матері може травмувати, а через витіснення стати доленосним для суб'єкта. Розпізнавання такої детермінації потребує від самого суб'єкта психологічних знань і широких узагальнень щодо віддалених у часі подій власного життя та встановлення зв'язків між ними. Наприклад, почутий донькою факт, що мати хотіла в пологовому будинку замінити її на хлопчика, може жорстко структурувати все її життя, екстраполюватися на всі його сфери, що призводить до руйнування значущих стосунків. Невидимо для суб'єкта моделюються ситуації, коли в професійних чи особистісних стосунках відбувається руйнація їх саме в той момент, коли вони починаються. Це і є «перспектива їхнього розвитку». Несвідоме «добре знає», які саме поведінкові засоби (діаметрально протилежні свідомій меті) слід актуалізувати для реалізації неусвідомленої тенденції до руйнації. За цим криється логіка: «Не встигли привітатися, як уже треба прощатися». Ця логіка задана прагненням матері «попрощатися з дитиною через її підміну: дитина лише народилася, а мати хотіла з нею «попрощатися». При цьому для психіки не важливо, чи мали місце якісь дії щодо реалізації такого наміру, чи це лише слова, що засвідчують ризик бути покинутим, заміненим на когось іншого (гіпотетично — кращого). На свідомому рівні руйнація стосунків завдає особі глибоких внутрішніх страждань, які захисна система упокорює через раціоналізацію: «винні люди», «погані люди», «це — фатум», «у стосунках я завжди ставлю крапку», «незамінних людей немає», «мине час, і мене замінять на когось іншого» тощо. Цікавим є те, що рання травмівна ситуація відтворюється в символічній формі. Наявне «народження» — короткий початковий період гармонійних стосунків, за яким одразу ж настає «раптове роз'єднання» — руйнація стосунків, психологічне умертвіння партнера у спілкуванні.

Не менш драматичною в аспекті формування деструктивного вимушеного повторення є ситуація, коли батьки доводять до відома власних дітей інформацію про їхню небажаність, яку вони переживали у період вагітності, й намагання позбутися їх. Психіка дитини не сприймає реальності («я таки живу»), більш значущою внаслідок травмування психіки

виявляється психічна реальність («мене не бажали, хотіли умертвити»). За таких умов актуалізується уразливий для «Я» аспект, пов'язаний із відторгненням (не лише психологічним, а й фізичним) батьками. Важким для психіки є факт амбівалентного ставлення матері до дитини, яка була небажаною (могла не народитися) і водночас бажаною (усе-таки народилась). Упродовж життя невидимо для суб'єкта реалізується усталена програма «психотерапії» — «бути бажаним для інших людей». У поведінці це виражається в підвищеній чутливості до ставлення інших, до сприйняття власної персони іншими. Фіксується відчуття небезпеки втратити життя, (адже слова матері сприймаються психікою як незаперечний доказ), що згодом може виявлятися в певних страхах, а також відчуття «смертельних хвороб», що детермінує невроз, іпохондрію. Відбувається блокування власного потенціалу за логікою: «навіщо робити щось, адже я небажаний і моя активність та її результати будуть також небажаними».

Отож усталеність психіки як динамічна тенденція зумовлюється переживаннями, пов'язаними з ураженням «Я» суб'єкта та психологічним його умертвінням людьми, значущими в дитинстві. Спостерігається фіксованість на психологічних механізмах, що задають реалізацію деструктивних поведінкових програм. Такі фіксації пов'язані з витісненням не лише змісту, а й емоційних аспектів переживань, травмивних для «Я».

Список рекомендованої літератури

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. — М., 1995. — 206 с.
2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995. — 296 с.
3. *Ассаджоли Р.* Психосинтез. — М., 2001. — 324 с.
4. *Аугустинавичуте А.* Модель информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. — 1995. — № 1. — С. 4—10.
5. *Баррон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психологии. — 1990. — № 2. — С. 153—158.
6. *Бассин Ф. В.* О развитии взглядов на предмет психологии // Вопр. психологии. — 1971. — № 4. — С. 101—113.
7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М., 1983. — 287 с.
8. *Бертаганфи Л.* Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. — М., 1969. — С. 23—82.
9. *Бессознательное: природа, функции и методы исследования* / Под общ. ред. А. С. Прангишвили, А. С. Шерозия, Ф. В. Бассина. — Тбилиси, 1985. — Т. 1.
10. *Блум Г.* Психоаналитические теории личности. — М., 1996. — 247 с.
11. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — М., 1996. — 472 с.
12. *Васильюк Ф. Е.* Процесс переживания // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. — Самара, 2003. — 656 с.
13. *Вельдер Р.* К вопросу о феномене подсознательной агрессивности // Обществ. науки и современность. — 1993. — № 3. — С. 183—190.
14. *Винникотт Д. В.* Переходные объекты и переходные явления: исследование первого «не-Я» предмета // Антология современного психоанализа. — М., 2000. — Т. 1. — С. 186—200.

15. Гринсон Р. Техника и практика психоанализа. — Воронеж, 1994. — 342 с.
16. Зеленский В. В. Аналитическая психология: Словарь (с английскими и немецкими эквивалентами). — СПб., 1996. — 324 с.
17. Каган М. С. Система и структура // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. — М., 1983. — С. 86—106.
18. Кернберг О. Пограничная организация личности // Антология современного психоанализа. — М., 2000. — Т. 1. — С. 349—381.
19. Кляйн М. Развитие в психоанализе. — М., 2001. — 510 с.
20. Кондаков Н. И. Логический словарь. — М., 1971. — 655 с.
21. Кутер П. Современный психоанализ. — СПб., 1997.
22. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. — Ростов-н/Д, 1977. — 544 с.
23. Лушин П. В. Личностное изменение: на пороге конструктивистской парадигмы // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 8. — С. 32—35.
24. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. — М., 1951. — Т. 7.
25. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. — Киев; Донецк, 1994. — Вып. 4. — 52 с.
26. Мирошниченко Г. Г. Человек Будущего. Трактат о Любви и Этике Жизни. — Тула, 2002. — 400 с.
27. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов. — М., 1999. — 205 с.
28. Попов Ю. В. Практика довголіття. Причина старіння: вертикальний спосіб життя людини (вилікування та профілактика хвороб хребта). — К., 2006. — 128 с.
29. Психоанализ. Популярная энциклопедия / Сост., науч. ред. П. С. Гуревич. — М., 1998. — 592 с.
30. Психоаналитическая хрестоматия: Классические труды / Науч. ред. и авт. вступ. М. В. Ромашкевич. Константность объекта, индивидуальность и интернализация. — М., 2005. — 431 с.
31. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Барнесса Э. Мура, Бернарда Д. Файна. — М., 2000. — 304 с.
32. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. — М., 2003. — С. 25.
33. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 628 с.
34. Рязанцев С. Танатология — наука о смерти. — М.; СПб., 1994. — 380 с.
35. Салливан Г. С. Интерперсональная терапия в психиатрии. — М.; СПб., 1999.
36. Сеченов И. М. Избранные произведения: физиология и психология. — М., 1952. — Т. 1. — С. 448—465.
37. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск, 2003. — 976 с.
38. Субетто А. И. Теория фундаментальных противоречий человека. — СПб.; Кострома, 2004. — 59 с.
39. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. — К., 2003. — 376 с.
40. Українська радянська енциклопедія: У 12 т. — Вид. 2. — К., 1979. — Т. 3. — 547 с.
41. Ухтомский А. А. Доминанта. — СПб., 2002. — 448 с.
42. Фанти С. Микропсихоанализ. — М., 1997. — 400 с.
43. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов / Пер. с англ., вступ. ст. А. Б. Хавина. — М., 2004. — 848 с.
44. Физический энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова и др. — М., 1983. — 928 с.

45. *Філософський словник* / За ред. В. І. Шинкарука. — 2-ге вид., перероб. і допов. — К., 1986. — 797 с.
46. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. С. С. Аверцева и др. — М., 1989. — 815 с.
47. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы. — М., 1993. — 140 с.
48. *Фрейд З.* Методика и техника психоанализа // *Психоаналитические этюды*. — Минск, 1997. — С. 47—150.
49. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия / Пер. с нем. — Минск, 1997. — С. 393—454.
50. *Фрейд З.* Я и Оно // *Психология бессознательного*. — М., 1990. — С. 425—440.
51. *Хартман Х.* Эго-психология и проблема адаптации / Под общ. ред. М. В. Ромашкевича. — М., 2002. — 160 с.
52. *Хлопунова И. В.* Влияние родительского имago на семейные экспектации замужних женщин. Современный психоанализ: Сб. науч. тр. — К., 2002. — С. 78—83.
53. *Шутценбергер Анн Апселин.* Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограмм. — М., 2001. — 238 с.
54. *Энциклопедия глубинной психологии: В 3 т.* — Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. Психоаналитическое движение. Психоанализ в Восточной Европе. — М., 2001. — Т. 2. — 752 с.
55. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М., 1996. — 344 с.
56. *Юнг К. Г.* Аналитическая психология: Глоссарий. — СПб., 1994. — 136 с.
57. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т. С. Драбкиной. — М., 1999.
58. *Яценко Т. С.* Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. — К., 2004. — 679 с.
59. *Яценко Т. С., Чобітько М. Г., Доцевич Т. І.* Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика. — Черкаси, 2004. — 216 с.

ОСОБИСТІСНА ПСИХОКОРЕКЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЗАСОБАМИ АСПН: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

4.1. Психокорекційна робота із застосуванням предметної моделі (іграшки)

АСПН — це передусім навчання, що передбачає єдність процесів психокорекції його учасників та опанування ними навичок професійної роботи, вмінь здійснювати самокорекцію. Професіоналізм майбутнього психолога-практика формується поетапно, в умовах проходження ним особистісної корекції за методом АСПН від першого до п'ятого курсів навчання [8]. Так, для студентів першого та другого років навчання це насамперед: набуття знань про власну особистість та інших людей, розуміння того факту, що людській психіці властиві суперечливість і стереотипні механізми глибинного спрямування, які впливають на поведінку, розуміння феномена повторюваності поведінкових патернів, що зумовлює труднощі у спілкуванні. Необхідною передумовою оволодіння професійними навичками в процесі психокорекції студентів третього курсу є здатність до формування чіткої професійної мотивації, усвідомлення глибинних детермінант власної активності, набуття професійної культури спілкування. Студенти випускних курсів (четвертого та п'ятого) набувають умінь поєднувати глибинно-психологічні знання з розумінням закономірностей розвитку групового процесу АСПН, а також розвивають здатність до самокорекції. У процесі особистісно-професійного становлення майбутнього психолога набувають вагомості інструментальні техніки, що застосовуються в АСПН і є максимально наближеними до пізнання спонтанної активності суб'єкта, завдяки чому і дають можливість виявляти зміст несвідомого, що сприяє особистісним змінам майбутніх психологів.

Засвідчують свою ефективність прийоми, в основу яких покладено вербальну взаємодію у вигляді психокорекційного діалогу з метою пізнання глибинно-психологічної детермінованості поведінки. Зокрема, під час діагностико-корекційної роботи з малюнком діалог є так само значущим, як і візуально-образне зображення, що водночас втілює архетипні змісти. Є прийоми, наприклад психодрама, які особливо потребують діалогічної взаємодії: відбувається поступове заглиблення в емоційне переживання в поєднанні з раціональним осмисленням особистісної проблеми, що й актуалізує глибинну саморефлексію протагоніста. Невербальні вправи

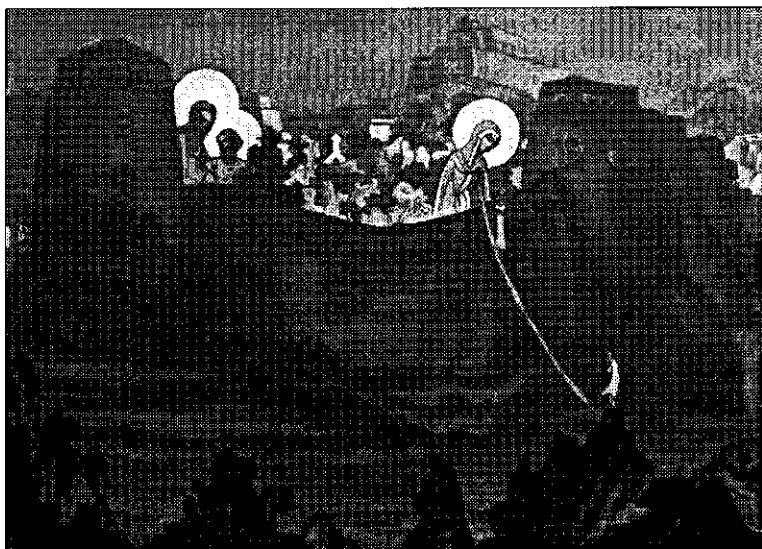
(спонтанна моторика) та проєктивні прийоми можуть слугувати в АСПН допоміжними техніками. Допоміжні техніки в традиційній психодіагностиці передбачають діалогічну взаємодію, яка, втім, регламентується стандартизованою процедурою [методики Роршаха і тематичний аперцептивний тест (ТАТ)]. Однак творчому діалогові не надають провідної ролі, наголошують швидше на матеріалізованих аспектах — візуально-стимульному матеріалі й стандартизованій його інтерпретації.

В АСПН діалог дає змогу добирати індивідуально-неповторні факти, які створюють підґрунтя для доказовості інтерпретацій і гіпотез психолога. Як зауважує Т. Яценко, діалог є поліфункціональним: інформаційна функція полягає в накопиченні необхідного для діагностичних висновків матеріалу; «пальпулятивна» дає можливість виявляти психологічно обтяжливі для протагоніста моменти; розвивальна розгортає у просторі й часі фіксовану подію, діагностично-уточнювальна (підтверджувальна) функція дає психологові можливість вибудовувати гіпотези стосовно проблематики протагоніста; діагностично-корекційна — роз'яснювати суб'єктові мотиви та глибинні витоки його поведінки, що сприяє прогресивним змінам.

У процесі АСПН застосовують прийоми роботи з предметними моделями та іграшками, які за певних обставин можна використовувати як самостійні методики психокорекційної роботи. Так, методика роботи з предметною моделлю «Яйце» (див. мал. 4.3) сприяє пізнанню об'єктних відношень особистості, які нерідко зумовлюють викривлення соціально-перцептивної реальності.

Така робота дає протагоністові змогу відстежити вимушене повторення драматичних (стереотипних) ситуацій і почуттів, що стабільно переживаються (проте не усвідомлюються) суб'єктом. Цей прийом сприяє також виявленню глибинних детермінант поведінки, породжених едіповою ситуацією, взаємодією з первинними лібідними об'єктами. Він виразно засвідчує, що поряд із варіативністю особистісного досвіду та специфічністю особистісної проблематики спостерігається стереотипність механізмів захисних тенденцій психіки. Захисні тенденції в разі їх неусвідомлюваності можуть не лише деструктувати особистість, а й руйнувати мотивацію оволодіння професійною діяльністю.

Робота з багатьма іграшками водночас дає змогу більшою мірою адаптуватися до пізнання індивідуальності кожного з учасників групових занять. При цьому емотивний характер детермінант особистісних проблем зумовлює вибір протагоністом предметної моделі, яка видається йому суб'єктивно значущою і такою, що відповідає його цінностям. Використання багатьох предметів дає можливість досліджувати проєкції прихованого змісту в об'єкт за окремими стимулами, що недостатньо вербалізуються суб'єктом. У психоаналітичній роботі, спрямованій на об'єктивування системних характеристик несвідомого, психолог спирається на розуміння механізмів символізації (згущення, зміщення, патяк тощо). З'являється можливість дослідити індивідуально-неповторні особливості



Мал. 4.1. Картина М. Періха «Мадонна Лаборіс»

підміни об'єктивно-фізичної реальності уявно-психічною та їх урівнювання за значущістю, що спричинює викривлене сприйняття світу іншою людиною і власної особистості й призводить до психологічного змертвіння певної гами переживань та емоцій. Такі відступи від об'єктивної реальності ґрунтуються на емотивності витіснених та фіксованих змістів, породжуваних в едіпів період. Робота з іграшкою дає змогу виявити перенесення інфантильного типу взаємодії з близькими людьми на ситуації соціальної взаємодії. Ситуація можливості вибору прийнятної предметної моделі, іграшки, сприяє з'ясуванню особливостей ставлення до себе та до інших людей; дає змогу виявити глибинні детермінації деструктивних тенденцій поведінки, що руйнують взаємини з іншими.

Психокорекційну ефективність прийому із застосуванням багатьох іграшок можна побачити на прикладі роботи з протагоністкою — студенткою другого курсу Т. Емпіричний матеріал дав змогу виявити об'єктні відношення та з'ясувати витoki їх формування в едіпів період розвитку. Діалогічна взаємодія з Т. сприяла виявленню тенденції від'єднання від первинного об'єкта та перенесення такого ставлення на інших людей.

П.: Подивися на картину, на постаті (див. мал. 4.1.). Куди ти себе зарахувала б?

Т.: Залежно від того, як розуміти пекло, рай. Вважаю, що головне в житті людини — внутрішній спокій. Коли вона сама себе мучить — це пекло. Я — на шарфі.

П.: Якщо ти на шарфі, то побувала в пеклі?

Т.: Так.

- П.:* Ти хочеш підмінити реальність своїми внутрішніми переживаннями, які прирівнюєш до пекла. Чому ти на шарфі -- розкалася чи випадково опинилася?
- Т.:* Це не випадковість, а велике прагнення. Я доклала до того багато зусиль.
- П.:* Мадонна могла б поставити умову: «Скажи мені щось, щоб я могла тебе впустити в рай».
- Т.:* Я відповіла б: «Життя — це любов».
- П.:* Любов до кого?
- Т.:* Любов в усіх її виявах: до життя, до людей, до себе, до всього, що існує.
- П. (До групи):* Маємо суперечність. Протагоніст проголошує умовну цінність, яка може бути об'єктивним відношенням: найважливіше — мати любов у душі і гуманне ставлення до інших людей. *(До Т.):* Мадонна запитує: «Як ти з такою установкою, можливостями до любові потрапила в пекло»?
- Т.:* Я зрозуміла це зовсім недавно, після перебування в пеклі — єдине, заради чого слід жити, — це любов.
- П.:* Ти сама себе штовхнула до того пекла?
- Т.:* Так.
- П.:* Чи не було то покарання за необачну любов, нерозсудливість?
- Т.:* Покарання я сприймаю важко. Лише зараз починаю розуміти покарання щодо себе -- це обмеження, яке пов'язане з дитинством.
- П.:* Тобто для тебе важливими є твої бажання?
- Т.:* Так.
- П.:* Ти й бажання — це одне ціле?
- Т.:* Я стала приділяти увагу своїм бажанням нещодавно. Раніше вони були на другому плані.
- П.:* Ти робила те, що вимагали батьки, соціум?
- Т.:* Так.
- П.:* Тоді як ти потрапила до пекла?
- Т.:* Пекло — це позиція, коли доводилося відмовлятися від своїх бажань.
- П.:* Логіка несвідомого: «Я пережила внутрішнє пекло через те, що довелося відмовлятися від бажань». Що то за бажання, від яких доводилося відмовлятися? *(До групи):* Акцент ставиться на тому, що бажання заборонені, табуйовані і водночас дуже сильні. Внаслідок цього виникло відчуття пекла.
- Т.:* Однією з таких заборон є досягнення успіху. Батьки ставили планку, після чого не потрібно вже нічого робити, йти до успіху: «Знай своє місце, не висовуйся. Що в тебе є, того й достатньо». Хоча водночас батьки говорили: «Ми хочемо, щоб ти мала досягнення».
- П.:* Можливо, батькам важко відпускати тебе з дому? Адже успіх — це відхід від дому.
- Т.:* Так.

П.: У тебе виникає суперечність: батьки очікують досягнень, проте не хочуть щоб ти залишала дім?

Т.: Так. Беруся, наприклад, писати контрольну роботу, все знаю, проте відповідь на одне запитання обов'язково забуду — щоб уникнути відмінної оцінки.

П.: Але водночас знаєш, що батьки не дуже раді таким похибкам?

Т.: Так.

П.: Можливо, то неусвідомлений знак протесту через їхню позицію щодо тебе, і ти їх караєш. Це — глибинна цінність, яка суперечить умовним цінностям, бо умовною цінністю є успіх. Цінність для батьків — щоб ти залишалася при них і щоб був успіх. Для тебе глибинною цінністю також може бути — залишатися біля батьків.

Т.: Коли я далеко від батьків, то рішення виробляю самостійно. Коли приїжджаю — вони починають бути батьками. Я вже нічого не вирішую.

П.: Можливо, таку каверзу чинить несвідоме. Помилки — щоб не думала, що успішна в житті без батьків. Твоя розповідь засвідчує, що це спонукало тебе обрати на картині роль грішниця, яка лише наближається до раю.

Т.: Я не можу поставити себе на місце Мадонни. Для цього потрібно багато чого досягти. До неї висувуються надто високі вимоги.

П.: Своєю фразою ти натякаєш на те, що Мадонна має поставитися до тебе з любов'ю і пропустити до раю?

Т.: Можливо. Я виражаю своє сприйняття реальності, свою життєву позицію. Якщо я так живу, то вже маю право жити в раю.

П.: Чому в центр уваги потрапила любов? Ти настраждалася від того, що не відчувала любові чи сама недостатньо любила тих, хто поряд?

Т.: Я не вмію виражати любов.

П. (До групи): Т. говорить, що в неї приглушений потенціал любові, який вона недостатньо реалізувала. *(До Т.):* Чи можна думати, що паралельно з бажанням виражати любов є потреба, щоб інші більшою мірою виражали її щодо тебе?

Т.: Так. Але я вже навчилася про це говорити. Я можу показати, що потребує уваги.

П. (До групи): Просоціальний аспект захистів: життя — це любов — індиферентна фраза, яка вказує на те, що «я не показую своєї потреби в любові». Вираження любові — позиція дорослого. Потреба, щоб виражали любов щодо тебе — дитяча позиція. Здавалося б, я подорослішала, та, по суті, до цього часу тамувала потреби дитини і від цього внутрішньо страждала. Тепер «я за них воюю і доводжу до відома». Коли активність більша: коли сама виражаєш любов, чи тоді, коли вимагаєш, щоб виявляли її стосовно тебе?

Т.: Я намагаюся виявляти добрі почуття, щоб навзаєм отримати любов.

П. (До групи): Умовна цінність: за вираженням любові до інших стоїть власна потреба. Якщо життя — це любов, то незалежно від того, як до тебе ставляться, виражай її. Виявляється, це нелегко, адже у вияві

любові ми дуже залежні від того, як ставляться до нас. У цьому — слабкість, залежність, нестійкість. (До Т.): Ти наражаєш себе на пекло, бо виявляєш любов, очікуючи взаємності, а інші люди можуть не відповісти таким почуттям. Можуть виникнути образи, розчарування, схильність думати про людей, як про гірших — тенденція ідеалізованого «Я»: «Я можу виявляти любов до людей, а вони не відповідають мені тим самим». Психолог-практик розуміє інтереси інших людей і може гармонізувати стосунки. Є чимало варіацій вираження любові — турботливість, уважність, доречність певного вчинку. Тут з'являється вихід на проблему спілкування, пов'язану з умовними цінностями: добрі наміри набувають умовності, отже, з'являється смуток, образи, руйнуються партнерські стосунки. Партнерські стосунки порушуються саме умовністю цінностей і відмінностями цих цінностей. Спілкування — обмін цінностями. Відбувається вираження любові заради того, щоб отримати бажаний зворотний зв'язок, і це спричинює недовіру щодо любові іншої людини до тебе. Виникає бажання її перевіряти, ставиться під сумнів, що вона справді тебе любить.

Т.: Я можу надто довіряти тій людині, яку люблю.

П.: Надто велика потреба в любові може на певний час переборювати обережність. Чи достатньо батьки виражали любов до тебе?

Т.: У цьому й полягає моя проблема!

П.: Невдоволена інфантильна потреба в любові породжує механізм компенсації браку її в дитинстві. Пекло, яке ти відчувала, — і є велика потреба в любові. Чи можна думати, що ти відчула пекло і в стосунках із батьками?

Т.: Так.

П.: Але вияв цієї любові наражається на табу, заборону. Потрібно шукати табуований об'єкт, у якого заблоковано можливості вираження до тебе любові. Це — персонаж із кола твоїх близьких?

Т.: Це обоє батьків.

П.: У них єдина позиція?

Т.: В аспекті вираження до мене любові — так.

П.: До меншої сестри вони виявляють більше любові?

Т.: Мені належить більше їхньої любові.

П.: Чим же ти невдоволена?

Т.: Заборони переважали вияви любові з боку батьків.

П.: Ти ставила під сумнів те, що батьки справді тебе люблять?

Т.: Можливо.

П.: Діє механізм витіснення — сумніви витіснилися. Це відбулося непомітно, бо є велика потреба в любові батьків. «Крихти» любові ти не зацікавлена ставити під сумнів. Діє система психологічних захистів, яка нещастя рятує від страждань. Але наявна *дисгармонійність між заборонами і виявами любові*. Адже в душі ти відчувала пекло?

Т.: Це тому, що моє уявлення про сильну людину передбачає керування своїми емоціями, а не вираження їх.

П.: Тобі хотілося б бути сильною?

Т.: Так. Постав вибір — або любити, або бути сильною.

П.: Це стандартне формулювання певної умовної цінності — *утинання емоційності заради відчуття психологічної сили*. Раціональне домінує над емоційним, оскільки є прагнення бути сильною. Тут вбачаємо підриг основної твоєї тези — «життя це любов»: або любиш, або ти сильний. Як упораєшся з «прапором», з яким стала на шарф, і зі сподіванням, що Мадонна пропустить у рай? Чому батьки з їхнім невираженням любові не здаються тобі сильними?

Т.: Сильна людина — не та, яка приховує свої емоції, а та, що вміє їх виражати. Я намагаюсь у власних вчинках розв'язати суперечність між силою та любов'ю.

П.: Розв'язати цю суперечність через різні способи вираження любові зі сподіванням, що її виявлятимуть і до тебе. Це очікування є емотивним, воно закріпилося з дитинства, оскільки бракувало любові батьків. Воно вже стало неусвідомлюваним, базальним. Чому це бажання загострилося саме тепер? Можливо, це пов'язано з інтимними аспектами твого життя?

Т.: Так. Я також прочитала деякі книжки.

П. (До групи): Умовними цінностями ми можемо перейматися під впливом значущих для нас людей, прочитаних книжок, почутих крилатих фраз. За таких умов відбувається від'єднання від свого ества. Інтимний аспект нашого життя має переваги в тому плані, що хтось нас любить і не ставить вимог, умов, що їх виставляли батьки. Ми зачаровані інтимним аспектом, бо нас люблять за те, що ми є. І часто любов триває до того часу, доки починають ставитися вимоги — згадується вся гамма почуттів, пережитих у дитинстві. (До Т.): Чи справді для тебе важливішими є інтимні стосунки через відсутність вимог, чи вимоги виражаються опосередковано, через твоє Супер-Его?

Т.: Мені важко знайти відповідь на ці запитання.

П.: Батьки навіть в інтимних стосунках можуть «бути присутніми» в тобі самій — через вимоги, які вони висували, адже є ідентифікація з батьками, їхніми вимогами, які потрібні для того, щоб нас любив партнер. Кохаючи і вступаючи в інтимні стосунки, ми підвищуємо вимоги до себе, бо хочеться подобатися. За цим приховано страх втрати любові близької людини.

Робота з іграшками

П.: Чи ця іграшка (див. мал. 4.2.) відображає щось у тобі чи у твоїх стосунках?

Т.: Мені не подобається, бо на місяці сидить дитина.

П.: Дитину потрібно від'єднати?

Т.: Так.

П.: Чи може місяць асоціюватися з кимось із сімейного кола?

Т.: З мамою.

П.: Чи були у твоєму ранньому дитинстві періоди, коли мама була «сонечком»? Дитинка — то менша сестричка? Якщо взяти модель «мама і твоя сестра», то які відчуття виникають?

Т.: Тут би була ще й інша дитинка — я.

П.: Є приховане почуття ревності. Людина може перейматися цим почуттям, не помічаючи того.

Т.: Так. Без ревності не можна.

П. (До групи): Такі фрази також можуть бути обтяжені умовністю, ґрунтуватися на відступах від реальності, бо любов є бажаною. (До автора): Як ти гадаєш, які почуття поєднують ці постаті?

Т.: У «дитинки» є відчуття захищеності, у «місяця» — радість. Мені важко далі говорити.

П.: Я допомагатиму. Можна сказати: «Мамо, я відчуваю, що ти в контакті з сестрою переживаєш почуття радості, любові».

Т.: Мамо, я відчуваю, що ти в контакті з сестрою відчуваєш радість і любов, дуже щаслива, що вона поруч із тобою. Ти хотіла б, щоб вона завжди була поруч із тобою.

П.: Ти можеш сказати: «Мамо, мене турбує, що ти так поглинена сестрою, що навіть забуваєш про мою присутність». Можна перефразувати по-своєму.

Т.: Мамо, мене турбує те, що іноді за досягненнями сестри ти не помічаєш моїх досягнень. Її досягнення ти можеш побачити, а про мої — лише почути. Я дуже хотіла б, щоб колись ти побачила й мої досягнення.

П.: «Мамо, мені хотілося б бути на місці сестрички».

Т.: Мамо, мені хотілося б, щоб ми з сестрою сиділи тут поруч і ти нас не розділяла на таку й таку.

П.: «Мамо, мене непокоїть, що в цьому поділі я щоразу маю ризик програти».

Т.: Мене турбує поділ на старшу й меншу, в якому кожна з нас може програти і кожній може бути неприємно.

П. (До групи): Не говориться, що Т. може програвати — дитинка раптом стала дорослою. Є тенденція до з'єднання з сестрою і неусвідомлене бажання, щоб не було двох дітей, а була одна дитина, тобто щоб сестри зовсім не було. Це — важливі психологічні фрагменти. Потрібно було сказати матері, за що вона любить меншу. Раптове перетворення в розповіді Т. малої дитини на дорослу людину свідчить про певну проблему, що з'явилась у процесі дорослішання. Якщо на місці «місяця» (мами) буде тато, іграшка залишиться «місяцем» чи перетвориться на щось інше?



Мал. 4.2. Фото іграшки «Місяць і немовля»

Т.: Буде «зірка».

П.: Дитинка прикріплена до різьки «зірки»?

Т.: Вона сидить на зірці.

П.: Дитині зручніше при «місяці» чи при «зірці»?

Т.: При «зірці».

П.: Але ж вона не прикріплена? «Зірка» буде її оберігати?

Т.: Так. І ще — є свобода.

П. (До групи): Цінність Т. — свобода, хоч зараз ідеться про сестру.
(До автора): Якщо сидіти на «зірці» будеш ти, чи перетвориться вона на щось інше?

Т.: Ні, залишиться «зіркою».

П. (До групи): Коли так говорить протагоніст, психолог передбачає, що вона більшою мірою себе відчувала, коли йшлося про дитину: «це й батько, і я маленька».

Т.: Так. З батьком я спілкувалася більше, коли була малою.

П.: У стосунках з матір'ю важливі успіхи в тебе дорослої, проте тут бачимо спрямування не на соціальні успіхи, а швидше — на глибинні цінності. У стосунках із батьком — ти маленька. Чому це так?

Т.: Тепер моїми успіхами більше цікавиться мама. В дитинстві більше часу я проводила з батьком. То приємні спогади мого життя.

П.: Можливо, для батька ти була «зірочкою»?

Т.: Так.

П.: Ти обрала позицію сидіти на «зірці», і твоя логіка: «і я, як зірка».

Т.: Я схожа характером на татка. Він хотів, щоб народилася дівчинка і назвати її Тонєю. Він мене любив, спілкувався зі мною, ставив менше вимог.

П.: Що з дитячого періоду зі стосунків з батьком залишилося дотепер?

Т.: Тепер ми рідко розмовляємо, батько більше кричить, дратується.

П.: Тобто порушено емоційний контакт із батьком?

Т.: Так. Іноді він питає, як моє навчання. Я розказую.

П.: Ти й батько зараз — які це були б фігурки?

Т.: Я — «зірка», він — «місяць».

П. (До групи): Батько посідає позицію матері. Логіка несвідомого Т.: «Я ідентифікуюся з батьком того періоду, коли стосунки з ним були гармонійними, зливаюся з батьком-«зіркою»». (До Т.): Якщо батько — «місяць», то це «дитя» заміняє «зірку». Ти — біля батька, тільки не прикріплена. «Зірка» наближалася б до батька-«місяця» чи відходила б від нього?

Т.: Важко сказати. Це схожі фігури.

П. (До групи): Ми знову вийшли на модель, що буде «місяць». Для Т. батьки зливаються в образі «місяця»: мати була «місяцем», а батько є ним тепер. Психіка автора обтяжена рисами батька, оскільки раннє спілкування з ним залишило слід у душі Т. Едіпова залежність виявляється через ідентифікацію з певними рисами батьків. (До Т.): Ти маєш такі риси, які не подобаються тобі в батькові?

Т.: Так. Це знову стосується соціального успіху. Пригадую, батькові пропонували підвищення на службі. Я дуже раділа за нього, проте він відмовився, сказавши, що зараз спокійно ходить на роботу, а потім зростуть вимоги. Я дивувалася: як це так — не прагнути службового підвищення?

П. (До групи): Тут двоїсте об'єктне відношення: з одного боку, Т. пережила прикрість, що батько відмовився від вищої посади, з другого — залишилося бажання бути керівником і реалізувати те, що не реалізував батько. Коли ми працювали з картиною М. Періха «Мадонна Лаборіс», Т. було запропоновано втілити себе в образ Мадонни. Вона проговорила те саме, що казав батько: в раю більше відповідальності. Об'єктне відношення вже відмежувалося від батька, воно легко втілюється в «зірку», об'єкт. *(До Т.):* Залишається прагнення самореалізації і водночас страх керівної позиції, реалізації бажаного. Це нівелює, знижує твій потенціал. Ти робиш помилки, бо то відповідально — стати відмінницею, оскільки надалі інші будуть очікувати, щоб жодної помилки ти не зробила. Є страх зробити помилку. Тоді логіка несвідомого підказує: «Краще я зараз зроблю помилку і не буду боятися». Як «місяць»-батько і «зірочка»-Тоня наближаються одне до одного?

Т.: Вони перебувають поряд.

П.: «Зірка» не потрапить у цей отвір, до «місяця»?

Т.: Поки що — ні.

П.: «Поки що — ні» — це означає бажання Т. сюди зайти?

Т.: Так. Бажання є, а можливостей іще немає.

П.: Бо є відчуття ризику, що не приймуть, не оцінять? Чи зроблять закритим цей простір? Чи відштовхнуть на ще більшу дистанцію?

Т.: Страх, що замкнуть простір. Я не хочу бути залежною.

П.: Додаємо психодраматичний момент: чи могла б ця «зірочка», перебуваючи на відстані, промовити до «місяця» те, що в житті сказати не можеш?

Т.: Не знаю, як почати...

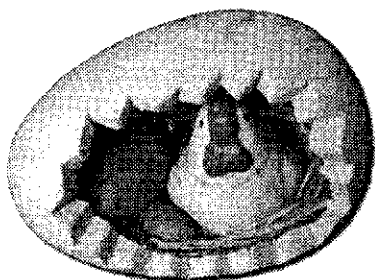
П.: Я тобі допоможу: «Тату, мені хотілося б, щоб ми могли повернутися в той період, коли були єдині».

Т.: Тату, мені хотілося б стосунків, коли ти сприймаєш мене як доньку, а не як чужу людину. Щоб ти цікавився моїми справами, думками, почуттями.

П.: Він може сказати: «Ти ревнуєш мене до сестри, бо вона поруч, менша, і тобі здається, що вона не чужа, а ти — чужа, що я віддаю перевагу їй. У дитинстві ти дуже часто мене обіймала, була лагідною дівчиною, а тепер часто напружена, ніби очікуєш зла, і як чужа».

Т.: Я боюся до тебе підходити, бо ти знову почнеш обурюватися, скажеш, що в тебе немає часу, настрою.

П.: Він каже: «Я усвідомив, що тобі потрібна підтримка у твоїх позитивних порухах. І зрозумій, доню, що в цьому ти є маленькою. Через



Мал. 4.3. Фото предметної моделі «Яйце»

страх, що не отримаєш любові, ти не виражаєш її і капсулюєш себе в позиції дитини, хоча прагнеш бути дорослою. А коли відчуваєш, що замість підтримки тебе можуть відштовхнути, то боїшся, що «впадеш».

Т.: Так. Краще замкнутися в собі й нікому нічого не казати.

П. (До групи): Є велика потреба в любові і водночас недостатньо засобів її вираження, зокрема в сім'ї. Це екстраполюється на інших людей.

Важливо не боятися робити сироби до відкритості незалежно від того, як до тебе ставитимуться.

Т.: З мамою це легше робити.

П.: Важливо з'ясувати, що відбувається у стосунках з батьком: конкуренція за визнання; образа, що він більше любить сестру; страх, що не буде зворотного кроку назустріч. Твої слова підтверджують, що батько для тебе дуже значущий, він — як твоє єство. З матір'ю не так боляче, якщо вона не відгукнеться. Можливо, мати менш значуща у вияві любові, ніж батько. Ти перетворила його із «зірки» на «місяць», бо потреби матері зрозуміліші для тебе. І тепер потреби батька ти «прочитуєш» через образ матері, в цьому — натяк на едіпову залежність, поєднання образу матері з образом батька. Образ «зірки»-Т. поєднався з образом батька, а образ батька — з образом матері: так виражено потаємне бажання єднання з батьком. Батько єднається з матір'ю в образі «місяця» і єднається з Т. в образі «зірки». Едіпова залежність виражається в архетипах, через діалог відбувається введення Тонею образу «зірки». Батько став «місяцем» завдяки трансформації: «в дитинстві він емоційно єднався зі мною, а коли я вросла — з матір'ю», яка, можливо, домінує у певних позиціях.

Т.: Так. Мені стали зрозумілишими мої почуття.

П.: Ти можеш поговорити про цю композицію (див. мал. 4.3).

Т.: Приємною є захищеність курки і можливість виходу її назовні. Яйце велике — наче не її. Незрозуміло, в яйці — курка чи курча. Є свобода.

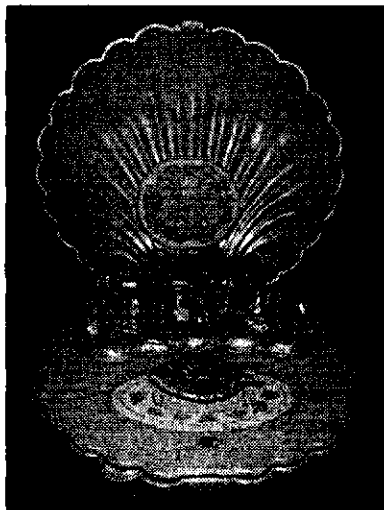
П.: Ми вже згадували, що батько ставиться до Т., як до чужої. Тут автор говорить, що яйце — ніби «нерідне».

П.: Спробуй уявити себе в цій мушлі (див. мал. 4.4).

Т. (Розсаджує персонажів): Я посадила себе на бабусине — маминої мами — місце. Відчуваю велику прихильність до бабусі.

П.: Т. посадила себе як главу сім'ї. За ідентифікацією прихована тенденція підкорення батька. Вважається, що глава сім'ї — це чоловік. Можливо, є конкуренція з батьком (дві зірки) — хто кому підкорятиметься, йтиме на поступки? Заблокований вияв любові, адже для тебе то вияв слабкості — робити перші кроки назустріч батькові?

- Т.: Я все-таки посаджу себе поряд із бабусею; з другого боку — мама й тато. Я — посередині, сестра — біля мами.
- П.: Об'єктне відношення виражається просторово — хотілося б, щоб саме так було. Якщо сестра змінить місце, то це буде порушенням закономірності. Тоді можеш виявляти активність, щоб повернути всіх на свої місця.
- П.: Які відчуття виникають, коли дивишся на легко керовану фігурку (див. мал. 4.5)? Ти була б адаптованою в цій ролі чи вона була б для тебе важкою?
- Т.: Мені було б важко. Я хотіла б бути рукою, яка керує.
- П.: Закріплюється двоїсте ставлення: я боюся керівної посади, але ще більше боюся того, що мною керують.
- Т.: Я виберу перше.
- П.: Може бути внутрішня зацікавленість, щоб батько був не дуже хорошим, — він тоді заслуговує на те, щоб ним керувати, хоча водночас його регресивні реакції тобі неприємні. Можеш непомітно підштовхувати його до таких реакцій, щоб ним керувати, повчати його. Є зацікавленість в дискредитації іншого, щоб він був слабкішим, оскільки наявна тенденція «до сили». Хоча паралельно є зацікавленість, щоб батько був ідеалом чоловіка, яким можна було б пишатися. В цьому полягає суперечність.
- Т.: Так і є!
- П.: Знову виходимо на *амбівалентність об'єктного відношення*. Використання предметних моделей дало змогу нам виявити це. На картині М. Реріха (див. мал. 4.1) зображено жіночий, материн-



Мал. 4.4. Предметна модель «Мушля»

Мал. 4.5. Маріонетка «Півник»



ський образ. Не виключено, що для тебе мати у плані керівництва не є ідеалом. Швидше ти вбачаєш ці риси в батькові.

Т.: Батько й мати керують по-різному. Батько маніпулює, приховано робить щось. Мама керує відкрито.

П.: Але ж ти ладна була взяти пульт керування «Півником» — це явна маніпуляція. Це проблема сили. Ти декларувала любов. Ми виявили, що то один зі способів реалізації власного впливу на іншу людину. Було сказано: або емоції, або сила. Захисна система спрямована «від слабкості до сили»: замість того, щоб виявляти любов до тієї людини, любов якої прагнеш здобути, ти швидше намагаєшся бути сильною щодо неї. Є зацікавленість у боротьбі, в зіткненні двох «зірок», хоч наявне й бажання, щоб то був контакт «зірки» й «зірки», а не «місяця» й «зірки». Бажання не розчаровуватися в певних рисах батька як чоловіка, щоб він залишався прикладом, зразком. А оскільки він для тебе вже не є зразком, то не залишається іншого, як своїм єством, постаттю відтворювати ті риси ідеалу. Знову амбівалентність: з одного боку, «Я хочу бути привабливою, люблячою жінкою», а з другого — «Я повинна бути сильною, успішною, престижною». Може видатися, що успішність і сила нівелюють жіночість, люб'язність, доброту. У цьому — й відповідь, чому ти робиш помилки. Адже їх робив батько замість того, щоб домагатися успіху. Невидимо для себе відбувається єднання з ним не лише у плані «зірковості», а й у помилках. Отже, ми виходимо на *почуття меншовартості, яке провокує помилки*.

Т.: Так. Я часто відчуваю, що зможу досягти успіху, проте кажу собі: «Ти не зможеш, облиш це!»

П.: Відбувається ідентифікація з батьком навіть у драматичних переживаннях, коли він відчував власний потенціал, але не реалізував його. Підходимо до проблеми спілкування, в якому моделюється пережитий досвід. *Професія практичного психолога зобов'язує відкривати в собі канали вираження любові, щось переборюючи, і в цьому мати силу*. Мудрість полягає в тому, щоб була сила і була любов.

Т.: Широ дякую. Я побачила цілісну картину своєї проблеми.

Аналіз проблематики Т.

Об'єктивування несвідомого змісту відбувається завдяки архетипній символіці, яку виражає та чи та предметна модель. Так, мушля дала змогу виявити ідентифікацію протагоніста з бабусею, яка перебуває в позиції сили. Відповідно до генерального захисного механізму «від слабкості до сили» певні риси бабусі як інтроекта і є для Т. заміщенням цієї особи. Психоаналітична робота дала можливість зрозуміти, що доцільним є довільний набір кількох предметних моделей, а психоаналітичний діалог з протагоністом дає змогу об'єктивувати логіку його несвідомого, виявляти глибинні та ситуативні умовні цінності, а також суперечливі тенденції психіки. За допомогою психоаналізу вдалося об'єктивувати амбівалентне ставлення Т. до батька і до самої себе, прагнення до соціальної престижності («зірковості») та психологічної сили

і водночас виявити тенденції до здобуття любові й підтримки. Відбувається перенесення об'єктних відношень і на інтимного партнера: він мусить бути «зірковим» і водночас підкорятись їй, забезпечувати відчуття власної «високості». Завдяки психоаналітичній роботі Т. змогла усвідомити гаму відчуттів, які виникають і є типовими в стосунках із батьком. Потенціал «зірковості» Т. реалізується через складну внутрішню запрограмованість, що спонукає до розвитку особистісного потенціалу і водночас спричинює його блокування. Відбувається внутрішнє єднання протагоніста із «зіркою»-батьком, який є емоційно скутим («холодним») — «місяцем». Набуває пріоритетності проблема єднання і роз'єднання: автор відчувала неподільне єднання з батьком у ранньому дитинстві, а згодом виникла дистанція (роз'єднання). Важливим у роботі було об'єктивування тенденції до психологічної смерті, яка виявилася у виборі автором свічки, що згоряє; почуття відчуження від батька спостерігалось у трансформації постатей-образів, коли одну автор перетворює на іншу, тобто відбувається психологічне «омертвіння». Робота з предметними моделями сприяла послабленню захисних тенденцій психіки та її інтеграції, розкриттю перспектив соціально прийнятної (адекватної) поведінки Т. В діалозі було використано психодраму, що сприяла об'єктивуванню вагомих для Т. глибинно-психологічних переживань; це розширило її самоусвідомлення.

Отже, довільний вибір учасниками АСПН предметних моделей (іграшок) не залежить від їхніх вікових, статевих та інтелектуальних особливостей, а детермінується передусім їхньою емотивною привабливістю. Діалог із психологом сприяє уточненню семантики вибору, яка спочатку є невизначеною (особа керується у спонтанному виборі іграшки лише власним чуттям). Психоаналіз сприяє виявленню об'єктних відношень та їхній єдності із захисною системою, процесами ідентифікації, проєкції, перенесення тощо, з орієнтацією на об'єктивування глибинно-психологічних детермінант у їхній системній впорядкованості. В ситуації, коли психолог пропонує протагоністові працювати з предметною моделлю або неавторським малюнком (картиною), психіка зорієнтована на окремі властивості предмета, що сприяє презентації суб'єктивно значущого психологічного змісту в об'єктивно спостережуваному матеріалі. Психокорекційний успіх роботи значною мірою зумовлений діагностичною спроможністю діалогу.

Застосування методики психокорекційної роботи з використанням предметних моделей та іграшок спрямовано передусім на виявлення усталених характеристик психіки за допомогою матеріалізованих (статичних) форм предметів. Особі пропонують довільно вибрати один предмет (іграшку) з кількох. Наголошують на важливості спонтанного вибору. Необхідною складовою такої роботи є психокорекційні запитання психолога, які каталізують динаміку бесіди й дають протагоністові змогу довільно наповнювати її змістом. Твердження (аналітико-корекційний коментар) психолог застосовує тільки тоді, коли під час діалогу виокрем-

лено достатню кількість доказового для протагоніста матеріалу для виявлення асоціативних зв'язків в емпіричному матеріалі. Слід зауважити, що мета психокорекційного діалогу — не лише діагностувати глибинно-психологічні витоки особистісної проблеми, а насамперед посприяти усвідомленню протагоністом причин її виникнення, що допоможе її розв'язати. При цьому предмет або іграшка є лише каталізатором рефлексії, стабільною опорою, яка дає змогу з'ясувати спектр проблематики. Уникнення жорсткої формалізованості запитань сприяє вияву індивідуальної неповторності суб'єкта. Застосовуючи предметні моделі та іграшки, психолог залежно від психокорекційної мети допомагає протагоністові розпочати роботу за допомогою певних запитань, наприклад:

1. Що саме в цій композиції відображає характеристики вашої особистості? 2. Чи змогли б ви втілитися в образ вибраної вами фігурки і поговорити від її імені? 3. Якими характеристиками приваблює вас ця композиція, зважаючи на ваш актуальний емоційний стан? 4. Чи можете ви метафорично співвіднести цю модель із вашою сімейною ситуацією?

Психодинамічний підхід зорієнтований на максимальну адаптацію застосовуваних психологом прийомів до індивідуальної неповторності протагоніста. Психодинамічний підхід зорієнтований на максимальну адаптацію застосовуваних психологом прийомів до індивідуальної неповторності протагоніста. Психодинамічний підхід зорієнтований на максимальну адаптацію застосовуваних психологом прийомів до індивідуальної неповторності протагоніста. Психодинамічний підхід зорієнтований на максимальну адаптацію застосовуваних психологом прийомів до індивідуальної неповторності протагоніста. Психодинамічний підхід зорієнтований на максимальну адаптацію застосовуваних психологом прийомів до індивідуальної неповторності протагоніста.

4.2. Робота з картиною М. Періха «Мадонна Лаборіс»

Застосування в контексті роботи з предметною моделлю неавторського малюнка — картини М. Періха «Мадонна Лаборіс» (див. мал. 4.1) — дало можливість дослідити об'єктні відношення, що мають почуттєво-інфантильний характер, однак переносяться в актуальну ситуацію соціальної взаємодії, нерідко порушуючи структуру особистісних та професійних стосунків.

Протагоністові роз'яснюють зміст картини М. Періха та пропонують уявити себе одним із персонажів. Зміст авторського задуму такий: «Мадонна вночі кидає кінець свого шарфа в пекло, допомагаючи душам, які покаялися, потрапити в рай. Святий Павло закриває на ніч ворота раю, а вранці бачить, що з'явилися нові душі. Святі Павло і Петро спостерігають уночі за діями Мадонни».

Робота зі згаданою картиною щоразу набуває нових відтінків, які відображають неповторність психіки та особистісної проблематики протагоніста. Водночас є спільні характеристики у психодинамічній роботі з різними людьми. Насамперед це пропозиція перевтілитися в певний образ, рефлексувати себе в контексті обраного персонажа. Відповідно до принципів процесуального діагностування наступний крок (комунікат) психолога залежить від змісту висловлювання протагоніста. Це засвідчують численні фрагменти роботи з картиною М. Періха, наведені в наступних розділах.

Контрастність зображення раю і пекла (добра і зла) та наявність на картині персонажів архетипного змісту символізують різну причетність до «принципу задоволення», який детермінує поведінку і виражається через нормативні та умовні цінності. Це спонукає протагоніста до вибору персонажів на картині, ідентифікації себе з ними під впливом певних проекцій. Образи картини наповнюються індивідуальним змістом завдяки перенесенням, що об'єктивуються у психокорекційному діалозі. Формулювання психологом відповідних комунікатів і точність діагностики сприяють виявленню системних характеристик несвідомого. Робота з картиною дає змогу з'ясувати базальне самовідчуття протагоніста.

Практика роботи протагоніста з неавторським малюнком дає можливість визначити індивідуальні тенденції психіки, що об'єктивуються через проектування протагоністом особистісної проблеми в контексті тенденцій «до високості», домінування (бути вище, нижче, над кимось тощо). Під час діалогу актуалізуються тенденція «до самопокарання», почуття провини, внутрішній конфлікт, душевні переживання, відчуття соціальної незрілості (перевтілення в образ постаті в пеклі); тенденція до покарання інших людей; прагнення мати захист, підтримку, особистісно зростати, домогтися соціальних успіхів тощо.

Архетипне навантаження картини виявляється передусім у тому, що пекло символізує крайній спосіб покарання «за гріхи». Рай — винагорода за праведне життя та страждання на землі.

Велику психодіагностичну роль відіграє образ Мадонни як рятівниці страждених та осуджуваних. Протагоніст визначає сюжет у контексті власних емоційних тенденцій. За спонтанного вибору створюються адекватні умови для діагностування. Робота з картиною М. Реріха дає можливість виявити об'єктні стосунки, що характеризуються тенденцією до перенесення на персонажів з картини (інших людей). Здавалося б, чуже полотно, нейтральне за семантикою, починає пробуджувати емоційність ставлення протагоніста до персонажів та ситуації взаємодії між ними (що стимулюється також попереднім «проговорюванням» сюжету), наповнюється конкретною семантикою, оживлюючи об'єктні стосунки під впливом проекції, перенесення. Завдяки діалогу з протагоністом за картиною з'являється можливість з'ясувати сутність внутрішньої проблематики людини, що справляє вплив на характер спілкування.

Поведінкові патерни мають широку варіативність, однак у кожному випадку виявляється індивідуально-неповторна усталеність тенденцій поведінки. Психоданалітична інтерпретація діалогічної взаємодії з протагоністом відкриває можливість з'ясувати глибинні детермінанти деформацій психіки, що порушують структуру поведінки. Цікавим є сам процес діалогічної взаємодії за картиною М. Реріха (введення елементів психодрами — «оживлення» персонажів у діалозі тощо). В кожному конкретному випадку процес адаптований до індивідуальних особливостей психіки, особистісної проблематики. Ця проблематика знаходить вияв у внутрішніх суперечностях психіки, що своєю чергою виявляються

в суперечностях поведінки, які психолог об'єктивує через діалогічну взаємодію.

Отже, застосування неавторського малюнка (картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс») дає можливість дослідити об'єктні відношення, а також характер проєкцій, що мають чуттєво-інфантильний характер, але переносяться в актуальну ситуацію соціальної взаємодії і тим самим маскують своє примітивно дитяче походження, що нерідко деструктує особистісні й професійні аспекти взаємодії.

Розгляньмо фрагмент роботи психолога (П.) зі студентом четвертого курсу психологічного факультету Ю.

П.: Погляньте на картину (див. мал. 4.1). В яку постать ви можете перетілитися?

Ю.: Можливо, це фігурка, яка піднімається по шарфу, проте мені не подобається її роль, оскільки вона пасивна і її витягують.

П.: Не зовсім пасивна, бо їй потрібно підніматися.

Ю.: На картині не видно, щоб вона докладала до того зусиль.

П.: Вона не впевнена, що це їй буде санкціоновано Мадонною.

Ю.: Мені імпонує фігурка вгорі, на шарфі.

П.: Тому що вона жіноча чи вас приваблює її позиція?

Ю.: Мені не потрібен рай, якщо мене туди хтось витягне. Лише якщо я потраплю туди сам. Якщо ні — то нехай навіть буду в пеклі.

П.: Привертає увагу, що рай як такий має відносну цінність. «Якщо я не сам туди потрапив, то не гідний бути в раю». Чому ви все-таки помістили себе в пекло? Ви схильні вибрати терни?

Ю.: Я обираю складний шлях, бо нецікаво йти там, де просто.

П.: Отже, спостерігається тенденція переконатися, що «я сильний». Ви схильні витратити енергію на долаання перепон, які можна обійти.

Ю.: Напевне, в мене інший розум. Навіщо взагалі жити, якщо всі гори обходити?

П.: Якби довелося користуватися послугами Мадонни, то ви воліли б залишитися в пеклі?

Ю.: Так. Не бачу в пеклі нічого жахливого.

П.: Не влаштовують саме послуги Мадонни? А якби допомогу запропонував Ісус?

Ю.: Це для мене прийнятніше.

П.: Ваша умовна цінність — «чоловіча» поведінка, тому користуватися послугами жінки не дуже хочеться.

Ю.: Так.

П.: Яка різниця, хто «кидає шарф»? Є потреба ідентифікуватися з чоловіком? Можливо, важко просити?

Ю.: Мадонна робить послугу. Я спитав би у Мадонни: чи ти справді вважаєш, що я гідний раю?

П.: У цьому — суперечність: ви самодостатній, проте запитуєте її, чи гідні раю. Хто із жінок виявив сумнів у ваших чеснотах?

Ю.: Важко пригадати. Взагалі я сам сумніваюся в жінках.

И.: Тобто жінці не так просто переконати вас, що вона вас любить?

Ю.: Так.

И.: У чиему ставленні, в чийй любові ви розчарувалися?

Ю.: У маминій. Бабуся надає мені перевагу перед братом. Мати надто хвалить брата. Коли він народився, любов мами перейшла на нього.

И.: Могло статися, що в дитинстві у вас з'явилися неусвідомлені ревності до брата, оскільки йому приділяли більше уваги. Коли мама вас хвалить, чи не здається вам, що вона намагається згладити, замаскувати перевагу, яку надає братові?

Ю.: Можливо.

И.: В образі Мадонни ви швидше уявили б маму чи бабусю?

Ю.: Маму.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Це означає, що первинний потяг до матері виникає в ранньому дитинстві і є значущим для людини. В почуттєвих потягах значну роль відіграє вік дитини. Нереалізоване бажання протагоніста бути разом із мамою виявляється тоді у критичній оцінці власних вчинків. Дехто із психологів вважає, що для ефективної психокорекції потрібно за допомогою фрустрації збудити в людини сумнів стосовно себе. У ситуації, яку ми розглянули, у Ю. вже є сумнів, але він може нівелювати можливості для самореалізації. Адже тоді себе також потрібно переконати, щоб бути задоволеним собою. Під сумнівом власні досягнення. Ідеалізоване «Я» поширюється на те, що «я можу», а не на те, що «я насправді роблю». Виникає ризик, що рівень самореалізації у стосунках, досягненнях завжди не відповідатиме можливостям, досягнення будуть видаватися менш вагомими. Відбувається самокапсулювання в закритому, «ненародженому» стані.

4.3. Розвиток соціально-перцептивних умінь психолога-практика у процесі роботи із семантикою висловлювань

Методика роботи із семантикою висловлювань членів психокорекційної групи, детермінованих певною конфліктною ситуацією, є ефективним прийомом соціально-психологічного навчання. Така методика дає змогу діагностувати й коригувати особистісну проблематику суб'єкта, яка передусім дається взнаки через систему умовних цінностей. Кожному членові групи АСПН надають можливість ідентифікувати себе з певним персонажем окресленої і визначеної текстом ситуації. Це може бути також ситуація, презентована кимось із членів групи, яка засвідчує труднощі спілкування або, навпаки, зразковий вихід зі складного становища. Учасники пропонують відповідь — розв'язку ситуації, а психолог (або хтось із членів групи) послідовно інтерпретує висловлювання з урахуванням підтекстної його семантики, прихованого психологічного змісту.

Прийом роботи з висловлюваннями потребує від психолога розвинених діагностично-прогностичних здібностей, уміння враховувати контекст того, про що йдеться у висловлюванні, та визначати вияви особистісної проблеми особи, її умовні цінності, типові захисти, що порушують професійну поведінку майбутнього психолога. Така праця передбачає використання психологом прийому інтерпретації для виявлення глибинно-психологічних чинників, що детермінують зміст висловлювання. Цьому сприяє також засіб порівняння, адже всі члени групи перебувають в однакових умовах (що визначаються принципами та особливостями роботи в групі АСПН), а спонтанні висловлювання з приводу тієї самої ситуації різні. Психоаналітичний спосіб розкриття детермінант семантики індивідуально-неповторних висловлювань слугує не лише особистісній психокорекції, а й професійній підготовці майбутніх психологів. Інтерпретація психолога, що значною мірою ґрунтується на його професійній інтуїції, дає змогу гіпотетично виявляти логіку несвідомого та мотивацію поведінки об'єкта психокорекційної роботи. Застосування цього прийому потребує від психолога майстерності, оскільки є ризик спотворення отриманої від протагоніста інформації. Привнесення психологом суб'єктивного бачення в процесі аналізу семантики висловлювання може гальмувати пізнання індивідуально-неповторних характеристик, презентованих у висловлюванні.

Виявлення підтекстних характеристик висловлювань у групі АСПН дає майбутнім психологам можливість усвідомити власний інфантильний інтерес, зумовлений глибинно-психологічними цінностями. Такий вид роботи засвідчує можливість пізнання внутрішніх мотивів, детермінованих глибинно-психологічними цінностями, що неусвідомлено презентуються у висловлюваннях, які здебільшого виявляють прагнення соціально-статусної адаптації. Завдяки аналізу підтекстних змістів з'являється можливість об'єктивувати приховану від свідомості «тенденцію до слабкості», до самопокарання. У спонтанних висловлюваннях виразно презентуються типові для особи захисні тенденції психіки, пов'язані з особистісною проблематикою. Внаслідок цього виникають дисфункції міжособистісної взаємодії: невиправдана дистантність чи близькість у спілкуванні, нездатність розуміти інтереси іншої людини та власну роль у деструктуванні ситуації спілкування, неможливість прогнозувати наслідки взаємодії з іншою людиною тощо. Інфантильний інтерес, прихований за просоціальною метою «встановлення контакту з іншою людиною», не може бути цілком реалізований через його суб'єктивну інтегрованість з інфантильними тенденціями, що виражають «незавершені справи дитинства». Прийом роботи із семантикою висловлювань дає змогу визначити усталеність типових для конкретної особи форм захисту: її залежність від батьківської опіки, налаштованість на просоціальні та глибинні цінності, суперечності між такими цінностями, вміння розв'язувати конфліктну ситуацію на фоні збереження добрих стосунків чи, навпаки, — руйнування стосунків, тенденції до егоцентризму та домінування ідеалізованого «Я».

Аналіз стенограми висловлювань засвідчує, що учасники групи, щодо яких було застосовано цей методичний прийом, виявили різний рівень захищеності. Їхні висловлювання мають діапазон динаміки від закритості до відкритості, налаштованість «до людей» або «від людей» — від агресивності до доброзичливості. В кожному висловлюванні можна виявити внутрішню суперечність психіки, яка має індивідуально-неповторний характер, проте є і спільне: суперечність між прагненням досягти успіху в соціально значущій ситуації і тенденцією до реалізації інфантильного інтересу. При цьому захисна система спричинює викривлення соціально-перцептивного змісту сприйняття партнером презентованої ситуації у зв'язку з проєкцією власних (часто деструктивних) спонук, мотивів. Унаслідок соціально-перцептивних викривлень відбувається привнесення інфантильно значущого змісту у висловлювання іншої людини, що призводить до ігнорування її інтересів з метою втілення власних інфантильно значущих прагнень.

Відкоригованість психолога передбачає наявність у нього вміння бути психологічно захищеним під час спілкування, проте зберігати готовність до набуття нового досвіду, ширість і доброзичливість. За таких умов самодослідження в групі АСПН з'являється можливість прогнозувати наслідки власних комунікатів, звернених до іншої людини, свідомо вибирати доцільні форми поведінки. Фахової майстерності спілкування майбутній психолог набуває через пізнання прихованого змісту власних висловлювань, що опосередковано сприяє виробленню вміння адекватно розуміти внутрішній світ кожного учасника АСПН в його суперечливих тенденціях, що заважають досягненню поставленої особою мети. Така позиція є показником професіоналізму психолога й відкриває перспективи для реалізації різнопланового спілкування. Прийом роботи із семантикою висловлювань дає майбутньому психологу можливість через виявлення інфантильних мотивів власної поведінки вдосконалити майстерність спілкування, сприяє розвитку в учасників АСПН емпатії, прийняття іншої людини та запобігає стабілізації дисфункцій психіки.

4.4. Аналіз семантики висловлювань майбутніх психологів-практиків у процесі АСПН

П.: Спробуймо попрацювати над семантикою (підтекстами) ваших відповідей. Пропоную ситуацію: уявіть себе на місці дівчини, яка домоглася певного успіху у танцювальній групі. Для підготовки до участі в танцювальному конкурсі керівник групи призначила їй партнера — свого сина. Однак напередодні конкурсу, запідозривши молодих людей в інтимних стосунках, вона змусила дівчину обрати собі іншого партнера, а синові запропонувала іншу партнершу. Під час конкурсу пара, в якій танцювала дівчина, здобула перемогу, а сама дівчина отримала нагороду за високу майстерність. Після конкурсу розпорядниця танців звернулася до дівчини зі словами: «Ну що ж,

вітаю, але мій Сергій танцював не гірше». Що ви відповіли б? Увійдіть у роль цієї дівчини!

Варіант відповіді А.: Я сказала б: «Наступного разу ми спробуємо танцювати разом із Сергієм».

Аналіз: Ваше висловлювання свідчить про те, що ви відчуваєте себе господинею ситуації й ігноруєте керівника як розпорядницю танців. Для несвідомого об'єктивна реальність не має значення — є тільки бажання: «Я хочу бути «високою» і тому такою є». Ви виробляєте рішення замість розпорядниці танців. У її фразі можна було «прочитати» лише маленький сумнів щодо правильності власного вчинку (розлучення дівчини з Сергієм). Ваше несвідоме виокремило цей сумнів і зразу ж гіперболізувало його: вона не лише сумнівається у правильності свого вчинку, а й уже готова, намірилася і навіть вирішила поставити вас танцювати у парі з Сергієм. Суть її висловлювання ви підмінюєте власним бажанням; спостерігається відступ від реальності: опосередковано ви вже висловлюєте згоду, використовуючи момент її сумніву. Виникла небезпека втратити стосунки з людьми, які вам потрібні й близькі.

А.: Мені здалося, що розпорядниця оцінила мою перевагу перед Сергієм, зрозуміла, хто з нас кращий, і визнала це. Ще я сказала б: «Нехай судді вирішують, хто з нас краще танцював».

П.: Ви привносите намір пересвідчитися, хто кращий. Але для неї Сергій буде найкращим, хай би що сталося, адже він — її син. Ваше несвідоме говорить: «Вона ще насмілюється порівнювати мене з Сергієм? Мене, яка сьогодні здобула найвищу нагороду! Наступного разу, коли я танцюватиму з Сергієм, вона переконається, що йому далеко до мене!»

А.: Це справді так! А я вважала, що в будь-якій ситуації слід чинити раціонально.

П. (продовження аналізу): Це ваше висловлювання підтверджує сформульовану вище гіпотезу: розпорядницю танців ви ігноруєте. Психологічно її для вас не існує лише тому, що ви вважаєте свої вчинки раціональними. Своєю відповіддю ви опосередковано говорите: «Перш ніж заявляти, що Сергій танцював не гірше, постав його танцювати разом зі мною і пересвідчись, хто є кращим. Авторитетні люди засвідчили, що я танцюю краще, ніж твій Сергій».

А.: Як багато ми говоримо однією фразою!

П.: Іноді людина, яка, можливо, далека від практичної психології, в змозі диференціювати висловлювання, душею відчуваючи, що відбувається. Ваше несвідоме на зразок комп'ютера вибирає важливі моменти з висловлювання. Ваша відповідь може завадити вашому ж бажанню танцювати на подальших заняттях із Сергієм. Адже несвідоме розпорядниці підказує, що дівчина хоче продемонструвати: «судді не даремно обрали мене, я все-таки танцюю краще за Сергія!». Дівчина прагне танцювати з хлопцем не тому, що хоче «підняти» його, а швидше з бажання довести власну перевагу. Важливо розуміти, що ми робимо

для недопущення реалізації своїх потреб. У вас є потреба танцювати із Сергієм. Якби ви відповіли: «Я знаю, що Сергій танцював не гірше», то розпорядниця швидше поставила б його танцювати з вами. Коли ж ви сказали, що наступного разу спробуєте танцювати з Сергієм, в його мамі могла виникнути підозра, що у вас із Сергієм тривають близькі стосунки, незважаючи на контроль, який вона встановила в танцювальній групі. Ви наводите на роздуми, що, можливо, Сергій вмовлятиме маму, щоб вона поставила танцювати вас у парі з ним.

А.: Хочеться з'ясувати стосунки раз і назавжди, щоб більше такі ситуації не виникали.

П.: «Раз і назавжди» — це тенденція до самопокарання, щоб воно було надійним.

Варіант відповіді К.: А якби дівчина відкрито сказала: «Я крапця за всіх»?

Аналіз: Такий вислів викличе агресію, а ще може навести на думку, що дівчину взагалі потрібно прибрати з групи, оскільки вона демонструє ідеалізоване «Я». Є небезпека дискредитувати себе. Адже всі ми виховані, намагаємося діяти відповідно до усталених норм спілкування, не хизуватися власними чеснотами. Цей вислів свідчить про регресивну поведінку.

Варіант відповіді З.: Я підійшла б і запитала: «Чи можна мені надалі танцювати у парі з Сергієм?»

Аналіз: Ця фраза засвідчує дитячу позицію. Ви намагаєтесь спонукати розпорядницю до певних дій на підставі досягнутого успіху. Логіка несвідомого: «Я використовую успіх, спираючись на нього, як на важіль, і намагаюся спонукати дорослу людину до реалізації моїх бажань». Коли ми так відверто прагнемо підштовхнути когось до певних дій, то швидше викликаємо протест, аніж бажання йти нам назустріч. Людина з відкоригованою психікою має змогу прогнозувати наслідки власних висловлювань, а отже, вибирати форму поведінки. В цій ситуації можна говорити компліменти, скористатися можливістю заохотити Сергія і наголосити на його чеснотах. Ви ігноруєте соціально-статусні моменти та власні можливості в межах статусних санкцій; вам важко їм підпорядковуватися. Без таких здібностей не можна бути керівником психокорекційної групи.

П. (До групи): Несвідомому з його дитячими тенденціями здається, що можна беззастережно домогатися бажаного. Однак в такому разі в іншої людини виникнуть опори. Майбутні практичні психологи мають наполегливо набувати майстерності спілкування.

Варіант відповіді С.: Я б з переляку сказала: «Дякую», проте конкретної відповіді не дала б.

Аналіз: Дивно, що вишик би переляк саме в ситуації, коли вже є досягнення. Спробуйте розповісти, що при цьому відбулося б у душі?

С.: Таку ситуацію потрібно відчувати. В мене є агресивність, прагнення себе захистити, бо часто відчую себе маленькою, слабкою.

П.: Спостерігаємо виразне прагнення до сили. Проте якщо тобі дають зрозуміти, що ти сильна, з'являється тенденція відразу ж дискредитувати це джерело і можливість відчутти реальну силу — піби тебе це не стосується. Тебе вітають з перемогою, але ти не вважаєш себе причетною до цього. І водночас є величезне прагнення до сили — ось де замикається коло. Це — сізіфова праця: «прагну сили, але якщо досягаю її, то це мене не стосується». Відбувається відчуження себе, самозаперечення.

С.: Так і є! Я намагаюся визнавати свої успіхи, але відчуваю, що багато чого не знаю, не вмію.

П.: А якщо на вашу слабкість хтось указує, то ви його заохочуєте до обговорення цієї слабкості?

С.: У такому разі виникає протест. Я вигороджую себе, але можу вказувати іншій людині на її недоліки.

П. (До С.): Це може засвідчувати, що є сильне прагнення досягти ідеалу «Я». Логіка несвідомого: «Я відступаю від реальності для того, щоб зберігався ідеал “Я”». Відповідно до захисної канви передбачається, що й інша людина відступає від реальності. Для вас актуальною є проблема сприйняття реальності. *(До групи):* Якщо є особистісна проблема, то ми не ставимося нейтрально до осуду, наголошення на наших слабкостях. Ми не можемо спокійно прийняти також успіх, радість, тріумф перемоги.

С.: Я приходжу в гуртожиток в ейфорії: отримала багато нової, важливої інформації. Намагаюся розповісти, але не розповідається.

П.: Є мудрий вислів: «Бережіть вуста свої, щоб зберегти душу». Розповідати не варто, адже це ваш особистий матеріал. Ми працюємо з ситуацією «тут і тепер». Така робота є важливою не лише на когнітивному, вербально-раціональному рівні, а й на емоційному: ми переймаємося атмосферою, відчуттями у психокорекційній групі. А якщо все переказати, то значущість психокорекційної роботи зведеться до мінімуму, і видаватиметься дитячими забавками.

С.: Мене турбує, що я не можу передати свої емоції вербально. Я дала б ще й таку відповідь: «Дякую за привітання, я дуже рада».

П.: Можна ще додати: «Мені особливо радісно чути це від вас».

С.: Мені здається, якби керівник не роз'єднала пару, то у дівчини не було б стимулу самовдосконалюватись. Коли мені заважають або вказують на мій недолік, у мене з'являється стимул довести: «Ви помиляєтесь!». І я починаю працювати.

П.: Є прихована зацікавленість у негативному ставленні. Логіка несвідомого: «Я стала тим, ким стала, не завдяки комусь, а всупереч».

С.: Так.

Варіант відповіді Г.: Моя відповідь: «Дякую, Маріє Петрівно, я впевнена, що Сергій танцював апітрохи не гірше».

П.: Це продуктивна відповідь, бо ви торкнулися сильної сторони особистості керівника і навіть її заспокоїли. В цьому виявилася ваша по-

зиція «на рівних», а завдяки успіху — навіть трохи зверхня. Ви, як високо поцінований фахівець, наважилися давати оцінку її синові. Подумки вона могла б відповісти: «Не тобі судити». Сильна сторона розпорядниці в тому, що вона підійшла до дівчини і привітала її. Іноді, домігшись великого успіху, ми відразу беремося за кермо влади, цензурування, що може нам зашкодити в оптимальній поведінці.

Г.: Я підіграла їй — сказала те, що вона хотіла почути.

Варіант відповіді Ж.: Можна б відповісти: «Дякую, приємно це чути від вас». Якби вона запитала мою думку, я сказала б: «Сергій танцював значно краще, і я здивована оцінками суддів». Таким висловом я «кинула б тінь» на його партнерку.

Г.: Тоді розпорядниці подумала б, що Сергій і справді танцював краще, й мені було б неприємно, що я кепкувала з неї.

П.: Непрофесійною є позиція, коли ми орієнтуємося винятково на те, що подумає людина. Ваша відповідь засвідчує, що ви маєте реальний мотив покепкувати — ви переможниця, а в Сергія такої переваги немає.

Варіант відповіді Р.: Я б відповіла: «Так, напевно».

П.: (До Р.): Ви засвідчуєте, що не впевнені, чи справді ви є переможницею. Вам не дуже приємно, що розпорядниці говорить це в урочистий момент, тому ви ігноруєте поздоровлення, проте показуєте їй, що не задоволені тим, що вас розлучили із Сергієм, і вона не є для вас непорушним авторитетом, ідеалом. Ви ігноруєте реальність — залежність від неї, адже завтра вам у цій групі потрібно продовжувати заняття. (До групи): Професійна поведінка практичного психолога має відкривати нам перспективи для самореалізації, стосунків з певною людиною — це основне кредо у спілкуванні. Інтереси власного «Я» можуть при цьому відступати на задній план, провідним інтересом виступає: «як я буду жити зі своїм «Я» завтра з цією людиною». Для невідкоригованої людини підтвердження її чеснот у плинній ситуації важливіше за перспективи самореалізації. І в цьому — психологічна слабкість. Ви зосереджуєте увагу на слабкому боці вислову, який послаблює і вас самих.

Варіант відповіді Н.: Я сказала б: «Імовірно».

П.: Вас не залишило байдужою те, що керівник говорить про Сергія. Своє пререживання успіху ви відсунули на задній план. Якщо наша психіка невідкоригована, то нами керує захисна система: коли хтось починає нас із кимось порівнювати, наше «Я» ображене і забуває про успіхи. Торкаючись слабого боку вислову (згадування про Сергія), ви фактично відповідаєте: «Мене вражає порівняння, адже я незрівнянна. Я не схильна погодитися з досягненнями Сергія, проте не хочу псувати стосунки з розпорядницею. Тому я скажу фразу примирення, а ти думай, що хочеш».

Н.: Якщо підіграти («я знаю, що ти кращий, ніж я»), чи буде придушене «Я» іншої людини?

- П.:* Якщо ми відверто підіграємо захисним тенденціям людини, то вона й надалі чекатиме цього від нас. Є небезпека стати психологічним донором для неї.
- Н.:* Я була в ситуації, коли не знала, як відповісти. Зустрічалась із хлопцем, і його мама добре до мене ставилась. Якось вона сказала, що їй подобається мій натуральний колір волосся, і вона хотіла б, щоб я перестала його фарбувати. Проте я все-таки пофарбувалася в чорний колір. «Навіщо ти пофарбувала волосся? — запитала вона. — Я ж просила відростити волосся до натурального кольору!» Було бажання відповісти: «Чому ви мені вказуєте, який колір волосся я повинна мати»? Як відповісти, щоб залагодити ситуацію?
- Г.:* А якщо сказати: «З чорним волоссям я більше подобаюся вашому синові»?
- П.:* Ви викличете негативну реакцію матері, оскільки вона не дуже хоче, щоб син був надто прихильний до вас. Адже їй також хочеться бути в добрих стосунках із сином.
- С.:* Я запитала б: «А ви впевнені, що з натуральним кольором волосся я вам подобатимусь?»
- Н.:* Вона відповіла б: «Звичайно»!
- П.:* Можна відповісти: «Наступного разу врахую ваше побажання».
- Н.:* Тоді дала б їй зрозуміти, що вона може мені вказувати.
- П.:* Це не означає, що ви справді вчините саме так. Ви маєте таке саме право на свої інтереси, як і той, хто вам диктує. Майстерність спілкування полягає в поміркованості: не загострюючи стосунків, обстоювати свої інтереси.
- Н.:* Виходить, пообіцяла — мушу виконувати. Навіщо ж було обіцяти?
- П.:* Ми ще не знаємо, що буде попереду. Інтереси нашого хворобливого «Я» потребують, щоб ми поставили крапки над «і»: «з фарбуванням і з цією матусею покінчимо раз і назавжди». Цим приховано покажете: «тобі не подобається мій колір волосся, а мені не подобаються повчання з приводу мого волосся». Остерігайтеся доводити до відома інших, чим вони вам не подобаються. Після психокорекції людина вмє обстоювати свої інтереси, не зазіхаючи на інтереси інших. Категоричність може бути продиктована хворобливим, дитячим «Я», яке миттєво відчуло загрозу: «тут мною будуть верховодити».
- Н.:* Навіщо обіцяти, а раптом я не пофарбую волосся?
- П.:* Це інфантильна поведінка: «Я повинна бути широкою, інакше — я безвідповідальна людина. Тоді краще прямо скажу їй правду». Але за цим може приховуватися агресія щодо цієї жінки. Така відповідь формулюється з дотриманням нормативних цінностей: «Я людина щира, яка, коли вже щось говорить, то так і чинить. А оскільки я не впевнена, що відрощу волосся, як вона цього хоче, то так їй прямо і скажу». Це інфантильна поведінка. Мати зрозуміє: дівчина ще не відійшла від дитинства і настільки наївна, що навіть не боїться втратити хлопця, який значно перевершує її своїми характеристиками.

ками. Вона всіляко намагатиметься «охолодити» почуття хлопця до дівчини.

С.: Але ж якщо та жінка «дістала» мене, то я маю право на будь-яку поведінку.

П.: Після психокорекції людину важко «дістати», оскільки вона усвідомлює свої вчинки і в будь-якій ситуації діє оптимально.

Варіант відповіді Т.: Одного разу я грубо розмовляла з хлопцем. Подруга подивилася на мене «широко розплющеними очима» і сказала: «Як ти розмовляєш із чоловіками?» У відповідь на ці слова у мене виникла агресивна реакція, що викликала неприємні відчуття.

П.: Виникає думка, що перед особами протилежної статі вам хочеться постати в «найкращому світлі», а подруга не лише звернула увагу на вашу поведінку, а й скористалася нагодою показати свою перевагу. Ви використали іншу людину, щоб позбутися агресії, і це є свідченням наявності у вас інфантильних тенденцій. Доросла людина самотужки впорається зі своїми проблемами, поганим настроєм, незалежно від того, значущою чи незначущою є для неї особа, яка їх спричинила. Важливо, щоб ви були значущі для себе.

Аналітико-корекційна інтерпретація психолога: Психолог-фахівець уміє скористатися проблемною ситуацією, щоб апробувати неординарні форми поведінки. Захисна логіка психіки часто є такою: «Він не заслуговує на те, щоб ми поводитися з ним таким чином». За цим криється тенденція до самопокарання: фахівець, який не був підданий психокорекції, неусвідомлено схильний карати іншу особу, адже за логікою несвідомого — «Я караю себе, і тому маю право на це й щодо інших». Для психолога-практика це неприпустимо, оскільки він перебуває в конструктивній взаємодії з іншими людьми. В результаті особистісної психокорекції відбувається звільнення від агресивно-регресивних тенденцій. Це є показником того, що він поступово звільняється від захисних автоматизованих форм поведінки і тенденції до самопокарання та покарання інших.

С.: Ось така ситуація: моя подруга зустрічалася з хлопцем. Так вийшло, що він залишив її, знайшов іншу. І коли подруга зустрічає свою суперницю, та намагається зачепити її, нагадує, що вона — у вигірній ситуації: «Він пішов від тебе і залишився зі мною». На це моя подруга відповідає: «Зате я вдячна Паші, що він подарував мені час, коли я була щаслива».

П.: Чи варто відкривати людині, негативно налаштованій, часточку своєї душі? Можна згодитися, що вона обов'язково намагатиметься знецінити таку відвертість. Адже зрозуміло, що вона вороже налаштована, хоча хлопець обрав її.

С.: Подруга може відповісти: «Зате він дав мені можливість побачити інших людей, і я на ньому вже не зациклена».

П.: Цією фразою ви даєте зрозуміти, що не сумуєте без нього і намагаєтеся довести, що не дуже переймаєтеся розривом.

Ж.: Я сказала б: «Тобі мало радості, яку ти маєш з Пашею зараз, тобі ще потрібно бачити мій смуток? На жаль, я не можу подарувати тобі таке доповнення до того, що ти вже маєш».

П.: Ви розкриваєте мотив, прогнозуючи її наміри. Так рідко роблять у спілкуванні. Насправді суперницю непокоїть, чи не збирається хлопець повернутися до колишніх стосунків. Якби це не турбувало її, то вона була б абсолютно нейтральною стосовно вашої подруги.

С.: Подруга говорить, що в неї виникає неприємне почуття, коли вона зустрічає ту дівчину на вулиці, і також хочеться її чимось зачепити. Хлопець не виявляє негативу, але їй хочеться і йому при зустрічі сказати щось ущипливе, «відігратися» на ньому.

П.: Енергетику можна виражати у вигляді радості, сказати хлопцеві: «Я рада, що тебе зустріла».

Т.: А що він подумає?

П.: Неможливо прогнозувати думки інших людей. Психологічний захист постійно орієнтує на інших: «Що вони подумают, що переживуть»; при цьому втрачаєш себе. Невідкоригована особа є психологічно незахищеною, їй залишається турбуватися про те, що подумают інші люди. Буденна свідомість говорить: «Коли я його зустрічаю, мені хочеться віддати йому належне за те, що його теперішня подружка «дістає» мене». Таким чином ви псуєте стосунки з хлопцем, а вона досягає своєї мети.

Ж.: Але ж він – негідник, навіщо «розпливатися» перед ним в усмішках? Або говорити з нею, констатувати її щастя?

П.: Це дається взнаки ваше хворобливе «Я», що заважає випробовувати себе в нових формах поведінки.

Ж.: Важко чинити щось всупереч своїм моральним цінностям.

П.: Для несвідомого таких понять немає. Мораль наявна там, де є нормативні цінності. Зовсім відкинути інтереси інфантильного «Я» ми не можемо. Важливою є гармонізація нормативних та інфантильних цінностей, що передбачає розуміння, чого бажає наше «Я», і санкції на задоволення його потреб у соціально прийнятний спосіб.

О.: Це означає — задовольняти егоїстичні нахили через соціально прийнятні форми поведінки?

Аналітико-корекційний коментар психолога: Не буває виявів психіки без егоїзму. Інакше можна втратити, нівелювати себе як особу. Водночас у соціально демонстрованій поведінці важливо не бути егоїстом. Декларації на зразок: «Я живу лише задля людей» мають місце і в тому разі, коли є тенденція до психологічної смерті. Але насправді — «Я замість людей». Слід навчитися розуміти психологічний сенс своїх учинків за змістом, а не оцінювати з позицій егоїзму. Є поняття соціального і «психологічного» егоїзму. Поведінка людини, яка виражає її проблематику, не буває позбавленою психологічного егоїзму. Коли ви ідентифікуєте себе з батьками, то позиція «я замість них» є психологічним егоїзмом. Коли ви ігноруєте інтереси інших людей, чинячи тиск на них, — це соціальний егоїзм.

Варіант відповіді Л.: Нерідко так трапляється: я не знаю, що відповісти, і тому мовчу. Мене завжди щось зачінає. Щодо ситуації танців — я змовчала б.

П.: Можливо, ви сприймаєте цю людину негативно, не хочете отримувати від неї вітання, взаємодіяти з нею. Порівняння себе з нею може бути для вас неприємним. У вас є брати, сестри?

Л.: Я ревнувала батьків до старшого брата, порівнювала себе з ним.

П.: Навіть якщо у порівнянні ви виграєте, то все одно для вас це певною мірою обтяжливо. Виграшний момент переноситься у психологічну нереальність. А в реальності — в такому порівнянні я можу програвати. І тому порівняння слід взагалі уникати.

Л.: Так, я згодна.

Варіант відповіді І.: Я відповіла б: «Дякую, вам видніше». У конфліктних ситуаціях я завжди дотримуюсь закритої зверхньої позиції.

П.: Є ситуації, коли краще не розв'язувати проблему, а перенести її вирішення. В Німеччині офіцерів, які застосовували покарання до солдатів, одразу карали. Відповідно до ситуації пропонувалося це здійснити на другий день. Не можна було сподіватися, що офіцер об'єктивний, оскільки він міг емоційно неадекватно реагувати на вчинок солдата.

І.: Якщо я зразу не реагую на ситуацію, то згодом шкодую, що не відповіла хоча б щось.

П.: Це означає, що ви не наважуєтеся на якийсь крок, учинок, і потім шкодуєте, що емоція не допомогла зреагувати хоч якось. Не слід про це шкодувати, оскільки зазвичай емоція — поганий помічник. Потрібно розвивати в собі психологічну сміливість, силу рацію, щоб спокійно приймати реальність. Не сказала, бо не могла сказати.

І.: Я часто говорю собі, що могла б діяти інакше.

П.: Ви схильні до раціоналізації. Ви — батько сама для себе, критикуєте себе, оскільки так робили колись мама або тато. Сформувалося почуття неповноцінності. Проте зараз ми обговорюємо спілкування, а не внутрішній глибинний пласт. Людина з відкоригованою психікою тішиться тим, що є.

Р.: Коли ми прагнемо сподобатися людині, то не думаємо про себе, а намагаємося підлаштуватися під неї.

Аналітико-корекційна інтерпретація психолога: Людина з невідкоригованою психікою під впливом автоматичних способів захисту ситуативно йде на повіді в інших. Наприклад, ви йшли в бібліотеку, але зустріли цю дівчину і настільки засмутилися, що вже не можете спокійно працювати. Відбувається втрата свого «Я». Практична психологія дає змогу зрозуміти інтереси інших людей. Особистісна проблематика, пов'язана з автоматизованими реакціями, змушує людину не помічати інтересів інших людей, що перешкоджає самореалізації. Людина, яка пройшла психокорекцію, не викликає негативних емоцій з боку інших людей, вона позбулася

злостивості, агресивності, вміє реалізовувати свої особистісні та професійні потреби, не нехтуючи інтересами інших. Наведений вище матеріал дає можливість переконатися, що структурування висловлювань на запропоновану ситуацію відбувалося не лише на основі змісту ситуації, а й переважно під впливом особистісної проблеми кожного з учасників активного соціально-психологічного навчання. АСПН доводить необхідність пізнання майбутнім психологом-практиком власних деструктивних тенденцій, за якими стоїть особистісна проблематика.

4.5. Застосування метафоричних прийомів у психокорекційному процесі АСПН

У психологічній практиці за методом АСПН застосовуються метафоричні діагностико-корекційні прийоми. Розкриття специфіки й ролі метафори, яку науковці глумачать як спосіб опосередкованого та образного вираження змісту, дає змогу розширити концептуальні засади й виробити нові прийоми, що сприяють глибинно-психологічному пізнанню психіки суб'єкта. Загалом у психологічних дослідженнях метафору розглядають в кількох планах: в аспекті поведінки і спілкування вона означає форму комунікації, відображення почуттів і передавання ідей; у глибинно-психологічному — механізм маскуванія несвідомого змісту психіки; у практичному аспекті — терапевтичний засіб і прийом навчання.

Виникнення феномена метафори традиційно пов'язують з історичним процесом абстрагування конкретних уявлень від нерозчленованої міфологічної свідомості, що зумовлює народження художнього образу, створення символічної системи, яка є метафоричною. Метафора (від грец. *metaphora* — переміщення, віддалення) — це будь-яке іносказання, вживання виразу чи слова в переносному значенні; явище мовлення, коли «певні слова і словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю; вона може бути скороченим порівнянням...» [1], одним із засобів посилення образності й виразності мовлення, «...який може розгортатися у внутрішній сюжет, не сприйнятий з погляду раціоналістичних концепцій» [2, 123]; «вид семантичної неправильності, яка виникає в результаті навмисного порушення закономірностей смислового поєднання слів» [2, 60]. Наведені визначення засвідчують, що метафора має креативну функцію, пов'язуючи поняття, віддалені в часі й просторі, створює реальність, якої фактично не існує.

Істотною в дослідженні цього феномена є думка, що метафора ґрунтується на асоціативності людського мислення. Вона подібна до загадки, але не підлягає декодуванню, потребуючи визнання за собою нової реальності, побудованої за естетичними принципами. Експресивність метафори виводить предмет чи явище з автоматизму (стереотипності, сталості)

сприйняття, що відображає взаємозв'язок динамічних і статичних аспектів психіки. Нерідко сама метафора має динамічні й статичні ознаки. У дослідженнях зарубіжних учених (Р. Ефмінкіна, М. Горлова, М. Самойлова, С. Гарнанд, Д. Девідсон та ін.) обґрунтовується проблема істинності й хибності розуміння метафори. Дослідники наголошують, що однозначність метафоричних висловів потрібна для точності інформування, проте якщо окремі вислови набувають метафоричного значення, то отримуємо хибне сприйняття. Порівняння можуть замінювати метафору для відтворення нюансів сприйняття (коли відповідна метафора є хибною), наприклад, вислів «він схожий на кактус» має інший семантичний відтінок, аніж конструкція «він — кактус». Порівняння тут дає змогу уникати привнесення суб'єктивного значення в інтерпретацію [4; 7]. Спираючись на дослідження, можна стверджувати, що метафора інтегрує емоційне та когнітивне сприйняття, актуалізує мисленнєві можливості суб'єкта: сприйняття речення як хибного дає змогу надати йому статусу метафори і спонукає суб'єкта до пошуку глибинних імплікацій.

У психоаналізі проблема метафори нерідко зводиться до питання віднаходження та застосування адекватної психоаналітичної термінології, що окреслюється категорією метафоричних описів. Побутує думка, що введені З. Фрейдом терміни-метафори постали з його переконання в ізоморфізмі, тотожності явищ, що порівнюються. Загалом психоаналіз він тлумачив як метафоричну процедуру, що ґрунтується на перенесенні змісту однієї ситуації в іншу (Д. Арлоу). В контексті психоаналізу було порушено питання ролі метафори в психоаналітичному діалозі: вона дає можливість об'єктивувати як конкретний, так і абстрактний зміст, оскільки «переносить зміст з первинного (знайомого) об'єкта на вторинний (незнайомий) об'єкт» [3, 24]. При цьому відбувається встановлення аналогічних зв'язків за принципом порівняння: що яскравішим, більш вдалим є порівняння, то адекватніше розкривається схожість понять. Заслуговує на увагу поняття сили метафори, яка не залежить від особливостей інтерпретації. Тому можна стверджувати, що метафора має як самостійне значення, так і значення, привнесене інтерпретатором.

Створення й розуміння метафори є результатом творчого зусилля, не підпорядкованого суворим правилам рацію. Прихований план змісту метафори в багатьох випадках виявляється легко й безпомилково, але можливі варіації сприймання метафоричних висловів — у цьому аспекті метафора є *засобом символічного тлумачення* реальних подій. Учені стверджують, що свідомість, як і особистість, метафорична, а саму метафору не лише покладено в основу світорозуміння загалом, вона належить до невід'ємних складових психотерапевтичного процесу.

Метафора дає змогу передавати почуттєвий характер досвіду, який утворюється з генетично зумовлених чинників та особистісних переживань. Його набуття пов'язують з індивідуально-неповторними переживаннями, детермінованими системою соціальних впливів на суб'єкта упродовж життя. Розуміння метафори зумовлюється схожістю способів

вираження людьми життєвого досвіду й знань про світ. Отже, можна припустити, що *метафора* — це вираження почуттєвої, перцептивної та когнітивної інформації, що є способом передавання досвіду в інтегрованому вигляді.

На думку багатьох дослідників, здатність суб'єкта розуміти й утворювати метафору покладено в основу почуття гумору: ще З. Фрейд порівнював дотепність і жарти зі сновидінням, яке має метафоричний характер. А. Лурія встановив, що розлади мовлення характеризуються нездатністю утворювати й розуміти метафору. Практика групової психокорекційної роботи засвідчує, що такі вияви можуть бути пов'язані з несвідомими тенденціями та системою психологічних захистів. Тому можна стверджувати, що ситуативна або усталена нездатність суб'єкта розуміти жарти ґрунтується на відсутності в нього вміння розрізняти метафоричність висловлювання та реальну дійсність. Психокорекція, знижуючи метафоричність висловлювань і поведінкового матеріалу завдяки пізнанню та прямій вербалізації несвідомих тенденцій, дає можливість не лише гармонізувати особистість, а й підвищує її адаптивність в неоднозначній ситуації комунікації та міжособистісної взаємодії.

У науковій літературі, присвяченій психокорекційній практиці, метафору пов'язують з роботою психокорекційної групи, її динамікою та інтеграційними процесами: вона є спонтанним образом, який завуальовано називає актуальне групове явище і слугує усвідомленню групової потреби та подальшому розпізнаванню таких явищ. Метафора характеризується експресивністю й новизною (груповий символ спільно пережитого досвіду), спонтанністю, творчим і колективним характером (вираження групового несвідомого). Вона зумовлює почуття новизни, «оживлення» абстрактних словесних конструкцій.

У процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН), яке є цілісною системою психокорекційного впливу на особистість, метафора є ефективним засобом пізнання несвідомої сфери психіки. Вона відкриває учасникам можливості вираження змісту несвідомого, що має смотивний характер і є суб'єктивно значущим для особи. Це відбувається завдяки наближенню специфіки метафори до функціональних глибинно-психологічних особливостей несвідомої сфери. Гармонізуючись зі свідомим началом людини, метафора стає інструментом вираження несвідомого змісту за відсутності конкретики: вона дає змогу об'єктивувати внутрішні механізми, що зумовлюють суб'єктивний зміст сприйняття. Якщо конкретика в презентуванні суб'єктивно значущого матеріалу звужує можливості глибинно-психологічного пізнання матеріалу до конкретної особи, то метафора відкриває простір для її розуміння багатьма людьми, і тоді можна сподіватися на глибинне пізнання й того, хто продукує метафору. Отже, метафора, забезпечуючи відрив від конкретної реальності, дає можливість виявити усталеність через з'ясування характеру взаємозв'язків між окремими елементами спонтанного поведінкового матеріалу суб'єкта у психокорекційному процесі. Вона сприяє

також виявленню в учасників навчання тенденцій до проекції та перенесення. При цьому відбувається звуження виявленого змісту, зосередження уваги на істотних характеристиках психіки як того, хто продукує метафору, так і того, кого вона стосується.

Загалом феномен метафоризму пов'язаний з формуванням психічного, яке передбачає відрив від біологічно-матеріальної «приземленості», що здійснюється через процес опосередковування відступами. Отже, метафора забезпечує віддалений відступ від конкретної реальності, що виражає прихований смисл в образі чи символі. Відсутність прямого зв'язку між біологічними детермінантами та механізмами маскування певного змісту дає змогу йому перебувати у сфері несвідомого. Відступ від реальності, що міститься у самій метафорі, відкриває можливість пізнавати істотні характеристики несвідомої сфери психіки.

Деякі дослідники ототожнюють феномени символізації і метафоричності через розширення функцій метафори: вона, на їхню думку, містить у собі персоніфікацію, алегорію, уособлення, гіперболізацію. Символ не слід ототожнювати з метафорою. Метафора є інструментом свідомості, символ — засобом вияву несвідомого у свідомості. При цьому символ потребує розшифрування, інтерпретації, а метафора є конкретним засобом дешифрування символу та інтегральним феноменом, що гармонізує свідоме й несвідоме. Якщо архетип — це універсальний механізм візуального синтезування змісту свідомої і несвідомої сфер психіки в символічній формі, то метафора — засіб вербального з'ясування символу, що не втрачає при цьому зв'язку з несвідомим. Тлумачення символу у процесі практичної психокорекційної роботи є необхідною передумовою пізнання несвідомого і певною мірою переходом від абстрактного до конкретного. Трамбування метафори може знецінити та нівелювати її емоційно-сміслову навантаженість і навіть знищити її. Оскільки свідоме визначає форми і способи адаптації до мінливого соціуму, то метафора може бути засобом з'ясування змісту несвідомого.

Спільність функціонального навантаження символу й метафори полягає в емоційній значущості, що вказує на причетність певних феноменів до сфери несвідомого, зміст якого важко пізнати зусиллям волі самого суб'єкта. Крім того, метафора набуває емоційного заряду, синтезуючись із символом, інакше її функції були б зведені до формально-номінативних. Зокрема, певний вислів набуває метафоричності, коли слово перетворюється на символ, доступний свідомій інтерпретації. Сміслова структура символу багатопланова, він об'єктивно реалізує себе не як наявність конкретного змісту, а як динамічна тенденція. Символічне презентування матеріалу того чи того учасника групи відбувається через вербальний аспект або у вигляді малюнка, що потребує роз'яснення. Проте залишається відкритим питання дослідження метафори як інструмента з'ясування змісту і як феномена, який потребує інтерпретації.

Наведено приклади групових вправ, що ілюструють вагомість метафори у пізнанні глибинно-психологічних тенденцій. *Метафоричний*

малюнок передбачає образне графічне зображення учасниками один одного в щоденній роботі групи з подальшим обговоренням символіки зображеного. Вправа дає змогу бачити багатоманітність сприйняття малюнкової продукції, яке інтегрується зі сприйняттям учасниками один одного. Відгадування конкретної особи за графічним зображенням зумовлене інтуїтивним добром показників візуального заміщення. Малюнки дають можливість розставити важливі акценти, що становлять динамічну канву психіки у кожного з учасників в її індивідуально-неповторних виявах. Важливою при цьому є вербалізація, що пов'язано зі специфікою глибинно-психологічної корекції, яка передбачає поєднання свідомого й несвідомого аспектів. Вербальний аспект презентує свідоме і дає змогу уточнити раціональну канву, яка презентує когнітивний рівень психічних захистів.

Метафоричний зміст має потужну силу впливу, що ілюструє застосування метафоричних вправ у груповому психокорекційному процесі АСПН, зокрема: «Презентування себе через метафоричний образ», «Метафоричний малюнок», «Казка про своє життя», «Вербальна асоціація для кожного учасника групи». В останній вправі застосовують лаконічні вислови (наприклад, «Ти — орел»), які відкривають простір для бажаної фантазії того, хто сприймає метафору. У цьому разі метафора актуалізує творчу активність суб'єкта, зберігаючи при цьому захисну функцію маскування компромісного чи ризикованого для «Я» змісту. Захисний характер метафори сприяє послабленню опорів під час психокорекційної роботи. Загалом метафора не лише допомагає окреслити певний факт, а й заміщує цей факт, навіть не передаючи його змісту. При цьому вона сприяє зосередженню уваги і має такий когнітивний зміст, який неможливо переказати, а можна «вловити», відчуті. Її буквальне твердження дає змогу побачити один об'єкт мовбито у світлі іншого, що й зумовлює прозріння, інсайт.

За допомогою вправи «Презентування себе через метафоричний образ» вдається подолати бар'єри на початку роботи групи. Учасникові пропонується дібрати метафоричний образ, який, на його думку, відображає власну особистість. За бажанням він може інтерпретувати образ або почути інтерпретацію інших. У процесі виконання метафоричного малюнка відбувається презентація психологічної сутності власної особистості через певний образ. Здебільшого метафоричні вправи є привабливими для учасників групи, оскільки каналізують емотивні аспекти пізнавальних процесів і дають змогу здійснювати інтерпретацію «прихованого» матеріалу.

Вправа «Казка про своє життя» дає можливість презентувати у символічній та метафоричній формі витіснені змісти. В основу таких розповідей здебільшого покладено сюжет загальновідомої казки або долю героя, з яким відбуваються метафоричні перетворення. Такий прийом сприяє пізнанню індивідуально-неповторних особливостей життєвого шляху кожного учасника групи. Ця вправа дає змогу зберігати почуття психологічної захищеності і структурувати власне життя з позицій об'єк-

тивного спостерігача. Пережиті суб'єктом значущі події можуть зміщуватися в часі й просторі у процесі їх вербального розкриття, а метафоричність їх презентування детермінується системною впорядкованістю психіки, органічно поєднуючись із канвою базових захистів. Оскільки сформовані захисні механізми живляться енергією, спрямування якої зумовлене фіксаціями інфантильного періоду розвитку суб'єкта, казка дає можливість інтегрувати в розповіді емоційний і когнітивний аспекти. Тому є підстави стверджувати, що узгодження системності психічних захистів з метафоричністю сприйняття зароджується в дитячому віці, коли психіка ще не усталена й чутлива до сприйняття узагальнених метафоричних змістів — казок.

Несвідомі механізми, зароджені в дитинстві, що програмують подальше життя суб'єкта, зумовлюють вибір головної казки, сюжет якої може бути відображений у формуванні об'єктних відношень. Вибір казки відбувається неусвідомлено, проте позначений емотивною та енергетичною потужністю. Таку тенденцію можна проілюструвати прикладами: маскуванню жорстокого образу матері в чоловічий образ зумовлює акцентуацію на казці «Синя борода», що згодом програмує вибір життєвого партнера, який характеризується жорстокістю та агресивністю. Це провокується почуттям меншовартості та провини перед матір'ю. Сюжет казки «Червона квіточка», в якій молодша й улюблена батькова донька силою свого кохання перетворює лісову потвору на принца, покладено в основу тенденції до ідеалізації негідного партнера, за чим приховано тенденцію до самопокарання. Казка «Про бабину доньку і дідову доньку» стає улюбленою для протагоніста внаслідок ідентифікації з негідною бабиною донькою. При цьому вибір партнера відбувається за основним почуттям — жалості, що маскує почуття неповноцінності. Здатність розуміти зміст метафори пов'язана із сенситивністю та рівнем освіченості суб'єкта. За наявності хворобливих точок «Я» однозначне висловлювання інтерпретується ним як переносне. Це може каталізувати маніпулятивну стратегію спілкування, що передбачає майстерну «дипломатію» вживання прямого та переносного значення висловлювань.

Важливою є інтерпретація казки, зокрема пояснення «казки про своє життя» самим протагоністом, що дає змогу вивільнити енергетику фіксацій, витіснених у дитинстві. Глибшю-психологічна інтерпретація відповідає принципові додатковості, оскільки сприяє виявленню логіки несвідомого на емпіричній конкретиці — її визначають лінійні взаємозв'язки (асоціації) між образами та їхніми елементами. Поширена думка, що інтерпретація завжди метафорична, оскільки сам феномен метафори належить до категорії розуміння. Інтерпретація метафоричного змісту може сприяти реалізації «прагнення» несвідомого бути водночас замаскованим і пізнаним та реалізованим у своїх інфантильних потребах. Тут набуває значущості переживання та його інтерпретація, тобто поєднання значення метафори з соціально-перцептивними можливостями того, хто її сприймає. Пряма інтерпретація учасників групи, яка є своєрідною у

кожної людини, дає можливість виявляти той чи той ракурс за допомогою проєкції. Важливо враховувати, що один акт метафоричної роботи є лише «пальпацією» хворобливого проблемного кола. Відбувається висунення гіпотези, що потребує подальшої перевірки: психодіагностична істина в момент роботи з метафорою є відносною, гіпотетичною. Метафора є стимулом до самопізнання, який сприяє розширенню спектра бачення власних психологічних особливостей. Метафора пов'язана зі статичними й динамічними аспектами психіки, вона є засобом усунення опорів і таким чином створює необхідні передумови для глибинного пізнання феномена психіки. У психокорекційній групі метафора набуває емотивності за допомогою рефлексії суб'єктивної значущості метафоричного вислову. Завдяки зняттю опорів та можливості варіативного розуміння змісту метафори в учасників групи розширюється й поглиблюється саморефлексія. Під впливом метафори у суб'єкта з'являється можливість пізнавати реалії власної внутрішньої суперечливості психіки.

4.6. Особливості проведення психокорекційного діалогу

Діалог (незалежно від прийому психокорекційної роботи) є передумовою об'єктивування глибинно-психологічних детермінант особистісної проблеми суб'єкта, за якою криється внутрішня суперечливість психіки. У широкому розумінні діалог — це «комунікативний процес реальних або уявних партнерів, у ході якого відбувається не просто обмін інформацією, а виявлення поглядів, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів партнерів» [6, 271]. М. Бахтін зауважує, що діалогічність притаманна будь-якому повідомленню і тому є характером, рисою розуміння; діалог не лише транслює інформацію, а й дає партнерам змогу виявити своє ставлення до певної проблеми. В цьому разі пізнання як таке може бути лише діалогічним.

Нині у психокорекційній практиці та психотерапії обстоюється ідея діалогізації психотерапевтичного процесу, оскільки діалог належить до способу актуалізації рефлексивної активності особистості. Діалог при цьому структурується на базі спогадів чи фантазій або конструювання типових життєвих ситуацій, передбачається також рефлексивний обмін почуттями, переживаннями з приводу цих ситуацій. Деякі дослідники пропонують готові алгоритми проведення діагностичного діалогу, що нівелює можливість спонтанної діалогічної взаємодії та врахування динамічних особливостей психіки. Це нерідко зумовлено тим, що психологіч-практики прагнуть полегшити складну діалогічну взаємодію з протагоністом, яка потребує спонтанності й довільного напруження уваги, готовності до непередбаченої динаміки діалогу. Процесуальна діагностика і корекція враховують динамічні характеристики психіки, внаслідок чого психолог має змогу визначати динаміку діалогу адекватно пізнанню феномена психіки протагоніста. При цьому попередній комунікат зумовлює на-

ступний крок у просуванні разом із протагоністом до глибинного пізнання індивідуально-неповторної психіки. Діалог не має особливого значення в тестовій інтерпретації малюнків. За тестового підходу до інтерпретації візуальної продукції передбачено стандартизовані форми тлумачення символу та відсутність діалогу з автором: не враховується бачення образу самим суб'єктом, а отже, малюнок не використовується для пізнання глибинних передумов його особистісної проблеми. Глибинно-психологічна інтерпретація сприяє виявленню логіки несвідомого, пізнання якої було б неможливим без діалогічної взаємодії з автором [8].

Психокорекційний діалог спрямований на надання допомоги суб'єктові в рефлексії його особистісної проблеми. Усвідомлення проблеми потребує від протагоніста дії, що виражається в акті рефлексивної комунікації, каталізація якої здійснюється психологом. У класичному психоаналізі, що зорієнтований на роботу з невротиками, переважала техніка монологу (прийом вільних асоціацій та аналіз їх). Психоаналітик ставив за мету усунення невротичних симптомів, тому діалогічна взаємодія була обмеженою. Психодинамічна теорія, в межах якої психокорекція спрямована на гармонізацію свідомого й несвідомого, спирається у своїй методичній частині саме на діалог. Передумовою його ефективності є спонтанність, через яку невимуснено структурується діалогічна взаємодія психолога із суб'єктом. Засадничими моментами ефективності психокорекції є володіння теоретичними знаннями й інструментом професійної роботи, що сприяє точності діагностування та процесові діалогу. Психокорекційна робота неможлива без діалогу: глибинні аспекти піддаються пізнанню лише за участі самої особи, через діалог із нею. Символічно-образні та невербальні вияви психіки стануть при цьому підставами для психокорекційної роботи в діалогічній взаємодії. Тому прийоми, в основу яких покладено вербальну взаємодію – діалог, – засвідчують свою ефективність. Зокрема, в роботі з малюнком протагоніст може використовувати «захисну нішу» у вигляді малюнкового зображення чи невербального руху. Вагомою є роль психодрами, що цілком вито ґрунтується на діалогічній взаємодії. Завдяки емоційним переживанням актуалізується особистісна проблема суб'єкта, яка активізує його особистісну глибинну саморефлексію. Невербальні вправи (коли спонтанна моторика випереджає вербум) та проєктивні прийоми можуть бути допоміжними техніками. Допоміжні техніки у традиційному психодіагностуванні передбачають діалогічну взаємодію, яка, однак, регламентується стандартизованою процедурою (робота з плямами Роршаха, методика ТАТ). Проте діалогові не надають визначальної ролі, акцент робиться на матеріалізованих аспектах – візуально-стимульному матеріалі.

У психодинамічному підході увага зосереджена на феномені психіки особи (а не на матеріалізованих аспектах) і засобах її пізнання. Тому діалог є визначальним і структурується (виходячи з феномена психіки суб'єкта) в напрямі поступового та багаторівневого просування до з'ясування глибинних вигоків особистісної проблеми. Це дає змогу забезпечити

точність діагностування, яке процесуально узгоджується з відчуттям іншої людини (важливою є форма й міра презентованої інформації). Повторюваність вияву індивідуально-неповторних фактів у діалозі створює підґрунтя для доказовості інтерпретацій і гіпотез психолога. При цьому діалог є поліфункціональним: інформаційна функція полягає в накопиченні необхідного для діагностичних висновків матеріалу; «пальпулятивна» дає можливість виявляти психологічно важкі для протагоніста моменти; розвивальна розгортає у просторі й часі фіксовану подію, діагностично-уточнювальна (підтверджувальна) дає психологу можливість вибудовувати гіпотези щодо проблематики протагоніста; діагностично-корекційна допомагає суб'єктові з'ясувати мотиви та глибинні витоки його поведінки, що утворює підґрунтя для прогресивних змін. Провідним складником діалогу є запитання, що каталізують розгорнуту бесіду, тобто дають протагоністові змогу здійснювати вибір у використанні комунікатив, презентуванні інформації та структуруванні розповіді. Твердження (аналітико-корекційний коментар) використовують лише тоді, коли в процесі діалогу виокремлено достатню для висновків кількість доказового матеріалу. Адже мета психокорекційного діалогу — не лише діагностувати проблему, а передусім посприяти усвідомленню самим протагоністом власної особистісної проблематики. За таких обставин недоцільною є формалізованість запитань, яка нівелює індивідуальну неповторність суб'єкта, а сам діалог при цьому втрачає цікавість для нього або актуалізує опори. У психодинамічному підході запитання максимально адаптуються до індивідуальної неповторності протагоніста, під час діалогу з протагоністом відбувається аналіз і синтез свідомих та несвідомих аспектів його психіки.

Проілюструвати викладене можна фрагментом психокорекційного діалогу, який сприяє об'єктивуванню усталених характеристик психіки протагоніста Л., яка, природно, має індивідуально-неповторну вираженість. Протагоніст Л. розкриває проблему труднощів гармонізації власного внутрішнього світу й стосунків з іншою людиною (зокрема з власним чоловіком). Вона помічає тенденцію до руйнування стосунків, що породжує глибокі внутрішні страждання, відчуття слабкості, психологічної незахищеності — ось проблема для психолога.

Фрагмент стенограми психокорекційного діалогу

П. (До Л.): Спробуйте висловити вдячність чоловікові.

(Пропозиція психолога спрямована на виявлення бар'єрів у вираженні конструктивних почуттів до чоловіка).

Л.: Я вдячна тобі, Сашко, що маю від тебе розумних дітей. Я обрала тебе за такі риси: людяність, добре ставлення до людей (плаче). Я вдячна тобі за допомогу, інакше не обрала б спеціальності психолога. Хочу подякувати за те, що відчула кохання, адже лише ти дарував мені щасливі хвилини. Це було дуже давно, проте я все пам'ятаю. Ти не забуваєш своїх дітей, багато зробив для того, щоб я набула життєвого досвіду. Ти допоміг мені повірити у свої сили і показав,

що не зможу сама впоратися з вихованням дітей, бо, крім моєї любові, дітям потрібна ще й чоловіча, батьківська любов. Я вдячна за те, що ти допомагаєш матеріально, забезпечуєш навчання дітей: ти є моєю опорою (плаче).

П.: Приємно чути, що ви вдячні цій людині. Але вам нелегко говорити про це під час спілкування з чоловіком, адже виникають психологічно обтяжливі почуття, стан підвищеної тривожності, в якому ви зараз перебуваєте. Якщо висловлюєте вдячність, то одразу з'являються сльози. Це і є тією перепоною, яка заважає вам виражати позитив до чоловіка. Ви плачете, бо актуалізувалося почуття провини: не виправдали сподівань чоловіка, втратили гармонію стосунків. До того ж, ви сумніваєтеся, чи може чоловік сказати вам такі щирі слова. Висловити вдячність — це дотик до чогось хорошого, і природною тут мала б бути радість. Коли ви говорили про погане, то не плакали, сльози з'явилися тоді, коли заговорили про хороше.

(Психолог здійснює інтерпретацію, що дає Л. змогу з'ясувати почуття та внутрішні мотиви поведінки.)

Л.: Погане я вже виплакала.

П.: Виплакали, але по-іншому: через образу, марність своїх сподівань. *(Психолог зосереджує увагу на неусвідомлених мотивах поведінки.)*

Л.: Коли я починаю плакати, чоловік гнівається, тому я перестала плакати під час спілкування з ним.

П.: Із ваших слів вимальовується світлий образ чоловіка, а ви при цьому плачете. Це парадокс, який привертає увагу.

(Психолог зосереджується на суперечності у поведінці Л.: виголошувані мотиви поведінки не збігаються з реальною поведінкою.)

Л.: Зараз я збагнула, що мене гнітить почуття провини, але не можу зрозуміти, чим я завинила. Можливо, це пов'язано з батьківською сім'єю і смертю матері.

(Під впливом інтерпретації психолога протагоніст самостійно виявляє зв'язки актуальної поведінки й почуттів зі значущими людьми дитинства та драматичними подіями життя.)

П.: Можна думати, що в актуальних стосунках із чоловіком ви звільняєтеся від почуття провини, яке вас безпечить -- здійснюєте проекцію на іншу людину.

[Комунікат психолога поглиблює зв'язок між інфантильними почуттями (провина) та актуальною поведінкою Л.]

Л.: Так і є!

П.: У вас була можливість подякувати чоловікові, а ви повернули висловлювання так, ніби він у чомусь винен. Чи зможете зараз пояснити, в чому він винен?

(Психолог з'ясовує особливості проекції Л.)

Л.: Можу, але це важко робити.

П.: Звичайно! В цьому аспекті ви і він — одне й те саме, тобто відбувається проекція: «в чому винна я, в тому й він». Торкатися власного

почуття провиши вам дуже важко, ви можете говорити лише з огляду на соціально-побутові, а не на глибинно-психологічні аспекти. *(Психолог показує, що є велика різниця між тим, що усвідомлюється, і глибинно-психологічними механізмам фактології.)*

Л.: Чоловік винен, що залишив мене вже на початку нашого життя. Тут виникає двоїсте почуття: і вдячність і образа. Це дало мені змогу відчутти в собі силу, хоч і потребує від мене великих зусиль. Я намагаюся зрозуміти, чому так чиню — руйную стосунки.

П.: Почуття провини, фіксоване з дитячого періоду, викликає тенденцію до самопокарання. Водночас зазнають покарання люди, що вас оточують: діти, чоловік.

Л.: Справді! Пригадую, батько говорив: «Ти не повинна робити помилок, бо я від тебе відмовлюся». Помилка полягала в тому, що я колись вийду заміж. Я розумію, що є едіпова залежність, але не можу знайти сили й послабити інфантильну енергетичну залежність. Коли мені виповнилося вісімнадцять років, батько фізично мене покарав за те, що я без його дозволу поїхала в гості до свого однокласника. Проте я вирвала з рук батька ремінь і сказала: «Не дам цього зробити». Тоді мені стало шкода його: він був жалюгідний, в очах світілася наївність. Я віддала ремінь: «Покарай, якщо хочеш». Після того я перестала приїздити додому. Тепер намагаюся відрегулювати стосунки. Що більше намагаюся, то менше мене розуміють як батько, так і чоловік. У спілкуванні зі мною чоловік стає таким самим, як батько.

(Точне діагностування проблематики Л. дає їй можливість самостійно актуалізувати драматичні події дитинства, зв'язок з якими до цього часу не усвідомлювався, проте емоційно впливав на Л.)

П.: Знову — такий самий. Що вас не влаштовує в ньому?

(З'ясовується сутність амбівалентного ставлення до чоловіка.)

Л.: Він стає черствим, неуважним, дріб'язковим. Тільки-но приїде — то такий, як був раніше, коли ми одне одного кохали. Можливо, зовнішні обставини змушують його змінюватися на гірше. Якби не батько, він не регресував би до такого стану.

П.: А як ви змінюєтеся?

Л.: Я менше починаю говорити і сперечатися, намагаюся владнати стосунки.

П.: Виходить, що чоловік стає жорстокішим, менш терплячим, прискіпливішим, дріб'язковим. А ви внаслідок цього стаєте дедалі кращою, ладнаєте ситуацію і терпите. Отже, внутрішньо ви потребуєте саме такої поведінки, щоб стати доброю, терплячою. Можливо, чоловікові бракує доброти? Чомусь вам потрібно стати мовчазною. Це означає, що якимись своїми словами ви спровокували в чоловікові зміну на гірше. Можливо, його не влаштовує ваша відстороненість?

(Психолог опосередковано показує Л. її роль у порушенні стосунків із чоловіком.)

Л.: Можливо. Він навмисне вводить мене в той стан, а я не хочу бути такою.

*П.: Ви щиро вірите в те, що йому подобається ваш бунт?
(Психолог звертає увагу на викривлення у сприйнятті іншої людини.)*

*Л.: Коли я граю таку роль, чоловік стає лагідним, йому це подобається.
Налагоджуються стосунки.*

П.: Отже, ви вмієте налагоджувати стосунки. У чому ж тоді полягає проблема?

(Комунікат психолога спрямований на привернення уваги протагоніста до наявності суперечності.)

*Л.: Я зрозуміла — відбувається боротьба за те, чия проблематика виявиться сильнішою, наприклад так, як було у стосунках з батьком.
Дякую вам за діалог, відчуваю внутрішнє полегшення.*

Як засвідчує фрагмент психокорекційної роботи, діалог має свою динаміку, яка дає змогу пізнавати статичну захисних механізмів (у випадку з Л. — ригідність психіки та усталене почуття провини, від якого потрібно звільнитися за допомогою поглиблення самоусвідомлення). При цьому пріоритетності набуває з'ясування та усвідомлення самим протагоністом мотивів власної поведінки і глибинно-психологічних детермінант почуттів, супутніх особистісній проблемі.

Психокорекційний діалог спрямовано на надання допомоги суб'єктові в рефлексії його особистісної проблеми. Діалогічна взаємодія дедалі більше спонтанно каталізується емотивністю несвідомої сфери протагоніста й точністю діагностування з боку психолога. Безпосередньому психокорекційному діалогу може передувати розповідь протагоніста про сутність психологічних проблем, що непокоять його тепер. Нерідко психолог із власної ініціативи вводить форму роботи з предметною моделлю в контексті іншого прийому (наприклад, психоаналізу комплексу тематичних малюнків).

Для прикладу наведемо фрагмент діалогічної взаємодії зі студентом Ю., в якому виявляємо сутність запитань психолога. Студентові Ю. було запропоновано довільно вибрати одну предметну модель з кількох, аргументувавши свій вибір.

П. (Звертається до Ю.): Спробуйте використати метафору «яйце» і за допомогою моделі розповісти про себе.

(Психолог допомагає Ю. метафорично співвіднести композицію із баченням себе.)

Ю.: Модель одразу впала мені в око. Це — мій внутрішній світ, і немає значення, що всередині цієї конструкції. Яйце має наповнення, але воно розбите. Цим воно мені імпонує... Я — яйце, яке має товсту оболонку, довершену, майже ідеальну форму. Однак усі ці риси підкреслені тим, що в оболонці є тріщина, дірка.

П.: Чи завжди ви відчували себе в оболонці?

Ю.: У підготовчій групі дитсадка оболонка вже була.

П.: Тоді можна гадати, що ця оболонка сформувалася в сім'ї?

Ю.: Можливо.

(Психолог ставить діагностично значущі запитання, що каталізують рефлексію Ю.)

- П.: Підготовча група дала вам можливість відчувати оболонку?
- Ю.: Так. Перебуваючи серед інших дітей, я відчував свою відмінність від них.
- П.: Відмінність чи потребу в захисті?
- Ю.: Швидше «іншість».
- П.: Як люди сприймали її? Чому утворилась оболонка?
- Ю.: Я вирізнявся тим, що був трохи вищий на зріст за інших дітей, вихователі зверталися до мене як до старшого.
- П.: Можна думати, що ви вирізнялися в позитивному аспекті, перевершували однолітків?
- Ю.: Так. Але мені це не було приємно.
- П.: Вам доводилося приховувати свою «іншість»?
- Ю.: Так.
- П.: Чи були у вашому житті періоди, коли ви не відчували оболонки?
(Запитання психолога виводить Ю. за межі вже пізнаного, що сприяє розширенню самосвідомості.)
- Ю.: Ні. Іноді я відчував її сильніше, а іноді – слабше.
- П.: За яких обставин вона відчувається сильніше?
- Ю.: Під час свят, коли інші люди – разом.
- П.: Тобто оболонка та інші люди – поняття взаємопов'язані?
(Запитання психолога спрямоване на встановлення взаємозв'язку нових гіпотез із матеріалом, що вже підтвердив попередні припущення.)
- Ю.: Так. Коли я на самоті, оболонка зникає.
- П.: Але чомусь ви добровільно обрали композицію «Яйце». Можливо, серед людей вам хочеться утвердити себе, і доводиться щось ховати під шкаралупою?
(Психолог висуває гіпотезу на підставі попередньо отриманої від протагоніста інформації та спонтанних відповідей Ю.)
- Ю.: Так. Мені хочеться вирізнитися з-поміж людей і водночас незручно це робити. Якщо мене ніщо не тривожить, я швидше хочу бути на самоті, ніж у компанії.
- П.: У вас є недовіра, що люди вас гідно оцінять чи приймуть?
(П. висуває наступну гіпотезу.) Є невпевненість у людях, в їхньому доброму ставленні до вас? Можливо, і в собі також є невпевненість?
(Відповідь протагоніста уточнює гіпотезу психолога.)
- Ю.: Так. Я не вірю в те, що люди щиро сприймають мене позитивно.
- П.: Тобто люди сприймають вас усе-таки позитивно?
- Ю.: Так. Під час роботи в групі АСПН я зрозумів, що не даю собі права прийняти схвалення, ось у цьому проблема.
- (Протагоніст на основі каталізуювальних запитань психолога самотійно виявляє причини власної поведінки, які полягають у труднощах «прийняття схвалення».)
- П.: За цим може стояти почуття меншовартості. Це видається нелогічним, бо ви з дитинства перевершували однолітків фізичним розвитком і розумовим потенціалом. Звідки ж виникло почуття меншо-

вартості? Хто з батьків ставився до вас так, що породив цей феномен? Ви розчарувалися або пережили певні емоції через те, що позитив змінився на негатив, або ж до вас висували надто високі вимоги?

(Запитання психолога спрямовані на виявлення глибинних чинників проблематики Ю. Вони окреслюють напрям подальшої рефлексії Ю.)

Наведений фрагмент стенограми засвідчує, що Ю. не усвідомлює базального почуття тривоги, яке сформувалося в ранній період дитинства під впливом перебування в сім'ї дідуся й бабусі та їхніх стосунків. Психоаналітичним висновкам сприяв матеріал проектування Ю. особистісної проблематики на предметну модель «Яйце»: протагоніст звертає увагу на такі її характеристики, як цілісність і кругла форма, що має отвір, можливість сховатися всередину (захист). Психокорекційний діалог засвідчив, що внаслідок ідентифікації з бабуся, яка була обтяжена тривогою через агресію діда, Ю. мимохіть також навантажується тривогою. На поведінковому рівні це трансформується у почуття невпевненості в соціально значущій ситуації та інтимних стосунках. Внутрішня напруженість, спричинена неусвідомлюваним енергетичним осередком, провокує формування системи психологічних захистів, що виявляється в суб'єктивному відчутті занурення у «шкаралупу», яка, проте, має отвір (саме тому Ю. і вибрав модель «Яйце»). Яйце для Ю. символізує бажане відчуття захищеності, здатність до інтелектуальної діяльності, можливість розвитку власного потенціалу. Однак неусвідомленим залишається те, що Ю. «захищається» від тривоги, страху невизнання його особистісних характеристик і невідтвердження соціально значущих досягнень. Така ілюзія змушує психіку програмувати неуспіх, внаслідок чого виникла можливість повернення в «шкаралупу». Через захисні тенденції у Ю. спостерігається суб'єктивна інтегрованість психіки, що має вияв у роз'єднанні емоційної та когнітивної сфер психіки, яке спричинює дисгармонійність внутрішнього світу і стосунків із людьми. Неусвідомленість базальної тривоги блокує особистісний потенціал Ю. та його професійне становлення як психолога-практика, оскільки він боїться розчарування, що глибинно детермінується почуттям меншовартості. Це зумовлює недовіру до схвалення його вчинків і досягнень іншими людьми. У цьому виявляється об'єктне відношення - недовіра до позитивного через наявність почуття провини, що стало причиною психологічного «змертвіння». Зумовлене дією психологічних захистів, це символізує привабливість «шкаралупи», оболонки. За таких умов будь-яке реальне досягнення втрачає значущість для протагоніста, оскільки енергетично сильнішими (привабливими) залишаються нереалізовані наміри. У цьому виявляються відступи від реальності: об'єктивна реальність підмінюється бажаною, ідеальною за неусвідомлюваною логікою: «Я присутній не в реальних результатах діяльності, а у власних намірах», що, природно, викликає недовіру протагоніста до визнання його успіхів з боку інших людей, адже несвідоме «знає» про ілюзорність такої позиції. Неусвідомлено

Ю. відчужував агресивні вияви діда та ідентифікувався з бабусею. Відбувалося відчуження також батька — за небажання досягати соціально значущих успіхів. Ідентифікація породжує тенденцію до відчуження себе самого. Наявність едіпової залежності спричинює формування умовних цінностей, зокрема неприйняття агресії та значущість захисту, психологічної захищеності. Система психологічних захистів (яку символізує «пикаралупа») сприяє підтриманню ілюзії психологічної сили, ідеалізованості «Я» прагненням реалізації просоціальних цінностей через ілюзорність ідеалізованих намірів. Спостерігається почуття готовності до поразки. Внаслідок внутрішньої суперечності відбувається надмірна витрата психічної енергії, виникає феномен «ходіння хибним колом»: прагнення до «високості» та визнання досягнень (просоціальне спрямування) і страх зазнати поразки, розчарування (інфантильні тенденції).

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що психокорекційний діалог є передумовою об'єктивування глибинно-психологічних детермінант особистісної проблеми суб'єкта, яка полягає у внутрішній суперечливості психіки. Ця проблема не піддається розв'язанню у зв'язку з наявністю механізмів витіснень, породжених едіповою залежністю. Так, Л. завдяки психокорекційному діалогу вдалося усвідомити зв'язок актуальних труднощів у стосунках з чоловіком із ситуаціями проблемних стосунків з батьком. Почуття провини перед батьком трансформувалося у своєрідну стабілізовану й деструктивну поведінку з чоловіком. Психокорекційний діалог з Л. дав протагоністові можливість не лише вивільнити капсульовані емоції, започатковані у стосунках з первинним лібідним об'єктом — батьком, а й усвідомити інфантильні витoki характеру самовідчуття та актуальних труднощів у спілкуванні.

Список рекомендованої літератури

1. *Алексієнко Л. А., Семанчак С. М.* Спостереження над метафорами наукових текстів // Укр. мовознавство. Респ. міжвід. наук. зб. — К., 1989. — Вип. 16. — С. 56—60.
2. *Гордон Д.* Терапевтические метафоры (оказание помощи другим посредством зеркала). — 1994. — 143 с.
3. *Дэвидсон Д.* Что означают метафоры? // Теория метафоры: Сб. — М., 1994. — С. 172—193.
4. *Лабашук М.* Метафора як вербальне мислення в наочних і абстрактних комплексах // Мандрівець. — 2000. — № 1—2. — С. 16—19.
5. *Літературознавчий словник-довідник.* — К., 1997. — 752 с.
6. *Полович І. М.* Професійне самовизначення як умова успішного оволодіння майбутньою професією // Зб. наук. праць. Психологія. — К., 1998. — Вип. 1. — С. 161—166.
7. *Теория метафоры: Сб.: Пер. с англ. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой.* — М., 1990. — 512 с.
8. *Яценко Т. С.* Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. — К., 1996. — 264 с.

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ АСПН

5.1. Дисфункції сімейного виховання та їхній вплив на особистісні характеристики майбутнього психолога

Особистісна психокорекція має за мету відкриття нових резервів і можливостей суб'єкта в його особистісному розвитку через виявлення травмівного минулого досвіду та інфантильних фіксацій, що впливають на формування особистісної проблематики. Таке самопізнання в групі АСПН дає змогу вивільнити творчий потенціал майбутнього психолога із затисків деструкцій, що сприяє досягненню ним психологічного благополуччя і набуттю здатності до самовиховання й професійного зростання.

З. Фрейд наголошував на тісному зв'язку психоаналітичного й педагогічного процесів. У психоаналітичній процедурі він вбачав педагогічний вплив «перевиховування» психологічно незрілих пацієнтів, які потребують аналізу їхніх проблем, рекомендацій і порад. Групова психокорекція ґрунтується на психодинамічному підході до пізнання інфантильних детермінант труднощів майбутніх психологів у спілкуванні, зумовлених внутрішніми суперечностями психіки. Особливо діагностично ефективною виявилася методика психоаналізу комплексу тематичних малюнків, яка дає можливість об'єктивувати та нівелювати деструкції, спричинені виховними впливами на дитину. Є всі підстави стверджувати, що дисфункції психіки детерміновані не лише об'єктивними закономірностями формування несвідомої сфери, індивідуально-неповторним життєвим досвідом певного суб'єкта, а й виховними впливами з боку близьких людей, що мали місце в дитинстві. У багатьох психологічних дослідженнях висловлюється міркування, що сімейне виховання, в якому наявна конфліктогенність, бракує емпатії та любові, створює несприятливі умови для психічного розвитку особистості, підвищує ризик формування дисфункцій психіки. На думку З. Фрейда, дезадаптацію людини в житті, спричинену ігноруванням вимог суспільства й соціуму, породжує інфантильна позиція нездатності долати власне «хочу» на користь соціального «потрібно».

М. Кляйн [5, 60] наголошувала на важливості взаємодії дитини з матір'ю уже в немовлячий період розвитку через материнські груди як об'єкт, що забезпечує їжею і до якого може сформуватися амбівалентне

ставлення. Д. Віннікотт [3, 172] стверджує, що важливим є створення «материнського середовища», в якому дитина відчуває затишок, безпеку, любов та відсутність стресових станів. Л. Бінсвангер [7, 172] вказував на небезпечність як недостатньої уваги з боку матері, так і надмірної турботи, яка може виявлятися у намаганні позбавити дитину свободи, що призводить до невротизації. На важливості ролі матері в житті дитини наголошував також Е. Фромм [10, 172]. Навчитися любити дитину — не означає, на думку дослідника, безмежного «запещування». Це радше турбота й розуміння дитячих потреб, що можливо за умов психологічної зрілості самої матері.

Оволодіння професією практичного психолога передбачає пізнання особливостей виховних впливів, яких він сам зазнав у дитинстві. Слід, однак, враховувати, що чинником формування особистісної проблематики є наявність об'єктивного феномена едіпової залежності. Цей феномен вписується як у позитивне, так і негативне ставлення до дитини з боку батьків, які становлять її гармонійне або деструктивне оточення. Зародження системи психологічних захистів започатковується в едіпов період формування психіки, ґрунтується на умовних цінностях, які в процесі соціалізації інтегруються з нормативними цінностями. При цьому можуть виникати деструкції, каталізовані огріхами виховних впливів.

Дослідники психоаналітичного та неофрейдистського напрямів (А. Адлер, К. Хорні, З. Фрейд, К. Юнг та ін.) зауважували, що захисні тенденції психіки формуються вже тому, що дитина з народження потрапляє в залежність від батьківської турботи (на відміну від тварини, індивід не може вижити без піклування батьків), тому вона із самого початку обтяжена почуттям залежності й тривоги перед небезпечним навколишнім світом і самими батьками. Стосунки з батьками (особливо з матір'ю), їхній виховний вплив можуть сприяти усуненню такої тривоги, що нівелює почуття залежності та сприяє гармонійному розвитку, зростанню психологічної зрілості. Водночас батьки можуть посилювати страхи та невпевненість дитини у власних силах, що може призвести до розвитку неврозу.

Результати застосування методики психоаналізу комплексу малюнків відкривають нові аспекти бачення батьківського виховного впливу: інфантильна ситуація взаємодії з батьками впливає на подальшу життєву долю суб'єкта; вона може спричинити формування особистісної проблеми незалежно від того, «позитивним» чи «негативним» було виховання з погляду загальноприйнятих морально-етичних норм. Майбутній психолог-практик має навчитися з'ясовувати сутність впливу особистісної проблеми, якою нерідко обтяжені батьки, на формування дитячої психіки.

Так, унаслідок обтяженості батьків особистісною проблемою може скластися ситуація, коли дитині непомітно відводиться «психотерапевтична» роль - позбавити батьків неусвідомлюваного ними внутрішнього напруження, яке сформувалося внаслідок власного (часто травматичного) життєвого досвіду. Цим може бути спричинена з боку батьків маніпу-

лятивна стратегія спілкування з дитиною як з об'єктом задоволення їхніх інфантильних потреб. Саме цей захисний механізм власної «психотерапії» може зумовлювати жорстку систему заохочень і покарань у вихованні дитини. При цьому спостерігається дія захисного механізму раціоналізації, що нібито виправдовує будь-яке деструктування стосунків із дитиною: психологічний тиск, примус, агресію тощо. Нерідко внутрішні суперечності батьків жорстко програмують стратегію і тактику поведінки з власними дітьми. Дитина при цьому потрапляє у «лещата» їхньої особистісної проблеми, яку дорослі не мають змоги розв'язати без глибинної психокорекції або розвиненої саморефлексії. Проблематика зумовлює очікування батьків, що дитина відповідатиме їхнім вимогам і моральним цінностям (наприклад, відомі усталені догми на зразок: «виховую тебе, щоб у старості було кому подати склянку води»). З глибинно-психологічного погляду, за цим прихована тенденція перетворити дитину на засіб позбавлення від почуття меншовартості, самотності, незахищеності. Ставлення до дитини як до «друга» або «подруги», крім позитивного значення, може приховувати інфантильний інтерес з боку батьків — позбавлення від почуття самотності. Внаслідок ідентифікації зі значущою особою дитина немовби живе життям батьків, поступово й непомітно втрачаючи тотожність із собою, відчуття власної індивідуальності. Через недостатній біологічний та психічний розвиток дитина не спроможна адекватно розуміти «проблеми дорослих». Наприклад: донька внаслідок ідентифікації з матір'ю змушена ненавидіти батька (як то диктує мама), хоч у душі вона любить його і страждає від конфлікту між батьками. Неусвідомлена внутрішня суперечність, сформована під впливом поведінки близьких значущих людей, не відповідає ні істинним бажанням дитини, ні можливостям усвідомлення й розв'язання внутрішнього конфлікту. Зрештою внутрішній конфлікт може знайти вираження у соматичних ознаках.

Захисний механізм ідентифікації в поєднанні з тенденцією «від слабкості до сили» породжують неусвідомлювану тенденцію до набуття дитиною ролі батька або матері (над власними батьками). До цього спонукають відомі тези: «я дбала про тебе, то й ти дбай про мене». Така «батьківська» позиція може бути для дитини психотерапевтичною, бо вона має змогу «віддати належне» родині як у позитивному, так і в негативному аспектах.

Нерідко самі батьки в дитинстві переживали почуття емоційної знедоленості. Їхній інфантильний розвиток може виявитися у прагненні уникнути в стосунках із власною дитиною такого спілкування, яке їх травмувало (на зразок компенсації), або, навпаки, батьки можуть «вимищувати» на дитині власні негаразди (агресія, невинуватене покарання тощо). У першому випадку також є небезпека деструктивного впливу на дитину, що може виражатися у створенні для неї «золотої клітки», блокуванні свободи вибору й незалежності, особистісного потенціалу, самостійності у виробленні рішень. Нерідко відбувається порушення партнерських

стосунків з дитиною, оскільки позиція батьківства за наявності особистісної проблеми батьків немовби «санкціонує» їм авторитарний, і навіть деспотичний стиль виховання, «привласнення» дитини, немотивовані повчання, які актуалізують почуття провини. Така позиція детермінована неусвідомленим почуттям провини самих батьків перед їхніми власними батьками та почуттям меншовартості. Так закладаються підвалини формування у дитини захисних механізмів з вираженою орієнтацією на компенсацію, необхідність «вирівнювання» у подальшому житті будь-якими способами (зокрема, пригнобленням інших людей).

Конфліктогенна атмосфера у сім'ї спричинює формування певного типу об'єктних відношень, коли набувають вираження стабільні мортидні почуття ворожнечі, ненависті. Крім того, відбувається неусвідомлене і латентне засвоєння дитиною конфліктного стилю поведінки, який є заміщенням бажаного, однак неможливого лібідного єднання її зі значущими в дитинстві людьми. Покарання як переважний метод виховання формує агресивні тенденції поведінки. Ірраціональний страх матері перед емоційною «втрапою» доньки приводить до виникнення прихованого прагнення підпорядковувати особистість дитини, проникаючи в таїну її внутрішнього світу, що раціоналізується потребою тісного спілкування з нею. Виражене почуття меншовартості у матері спричинює актуалізацію конкурентних тенденцій стосовно доньки, що виявляється у критичних зауваженнях, сарказмі, пригніченні бажань доньки бути жіночною, гарною. Адже за логікою несвідомого мати не повинна програвати дитині, тобто має бути «найкращою». Спонтанні вияви дитячої індивідуальності іноді викликають у батьків почуття психологічної слабкості, недосконалості. Це формує своєрідну стратегію виховання дитини, наріжним каменем якої є позбавлення її можливості говорити правду, висловлювати шире ставлення до батьків та сімейної ситуації.

Довгоочікувана дитина в сім'ї має ризик перетворитися на основну фігуру, навколо якої центроване життя дорослих. Згодом вихований таким чином суб'єкт може чекати схожого ставлення до себе з боку інших людей. Природне непідтвердження таких очікувань є приводом для почуття образи за те, що їй «не віддають належного». У разі втрати одного з дітей у сім'ї за несвідомою логікою мати немовби «не має права на радість», оскільки відчуває глибоку провини. Її психіка змушена рятуватися від травмивних почуттів, психологічно «умертвляючи» другу дитину.

Є певний тип виховання, коли дитина задовольняє будь-яку природну потребу (наприклад, у незалежності або відпочинку) лише внаслідок драматичного характеру взаємодії з батьками (наприклад, потреба задовольняється через конфлікт). Втрачається почуття радості від життя, виникає недовіра до почуття щастя й гармонії, що може супроводжувати людину упродовж усього її життя як форма об'єктного відношення. За підкресленою суворістю виховання часто приховані заборони, що блокують активність дитини, яка порушує комфортність батьків. У та-

кому разі вияв спонтанної активності — невід'ємної частки психічного розвитку дитини — блокується почуттям провини й відчуттям порушення меж санкціонованого їй. Є ризик, що в дорослому житті у суб'єкта такого виховного впливу може виявитися заблокованим творчий потенціал.

Відповідно до психодинамічної теорії можна виокремити глибинно-психологічні чинники, що формують внутрішню суперечливість психіки ще в дитинстві. Як відомо, виховний вплив передбачає просування дитини до ідеалу через створення певних обмежень, що залежать від загальнолюдських, моральних, соціальних цінностей. У цьому процесі рушійною силою для дитини є її прагнення догодити значущим дорослим — батькам. Однак прагнення до ідеалу нерідко призводить до невинновданого заборони відступати від окресленої батьками лінії поведінки, особистісного становлення. Унаслідок цього процес формування особистості дитини може втратити ознаки гармонійного розвитку. Крім того, у зв'язку з домінуванням нормативних вимог дитина звикає поступатися власними потребами й бажаннями задля отримання заохочення. Це й формує суперечливість: з одного боку, дитині дедалі важче досягати визначеного ідеалу (адже вона дорослішає, і вимоги батьків зростають), з другого — любов батьків набуває умовності (винагорода, любов — «за щось»). Сім'я є найпершою інстанцією, в якій дитина отримує зворотний зв'язок від інших людей стосовно власної особистості та вчиться сприймати себе очима тих, хто її оточує. Ідентифікуючись із батьками, вона набуває певного типу ставлення до себе: «Я люблю себе, коли відповідаю вимогам батьків (ідеалу)». Так створюється ригідний механізм, коли дитина змушена «заслужити» любов батьків, а отже, і любов самої себе. За будь-якої невдачі психічна енергія невинновдано витрачається на самодокори, самокритику, самоїдство («батько сам для себе»), або виникає образа на батьків. Оскільки витіснене бажання батьківської любові (заохочення) зберігає силу та імперативність, формується амбівалентне ставлення до вимог батьків, що стає на заваді просуванню до бажаного ідеалу. На допомогу приходять психологічні захисти: витісняючи не лише лібідні порухи щодо батьків, а й усі негативні емоції, вони створюють ілюзію, що «я завжди на висоті». Через захисний механізм заміщення уже в дорослому житті психіка уникає власного поцінування, хоча через інтроєкування батьківської позиції оцінює інших. Важливим у такому разі є пошук партнера, який не оцінював би, а ставився б так, як ставилися батьки в ранній період дитинства: забезпечував би безумовне прийняття та любов, тобто вдавався б до «психотерапії» від пережитих травм. Особистісні характеристики й потреби суб'єкта заміщення при цьому можуть нівелюватися, не братися до уваги, що руйнує партнерські стосунки та призводить до розчарувань. Прагнення любові й водночас «привласнення» певних (переважно негативних) батьківських і материнських рис може стати глибинно-психологічною цінністю, оскільки є інфантильна потреба бути разом з ними. За таких

умов активність спрямована не на досягнення просоціальних успіхів, встановлення конструктивних контактів з іншими, а на реалізацію інфантильних потреб, які можуть імперативно управляти поведінкою, зумовлюючи слабкість суб'єкта. Внаслідок загострення внутрішніх суперечностей складається тенденція до самопокарання та покарання тих, хто перебуває поряд, насамперед батьків, що може виявитись у «психологічній імпотенції»: невдячності, дискредитації, регресивних формах поведінки тощо. Вуалювання слабкості здійснюється також за допомогою системи психологічних захистів через відступ від реальності. Адаптація до соціуму в такому разі відбувається парадоксальним способом — розтожненням із собою, а нереалізована інфантильна потреба формує тенденцію до повернення в минуле для «завершення» незавершених справ дитинства.

5.2. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків (на матеріалі роботи зі студенткою М.)

Попередня бесіда психолога зі студенткою-заочницею V курсу психологічного факультету Мариною (М.)

М.: У мене дуже складні стосунки з моїми близькими (особливо з мамою). Як психолог я розумію, що, можливо, в цьому щось є. До того ж, я відчуваю психологічне навантаження через негаразди в сім'ї. Це й спонукало мене виконати комплекс тематичних психомалюнків.

П.: Ваші стосунки з мамою у дитинстві й тепер є незмінними?

М.: Тепер, як і в дитинстві, я залежна від матері, бо живу разом з нею. Я позичала у неї гроші для придбання комп'ютера, а тепер віддаю.

П.: Мабуть, і далі треба біля неї жити?

М.: Зовсім ні! Вона нещодавно натякнула мені, щоб я йшла з дому.

П.: Але вам дуже жаль, і ви не хотіли б йти з дому через інших членів сім'ї? Можливо, ви ображені тим, що вас відсторонюють?

М.: Ні, не ображена. Я навіть щаслива, і вже сама думала про це, бо я там не можу жити.

П.: Ваш батько пристав до думки матері?

М.: У нього зовсім інший світ.

П.: Йому байдуже?

М.: Він впливає (плаче).

П.: А ви не думали, що потрібно зануритися в роботу, переселитися до гуртожитку.

М.: Так. Я попередила матір про те, що з ними жити не буду, а вона відповіла: «Йди звідси, щоб я тебе й не бачила».

П.: Чому вона так різко відповіла? Вона невихована чи в неї стільки агресивності?

М.: У ній дуже багато агресивності і своя драматична історія: бабуся не хотіла її народжувати, і вона нагадує про це матері щодня. Скільки я пам'ятаю бабуся, вона все життя це говорила.

П.: Як мати на це реагує?

М.: Вона дуже нервується, кричить на бабуся. Я розумію, що їй боляче, і мені її дуже жаль. Та й мене мама також не хотіла народжувати.

П.: Ви одна дитина в сім'ї?

М.: Ні, маю сестру.

П.: Не хотіла, але народила.

М.: Вже було пізно «не хотіти», тому й народила.

П.: І ви з раннього дитинства відчували свою небажаність?

М.: Вона відправила мене з раннього дитинства до бабусі з дідусем, там я вчилася ходити й говорити.

П.: До якого часу ви жили в них?

М.: Періодично. Мене відправляли до однієї бабусі, а сестру — до іншої, ми разом ніколи не були: сестра мене то душить, то ще щось.

П.: Батьки завжди захищали тільки сестру?

М.: Мої батьки — старші діти у своїх сім'ях. Вони запевняли, що старший завжди знає, що робить. Сестра чула це від батьків, тому дуже вільно поводитися, та й зараз поводитьсь так. Вона розлучена з чоловіком, через це живе з батьками. Тепер у мене «дві мами» — вони дуже схожі й зовнішньо, й за характером. Я ні на кого не схожа, і всі знайомі це помічають.

П.: Коли ви серед інших людей, то чи не відчуваєте, що за вами немовби тягнеться шлейф тієї домашньої ситуації? Можливо, інші люди ставляться до вас зверхньо, намагаються вами керувати, в чомусь вас утискати?

М.: Я вважаю, що мені дуже пощастило і з колективом на роботі, і з друзями. От тільки вдома мене не люблять, особливо незадоволені, коли до мене приходять друзі.

П.: Ваша мама вважає себе нещасливою жінкою?

М.: Гадаю, що так.

П.: Вам її жаль?

М.: Дуже.

П.: Чому ви її жалієте, адже вона завдає вам стільки прикрощів?

М.: Бо через власні психологічні проблеми багато хорошего в житті пройшло мимо неї.

П.: Коли ви підете з рідного дому, що переживатиме ваша мати?

М.: Навіть не знаю. Можливо, полегшення, але водночас — злість, бо вона намагається будь-яким способом залишити мене біля себе. Вона сказала, що доки я не віддам їй боргу, нікуди не піду. Я вирішила залишити вдома комп'ютер, а коли відшкодую борг — заберу його.

П.: Ви не боїтеся, що вони десь подінуть ваш комп'ютер?

М.: Моя кімната зачиняється на ключ, який є тільки в мене і в батька.

П.: Чи може батько винести комп'ютер?

М.: Ні, коли він тверезий, то дуже гарна людина, а випиває тоді, коли мати йому вже надто дошкулить. А взагалі мій ключ схований у нього в сейфі, про який не знає мама; у нього там зберігаються деякі особисті речі.

П.: У вашій сім'ї до активу потрапляють сестра, батько, мати й ви. Чи ще хтось впливає на вашу сім'ю?

М.: Ні. Бабусі й дідусі живуть далеко, і вони впливають тільки тоді, коли ми до них приїжджаємо. Я — досить часто, а інші — тільки коли змушені, або на гробки.

П.: Бабуся й дідусь, мабуть, дуже радіють вам, вони для вас — як друга сім'я?

М.: І друга, й перша.

П.: Чи хотіли б ви, щоб ваше життя повернулося по-іншому?

М.: Ні, не хотіла б. Бо все, що сталося, вплинуло на мене, навчило мене розуміти людей.

П.: Якщо так, то це передбачає наявність у душі лише вдячності до матері.

М.: Я на неї не ображаюсь. Проте хотілося б, щоб стосунки були трохи іншими, однак це неможливо. Моя мати робить так, як вважає за потрібне. І в таких умовах я змогла вирости.

П.: Все ж таки ви звертаєтесь до психолога з малюнками, отже щось вас непокоїть.

М.: Мені хочеться ще щось у собі знайти, пізнати.

П.: Якби була можливість звернутися до матері, ви що сказали б їй?

М.: *(Звертається до матері — порожнього стільця)*: Мамо, я ніколи тобі не казала, що все, що ти робиш для мене, є поганим. Можливо, ти хочеш це звести до поганого, проте зрештою воно дало тільки гарні наслідки. Я знаю, що тебе це дратує, але ж я завжди казала тобі, що буду особливою. І ще я сказала б, що я тебе люблю.

П.: Що мама могла б відповісти на це?

М.: Вона сказала б: «Я вже бачила твою любов». І все.

П.: Чому вона все-таки не вдоволена вираженням до неї любові?

М.: Для неї слово «любов» як таке не існує. Вона розповідала, що раніше була дуже доброю, а потім заміжжя її змінило.

П.: Спробуйте так само спонтанно звернутися до батька.

М.: Батькові я теж не говорила, що люблю його... *(До батька — порожнього стільця)*: Тату, я тебе дуже-дуже люблю, і єдине, що нам заважає спілкуватися, — твій нетверезий стан. Я прошу тебе — лікуйся! *(плаче)*.

П.: Що він відповів би?

М.: Він сказав би, що не хворий.

П.: Спробуйте звернутися до сестри.

М.: *(До сестри — порожнього стільця)*: Ти, не усвідомлюючи своїх дій, намагаєшся зробити власне життя ідентичним материному. Доки

- ти не зміниш своєї поведінки, доти будеш такою агресивною і пещасною через ту агресивність. І якщо чесно, то я від тебе вже втомилася.
- П.: Що вона сказала б на це?
- М.: Відповіла б: «Мене не цікавлять твої думки».
- П.: Схожість матері й сестри викликає агресивні зіткнення між ними?
- М.: Так, але агресивну поведінку сестрі вибачають, а мені — ні. Сестра багато собі дозволяє — може вдарити, вилаяти матір брутальними словами.
- П.: Так само вона поводитися і з чоловіком, тому й розійшлася з ним?
- М.: Так. Вибрала собі чоловіка, який також пиячив. Одружені були три роки, з яких півроку прожили спокійно, потім він почав її бити.
- П.: З ким сестра виявляє більше агресивності: з матір'ю чи з батьком?
- М.: Однаково.
- П.: Ваш хлопець знає вашу ситуацію вдома?
- М.: Ні. Дещо, звісно, знає, але не все. Він добре знає мою сестру — я познайомилася з ним на роботі, де ми працювали разом із сестрою.
- П.: Марина, ви наголошували на проблемі власної активності. Чи відчуваєте ви певну «замороженість»?
- М.: Так, як пінгвін.
- П.: Можливо, то мати вас так «заморозила»?
- М.: Так. Вона мені багато чого не дозволяла, вважала неприпустимим, щоб ініціативу виявляла дівчина, мовляв, тоді вона втрачає гордість. Тепер, перш ніж щось зробити, я дуже довго роздумую.
- П.: Роздумуєте, оскільки боїтеся докорів з боку матері?
- М.: Вважаю, що справді втрачу гідність, і тому затакую паузу, а потім розумію, що ця пауза може зруйнувати добрі стосунки.
- П.: Можливо, мати також хотіла, щоб ви першою йшли їй назустріч.
- М.: У дитинстві я підходила миритися першою, а тепер кажу, щоб вона мене не чіпала. Ми не розмовляємо по кілька днів — це для мене найкращий час. Вона мовчить, а потім їй бракує сварок зі мною і все починається знову. А ще моя мати застосовує «хід конем» — вона стає до мене ласкавою, вишуктує у мене щось, а потім використовує цю інформацію проти мене.
- П.: Чи не використовуєте ви її методи?
- М.: Ні, ніколи. Про те, що я знаю, не дізнається більше ніхто.
- П.: Тобто таке відчуття, що ви значно її перевершуєте за вдачею?
- М.: Так. І вона це відчуває.
- П.: Вона відчуває і намагається довести, що «ти не краща за мене»?
- М.: Так.
- П.: Але ж вона завжди намагалася довести, що «ти взагалі найгірша».
- М.: Так, вона і зараз це робить.
- П.: Отже, вона намагається показати, що ви гірша за неї, а ви намагаєтеся показати, що краща?
- М.: (Сміється) Я ж не кажу прямо: «Я краща за тебе», але, мабуть, вона це відчуває.
- П.: Що б ви сказали абстрактному образу матері?

М.: Я сказала б: «Взагалі, в житті так не роблять, і кожна з таких мам колись пошкодує, коли очікуватиме від своїх дітей тепла, але сподівання її будуть марними». Ще мені хотілося б, щоб такі мами поставили себе на місце своїх дітей. Вони тоді зрозуміли б...

П.: Нереалізовану потребу в ніжності, теплоті, турботі – так?

М.: Так.

П.: Чи все це колись було у вашому житті?

М.: Від чужих людей.

П.: Діти, які мають таких матерів, шкодують, що не можуть виявляти любов до них?

М.: Так. Бо якщо вони не можуть виявляти любові до близьких, то не можуть виявляти її й до всіх інших.

П.: Чи стосується це вас – є певні труднощі у виявленні любові до інших?

М.: Так.

П.: До кого? До свого хлопця чи до інших?

М.: Насамперед до хлопця. Адже щойно я скажу йому про свою любов, то зразу ж втрачу його. А поки все добре. Хоч я розумію, що коли цього не скажу, він подумає, що я його не кохаю, і на цьому все скінчиться.

П.: А він сам говорить?

М.: Чужим людям – так, а мені – ні. Він каже своїй подрузі, що любить мене, але просить її мені про це не казати. Я по очах бачу, що він мене кохає, я в цьому впевнена.

П.: Вам подобається, що він не говорить про любов?

М.: Одного разу сказав, що любить, а більше й не треба говорити.

П.: Вам цього досить?

М.: Мабуть, ні. Але, якщо говорити кожного дня, то швидко набридне – я не звикла до слів любові.

П.: Мабуть, і він очікує, щоб ви хоч раз сказали про любов?

М.: Мабуть.

П.: А чому ж не говорите?

М.: Не знаю.

П.: Вам не здається, що в цьому ви схожі на свою матір?

М.: Так, я знаю.

П.: Знаєте, що схожі на матір, і не хочете від цього відійти, не шукаєте нових способів поведінки?

М.: Я хочу, але це важко.

П.: А це не може означати, що ви шукаєте в ньому заміщення своєї матері? Якщо матері ви не можете сказати слова любові, то так само і друзі важко освідчитися.

М.: Так, я помічаю, що і хлопців таких вибираю. Коли ми зустрічаємося, про любов не говоримо, а потім, через певний час, коли розійдемося (чи роз'їдемося), то освідчуємося в листах. Безпосередньо про любов говорив тільки один, якому було дуже легко сказати це.

П.: І це вас зовсім не втішало?

М.: Ні.

П.: Можливо, не говорять слів любові, бо відчувають, що ви піддасте такі слова сумніву?

М.: Я просто переведу все на жарт.

П.: Боїтеся прямого контакту?

М.: Так.

П.: Це відголос контакту з матір'ю?

М.: Не тільки.

П.: І з батьком теж? Бо з батьком також немає прямого контакту чи щиросердних відносин?

М.: Так. Останнім часом я його взагалі почала боятися.

П.: Перейдімо до ваших малюнків.

Аналіз малюнка 5.1

М.: Вода — це символ почуттів.

П.: А те, що в ній відображається, — це глибина ваших переживань?

М.: Глибина й сила.

П.: Можемо висловити застереження, які слід врахувати: зорієнтованість один на одного, ідеалізація, а також те, що лебеді мають бути схожими один на одного (див. мал. 5.1), означає, що автор малюнка болісно реагує на відмінність партнера в будь-чому, бо він має бути таким самим, як Марина, так само ставитися до певних речей. Це — відступ від реальності, оскільки ідеалізована психічна реальність є часто сильнішою, авторитарнішою за ту дійсність, яку ми не хочемо сприймати. Проте це здебільшого зумовлено чимось вагомим для автора — цього бракувало в рідній сім'ї чи був схожий приклад. Для автора важливими є стосунки з людиною протилежної статі, гармонія цих стосунків. Марина, очевидно, готова бути поглинутою цими стосунками. На малюнку відображено не раціональний, а емоційний аспект життя.

М.: Насправді я розумію, що це тільки мрія.

П.: Однак мрії не лише визначають магістральну лінію активності, а й керують емоційною сферою. Мрія як така завжди активна, вона не існує автономно від суб'єкта, а непомітно впливає на самопочуття. Цей малюнок є вашою умовною цінністю. Отже, ваша мрія, хоч і стосується інтимного аспекту, може бути реалізована в будь-яких сферах (стосунках із подругами, друзями), — відбувається компенсація і перенесення на інші аспекти життя. Ви можете самостійно проаналізувати, наскільки вагомою для вас є саме така дружба, адже ви до цього готові, так?



Мал. 5.1. Мої мрії

М.: Авжеж.

П.: І вас за це дуже цінують ваші друзі.

М.: Вони цінують, а я іноді розчаровуюсь у них.

П.: Бо ви в цьому їх персвершуєте?

М.: Так.

П.: Самі даєте відповідь, що розчаровуєтеся, тобто виникає негативна емоція. Практична психологія має вас від цього застеретти, щоб ви були щасливою і не залежною від того, який буде партнер. Адже життя є трохи ширшим, ніж стосунки «носик до носика» — це обмежує свободу людини, самореалізацію, бо свій потенціал тоді можна реалізувати лише крізь дуже вузьку призму.

Аналіз малюнка 5.2

М.: Я намалювала диплом, який отримала після навчання. Для батьків був дуже важливий сам диплом.

П.: Намалювали те, що для вас важливо, а здається, що й для них це має бути важливо?

М.: Для мене це теж важливо, але їм та «кірочка» з відзнакою дала можливість зрости в очах інших людей.

П.: Ви старалися принести їм радість?

М.: Я старалася насамперед для себе. Для них я його зробила б не червоним, а чорним. Я хочу, щоб мене сприймали безумовно, як дитину, а не крізь призму моїх досягнень.

П.: А чи є у вас здатність сприймати їх безумовно?

М.: Я їх тільки так і сприймаю.

П.: Що означає цей верблюд? Ви так самотньо почуваетесь в сім'ї як в пустелі?

М.: Так.



Мал. 5.2. Якою мене бачать батьки і якою — я сама себе

- П.: Верблюди — незрілий, дитя, то рідні так сприймають вас — інфантильною, незрілою, дитям?
- М.: Зазвичай так.
- П.: Так було завжди, чи колись не було «колючок», «верблюда» і «диплома», тобто вас любили, сприймали такою, яка ви є?
- М.: Якщо чесно, то я не пам'ятаю цього.
- П.: Тобто щоразу ви пригадуєте тільки те, що вас не знають, якою ви є насправді?
- М.: Так, і не хочуть знати, навіть якщо я відверто починаю говорити про це.
- П.: А чому? Тобто у них є певний інтерес.
- М.: Просто наші думки, погляди на життя не збігаються.
- П.: Які конкретно думки й погляди?
- М.: Їм не до вподоби моя ідеалізованість, вони намагаються щоразу трохи «приземлити» мене.
- П.: Ця ідеалізованість, можливо, створює ситуації, коли щоразу ви ніби зверху, а вони внизу?
- М.: Можливо.
- П.: «Як я бачу сама себе» — це серце?
- М.: Так, я себе бачу складною системою.
- П.: Але ж серцева система однакова в усіх.
- М.: Як у кожної людини.
- П.: То вона така ж сама, як і в батьків?
- М.: Авжеж.
- П.: Можливо, ваше серце «кровоточило» у стосунках із батьками?
- М.: У щоденнику я написала, що в мене вдома — психологічні вампіри. Я повісила замок на двері, бо мама почала читати мій щоденник. Дуже вигадливий розум і фантазію потрібно мати, щоб його знайти.
- П.: Вона погодилася певною мірою з написаним? Змінила ставлення до вас?
- М.: Ні, вона ще більше розлютилася.
- П.: Розлютилася, бо не вважає, що вона — вампір?
- М.: Так.
- П.: А вам не здалося, що вона справді має підстави злитися?
- М.: *(сміється)*. Я теж, мабуть, розлютилася б, якби таке про себе прочитала. Я писала для себе, а не для сторонніх очей. Навіщо було читати? Я їй сказала: «Не хочеш дізнатися про себе щось погане, то не питай». Це в мене такий девіз.
- П.: Не питай думки про себе?
- М.: Так. Не хочеш розчаровуватися, то не питай. Не намагайся підслухати (бо вона це полюбає, особливо коли до мене подружки приїжджають). І сестра це також любить. Буває, відчиняєш двері — стоять. «Добре стоїмо? То стіймо й далі». І зачиняю двері. Я розповідаю про особисті справи, про коханого хлопця, то чого ти стоїш під дверима, слухаєш? Вона постійно хоче мати якусь інформацію.
- П.: Але ж це свідчить, що ви не байдужі їй.

Аналіз малюнка 5.3

П.: Це крила, але маленькі, ніби в метелика.

М.: Як у бабки.

П.: Тобто вони не можуть підняти цю жінку?

М.: Так.

П. (До групи): Ми говорили раніше: є мрії, відрив від реальності. Психіка сама все знає. Якщо ми правильно діагностуємо, то людина погоджується, що це так. Психіка не може самостійно щось змінити, без допомоги. (До Марини): Зображено земну кулю?

М.: Так. Моя душа бачить увесь світ і, мабуть, любить увесь світ, бо мала ще. Але роздягнена.

П.: Роздягнена від цієї любові?

М.: Я думаю, що душа не повинна бути одягнена.

П.: Люди кажуть: бережи вуста свої, щоб зберегти душу. Тобто цей одяг ми забезпечуємо самі, щоб він був захистом для душі. І якщо це душа, то вона може літати. Тут є суперечність: з одного боку — весь світ осягає, з другого — такі малі немічні крильця. Чому жінка не може злетіти? Чи це показана дисгармонія між «хочу» (душа) і «можу» (крильця)?

М.: Мабуть, це справді дисгармонія. Задум був такий: душа десь поряд ходить, поряд літає — в кого як. Сама не розумію, нащо їй іще літати, якщо вона ходить.

П.: А як же вона осягне весь світ? Ходимо ми завжди дуже обмежено.

М.: Ми — так, а душі ходять по-своєму.

П.: Якщо по-своєму, то, мабуть, треба було б малювати якийсь інше створіння. Ми відштовхуємося від певних фізичних реалій, які відображає малюнок. Отже, ви хотіли показати, що душа — це душа жінки, яка певним чином пов'язана з інтимним аспектом життя, бо ця жінка роздягнена. Крім того, жінка більша, ніж земна куля.

М.: Можливо, в мене гіперболізовані думки. Іноді я думаю, що світ дуже низько впав.

П.: Тобто ви хочете весь світ ідентифікувати зі своїми батьками?

М.: Ні. Я бачила багатьох людей. Третина з них — дуже гарні люди, а всі інші... Їх щось зруйнувало.

П.: Можна виробити таке сприйняття, що їй третини не буде. Посилити ідеалізовану призму сприйняття людей, критерії — і залишиться десята



Мал. 5.3. Моя душа

частина. А далі — ще трохи, і залишитеся ви одна. Слід замислитися, чи це не екстраполяція, не залишкові явища від стосунків із батьками, які вас не вдовольняють. І відбувається екстраполяція на весь світ. Чи привносите ви щось у сприймання інших людей, те, від чого настраждалися в сім'ї?

М.: Загалом я бачила дуже багатьох людей, особливо вночі... Вночі вони зовсім не такі, як удень. У нашому місті більшість людей — якісь ненормальні.

П.: То, може, вночі ходять ненормальні? Ви знайомі з нічним життям?

М.: Я працювала вночі упродовж трьох років, і навіть бачила, як убивали...

П.: Якже такий досвід був, то він справді тяжкий. Тепер ваша робота змінилася, ви працюєте в іншій сфері, проте й зараз думаєте, що в цій сфері лише третина людей нормальних?

М.: Ні, вони дуже хороші. Хоча є, звичайно...

П.: Чому земна куля така покірна вашим рукам?

М.: Вона, як глобус. Я не знаю чому.

П.: Вона піддається — хоче, щоб ви взяли її в руки? Інше запитання — навіщо це потрібно душі?

М.: Цікаво. Береш в руки глобус і дивишся — що й де розташовано.

П.: Це зрозуміло, але ми не про географію, а про стосунки і психологічну осяжність. Дещо загадковим залишається малюнок...

М.: Може через те, що я хочу бачити в кожній людині багато чого. Я хочу не помилятися в людині. І останнім часом мені це вдається.

П.: Не помилятися — це означає не розчаровуватися?

М.: Так.

П.: А не розчаровуватися — це, як ми зрозуміли, щоб були саме такі стосунки (див. мал. 5.25)?

М.: Звичайно, з усіма таких стосунків бути не може. Вони мають бути лише з конкретною людиною, з друзями. Так буває: на перший погляд людина видається поганою, а потім розумієш, що вона хороша. А ти вже багато втратив, не спілкуючись із нею. І навпаки.

Аналіз малюнка 5.4

М.: Це трагічний досвід тих часів, коли я працювала в нічному кіоску.

П.: А що це за фрагмент -- два серця ніби тримаються за руки?

М.: Ми з моїм хлопцем на роботі познайомилися.

П.: Але чому стрілка, яка веде до з'єднання рук, чорна?

М.: Були люди, які дуже хотіли роз'єднати їх.

П.: Хотіли вашу дружбу розірвати?

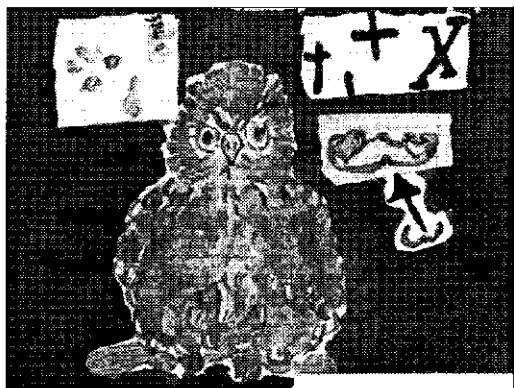
М.: Так. Черв'ячка внизу намальовано. Я таких людей називаю червами.

П.: Таке сильне бажання? Стрілка чорніша і більша, ніж ті руки.

М.: Одна дівчина дуже хотіла, щоб ми не зустрічалися. І вона говорила неприємні речі йому й іншим. Вона дуже старалася, але так не сталося.

П.: Тобто ця стрілка не проникла сюди (у прямокутник)?

М.: Так.



Мал. 5.4. Сприймання минулого, яке не можна виправити

його, а потім зарізали. Я вже до такого звикла. Цього світу я вже точно не ідеалізую.

II.: А це ви — у вигляді сови?

М.: Так.

II.: У вас є мудрість, спокій. Ви спостерігаєте, не втручаєтесь у те, що відбувається?

М.: Так. За своєю природою (пташка) вона не може втрутитися в те, що роблять люди. Хоча дуже хотілося б.

II.: А чому фрагмент (із серцями) зовсім відокремлений від сови? Просто як розповідь? Чому він потрапив у тему «Минуле, якого не можна виправити»? Здебільшого, це негативний досвід, а ви розповіли, що все гаразд. Вас не дуже вдовольняють ті стосунки, вони для вас обтяжливі, і вам хотілося б, щоб не було тієї зустрічі?

М.: Це минуле, яке не можна виправити. Цей фрагмент і не потрібно виправляти — хоч хто б як намагався, але виправити неможливо. Це для мене особисто, а з його боку — може й по-іншому.

II.: Тобто позитив настільки великий, любов така міцна, що вже нічого не виправити?

М.: Припайміні для мене. Я ніколи не зміню своєї думки про цю людину, навіть якщо ми й не зустрічатимемося, він залишиться дуже хорошим.

II.: А цей черв'як має стосунок до вашої родини?

М.: Це може бути моя мама. Та дівчина була точно така, як мама, та й мама тоді була проти наших стосунків.

II.: Ваша родина, умовно кажучи, потрапляє у тих дві третини поганих людей?

М.: Мені нікода, але це так. Не родина, а сім'я. Бо для мене родина — це дещо ширше.

II.: Чи адаптувало це вас до роботи? Чи обрали ви таку роботу, щоб не було повторення сумного досвіду?

М.: Намагалася. Дещо я бачила і в себе вдома.

II.: Тут також зображено вбитих людей, хрести?

М.: Це двоє вбитих, а одна людина при мені ледь не померла, їй викликали швидку — п'яна бомжиха впала і голову розбила. Ми їй разом з міліціонерами зупиняли кров. А з оцих двох — один зарізаний, молода людина. Він наступив комусь на ногу, хлопці зажадали від нього вибачення, а він цього не зробив. Спочатку вони побили

Аналіз малюнка 5.5

П.: Де тут ви? Центральна фігура?

М.: Мене тут немає. Це те, що дає мені відчуття щастя. То мій хрещеник.

П.: Хлопчик?

М.: Так. Цей хлопчик тепер у Дніпропетровську. Я часто їжджу до своєї бабусі і люблю тварин, особливо маленьких: телятко, поросятко. Як почну їх обціловувати, то бабуся каже: «Дитина, дитина». А це мій кіт домашній, як моя дитина.

П.: А чому цей хлопчик такий великий? Адже він маленький, менший за телятко.

М.: Він для мене дуже значущий, це знову моє ідсализоване сприйняття світу. Коли я хрестила дитину, священник сказав: «Ти тепер мати перед Богом». Навіть рідніша мати, ніж та, яка народила. Тобто в мене велика відповідальність перед цією дитиною.

П.: Чи не стимулюється це вашим стражданням, що ваша мати не така, як вам хотілося б? Чи не провокує це того, що ви весь час поспішаєте, бо не маєте сім'ї, своїх дітей, а вам так хочеться стати хорошою мамою? Не пропускаєте момент, щоб реалізувати те, що «я хороша мати, краща за неї, зовсім інша»? Цим «лікуєте» себе, справляєте на себе психотерапевтичний вплив, а хлопчику більше даруєте подарунків, більше приділяєте уваги.

М.: Я згодна. Я і тваринами себе «лікую», не тільки хрещеником. Треба ж любов комусь віддавати.

П.: Однак це може ускладнити стосунки з кумою.

М.: У мене з нею чудові стосунки, я її дуже люблю, це моя двоюрідна сестра.

П.: Якщо вони далеко і це фрагментарні зустрічі. Але, якщо були б поряд і вона відчула, що ваша любов сильніша за почуття рідної...

М.: Їй про це сказали, і вона до цього спокійно поставилася. Відповіла: «Тепер я спокійна за свою дитину». І все.

П.: Одна річ так сказати, а інша — її реальні почуття.

М.: Її чоловік сказав: «То й добре, що обрала собі таку куму, яка буде другою матір'ю моїй дитині».

П.: Привертає увагу гіперболізація хлопчика. Це вам потрібно, і психіка в такому символі це виражає.



Мал. 5.5. Сприймання мною щастя

М.: Мабуть, це не лише хрещеник, це всі дітки.

П.: На малюнку важко розібрати, що то дитина. Можливо, там і ваш коханий є?

М.: Та ніби немає (*сміється*). А чому з труднощами: він у повзунках...

Аналіз малюнка 5.6

П.: Тобто жінки немає. Є ви, є чоловік.

М.: Так.

П.: І тому була така потреба доклеїти малюнок?

М.: Я спочатку зобразила голови, і мені вони сподобалися, але за порцією малюнок вийшов надто коротким. Довелося доклеїти, щоб вмістилися ноги.

П.: У жінки, зображеної на малюнку, є готовність до чуттєвих стосунків, оскільки бачимо трохи припідняту спідницю. І крім того, не зображено іншої жінки. Це може свідчити про те, що ви матір не зараховуєте до категорії жінок, тобто немовби нівелюєте факт походження від неї як біологічної матері. Духовне ставите вище за біологічне, ви сама створюєте себе, самонароджуєтеся.

М.: Я їй сказала таку фразу: «Я тобі вдячна, що ти мене народила, дала шанс жити». А все інше довелося в собі переробляти.

П.: Справді, ви нібито самонародилися. Однак без народження не було б можливості себе створювати? Тож мати очікує від вас дещо більшої вдячності...

М.: Я вдячна і за те, що вона разом з батьком оплачувала моє навчання. Проте не створювала умов, щоб я вчилася так, як вона собі це наміряла.

П.: Не створювала в якому плані: вам доводилося багато працювати чи щось інше?

М.: У моральному плані. Вона каже, що створила всі умови для мого навчання саме з такими високими оцінками. А я відповідаю: «Незважаючи на те, що ти витратила гроші, я могла б вчитися на трійки». Я не відчувала підтримки, за кожний свій огріх у навчанні я дістала сповна.

П.: Мама так ретельно стежила за вашим навчанням? Але ж вона могла і не знати про ваші промахи?

М.: Вона заглядала в залікову книжку, ніби в шкільний щоденник.

П.: За промахи вона вас на гречку ставила, біла?

М.: Вона карала мене не фізично, а морально. Іноді такі неприємні речі говорила, що краще б на гречку...

П.: Як ви поясните, що на малюнку жінка дивиться повз чоловіка, а чоловік — на неї?

М.: Вони дивляться у вічі одне одному.

П.: Подібно до лебедів (див. мал. 5.1)?

М.: Так.

П.: Ці дві картинки (див. мал. 5.1 та 5.6) ідентичні?

М.: Так.

П.: Тема «Чоловік, жінка і я» передбачає зображення стосунків між ними. Тут не передбачено, що в цю іділію втручатиметься якась інша жінка.

М.: Такої активності іншої жінки я не відкидаю, але якби вона не втручалася, мої стосунки з чоловіком були б саме такими, незмінно хорошими.

П.: Проте як ви дізнаєтеся, що стосунки саме такі? Є небезпека, що неусвідомлювано ви можете провокувати ці впливи іншої жінки, щоб перевірити, чи справді у вас «лебедині стосунки» (див. мал. 5.1).

М.: Це справді так.

П.: Потрібно взяти до уваги, що ви можете активізувати інших людей невидимо для себе. Наприклад, розповідаючи про ці «лебедині стосунки» іншим жінкам, як то часто буває. У них можуть виникнути заздрощі, ідеалом для кожної є саме такі стосунки. А може з'явиться також скептичне ставлення на підставі власного досвіду, знання психології чоловіків: «Ти не заслуговуєш на це, що ти собі уявила?».

М.: Саме це й говорять мені інші жінки!

П.: Однак потрібно знати, що ви самі продовжуєте таку ситуацію. Якщо ми цього не знаємо, то перетворюємо інших людей на «черв'яків» (див. мал. 5.4). Адже неприязність до людей веде до ситуації, коли завжди хочеться мати підстави бачити їх «чорними», «хробаками». (До групи): Неприязність до людей з огляду на попередній фрагмент роботи екстраполюється з сімейних стосунків, які були дисгармонійними. Відбувається перенесення на інших людей за внутрішньою логікою: «Якщо до мене так ставляться найближчі люди, то чого можна сподіватися від чужих?».

М.: Чужі люди бувають значно кращими за рідних. Родичі набагато кращі, ніж моя сім'я. У їхніх сім'ях стосунки, напевне, гармонійні.

Аналіз малюнка 5.7

П.: Бачимо гарну, широку дорогу, світлі кольори піби на осінь вказують.

М.: Так.



Мал. 5.6. Чоловік, жінка і я



Мал. 5.7. Дорога мого життя

П.: Ви ще така юна, то ж звідки взялася осінь? Вам видається, що ви вже багато пережили, у вас великий досвід і ви вже зріла, все знаєте?

М.: Я не вважаю себе зрілою, швидше є деякою мірою інфантильна людина.

П.: Дерева обабіч дороги ніби стискаються, немає широкої перспективи. У попередніх малюнках було виражене бажання обійняти весь світ, а тут бачимо щось на зразок глухого кута. Хоча в природі глухого кута не буває.

М.: Я намальовала природу, а земля куля нескінченна, можна йти, куди заманеться...

П.: Фігуру намальовано великою, вагомою, значущою, більшою, ніж увесь просвіт дороги, яким треба йти, і ми бачимо її лише зі спини. Немовби ви не дуже хотіли поглянути на щось у собі самій, у своїх життєвих намірах. Вони для вас або неznані, не визначені, або тривожать вас.

М.: Так. Є певні ситуації, про які не хочеться згадувати, і далі буде малюнок, який це підтверджує.

П.: Квітка в руці — це символ себе самої, кохання чи тієї людини, яка для вас є інтимно значуща?

М.: Це символ вдячності. Мені здається, що йдучи дорогою життя, мені потрібно мати кошик з трояндами.

П.: Вдячність тим людям, які сприятимуть вашому просуванню?

М.: І навіть тим, хто буде заважати, бо те заважання додаватиме мені сил, щоб краще йти.

П.: Однак щойно ви озвучили те усталене кліше, яке створилося під впливом батьківської сім'ї. Адже вам видавалося, що мати стає на заваді ваших намірів, але саме це стало вашим стимулом.

М.: Так, я б їй теж подарувала троянду вдячності.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Ми виходимо на приховану, закамуюльовану тенденцію психологічної імпогенції. Логіка несвідомого: «Я зацікавлена в людях, які мені заважатимуть, не сприятимуть». Ця інформація не потрапляла у свідомість автора. Самостійно Марина цього ніколи не сказала б, бо це підірвало б її умовні цінності, свідомий ідеал. Але приховано така логіка існує. Якщо пригадати «Модель внутрішньої динаміки психіки», то ми повертаємося до стрілочки, що вказує на глибинні цінності, які ніколи до свідомості не потрапляють. Адже свідомість не може сприйняти логіку на зразок: «Я створюю в житті ситуації, подібні до тих, в яких перебувала у своїй сім'ї. А якщо їх не стане, то немовби й стимулу для зростання не буде, виникне глухий кут, певні перепони». Власний внесок у деструктування стосунків не усвідомлюється. Авторка не розуміє, що поряд зі стражданнями, які вона відчувала у стосунках з матір'ю, вона ж з нею й ідентифікувалася. Такий «підступний» механізм ідентифікації. І тому можна повірити, що для Марини лише третина людей хороші. І тому «Є моєї душі робота, і я своєю душею обійму весь світ». Є над чим душі працювати, є стимул для активності, бо є що долати. Логіка несвідомого: «Я стала кимось не завдяки комусь, а всупереч». Це ілюзія сили. Створюється ситуація відчуження від сім'ї, а за фактажем ситуації повторюються відповідно до певних вагомих параметрів, у яких відбувається немовби самонародження людини. Самонароджуватися потрібно постійно. Ми висловили гіпотези, що випереджають матеріал, до якого нам ще треба рухатися. (До Марини): І звісно, крильця душі-метелика (див. мал. 5.3) вказують на те, що для добрих намірів є чимало перепон, «підводних рифів» у самій душі.

М.: Це справді так.

П.: Коли ви говорили про ідеалізацію своїх намірів і ницисть членів сім'ї, ми виявили логіку: «Я щоразу відчуваю, що я на висоті, краща, а вони гірші». Марина на це відповіла, що потрібний цілий кошик з квітами.

М.: Не лише їм, бо погане стимулюватиме, а хороше — сприятиме.

П.: (До групи): Те, що зараз каже Марина, — це логіка захисної системи. Захисна система забезпечує просоціальну реалізацію через механізм раціоналізації. Кожного разу це гідне того, щоб заохочувати людину за правильні дії. І справді, давати б квіти усім? Адже «Хоч куди я повертатиму, все залишатиметься незмінним. Я чинитиму лише так, бо ця людина на це вже заслуговує». І водночас ми чули, що «Я болісно переживаю розчарування в людях, якщо сподіваюся, що вони хороші, а насправді це не так». (До групи): Можна поговорити про свої почуття, роздуми, адже матеріал непростий.

Групове обговорення роботи з Мариною

Член групи: Ці сердечка і руки (див. мал. 5.4) є віддзеркаленням ідеальних стосунків?

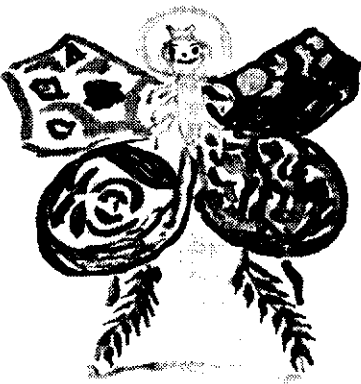
П.: Це механізм натяку. Вони потрапляють до категорії «хробаків», бо «з ними в мене не було добрих стосунків. І я все життя лише від цього і потерпаю, це – центральне, значуще. Я страждаю, бо залишаюся сама, а в мене немає гармонійних стосунків». Тоді Марину варто попередити про те, що людина може не витримувати такої тісної зав'язки й утікати, бо їй дуже важко. Адже важко витримати таку ідеалізовану систему «носом до носа». Хоча це й ідеальні «лебедині» стосунки, людині потрібно ще дуже багато, крім цього, а за таких умов партнер не матиме права на щось інше.

Член групи: Чому тоді на мал. 5.6 погляд жінки спрямований убік, не на чоловіка?

П.: Бо є ідентифікація з матір'ю, тоді, хочеш ти цього чи ні, очі можуть дивитися вбік, бо в стосунках з мамою ніколи не було «очі в очі». Хоча Марина прагне від цього відійти. На малюнку погляд чоловіка спрямований на жінку, тобто Марина зацікавлена у зав'язці на ній, тоді як сама вона повинна мати свободу. Інстинкт свободи та інстинкт власності даються взнаки. Якщо взяти філогенез психіки, то тенденції до рабовласництва існували завжди. Нехай золота клітка, але важливо заманити до неї, заволодіти, захопити, зав'язати назавжди. І показати, що ось він мій.

Аналіз малюнка 5.8

П.: Вам, мабуть, не хотілося, щоб ці крильця були слабкими (як на мал. 5.3)? Бажали б, щоб вони були сильними? Чому вони потрапляють у те, що не існує? Це німб чи корона, яку ви за власну поведінку не проти надіти сама на себе? Бо коли відчувається біологічна



Мал. 5.8. Тварина, якої не існує

мати, то «я способом платонічним, душевним роблю інше, створюю корону, певну високість, охоплюючи земну кулю». І ця корона потрапляє в те, що не існує, бо відчуваєте, наскільки важко її не лише створити, а й втримати. Сумніви породжуються саме через біологічне походження, бо там корони немає, а є хробак, і це вже сумнів. Проблематика стає на заваді реальних успіхів, які можна відчувати, переживати. Ми бачимо, що зображено подвійні ніжки: і людина, і метелик водночас. Ніжки намальовано у вигляді колосочків. Колосочки – символ певного результату, але вони не вгорі, а внизу. Що ви хотіли передати цим малюнком?

М.: Хотіла зобразити святого метелика з фатою (фата — блакитний колір).

П.: Є приховані сподівання автора і поки що важкодосяжні, щоб одружитися офіційно, й, очевидно, з цією особою (див. мал. 5.1), бо блакитний колір — це натяк. Фігурка красива, але оголена. Можна припустити, що ваші наміри реалізуються невміло, ви часто надто відверта, беззахисна?

М.: Так.

П.: І в цьому може виявлятися інфантилізм. Зображено не доросле, а маленьке створіння.

М.: У ньому багато всього: геометричні фігури, квіти, місяць, ніч, сонце — все водночас.

П.: Однак усе те ніби ззовні є захистом (крила), але метелик відкритий, незахищений, маленький і вразливий. Крила немовби існують відокремлено.

М.: Так і є.

Члени групи: «Я отримаю свою високість тоді, коли одружуся...»

П.: Але «одружуся тоді, коли партнер сприйме мене «в короні», як значущу, високу людину».

М.: Так. Він уже сприйняв, сказав, наскільки я для нього дорога, і це вплинуло на мої думки, наміри. Він сказав: «Я знаю, що ти свята». Я відповіла: «Дякую», хоча була дуже вражена. Розумію, що сама дала певний привід для його слів.

П.: Так можна надто зарозумітися, що «я мати від Бога, свята». Це вам дуже заважати-ме в житті.

М.: Я не вважаю себе святою.

П.: Одне одному не заважає. Можете відчувати, що «свята», і водночас «не думаєте, що є такою».

Аналіз малюнка 5.9

М.: Це дідусь і бабуся.

П.: Бабуся мріє про ваше одруження?

М.: Ні, вона, навпаки, каже: «Гуляй, дитино, доки молода, бо вийдеш заміж, усе пропаде». Я їй відповідаю: «Ще невідомо», а вона мені: «Тільки після тридцяти років».



Мал. 5.9. Люди, яких я поважаю. Найбільш значуща для мене людина

Аналіз малюнка 5.10

П.: Неіснування для вас не є драмою, бачимо ангельські крильця.

М.: Так.

П.: Ми вже бачили крильця метелика (див. мал. 5.8), а тепер знову. Отже, є гармонія. Якщо йдеться про реальний світ, то крильця метелика. Якщо про ідеально високий, духовний, після смерті — то це крильця янголятка, яке буде жити вічно, літати.

М.: Це янголятко спостерігатиме за всіма.

П.: Однак тим самим наголошується тенденція до психологічної смерті, бо «все, що я роблю, це з позиції янголятка (крильця на це вказують), я просто спостерігаю». Коли ви прийшли до нас, то сказали, що хотіли б бути активнішою. Але ж як ви станете активною? Якщо виявлятимете активність, то втратите імідж янголятка і святі крильця.

М.: З радістю втрачу янгольські крильця, бо заважають.

П.: Поясніть, чому вони заважають.

М.: Багато людей (майже всі) сміються із цих крилець. Чимало з них зовсім не розуміють, що це: можуть пальцем показати біля скроні.

П.: Але якщо пальцем біля скроні крутять і сміються, то вони потрапляють до категорії двох третин поганих людей?

М.: Так.

П.: Тоді обмежується активність, бо з такою категорією ви не можете й не хочете бути активною. А третина хороших людей — то замало, і тоді можна думати, що ваша активність — менше ніж третина вашого потенціалу?

М.: Так. Я відчуваю, що в мене багато енергії, аж занадто, а я якась заморожена. Мені кажуть: «Ти така спокійна, мабуть, ти меланхолік». Просто намагаюся стримуватися.

П. (До групи): У кого є гіпотеза, чому існує такий парадокс: людина сповнена енергії, відчуває потенціал, але не може бути активною?

Член групи: Можливо, вона боїться розчаруватися: «Зроблю щось, а буде не так»?

П.: Розчарувати чи розчаруватися?

Член групи: І розчаруватися, і розчарувати.

П.: Вона вже розчарована, як на свій вік, що є лише третина людей, які зрозуміють.

Член групи: Але боїться втратити й ту третину.

П.: Марина відповість, що цю третину не втратить, бо ті, хто до неї потрапляють, то це вже гарантія.

М.: Справді так!

П.: Таку відповідь можна передбачити, бо весь проаналізований матеріал тримаємо в полі зору. Якщо ж дивитися одномоментно, то вся попередня інформація втрачається. Я б перефразувала: «Тому, що ніхто ніколи особливо не дбає про інших людей». Кожній людині потрібна вона сама, її імідж. Досить було матеріалу, що вона вже

розчарувалася, до того ж є страх за корону, крильця. Але чому така пасивність?

Член групи: Марина боїться розчаруватися в собі.

П.: Їй необхідний запас міцності в собі, оскільки відчуження від біологічної матері вже відбулося, вона своє життя поклала на те, щоб створити позицію, яка задовольняє її психіку, душу. Вона каже: «Якщо я з цим хлопцем, то назавжди». Назавжди й те, що вона створювала, бо з тією духовністю вона себе відродила. А то щось інше, до смерті подібне.

М.: Так.

П.: Я висловлю гіпотезу: стосунки з батьками, які склалися багато років і до цього часу, створили потенціал агресії, невдоволення. І такої великої, що вам доводилося її постійно стримувати.

М.: Так.

П.: Оскільки рефлекторно вже виробилися ці стримувальні моменти, вони й далі продовжують існувати заради янгольського, позитивного, мажорного настрою до людей. Тобто «я не маю права до них виявляти агресії, бо якщо почну це робити, то потрібні такі картинки». «Я така стримана заради людей, а вони замість того, щоб за це мені дякувати й радіти цьому образу, невдоволені, скептично до нього ставляться. Вони не розуміють, що якби я їм щиро показала, на що вони заслуговують, то було б значно гірше, ніж крутіння біля скроні».

М.: Я нікому не кажу про свої погляди.

П.: Звісно, навіщо про це говорити? Вони виявляються у ваших діях, поведінці.

М.: Сторонні люди такого не кажуть, а мама й сестра часто говорять, що «ти зі своїм Богом...»

П.: Справа не в Богові, а в вас самій, у тому образі, який ви намагаєтеся створити. Ми говоримо про приховану агресію щодо людей. Ви це ігноруете, говорите про що завгодно, тільки не про цю агресію.

М.: Вдома моя агресія не прихована.

П.: Однак не настільки, як вам хотілося б. Якщо й виявляєте агресію, то це не допомагає вам її позбавитися.

М.: Так.

П.: Навпаки, вона ще примножується...

М.: Мені не хочеться бути агресивною.

П.: Звичайно, я абсолютно в цьому впевнена, і тому ви весь час стримана, заблокована.



Мал. 5.10. Сприймання близькими й оточенням мого неіснування

Аналіз малюнка 5.11

П.: Мрія — мати власну хатинку на природі?

М.: Це душісвний стан — гармонія, спокій як у духовному, так і в зовнішньому світі.

П.: Є символ двох (дерева), але це чоловічі символи. Тому можна припустити, що духовно ви ближча до батька.

М.: Так.

П.: І тепер можемо прогнозувати, що від лебедя (див. мал. 5.1) ви очікуватимете кращих сторін, ніж у стосунках з батьком. Це дає можливість зрозуміти натяк, механізм символізації. Ми досить часто бачили натяк: фата (див. мал. 5.8) й одяг хлопчика (див. мал. 5.5) синього кольору; крильця метелика (див. мал. 5.8) і крильця ангела (див. мал. 5.10), що одне й те саме; хробак та обрамлення сердець (див. мал. 5.4); троянда, що з колючками (див. мал. 5.7). Ми виявили феномен агресії, яка спрямована на інших людей.

М.: Так. Але свідомо я цього не хотіла зображувати.

П.: Ми передбачаємо, що можлива агресія. Те, що ви зображували свідомо, йде в унісон з вашим ідеалізованим «Я», умовною цінністю.



Мал. 5.11. Мої мрії

Саме тут умовні цінності яскраво показані — ідеалізоване «Я», крильця янгола, що слугують для приховування власної агресивності, неприязні. Ця агресивність породжується не актуальною людиною, а тим об'єктивним відношенням, яке склалося в стосунках із близькими людьми.

Аналіз малюнка 5.12

П.: В ідеалі також пасивність, руки складені, така собі святковість, спокій, відпочинок. А в реальності ми бачимо напруження, хмаринки. Чорне — це смерч?

М.: Так.

П.: То справді може бути деструктивна енергія, негативні порухи душі, пов'язані з агресією. Це щось супутнє, ви його намагася відчувати, щоб цього не було у вашому



Мал. 5.12. Я — реальне. Я — ідеальне

стві, намагаєтеся виводити його як стороннє. Фактично це те, що пов'язує вас із вашими батьками.

М.: Так. Я зображувала себе переляканою, втомленою (праворуч).

П.: Погляд на малюнку (праворуч) дуже тривожний. Спокій до вас прийде тоді, коли ви зрозумієте, що агресивні порухи у вас як об'єктне відношення, яке ви несете із сім'ї. Ви не будете боятися інших людей, якщо зрозумієте, що перелякалися власних батьків. Хоча тепер ви намагаєтеся налякати їх.

М.: Я згодна з цим.

Аналіз малюнка 5.13

П.: Знову той самий хлопчик (див. мал. 5.10)?

М.: Це загальний образ. Ця людина спокійна, з усмішкою, з великими очима.

П.: Але вона піби нереальна, легка, снігова.

М.: Бо таких легких людей дуже мало.

П.: Можливо, це ви сама, коли ви в такому стані?

М.: У такому стані я себе люблю.

П.: Хмаринка як символ того, що вгорі піби янголятко (див. мал. 5.10), тому колір синій. І конфігурація схожа. Це теж натяк.

Аналіз малюнка 5.14

М.: Я тут у різних образах. Є зайчик, кіт з дипломатом і в окулярах.

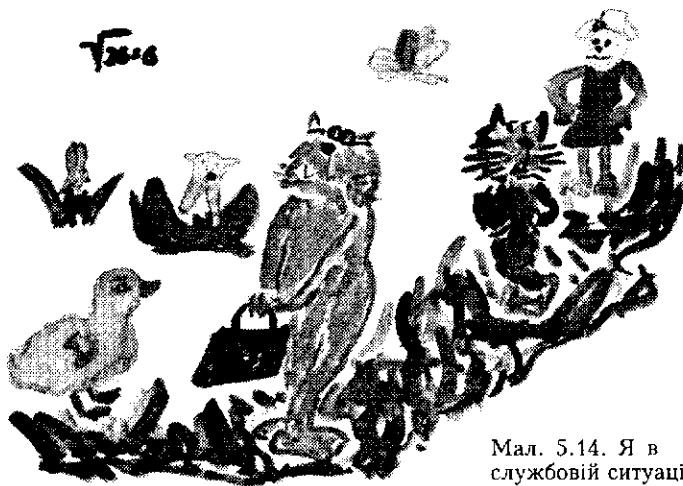
Далі — мавпа, і ще один кіт, і метелик.

П.: Метелик на бджолу схожий, є жало.

М.: Так.



Мал. 5.13. Людина, яку я люблю



Мал. 5.14. Я в службовій ситуації

П.: Ось вам і агресія! Ця мавпа (праворуч, угорі) пасивна, дуже високо стоїть і за всім спостерігає, знову цей феномен спостереження над усім. Ви водночас і в дії, і спостерігаєте, тобто відсторонена від дії. Контроль, спостереження ніколи не полишають вас?

М.: Ніколи.

П.: У цю фігурку можуть потрапляти й інші люди, не тільки ви?

М.: Можуть, але і я там, атрибути мої.

П.: Можна припустити, що є динаміка. Ви починали малювати з курчатка чи каченяти?

М.: З переляканого зайця.

П.: Є динаміка (зліва направо), і це рух до вашого ідеалу.

М.: Так.

П.: Центальною фігурою є кіт.

М.: Так, кіт-інтелектуал.

П.: Але ж до нього дуже близькою є вівця?

М.: Бо є таке відчуття, що він в чомусь — вівця.

П.: Отже, весь час присутня двоїстість у сприйнятті?

М.: Так.

П.: Курчатко, зайчик, кіт, вівця. А що думає мавпа, що б їй хотілося сказати? Вона картає цю особу за те, що та — вівця, за боягузтво?

М.: Так. Вона наспіхається із зайця з вівцею, і навіть із жовтецького каченяти.

П.: Чорний кіт до мавпи близький, тож вона його допустить до себе чи відсторонить?

М.: Чорного — ні, вона рудогопустила б.

П.: А чому чорний кіт підібрався так близько?

М.: Коти -- вони ж хитрі!

П.: А якби рудий до мавпи підійшов, то їй було б незатишно, почувалася б малою, а кіт -- пихатим, високим.

М.: Проте мавпа спритна.

П.: По ньому видралася б вона іще вище?

М.: Так (*сміється*). Мавпи прудкі, і в них мозок є.

П.: Тобто мавпа рудого кота перевершить, а чорного взагалі відсторонить?

М.: Так.

П.: Однак є ще й метелик, який прилетить, сяде, буде вищим за неї, та ще й вжалить мавпу. Що б вона метеликові сказала? Чи нехай сідає?

М.: Ні. Вона б не допустила, щоб він сів.

П.: Отже, мавпа метелика й чорного кота відсторонила б. Якби рудий кіт підійшов, то вона перевершила б його?

М.: Якби він їй чимось заважав, то вона б його відлякала, заманила в пастку.

П.: Щоб зачинити його назавжди?

М.: Не назавжди, а поки не вибачиться.

П.: А з курчам що зробила б?

М.: Нічого. Воно мавпі не може заподіяти зла.

П.: А з вівцею?

М.: Мавпа їм усім трьом сказала б: «Боже, які ви перелякані!»

П.: Отже, у службовій ситуації ваші функційні вияви піддаються криптиці, відчуженню однієї персони, яка є до вас найближчою.

М.: Так.

П.: А все інше відчужується.

М.: Цього рудого кота я теж сприймаю.

П.: А хіба ця мавпа не бачить у службовій ситуації інших людей -- що хтось є таким собі пихатим котом, хтось -- темний кіт, хтось -- баран, а хтось -- боягузливий зайчик або взагалі курча?

М.: Бачить, бачить...

П.: Ось чим сповнена активність мавпи -- психологічним аспектом крізь призму власної тривоги. То чи може вона бути досить активною в тій справі, яку треба робити? Не може, адже вся її увага зосереджена на власній небезпеці, бо вона чутлива до ситуації ризику: чи то має справу з отим пихатим котом, чи з метеликом, що може вжалити, чи темним котом, бараном або зайчиком, від якого лише боягузтва наберешся, чи з тим курчам, на якого лише час гаятимеш. А що зображено на капелюсі в мавпи?

М.: Квітку.

П.: Ніби символ того, що «я несу добро», чи несерйозність? У службовій ситуації мавпа готова до залицянь?

М.: Не знаю.

П.: Вона раціонально мислить?



Мал. 5.15. Радісний день в сім'ї

М.: Так, у неї математичний склад розуму. Іноді квітка й потрібна, бо треба щось показати...

П.: Як кошик з трояндами?

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.15

П.: Усі разом.

М.: Так. І не тільки вся сім'я, а вся родина, тоді в моїй сім'ї радісний день.

П.: А ви де?

М.: Квіточка.

П.: Родина опукліше промальована.

М.: Так, це стримує, можливо, якісь негативні емоції.

П.: Тоді все гаразд, рівність, немає зіткнень. Отже, ваша родина не знає, які у вас стосунки в сім'ї?

М.: У нас дві сестри жили по одному року, поки вчилися, — вони знають реальну ситуацію. Кума теж знає, бо дуже часто була в гостях, але то інше, то татові родичі.

П.: Вам приємно, коли ситуація така, як на малюнку?

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.16

П.: Особливої біди не видно. Є горожа.

М.: Міст.

П.: Тож де біда: там де човен, чи на цьому мосту?



Мал. 5.16. Я йду назустріч біді

М.: На мосту.

П.: Він може провалитися?

М.: Усяке може бути. Може, й не провалиться, але на ньому може статися біда.

П.: Коли ми вели попередню бесіду з вами, ви пригадували випадок, що саме на мосту, затиснувши між провалом і річкою, сестра змушувала вас стрибати, а якщо ви відмовлялися, то вона душила?

М.: Так.

П.: І тепер цей спогад витіснився. Недаремно ми вчора розмовляли, бо тоді стає зрозумілішою значущість якоїсь події. А сама подія настільки негативна, що не потрапляє на малюнок, а зображується лише міст.

М.: Вітрильник залежний від вітру, він наче прилип до мосту.

П.: Можливо, вітрильник з'явився тому, що у вас була загроза і дуже великий страх. Якщо є човен, то вже не так страшно, бо хтось може врятувати. Тут важлива значущість події, яка потім вимірює всі дії, бо без її знання не зрозуміло, чому цей малюнок стосується біди.

М.: У мене ще є один малюнок на цю саму тему.

Аналіз малюнка 5.17

М.: Це хвора людина, а то я — прийшла погодувати. Це якийсь чоловік.

П.: Може, батько?

М.: Швидше дідусь. Навіть хотіла бороду йому намалювати, в дідуся вона була.

П.: То чому ж «іду назустріч біді», адже вам, мабуть, приємно доглядати, годувати?

М.: Приємно, але ж у нього біда.

П.: Його біда — це ваша біда, і тоді ви наближаєтесь?

М.: Так.

П.: Дідусь бачить в вас дуже гарну жінку?

М.: Так, він мені про це каже.

П.: Жінка на малюнку дуже красива. Бачимо синій колір, як на мал. 5.6, тобто дідусь є заміщенням чоловіка в платонічному аспекті. Це реальна ситуація, а промальовано інтимність стосунків. Чоловічий погляд для вас досить значущий.

М.: Справді, дідусь дуже значущий для мене.

П.: Він вас підтримує?

М.: Так. Він підтримує мене як представник протилеж-



Мал. 5.17. Я йду назустріч біді

ної статі. Те, що мені хотілося почути від батька або навіть від коханої людини, я чую від діда.

П.: То ж ми не здивуємося, якщо ви вийдете заміж за чоловіка, значно старшого за вас.

М.: Я так не думаю (сміється).

П.: Вам з таким літнім чоловіком може бути дещо комфортніше, ніж з молодим.

М.: Це — нова інформація, її треба обмірковувати!

Аналіз малюнка 5.18

П.: Ось ми знову бачимо зайця ...

М.: Так, за мишею женеться.

П.: Замість того, щоб кіт за мишею ганявся, то стали зайці (сміх).

М.: Відомо, що зайці їдять мишей.

П.: Люди бачать їх у двох іпостасях.

М.: По-різному, навіть у чотирьох. Кожна людина бачить по-різному, то мені потрібно було б багато намалювати.

П.: А чому ви тоді представлені як заєць, та ще й за мишею бігаєте? Не любите слабкості в інших людей? Бо миша маленька, сіра, заєць значно сильніший за неї.

М.: «Сірості» не люблю.

П.: Тут є бджілка, яка бере мед?

М.: Запилює.

П.: Поза задумлива (лівий верхній кут)? Бездіяльна, мрійлива?

М.: Задумлива, здивована діями якихось людей, може, навіть своїми...

П.: Такий стан часто буває?

М.: Так.



Мал. 5.18. Якою мене бачать люди

П.: Ви не очікували дій від інших людей чи від самої себе?

М.: Частіше від інших людей.

П.: Тобто ви недостатньо прогнозуєте їхню реакцію?

М.: Так, недостатньо. Ніби враховую всі нюанси, але окремих моментів не врахувала. Можна все обмірковувати, але завжди буде якийсь інший варіант.

П.: Бачимо вузькоплановість сприймання, погляд на іншого у своєму ракурсі. А цей заєць такий великий, він не боягузливий? Він подолав свою боягузливість у цей момент?

М.: Так. Завдяки ногам. Він стрімко біжить до своєї мети, не ховається.

П.: Є дисгармонійність, бо для такої малої мишки можна було б зобразити меншого зайця, а він надто великий. Ніби виріс у власних очах внаслідок того, що знищуватиме «сірість».

М.: Принаймні в собі.

П.: А фігурка праворуч стоїть на тлі чого?

М.: То крила.

П.: Такі могутні?

М.: Так. Це дівчина-ангел з книжкою.

П.: Це тенденція до психологічної смерті, якщо порівняти з малюнком «Сприйняття близькими й оточенням мого неіснування» (див. мал. 5.10). Там теж бачимо ангела, і цей ангел у реальності, тобто «Якою мене бачать люди». Зрозуміло, під «приємним соусом» криється тенденція до психологічної смерті. Тому й відбувається лише спостереження, бездіяльність. (До групи): Що найбільше умертвляє в собі Марина? Почуття агресії. Щоб не було агресії, існує личина ангела. «Умертвляю все те, що мені подарувала мати».

М.: Так.

П.: Та від цього нічого не змінюється в динаміці до психологічної смерті, бо то ваше ество, і звідси заморожування. Під загрозою власна реалізація, бо активність і на роботі відбуватиметься крізь цензорський погляд, скепсис, через позицію, що «я перевершую когось у чомусь». А де тоді місце самій роботі? Адже в службовій ситуації є баран, мавпа, кіт...

М.: І я така сама.

П.: Але що від цього змінюється? У службовій ситуації варто перейматися не собою, а швидше справою. А у вас цей шар стосунків й оцінювання крізь призму сили, слабкості, ідеалу й неідеалу дуже виражені. Якщо поглянути на малюнок, то ангел-дівчинка ніби й красивий, але ручки складені, і книжку чорним зображено. Ви скажете, що потрібно було виділити книгу. І на сукні бачимо троянди, бо «життям я йду із ними» (див. мал. 5.7). Є тенденція «дарувати квіти», але все має бути в гармонії. Якщо ж хтось завдає шкоди, а ми йому даруємо троянди, то перетворюємося на робота, якого запрограмували саме на це. Ви самі себе так запрограмували, то ж ви справді дуже вузькопланова, одноманітна, і то справді тенденція до психологічної смерті, бо ви не пульсуєте, не взаємодієте гармонійно.

М.: Це справді так.

Аналіз малюнка 5.19

М.: Це айсберг, поруч — шматок льоду, мабуть, маленький айсберг.

П.: Те, чого психологічно не існує, вашої сім'ї теж стосується?

М.: Це й мене стосується.

П.: Може, для них — це велике, а для вас — маленьке?

М.: Можливо.

П.: Це ваше існування в сім'ї?

М.: Так.

П.: Тобто малюнку можна дати іншу назву — «Існування в сім'ї»?

М.: Так.

П.: А що під водою? Теж такий лід? Чи там вулкан?

М.: Трохи льоду, а потім щось гаряче.

П. (До групи) Заморожування своєї активності виявляється в тому, що є айсберг. На мал. 5.1 теж бачимо синій колір, що вказує на «кригу». І тоді Марина також наголошувала, що той лід, який є ще знизу, потрібно розтопити. (До Марини): Для вас значущою є та людина, яка зможе цю кригу замінити на щось тепле. Тобто на іншу людину покладається важлива психотерапевтична місія: розтопити кригу айсберга не лише в стосунках, а й у вашій душі. Ви згодні з цим?

М.: Цілком. Але таких людей немає.

П.: Однак ви начебто такого знайшли?

М.: Можливо, він дещо допоможе в цьому плані (сміється), він схожий на мене.

П.: Зрозуміло, ви знайшли подібного до себе.

М.: Так. Я знаю, що він дуже хороший, але в нього такі самі стосунки з батьками, як і в мене.

П.: І тому він не здатний говорити вам теплі, хороші слова?

М.: Так.

П.: Бо не було відповідної практики. Ви йому теж не кажете теплих, хороших слів?

М.: Так.



Мал. 5.19. Людина, якої психологічно не існує

П.: Просто є позиція «носом до носика» (див. мал. 5.1)?

М.: Так.

Член групи: Мовчазне кохання.

П.: Це означає: «Я боюся, що коли почну говорити теплі слова, то айсберг розтане. І тоді ситуація для мене буде дискомфортною, бо я не знаю, як поводитись, як жити».

М.: Так воно і є! Відверто кажучи, я себе боюся.

П.: Боїтеся такою самою мірою, якою чекаєте і прагнете цього?

М.: Так.

П.: Але через страх усе відсувається, ніби міраж, і задоволення тоді отримується від того, що «я йду, прагну цього». Однак тут ви, мабуть, боїтеся і самій не бути айсбергом, бо можете втратити відчуття захищеності. Ви б самі могли так повернути ситуацію, щоб говорити теплі слова, створювати ауру ніжності?

М.: Я боюся, що я можу цим налякати його.

П.: Бо припускаєте, що в нього такі самі страхи, що й у вас. Відбувається проєкція, ніби все ідентичне, подібне до себе. Як натяк — вода, блакить, і все це на тлі материнського образу — води. Однак вас іще може стримувати недовіра, що вас можуть любити так тепло, щиро. Бо недовіра до того, що вас можуть так любити, породжена в сім'ї.

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.20

П.: Знову бачимо тваринний світ. Тигр — це, очевидно, ваша фігура?

М.: Я навіть не знаю, де моя фігура. Тут усі звірі, незалежно від того, де вони перебувають в природі, співіснують дуже мирно. Не нападають одне на одного.

П.: Проте звірі постійно вимальовуються, що вже саме собою вказує на агресію, непередбачуваність поведінки, непрогнозованість, а отже, підвищує тривожність. І може означати, що вашою основною рисою є тривога, якої треба якось позбутися.

М.: Це саме так.

П.: А позбутися важко, бо є нерозуміння інших людей, приписування їм того, що за цими айсбергами криється лавина негативної до вас



Мал. 5.20. Сприймання мною щастя

енергії, що й підвищує тривожність. Тож даремно ви сказали, що лише з третиною людей можна сподіватися на нормальне співіснування. Знову бачимо двох пташок як мрію бути вдвох. Бачимо, як це важко реалізується не лише за доленосними лініями — зустрінеш чи не зустрінеш таку людину, а й за внутрішніми механізмами, руйнівними для особистого щастя.

Фрагмент психодрами

П.: Олеже, спробуйте зіграти роль хлопця, який є другом Марині, немовби ви нарешті наважилися сказати їй про свої почуття. Ви, Марино, повинні спонтанно реагувати, так, як то було б у тій ситуації.

О.: Марино, розкажи про себе: що було сьогодні, що ти робила?

М.: Проводила аналіз малюнків.

О.: Тобі сподобалося? Що ти дізналася нового?

М.: Дуже сподобалося, дізналася багато нового про себе.

О.: А про мене?

М.: Про тебе вже давно знаю дуже багато.

О.: Розкажи мені.

М.: А що ти хочеш почути?

О.: Все.

Коментар психолога: Ось тут момент незахищеності й тенденція до того, щоб мати перевагу. Ми потрапляємо в пастку зовсім непомітно: коли запитують, то про тебе «я давно вже знаю багато». Якщо ви давно знаєте багато про чоловіка, то це не означає, що йому про це потрібно говорити. Тут треба його «пришпилити», а він повертає це проти вас, говорячи: «Розкажи». Там, де спрацьовує наше болюче місце, ми завжди потрапляємо в пастку, бо є прагнення мати силу. Щоб мати психологічну силу, необхідно діяти за певними психологічними закономірностями, які враховують психологію іншої людини, а не перейматися лише власним бажанням мати силу, перевагу. Продовжуйте далі.

М.: І що ти хочеш почути?

О.: Все.

М.: Я знаю, що ти дуже хороша людина.

О.: А в чому це виявляється? Що я такого зробив хорошого?

М.: Просто ти хороший.

О.: А скільки ти мене вже знаєш?

М.: Стільки, скільки й ти мене.

О.: Скільки?

М.: Ти порахуй.

О.: У мене все, нічого додати.

П.: Олеже, відбулася втрата тези. Початкове завдання полягало в тому, щоб розповідати Марині про свою любов, яка вона хороша. А тут проблема на проблему найшла. Вам, Олеже, можна сказати, що ви виявляєте власні сумніви в тому, як вас дівчата сприймають. Вам

дуже хочеться знати про те, як вони вас сприймають, і водночас ви хочете зберегти захищену позицію у стосунках з жінкою, сидіти «у своїй мушлі», а її «смикати за ниточки», які вже виснажилися. А тепер повертайтеся до свого завдання і починайте від самого початку: ви говорите слова про своє кохання.

О.: Марино, я тебе дуже люблю.

М.: Та ти що! І в чому це виявляється?

О.: В тому, що я такий хороший.

М.: Це дуже добре, що ти про себе так думаєш!

О.: Ти ж так думаєш, ти мені про це сказала.

М.: Але добре, що й ти так думаєш про себе.

О.: Чого ти очікуєш далі?

М.: Любові одне до одного.

О.: Давай.

М.: Якби мені це сказав мій хлопець, то я б уже з ним не розмовляла.

П.: Не розмовляла б чому? Олег іще не любив, а тільки говорив про любов. Коли звучить фраза: «Добре, що й ти про себе так думаєш», то відчувається, що ви готові дати йому аванс. Деяко більший, ніж він на це заслуговує, бо в цьому ваша перевага, високість. Він хапається за ваш аргумент: «ти ж сама сказала, що я хороший». Але ж Марину це не дуже влаштовує, оскільки він говорить про свою любов до неї не тому, що вона така красуня, а тому, що вона сказала, що він такий хороший.

М.: Він сказав: «Тому, що я такий хороший».

П.: Якщо ви йому такий аванс дали, то дуже легко зачепитися за нього і потім в захисній позиції так і перебувати. Тобто відступи від реальності дають змогу іншій людині за них чіплятися і знаходити собі нішу, в якій вона буде сидіти, і ще добре, якщо не почне «стріляти» з цієї амбразури.

М.: Ось тому в реальному житті я не говорю йому, наскільки він хороший.

Член групи: А про тебе в реальному житті він сказав, що ти — свята.

М.: Якщо чесно, то це мені не сподобалося. То дуже велика відповідальність — бути святою.

П.: Якби він сказав, що ти на розпусницю схожа, щоб до цієї спіднички наблизитися, то було б легше? Ми самі створюємо ідеалізований образ, дуже хочемо, щоб нас сприймали «з короною», а потім від того страждаємо. Ціною страждань платимо за «кору»», «святість».

М.: Мені було б дуже-дуже дивно, якби людина сказала мені, що я їй подобаюся.

П.: Але ж ти говориш, що ти це знаєш.

М.: Але ж він цього не сказав. Отже, я сумніваюся.

П.: Ти сказала, що то назавжди, незалежно від того, як він ставиться до тебе. Ти повернута «дзюбиком на нього», і це при таких сумнівах у нього?

М.: Він залишається для мене дуже дорогою людиною в моєму житті, і це назавжди. Я тоді сказала, що незалежно від того, будемо ми зустрічатися чи ні, він залишиться для мене хорошою людиною. Я не буду гніватися через те, що він не захоче зі мною зустрічатися.

П.: І він це знає?

М.: Ні.

П.: То проговори, що він знає. Бо Олег не відчуває, на що він повинен спиратися. Якщо він спирається на щось таке, про що ти говориш, то знову не так. А чому не так — це можна пояснити на підставі того, що коли він сказав слова любові, ти відповіла: якби мій хлопець таке сказав, то були б його останні слова.

М.: Я говорю, що будемо любити одне одного, а він відповідає: «То дай». І що це означає — дай любити один одного?

П.: Хоч би повернутися одне до одного, обійнятися, подивитися в очі. Між іншим, як ти поводи́ла себе? Так, що ти весь час вислизала із ситуації. Олег був в ситуації, а ти сміхом, відсутністю погляду на нього не була в ситуації. Олегу справді було дуже важко сприймати, що то дівчина.

О.: Дуже важко.

П. (До Олега): Тобто ти говориш, але боїшся, що сміятися вона може не лише з ситуації, а й з тебе?

О.: Так.

П.: Так сміються дівчатка, які дуже хотіли б, щоб їх любили, обнімали, але вони цього бояться, тому й сміються.

М.: Так.

П.: Тоді ніби повітряний прощарок створюється, і цього всерйоз не можна сприймати. І якщо хлопець просто піде, то вона тоді може легко перейти в сльози. Це качення дається взнаки не лише в службовій ситуації, а й у стосунках (див. мал. 5.14). Немовби «я хочу бути в таких стосунках маленькою дівчинкою, і, можливо, мене зможе хтось виростити, а якщо не зможе, то я не виросту».

М.: Я згодна.

П.: А тепер спробуйте до порожнього стільця, як своєму хлопцеві, більш зріло сказати про свою любов. Вважайте, так сталося, що він від'їжджає кудись назавжди, в інше місце. Бо потім постійно будете думати: «як же я цього не сказала», і цьому буде присвячене все життя.

М.: Я не можу сказати. Не можу абстрагуватися.

П.: Батьки для вас були «порожнім стільцем», з якогось моменту перестали для вас існувати. І зараз слова любові є, та й до батьків вони весь час були, але не можна їх виразити. А це означає, що наважившись щось сказати своєму хлопцеві, ви зовсім перестанете його сприймати, взаємодія з ним виявиться повністю усиченою, і ви будете в такому хвилюванні і так переїматися собою, що не виникне гармо-

нійних партнерських стосунків при цьому. Адже сидить біля вас хлопець, і ви не можете сказати про свою любов. Чи потрібно, щоб біля вас сидів дідусь? Вважайте, що це дідусь. Скажіть йому теплі слова. Можна спочатку спробувати сказати щось добре, тепле, тим паче він старенький, хворіє, невідомо, скільки ще житиме. То скажіть йому щось про свої почуття.

М.: Я уявляю, що сиджу біля дідуса, годую його і говорю: «Дідусю, я тебе дуже юблю. Дивлюся на тебе, як ти лежиш в ліжку, і ти мені схожий на маленьке дитинча».

П.: Ви прирівнюєте дідуса до маленької дитини, а ми щойно сказали, що в інтимних стосунках ви стаєте маленькою. Є потреба відчувати себе з іншою людиною як рівний з рівним. Ви робите дідуса рівним собі, не думаючи, чи дідусеві це приємно чути. Інша людина зовсім випадає з поля зору. Ви ж йому не сказали: «Ти хоч і в ліжку, але гарно виглядаєш, ми з тобою завтра чи післязавтра будемо разом прогулюватися». Йому це було б приємніше, бо чоловікові, який був красенем, могутнім, раптом кажуть: «Ти маленька дитина», адже в нього є тенденція до сили, хоч яким би він був старим і хворим. Ця тенденція тим більше буде підвищена. Він близький, бо він як маленька дитина. І ця маленька дитина втілюється в хлопчиків. Гіпотетично можна сказати, що існує логіка: «Я любила себе, коли була маленькою, жила з дідусем і мала можливість фізичного контакту з ним». Адже в ранньому дитинстві ви жили у дідуса та бабусі.

М.: Так. Я просто тоді не знала, як можна себе не любити.

Аналітико-корекційний коментар психолога: В академічній психології це називається егоцентризмом, коли є лише «Я», яке тримає на руці всю земну кулю (див. мал. 5.3). Тривога породжується постійним невідчуттям інших людей, і тому є малюнок, коли реакція інших людей зовсім не прогнозована. Важливо навчитися прогнозувати, залишати право людям бути такими, якими вони є, не засуджуючи їх. Інакше ми перетворюємо людей на таких, які для нас є зручними. (До Марини): Для вас зручний хлопець, коли він хороша людина, то будете йому це говорити. Олег відчував, що це на нього накладає якісь обов'язки. Так і на дідуса накладається щось, його перетворюють на маленьку дитину. Тепер знову повертаємося до психодрами, до того моменту, коли ви звертаєтеся до хлопця.

М.: Мені дуже шкода, що ти від'їжджаєш.

О.: Але ж я приїду.

М.: Я дуже скучатиму.

О.: Я теж.

М.: Я тебе люблю (плаче).

О.: Я теж.

П. (До групи) Здавалося б, радісні слова — «я тебе люблю», а при цьому є сльози. Ми ніколи не плачемо, коли прикрощі комусь говоримо, ми тоді сильні, впевнені і гострі, бо тоді не до сліз, тоді

активна діяльність. (До Марини). Хлопець запитує: «То чому ти плачеш, коли кажеш, що мене любиш?»

М.: Від щастя.

П. (Від імені хлопця): А чому я раніше не відчував, що ти така щаслива, і раніше ти ніколи не говорила, що мене любиш?

М.: Тому що я — пінгвін.

П.: А ти думала, що я з тієї категорії, хто пінгвінів любить певної орієнтації? (Сміх).

М.: Колись ти сам сказав, що серед нас двох — я пінгвін.

П.: Він говорить: «Ти — морозильна камера, а я — пінгвін».

М.: Я пінгвін, а він — морозильна камера. Ми розуміємо, відчувасмо щось стосовно один одного, а сказати не можемо, ні він, ні я.

П. (До Марини): А коли говорив, що він морозильна камера, то ви не сказали: «я тебе розтоплю»?

М.: Я сказала, що треба взятися за тебе і за себе.

П.: За тебе взятися — то це знову зверхня позиція: «Я беруся за когось». Як мавпа бралася за всіх звірів (мал. 5.14).

М.: Так. Я ще вчора сказала, що мені притаманний сарказм.

П.: Сарказм — це поширена форма вираження агресії. Сарказм, іронія — це все культурні форми вираження агресії. Ви агресуєте, але при цьому хочете стримувати потік власної енергії, щоб «не прорвало дамбу». І постійно виражати те, що накопичилося за весь період проживання у своїй сім'ї. Тоді мамі скажіть: «Ти не просто мене народила, ти мене сформувала. Тільки ти виражаєш агресію криком чи не зовсім прийнятними словами, а я її виражаю з огляду на свій червоний диплом психолога — в сарказмі, у відступі від ситуації, у невідчутті іншої людини». Це форми психологічного змертвіння. І за ним криється тенденція до смерті, інстинкт смерті, мортідо. Наше життя таке коротке, то навіть його постійно руйнувати енергією мортідо, сарказмом, руйнувати стосунки, створювати повітряний шарок? У сім'ї інша людина не могла бути в центрі уваги, бо ви її відчувували, і залишалися щоразу лише зі своїм світом, а інших не пізнавали. Навіть ваші батьки мають свої цінності, особливості, а ви їх, напевне, дуже погано знаєте, як і вони погано знають вас?

М.: Так.

П.: У цьому повинно бути менше смутку, аніж радості з того, що ви пізнали. Адже прожити такою крижаною, схожою на могилу, — то не кращий варіант, він не відповідає психологічній професії, бо заморожує той талант, потенціал, що є у вас. А тепер послухаймо Олега, який виконував роль вашого хлопця. Що ви переживали, відчували?

О.: Коли я був дідусем, то мені було погано, неприємно.

П.: Коли сказали, що «ти як дитина»?

О.: Так. Почувався старим, слабким, немічним.

П.: Так, дитина є саме такою безпорадною.

О.: У ролі хлопця — хороші відчуття.

Продовження психоаналізу комплексу тематичних малюнків

Аналіз малюнка 5.21

П.: Це каліка з ковінкоюю?

М.: Це Чарлі Чаплін.

П.: Він смішить?

М.: Загалом я намагалася зобразити людину, яка сміється. І якщо комусь це не до вподоби і людина владна, то вона цей сміх може перетворити на щось інше.

П.: Агресію?

М.: Так.

П.: Ми щойно говорили про взаємозв'язок агресії, сарказму, іронії. І наступний малюнок свідчить, що сміх та агресія ідуть у парі. Бо це — соціально-прийнятні форми вираження агресії, а інші — регресивні.

М.: Майстерні дуже.

П.: Ми бачимо, що та агресивна фігура є сильною, то агресія і сила перебувають у гармонії. Це несвідоме сприйняття автора, оскільки та фігура дуже велика, вагома, а інша — маленька.

М.: Так. Агресивні люди вважають себе більшими в агресії, сильнішими — через свою слабкість.

П.: Правильно, вони не впоруються із ситуацією й агресують.

М.: Так.

П.: Але в чому ж на малюнку виявляється конфлікт?

М.: Конфлікт — людина смішила всіх, а цей зробив так, щоб йому було смішно, а тому вже не до сміху.

П.: Конфлікт, що ґрунтується на емоційному сприйнятті?

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.22

П.: Це виявляє внутрішній конфлікт.

М.: Кожен капелюшок можна надіти на голівку цієї дівчини. Усі капелюшки для мене щось означають: один — емоційний, творчий, дружний — просто для краси жіночої.

П.: І найбільш імпонує?

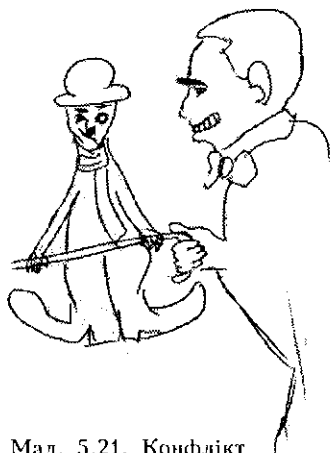
М.: Так. Він більш жіночий.

П.: Але якою бачать вас люди і ви сама себе — однаково?

М.: Кожна людина бачить мене по-різному, і я також можу себе бачити не однобоко, а з різних сторін.

П.: Але ж капелюшок — це як захист?

М.: Капелюшки — це мої внутрішні стани, особливості.



Мал. 5.21. Конфлікт



Мал. 5.22. Якою мене бачать люди, якою бачу я сама себе

П.: Отже, як бачать люди і ви -- то це одне й те саме?

М.: Перегукується.

П.: На мал. 5.2 «Якою мене бачать батьки і якою — я сама себе» — намальоване серце («бачу сама») і верблюд, диплом («бачать батьки»). Можливо, значущими є лише батьки, інших людей ви не відчуваете.

М.: Так.

П.: Батьківського сприйняття ви також не відчуваете, бо є диплом, і ним все закрито.

М.: Я себе бачу і просто, без усяких капелюшків (дівчина), а інші люди мене не бачать без капелюшків. Може, хтось бачить...

П.: А яка різниця між дівчиною без капелюшка і дівчиною в капелюшку?

М.: Волосся — це чуттєвий аспект, я його різними капелюшками прикриваю, не можна ж усім показувати.

П.: Волосся — це відносно чуттєвий аспект, бо фігурка досить закрита, в довгій сукні.

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.23

П.: Курча — це початковий етап, а мавпа — пізніший?

М.: Так. Курча — це десь до чотирьох років.

П.: Метелик — це ще раніший етап?

М.: Так.

П.: Однак курча зображено більшим, ніж мавпу. Ми раніше зауважували: маніпуляція з розміром фігури може свідчити, що це значущий для вас період, раннє дитинство?

М.: Так, значущий.

П.: І ми знову вийшли на проблему самосприйняття, що в ранньому дитинстві воно було позитивним.

М.: Так, я це знала тоді поганого.

П.: Ця мавпа дістала посмішку в самому житті чи в сім'ї?

М.: В житті.

П.: Вона для неї є захистом?

М.: Так.

П.: Ця посмішка така статична?

М.: Іронічна. Як сама мавпа. Я народилася в рік мавпи.

П.: Чи не кидає вона виклик людям, що може втекти?

М.: Не думала над цим.

П.: Чому в неї така поза, як у здібленої кішки? Є елемент агресивності в її позі.



Мал. 5.23. Моє минуле

Аналіз малюнка 5.24

М.: Кінь і пішак — це дві фігури, що мають обмежені ходи. Кінь ходить на три, а пішак — на один-два ходи, і вони чорні, тому психологічно не існують.

П.: Все, що потрапляє в чорний колір, психологічно ніби не існує.

М.: Так.

П.: А чим визначено це неіснування — обмеженістю ходів, свободи чи самою їхньою сутністю?

М.: Обмеженістю ходів і чорним кольором.

П.: Із ваших близьких хтось потрапляє в цей чорний колір?

М.: Я сама.

П.: Якщо сама, то яка фігура?

М.: Пішак.

П.: А кінь, напевне, ваша мати?

М.: Ним може бути хто завгодно з моєї сім'ї.

П.: І навіть батько?

М.: Так.

П.: Можна думати, що вони для вас існують і не існують водночас?

М.: Так.

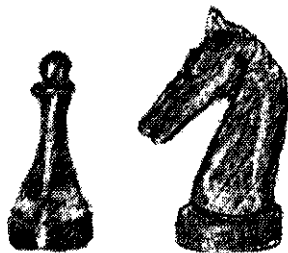
П.: Тільки хтось існує і не існує водночас, а хтось стабільно не існує.

М.: У мене до них обох амбівалентні почуття, мені їх і шкода, і я їх люблю, і водночас я їм не показую почуття, придушую те, що хотіла б сказати.

П.: Придушуєте як позитивні, так і негативні, агресивні почуття?

М.: Так.

П.: Тому така стабілізована пасивність, від якої ви потерпаєте. Бо хороші, конструктивні почуття неможливо виразити, оскільки багато темного осаду й образи. Агресію ж не можна показати, адже маєте диплом психолога з відзнакою.



Мал. 5.24. Людина, якої психологічно не існує

М.: Це є маніпуляцією в моїй сім'ї, бо «ти психолог і не маєш права на агресію, як тобі не соромно».

П.: Яка з цих фігурок вам неприємна?

М.: Обидві.

П.: Ви граєте в шахи?

М.: Так, з батьком. У мене є друг, на республіканських змаганнях перше місце зайняв, то він мене обіграв в шахи за п'ятнадцять хвилин. Але батько мене не так швидко здолав.

П.: То можна думати, що ви — пезмішно пішак, а вони — кінь.

Член групи: А якщо до кінця доходить, — то королєва.

П.: То вона й прагнула до корони (фігура, схожа на метелика). А до батька у вас з якогось певного часу стали амбівалентними почуття чи вони були такими скільки ви пам'ятаєте себе?

М.: До якогось періоду ми з батьком дружили, він мене у відрядження брав до Києва, по країні возив. Привезе з відрядження якісь гостинці, і під подушку покладе. Потім, коли з ним сталася неприємна ситуація, він дуже змінився — як до себе, так і до всієї сім'ї.

П.: Тобто ви думаєте, що з тією ситуацією ви для нього перестали бути такою привабливою та бажаною, як раніше, він переймається лише собою?

М.: Він дуже переймається своїми переживаннями. Зараз у нього також бувають якісь вияви, наприклад, я піднесла йому на день народження подарунок, там було написано іноземною мовою, він прочитав це нецензурно, і мені стало дуже образливо.

П.: Він, мабуть, хотів прочитати, а ви його в незручне становище поставили, бо написали англійською чи іншою мовою.

М.: Ні, це на парфумах було написано «Маху тап», а він зумисне це сказав, бо вмів читати. Потім ходив і всім розказував, що Марина якусь непристойність подарувала. Тоді він був не в гуморі.

П.: Тобто навіть те хороше, що відбувається в сім'ї, завжди скочується до якогось негативу, і з матір'ю теж?

М.: Так.

П.: Це який стиль.

М.: У нас усі свята закінчуються чимось трагічним. Якщо в мене день народження, то салат у когось полетить.

П.: У темі заявлено: «Людина, яка психологічно не існує», то можна думати, що це одна людина, яка виражена і тим, і тим. Чи то людина може бути в такій чи такій формі?

М.: Мабуть, то люди, які психологічно не існують.

Аналіз малюнка 5.25

М.: Я не знаю, що це за подія. Я довго думала, що намалювати.

П.: Може, то ваше серце так надцерблюється внаслідок того, що ви розповідаєте про сім'ю, і вам треба його тепер латати.

М.: Треба.

П.: А це (праворуч), можливо, акт вашого народження, ви щось говорили про небажаність?

М.: Так. Мама не хотіла мати другу дитину, але вже було пізно щось змінювати.

П.: Можливо, що це й потрапило в малюнок, бо за архетипами воно схоже на народження, і що драматична подія — це саме народження, як фатум, і ця тенденція до психологічної смерті, імпотенції, драматичності, неіснування.

М.: Я теж над цим думала.

П.: Тоді треба замислитися, чому при всьому тому, що ви розповідаєте, для вас мати є такою значущою. Те, що вона сказала про ваш акт народження, на вас вплинуло, і це так доленосно, і все будується на цьому. (До члена групи): Ви могли б, як мама, поговорити з Мариною про те, що «Я не хотіла б, щоб ти народилася...» Я знаю, що вам не так просто буде це зробити, бо ви хороша мама, але ж ви психолог, і ви маєте входити в будь-яку взаємодію, що є на користь протагоністу.

Член групи: Намальовано розбите червоне серце, але плаче синіми сльозами.

П.: Марина каже, що вони льодяні. Але це не те, що замерзає. Воно не кровоточить саме по собі, відбувається певне відчуження того, що «зі мною зробили», і реакція вже «охолоджена», на рівні айсберга.

Член групи: Тобто я повинна сказати, що я не хотіла народжувати.

П.: Так, загострити проблему, а Марина повинна відповісти.

Член групи: У мене вже була одна дитина, коли я відчула, що знову вагітна, і я злякалася, і злякалася того, що я можу...

П.: Будь ласка, без інтерпретацій внутрішніх мотивів. Ви актуалізуєте якісь реакції мами, а не виправдовуєте її. Ваша умовна цінність полягає в тому, щоб ви були хорошою мамою. Проте, якщо це входить в умовну цінність, то задумайтесь, що у вас є почуття провини перед власною дитиною, адже ви не можете вільно говорити.

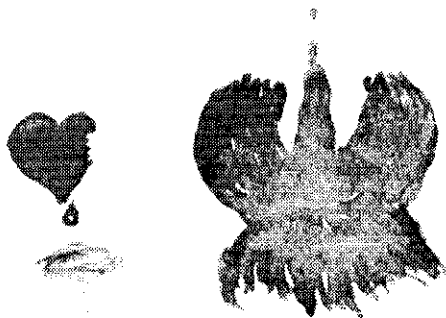
Член групи: Я не хотіла народження другої дитини, у мене була одна дитина...

П. (До члена групи): Я буду говорити, а ви повторюйте. (Від імені мами): Я так шкодую, що я таки не наважилася, хоч і пізно, на аборт, і що я все життя мучуся з тобою.

Член групи: Я так шкодую, що не наважилася і не зробила аборт, не ризикнула, і тепер все життя про це жалкую.

М.: Мені це дуже приємно чути від власної матері.

П. (До групи): Зараз ми бачимо, як Марина зі своєї «корзини» роздає «тройнди». Цікаво те, як за динамікою ідуть ці тройнди, і де вона



Мал. 5.25. Драматична подія мого життя

навчилася це робити. Вона готова до того, щоб був негатив, щоб вона могла відчувати себе трохи вищою, ніж та людина. Зараз ця людина -- мама, виступає в поганому світлі, а Марина має займати ідеалізовану платформу. Хоч не можна «прочитати», чому це так приємно чути від матері. (*Від імені мамі до Марини*): Чому саме від мене тобі це приємно чути? Тобі ж якась родичка розповідала, що це так і було, а тобі саме від мене приємно чути.

М.: Я сказала в тому значенні, що мені це неприємно.

П.: Це зрозуміло, що неприємно, але ти даруєш троянду. (*Від імені мамі*): А чого це ти мені кажеш, що тобі приємно чути?

М.: А що б ти хотіла почути?

П. (*Від імені мамі*): Я б хотіла почути, що ти будеш змінюватися на краще, щоб ти мені в житті приносила радість.

М.: На мою думку, я й так нормальна дитина, навіщо змінюватися на краще?

П. (*Від імені мамі*): Я ніколи не відчувала, що я маю дитину в тобі.

М.: То може ти мені скажеш, що зробити, щоб догодити тобі?

П. (*Від імені мамі*): Ти все життя прагнеш показати, що я вимагаю, щоб мені догоджали. А насправді я хотіла б відчувати певну шану дитини до матері.

М.: Я й так тебе дуже-дуже поважаю, я тобі це казала по сто разів на день. Якби не поважала, то вже давно щось зробила б у цій сім'ї.

П. (*Від імені мамі*): А що б ти зробила в цій сім'ї?

М.: У крайньому разі я не дозволяю собі робити те, що робить сестра.

П. (*Від імені мамі*): Але твою сестру я відчуваю як власну дитину, а тебе ні.

М. (*Виходить із ролі*): Ми так і говоримо вдома, в такому тоні.

П.: Мама ще може сказати: чому ти не залишиш у спокої сестру? Про що б ми не почали розмову, ти закінчуєш сестрою.

М.: Іще з самого початку, з самого дитинства всі налаштовували сестру проти мене.

П.: І це для тебе як якийсь цвях, що стирчить і болісно ранить?

М.: Вона собі зараз багато дозволяє, і їй усе сходить з рук, усі ніби сліпі, ходять по квартирі і наче ніхто нічого не бачить. Ніхто не зважає на неї.

П.: Таке враження, що вони використовують «чужі руки», щоб тобі дошкулити, — сестрині руки.

М.: Мати відкрито налаштовує сестру проти мене: іде в її кімнату, вони зачинаються і будують «гітлерівські» плани...

П.: Тобто ви почуваетесь як у ворожому таборі?

М.: Іноді так. Я сама зачинаюсь у своїй кімнаті, — і хоч там стукайте, двері вибивайте — мені однаково. Якщо ж я пішла й забула зачинити двері, то вони займають усі місця, де можна працювати. Можуть штовхнути мене, тільки б відреагувала, а я мовчу, начебто не чую.

П.: Із цієї ситуації, про яку ви розповідаєте, необхідно виходити, бо вона безслідно не мине. Формуються кліше, є небезпека, що коли

ви житимете з чоловіком, то врешті-решт все зведеться до того, що будуть зачинені двері, коли ніхто не чіпає. І це за всіх бажань «носік до носика». Це вже об'єктні відношення, є тенденція до вимушеного повторення — тоді «я у своєму середовищі». Бажані «оранжерейні» стосунки турбуватимуть і не влаштовуватимуть внутрішньо.

М.: Одного разу мій хлопець подзвонив до мене додому, а я вже пішла на роботу. Наневне, мама взяла слухавку, бо ввечері, коли я повернулася, почула від неї: «Що, виганяють з роботи?» Шквал негативу. Я відповідаю: «Навпаки, не виганяють, а допомагають». А вона одразу: «А ти заслужила, щоб тобі допомагали?» Я у відповідь: «Все, я пішла у свою кімнату» і зачинилася там.

П.: Таке враження, що мама раділа б, якби вас справді вигнали з роботи.

М.: Так, вона про це відкрито говорила. Я їй відповідала: «Наневне, ти будеш щасливою, якщо в мене у житті щось не складеться». Стосовно хлопця вона говорить: «Догуляєшся, знайдеш собі алкоголіка».

Аналіз малюнка 5.26

П.: Ви — квіточка?

М.: Так.

П.: А всі інші — лише обрамлення квіточки.

М.: Але ж квіточка не може бути без листочків!

П.: Так, усе підкорене центральній квіточці.

М.: Листочки самі собою прекрасні, а ось є бутончик. Ця квіточка в підвищеному стані.

П.: Листочки відірвані, вони розкидані, не життєздатні. Бо так є у вашій сім'ї: «Існую я одна, а всіх інших ніби не існує, вони лише поруч як фон». Ви маєте на це звернути увагу, оскільки для практичного психолога то є небезпечно. Для вас закрита можливість пізнавати, співвідносити свої цінності й цінності інших людей, закрита можливість для розвитку соціально-перцептивного інтелекту.



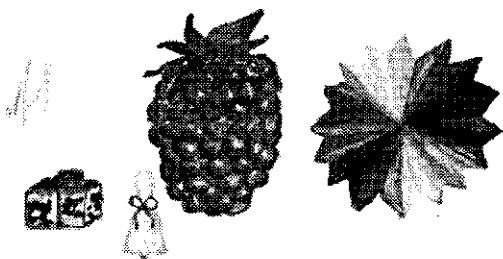
Мал. 5.26. Я серед людей

Аналіз малюнка 5.27

П.: Це якийсь подарунок?

М.: Так. Сюрприз. Дзвіночок — просто свято, випускний шкільний вечір. Є також малина і якась вертушка.

П.: У чому сутність майбутнього? Воно невідоме? Подарунок маленький порівняно з малиною, бачимо порушення величини реальних об'єктів. І штучна вертушка.



Мал. 5.27. Мое майбутнє

М.: Хочеться, щоб у майбутньому все було солодке, як малина.

П.: Але ж за природою речей не буває такої великої малини. Тобто своїм малюнком ви показуєте: «Я не дуже вірю, що справді мені буде солодко».

М.: Так, я не дуже вірю.

П. (До групи): Цікаво, як через малюнок передається складний психологічний зміст! Архетип дає можливість передавати зміст у візуальній формі. *(До Марини):* Щось у вашому житті було пов'язане з цим дзвіночком? Можливо, це як атрибут дитинства, бо дзвіночками бавлять дітей.

М.: Була ситуація в дитинстві! Мені виповнилося тоді три роки, а сестрі — п'ять. На святковий парад мені причепили червону стрічку з дзвіночком. Сестра теж захотіла дзвіночок з червоною стрічкою, батьки взяли мій дзвіночок і перечешили на її шубу. А я кажу: «Дзвіночок забираєте, то хоч стрічку залиште».

П.: Уявляєте? Тенер майбутнє — «щоб у мене був дзвіночок». Це означає, що «в мене буде прихильність до людей, які зможуть мені щось звідкись перечешити». Такий простий фрагмент малюнка виражає складний психологічний зміст через заміщення — надати перевагу.

М.: Тоді це так було патріотично, і хоч я мала всього три роки, але трохи розуміла, що це так добре — всі ходять на параді зі стрічками, а я... Без кульок, без квітів, без дзвіночка.

П.: Може, це і є вертушка, бо в усіх кафе зараз такі прикраси, парасольки?

М.: Так, у мене саме таке уявлення. Я видучила всі чорні кольори. Голубим кольором зображена навіть кардіограма серця — рівна, оптимальна.

Аналіз малюнка 5.28

П.: Бажання з квітами пов'язані, але їх дуже багато, не одна квітка, а ціле поле.

М.: Це квіти, які ростуть високо в горах, дуже рідкісні.



Мал. 5.28. Мої бажання

П.: То в чому бажання — щоб вони зреалізувалися?

М.: Так, бажання реалізуються, а мрії — дуже рідко, то це якраз бажання.

Аналіз малюнка 5.29, а, б

М.: Тут два малюнки. Це скрипка, яка не грає.

П.: А це — шматки серця?

М.: Це троянди. Голівки від них.

П.: І вони падають на скрипку?

М.: Так.

П.: Якщо скрипка не грає, то чому її обсіпано трояндами?

М.: За те, що вона вже відіграла. Для мене самотність не є чимось трагічним.

П.: Можна думати, що самотність у вас настає після певних бурхливих подій, в яких ви можете сповна «відіграти».

М.: Так.

П.: Тільки яку мелодію?

М.: Як для кого: від звуків, що ріжуть слух, до найпрекрасніших.

П.: Однак, напевне, тут швидше звуки, що ріжуть слух, бо темно. Самотність після чогось приємного, теплого навряд чи настане, ви з іншою людиною продовжуєте стосушки. Якщо вони перейшли в негатив, то тоді самотність, але ви її розраджуєте тим, що схоже на обірвані голівки троянд. Коли самотність, то все прекрасно. Але ж вимушена самотність.

М.: Вимушена. Мабуть, єдине, що є в самотності прекрасне, — стає спокою.

П.: Але спокій може бути і в добре виконаній вами роботі.



Мал. 5.29. Самотність: а, б

б

М.: Вдома я добре виконую роботу, коли я сама, коли нікого немає. Бо виконувати роботу неможливо, якщо хтось є вдома, оскільки займають моє робоче місце.

П.: А ви і на роботі помічаєте, що вам заважають ефективно, добре працювати?

М.: На роботі --- ні.

П.: То можна думати, що самотність у вас швидше в приватних аспектах?

М.: Так.

П.: Привертає увагу, що скрипка відіграла, самотність настала після якоїсь бурхливої діяльності. Це заслужена чи вимушена самотність?

М.: Швидше вимушена. Все перепробуєш, граєш добре, ще краще, а ніхто не аплодує, закидають помідорами.

П.: Тоді чому там написано, що це прекрасно?

М.: Це з іронією, в лапках.

П.: Це знову та троянда, яку ви даруєте сама собі.

М.: Так.

П.: Це певний спосіб відступу від реальності. Тобто «я весь час існую, але в лапках, в переносному плані». Тоді виходить, «у справжній реальності мені погано, бо помідорами закидають, а коли самотність --- це прекрасно. Але мені знову погано, бо *це - прекрасно* в лапках». Це тенденція до психологічної смерті, бо «мені недобре і коли ми разом, і коли я одна. Тоді добре, коли мене не існувало б взагалі».

М.: У дитинстві я так і думала. Коли сестра сіла на мене, накрила подушкою, я подумала: «Слава Богу, все».

П.: Хотіла, щоб задихнулася?

М.: Так, це вже було який раз. Вона не усвідомлювала, звісно, чому це робить.

П.: Вона, напевне, ревнувала вас до батьків, до матері.

М.: Так, вона навіть казала: «Спробуй тільки-но підійди до когось із них! Так би тільки мене любили, а так і тебе». Я їй відповідала: «Заспокойся, вони тільки тебе і люблять». А вона мені: «То геть звідси!» В неї завжди було право вибору, а в мене не було ніколи.

П.: Але тепер, якщо і є можливість вибору, то ви ним не можете скористатися.

М.: Так, я боюся вибирати сама. Я не впевнена, що мій вибір буде відповідним.

П.: Але ж із хлопцем так не сталося? Ви обрали його, ваші серця разом. Чи є сумнів?

М.: Є деякий сумнів.

П.: А це дерево, в якому два дупла (див. мал. 5.29, 6)?

М.: То береза, а на ній плями.

П.: Дві плями. В самотності ця береза просто прекрасна.

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.30

П.: Розглядаючи мал. 5.19 (айсберг), ми говорили, що вгорі — лід, а внизу — полум'я. Якщо діагностика правильна, то в наступних малюнках це підтверджується. Ми бачимо, що лавина тут вгорі як загрозна крига. І Марина прийшла з проблемою, що вона ніби заморожена у своїй активності, бо це кліше на рефлекторному рівні вже приліпилося, і спробуй цей «бетон» зрушити. Весь час будь-яка активність піддавалася критиці, щось було не так?

М.: Абсолютно точно! Моя сім'я зараз (на малюнку ліворуч) — я б не сказала, що це вулкан. Це вогонь вночі, але він нікому не потрібен, він не світить нікому, немає дороги, щоб комусь він світив.

П.: Але він ще може містити якусь небезпеку, бо це не окреме багаття, запалено все.

М.: Так, може містити небезпеку для людей.

П.: Цікаво, що це велика пожежа, а світла немає. Різко розділяється пів'яма й пожежа. Вона не несе світла, а несе певну загрозу, може спалювати, знищувати все.

М.: Сім'я в мою відсутність (на малюнку праворуч) — це я, живчик. Миша — це мати, батько — собака. Сестра і чоловік сестри.

П.: Але ж він не з вами живе?

М.: Так, тому я його і відокремила. Але вони — чоловік і дружина, не розлучені, іноді він з'являється в нашій сім'ї.

П.: А це що за тваринка? З таким довгим носом?

М.: Собака, з метеликом червоним.

П.: Миша — це мати, щось сіре, те, що ви не любите. Ми бачили, що заєць ганявся за мишею.



Мал. 5.30. Моя сім'я зараз. Сім'я в мою відсутність

М.: Так.

П.: Отже, «я боюся матері, бо я зайчик, але страх долаю тим, що нападаю на неї, женуся за нею».

М.: Я на матір ніколи відкрито не нападаю.

П.: Це зараз, ви уже з червоним дипломом, але є певні періоди ваших взаємин, як багаття.

М.: Я ніколи і не нападала, а могла відповісти їй так, що наша розмова одразу припинялася.

П.: А що це за вміння так сказати?

М.: Мати це називає «дуже розумна».

П.: І ви знаєте, що чути такі слова їй боляче?

М.: Ні, просто вона відчуває, що вже все, розмову закінчено.

П.: І ви відчуваєте себе переможницею?

М.: Так. Після цього мати подумає, вигидає щось і прийде знову. Я не кричу, можу сказати спокійно, але так, щоб людина пішла і замислилась. Це припиняє наші баталії. Я хотіла б, щоб і мені хтось так відповідав, на цьому можна рости.

П.: На малюнку роздільна лінія? Розділяє щось членів родини, але не дуже жорстко, вони можуть бути й разом?

М.: Вони і є разом. То не дуже міцна перепона.

П.: Тобто для вас батько і мати як одне ціле?

М.: Батьки — надто різні люди, але я висвєнена, що батько дуже кохає матір.

П.: Ви за це не любите батька?

М.: Я його дуже люблю. Якби він ще матір не любив...

П.: Це означає, що «я ідентифікуюся з матір'ю». Батько вам не байдужий, а ідентифікація з матір'ю дає змогу вважати, що він — непоганий чоловік, а для вас це важливо.

М.: Так, для моєї матері він непоганий чоловік. Якби не пияцтво, він був би дуже хороший. Батько вірний, дуже любить матір. Її немає кілька днів, десь поїхала — і він починає хвилюватися, телефонувати. Він надто турботливий стосовно всіх членів родини.

П.: Привертають увагу на малюнку райдужні кольори, а ви — зверху, над ними, як дах.

Член групи: Вогонь на мал. 5.30 і живчик — жовтого кольору, а мама — чорного.

П.: Так, ми вже бачили чорного кота. Гіпотеза: вогонь часто виникає тоді, коли ви вдома, а коли вас немає, то будуть зовсім інші кольори.

М.: Так.

П.: Бо «я в сім'ї і водночас десь поза сім'єю».

М.: Так. Коли я піду із сім'ї, їм стане набагато спокійніше.

П.: Але тоді потрібно замислитися, якими рисами ви володієте, що створюєте такий вогонь у сім'ї?

Аналіз малюнка 5.31

П.: Це майже одне й те саме.
М.: Ліворуч — «Я» реальне, а праворуч — «Я» ідеальне.

П.: За фігурками — так, а що означає похила рисочка?

М.: Розділення, фігурки можна було б намалювати окремо.

П.: Розділення відносно (як між батьком і матір'ю на мал. 5.30), є відкритий простір, взаємозв'язок.

М.: Бувають зрідка моменти в житті, коли я почуваюсь ідеально.

П.: Цій фігурці бракує корони. Ви хочете отримати таку корону, тобто зверхню позицію, тому й воюєте. Адже всі ваші фрази пристойні, інтелектуальні, і, як ви сказали, сприяють зростанню батьків. І на цьому можна навчитися, якщо вистачає розуму. Однак їм бракує розуму на цьому зростати — така у вас раціоналізація.

М.: Так. Коли батьки починають щось розповідати, я їм кажу: «У вас така фантазія, що можна книжки писати і заробляти на цьому великі гроші, ви — це скарб».

П.: Але ж ви це із сарказмом говорите?

М.: Ні, я так думаю, чесно.

П.: Погодьтеся, що це неправда. Я вас запитувала, яка професія у мамі. Ми з'ясували, що вона дуже далека від того, щоб писати.

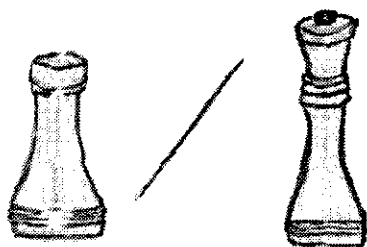
М.: А фантазувати може.

П.: Але фантазія — це й ваш «хліб»?

М.: Так.

П.: Ми бачили крильця, які охопили весь світ (див. мал. 5.3). То хто ж більший фантазер? Можливо, ви вважаєте, що скарб — ви сама, який потрібно комусь віднайти, розкрити. І ви очікуєте принца, котрий це зробить. А замість цього потрапляєте в морозильну камеру. І хлопець, якого ви знайшли, весь час перетворює вас на пінгвіна, що не може ні злетіти, ні швидко ходити. А хочеться активності, самореалізації.

М.: Це справді так.

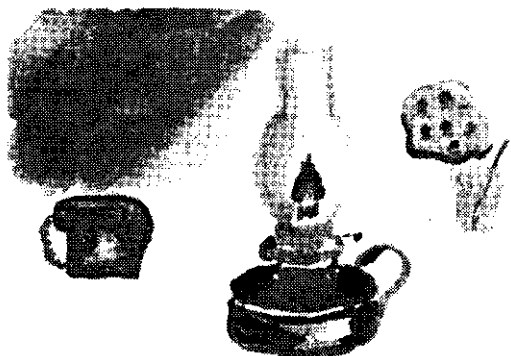


Мал. 5.31. Я — реальне. Я — ідеальне

Аналіз малюнка 5.32

П.: На малюнку ми бачимо, що вогонь уже піднявся до лампи, що телефон чи то нагрівся, чи то пожовтів і став схожим на вогонь лампи. Поряд фарби, якими, очевидно, можна намалювати все, що захочеш. А тепер розкажіть, який тут зміст.

М.: Криза — це конфлікт, темрява. За допомогою лампи її можна освітити, принаймні з кимось поспілкуватися, поговорити про кризу — телефон почервонів, позеленів. Якщо неможливо ні те, ні друге, то можна негативну енергію спрямувати на творчість.



Мал. 5.32. Криза й етапи виходу з неї

П.: Але ж у центрі стоїть лампа, яка знову за розміром перевершує все. Ви думаєте, що завдяки її світлу зможете прояснити ситуацію. Можна вважати, що ви в собі містите внутрішній конфлікт, бунтуєте, створюєте світло, бо думаєте, що проясните (див. мал. 5.30).

М.: Я завжди сподівалася на те, що проясню, але бачу, що все марно.

П.: Мал. 5.30 – це натяк, ви бачите і тут і там світло й піймуть.

Член групи: Таке відчуття, що падає тінь.

П.: Якщо падає тінь, то дедалі більше потрібно світла, щоб піймуть розігнати, активізуватися максимально. Однак не прояснюється. І згодом людина виснажується, втомлюється, з'являється відчуття, що скрипка вже відіграла (див. мал. 5.29, а). Чи не відбувалася весь час боротьба ось за цю частину? Бо «не відчуваю, що я народилася» (див. мал. 5.18).

М.: Найголовніше – це те, що мати весь час повторює, що я дурна. І вдома всі кажуть: «Ти тупа».

П.: А ви у відповідь оцінюєте їх як високоінтелектуальних, що вони могли б стати шедеврами художньої літератури.

М.: Вони кажуть: «Тебе ніхто не любить». Я відповідаю: «Добре, я ж не сперечаюсь». Потім щось вигадують, починається сценарій мого життя: «Тобі буде важко». А я на це: «Ой, як мені цікаво!»

П.: Повертаючись до мал. 5.25, коли ми говорили про народження, бачимо, що там присутні всі кольори цього багаття. Логіка така: «Драма мого життя в тому, що я весь час хочу народитися, довершити себе до ідеалу. А де? У межах сім'ї. Я маю диплом інституту, а в сім'ї не можу змиритися з тим, що мене не оцінюють належно». І тому виявляєте себе в розумних відповідях, які начебто змушують замислитися, а насправді дров до вогню підкидають. І то ілюзія, що світло має піймуть розсіяти. Тут замкнене, хибне коло.

Аналіз малюнка 5.33

М.: Це медуза, ящірка, жаба та гіперболізований кліщ.

П.: Дуже часто гіперболізація потрапляє в поле зору. Чи властиво вам перебільшувати їхні реакції стосовно вас, що тут така темрява? До кліща хто належить: сестра чи хтось інший?

М.: Це узагальнювальний образ для двох – для матері і сестри.



Мал. 5.33. Людина, яку я відчужую. Людина, яку я не поважаю

П.: Вам здається, що вони за вас чіпляються, впиваються у вас, тому ви їх називаєте вампірами.

М.: І ще кліщами.

П.: Так їм і говорите?

М.: Ні, я їм такого ніколи не кажу.

П.: Подумки?

М.: Так.

П.: Але ж мати читає ваш щоденник про вампіризм.

М.: Не читає.

П.: Бо двері замкнені на добрий замок. А ця надута жаба то вам люди видаються такими?

М.: Є люди-жаби, і я зобразила саме їх. Жаба душить, заздрісна, я її не поважаю, відчужую. Особливо, коли між людьми хороші стосунки, то їм часто чогось бракує, і вони починають робити якісь підлості.

П.: Медуза теж дуже велика і на поверхні. Можливо, це ви себе зобразили?

М.: Ні. Я зображувала смертоносну медузу. Є такий вид медуз. Коли вони торкаються людини, то вона помирає. Живуть ці медузи в океані, їх навіть досліджували вчені.

П.: Якщо ця смертоносна медуза перебуває у воді, то це означає загрозу для життя. Можливо, залишило слід те, що вас могло не бути на цьому світі. І такою смертоносною медузою видається мати, бо вона вирішувала вашу долю: залишити чи умертвити.

М.: Може й так.

П.: Чи не видається вам, що мати зафіксована в такій функції: вона несе загрозу і весь час хоче умертвити вашу душу, вашу психіку?

М.: Я ніколи так глобально не думала, що вона може умертвити. Зламати — певною мірою так.

П.: А замок все-таки висить на дверях. І, очевидно, у вас до матері немає довіри.

М.: Так.

П.: Ящірка теж страшна?

М.: Ні, не дуже, але неприємна.

П.: Малюнок песимістичний і страхітливий, бо всі ми остерігаємося вжалення медузи, укусів кліщів, а жаби викликають неприємне почуття. Представлені страхи, тривога.

М.: Так.

Аналіз малюнка 5.34

М.: Це віслюк.

П.: Але ж це — близькі люди. То чому він у такому замороженому, спокійному стані?

М.: Віслюк дуже впертий, якщо він ляже, то хай там що, а він не встане.

П.: А може, ви самі виявляєте такі риси?

М.: Так, іноді.

П.: І в цьому сила за логікою: «Ніхто ніяк не може мене зрушити».

М.: Ні, в цьому моя слабкість.

П.: А чому?

М.: Ця впертість ні до чого хорошого не приводить.

П.: Але ваша впертість, напевне, виявляється саме у сім'ї?

М.: Так, у сім'ї, але там вона конче потрібна.

П.: Як захист?

М.: Так.

П.: Щоб з вами рахувалися?

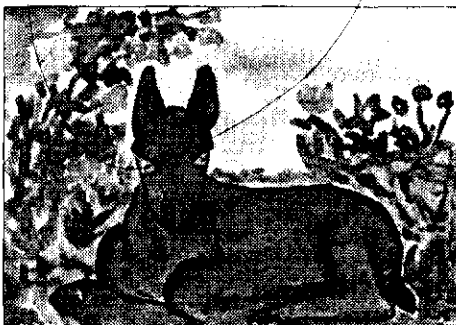
М.: Так, щоб привернути увагу навіть у такий спосіб.

П.: Тобто у вас є діаметрально протилежні тенденції. З одного боку — щоб мене не чіпали, а з другого — щоб звернули увагу. Ось у чому може бути спалювання енергії, бо все йде по колу. Якщо звертають

увагу, то це не влаштовує, тоді може спалахнути багаття. І якщо не звертають уваги, то знову з'являються впертість, негативізм, які примушують їх реагувати, рахуватися.

М.: Так.

П.: Очі потенційно виражають агресію. До віслюка не дуже й наблизилися, бо це якась страшна звірюка. І чорні кольори, віслюки не бувають такими страшними, чорними. А квіти усі за спиною.



Мал. 5.34. Звичайний психічний стан близьких мені людей



Мал. 5.35. Мій звичайний день

Аналіз малюнка 5.35

П.: Тривога, боягузтво — кругом заєць.

М.: Я хотіла показати, що він рукою закривається.

П.: Знову вода, значущість матері. Вода скрізь, навіть там де комп'ютер, будинок. А чому заєць не дивиться на комп'ютер? Що біля зайця?

М.: Крапля.

П.: Крапля як сльоза? Вона така мажорна, весела.

М.: Це просто радість, щастя.

П.: Дельфін — символ інтимного аспекту вашого життя?

М.: Цього іграшкового дельфіна мені подарувала дитина. Коли дарувала, то запитала: «Марино, що для тебе дельфін?» Подарунок вона тримала за спиною. І я сказала, що для мене дельфін — це риба, на яку не нападають навіть акули. І дитина мені побажала: «Пехай на тебе не нападають навіть акули». Вони рятують людей. Де з'являються дельфіни, там зникають акули.

П.: Ви живете у ворожому таборі, немовби акулячому, і для вас дуже важливо, щоб не нападали.

М.: Для мене дуже важливо, щоб я була у спокійному стані.

П.: Так, «я буду в спокійному стані», але відповідно до мал. 5.34 «я займаю таку позицію, щоб на мене звернули увагу». Це діаметрально протилежні бажання.

Аналіз малюнка 5.36

М.: Це Бог. Потрібно ще дописати — «який на небі».

П.: І «який мене любить».

М.: Так, як і всіх тут присутніх.



Мал. 5.36. Людина, яку я люблю

П.: З обох боків від Бога — це хто?

М.: Архангели.

П.: А чому з жіночими обличчями? Може, це бабуся і ви?

М.: Може бути, звичайно. Але ж і про Бога можна сказати, що він у жіночому обличчі. А це може бути будь-хто із нас.

П.: Бабуся теж вірить у Бога?

М.: Вірить, але її віра трохи інша, вона дещо розчарована, навіть своїми дітьми. Тому якщо хтось говорить про Бога, то вона скептично зауважує: «Так, так, кажи. Оце так Бог поміг!» Я не люблю, коли вона так говорить.

П.: А дітьми — то це вашою мамою?

М.: У неї багато дітей. Вона вперше розчарувалася в Богові, коли вбили її сина, застреливши з мисливської рушниці.

П.: Чи не заважає вам відсутність власної активності, а також сподівання, що хтось доленосний за вас вирішить, визначить сферу вашої активності, зрозуміє і виправдає будь-які вияви поведінки?

М.: Напевне, це сприяє моїй активності, хоча іноді й заважає. Коли я чогось прошу в Бога, то завжди отримую.

П.: Сприяє, але чомусь вам не вистачає цього? Ми відчуваємо, що ви як заморожена у своїх діях, ініціативності.

М.: Але ж це не через віру.

П.: Як тоді це узгоджується з любов'ю до вашого хлопця?

М.: Він нормально до цього ставиться.

П.: Так. Але щодо теми «Людина, яку я люблю», то не хлопець сюди потрапляє, а якась вища сила, невловима, невидима.

М.: Я не зрозуміла...

П.: Хлопцеві потрібно було б сказати: «Я тебе люблю, але не так, як Бога. Ти сильна людина, але не настільки, як Бог. Він всемогутній, а ти відносно сильний. У Бога я вірю абсолютно, а в тебе вірю відносно, бо в мене є певні сумніви. Бог мене ніколи не покине, а ти можеш покинути, при цьому я свого ставлення до тебе не зміню. У Бога я вірю, як в саму себе, а в тебе я так сильно не вірю». Я могла б це продовжувати. Як ви думаєте, як би він на це все реагував? Чи сподобалося б йому, що хтось має більші переваги у владі над вами, вашою душею, вашими помислами, порухами душі? «Я — як морозильна камера, а Бог несе тепло, сонце, промені». Як би хлопець це сприйняв, і яка ваша власна реакція на те, що я кажу?

М.: Він би замислився. Однак я ніколи б у житті не звернулася до нього з таким текстом.

П.: Це зрозуміло, бо вам це й на думку не спадало.

М.: Бог — це зовсім інша інстанція, і порівнювати її з людьми...

П.: А чого не порівнювати? Ви ж порівнюєте себе, зображуючи янголом (див. мал. 5.10).

М.: То вже неіснування. Якщо янгол, то вже смерть.

П.: Але ж у нас є ви й земна з крильцями, і то вже існування (див. мал. 5.18).

Член групи: Можливо, Бог любить нас такими, які ми є, незважаючи на наші недоліки, а тато й мама постійно вимагають якихось досягнень.

П.: Ви пояснюєте, чому в Марини з'явився образ Бога, бо їй не вистачає такого батька, такої матері. Бог — це заміщення батьків, зокрема батька як такого. Якщо чогось бракує в сім'ї, то, звичайно, легко вдатися до вищої сили, яка вестиме за руку, як батьки.

М.: Іноді я так само думаю.

П.: Ви стверджували, що крильця — янгольські (див. мал. 5.18).

М.: Мені це доводить хлопець, і це покладає на мене велику відповідальність, хоча мені й не дуже подобається. Я — жива людина, і це зовсім інше, ніж янгол.

П.: Але ж то ваш спосіб — добудовувати «янгольську» частину? То чому ви забороняєте людям бачити те, що ви робите? Ви не помічаєте, якими способами добудовуєте ідеалізоване «Я». Адже це — від реальних батьків, а це (див. мал. 5.18) — від батька-Бога.

М.: Так, можливо. Це — ідеальне, тобто його в реальному світі не існує (див. мал. 5.31).

П.: Це ви — ідеальна, то чому ж ви є і водночас вас у світі немає?

М.: Ідеальних людей взагалі не буває.

П.: Тут зображена не ідеальна людина, а ваше ідеальне «Я». Це ваші прагнення, наміри, реальні магістральні лінії, до яких ви йдете. А ми показуємо, що реальний шлях, який ви обрали, — це шлях ілюзорної високості, святості, завдяки якій ви можете добудувати «янгольські крильця» та відокремитися від того, що дали вам батьки,

від їхнього скепсису, «підрізування крил». У ваших фразах, з якими ви звертаєтеся до батьків, ви наголошуєте, що вони мають потенціал зростання. І якщо вас уже хтось бачить з крильцями, то знову це не влаштовує, бо в реальності ви себе відчуваєте іншою. І тут замикається коло, бо «на мене накладають велику відповідальність «янгольські крильця». Ось пояснення вашої пасивності: «Я хочу зберегти ідеалізований образ, і я боюся виявити активність, бо щоразу вона критикувалася з боку батька чи матері, тобто «приземлялася». Вони казали: «Ти — нерозумна». Такий фатум. І тоді залишаються пасивність та внутрішня агресія як протест проти цієї ситуації.

М.: Так і є, я повністю погоджуюся.

П.: Якщо є такий ідеал людини, яку я люблю (Бог), то зрозуміло, що важко любити реальну людину. І тоді не дуже хочеться їй говорити: «Я тебе люблю», бо це — святе, недоторканне, адже «бережи вуста свої, щоб зберегти душу свою». Якщо так говорити іншій людині, то це може видаватися як зрада Богові, і страх, тривога, що не буде бажаного сприяння, бо це почуття — єдине, неповторне, нероздільне і непереврнене.

М.: Я б розділила кохання до свого хлопця та Бога.

П.: Отже, є щось недоторканне, що стосується тільки Бога.

М.: Так.

П.: Тож якщо «люблю» стосується тільки Бога, то «люблю» до вас ви сприйматимете лише у вигляді такої святості. У реальному житті швидше має бути кохання, а не любов.

М.: Так.

П.: Тоді ви відсікаєте певний аспект позитивного ставлення до себе. Ви його бажаєте, але якщо воно буде, то ви піддаватимете його сумніву, оскільки справжнє позитивне ставлення може бути тільки від цієї вищої сили. Реальність бачиться вами з «миначим», «заячим» відтінком, що створює певні труднощі. Повертаючись до мал. 5.3 «Моя душа», зауважимо, що «я люблю» стосується душі. І нехай для вас є ідеальне, але із сексуальним партнером — це платонічне кохання, бо за логікою: «Моя душа належить лише цьому образу» (див. мал. 5.13). А хлопцеві належить пінгвін. «Я в реальній дійсності роблю щось подібне до того, що робить Бог — тримаю весь світ» (див. мал. 5.3).

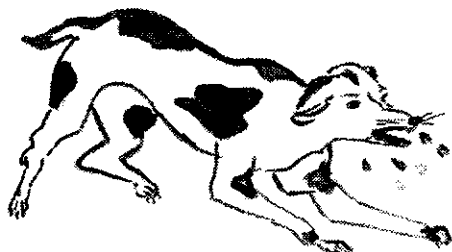
М.: Тому й обрізаний малюнок, я це зробила зумисне.

П.: Бо є щось доступне лише Богові, і розтопити вашу душу може тільки він.

М.: Так.

П.: Але ж «морозильна камера» — це єдина залежність від батьків, яка сформувалася під впливом чуттєвої залежності від них. Тут зображено інтимного партнера як платонічного, бо нижня частина тулуба символізує інтимний аспект. А ми говорили, що ви шукаєте партнера, який зміг би розтопити «айсберг». Таким партнером може

бути тільки Бог. Тому-то таке відчуття материнства до чужої дитини, бо «я наче Богом послана мати». Біологічна частина відчужується стосовно власних батьків. Відбувається перенесення, і ми вже говорили, що та жінка-кума відчула б, що ваша любов до її дитини трохи більша, ніж треба. За вашою логікою: «Справжньою, посланою з неба матір'ю є я. А біологічна мати – це ще не мати, бо я в цьому переконалася на власному досвіді».



Мал. 5.37. Людина, якої я боюся

Аналіз малюнка 5.37

П.: Собака виражає агресію? Боїтеся, напевне, агресії з боку батька, бо він зображений у вигляді собаки (мал. 5.30), який вас травмує.

М.: Так. Коли він злий, то він ще агресивніший за матір.

П.: Бачите, як малюнок розповідає, — через натяк.

Аналіз малюнка 5.38

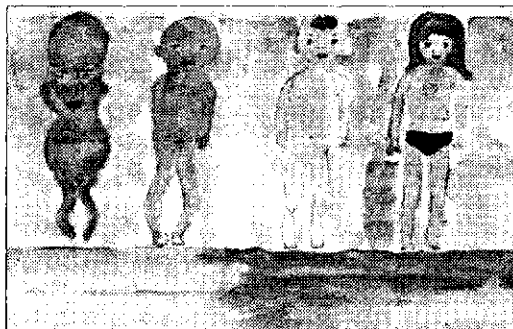
П.: Це хмаринки?

М.: Щось таке від дуні.

П.: Ми шукаємо малюнок, пов'язаний з дідусем, де ви така сама. Коханий партнер — це платонічний партнер (див. мал. 5.6). На цьому малюнку хлопець і дівчина дивляться в різні боки, чуттєвий аспект відрізано.



Мал. 5.38. Мій сексуальний партнер



Мал. 5.39. Подія, до якої не хотілося б повертатися

Аналіз малюнка 5.39

П.: На малюнку зображено ембріон — це розвиток дитини?

М.: Так. Ліворуч — це народження, а праворуч — дитина чотирьох років.

П.: Саме до свого народження не хочеться повертатися?

М.: Так.

П.: Для вас травмівним є той факт, що батьки не хотіли вашого народження, відбуло-

ся відчуження. Тому зображено гіперболізовану дитину, психотерапевтичну (див. мал. 5.5). Логіка: «Я цього не можу торкатися, тому це треба перебороти через іншу дитину, через позитив — «я краща мати». А тепер ми про це поговоримо в контексті Божої сили.

Член групи: Ембріон і дівчинка, яка виросла, не схожі, тобто як відчуження факту народження. Ембріон має бути нижчим на зріст, а вони однакові.

П.: Цим показано, що проблема з часом не змінюється і не зменшується, однак ваша психіка через драматичність ситуації знаходить можливість єднання із власною матір'ю. Мати розповідає про те, що народження Марини було небажаним, вона хотіла зробити аборт.

М.: Бабуся хотіла дати матері щось випити, щоб вона отруїлася і стався викидень. І про це вона говорить їй упродовж всього життя.

П.: І мама народжує дитину, якби не хотіла. Це означає, що вона намагалася цим себе психотерапевтувати. Якби так дуже не хотіла народжувати дитину, то знайшла б спосіб її позбутися. Така сумна сімейна естафета народження дитини.

Аналіз малюнка 5.40

П.: Це вже не лебеді, а лелеки?

М.: Фламінго.

П.: Лев у центрі — це ви?

М.: Це скрізь мій емоційний стан.

П.: Однак лев найбільш виражений.

М.: Так, він спокійний.

П.: Це ваш стан: «Я відчуваю себе то ягням, то левом».

М.: Так, або цуцням.

П.: Тут людина догори ногами?

М.: Вона перекидається.



Мал. 5.40. Мій звичайний емоційний стан

П.: Тут ми бачимо спільність з бацьком, бо батько — цуценя (див. мал. 5.40), тобто ідентифікація з ним. Праворуч — хлопчик, який теж може гладити лева? Проте лев потенційно агресивний, хоч яким би він добрим був. Його мають боятися, з ним мають рахуватися, а він лежить, як осел (див. мал. 5.34). Я думаю, що моменти агресії у стосунках — то боротьба за таку позицію лева. Бо в цьому певна сила. Якщо на небі головний — Бог (див. мал. 5.36), то на землі — лев. І кіт (див. мал. 5.14) — такого самого кольору, він головний, значущий, при цьому супутніми є дві пташки, які рівні між собою. А де можна знайти рівного собі з «янгольськими крилами»? Треба вдаватися тільки до ідеалізованого образу Бога.

М.: Я тепер більше завантажена, більше хвилююся і маю більше роботи, ніж здавалося б.

П.: Ви думали, що вже можна спочивати, бути тією скрипкою, яка вже відіграювала?

М.: Я знаю, що мені потрібно працювати й працювати, але тепер роботи дуже багато. Деякі моменти я усвідомлювала й не дивувалася, але про свої приховані тенденції навіть і не здогадувалася. Дякую вам, ви мені відкрили чимало нового. Треба пізнавати інших людей і саму себе, виправляти щось погане.

П.: Звичайно, є таке зображення на малюнку, де ви — квіточка, а всі інші — листочки (див. мал. 5.26). І це заважає пізнавати іншу людину. Пасивність лева капсулює і заморожує ягня в собі самій, адже уявивши себе левом, виникає потреба відчувати себе саме таким, який не метушиться, не рветься кудись. Він лев, і до нього

мають всі приходити самі, інакше він втратить свій статус. А оскільки він спокійний, то це тривожне ягня обов'язково прилипатиме до нього, бо тільки так воно знайде спокій. Така бажана ілюзія ідеалізованого «Я», вона капсулює, заморожує власну неповноцінність. Звідси логіка: «Але ж я повинна любити себе такою, якою я є!» І на цьому заспокоїлися.

М.: Ні, я себе не люблю такою, якою я є.

П.: І в цьому суперечність: з одного боку, є ілюзорна, ідеалізована теорія, яку я вербалізую і проговорюю, а з другого, — реальність, і звідси суб'єктивна зінтегрованість. А насправді психіка об'єктивно дезінтегрована, бо така ідеалізація закриває можливість бачити внутрішні конфлікти, натомість вона ставить власну позицію «Я» на вищій щабель, ніж позицію інших людей, ніби «я маю на це певні право, маю переваги».

М.: Справді, інколи я так переймаюся собою, що можу не помічати інших. Я ще не склала собі ціни, якою я є насправді.

Групове обговорення психоаналітичної роботи з Мариною

П. (До групи): Ми проговорювали критерії відкоригованої людини: вона не залежна від інших людей, самодостатня, але без зосередженості на собі, бачить інших людей, враховуючи їхні інтереси, наближається до цих інтересів, оскільки це обтяжена власними метаморфозами. Малюнки цікаві тим, що невидимо для самого автора відбувається його ідентифікація з батьками, і потім через умовні цінності створюється ілюзія в самосприйнятті, що «я не така, я відійшла, я самонароджуюсь». Якщо подивитися на лева і ягня, то лев — позиція матері, сестри і ваша.

Член групи: Якщо подивитися на малюнки, то можна сказати, що «я виражаю свою любов до хрещеника так, як хотіла б, щоб моя мати виражала її до мене».

П.: Марина може сказати, що любові матері вона вже й не хоче.

М.: Зараз — ні, а раніше хотіла.

П. (До групи): Важливо адекватно діагностувати феномен психіки, бо вже закінчився той період, коли Марина хотіла любові матері. Далі — самостановлення, самонародження, саморозвиток. Звідси логіка: «Не біологія, а рація допоможе мені здобути гармонію, цілісність, завершеність і можливість досягти ідеалу». І це можливо, якщо усвідомити, що ідентифікація з батьками навантажила схожими рисами, тільки тепер вони камуфлюються, як обгортки від цукерок. Як змінюються капелюшки, що є обгортками (див. мал. 5.22). І та неприязнь, що існувала в батьківській сім'ї (приховано, як в осла з мал. 5.34), виражається через очі. На це, звичайно, витрачається багато енергії. Найкращим є Бог — «людина, яку я люблю». Суперечність і в тому, що є високість, водночас мишка — мати, з якою ідентифікується Марина, — і навколишній світ сприймається сірим.

Проблема внутрішнього конфлікту. Психіка сама знає, який зміст потрібно передати через темний колір, бо такі прагнення створюють багато клопоту і смутку, досягти цього не можна й нереально. Перфекціоністичні ідеалізовані погляди. З них починаються відступи від реальності, які представлені щоразу певною гіперболізацією фізичних предметів, їхніх властивостей. Невиправдана гіперболізація під впливом «хочу», а це, у свою чергу, інфантилізм, закарбований з раннього дитинства, фіксація, призулинка розвитку. І тоді «хочу» сприймається як реальність, домальовуючись тією бажаною реальністю.

Член групи: Психодраматичні моменти поглиблювали зміст і прояснювали малюнки.

П.: Ми бачили, що коли до Марини зверталися з любов'ю, вона створювала ситуації, ніби це не всерйоз. Водночас це було дуже бажаним, тобто наскільки бажаним, настільки й стриманим.

Член групи: Від діалогів з хлопцем Марина відходила, а в діалогах з мамою розставляла акценти, була в ситуації. Тенденція до високості пояснюється ідеалізацією, раціоналізацією, бо скрізь зображені голова, політ, крила.

П.: Так. Разом з тим ми бачили ембріон нарівні з дорослою дівчиною. Це може означати, що «я нівелюю і відчужую факт запліднення, тобто сексуального єднання матері з батьком, що я вже почала свій шлях і далі йтиму сама». Немає пуповини, яка з'єднує з мамою. Відчуження біологічного і порушення реальності, тобто психічна і фізична реальність на одному рівні. Психічна реальність покликана психотерапевтувати в тому внутрішньому конфлікті, який Марині не під силу розв'язати, і він, як факел, прямує за нею. Особливо на мал. 5.30 «Моя сім'я зараз. Сім'я в мою відсутність» видно, що полум'я привноситься самим протагоністом, як покарання батькам за відчуження: «Якщо вони це робили, то чому б не відрізати «пуповину», що з'єднує з ними?»

Член групи: Цікаво, що мал. 5.7 «Дорога мого життя» супроводжується червоним і жовтим кольором.

П.: Це інше, адже там зображено живу природу, а тут багаття, яке маскує від автора те, що вона сама його створює.

М.: Колись у психокорекційній групі я виконувала вправу, де стояло завдання самонародитися і виправити своє життя.

П.: Навіть знаходяться психологи, які таке пропонують! А в чому суть тієї вправи, ви можете проговорити?

М.: Було запропоновано тим, хто не відчуває великої любові батьків, написати про все те позитивне, що вони не отримали в дитинстві, щоб отримати від самих себе — не з народження, а з того віку, як вони себе пам'ятають. Наприклад, водити себе в зоопарк. Якщо ж упали, то не казати «яка ти погана», а навпаки, підтримати. І так до теперішнього часу, бути собі батьком і матір'ю.

П.: Як на мене, це користі не дає. Потрібно прояснити логіку несвідомого, виявити внутрішні конфлікти. Те, про що ви розповідаєте, може принести шкоду, адже цей дитячий період дуже фіксований, і якщо на ньому ще раз зосереджувати увагу, то це сприятиме закріпленню, а крім того — ідентифікації. Образ ідеалізованого «Я» підкріпить: «Я буду ідентифікуватися з образом батька тільки в позитивному плані», — що ви фактично і робите. «Я ідеальна мама коли не стосовно себе, то стосовно хрещеника». Тобто відбувається проєкція на інші аспекти життя.

М.: Так. Мені ця вправа користі не дала.

П.: Часто психологи, які не розв'язали власної проблематики, вдаються до такого способу, щоб відволіктися від неї. Можна дослідити, як проблематика психологів впливає на їхню професійну роботу, адже вони можуть завдавати шкоди іншим, і не лише тим, з ким працюють, а й тим, для кого пропагують такі вправи.

Член групи: Вельми цікавий аналіз, яскраві малюнки. Я переконалася, як важливо побачити механізм натяку, гіперболізації. Дещо стосувалося і моєї проблематики. Цікавим було звернення до проблеми агресії, як це зображено в малюнках і розгорталось у вербальному матеріалі.

П.: Агресія, хоч і маскувалася соціально прийнятними формами, все одно зберігалася, як це виражено на малюнках через образ осла, його очі, образ Чарлі Чапліна. І тому відсічено тіло, бо «я не хочу мати з агресивними людьми чуттєвого контакту, бо я настраждалася і біологічно відчужую агресивних батьків». Якщо в сім'ї люди агресивні, то «я відчужую те, що вони мали сексуальний контакт, і я мала початок життєвого шляху».

М. (Сміється): Іноді я так і думаю: «Як ці люди могли мене народити! Тим більше, що були фізіологічні проблеми з народженням, несумісність за резус-фактором крові».

П.: Те, про що ми раціонально говоримо, представлено на малюнку, і там, де агресія — чуттєвий аспект відрізано.

М.: Цікаво, я про це іноді забуваю, а воно потім виявляється.

П.: Виявляється, бо несвідоме пам'ятає все.

М.: Я пам'ятаю себе і в два роки, коли мене забули в автобусі. Ми їхали всі вчотирьох від бабусі додому, мене, як найменшу, посадили комусь на руки в кінці автобуса. Автобус зупинився, мої вийшли, двері зачиняються, і автобус рушає з місця. Я кажу: «Мама», — і всі починають кричати, щоб зупинили автобус, бо дитину забули. Мене так і передавали по руках одне одному. І тепер у мамі це виявляється. Я вже доросла, розумію, і все одно емоційно реагую. День народження, мама всім поставила тарілки, а мені — ні. Рахує, кого забула? І знову починає рахувати, нібито всім. А я кажу: «Наче мені», — і всі починають сміятися.

П.: Це вимушене повторення: мати Марини страждала від своєї матері, хотіла позбутися її. Тепер вона себе так психотерапевтує, це гли-

бинно-психологічна цінність для неї, яка керує її вчинками, і вона несвідомо постійно губить з поля зору одну особу.

М.: Вона може сказати: «Зоя і Зоя пішли і щось зробили». Я стою і не можу збагнути: виходить, у мене вже дві сестри? А мене немає. Часто називає мене іменем сестри і каже, що ми в неї близнюки. Та ми зовсім не близнюки, щоб нас плутати. (*До психолога*): Я дуже-дуже вам вдячна, відкрила багато важливої інформації для себе.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Весь час ідеться про психічну, а не фізичну реальність. Емоція та поведінка — це те, що піддається спостереженню. Метод АСПН — не поведінковий тренінг, він наближається до когнітивно орієнтованих групових практик. Рукою автора під час малювання керує не емоція (малюнок виконувався вдома, в спокійному стані), однак на малюнку відображаються емотивно значущі події та переживання. Коли людина надто схвильована, говоримо: «Зараз ми з вами працювати не будемо, нехай усе мине, ви драматизуватимете дійсність, прийдете через півроку». Коли щось виявляється без реальної потреби на те, це означає, що воно виявляється всюди, незалежно від реальних подій, і тим самим «токсикуює» психіку. Важливо зрозуміти усистематизованість захисних механізмів, логіку несвідомого, яка пізнається лише емпірично, через конкретні взаємозв'язки і на конкретному матеріалі суб'єкта. Логіка несвідомого не є абстрактною, вона щоразу конкретна й імперативно впливає на поведінку та виражена на малюнку — це поведінка, яка була прихована від свідомого контролю і тому незнана для автора. Ця логіка впливала на Марину невидимо, на латентному рівні, неконтрольовано, без вольових зусиль на те, а внаслідок проведеної роботи відбулося просвітлення, тобто усвідомлення того, що раніше було імперативно енергетично напруженим. Марина здивувалася, що вдалося розкрити вагомий для неї і новий зміст. Емоції з'являлися тоді, коли називалися несвідомі аспекти, які виражала її рука, тобто розкривалися логіка і зміст її несвідомого, і виходили на певні значущі моменти. Тепер вони стали банальними, знаними й нецікавими. Непродуктивні форми поведінки поступово відмирають, але не одразу, потрібно й далі працювати над собою. Адже наша психіка формується надто довго. Зверталася увага на те, що фактаж поведінки обертається в ідеалізовані умовні цінності. Така поведінка абсолютно схожа на поведінку батьків, тому вона не влаштовує Марину. Невидимим це було через те, що є повне відчуження батьків — біологічне й психологічне. Тож успішність життя Марини під загрозою. Несвідоме знаходить заміщення батьків у релігійних ідеалізованих образах, які примиряють внутрішню конфліктогенність, реалізуючи оцінку діяльності на рівні «погано — добре». Проте амбівалентність зберігається: лев і ягня, миша і кролик. І все це дає змогу бачити, в яких формах виявляються ті самі агресивність, педоброзичливість, тривожність, що стабілізувалися в сімейних сто-

сунках, котрі породили недовіру до людей, блокування активності через страх осуду, бо таке було в батьківській сім'ї. Тобто нівелювався позитивний потенціал, який є в суб'єкта. Тепер починається самостійна робота з емоційним і поведінковим аспектами. У процесі психоаналізу малюнків розкрито когнітивний аспект в гармонії діалогу з невербальною (малюнковою) продукцією, а також залучено поведінковий аспект, адже малюнки — це теж поведінка, що зафіксована, хоча кожного разу малюнок ретроспективний. Проте в оживленні діалогом малюнків актуальним стає важливий матеріал в ситуації «тут і тепер». Так, генезис і лінія, що сягає в дитинство, цікавлять нас лише в тому плані, які рецидиви вони дають в сьогоденній, актуальній ситуації, в поведінці: суб'єкт зайнятий лише собою, «я хочу позбавитися почуття меншовартості, зайнявши позицію «вище», і в цьому мені допомагає єднання з Богом». Відбуваються відступи від реальності на дагоду ідеалізованому «Я». Закладаються певні цінності, людина самонароджується — це ілюзія, а насправді людина себе психотерапевтує від величезної амбівалентності до близьких людей внаслідок ідентифікації з ними, а також від амбівалентності до самої себе. Такі рятівні кола долаються не від доброго життя, а для того, щоб вижити.

Слід пам'ятати, що будь-які відступи від реальності породжують ризик психічних захворювань. Що краще ми зможемо впоратися з реальністю, відчувати її, правильно зрозуміти, то адекватніше зможемо прогнозувати свої дії, згармонізовувати їх з діями інших людей. Тоді не виникне ситуації: «Я все так добре спрогнозував, а маю діаметрально протилежні наслідки, бо йшов до людей під «обгорткою» великого позитиву, а насправді ніс негативний потенціал». Реальність заявляє про себе і як бумеранг обов'язково повертається до нас у ставленні людей, у їхніх відчуттях: чи з цією людиною мені комфортно, спокійно, надійно, чи вона лише все це декларує, бо є цінності, яких бракувало в ранньому дитинстві. Проте сама людина так формувалася, що не здатна на відповідну поведінку, бо переймається тепер лише сама собою. Потрібно розізнати це «хибне коло», і тоді ми побачимо інших людей. Адже інакшого способу самореалізації, як через гармонійні стосунки з іншими людьми, просто немає.

5.3. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків (на матеріалі роботи зі студенткою С.)

Психоаналіз комплексу тематичних малюнків використовують у контексті роботи АСПН. Його також можна застосовувати як самостійну методику, що дає змогу виявити інфантильні чинники новоутворень психіки, які підлягають корекції. Оволодіння цим прийомом є необхідною умовою особистісно-професійного зростання майбутнього практичного психолога. Психоаналіз комплексу малюнків передбачає виявлення

взаємозв'язків між семантикою символів різних малюнків, що є презентантами логіки несвідомого. Спонтанний характер малювання відкриває можливості об'єктивування внутрішніх детермінант змісту образного матеріалу. При цьому зміст психіки виражається символічно (звичайно, значення символів набагато ширше, ніж свідомі їх інтерпретації автором малюнків). Теми малюнків дібрані таким чином, щоб сприяти вираженню значущого моменту внутрішніх переживань або фіксованої життєвої події. У процесі аналізу за допомогою діалогу відбувається виявлення інфантильних чинників, які нерідко визначають магістральні лінії поведінки людини в дорослому житті. Кожний малюнок є вираженням емоційної сфери суб'єкта. Елементи одного малюнка можуть повторюватися в інших малюнках того самого автора. Глибинно-психологічний аналіз дає змогу перетворити дискретні та однозначні характеристики малюнків у цілісну й водночас багатозначну палітру символічних змістів, які мають логічну впорядкованість.

Аналіз малюнка 5.41

С.: У сім'ї батьків я почуваюся захищеною, спокійною. Мене люблять, підтримують. Я -- квітка.

П.: Чиї це руки?

С.: Це руки мами. Завитки -- це зв'язок між мною і мамою. Вони йдуть і від мене і від мами.

П.: Відчуття зв'язку було завжди?

С.: Так.

П.: Хтось, крім вас і мами, присутній на малюнку?

С.: Ні. Батько не відігравав у моєму житті важливої ролі, почуття прихильності чи любові до нього не відчувала. Він просто був поряд.

П.: Чи був період у вашому житті, коли ці руки були батькові?

С.: Так. Пригадую, як у дитинстві батько брав мене з собою у відпустку до бабусі.

П.: Тоді не було мами, ви були сам на сам із батьком?

С.: Так.

П.: Чи можна вважати, що мама відіграє гальмівну роль у ваших стосунках з батьком?

С.: Ні, швидше сам батько гальмує наші стосунки.

П.: Ваша психологічна близькість з мамою не викликає ускладнень у стосунках з батьком, ревнощів з його боку до мами, яка не приділяє йому належної уваги?

С.: Ревнощів немає. Сприйняття батька у мене відбувається через маму:



Мал. 5.41. Я в сім'ї батьків

як вона ставиться до нього, так і я — це незмінно. Зазвичай це негативне ставлення.

П.: Чи виникали у вас претензії до батька?

С.: Так. Між батьками виникали конфлікти: вони то розлучалися, то сходилися, а я хотіла б, щоб вони жили мирно.

П.: Близькість у стосунках з батьками у вас була тоді, коли вони розлучалися, чи тоді, коли сходилися?

С.: Я завжди підтримувала маму, була на її боці. Проте, коли батьки розлучалися, в мене виникало почуття жалю до батька, бажання, щоб він залишився в сім'ї. А коли він був у сім'ї — знову відчувала неприязнь.

П.: Вусики, що зображені на мал. 5.41, обмежують свободу рук?

С.: Так. Я була в маминому житті на першому плані.

П.: Чи можна вважати, що мама вас обмежувала?

С.: Я не пригадую, щоб мама декларувала якісь обмеження. Проте внутрішнє відчуття несвободи є. Я вже доросла, але постійно телефоную до неї.

Інтерпретація психолога: Важливим є динамічний бік того, що представляє С. Слід зауважити, що існує ідентифікація С. з мамою, а також залежність від мами та обмеження нею свободи. Ставлення до батька пов'язано з негараздами у стосунках між батьками, свідком яких була С. з дитинства.

П.: Звернімо увагу, що завитки намальовані двома кольорами — голубим і зеленим. Можливо, це вказує на спільність маминих і ваших переживань у ставленні до батька? Чи мама так само, як і ви, ставиться до вашого чоловіка?

С.: Так.

П.: Ви вільні у власних вчинках, стосунках із чоловіком?

С.: Мене переповнюють амбівалентні почуття до мами: мені хочеться приїхати до неї, а коли приїжджаю — виникають неприємні відчуття. Мама тисне своїми поглядами на мого чоловіка, а я не хотіла б, щоб вона бачила негаразди у моїх стосунках із ним.

П.: Можливо, існує прихована конкуренція між вами і мамою, і вам хочеться, щоб ваше одруження було успішнішим, ніж у неї з вашим батьком?

С.: Так. Мама говорить: «Яка доля в мене, така і в тебе буде».

П.: Якщо вам хотілося бути кращою дружиною, то ви не завжди думали так само, як мама, і помічали її неправильні вчинки. Мама відчувувала батька, а ви його жаліли. Коли ж відбувалося примирення між батьками, виникало запитання: чому вони не розлучаються? Розбіжність з матір'ю у сприйнятті батька є натяком на едіпову залежність. Логіка несвідомого: «Коли батька відчужують, я хочу бути з ним, тому протидію його зникненню». Примирення батьків так само не влаштовує, оскільки батько має інтимні стосунки з мамою.

Інтерпретація психолога: За опосередкованими показниками виявляється значущість батька. Конкуренція С. з матір'ю особливо чітко виявляється на тлі стосунків із власним чоловіком. Це опосередковано доводить критичне ставлення С. до матері за логікою: «Якби я була на місці матері, то вчинила б по-іншому, краще». Ідеальні стосунки з батьком у дитинстві є тлом: за відсутності мами контакт з батьком полегшувався.

П. (До С.): Яка динаміка рук на мал. 5.41? Чи буває так, що руки зникають і квітка залишається сама?

С.: Скільки себе пам'ятаю – мамині «руки» завжди поруч. Усі свої проблеми я розкриваю мамі. Якщо не поділюся з нею – на душі тяжко...

П.: Чи моделюється схожа ситуація з чоловіком?

С.: У стосунках з чоловіком мені здається, що я залишилася «без рук»!

П.: Якою буде динаміка цих стосунків?

С.: Мені важко уявити...

П.: Очевидно, «вусики» ростимуть і закріплять «руки». І що сильніше вони закріплюватимуть «руки», то більше ті намагатимуться вивільнитися.

С.: Тільки-но «вусики» пробують зачепитися – «руки» зникають.

П.: Динаміка стосунків у вашій актуальній сім'ї може спрямовуватися на уникнення «вусиків», обмежень – щоб вони не обплутували «квітку», не блокували її росту, тобто відбуватиметься перевитрата енергії.

Аналіз малюнка 5.42

С.: Мама мене бачила «сонечком», заради якого потрібно жити. Я себе уявляла «вазоном».

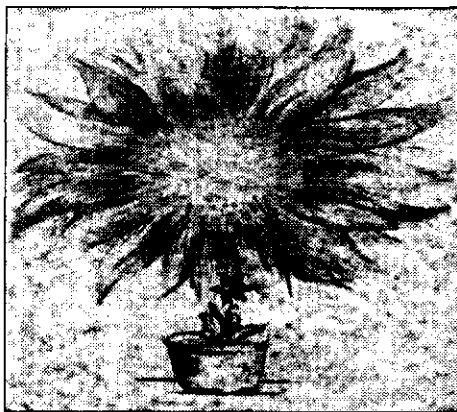
П.: Яким було бачення батька?

С.: Бачення батька мені не відоме.

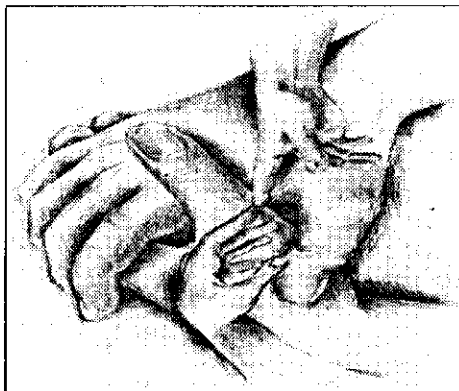
П.: Ви хотіли б, щоб батько бачив вас «сонечком» чи «вазоном»?

С.: Так. «Сонечком».

П.: Внутрішній світ батька закритий для вас. Якщо згадати ситуацію, коли ви будували модель з вашим чоловіком, то його потреби, наміри, інтереси також значною мірою закриті для вас. Ви повністю залежні від власної психодраматичної ситуації. Не було практики сприйняття внутрішнього світу близької людини – розуміти внутрішній



Мал. 5.42. Як мене бачили батьки і як я сама себе



Мал. 5.43. Сім'я тепер. Ідеальна сім'я

світ батька не довелося. Розуміння батька відбувалося через сприйняття матері, через інтимні стосунки батьків.

С.: Інтимних стосунків батьків для мене не існувало. Я вважала, що їх не було.

П.: Виникає гіпотеза, що за цим криється едіпова залежність від батька. Через ідентифікацію з матір'ю можливе приєднання до інтимних стосунків батьків. Квітиці у вазоні не заважає сонце?

С.: Ні. Сонце сприяє росту квітки.

П.: Сонце швидше схоже на со-

няшник, ніж на справжнє світило. Квітка обмежена горщиком. Вона не може вирости могутньою, бо залежна від людей, які її поливають або не поливають?

С.: Так. Я безмежно залежна.

П.: Що відбудеться, коли квітка у вазоні все ж виросте?

С.: Горщик поламається, бо корені квітки в ньому не вмістяться.

П.: Таке взагалі можливо?

С.: Ні. Цей образ єднає мене з мамою. Якщо горщик розіб'ється квітка не житиме.

П.: Це п'ятак на комплекс меншовартості.

Аналіз малюнка 5.43

С.: Ідеальна сім'я — це великі руки, стиснуті в замок. Сім'я тепер — маленькі руки, легке доторкування.

П.: Одна рука неначе чоловіча (вказує на нижню), інша — жіноча (вказує на верхню). Де ваша рука?

С.: Важко сказати. У різних ситуаціях по-різному.

П.: Виникає гіпотеза, що ви можете легко виконувати чоловічу функцію.

С.: Так. Коли мама ображала батька, я потайки була на його боці. Коли батько був відсутній, я брала на себе господарські функції.

Аналіз малюнка 5.44

С.: Я зобразила свого чоловіка. По гороскопу він — Вогняний кінь.

П.: Які риси чоловіка є спільними з «конем»?

С.: Чоловік — працелюбний, витривалий, активний. Може стати «дибки».

П.: Як ви поведетеся в такій ситуації?

С.: Інколи теж можу ставати «дибки».

П.: Тобто ви також можете бути в образі «коня»?

С.: Так.

П.: Відбувається взаємодія двох «коней»?

С.: Так. Але я можу бути і тут (показує на аркуш паперу вниз).

П.: Перемагає «кінь» чоловіка?

С.: Не завжди.

П.: Якщо перемагаєте ви, то які почуття переживаєте і як «кінь» переміщується на аркуші?

С.: Опинаячись зверху на «коні»-чоловікові, я перебуваю на вершині щастя.

П.: У такій ситуації чоловік-«кінь» покірний чи намагається вас скинути?

С.: Він покірний.

П.: Чи можна вважати, що ви прагнете такого задоволення, спрямовуєте дії на його досягнення?

С.: Так. Я сама провокую конфлікти, щоб перемогти і відчувати себе «на коні».



Мал. 5.44. Людина, яку я люблю

Аналітико-корекційний коментар психолога: Виходимо на внутрішню суперечність: з одного боку — «я маленька, мені потрібна підтримка» (див. мал. 5.42), а з другого — «мені потрібні «руки», щоб стати нарівні і навіть підкорити» (див. мал. 5.44). Коли наявне бажане відчуття сили, це спосіб набути образу «сонечка» (див. мал. 5.42). На мал. 5.44 автор зображує ще одного «коня» — саму С., таким чином психіка звільняється від почуття меншовартості. Спостерігається фіксація страху втратити батька, який підтримується з дитинства, ідентифікуючись з матір'ю. Так, змагання з чоловіком у силі відбувається не тому, щоб бути на рівні, а щоб не втратити. Автору важко «приборкати» коня, оскільки має місце відчуження чоловічого образу, — з одного боку, віддаляючи його, втрачається «управління конем» (див. мал. 5.44), з другого — у коня може спостерігатися тенденція скинути вершника. Тому досягти ідеального варіанту взаємин для С. важко, оскільки одночасно спостерігаються прагнення «до сили» і зневіра, що досягнуте можна «втримати».

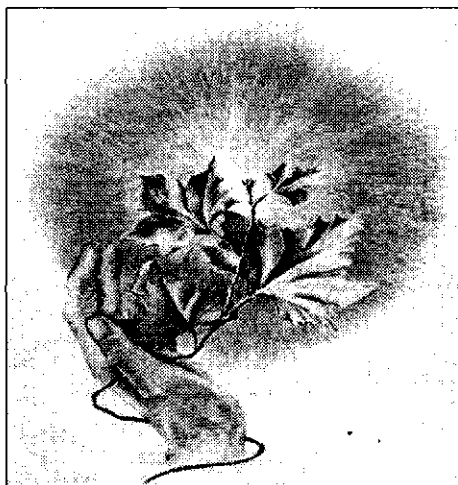
Аналіз малюнка 5.45

С.: Гілка з листям — це щаслива сім'я. Рука її захищає. Зображено джерело енергії, яке допомагає листочкам тягнутися вгору.

П.: Чи схоже сонце на те, що зображене на мал. 5.42?

С.: На цьому малюнку я зобразила стосунки з чоловіком. Рука — це опора, захист чоловіка.

П.: Гілочка — це ви чи ваш чоловік?



Мал. 5.45. Сприйняття щастя



Мал. 5.46. Людина, яку я не люблю

С.: Чоловік присутній і в образі «руки», і в образі «гілки». Щастя для мене — це коли є підтримка і світить сонце.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Чоловік виконує подвійну функцію: забезпечує інтимні стосунки і позицію «на рівних». Водночас він є опорою для С., сприяє її зростанню (див. мал. 5.42). Ці очікування створюються на основі ідеалізації власного «Я», оскільки така ідеалізація С. була притаманна матері. Замість квітки зображено стрижень. Малюнок дає відповідь на запитання, за яких умов квітка може перерости в сонце — в інтимних стосунках з партнером (див. мал. 5.45). Людина, яка підтримує, повинна, очевидно, зайняти місце батька (рука і пуповина) на фоні сонця-матері (див. мал. 5.42).

Аналіз малюнка 5.46

П.: До цієї людини можна ї не доторкуватися?

С.: Так, буває, що непароком зачениш — і вона «вжалить».

Аналітико-корекційний коментар психолога: Увага акцентується на тому, що «я не дуже хочу навантажуватися прогнозуванням, баченням та обходженням таких людей». Інша людина повинна підкоритися, втратити свою природу і не «жалити» — адже зображено кропиву, яка за своєю природою жалить, — вона має адаптуватися до потреб С. Це означає, що автор може прирікати себе на негативні почуття замість того, щоб прийняти іншу людину такою, якою вона є.

С.: Мені є над чим замислитись!

Аналіз малюнка 5.47

С.: Ідеальне «Я» — вгорі, реальне — внизу. Є почуття меншовартості, невпевненості. Коли я піднімусь нагору, то стану ідеальною, звільнюся від пут. Однак потрібні зусилля, щоб пробити цей хрест.

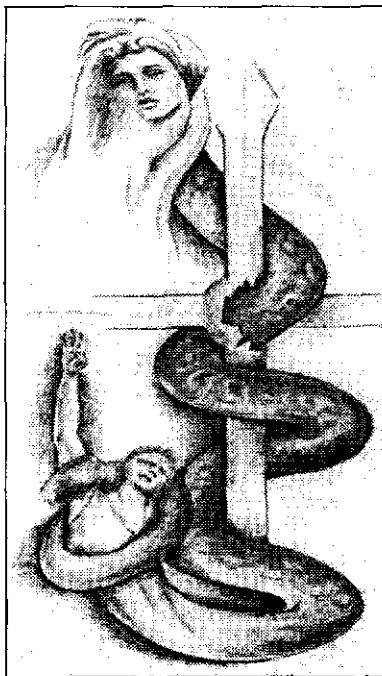
П.: Де тут початок?

С.: Усе сплутано. Не можу сказати, де початок, а де кінець.

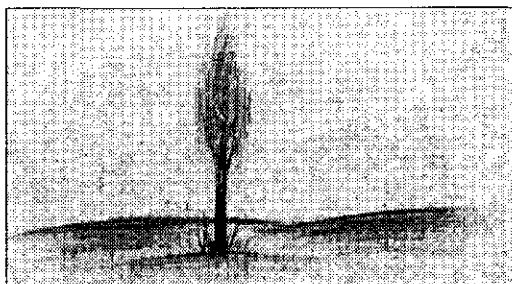
Аналітико-корекційний коментар психолога:

Образ «руки» вказує через завитки на прагнення піднятися вгору, до ідеалу, а не напрям руху. Натякається на те, що, можливо, була травма при народженні, чи сам процес народження залишив слід. Можна вважати, що ідеальний образ угорі відображає риси матері. Хрестовина може бути символом єднання батька й матері, завдяки якому відбулося народження. На наявність чоловічих ознак у С. вказує пронизування стовпа. Едіпова залежність розв'язується через конкуренцію чоловічих ознак, а також через втілення батьківських рис у собі. Зображення вгорі свідчить про бажання бути жіночною. «Хрест, який я несу, — це залежність від тяжіння до батька». Малюнок ілюструє механізм згущення, багатомірності й багатозначності символіки.

Перекреслення (хрестовина) вказує на ускладнення інтимних стосунків через те, що «я не на коні» («Я-реальне»), а інтимне єднання може бути «в ідеалі», «на коні». На мал. 5.43 зображено протистояння чоловічих фалічних образів, відсутність бажаного контакту. Суперечність полягає в тому, що, з одного боку, виникає прагнення до жіночності, а з другого — прагнення мати переваги над чоловіком. Відбувається компенсація через відсутність рук батька (див. мал. 5.41), тоді ці «руки» «я знаходжу в собі». Психокорекція спрямовує людину до знаходження опори в собі. Захисна логіка: «Я знаходжу «руки» в собі». Почуття самопокарання: батька любила навіть тоді, коли мама його не любила. Розходження з мамою в поглядах, бо вишикало почуття тяжіння до батька. Отже, пробита хрестовина — це руйнація стосунків, а саме: перехрестя стосунків батька й матері. І тоді психіка або «на коні», або внизу (див. мал. 5.44). У батьківській сім'ї було або добре, або погано — не стверджується, що налагоджено оптимальні стосунки. На проміжній ланці «хрест» поставлено тому, що «я не змогла налагодити гармонійних стосунків з батьком». Водночас мал. 5.47 вказує на біологічну причетність С. до цього стрижня, через який



Мал. 5.47. Я — реальне. Я — ідеальне



Мал. 5.48. Самотність

у чуттєвих стосунках символізує зміїний тулуб на місці ніг, що виражає тенденцію до психологічної імпотенції, яка є незмінним супутником едіпової залежності.

Аналіз малюнка 5.48

С.: Самотність для мене бажана.

П.: Руки на мал. 5.41 відображують ізоляцію від навколишнього світу. Небезпека полягає в тому, що може розвинутися тенденція до постійного руйнування стосунків — пробивання хрестовини, яка тримає С. (див. мал. 5.47), бо в цьому апробується сила «Я». Логіка несвідомого: «М'якістю я можу пробити стрижень, а це означає, що я сильніша за нього». Така сила потрібна для внутрішнього єднання з батьком, який відчував себе самотнім у власній сім'ї.

Аналіз малюнка 5.49

С.: Я — пташка. Біда — це змія, яка жалить і несе смерть. Рука символізує смерть.

П.: Змія виповзає з рота — символ сексуального контакту. Біда гіперболізується, адже пташка може вільно злетіти. Вона нагадує шлях до ідеалу (див. мал. 5.47). Можливо, стрижень хреста і змія — одне й те саме. Череп і змія можуть символізувати, що у вашому сприйнятті стосунки між батьком і мамою вже вмерли.

С.: Так.

Аналіз малюнка 5.50

С.: Хрест — це нещастя, це та скутість, яка заважає людині вирівнятися. Вона залежна від біди. Промені з її очей — це страх нещастя.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Нещастя породжує страх, а страх знищує нещастя. Малюнок пояснює, чому відбувається руйнування «хреста». Хрестовина на мал. 5.47 символізує чоловічо-жіноче єднання. Нещастя полягає в тому, що його доводиться відсікати, на що вказують завитки на мал. 5.41. Натяк на те, що йдеться про родину. Рот зображений двозначно, його можна трактувати як широко відкритий, так і закритий. Рука — чоловічий фалічний сим-

вол. Обличчя в руді, рот — жіночий символ. Кіготь, націлений в око, — прагнення чуттєвого єднання. Едіпова залежність виражена зігнутими пальцями, що символізують імпотенцію. Обличчя швидше чоловіче: «Ми з батьком як одне ціле, удвох і в нещасті». Очі виражають страждання. Можливо, єднання з батьком відбувалося в стражданні. Промені з очей — фалічні символи. Вони зливаються в один, що свідчить про бажання єднання і прагнення відображати чоловічу функцію. Образ «променів» вказує, що фізичне єднання з батьком неможливе, є лише платонічне. Психіка «знає», що чуттєве єднання батька з матір'ю то реальність (див. мал. 5.47), а «моє єднання, яке є нещастям», потрапляє в категорію «мертвого» (почорніла зелень, яка до зламу хреста є живою). Змія на мал. 5.47 проходить через хрест, на мал. 5.49 — через рот, обличчя має стосунок до батька. Про помисли і чуттєве єднання з батьком розповідає голова змії, що загрожує «пташеняті». На мал. 5.47 змія проростає з естна автора, а на мал. 5.49 — із голови. Разом



Мал. 5.49. Я йду назустріч біді



Мал. 5.50. Сприймання нещастя

з тим голова на цьому малюнку — її «хвіст», який представлено у вигляді вуха — рогу, що може вказувати на багатозначність семантики: помисли на чуттєве єднання зі мною лише в голові у батька (це помисли такого зразка: «розповідає голівка змії, яка загрожує жалом пташеняті»). Враховуючи вербальне пояснення автора до мал. 5.49, що «це рука смерті», можна зробити висновок: таке єднання «до смерті подібне». Помисли едіпового порядку «від мене далекі,

бо батька я умертвляю, за чоловіка не вважаю» (ріг униз). Рука на голові змії виконує парадоксально стримувальну функцію, яка суперечить тексту автора про смерть (це може означати, що автор приписує батькові бачення чуттєвого єднання з нею (шия змії і голівка — символ пеніса), проте він стримує себе; таке єднання неможливе — на це вказує образ пташки, яка може злетіти й уникнути «жала», фалоса). Рука належить батькові (кігті). Натяк на те, що рука на мал. 5.50 є рукою батька. На мал. 5.49 батько, зображений у вигляді скелета, підтверджує слова автора про те, що «його як не було» (чи нема). Обидва малюнки свідчать про наявність у С. руйнівних тенденцій, породжених едіповою залежністю. У житті це може виражатися тенденцією до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Автору, очевидно, потрібне опертя в житті, бо на малюнках змія зображена кругом хреста (див. мал. 5.47) і кругом руки (див. мал. 5.49). Водночас це опертя руйнується (див. мал. 5.47 і мал. 5.50) або ж дискредитується (психологічно «умертвляється»), що доводить існування зазначених тенденцій.

Аналіз малюнка 5.51

С.: Я зобразила свою могилу. Квітка — це мама, далі рука — то смерть.

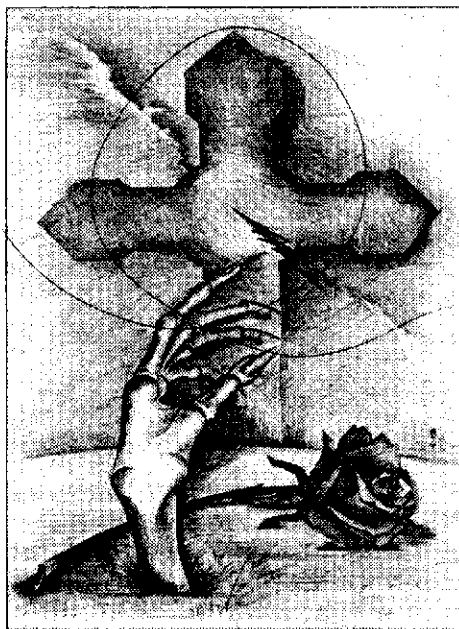
П.: Можливо, цим ви звинувачуєте батька, що ваше неіснування не матиме для нього значення?

С.: Так.

П.: Логіка малюнка в тому, що «батько для мене вже помер, і якщо я помру, то будемо там разом». Тенденція до саморуйнування. Перехрестя вказує на «завершення», яке єдина зображення на мал. 5.47 і мал. 5.50. Натяк на руйнування хреста блискавкою невідомий і вказує, що це одне й те саме. Інтереси батька для вас закриті, ви їх не відчуваєте, вони змертвілі. Важливо зрозуміти, що іншим людям значно приємніше, коли ми веселі, мажорні, спроможні підтримувати їхню гідність, зрозуміти їхні інтереси.

С. (плаче): Батько в мене справді помер.

П.: Цей сумний момент прояснив значущість для вас батька.



Мал. 5.51. Сприймання близькими мого неіснування

Аналіз малюнка 5.52

С.: Квітка висохла, і вже не зможе розквітнути. Минуле, яке не можна виправити, - це подія, що зламала квітку. Було надто боляче, з'явилися краплі крові. Це також втрата значущих людей.

П.: А ви тут присутні?

С.: Я - сльоза. Це пов'язано з тим, що п'ятнадцять років тому трагічно загинув мій батько.

П.: До цього автор не повідомляла про цю трагічну подію. Дещо проявляє присутність самого символу - хреста (див. мал. 5.51) і зображення смерті, ідентифікація зі смертю, бо тоді за захисною логікою «я поряд із батьком». Чому одна сльоза зображена великою, а друга - маленькою?

С.: То моя сльоза і мамина з приводу того, що не стало значущої людини.

П.: Факт тяжіння до батька, що є прихованим від свідомості, виявив себе, коли загрози єднання вже немає. Ми бачимо автономні сльози на квіточці, яка вже була зображена на мал. 5.41. Ви зобразили свої особисті страждання, крім тих, що спільні з маминими. Мамина сльоза велика чи маленька?

С.: Маленька.

П.: На цьому малюнку показано відмінність у сприйманні батька вами і мамою. Ваше горе (сльоза) виявилось більшим. Квітка змертвіла (кров на зламі) разом зі смертю батька. Виникає відчуття, що лише смерть батька змусила відчути його значущість для вас.

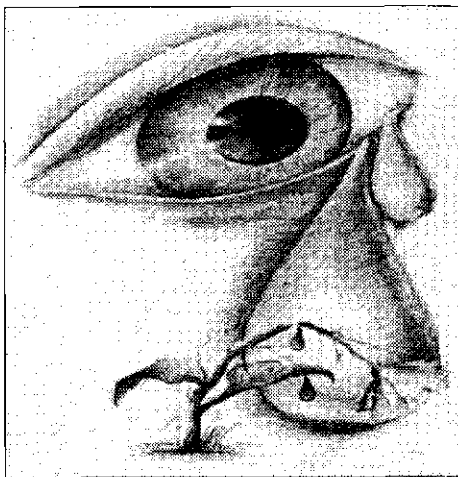
С.: Так, це правда. Трагічна подія допомогла мені відокремитись від бачення мамою батька.

П.: Якщо повернутися до мал. 5.50, то стає зрозуміло, чому один проміник злитий з іншим. Адже фактично залишився тільки погляд. Квітка з певного моменту нежива, хоча вона функціонує. Краплі збираються в сльозі, яку містить око. Я згадую фрагмент психодрами, коли у вас були безмежно виразні очі, вони багато розповіли про вас.

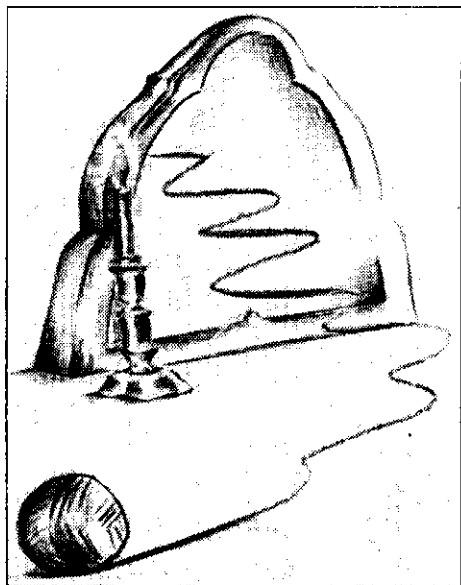
Аналіз малюнка 5.53

С.: Моє минуле - це дзеркало, яке може в будь-який момент упасти; блакитна нитка - це дорога мого життя.

Аналітико-корекційний коментар психолога: У дзеркалі -- пустота, інакше дорога закінчилась би на його рівні. Знову можна конста-



Мал. 5.52. Сприймання минулого, яке не можна виправити



Мал. 5.53. Мое минуле. Дорога мого життя

тувати тенденцію до психологічної смерті, бо «я не живу, це лише відображення життя». Малюнок багатозначний: дзеркало — натяк на любов (воно розбилося — любов зруйнувалася). Автор наголошує на тому, що дзеркало в будь-яку хвилину може впасти — це натяк на смерть. Дорога життя представлена ниткою (за архетипами — це пуповина, що є спільною з образом змії); дзеркало відображає минуле — порушення певних фізичних закономірностей, оскільки кінець нитки (початок клубка, який міститься на передньому плані мал. 5.53) — з іншого боку дзеркала; свічка — фалічний чоловічий символ, вогник — натяк на те, що йдеться про «лібідо». Символ дзеркала виражає істотну інформацію, що відповідає

глибшим цінностям автора: «мое минуле — це і є майбутнє» (синя нитка сягає в перспективу), а майбутнє закрите.

Аналіз малюнка 5.54

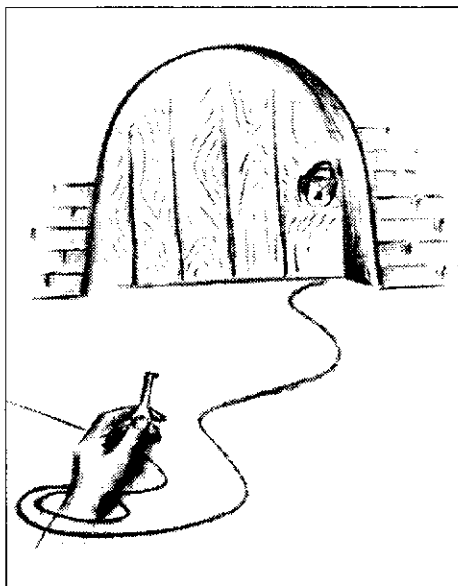
П.: Ключик у руці, яка ніби під землею, вона не дотягується до замка. Символіка на малюнку вказує на два натяки інтимних стосунків: рука (чоловічий символ) і кола кругом неї (жіночий символ), а також отвір замка (жіночий символ) і ключик (чоловічий символ). Ми вже з'ясували, що рука з-під землі на мал. 5.51 — це батьківська рука; на мал. 5.54 нитка обвила її руку — це вже причетність до інтимного аспекту єднання з батьком через «пуповину», і народження завдяки його інтимному внеску. Ключик і замок — символ чоловічо-жіночих стосунків, в яких автор, очевидно, відчуває труднощі (показано, що їхній контакт неможливий). Рука на мал. 5.54 є символом чоловіка, що заміщує батька (схожість композиції рук на мал. 5.51 і мал. 5.54). Архетип розповідає про внутрішній конфлікт: «Я хочу молодого чоловіка» (рука на мал. 5.51 відрізняється від руки на мал. 5.54). Проте це бачення швидше в уяві, оскільки «мені заважає минуле (зв'язок з батьком)». Про зв'язок із батьком саме в цьому інтимному аспекті «розповідає» піднята вгору рука автора на мал. 5.47 (логіка: «ми з ним солідарні в цьому бажанні і неможливості його реалізувати»). Цей малюнок показує, що

реалізація відбувається через пуповину, яка пронизує стрижень (фалос). Відбувається маскування: «я (пуповина) зробила те, що притаманно чоловіку». Це вказує на інтимні чоловічо-жіночі стосунки (стрижень і м'яка округла змія). Малюнки 5.53 і 5.54 вказують на загрозу деструктування інтимних стосунків у майбутньому. Майбутнє на мал. 5.54 закрите, що схоже на мал. 5.53, де зображено закрите дзеркало.

П.: І це ваша рука?

С.: Так, без сумніву.

П.: Знову реалізація чоловічої функції — ключик, який треба вставити в отвір. Сльоза маленька і слёза велика (див. мал. 5.52). Тобто, коли батькові було погано, то з'являється і «моя маленька слёза». Мал. 5.53 і замковий отвір на мал. 5.54 — повторюють батьків, драму (див. мал. 5.47). Ви піби володарка майбутнього, але рука — безсила, прикута, не досягне замка (див. мал. 5.54).



Мал. 5.54. Моє майбутнє

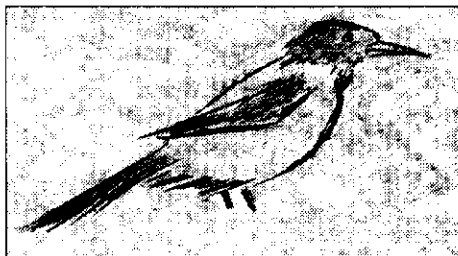
Аналіз малюнка 5.55

С.: Це людина, яку я не поважаю.

П.: Якщо розглядати пташку на мал. 5.49 як втілення вас, то можна стверджувати, що ви себе певною мірою не поважаєте. Крім того, на мал. 5.47 ви так само менша і внизу, а ідеал, який пов'язаний з матір'ю — вгорі. Гіпотеза: ви за щось не поважаєте свою матір.

С.: Так, за те, що вона контролює моє особисте життя.

П.: Пташеня на мал. 5.49 не може мати інтимних стосунків з татуйованим об'єктом (батьком), а птаха-мати — може, і за це ви її не поважаєте. Тому так боляче реагуєте на її втручання у ваше інтимне життя.



Мал. 5.55. Людина, яку я не поважаю



Мал. 5.56. Людина, яку я відчужую

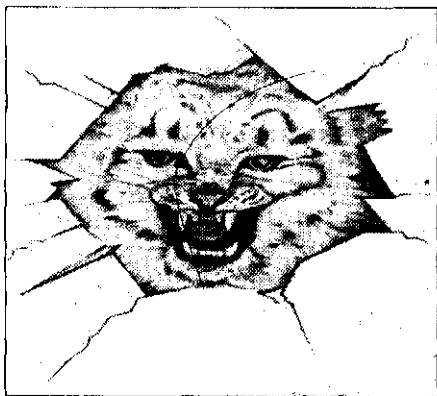
видно, через едіпову залежність у вас є проблеми в інтимних стосунках.

С.: Так, але я й не здогадувалася, що про це може розповісти малюнок.

Аналіз малюнка 5.57

С.: Я намалювала плівку. Кожна людина має два боки: позитивний і негативний. Під впливом обставин ця плівка тріскається і показується ось це (див. мал. 5.57). Таку людину я боюся.

П.: Несвідоме розповідає про свої цінності: залишатися в утробі (за плівкою) є цінністю, бо сам акт народження породжує агресію. Так ви виправдовуєте в собі рису агресивності — «я була хорошою, коли в утробі єдиалася зі статевою клітиною батька». Є певне відчуження та осуд самої себе, почуття меншовартості, гіперболізація власної агресивності. Логіка несвідомого: «Я дуже страждаю, коли виявляється агресія, але завдяки їй позбавляюся почуття меншовартості, оскільки не можу терпіти власної слабкості». Так психіка роз-



Мал. 5.57. Людина, яку я боюся

С.: Думаю, що тепер мені легше буде налагодити стосунки з мамою. У тому, що ви сказали, є правда — тільки зараз я це усвідомила.

Аналіз малюнка 5.56

С.: Це людина, яка топче все на своєму шляху.

П.: Ви обтяжені почуттям меншовартості і відчуженням інтимних стосунків; відповідно до архетипу — нога, чобіт, який топче, — це символ інтимного єднання. Оче-

в'язує питання інцестного тяжіння та єднання. А оскільки існує табу на такі стосунки, то є привід засуджувати й карати себе (див. мал. 5.49). Завдяки проєкції (див. малюнки 5.55 і 5.56) покарання спрямовується й на інших людей, а це означає, що стосунки з батьком були агресивними.

С.: Так, справді, під впливом мами.

П.: Логіка несвідомого: «Я у своїх рисах намагаюся дотягуватися до батька» — психологічне єднання з ним заміщує чуттєве єднання.

Аналіз малюнка 5.58

С.: Я зобразила конфлікт між добром і злом. Білий лебідь — це я, а чорний коршун (чи лебідь) — чоловік.

П.: Добро — ближче до «утроби». Вода за архетипами — це символ утроби. Білий лебідь — символ жіночності, материнського тепла. Чоловік-«коршун» несе загрозу. Гіпотеза: смерть батька зумовила почуття провини.

С.: (плаче) Так, лише тепер це усвідомлюю.

Аналітико-корекційний коментар психолога: Психоаналіз комплексу тематичних малюнків С. засвідчує, що за емотивністю ставлення до змісту, який об'єктивовано в процесі аналізу зображення, криються значущі переживання і дитячі почуття, які пов'язані з близькими людьми, що піддалися витісненню. Протагоніст не має змоги самостійно пізнати логіку власного несвідомого, оскільки вона формувалася позадосвідним способом, а в її основі нерідко лежить тяжіння едіпового характеру. В процесі психокорекційної роботи з використанням комплексу тематичних малюнків професійний та об'єктивний аналіз психолога-фахівця дає змогу протагоністу побачити цілісну картину організації власної психіки, що нівелює емоційну напруженість та відкриває можливості звільнення від викривлень у сприйнятті об'єктивної реальності. У ході психокорекційного діалогу з автором інтерпретується символіка, яка детермінується неповторним життєвим досвідом та значущими переживаннями дитинства.

Психоаналіз комплексу тематичних малюнків С. вказує на наявність особистісної проблеми та об'єктивованого в малюнках конфлікту, що ґрунтується на неусвідомлюваних внутрішніх суперечностях психіки. Особистісна проблема С. зумовлена едіповою залежністю, що породжувала драматичні переживання в дитинстві, які були пов'язані з розлученням батьків. У процесі аналізу з'ясувалося, що С. притаманні амбівалентні почуття до батьків: почуття любові до батька поєднуються з одночасним відчуженням його чоловічих рис. Значущість батька виявляється в опосередкованих показниках: почуття жалю до нього, бажання бути разом з ним. Внутрішній світ батька, його потреби та інтереси закриті для автора малюнків, оскільки сприйняття його відбувається через призму бачення матері, яка має певне не-



Мал. 5.58. Конфлікт

гати́вне ставле́ння до чолові́ка. Неусвідомлене бажання єднатися з батьком реалізується через ідентифікацію з матір'ю, сприйняття батька залежить у С. від ставлення до нього матері — тобто через негатив, хоча внутрішньо С. не сприймає цього факту. До матері також зароджується подвійне ставлення: любов, бажання мати підтримку і водночас — почуття конкуренції, прагнення перевершувати її за жіночими параметрами. Конкуренція з матір'ю особливо чітко виявляється у С. на тлі власної сім'ї та стосунків із чоловіком, що свідчить про критичне ставлення С. до матері. Обмеження матір'ю свободи С. сприяє виникненню тенденції до обмеження автором свободи власного чоловіка і водночас — бажання незалежності, самостійності, що породжує почуття меншовартості (мал. 5.42 «Як мене бачили батьки і як я сама себе» — відображає прагнення стати квіткою-сонцем і страх втратити зв'язок із матір'ю). Стосунки із заміщувальним об'єктом — власним чоловіком — виявляються навантаженими особистісною проблемою С., яка залежна від батьківської сім'ї. Оскільки у С. виникає тяжіння до батька едіпового порядку, на яке існує табу, то психіка розв'язує цю проблему через платонічний аспект — втіленням в собі чоловічих рис (див. мал. 5.43 «Сім'я тепер. Ідеальна сім'я», на якому зображено руки — чоловічі фалічні символи). Завдяки такому втіленню психіка за захисною канвою відчуває бажану психологічну силу, відбувається змагання в силі (див. мал. 5.54 «Людина, яку я люблю» — автор всупереч зображенню привносить в малюнок ще один образ). Прагнення отримати перемогу над чоловіком реалізується через деструктивні параметри — провокування конфліктних ситуацій. Така тенденція зумовлена неусвідомлюваним бажанням звільнитися від почуття меншовартості, яке автор винесла з батьківської сім'ї, навантажившись едіповою ситуацією та певним типом об'єктних відношень — страхом втрати близьких людей, зокрема батька. Це оживає в актуальній ситуації — за страхом втрати (розлучення батьків у дитинстві, смерть батька) приховується тенденція до самопокарання та почуття провини перед батьком. Тенденція до відчуження чоловічого образу та ідеалізація власного «Я» породжують тенденцію до підкорення інших людей (зокрема власного чоловіка). Бажані психологічні риси С. черпає від матері (див. мал. 5.47 «Я — реальне. Я — ідеальне» — ідеал «Я» навантажений рисами матері). Едіпова ситуація розв'язується через конкуренцію з чоловіком та чоловічі риси. Тяжіння до батька породжує суперечливі тенденції психіки: бажання реалізувати чоловічу силу і водночас бути привабливою жінкою (див. мал. 5.47); бажання реалізації чуттєвості та усичення інтимних контактів; бажання відчувати підтримку і прагнення до свободи, незалежності (див. мал. 5.44). Такі суперечності породжують неможливість налагодження гармонійних стосунків і невідповідність власних цілей

та засобів їх реалізації: просування до бажаного ідеалу «Я» парадоксально реалізується через руйнування стосунків. Це породжує тенденцію до самотності — почуття, що психологічно єднає з батьком, який відчував самотність у стосунках з матір'ю. У цьому виражається й тенденція до самопокарання та саморуйнування. Психологічне єднання з батьком відбувається через переживання драматичних ситуацій та через агресивні почуття. Останні, відокремлюючись від первинного лібідіозного об'єкта, виявляються в актуальній ситуації взаємодії (див. мал. 5.57 «Людина, яку я боюся»). Це зумовлює тенденцію до психологічної імпотенції (див. малюнки 5.49 — 5.51) та відчуження й осуд себе (див. малюнки 5.55 — 5.58). На основі психокорекційного процесу С. усвідомлює амбівалентні почуття до батьків та особистісну проблему, породжену едіповою ситуацією, що відкриває можливості самокорекції, вивільнення конструктивного потенціалу та гармонізації свідомої і несвідомої сфер психіки. Глибинно-психологічне пізнання в поєднанні з розвитком навичок самоаналізу та самокорекції дає змогу реалізувати тенденцію до просоціального ідеалу в професійній діяльності.

5.4. Особистісна психокорекція та можливості керівництва груповим процесом АСПН (на допомогу психологу-практику)

5.4.1. Професійні вимоги до керівника групи АСПН

Дослідники зауважують, що перспективним підходом до психологічної практики є той, за якого в центрі уваги перебуває суб'єкт із його психологічними особливостями в індивідуально-неповторних виявах. Зарубіжні автори (С. Кратохвіл, І. Ялом та ін.) надають пріоритетного значення дослідженню функцій і стилів поведінки керівника групи. Зокрема, визначають такі функції ведучого: коментарі до процесів, що відбуваються в групі; аналіз поведінки учасників; інформування групи; демонстрування форм доцільного поводження; ініціювання учасників; режисура дійства, яке відбувається в групі; посередництво між учасниками; активна участь у груповій роботі.

У психологічній практиці згідно з методичними особливостями та формами групової роботи прийнято визначати специфічні характеристики особистості, необхідні для керівництва груповим процесом. Так, К. Рудестам визначає такі характеристики: ентузіазм, хист домінування, впевненість у собі, розвинений інтелект. С. Слевсон наголошує на таких характеристиках: врівноваженість, зрілість, сила Его, відсутність схильності до тривоги, розвинена інтуїція та здатність до емпатії, стійкість до фрустрації та бажання надавати допомогу. В «групах зустрічей», заснованих К. Роджерсом, психолог основну увагу приділяє взаєми-

пам у групі, а не внутрішнім психічним процесам. Керівник такої групи — гуманістично спрямована особистість, яка значно повніше залучається до її життя, ніж у психодрамі Дж. Морено, де терапевт є швидше зовнішнім спостерігачем. К. Роджерс виокремлює такі характеристики керівника: бажання допомогти іншій людині; здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; віра у здібності учасників, їхню здатність до змінювання й розвитку; толерантність до фрустрації та невизначеності; впевненість у собі; розвинута інтуїція; високий рівень інтелекту.

Вважають, що на професійні функції керівника групи передусім впливає його підготовка в межах певної психологічної теорії, а також його особистісна складова та людська природа. Проте кваліфікованому спеціалісту психокорекційна група потрібна насамперед для реалізації цілей її учасників, а не для самоствердження. При цьому особистісні характеристики керівника групи не заважають розкриттю психокорекційного потенціалу групи, а навпаки, зумовлюють саморозкриття її членів. Так, Р. Кочюнас зауважує, що груповий терапевт-професіонал має свій стиль керівництва, невидимо керує групою і слугує прикладом для її учасників; здатний побачити в кожному учасникові щось самоцінне; бере емоційну участь в роботі групи; володіє психологічною силою і здатний приймати агресію; має почуття гумору і вміє адекватно його застосовувати; винахідливий у застосуванні психотренінгових вправ; може здійснювати самопізнання [6, 304]. На думку К. Рудестама, «керівник у групах зростання і терапевтичних групах повинен бути частково актором, частково вченим, поєднуючи почуття й інтуїцію з професійним знанням методів і концепцій» [8, 50]. Т. Яценко зазначає, що психокорекційна праця «не лише націлює на самовиховання тих, хто навчається, а й ставить керівника перед фактом необхідності самовдосконалення, пошуку шляхів до нього» [11, 75].

У роботах, присвячених груповому тренінгу, зазначається, що в деяких випадках необхідною є авторитарність керівника групи, завдяки якій можна жорстко структурувати завдання групи і долати її учасниками стресовий стан. Дехто із психотерапевтів клінічного спрямування схильний заохочувати експресію агресії у груповій роботі, будучи при цьому переконаним, що агресивна дія або фантатія вивільняє придушену деструктивну (руйнівну) енергію. Крім того, вони вважають активізацію агресії необхідною передумовою психокорекції, яка сприяє розрядці емоційного напруження. За таких умов зберігається небезпека штучного запуску в дію агресивних стимулів через демонстрацію агресивних форм поведінки та наслідування їх учасниками групи. Така «психокорекція» знижує можливості гальмування агресії та стимулює підвищену експресивність у вираженні почуттів. Важливу роль у груповій взаємодії відіграє чинник посилення у кожного з її учасників ототожнення з групою, єднання з нею, завдяки чому зростає конформність та нівелюються агресивні тенденції. Завдання керівника — запобігати агресії підтриманням доброзичливої атмосфери в групі.

Особливості реалізації психокорекційного впливу за методом активно-го соціально-психологічного навчання (АСПН) зумовлені теоретичною підготовкою психолога, його діагностико-корекційними можливостями, безпосередньою практикою, результати якої пов'язані з адекватністю сприймання психологом плинного матеріалу в ситуації «тут і тепер». Результативність психокорекційної практики залежить також від професійного досвіду та інтуїції психолога, опанування ним інструментальних можливостей процесуальної діагностики та її поєднання з корекцією. Останні прямо залежать від особистісної корекції практичного психолога. Тому підготовка психолога-практика передбачає не лише безпосередню психокорекцію особистості, а й передачу йому специфічно-практичних знань та вмінь, завдяки яким він зміг би згодом самостійно проводити навчання в психокорекційних групах глибинного спрямування. Такі знання формуються в галузі психологічної практики і в самій практиці, тому не підлягають суто раціональному засвоєнню. Як зауважує Т. Яценко, орієнтація різновидів групових практик на соціально-перцептивні процеси та «причісування» поведінки зумовлює нівелювання їхньої психокорекційної результативності у зв'язку з відсутністю пізнання каузальних особистісних передумов труднощів у процесі спілкування.

У групі АСПН психолог-керівник відповідає за весь процес роботи - від початку і до кінця, тобто за те, що відбувається в групі. Він гарантує збереження психологічного благополуччя кожного учасника, сприяючи при цьому формуванню його особистісної відповідальності. Поведінка керівника не зводиться лише до взаємодії з членами групи, а передбачає реалізацію необхідних особистісних та професійних характеристик у безпосередній практичній роботі.

Т. Яценко виокремлює такі вимоги до професійних та особистісних характеристик керівника групи АСПН: робити те, чого він очікує від інших членів групи; бути щирим у спілкуванні з членами групи, досліджувати свій внутрішній світ; діяти на основі розвиненої інтуїції, а в разі потреби йти на конфронтацію із членом групи. Керівник групи має обов'язково володіти такими характеристиками: турботливістю, переконанням, відвертістю, психологічною силою, життєвим досвідом, знанням самого себе, почуттям гумору, винахідливістю, а також відповідати етичним вимогам. Згідно з дослідженнями Т. Яценко управління груповим процесом АСПН передбачає розуміння феномена групової динаміки керівником та здатність тримати в полі зору загальну мету і психокорекційні цілі. Така здатність поєднує в собі концепцію теоретичного розуміння психологічних механізмів, розвиток здібностей процесуальної психодіагностики, вміння синтезувати власну творчість із закономірностями розвитку групи та особистісних процесів. Уміння обговорювати з групою цілі психокорекційного процесу сприяє підвищенню невидимої керованості груповим процесом та розширює можливості пізнання непередбачуваних групових явищ. Метод АСПН, на думку

дослідниці, не має спеціального спрямування на те, щоб зробити процес привабливим для учасників. Однак введення принципів групової роботи і мотивація пізнання учасників створюють атмосферу емоційної та пізнавальної зацікавленості психокорекційною роботою, а «щира переконаність в ефективності групової роботи стимулює учасників навчання до роботи, збуджує потяг до творчості, подальшого самопізнання та самовдосконалення» [11, 79].

У процесі групової взаємодії керівник та учасники разом пізнають особистісні характеристики на основі виявів поведінки, що сприяє розвитку навичок самоаналізу. Зауважимо, що пізнання має рефлексивний характер, а не повідомляється учасникам у «готовому» вигляді керівником групи, що розвиває аналітичні здібності та здатність до вироблення нестандартних рішень.

Важливим є виникнення у групи довіри до її керівника, який «відповідає вимогам високого професіоналізму і справляє враження людини, яка знає, що робить, знає груповий процес, розуміє адекватно себе й інших, уміє надавати психологічну допомогу. Бажано, щоб особистісні характеристики керівника не дратували присутніх, не розчаровували, не стомлювали» [11, 80]. Мистецтво співпереживання й турботливості передбачає відчуття поваги до внутрішнього світу іншої людини, а також розпізнавання вербальних і невербальних сигналів, що свідчать про втому учасників групи. Співпереживання означає вміння ввійти в становище іншої людини, але зі збереженням особистісного нейтралітету, автономності. Турботливість «передбачає увагу, довіру, вміння щиро й усебічно оцінювати індивідуальність кожної людини, її особистісні риси» [11, 79].

Уміння надавати адекватну підтримку іншим учасникам групи — одне з провідних завдань керівника. Така підтримка потрібна в тому разі, стверджує Т. Яценко, коли суб'єкт перебуває у кризовому психологічному стані, який зумовлений частковою дезінтеграцією його психіки, що необхідна для його ж самостановлення. Надання підтримки потребує від керівника тонкого відчуття її доречності (наприклад тоді, коли суб'єкт уже пережив емоційну дезінтеграцію і готовий доходити конструктивних висновків). У психокорекційній групі важливим чинником є створення психологічної безпеки для учасників психокорекції. В цьому виявляється турботливе ставлення і вміння зосереджувати увагу на потребах членів групи та їхніх індивідуальних рисах. Поряд з умінням надавати підтримку (яка не повинна підвільно вести до конфронтації) важливою є психологічна сила керівника, що ґрунтується не на авторитарних прийомах, а на вмінні діагностувати особистісну проблематику й прогнозувати динаміку особистісних змін учасників навчання, розуміти механізми психіки, адекватно сприймати реалії групового процесу. Підґрунтям психологічної сили керівника є також його віра в позитивні зміни, які дає групова психокорекція, що «не означає тиску на учасників АСПН і маніпулювання ними для досягнення особистих суб'єктивно

значущих цілей... Головним чином вона виявляється у здібності керівника до адекватної психодіагностики» [11, 79].

На початковій стадії психокорекції учасники звикають не лише до правил навчання в групі, а й до поведінки керівника та його стилю роботи. При цьому важливо, щоб ці характеристики керівника не дратували і не стомлювали учасників. Найкраще, на думку Т. Яценко, коли вони сприяють нівелюванню тривожності у членів групи, яка перешкоджає аналізу власного досвіду та прогнозуванню наслідків власних дій. Автор зауважує: «Якщо керівникові притаманна щирість і відкритість, такі цінності стосунків швидко розвиваються й у групі: учасники не бояться розкривати, у свою чергу, щирі почуття відповідно до ситуації «тут і тепер» [11, 79].

Важливою передумовою є дотримання керівником етичних норм. Серед них – не лише необхідність бути відкоригованим, а й такі вимоги, на яких наголошує Т. Яценко: розуміти закономірності групового процесу й індивідуально-особистісних змін; уміти здійснювати психологічний вплив на учасників, що передбачає володіння методичними основами роботи й розуміння особливостей психологічних захистів; не допускати до групової роботи людей, які мають ознаки психічного нездоров'я; попереджати про ті емоційні навантаження, які доведеться пережити учасникам; мати здатність каталізувати форми поведінки, які допоможуть швидко просуватися у навчанні; уникати застосування таких форм роботи, які можуть призвести до глибоких дезінтеграційних процесів в учасників; бути компетентним у своїх діях, пов'язуючи психодинамічну теорію з практикою; уникати нав'язування своїх цінностей і переконань членам групи; бути уважним до виявлення ознак психологічного виснаження в учасників.

Як бачимо, психокорекційний процес за методом АСПН – це своєрідне мистецтво, що потребує від психолога-керівника особливих професійних та особистісних характеристик. Формування необхідних особистісних рис керівника психокорекційної групи АСПН зумовлюється не лише наявністю характерологічних передумов, оволодінням навичками професійної роботи, а й здійсненням його особистісної корекції. Слід зауважити, що особистісна психокорекція допомагає зрозуміти закономірності групової психокорекції та внутрішній світ кожного учасника групи у його складності й неповторності, що сприяє сміливому й ефективному керівництву процесом глибинно-психологічного пізнання, який уможливорює надання реальної психологічної допомоги людям.

5.4.2. Особистісна невідкоригованість психолога та її вплив на його професійну діяльність

Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога передбачає подолання труднощів та бар'єрів, що гальмують особистісні зміни. Це потребує від психолога пізнання неусвідомлюваних механізмів

психіки, що детермінують особистісні дисфункції (проблематику) та нівелюють ефективність його професійної роботи.

Особистісна психокорекція гармонізує психіку в єдності свідомих і несвідомих аспектів і не завершується на певному етапі (наприклад, із закінченням психокорекційної роботи в групі). Особистісне вдосконалення може тривати упродовж багатьох років. Однак проходження глибинної психокорекції сприяє процесу особистісної корекції, тобто нівелюванню деструктивних виявів психіки та гармонізації внутрішньої структури, що дає змогу оптимально адаптуватися до соціуму. Критерії відкоригованості подано в розділі 1.4. Відмінність відкоригованої людини полягає в ступені розвитку навичок самокорекції та пізнання власної особистості, в можливості кваліфіковано наближатися до пізнання істотних характеристик власного «Я». Невідкоригованість — це обтяженість особистісною проблемою (внутрішньою суперечністю), нерозв'язаність якої породжує особистісні деструкції (детально поняття особистісної проблеми й деструкції подано в розділі 1.6). Розглянемо характерні особливості невідкоригованої людини та їхній вплив на можливість керівництва груповим процесом.

Загалом невідкоригованість можна пояснити такими дисфункційними характеристиками особистості:

1. Суб'єкт ефективно функціонує лише у звичних умовах, серед адаптованих до його психологічних особливостей людей.

2. Суб'єкту властивий страх зміни ситуації спілкування, вільного функціонування та самореалізації.

3. Закритість для нового досвіду та пізнання сутності власної психіки.

4. Непослідовність поведінки, невідповідність намірів реальним діям для їх досягнення.

5. Суперечливість цінностей і життєвих позицій.

6. Різкі зміни настрою, невдоволеність собою та іншими людьми.

7. Агресивність, вияви вербальної агресії.

8. Пропуски соціально-перцептивної інформації, викривлення у сприйнятті реальності та в її інтерпретації, що може виявлятися за участі зовнішнього спостерігача.

За умов невідкоригованості психолога керівництво групою АСПН ускладнюється, оскільки невідкоригованість — це, найперше, обтяженість автоматизованими захисними тенденціями та відступами у сприйнятті соціально-перцептивної реальності. Наявність нерозв'язаних внутрішніх суперечностей зумовлює невидиме привнесення психологом власної проблематики у психокорекційний процес, що «зашумлює» можливість пізнання проблеми учасників. Наприклад, на ефективності роботи групи може негативно позначитися розповідь керівника про особисті негаразди або досягнення. Особистість керівника груп АСПН «перебуває за кадром».

Відчуття учасниками групи численних слабких сторін та «хворобливих точок» особистості психолога знижує у них мотивацію до навчання

(«хто нас навчає»). Звільнення керівника від інфантильних фіксацій (які створюють емоційну домінанту) через власну особистісну психокорекцію сприяє об'єктивності сприймання групової роботи, відкриває можливості для самоаналізу керівником групи дії захисних механізмів, проєкцій, перенесень, ідентифікації, раціоналізацій, що так чи так виникають у ході психокорекційного процесу.

У разі невідкоригованості у керівника виникає стан тривоги, що примножує страхи та побоювання учасників процесу АСПН. Досягаючи певної точки, тривожність може трансформуватися в агресивність, що виявляється, зокрема, в авторитарному тиску на учасників, конфліктності, деструктивній манері спілкування «на підвищених тонах», а це гальмує саморозкриття учасників, посилює їхні захисні тенденції. Керівник, обтяжений тривогою, втрачає психологічну прогностичність, тобто не володіє вмінням адекватно сприймати груповий досвід, «відрізняти та встановлювати відповідність минулому досвіду, а також передбачати події близького майбутнього, що дає змогу підтримувати впевненість у собі...» [9, 145 – 149]. Внаслідок невідкоригованості керівника в учасників групи відбувається автоматичне ввімкнення захисних механізмів, пов'язаних з опорами, що може переорієнтувати їхню активність із пізнання себе на те, як «перехитрити» психолога і в цьому відчути власну перевагу. За таких умов психокорекційний процес має небезпеку перетворитися на «ходіння хибним колом» за сценарієм особистісної проблематики самого психолога. Заповнений власними страхами й тривогами, він зазвичай викривлено сприймає соціально-перцептивну реальність, недостатньо володіє навичками прогнозування, не бачить загальної динаміки групових та особистісних змін, що й зумовлює переорієнтацію уваги із психокорекційно значущих акцентів роботи на фоновий матеріал.

Іноколи в емоційно відповідальний момент роботи в групі виникає напруженість, що супроводжується готовністю до агресії, афективними реакціями того чи того учасника. Такі реакції можуть свідчити про емоційне виснаження учасників чи про опори певній інформації, до сприйняття якої вони не готові. Психологу важливо в такі моменти вміти знімати напруженість (наприклад, жартом, дотепом). Відчуття стану психічного виснаження членів групи потребує від керівника високого рівня чутливості та професійної інтуїції. Якщо в групі напруженість пов'язана швидше з міжособистісною взаємодією, яка актуалізує захисні тенденції, то психічне виснаження спричиняє потужні емоційні реакції, що загалом (в іншій ситуації) не властиві людині. Деякі учасники групи можуть демонстративно підтримувати інших з метою ствердження себе як гуманної особи. Така активність буває вкрай потрібною іншій людині, а інколи невинновдано знижує емоційне напруження, яке стимулює конструктивні зміни. Внаслідок відсутності когнітивного переосмислення емоцій та раціональних висновків це сприяє закріпленню непродуктивної поведінки, а саме: суб'єкт може дістати лише при-

крощі, неприємні відчуття, звинувативши у їх виникненні групу або керівника. Невідкоригований керівник може невинувато йти на конфронтацію через інфантильний страх втрати контролю над групою, професійних позицій і самоповаги. Тоді така реакція є швидше захисною, ніж зорієнтованою професійно, оскільки провокується деструктивною поведінкою учасника, має відтінок недоброзичливості, що не сприяє ефективності психокорекції.

Керівник, що не пройшов курсу психокорекції, не може чітко уявити, які здобутки й самовідчуття дає цей процес і які чинники спричиняють прогресивні самозміни. Відсутність прогнозування реальних перспектив розвитку особистості в поєднанні зі зневірою в собі самому гальмує становлення професійної компетентності. Невідкоригованому керівникові важко визначити важливу та актуальну для учасників тему, заохотити їх до участі в ній (через надмірне центрування уваги на власній професійній позиції). Зауважимо, що таке обговорення може призвести до втрати зв'язку із самопізнанням та глибинною рефлексією.

Керівник, в якого інфантильно виражена потреба захисту, ризикує потрапити у невинувату психологічну залежність від учасників групи, від заохочення його поведінки. При цьому втрачається необхідна частка власної автономії та нейтралітету, які потрібні для оптимальності діагностико-корекційного процесу (разом з реалізацією принципу рівності).

Психолог, який не пройшов шлях глибинного пізнання детермінант власних особистісних проблем, не може надавати ефективну психокорекційну допомогу іншим, тож йому легше декларувати необхідні знання, ніж забезпечувати їхній інструментальний рівень. Брак особистісних передумов керівника можуть відчувати учасники групи і внаслідок цього зародиться пасивність, недовіра, ригідність, а їхнє природне прагнення до самопізнання обмежиться отриманням повних комунікативних засобів для маніпулювання іншими людьми. Такі дії керівника можна кваліфікувати як маскувальний прийом, що приховує власний непрофесіоналізм маніпуляцією іншими людьми. При цьому створюється атмосфера емоційного підживлення від учасників таких занять.

Невідкоригований психолог нерідко відступає від соціально-перцептивної реальності у сприйнятті самого себе. На одному полюсі такого сприйняття – невинувата ідеалізація власного «Я», на другому – почуття меншовартості та професійна неспроможність. Професійна позиція психолога потребує від нього вміння сміливо поглянути на слабкі сторони власної особистості і зрозуміти сильні (з огляду на зворотну інформацію від членів групи). Завдяки специфіці групової роботи, яка наближає кожного її члена до об'єктивного та конструктивного сприйняття реальності, зворотний зв'язок стає для них самих дедалі значущішим. Тоді самооцінка людини підвищується, з'являється готовність до розуміння іншої людини, до співпраці з нею.

Острах об'єктивного самоусвідомлення іноді штовхає невідкоригованого керівника до розкриття власних особистісних таємниць, пережи-

вань суто інтимного плану, що може зашкодити розвитку групового процесу. Така тенденція ймовірно виникає через хибне уявлення про дотримання принципу довіри, що ґрунтується не на сприйнятті феноменології індивідуальності учасників групи, а на переносах, заміщеннях, ідентифікаціях самого керівника. Керівник, який обтяжений особистісною проблемою, схильний заохочувати учасників до розкриття інтимних аспектів досвіду без забезпечення належного глибинно-психологічного аналізу. Крайнім виявом такого аналізу може бути примушення до саморозкриття, чим порушуються принципи добровільності й спонтанності. В обох зазначених випадках робота може виявитися навіть шкідливою, оскільки є формою маніпулювання для досягнення суб'єктивно значущих переваг (наприклад, реалізація захисної тенденції «до сили» за логікою: «я знаю те, що недоступне іншим»). Керівник, обтяжений особистісною проблемою, невидимо може активізувати егоцентричні тенденції в інших членів групи, тоді психокорекційний процес має небезпеку перетворитися на змагання за утвердження його учасниками неперевершеності власного «Я». Побожування професійної помилки можуть спонукати до використання в групі великої кількості вправ безвідносно до плинних і неповторних нюансів розвитку групи та конкретних ситуацій. За таких умов спрямування процесу в продуктивне русло ускладнюється деструктивними тенденціями самого ведучого групи.

Оскільки керівникові в роботі важливо дотримуватися норм професійної етики, то його невідкоригованість може нівелювати таку вимогу, позаяк наявність особистісної проблематики зумовлює психологічну нечутливість до інтересів та проблем інших людей. Невідкоригований керівник ризикує спричинити в учасників глибокі дезінтеграційні процеси без позитивної інтеграції на вищому рівні.

5.4.3. Труднощі психолога-початківця у керуванні груповим психокорекційним процесом АСПН

Для здійснення ефективного психокорекційного впливу важливо, щоб керівник-початківець групи чітко усвідомлював сутність вимог, методичну доцільність їх, місце в психокорекційному процесі, а також втілення їх у власній поведінці (приклад для учасників). Це видається можливим не лише завдяки теоретичним знанням, а й завдяки набутому психологом досвіду неодноразового навчання в групах АСПН з метою власної корекції. Розглянемо труднощі, які виникають у відкоригованого психолога-початківця в процесі керівництва психокорекційною групою.

На початкових етапах професійної діяльності психологу важко уникнути моментів неефективної роботи, ввімкнення захисних механізмів, що тягне за собою мимовільну актуалізацію емоційної сфери. Разом з тим психолог має можливість навчатися «на власних помилках», що сприяє розвитку рефлексії та здатності до аутокорекції. Отже, психокорекційний процес, яким керує психолог, дає змогу вдосконалювати

рівень власної майстерності. Все ж слід пам'ятати, що, з погляду наукового пізнання, така робота не є експериментом, спрямованим на подальше збагачення теоретичних засад практичної психології, — метою є надання психологічної допомоги учасникам групи. Останньому сприяє введення принципів та вимог до роботи групи АСПН, які є спільними для учасників і керівника.

Психолог-початківець має об'єктивно і нейтрально сприймати динаміку корекційного процесу, здійснювати точну діагностику на основі виокремлення із плинного емпіричного матеріалу істотної для психокорекційних узагальнень інформації. Важливо рефлексувати власні захисні форми поведінки, які можуть бути доцільними у спілкуванні в родинному колі, поза груповою лабораторією, проте недопустимими у процесі роботи та під час психокорекційного сеансу. Без цього є ризик, що психолог ігноруватиме дотримання принципів групової професійної роботи, й активність матиме побутове спрямування, що знижує психокорекційний ефект.

Керівникові-початківцю потрібно центрувати увагу на позитивному потенціалі учасників АСПН, їхніх особистісних характеристиках. Не-професійною є позиція цілеспрямованого віднаходження в учасників недоліків і суперечностей, що порушує принцип гуманізму та рівності, породжує обмеження розуміння діагностичної ролі виявлення суперечливості психіки в процесі психокорекції. Варто враховувати, що групова психокорекція передбачає (і цінує) спонтанний процес саморозкриття її учасників, які зацікавлені в пізнанні внутрішніх негараздів та труднощів у процесі спілкування. Керівник невимуснено й непомітно допомагає об'єктивувати суперечності та поступово підводить суб'єкта до їх усвідомлення. Професійна допомога психолога якраз і полягає в тому, щоб забезпечити пом'якшення, послаблення опорів, які не потрапляють в прямі цілі пізнання, проте слугують індикатором певних психологічних негараздів, що вказують на автоматичне спрацювання психологічних захистів. Завданням керівника групи АСПН є забезпечення спонтанної поведінки та її каталізація в процесі діалогічної взаємодії в аспекті виявлення логічних взаємозв'язків і внутрішніх суперечностей на матеріалі протагоніста. Зменшенню опорів сприяє групова динаміка в пункті її інтеграційних показників.

Керівник повинен бути уважним до емоційних виявів членів групи (і власних також), що спонукають до вираження підтримки важливості аналізу власних емоцій. Психолога-початківця підстерігає небезпека актуалізації афективних реакцій на непідтримку його поведінки учасниками АСПН. Тому введенням у практику стосунків із членами групи, що передбачають позірну (і часто недоречну) підтримку, психолог виражає власну потребу в заохоченні. Крім того, неусвідомлювані інфантильні тенденції, що пов'язані з потребою підтримки, породжують залежність від членів групи, потребу в їхньому захисті, що продукує ілюзорне відчуття сили. Такі форми стосунків можливі через прагнення продемонстру-

вати батьківську позицію, яка дає змогу уникнути почуття меншовартості, винесеного з дитинства. Це є підтвердженням соціальної незрілості, яка суперечить професійним вимогам до психолога та підриває його здатність брати на себе відповідальність за власні вчинки, за труднощі і проблеми, а також навчати (власним прикладом) такої відповідальності інших, сприяти їхньому дорослішанню.

Як уже зазначалося, майстерність керівника групується на глибокій переконаності в тому, що особистісна психокорекція здатна конструктивно змінити індивіда, гармонізувати його внутрішній світ і стосунки з іншими людьми, розкрити творчий потенціал та сприяти його соціальним здобуткам. Якщо керівник володіє такою рисою, в учасників групи зростає довіра до нього, з'являється відчуття привабливості окреслених перспектив. Однак психолог-початківець, відчуючи, що не володіє достатньою мірою теоретичними та рефлексивними знаннями, інструментарієм процесуальної діагностики, часто здійснює спробу штучно надати групі емоційної привабливості та перетворити це на самоціль. За таких умов можуть бути втрачені (витіснені на другий план) ділове налаштування та психокорекційний ефект роботи.

Позитивна атмосфера в групі є важливою, цьому сприяє засвоєння принципів, фактом дотримання яких і забезпечується первинна захищеність особи в психокорекційній групі. Турбота керівника групи зосереджується на забезпеченні ділових стосунків у психокорекційній групі, що складаються у пошуках детермінант особистісних труднощів спілкування та навчання глибинного самоаналізу. Група набуває привабливості в процесі роботи за умов радості від спільного пізнання психіки одне одного на тлі поступового емоційного зближення учасників навчання. Емоційне зближення потребує від керівника-початківця прикладу власного ставлення до кожного учасника як до індивідуально-неповторної особистості, йдучи (за потреби) на конфронтацію з її окремими актами поведінки, що суперечать груповим принципам і магістральним лініям розвитку АСПН. Це потребує об'єктивного сприйняття особистості, з її сильними та слабкими сторонами. Керівник має спиратися на позитивний потенціал людини, її природну мотивацію до вдосконалення та прагнення до розширення самоусвідомлення й особистісного вдосконалення. За такого підходу учасникам групи відкривається перспектива подолання особистісних труднощів та розв'язання внутрішньої суперечності.

Керівникові-початківцю буває важко виявляти щирість і турботливість, відвертість у спілкуванні з групою, приймати цінності інших людей безвідносно до процесу порівняння з власними уподобаннями. Слід відрізняти емотивні реакції опору від деструктивних, що мають на меті завдати шкоди груповому процесу загалом або окремим його учасникам. Агресивну реакцію, недоброзичливу поведінку, ворожість у групі важливо нівелювати, що пов'язано з доланням страху йти на конфронтацію. У першому випадку емоційні вияви можна зняти жартом або акцентуван-

ням уваги на інших видах роботи. Другий — потребує конфронтації, яка не пов'язана зі створенням конфлікту та вивільненням агресивної енергії через подолання опонента. Це швидше зіткнення різних позицій, яке сприяє подальшому розвитку потенціалу людини, отриманню важливої інформації для самонізнання. Конфронтація потребує від керівника здатності швидко протидіяти в належний момент, зберігаючи доцільність та необхідну міру впливу.

Що різноманітніша група за своїм складом (вік, освіта, стать та ін.), то більшою мірою відкриваються можливості активізувати різні психологічні сторони внутрішнього світу її учасників. Специфічне та неповторне поєднання людей, які входять у групу, створює її унікальність, врахуванню якої може перешкоджати стереотипне оцінювання керівником-початківцем групи загалом, що визначається його попереднім досвідом. Він має набувати індивідуального стилю роботи в групі. Важливо також не формувати в учасників групи нездійснених мрій та марних сподівань, що можуть призвести до фрустрації в подальшому житті, поза межами навчання у групі АСПН. Розуміння індивідуальної неповторності усіх членів групи дає змогу керівникові об'єктивно сприймати можливості кожного окремого учасника та його потенціал, а також виявляти й блокувати їхні неадекватні саморозкриття, особливо тоді, коли група ще не готова до сприйняття емотивно навантаженого інтимного матеріалу.

Керівник-початківець може бути схильним до розкриття своєї особистості в групових проблемах, а також виявлення до членів групи значно більшої сили емоційного співчуття, ніж того потребує ситуація. Через співпереживання він може неусвідомлено прагнути наблизитися до учасників, скоротити психологічну дистанцію (нерідко передчасно) і цим порушити природну плинність процесу. Для групового процесу цінним є не стільки переживання як емоційна реакція, скільки факт доцільності емоційної підтримки, що виражається в турботі, здатності до співробітництва і партнерства. Повага до внутрішнього світу іншої людини виявляється у збереженні конфіденційності особистісної інформації, отриманої в групі. Керівник-початківець може ненавмисне розголошувати таку інформацію через легковажне ставлення до неї та до виявів побутових тенденцій. За таких умов принципи роботи психолога порушуються.

Керівник має відстежувати в собі прояви тенденції до ідеалізації та гіперболізації психологічної досконалості учасників, а також до «навішування ярликів» негативного характеру, рефлексувати причини таких нахилів у собі. Це нерідко пов'язано з почуттям меншовартості та побоюванням психологічної сили з боку учасників навчання. Інколи керівник вдається до спроб поділу учасників на ближчих до себе й тих, хто психологічно не є прийнятним, що веде до порушення психокорекційних принципів, зокрема принципу рівності. Психолог-професіонал дотримується індивідуально орієнтованого підходу в психокорекції, розуміє феноменологію психіки та особливості психокорекційного процесу в усіх його нюансах на різних стадіях (етапах) розвитку групи.

Початківць-ведучий має не лише знати, «завчити» обов'язкові методичні положення щодо керівництва групою, а й адекватно розуміти їхню сутність та вміти втілювати їх на практиці, забезпечуючи чіткість і послідовність керівництва, уникаючи свавілля. Острах групового процесу в психолога-початківця провокує непослідовність у психокорекційній роботі: наприклад, передчасне інтенсивне залучення окремих членів групи до активної роботи на початковій стадії її розвитку, що не узгоджується з млявим та монотонним проведенням занять в робочій стадії. Чіткість керівництва зумовлюється також постановкою завдань у групі та окресленням перспектив її роботи, що потребує від керівника вміння заохочувати групу до обговорення теми, важливої для самопізнання.

Психолог-початківць часто не в змозі відрізнити «гру в інтелектуальність» від внутрішньої зацікавленості учасника у рефлексивному пізнанні. У першому випадку суб'єкт може прагнути оволодіти психологічним інструментарієм, щоб маніпулювати іншими людьми. На поведінковому рівні це виявляється у спонуканні керівника до розкриття «професійних таємниць» маніпулятивного впливу без самостійного аналізу групового матеріалу та набуття соціально-перцептивних знань через входження у групову взаємодію.

Постійно аналізуючи вчинки учасників та власні дії, керівник залучається до опосередкованого процесу пізнання себе крізь призму бачення інших людей. Психолог-початківць може виявляти надмірне самозаглиблення, «випадаючи» на деякий час із групового процесу. «Повернення» потребує додаткової витрати психічної енергії, а зважаючи на плинність групового матеріалу, неодмінно призведе до його втрати. Може також спостерігатися прагнення використати матеріал учасників, щоб продемонструвати свій інтелект і професійну компетентність. Важливо поважати незалежність та самостійність мислення учасників, не нав'язувати їм свою волю та цінності.

Керівник психокорекційних груп має обов'язково займати активну позицію в житті та громадській роботі. Важливим є вміння поєднувати психологічні знання з життєвим досвідом, що дає змогу краще зрозуміти проблеми та переживання учасників групи, співпереживати їм. Таке поєднання неможливе без глибокого розуміння власного «Я», усвідомлення своїх цінностей, почуттів, потреб, мотивів. Об'єктивний погляд на власну роль у груповому психокорекційному процесі та вміння робити конструктивні висновки із власних помилок, сміливо діяти, спираючись на власну інтуїцію, сприяють особистісному та професійному вдосконаленню психолога-початківця.

Отже, в АСПН не є прерогативними стандартизовані алгоритми та певні техніки роботи. Для психолога-керівника групи АСПН важливою є здатність до спонтанної творчості на основі розвиненої інтуїції та знання концептуального підґрунтя такої роботи. При цьому передбачається володіння теоретичною концепцією психодинамічної теорії, в межах якої реалізується спонтанна творчість психолога. Наведемо

конкретні характерологічні особливості майбутнього практичного психолога, яких він має набути в процесі особистісно-професійного становлення:

1) сміливість, відкритість для нового досвіду, наполегливість, сила волі, послідовність намірів, незалежність, самостійність у виробленні рішень, творчість, мотивація до самопізнання та самореалізації;

2) долаття бар'єрів на шляху психокорекції: нівелювання страху новозмін, втрати тотожності із собою, страху самореалізації, втрати гідності власного «Я», страху невизначеності психокорекційної ситуації та групи загалом;

3) обов'язкове проходження психокорекції глибинного спрямування з метою виявлення несвідомих механізмів, що зумовлюють деструкції психіки;

4) набуття вмінь перетворювати себе на об'єкт дослідження та здійснювати самоаналіз в єдності з аутокорекцією за сприяння професійно-щоденникових записів;

5) засвоєння концептуальних засад психодинамічної теорії та опанування інструментарію професійної роботи у глибинній психокорекції, що забезпечується у групі АСПП;

6) застосування супервізії в процесі професійного становлення фахівця з метою виявлення слабких місць у професійній діяльності, породжених, зокрема, суб'єктивним баченням психокорекційної ситуації та викривленим розумінням сутності діалогічної взаємодії в групі;

7) здійснення самоаналізу власної поведінки у повсякденному спілкуванні з оточенням та в психокорекційних групах.

Фахова підготовка майбутнього практичного психолога передбачає засвоєння ним сутності глибинно-психологічної корекції та оволодіння конкретними теоретико-методологічними засадами психодинамічної теорії, в межах якої здійснюється психокорекційна робота за методом АСПП.

Психолог має усвідомлювати сутність психокорекційного впливу на особистість, а саме: психокорекція націлена на гармонізацію свідомої і несвідомої сфер через виявлення дисфункцій, зумовлених спрямуванням психіки на інфантильні цінності. Практичною метою психокорекції є інтеграція психіки на реальні засадах, що мінімізує викривлення у сприйнятті й інтерпретації соціально-перцептивної реальності.

Важливу роль відіграє розуміння концептуальних засад психодинамічної теорії, а саме: цілісний підхід до розуміння психіки у взаємозв'язку свідомих і несвідомих аспектів; феноменологічний підхід до індивідуальних психологічних труднощів; гуманістичний підхід, за яким людина, що піддається психокорекції, є особою, здатною до рефлексії і прогресивних новозмін на засадах послаблення деструктивних виявів.

В організації психокорекційної роботи важливим є розуміння методологічних основ роботи в АСПП: особливості взаємозв'язку динаміки групового процесу (в напрямі інтеграції) та особистісних змін учасників, що знаходять вираження в позитивній дезінтеграції та вторинній

інтеграції психіки; забезпечення спонтанності й невимушеності поведінки учасників (цьому слугують принципи групової роботи), що спонукає до вияву внутрішніх детермінант поведінки. Керівництво глибинно-психологічною корекцією передбачає розуміння опосередкованого характеру управління її динамікою.

Завдання психолога – зосереджувати увагу на проникненні в глибинні психологічні механізми, які програмують особистісні характеристики, пов'язані з внутрішніми суперечностями психіки (тенденції до інфантильних цінностей та просоціальної активності). Їхня різноспрямованість породжує особистісну проблематику, витoki якої сягають едіпової ситуації, що виражається усталеними тенденціями поведінки. Професіонал у галузі психокорекції розуміє особливості розвитку групи та розвитку психіки, особливості несвідомого, що впливає на актуальну поведінку. Важливо розуміти суб'єктивну інтегрованість психіки, феномен витіснення та фіксації, які визначають значущість емоційного переживання та його ролі у формуванні системи психологічних захистів, епіфеноменом яких є відступ від об'єктивної реальності, зокрема соціально-перцептивної.

У самому процесі групової психокорекційної роботи психологу потрібно уникати особистісно-побутового рівня трактування виявів психіки (поведінки особи в групі АСПН), зосереджуючись передусім на глибинно-психологічному пізнанні. Висновки важливо презентувати на основі психоаналітичних інтерпретацій. В інструментарій психолога входять: здійснення точної психодіагностики у єдності з психокорекційним впливом; уміння не актуалізувати опори; розуміння архетипної символіки і механізмів символізації несвідомого змісту; вміння вести психокорекційний діалог з метою синтезування свідомого та несвідомого змісту; вміння виявляти логічно-асоціативні зв'язки між окремими символами та виявами поведінки.

Як бачимо, є потреба в удосконаленні особистісних характеристик майбутніх психологів, набутті ними психологічної культури, здатності до конструктивного діалогічного спілкування, стійкості до фрустрації, емоційної стабільності, в умінні керувати власною поведінкою. Однак при цьому не слід обмежуватися соціально-перцептивним рівнем вдосконалення навичок поведінки без глибинного розуміння психіки. Орієнтація на вдосконалення зовнішніх форм спілкування та відрегулювання емоційних станів не забезпечує особистісної психокорекції майбутнього практичного психолога. Для його майбутнього важливою умовою є глибинно-психологічна корекція внутрішньої суперечливості психіки, яка детермінується едіповою ситуацією і спричинює порушення не лише семантичного аспекту самоусвідомлення, а й емоційного забарвлення рефлексії. Звідси поведінка суб'єкта на рівні зовнішнього (наукового) спостереження має ознаки об'єктивної дезінтегрованості психіки. Усе це виявляється у невідповідності намірів (цілей) засобам їх досягнення. У разі невідкоригованості особа не може адекватно усвідомити причини зазначених розбіжностей через викривлення (проєкції, перенесення, раціоналізації, виміщення

тощо), внаслідок чого порушуються її стосунки з людьми. У професійно-психологічній діяльності наявність деструктивних тенденцій є руйнівною з огляду на порушення можливостей об'єктивного сприймання проблематики іншої людини та упереджене ставлення до особи, яка потребує допомоги. Деструкції психіки, пов'язані з її внутрішньою суперечливістю, вкрай небажані для людей, професія яких ґрунтується на спілкуванні, що впливає на іншу особу і є за певних обставин інструментом професійної взаємодії. Тому професійна підготовка практичного психолога у вищих навчальних закладах потребує вдосконалення через запровадження психокорекційних курсів, які сприяли б розширенню сфери самоусвідомлення та розвитку соціально-перцептивного інтелекту й забезпечували б поліпшення показників психологічної зрілості, внутрішнього особистісного зростання. Опосередкованими показниками внутрішнього особистісного зростання є: зменшення ірраціональних виявів поведінки; інтеграція і гармонізація раціонального та емоційного аспектів особистості; готовність до набуття нового досвіду на засадах рефлексивних знань і децентрації уваги; гармонізація свідомої та несвідомої сфер особистості; опанування навичок рефлексії та самокорекції.

Професія практичного психолога потребує максимального наближення до принципу реальності, адекватного відображення дійсності за дотримання відповідних вимог до психологічної культури спілкування.

5.5. Корекційно-виховні заходи та їх використання у підготовці майбутніх психологів-практиків

Єдність психокорекційних і виховних впливів на особистість майбутнього практичного психолога реалізує програма «Корекційно-виховні заходи у підготовці психолога-практика». Впровадження цієї програми у навчально-виховний процес актуалізує творчий потенціал студентів в аспекті невимушеності й спонтанності особистісних виявів. Досвід Кримського гуманітарного університету свідчить, що організація та проведення навчально-виховних заходів у природних умовах, зокрема в літніх таборах та на спортивно-оздоровчих базах, сприяє формуванню професійних умінь і навичок, розвитку особистості майбутнього фахівця на засадах гуманізму, партнерських стосунків, емпатії тощо.

Комплекс виховних заходів корекційного спрямування містить: «Тиждень першокурсника», «Тиждень психології», «Свято відмінника», «Новорічний бал-маскарад», конкурси «Міс факультету» й «Лісова красуня». Проведення цих заходів сприяє формуванню у майбутніх психологів-практиків здатності брати на себе відповідальність і самостійно виробляти рішення, розвиває вміння згуртовувати колектив у спільній діяльності.

Критерієм ефективності виховної роботи є творче саморозкриття студентів у художній самодіяльності, яка містить фрагменти тренінго-

вих зацікавлюють у межах виховного заходу на засадах самоорганізації. У проведенні виховних заходів увага акцентується на партнерських взаєминах як компонентів професійної підготовки, що передбачає створення належних умов у процесі виховної роботи для формування оптимальної взаємодії на рівнях «викладач — студент» і «студент — студент».

Систему корекційно-виховного впливу починають застосовувати на стадії підготовки абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади, а також на етапі їхньої профорієнтації та профдобору. Прийоми, що використовують для реалізації означених завдань у межах проведення «Тижня психології», спираються на актуалізацію спонтанної поведінки, креативності, вміння налагоджувати конструктивні міжособистісні контакти (спілкування потенційних студентів із викладачами психологічного факультету), формування працелюбства та гуманного ставлення до оточення. Ефективним стимулом для розвитку фахової майстерності є проведення майстер-класів, де абітурієнти, студенти і гості мають змогу пізнати специфіку практичної психології, здобутки якої є підґрунтям наукової, навчально-виховної та адміністративної діяльності факультету. Під час «Дня відкритих дверей» проводять майстер-класи (психоаналіз малюнків, психодрама, психогімнастика та ін.), що забезпечує підвищення інтересу студентів психологічного факультету до практичної психології загалом.

Згідно з навчальними планами, які покладено в основу освітньо-професійної програми Галузевого стандарту вищої освіти з практичної психології, студенти щороку проходять курси психокорекції за авторською методикою АСПН, розробленою академіком АПН України Т. Яценко. Виховний потенціал АСПН лежить в основі принципів організації групової психокорекції, а виховний ефект АСПН зумовлений спрямуванням процесу навчання на отримання рефлексивних знань, пов'язаних із самопізнанням суб'єкта через глибинний аналіз суб'єктивно-особистісного та групового матеріалу (проблематики учасників групи АСПН). Групова психокорекція та участь у виховних заходах сприяють розвитку рефлексивних знань, навичок самоаналізу й самокорекції. Це слугує поштовхом до особистісного вдосконалення майбутнього фахівця, що здійснюється насамперед через оволодіння принципами роботи групи АСПН, які сприяють розвитку здатності приймати людину такою, якою вона є, бути щирим, толерантним, доброзичливим тощо. Підсумки роботи психокорекційних груп репрезентують у формі інсценізацій та імпровізацій на психологічні теми. Їх здійснюють учасники АСПН не лише на сеансах психокорекційної роботи, а й у процесі виховних заходів.

Поїздки на природу, передбачені освітньо-розважальними програмами, сприяють інтеграції здобутків практичної психології з виховним впливом. Мистецько-творча співпраця студентів і викладачів, що відбувається за неформальних умов на засадах партнерських відносин, спільна творчість у художній самодіяльності та змістовний відночинок дають змогу скоротити дистанцію в діаді «викладач — студент» та виявити

дружню співпрацю, взаєморозуміння і солідарність між ними (спільне приготування польової каші в природних умовах, організація відпочинку біля вогнища, на морі, заняття спортом і т. ін.). До поїздок на природу залучають студентів різних академічних груп, що створює сприятливі умови для розвитку згуртованості, колективної творчості, активності, атмосфери спонтанності та психологічної розкутості.

Наведений нижче фрагмент творчої програми (текст ведучих) яскраво ілюструє реалізацію корекційно-виховної мети поїздок на природу.

С.: У студентському житті є миті, які запам'ятовуються на все життя!

В.: Дуже цікаво! Які саме?

С.: Для студентів нашого факультету це були поїздки на природу.

В.: Я теж там буваю з друзями.

С.: Розумієш, сама ситуація сприяє емоційному єднанню, творчій співпраці між нами — студентами та викладачами.

В.: Так, єднання — це добре, а як же відпочинок?

С.: Поїздка в гори — для нас не лише відпочинок. Тут у горах ми маємо можливість активізувати свій внутрішній потенціал (згадай, скільки конкурсів, ігор проводиться); навчитися продуктивно взаємодіяти з іншими (така велика кількість співрозмовників); і, нарешті, отримати масу позитивних емоцій (скільки цікавого відбувається!).

Під час написання сценарію студенти психологічного факультету використовують власний досвід навчання в психокорекційних групах АСПН. При цьому виявляється їхнє певне розуміння, які саме результати досягаються: активізація внутрішнього потенціалу, творча співпраця студентів і викладачів, встановлення стосунків на партнерських засадах. Здатність студентів визначати й аналізувати результати таких заходів свідчить про високий рівень рефлексії.



Мал. 5.59. Презентація академічних груп

Слід зауважити, що спільне перебування студентів та викладачів на природі розвиває такі риси, як гуманність, взаємодітримка, винахідливість, творчість, почуття гумору. Тренуються також воля і наполегливість, які впливають на становлення суто професійних характеристик психолога-практика. Під час такого заходу студентам доводиться самостійно заготовляти дрова, готувати кашу, прибирати сміття та виконувати іншу роботу, а це опосередковано впливає на розвиток здатності організовувати власну діяльність і дозвілля. При цьому формальна спонукa поєднується з бажанням студентів взаємодіяти з іншими людьми на засадах гуманізму, що, у свою чергу, є головним під час проведення усіх заходів на психологічному факультеті.

Поїздки можуть присвячуватися підбиттю підсумків роботи в психокорекційних групах за методом АСПН, де учасники груп діляться своїми враженнями від занять:

М.: Я зрозумів, що група — це щось неймовірне!

Л.: Ти не помиляєшся. Сотні людей завдяки методу АСПН начебто «народилися знову», навчилися цінувати життя, стали щасливішими й успішними.

Художньо-творчі програми факультету психології Київського державного університету (КДУ), з якими студенти виїжджають на природу, є не лише розважальними, а й сприяють закріпленню емоційної аури та зорієнтованості на самопізнання, які панували в групах АСПН.

Фоторепортаж студентських творчих програм і психокорекційних занять (з коментарями учасників) засвідчує невимушену атмосферу довіри та розкриття творчого потенціалу. Мініатюри, поставлені студентами, передають глибинний зміст їхнього пізнання власної проблематики. Для прикладу розглянемо таку сценку. Студенти стають у



Мал. 5.60. Психогімнастична вправа «Змійка»

коло, спиною до центру, імітуючи при цьому роз'єднання з учасниками групи через власні проблеми. На наступному етапі вони повертаються обличчям до центру кола й протягують руки керівникові групи, який з'єднує їх. Потім учасники загуляють очі руками, а керівник, торкаючись кожного з них, неначе будить їх від сну. У групі відбувається пожвавлення (усмішки, обійми тощо), учасники починають обсіпати листям один одного. Така групова модель презентує групову динаміку і зміни, що стосуються особистісного аспекту кожного з учасників, і в цьому ми вбачаємо ілюстрацію єдності виховання і психокорекції.

Крім того, корекційний вплив мають рухливі та самодіяльні ігри, невербальні вправи. У фоторепортажі відображено ігри та вправи, які найактивніше використовуються студентами: «Змійка», «Машинна мийка», «Самопрезентація», «Вікінги» та ін. Суть вправи «Самопрезентація» полягає в тому, що учасники мають себе представляти за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів для знайомства та глибшого пізнання один одного. Вони утворюють коло, а ведучий демонструє спосіб знайомства: потрібно вийти в центр кола і, назвавши власне ім'я, зробити оригінальний рух руками для кращого закріплення в пам'яті.

На початку виконання вправи учасники майже не знайомі між собою і психологічний контакт між ними ще не встановлений. У процесі активної самопрезентації зростає зацікавленість, відбувається психологічне розкріпачення учасників вправи. В іграх та імпровізаціях беруть участь і викладачі, що сприяє налагодженню партнерських стосунків, співпраці між ними та студентами, розкриваються можливості для спілкування, не дотримуючись при цьому субординації і водночас зберігаючи повагу й доброзичливість один до одного.

Отже, провідними принципами як психокорекційного процесу АСПН, так і виховних заходів є: рівність, партнерство, прийняття один одного, доброзичливість, взаємопідтримка, відкритість для нового досвіду, щирість та ін. Саме на їх практичне ствердження зорієнтовані виховні заходи, в яких знаходять вираження зазначені цінності. Як показує практика, важливо створити такі умови для спонтанної творчості студентів, в яких кожен виявляє нові грані власної особистості та окреслює перспективи особистісного зростання і розкриття талантів, які раніше не мали змоги виявитися.

Варто зауважити, що на психологічному факультеті КДУ створено сприятливі умови для адаптації студентів-першокурсників, успішного навчання та розкриття їхнього творчого потенціалу. Перебування в атмосфері психологічної безпеки, захищеності, підтримки, поваги актуалізує у студентів прагнення до самореалізації, розкриття індивідуально-неповторних творчих здібностей, талантів і наукового потенціалу. Усе це сприяє долаттю внутрішніх страхів, психологічної скутості та відкриває можливості отримувати новий досвід.

Навчальна програма для студентів першого курсу враховує особливості адаптаційного періоду. Вона розпочинається курсом «Практикум із психології», в основі якого лежить психокорекційний метод активного

соціально-психологічного навчання (АСПН), що дає змогу студентам вже з перших днів навчання відчувати особливості практичної психології, глибше пізнати себе і власні труднощі в адаптації до нових умов та спілкування. На перших етапах адаптації студентів-першокурсників до університетського життя найважливішою є робота кураторів в академічних групах.

Важливим інтегративним чинником освітньо-виховних заходів є студентське самоврядування. Так, студенти-активісти психологічного факультету Кримського гуманітарного університету спрямовують свою активність на вдосконалення навчально-виховного процесу, що сприяє їхньому якісному навчанню, вихованню духовності та психологічної культури. Наведений приклад свідчить про зростання соціальної активності і відповідальності, розвиток організаційних та управлінських здібностей студентів, що підкріплюється неформальністю спілкування і відсутністю між ними психологічної бар'єри. Неформальна ініціатива студентства, посередництво між адміністрацією університету і студентськими колективами неабияк впливають на молодь, уможлиблюючи розвиток здібностей, розв'язання будь-яких проблем, пов'язаних із навчанням, проведенням дозвілля тощо. Студентський актив не лише ініціює обговорення планів та перспектив виховних заходів, а й падає допомогу в реалізації пропозицій деканату і викладачів.

Студенти-психологи виявляють активність, докладаючи значних зусиль до розвитку та ефективної роботи гуртків, секцій, клубів з різної тематики. Усе це впливає на формування навичок наукової, публіцистичної і професійної роботи. Відбувається постійне залучення абітурієнтів і студентів-першокурсників до роботи студентської ради факультету та університету, налагодження зв'язків з іншими навчальними закладами Криму й України загалом. Студенти мають змогу спілкуватися з майбутніми колегами інших навчальних закладів, які вивчають проблеми практичної психології. Завдяки обміну досвідом, двостороннім поїздкам, зустрічам з відомими людьми в стінах університету студенти мають можливість розвивати комунікативні, організаторські й творчі здібності.

«Тиждень першокурсника» охоплює найрізноманітніші заходи і розпочинається обов'язковим відвідуванням екскурсій, що ознайомлюють з інфраструктурою психологічного факультету. Ознайомлення студентів з аудиторіями, в яких проходитимуть заняття, відбувається через історичний екскурс у період започаткування психологічного факультету.



Мал. 5.61. Розігрування сценки «Творче бачення методу АСПН»

Презентується лабораторія глибинної психології, де першокурсники дізнаються про науково-дослідну роботу психологічного факультету, що стає поштовхом до формування наукових інтересів. Одним із головних виховних заходів «Тижня першокурсника» є виїзд на природу, який відбувається після проходження студентами психокорекційної групи АСПН. Мета заходу — продемонструвати творче бачення методу АСПН та його здобутків. Наприклад, інсценування динаміки групи дає змогу закріпити рефлексивні знання, отримані в процесі АСПН: першокурсники презентують себе в масках і чорному вбранні, що символізує скутість, закритість для нового досвіду через дію системи психологічних захистів або центрованість на собі, мінорний і навіть агресивний настрій (для його ілюстрації дібрано спеціальну мелодію). Згодом, перебуваючи у колі, члени групи по чергову виходять на середину в супроводі мелодії, яка відображає індивідуальність, характер, зовнішність кожного учасника (що, у свою чергу, символізує індивідуальний підхід до кожної особистості), потім вони скидають маски й чорний одяг (чим засвідчують свою готовність до відкритості, щирості в поведінці та почуттях, до самозмін). «Зірвавши» з себе «панцир деструктивності», учасники зовсім не відчують себе безпорадними, бо з рук керівника групи отримують парасольки — символ адекватної психологічної захищеності.

Студенти із задоволенням закривають і розкривають парасольки, при цьому вони демонструють, що такий спосіб захисту зовсім не перешкоджає вільному й щирому спілкуванню, взаєморозумінню та взаємодопомозі.

Друга частина заходу — це презентація академгруп на чолі з куратором групи, що передбачає розроблення й представлення групових емблеми, девізу, пісні та гумористичного виступу. Така презентація сприяє згуртуванню студентів, виробленню у них дружніх, партнерських стосунків, розвитку організаційних здібностей.

Упродовж «Тижня першокурсника» організовують роботу творчих майстерень під керівництвом як провідних викладачів кафедри, так і запрошених з інших вищих навчальних закладів фахівців у галузі практичної психології. Творча майстерня — це практичне заняття, де не в академічному ключі, а орієнтуючись на оволодіння практичними навичками, розвиток рефлексії, психолог-професіонал надає можливість усім охочим продемонструвати майстерність проведення глибинно-психологічного аналізу. Участь студентів у творчих майстернях сприяє розвитку мотивації до науково-дослідної роботи та становлення професіоналізму. Цей захід сприяє також особистісному зростанню, оскільки студенти мають можливість безпосередньо брати участь у психокорекційному процесі.

Святковий концерт у межах програми «Тижня першокурсника» є важливим виховним кроком у підготовці психологів-практиків, оскільки почесні гості на святі — це батьки першокурсників. Для них майбутні психологи демонструють свої творчі таланти і здібності: вокальні виступи, хореографічні композиції, театральні мініатюри тощо. Крім того, відбу-

вається «передача» старшокурсниками свого досвіду студентського життя першокурсникам. Студенти-першокурсники, у свою чергу, відтворюють на сцені власні переживання, що супроводжували їх під час вступу до вищого навчального закладу, і труднощі адаптації до студентського життя. «Посвята» першокурсників у студенти, де вони отримують звання «студента психологічного факультету», сприяє формуванню почуття єдності, належності до студентської групи, факультету. Отримання першокурсниками документів, які підтверджують «статус студента», формує відповідальність у ставленні до навчання, самостійність.

Концертна програма завершується «Гімном психологічного факультету», який був складений студенткою цього ж факультету.

Соціально-психологічний театр презентує актуальні проблеми молоді і допомагає віднайти способи їх розв'язання. Так, у мініатюрі «Наркотична залежність» актори грою демонструють негативний вплив наркотиків на життя людини. Використовуючи невербальні засоби (жести, міміку, рухи), хореографічні композиції, учасники театру намагаються донести до глядачів вагомість проблем молоді, а саме: проблем батьків і дітей, ранніх статевих стосунків та їхніх наслідків, фізичного і психологічного насильства в сім'ї, наркотичної та алкогольної залежності, ВІЛ-інфекції тощо. Соціально-психологічний театр є популярним серед молоді, адже його учасники — самі студенти, що дає можливість ширше представляти актуальні молодіжні проблеми. Мініатюри соціально-психологічного театру сприяють розвиткові соціально-перцептивного інтелекту, допомагають професійному та особистісному зростанню майбутніх фахівців.

Завдяки активному залученню до заходів «Тижня першокурсника» студенти можуть реалізувати свої творчі й інтелектуальні здібності, виявити здатність до імпровізації, комунікативні вміння та готовність до емоційної підтримки один одного. Після проведення «Тижня першокурсника» студенти перебувають у колі уваги керівництва факультету: їх ознайомлюють з основними напрямками навчальної роботи, з правилами та обов'язками студентів, залучають до участі в наукових гуртках.

Серед виховних заходів, які безпосередньо впливають на розвиток особистості майбутнього практичного психолога, вагоме місце посідає «Міжнародна акція — 16 днів проти насильства», спрямована на підтримку здоров'я жінок, які страждають від насильства в сім'ї. Цей захід супроводжується реалізацією таких тематичних напрямів:

- «круглий стіл», присвячений обговоренню проблеми насильства у родині. Така робота передбачає можливість моделювання травматичних ситуацій, програвання рольових ігор тощо;
- виставка плакатів «Молодь проти насильства» — готується студентами спільно з викладачами. Сюжетні плакати презентують тему насильства з погляду психолога. Малюнки студентів відображають не лише внутрішні переживання, пов'язані з насильством, а й способи подолання таких ситуацій;

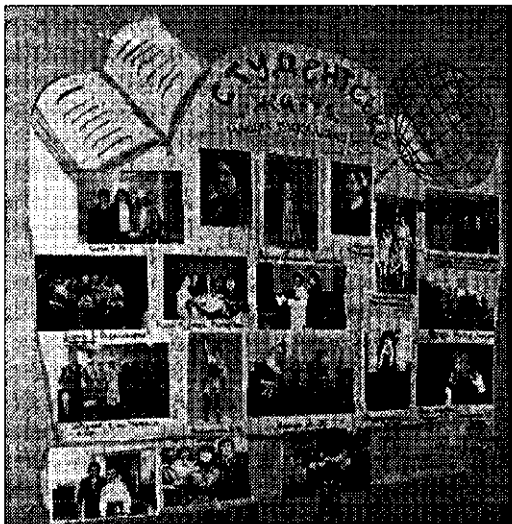
- демонстрація відеосюжетів -- «Звернення до психолога», «Зроби вибір», «Телефон довіри» та ін. Кожен має змогу усвідомити деструктивність впливу насильства на психіку особистості.

Проведення зазначеного заходу є вагомим з погляду виховного й психокорекційного впливу. Під час акції студенти реалізують власні ораторські здібності та втілюють власний психологічний потенціал у практику (елементи тренінгу), оволодівають навичками практичної роботи з людьми, які пережили насильство. На основі проведеної роботи учасники мають змогу зрозуміти витoki насильницької поведінки, а також способи її нейтралізації.

«День студента» дає змогу майбутнім психологам ознайомитися зі здобутками психологічного факультету. У межах програми академічні групи проводять виставку плакатів під назвою «Наші студентські роки». Плакати відображають особливості життя академічних груп. Групове створення плакату сприяє розвитку саморефлексії студентів, знаходженню свого місця у колективі тощо. Викладачі також беруть активну участь у цьому заході.

Виготовлені стенди розміщують поряд, і кожен (студент, викладач) має змогу дізнатися про життя іншого члена групи. Потім проводиться конкурс «Найкраще фото, плакат від груп». Виставка творчих робіт студентів психологічного факультету презентує їхні здобутки, сприяє формуванню в них почуття належності до факультету, гордості за власні досягнення. Переможець отримує нагороду за кращу роботу. Конкурс «Найкращі кімната і кухня в гуртожитку» проводиться щороку і вельми популярний серед студентства. Переможцям вручають грамоти й інші нагороди. Усе це заохочує студентів до поліпшення умов проживання в гуртожитку.

За результатами щорічного конкурсу «Найкращий староста академічної групи» оголошується найсумлінніший староста. При цьому до уваги береться ерудованість, старанність претендента впродовж усього навчального року. Переможців визначає керівництво факультету голосуванням. Цей захід має як психокорекційний, так і виховний ефект. Виставка плакатів від академічних груп та викладачів сприяє глибшому



Мал. 5.62. Плакат «Студентське життя наших викладачів»

пізнанню одне одного, формує навички вияву відкритості, доброзичливості, партнерської взаємодії тощо.

Виховний захід «Від сесії до сесії живуть студенти весело» розкриває студентське життя за допомогою акторської імпровізації у спонтанних виступах. Концерт, який відбувається в межах проведення заходу, відповідає навчальній тематиці. Студенти презентують власні емоційні стани через пантомімічні вправи, психодраматичні й рольові ігри, якими широко послуговуються в групах АСПН як діагностико-корекційними прийомами. Зокрема, актори (студенти) розігрують сцену «Психодраматичний діалог у групі АСПН». Студентка, граючи роль протагоніста, «плаче», емоційно розповідає про свої негаразди. В аудиторію на шум, створений нею, заходить прибиральниця. Не розуміючи, що тут відбувається, вона починає жалітися учасникам на свої проблеми. Група приймає нову учасницю і допомагає їй розв'язати її проблеми. Такі сценки сприяють розширенню уявлень про фах психолога та об'єднують студентський колектив через почуття належності до спеціальності; демонструють відкритість, прийняття іншої людини такою, якою вона є, здатність до співпраці та конструктивної міжособистісної взаємодії.

Виховний вплив здійснюється також опосередковано, приміром, через пісенні композиції, вислови. Прикладом слугує такий текст ведучих концерту:

Навчання - це система,
система — наш опонент.
Коли ти в ній опинишся,
то ти бачиш - вона твій союзник.
Є люди, для яких навчання ніколи не стає союзником —
вони до п'ятого рівня не доходять.
Якщо дотримуватися всіх вимог,
можна стати такими, як вони —
людьми п'ятого рівня (п'ятого курсу)...

У наведеному вислові представлено способи розв'язання типових проблем, пов'язаних із навчанням, що можуть виникати під час сесії. Вагомим є те, що студент сприймає ці слова не від викладача, якого він може ототожнювати з «батьками», і це викликатиме опір, а від студента, що сприяє виникненню довіри до тексту. Такі святкові імпровізації не лише допомагають формуванню почуття єдності, патріотизму, а й здійснюють корекційну функцію. Ілюстрацією є уривок з пісеньки студентів психологічного факультету:

Від сесії до сесії живуть студенти весело.
І поки ще немає сесії —
Психологи гуляють весело,
Бо ось коли до них приходить ця підступна сесія,
То деяким студентам стає не дуже весело.
Але щоб так не сталося —
Наше свято розпочалося!

Можливості пізнавати самого себе, розуміти власний емоційний стан, розкривати здібності наближають майбутнього психолога-практика до ефективної професійної діяльності.

«Новорічний бал-маскарад» проводиться як виїзд на природу. Готуючись до заходу, студенти й викладачі виявляють фантазію і хист, створюючи святкові костюми. Програмою свята передбачено проведення конкурсу «Найкращий костюм», а також конкурсу на вишукану новорічну ікебану. Викладачі та студенти готують спільні виступи, танцювальні композиції, сценки. Традиційною залишається театральна мініатюра, в якій викладачі представляють свої і студентські прогнози щодо заліків та екзаменів. Викладачі також демонструють творчі здібності, а саме: образотворчі, хореографічні, вокальні, літературні. Тим самим студенти отримують потужний психологічний стимул, прилучаючись до університетських гуртків і студій.

Спільна творчість викладачів і студентів каталізує артистизм, психологічну неповторність номерів, гумор та ентузіазм усіх присутніх на балі-маскараді. Найчастіше студенти пов'язують свої виступи з особливостями професійного становлення: програють мініатюри, в яких «актори» на власному прикладі демонструють оригінальні або складні випадки навчальної діяльності, психологічні казуси, проблемні ситуації. Зазвичай більшість театральних мініатюр психологічного змісту, що закріплює психокорекційний ефект, отриманий у групах АСПН. Тож поєднання психокорекції з вихованням є специфічним саме для психологічного факультету.

Студенти демонструють уміння поєднувати відпочинок із навчанням, перетворювати себе на об'єкт дослідження й виносити корисний досвід із проблемних ситуацій студентського життя. Символ «Свята відмінника» — Почесна книга відмінників, яку шанобливо передають з рук в руки відмінники. Це свято стимулює до підвищення успішності в навчанні, розвитку відповідальності, здатності сублімувати енергію у суспільно визнану, корисну працю. Внаслідок проведення виховних заходів студенти набувають нового досвіду, важливого в плані фахового становлення.

Програма «Тижня психології» передбачає виставку «Науково-методичні здобутки психологічного факультету», на якій експонують книжки та методичні посібники, створені викладачами й студентами факультету, що сприяє заохоченню до науково-дослідної роботи.

Розпочинається «Тиждень психології» заходом «День відкритих дверей», на наступному етапі — «День психологічного факультету». Одним із вагомих виховних аспектів наступного етапу є проведення спонтанних рольових ігор і вільного співу (караоке), в якому беруть участь студенти і викладачі психологічного факультету. Застосовують також прийоми, запозичені у психокорекційних групах АСПН. Наприклад, груповий малюнок відображує емоційність студентського життя. Завдяки цьому заходу студенти мають змогу виявити і продемонструвати свої творчі здібності, розкрити індивідуально-неповторний потенціал

особистості. Різноманітні конкурси, які проводять майбутні психологи самостійно, сприяють розвитку спонтанності, згуртованості, організаторсько-комунікативних умінь. За сценарієм концерту «Тиждень психології» ведучі розповідають про заснування психологічного факультету, науково-дослідну роботу, яка проводиться на кафедрах. У висловлюваннях звучить заклик до прийняття одне одного, що також реалізує своєрідну психокорекційну функцію:

Г.: Атракція — це формування позитивного ставлення до інших.

С.: Ми хочемо, щоб наша зустріч сформувала саме такі відносини на сцені і в залі.

Ч.: Вони можливі завдяки тим, хто бере участь у культмасовій роботі.

Також програються сценки, які пов'язані зі студентським життям і мають психологічний зміст. Проілюструємо сказане:

С.: Не можна знайти спільної мови з іншою людиною без такої риси, як комунікабельність. Тут і вербальне спілкування, і невербальне, яке передбачає мову тіла, контакт очей, тембр голосу.

Потім «актори» програють сценку, де на власному прикладі показують, як встановлюється контакт з іншою людиною. Будь-яка постановка має психокорекційний зміст, що є специфічним саме для факультету психології. Завдяки сценічним постановкам студенти передають глядачеві свій досвід, акцентуючи увагу на важливості отримання професії, її вагомості, заохочують до активності однокурсників, які не задіяні у святковій програмі, і т. ін.

Під час «Тижня психології» функціонує «Скринька запитань для викладачів». Студенти можуть ставити запитання викладачам психологічного факультету на теми як наукового, так і професійно-особистісного характеру. Відповідають викладачі під час творчої зустрічі, на якій панує невимушена атмосфера доброзичливого спілкування, щирості та відвертості. Особливо цікава ця зустріч для студентів: вони отримують інформацію про наукові досягнення та подальші перспективи розвитку практичної психології, а також інформацію щодо особистісного становлення. Це зумовлює формування в них цілісного уявлення про того чи того викладача, викликає почуття поваги і захоплення.

У межах «Тижня психології» проводиться «круглий стіл» на тему «Фахове становлення майбутнього психолога-практика», під час якого студенти й викладачі обговорюють актуальні питання практичної психології та професійної підготовки студентів-психологів. Обов'язково проводиться загальнофакультетська конференція на теми, які цікавлять студентську молодь найбільше: «Проблеми студентського самоврядування», «Актуальні проблеми практичної психології» та ін. Студенти мають змогу випробувати себе в науковій галузі, виступаючи з тезами своїх наукових досліджень, розробляють план проведення «круглого столу», де представлено проблеми підвищення продуктивності роботи активу груп. Студенти, відповідальні за науково-організаційний сектор, збирають методичні матеріали, здійснюють контроль за дотриманням



Мал. 5.63. Конкурс «Лісова мавка»

правил проведення «круглого столу», що свідчить не лише про їхню зацікавленість і відповідальність, а й про патріотизм, оскільки захід проводиться з ініціативи студентства.

Конкурс «Міс психологічного факультету» є вельми популярний серед студентської молоді та викладацького складу університету. Підготовка учасниць починається за місяць до конкурсу і передбачає психокорекційні аспекти. Учасниці навчаються рефлексувати свої вчинки та аналізувати події, які з ними відбуваються, з погляду психології. Саме від психологічної підготовки залежить, наскільки успішним буде виступ кожної учасниці та впевненість її у власній перемозі. У конкурсних номерах дівчата повною мірою можуть презентувати себе, свої здібності й таланти. Студентки виявляють уміння впевнено триматися перед аудиторією, вільно й змістовно висловлюватися тощо. Підготовка до самопрезентації дає можливість провести самоаналіз власних здібностей і можливостей, відшукати нові грані свого «Я», що сприяє саморозвитку особистості учасниць та формує в них упевненість у власних силах.

Продовження конкурсу «Міс психологічного факультету» відбувається на природі і має назву «Лісова мавка». Майстерність учасниць у створенні свого образу виявляється в плетенні вінків із квітів, зелені, які презентуються в хореографічній композиції.

Дівчата поєднують зміст композиції з українськими етнографічними мотивами та віруваннями, намагаючись донести до глядача образ слов'янської міфічної істоти. Ведучі в образах Лісовика та Кікімори, а також учасники в образах Котигорошка та Баби-Яги доповнюють конкурс і традиційно залучають усіх до міфологічного дійства.



Мал. 5.64. Конкурс «Лісове вбрання»

Завдяки конкурсу «Лісове вбрання» дівчата мають можливість ви-явити свої дизайнерські здібності, адже сукню для цього конкурсу вони виготовляють самостійно з підручних матеріалів: квітів, листя, пір'я, серветок, поліетилену, навіть продуктів харчування. Дівчата виявляють уміння презентувати себе та впевнено триматися перед аудиторією, краси-во, вільно й змістовно говорити в невимушеній ситуації. Кожна сукня відображає внутрішній світ дівчини, особистісні риси відповідно до її зовнішніх характеристик та внутрішніх властивостей. Це виокремлює кожну учасницю, дає можливість їй бути оригінальною та неповторною, відчувати себе королевою.

Показ власноруч зробленого одягу потребує від конкурсанток здатно-сті перевтілюватися в манекенницю і демонструвати красивий, стильний одяг. При цьому трепуються також воля та наполегливість конкурсан-ток, що сприяє становленню суто професійних рис майбутнього психо-лога-практика. Десять учасниць змагаються за титул лісової красуні, і жодна з конкурсанток не залишається без уваги та нагороди — є десять номінацій. Між самими красунями панує повне взаєморозуміння та атмосфера підтримки і взаємодопомоги.

Виховним заходом, що завершує навчальний рік, є «Свято випускника».

Урочисте випанування випускників проводиться наприкінці навчаль-ного року. Відбувається не лише привітання студентів із завершенням навчання у вищому навчальному закладі та видача дипломів, а й екс-курс у значущі події студентського життя з обов'язковим залученням першокурсників. Використовуються символічні засоби передачі досві-ду від покоління випускників поколінню першокурсників, що виховує у



Мал. 5.65. «Свято випускника»

них відповідальність за становлення професіоналізму в галузі практичної психології. Сценки, жарти, пісні, танці дають змогу випускникові сповна відчути атмосферу взаєморозуміння і дружби, що панує на факультеті. Узагальнення провідних ідей університетської професійної підготовки психологів-практиків актуалізує у випускників почуття «повноцінності» студентських років та вдовolenості рівнем професійної підготовки, яка є результатом не лише навчання, а й виховання.

На особливу увагу заслуговує створена студентами-старшокурсниками «Урочиста клятва випускника»:

Обіцяю завжди пам'ятати студентські роки!

Обіцяю не забувати набутого досвіду та бути відкритим до всього нового!

Обіцяю сумлінно працювати й допомагати людям!

Обіцяю докладати багато зусиль для власного саморозвитку і самовдосконалення!

Проголошення клятви підвищує у студентів рівень самосвідомості, зумовлює прагнення до нових знань, відповідальність перед суспільством за власний високий професіоналізм у набутій спеціальності.

Отож застосування комплексу корекційно-виховних заходів у підготовці майбутніх психологів-практиків спричиняється до прогресивних особистісних змін, що позитивно позначаються на мотивації до навчання та сприяють оволодінню професійно необхідними навичками самопізнання, саморефлексії та особистісного самовдосконалення, розвивають соціально-перцептивний інтелект. Проходження студентами психологічного факультету цілісного курсу глибинної психокорекції за методом

АСПН та їхня участь у системі виховних заходів, які передбачають синтез психокорекційних і виховних прийомів, дають позитивні результати у формуванні особистісних рис майбутніх фахівців. Система інтеграції професійної підготовки з виховною роботою каталізує процес фахової підготовки практичного психолога. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика зумовлений не лише традиційно-академічною навчальною системою теоретичної і практичної підготовки, а й психокорекційними курсами, передбаченими Галузевим стандартом з практичної психології. Реалізація виховних заходів психокорекційного спрямування в поєднанні з художньо-творчою активністю студентів сприяє встановленню необхідної атмосфери гармонійного розвитку майбутнього практичного психолога.

5.5.1. Спонтанний театр та його корекційно-виховні можливості

Театр як вид мистецтва можна застосовувати в процесі підготовки практичних психологів діагностики у разі порушень їхніх стосунків з іншими людьми та опанування ними навичок діалогічної взаємодії. Театр в аспекті надання психологічної допомоги вперше було розроблено Я. Морено (методи психодрами). Його учениця Б. Квін застосувала психодраму для терапії та підвищення кваліфікації психодраматистів і психотерапевтів інших напрямів. Термін «драмотерапія» вживають під час підготовки театральних акторів для роботи з особами, які мають психологічні труднощі у сфері спілкування (Д. Андерсон). У терапії творчого самовираження, розробленій М. Бурно, для допомоги психічно хворим людям використовують елементи театральних вправ і вистав та інші різновиди мистецтва [2]. Вітчизняна педагогіка має значний досвід впровадження елементів театального мистецтва, заснованих на ідеях К. Станіславського, у процес підготовки майбутніх учителів під час викладання курсу «Педагогічна майстерність» [1]. На думку А. Гройсмана, важливо застосовувати психокорекційні тренінги для розвитку професійно значущих рис особистості у студентів творчих спеціальностей вищих навчальних закладів, зокрема в майбутніх режисерів та акторів [4].

Специфіка кожного виду мистецтва зумовлює наявність низки характерних моментів у його сприйманні і впливові на психічний та фізичний стани людини. Театр як вид мистецтва відображає стосунки між людьми в усій складності переплетіння емоційних і предметних зв'язків, свідомих та неусвідомлюваних потреб учасників сценічної драми. Театральне мистецтво збагачує духовний світ особистості майбутнього психолога, розвиваючи здатність до співпереживання, вміння зрозуміти іншу людину і розділити з нею горе та радість, турботи, допомагає розвинути емпатичні й соціально-перцептивні вміння, здатність до концентрації уваги на іншій людині та взаємодії з нею.

Психодіагностичні та психокорекційні можливості театальної дії щодо формування професійно необхідних рис у майбутніх практичних

психологів потребують ґрунтовного дослідження. Проаналізуємо досвід роботи соціально-психологічного молодіжного театру Кримського гуманітарного університету (м. Ялта) в аспекті виявлення чинників театральної дії, що сприяють формуванню фахових характеристик у студентів, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія».

Соціально-психологічний театр «ЛіК» («Людина і конфлікт») було започатковано на основі методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого Т. Яценко. Робота студентського соціально-психологічного театру має профілактичний характер надання волонтерської допомоги підліткам та їхнім батькам у сфері розв'язання психологічних проблем, а саме: підготовлено та показано глядачам інсценізації «Скажи «Ні» наркотикам», «Складні ситуації у вихованні дітей різного віку», «Домашнє насильство», «Тенета СНІДу», «Що таке психологічний тренінг?» Підґрунтям просвітницької та профілактичної діяльності театру слугують такі інструментальні техніки: інсценізація (драматична, пантомімічна і танцювальна), коментар психолога, проведення групового профілактичного тренінгу та розповсюдження друкованої продукції на тему інсценізації. Підготовлено методичні посібники, що пояснюють головні аспекти роботи соціально-психологічного театру, знято навчальний відеофільм про роботу театру - «Методика соціально-психологічних театрів». У містах України (Ялта, Черкаси, Львів та ін.) за зразком театру «ЛіК» створено близько тридцяти шкільних підліткових профілактичних театрів.

Студенти, які отримують фахову підготовку зі спеціальності «Практична психологія», беруть участь в інтерактивному соціально-психологічному театрі «Камертон», що спеціалізується на формуванні фахових умінь та навичок в галузі практичної психології, мають місце також корекційні аспекти. Виступи цього театру під час виховних заходів, що відбуваються на психологічному факультеті, розраховані насамперед на студентів -- майбутніх психологів.

Система соціально-психологічного театру передбачає також інсценування проблем «Вибір» та «Як захиститися від сексуальних домагань» (за трансактним підходом Е. Берна). Їхня сутність полягає в тому, що на сцені з'являються батьківське «Я», доросле «Я» і дитяче «Я», вони ведуть діалог між собою, що допомагає головному герою (а також глядачеві) виробити найоптимальніше рішення щодо поведінки у складній ситуації. Психоаналітичний підхід відображено в інсценізації «Алкоголік у родині», де неусвідомлені аспекти взаємин між матір'ю та сином-алкоголіком пов'язані з едіповою залежністю. Проблеми статевого виховання представлені в інсценізації «Протизаплідні засоби у доньки». В контексті заявленої проблеми програються ролі членів сім'ї, демонструються різні життєві позиції, цінності, стереотипи, які вчать студентів приймати інших такими, якими вони є, і загалом мають потужний виховний вплив.

Соціально-психологічний театр передбачає використання різних видів діалогічної взаємодії з глядачем та між акторами під час виступу. Цим

було зумовлено доповнення назви соціально-психологічний театр терміном «інтерактивний». Отож, з'явилася нова назва – «Інтерактивний соціально-психологічний театр» (ІСПТ) на позначення прийому просвітницько-профілактичної та корекційно-виховної роботи серед молоді.

В інтерактивному соціально-психологічному театрі головна увага приділяється застосуванню психодраматичних технік для розкриття психологічної глибини персонажів інсценізації, залученню глядачів до побудови сценарію сюжету, до участі в деяких фрагментах виступу театру замість акторів та отримання зворотного зв'язку від глядачів щодо проблемних ситуацій, які зображуються на сцені. Мета ІСПТ — сприяти опануванню студентами навичок поведінки в ситуації спілкування, встановлення регресивних виявів та їхніх глибинно-психологічних передумов, а також розвиткові психоаналітичних навичок бачення глибинних детермінант поведінки.

Основні завдання інтерактивного соціально-психологічного театру у сфері підготовки практичних психологів такі:

- 1) ілюстрація теоретичних психологічних знань через інсценування життєвих ситуацій;
- 2) формування навичок застосування психодраматичних технік в індивідуальному консультуванні та груповій психокорекційній роботі;
- 3) формування професійно необхідних особистісних навичок практичного психолога;
- 4) вдосконалення здатності до діалогічної взаємодії;
- 5) апробація нових форм поведінки, розширення репертуару ролей, стратегій, дій психолога у різних ситуаціях;
- 6) розширення уявлення про форми та методи роботи практичного психолога.

Форми роботи ІСПТ передбачають: діалогові сцени, пантоміму, елементи музикотерапії, арттерапії, психодрами, соціодрами, театру «Play Back»; дискусію з глядачами, яка опирається на принципи щирості, доброзичливості, взаємоприйняття і таке інше, що властиві груповій психокорекції АСПН.

Моделюванню реальних взаємин суб'єкта у творчій групі інтерактивного соціально-психологічного театру передують оволодіння відповідною теоретико-методологічною базою, що ґрунтується на принципах організації роботи групи активного соціально-психологічного навчання. Акторами театру є студенти-психологи, які попередньо відвідували психокорекційні групи АСПН, що дало змогу їм розвинути навички психодіагностичного діалогу, аналізу глибинних закономірностей психіки, рефлексії та самокорекції. Така попередня підготовка акторів дає можливість їм глибоко розуміти психологічну сутність комунікативних дій персонажів інсценізації та відображати їх в інсценівках максимально психологічно. Водночас майбутні психологи, які беруть участь у виставах театру, продовжують набувати досвіду глибинно-психологічного аналізу життєвих ситуацій, рефлексії власних переживань, пов'язаних із виконанням пев-

них ролей, а також засвоювати та апробувати фахово необхідні форми взаємодії у безпосередньому спілкуванні з глядачами.

Аналіз гри акторів, вистави, взаємодії учасників з глядачами та між собою, розробка нових сценаріїв відбуваються на засадах дотримання принципів роботи активного соціально-психологічного навчання. На підставі теоретичних положень і методичних принципів АСПН в інсценуваннях відображаються когнітивні, емоційні та поведінкові перекручення (породжувані психічним захистом суб'єкта) під час відтворення думок і почуттів героїв, а також їхнього впливу на вибір лінії поведінки та реальні вчинки. Необхідність відобразити глибинну сутність ролі змушує студента-актора звернутися до наукової психологічної літератури, розробити психологічну концепцію ролі та дібрати засоби її образного вираження.

Психологічний театр дає змогу виявити порушення у відображенні інших людей і себе, дослідити вияви захисної системи суб'єкта. Завдяки активізації процесу самопізнання учасники ІСПТ починають бачити себе в значно реальнішому світлі, нівелюючи викривлення, породжені психологічними захистами. З вивченням системи взаємин конкретної особистості, що виявляються в театральній групі, виникає можливість надавати їй психологічну допомогу, активізуючи рефлексію суб'єкта через створення сюжету, що відображає модель його взаємодії з іншими людьми. Контакт з глядацькою аудиторією після діалогу, опосередкованого театральною інсценізацією, сприяє поглибленню розуміння актором-психологом себе, розкриттю його творчих здібностей, набуттю навичок оптимальної поведінки.

Під час розігрування етюдів у групі інтерактивного соціально-психологічному театру студенти набувають нового досвіду, отримують зворотний зв'язок від глядачів, що послаблює стереотипність поведінки. Завдяки участі як актора в постановках ІСПТ студент має можливість програвати травматичні переживання, а також засвоювати нові позитивні соціально-психологічні навички, які більш адаптивні, ніж ригідні захисні стратегії взаємодії з іншими людьми.

Важливим аспектом застосування театру в процесі підготовки практичних психологів є формування засобів адекватного вираження, вияву емоційної сфери в безпосередньому міжособистісному спілкуванні. Для фахової діяльності майбутнього психолога велике значення має здатність бути щирою, автентичною та емоційно відкритою особистістю. Безпосередній діалог актора з глядацькою аудиторією розвиває в учасника здатність до забезпечення продуктивної динаміки взаємодії.

Ідентифікація, сублімація, катарсис та рефлексія на основі інсайту – головні терапевтичні механізми впливу на глядача будь-якого художнього театру. Вони є дієвими також для ІСПТ. Майбутній психолог у процесі втілення в роль призначеного йому персонажа свідомо ідентифікується з певним героєм, якого потрібно зобразити в театральній інсценізації. Активізація емоційної складової «Я» під час взаємодії з інши-

ми акторами та глядачами забезпечує утворення мотиваційної та змістової готовності майбутнього фахівця до її прийняття, дослідження та подальшої особистісної корекції. Отже, виконання різноманітних ролей майбутнім психологом може сприяти оволодінню навичками самоаналізу та самокорекції.

Виконуючи ролі інших людей та порівнюючи їхні особливості з власним досвідом, майбутній психолог вчиться відчувати своєрідність їхнього внутрішнього світу. Під час занять та вистав ІСПТ особливого значення надається міжособистісній взаємодії та глибокому відображенню внутрішнього світу персонажа, розкриттю психологічного смислу дій актора, формується професійний погляд на чинники, що структурують процес взаємодії людини з людиною.

Серед чинників театральної дії, що сприяють формуванню фахових характеристик у студентів, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія», можна виокремити такі:

- соціально-психологічне та інтрапсихологічне моделювання сімейних, професійних та особистісних проблем людини;
- ідентифікація актора з різними психологічними типами особистостей;
- досвід проживання життя інших людей «зсередини» (через виконання ролі);
- глибоке емоційне співпереживання з героєм театального інсценування;
- психологічна пластичність і творчий підхід за взаємодії з глядачем у ситуації «тут і тепер»;
- діалогічне віддзеркалення актуальних психологічних тем глядацької аудиторії;
- взаємоузгодженість та злагодженість дій усіх учасників театральної вистави, формування відчуття групи.

Беручи участь у виставах, майбутні психологи мають можливість отримати новий досвід, пов'язаний з переживанням психологічних проблем різних людей. Інтерактивний характер дії психологічного театру сприяє розвитку у майбутніх психологів навичок психоаналізу та формуванню конструктивного партнерського спілкування; розвиває рефлексію і допомагає оволодінню навичками самокорекції та самопізнання.

5.5.2. Психологічна служба в контексті завдань практичної психології

Психологічна служба в системі освіти України функціонує відповідно до Закону України «Про освіту», вимог Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», рішення Президії Верховної Ради України «Про психологічний захист населення», «Положення про психологічну службу в системі освіти України», затвердженого наказом Міністерства освіти України від 1 липня 1993 р. за № 230. У своїй

діяльності психологічна служба керується Загальною декларацією прав людини, Конвенцією про права дитини, чинним законодавством України, посадовими обов'язками штатних працівників.

За впровадження психологічної служби до уваги береться багаторічний досвід відповідної роботи інших країн. Так, в Англії перший шкільний психолог розпочав свою роботу в 1913 р., а в США — в 1915 р. Певний досвід організації та діяльності шкільної психологічної служби сформувався у країнах Східної Європи. Психологічна служба в цих країнах функціонує зазвичай у формі районних та обласних психологічних центрів чи консультацій, які входять до системи освіти. Перебуваючи на високому рівні розвитку, вона надає відчутну допомогу школі в удосконаленні навчально-виховного процесу.

У багатьох регіонах країн співдружності система шкільної психологічної служби тільки починає формуватися. При цьому слід відзначити позитивний досвід організації та діяльності шкільної психологічної служби в Москві, Санкт-Петербурзі, Києві, Харкові, Львові, Запоріжжі, Черкасах та інших містах.

Вагомий внесок у вивчення проблеми шкільної психологічної служби зробили українські та російські вчені: І. Дубровіна, І. Кала, В. Вудик, К. Гуревич, Е. Божович, О. Киричук, Д. Ніколенко, В. Паюк, О. Саннікова, В. Семиченко, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Велика робота в цьому напрямі проводиться Інститутом психології АПН України, де розроблено концепцію психологічної служби у системі освіти України.

Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, аналіз освітньої ситуації дають можливість сформулювати уявлення про структуру, зміст роботи і функції психологічної служби в системі освіти, основні напрями її розбудови. Актуальними залишаються проблеми теоретичних засад психологічної служби, методів пізнання психіки та надання людині психокорекційної допомоги.

«Положення про психологічну службу в системі освіти України» регламентує структуру та функції психологічної служби загалом і є основою для створення структурних підрозділів служби зокрема. Психологічна служба передбачає два типи організації: психологічну службу навчально-виховного закладу (школи, дошкільного виховного закладу) і центр практичної психології обласного (міського, районного) рівня.

Психологічна служба навчально-виховного закладу (школи, ПТУ, дошкільного виховного закладу) адміністративно підпорядкована керівникові закладу, а методично — керівникові відповідної психологічної служби і відповідного рівня. Наприклад, психологічна служба загальноосвітньої середньої школи може мати у своєму складі практичного психолога, який зазвичай очолює психологічну службу, соціальних педагогів, консультантів-психологів, дефектологів, логопедів, вихователів, медичного працівника. Шкільна психологічна служба передбачає роботу психолога безпосередньо у навчальному закладі, де він має змогу поєднувати

вивчення конкретного періоду життя дитини з поглибленим аналізом її індивідуальних психологічних особливостей. Отже, психологічна служба в школі слугує розвитку дитячої практичної психології.

Проект регіональної програми розвитку психологічної служби передбачає наявність обласного регіонального центру психологічної служби; районних (міських) центрів психологічної служби; методиста міського (районного) методичного кабінету; шкільної психологічної служби або психолога школи; методичних об'єднань психологів шкіл і дошкільних закладів; психолога дошкільного закладу. Гостро стоять питання забезпечення шкільної і дошкільної ланок професійними кадрами практичних психологів, підвищення психологічної культури учасників педагогічного процесу. Важливими є організація превентивних семінарів для підготовки практичних психологів, видання спеціальних методичних посібників і рекомендацій з питань практичної психології, а також проведення консультацій та діагностико-корекційних заходів. Крім того, психологи-початківці і психологи з базовою освітою, які працюють понад один рік, мають відвідувати курси підвищення кваліфікації на обласному і державному рівнях.

Зауважимо, що сьогодні в роботі шкільного психолога багато труднощів. Дехто з учителів усе ще скептично сприймає появу в школі нового спеціаліста, оскільки той не може негайно та однозначно вирішити всі питання, з якими до нього звертаються, бо немає готових рецептів на всі випадки шкільного життя. Формуються очікування, що шкільний психолог повинен не тільки порадити, як вчинити з конкретним учнем, а й зобов'язаний негайно вплинути на нього, перевиховати.

Огляд науково-методичної літератури з проблеми визначення основних орієнтирів роботи шкільного психолога засвідчує, що існує кілька напрямів роботи психолога в школі:

- забезпечення оптимального розвитку системи «вчитель – учень» у наданні допомоги кожній стороні спілкування, а також гармонізації цього процесу загалом;
- привернення уваги шкільних психологів безпосередньо до проблем управління, здійснення їхньої спеціальної підготовки для розв'язання управлінських проблем;
- психологічна робота з педагогічним колективом;
- проведення психологічних досліджень особистості дитини через аналіз сімейних стосунків (у яких задіяний учень), гармонізувальний вплив психолога на учасників системи «сім'я».

У системі «вчитель -- учень» завдяки практичній психології процес педагогічного спілкування можна перетворити на процес спілкування-діалогу, розв'язати проблему психологічного комфорту в колективі школи, переорієнтувати вчителя з позиції центрації на власному «Я» на прогресивнішу позицію – «Я та інша людина».

Особливу увагу приділяють молодим учителям. Стихійне засвоєння вчителями-початківцями функціонального змісту своєї професійної

діяльності малоефективне, тому психологічна служба забезпечує системність подання психологічних знань, введення сучасних методик для підвищення їхньої кваліфікації.

Підвищення ефективності управління павчально-виховними закладами можливе через інтеграцію двох одночасно здійснюваних процесів — підвищення психологічної культури менеджерів освіти та привернення уваги практичних психологів безпосередньо до проблем управління. В умовах сьогодення, як показує досвід, більшість шкільних психологів обходять управлінські проблеми, а управлінці не допускають психологів до своїх проблем. Реальна допомога шкільного психолога управлінцю передбачає наявність таких чинників:

- визначення психологічного портрета, тезауруса керівника (директора школи, завуча);
- створення управлінської концепції керівника та визначення психологічних чинників її реалізації;
- вивчення впливу позиції керівника та його особистості на соціально-психологічний клімат у колективі;
- аналіз чинників психологічної сумісності керівника і підколективу;
- психокорекція стилю спілкування керівника з підлеглими;
- визначення психологічної готовності керівника середньої освіти до управлінської діяльності;
- встановлення психологічних критеріїв оптимального добору управлінських кадрів різного рангу та ін.

Потребують розв'язання проблеми підколективу як специфічної керованої підсистеми. Психолог має визначити психологічні основи активності і творчості підколективу, рівень та якість комунікацій в ньому, комунікативні здібності кожного й можливість адекватного сприймання партнера, психологічні проблеми формування сприятливого мікроклімату, умови та способи профілактики й розв'язання конфліктів.

Особливу увагу психолог має приділяти сім'ї учня. Навіть перебуваючи поза сім'єю — у школі, серед ровесників, — дитина містить в собі сімейні уявлення про світ, умовні цінності, ставлення до оточення тощо. У Державній національній програмі «Освіта» зазначається, що сім'я повністю відповідає за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. Тому завданням шкільного психолога є також підготовка молодих людей у соціальному й психологічному планах до відповідального й ефективного виконання функцій матері та батька. Обов'язок психолога — вчасно діагностувати негативні аспекти впливу сім'ї на дитину та проводити копінг психокорекційну роботу.

Формування системи шкільної психологічної служби, спрямованої на вирішення такого широкого спектра завдань, є процесом поступовим, поетапним. Він охоплює всі щаблі освітньої системи на рівні міста, району, області. Важке економічне становище — це той об'єктивний чинник, який нерідко використовують як привід для скорочення штатної

одинаки психолога, оскільки, на жаль, далеко не всі керівники шкіл розуміють важливість та необхідність функціонування психологічної служби в школі. Нині немає чіткої диференціації таких явищ, як наукова діяльність практичного психолога, організація і структура шкільної психологічної служби.

Шкільну психологічну службу слід розглядати як інтегральне утворення, яке містить три аспекти: науковий, прикладний, практичний (І. Дубровіна). Саме практичний аспект психологічної служби мають забезпечувати шкільні психологи. Їхнім завданням, якщо вони не проводять наукових досліджень, не передбачено створення нових методик, глибокого вивчення психологічних закономірностей і т. ін. Ці завдання вирішує психологічна наука. Однак шкільні психологи мають ознайомлюватися з найновішими методами психолого-педагогічних досліджень та прийомами надання практичної допомоги іншій людині і використовувати їх у своїй роботі.

Істотні зміни в системі психологічної освіти потребують часу. Проте вже в умовах сьогодення слід чітко розробити й почати здійснювати програму психологічної освіти педагогічних працівників, ставити довготермінові, середньотермінові й короткотермінові завдання. Довготермінова програма передбачає розгортання в провідних університетах та педагогічних вищих навчальних закладах психологічних факультетів, де здійснюватиметься підготовка висококваліфікованих професійних психологів (зокрема й шкільних). Враховуючи тривалість навчання на новостворених факультетах з підготовки професіоналів-психологів, віддача від цієї програми буде не раніше ніж через 10–12 років.

Середньотермінова програма спрямована на відносно швидке забезпечення шкіл практичними психологами через перекваліфікацію педагогів, які мають вищу освіту, а також через систему курсів при вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників. Ця програма не зовсім виправдовує себе і є тимчасовою. Створюється ілюзія, що за 9–12 місяців перебування на курсах можна реально підготувати висококваліфікованих практичних психологів, тим більше з кваліфікованим знанням глибинної психології.

Короткотермінова програма передбачає опанування азів практичної психології широким загалом освітян. Цією програмою мають послуговуватися в інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників, у міських та районних методичних кабінетах органів управління освіти й безпосередньо у навчальних закладах. Вона передбачає здійснення таких заходів:

- короткотермінові курси з проблем практичної психології (2–3 тижні) в Інституті післядипломної освіти для вчителів-предметників, класних керівників, заступників директорів шкіл з виховної роботи;
- постійні лекторії та семінари на базі міських чи районних методичних кабінетів з проблем психології управлінської діяльності для керівників шкіл та організаторів освіти районної управлінської ланки;

- постійні лекторії з психологічних проблем навчально-виховного процесу безпосередньо в навчальних закладах для педагогічного персоналу школи;
- одноразові семінари з актуальних психологічних проблем на замовлення районних (міських) відділів освіти чи методкабінетів;
- бесіди, лекції, консультації, які проводяться викладачами психологічних кафедр та практичними психологами на замовлення дирекції навчальних закладів;
- введення психологічного блоку в плани курсової підготовки працівників різних категорій в Інституті післядипломної освіти.

Короткотермінова програма готує підгрунття для розуміння ролі практичного психолога в школі. Розвиток шкільної психологічної служби зумовлює потребу в пошуку нових резервів підвищення якості та ефективності її управління. З огляду на це значно зростає роль обласних, міських (районних) центрів психологічної служби як головних осередків науково-прикладної психології в системі освіти регіону, міста (району).

Створення центрів психологічної служби в системі освіти пов'язане з: необхідністю впровадження практичної психології в постійну практику роботи педагогів та менеджерів установ освіти; підвищенням психологічної компетентності педагогічних працівників; наданням науково-методичної допомоги практичним психологам шкіл; вивченням позитивного досвіду організації психологічної служби в навчально-виховних закладах.

Головним завданням міських та районних центрів психологічної служби є забезпечення ефективності роботи практичних психологів. Аналіз їхньої діяльності та рівень організаційно-методичної допомоги з боку працівників міських (районних) центрів психологічної служби, як показує практика, не відповідає вимогам сьогодення. Обласні центри психологічної служби ще не визначились у наданні допомоги районним центрам. Труднощі в цій роботі виникають також через відсутність фінансування центрів психологічної служби з бюджету. У багатьох випадках ці центри існують не як самостійні юридичні установи з бюджетним фінансуванням, а створюються, головним чином, при обласних інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників та в міських (районних) методичних кабінетах. Удосконалення професійної діяльності працівників міських (районних) центрів психологічної служби гальмується також через відсутність досконало розроблених, науково обґрунтованих та визначених функціональних обов'язків. Це стосується як змісту діяльності, так і обов'язків керівників міських (районних) центрів психологічної служби. Виробничі функції керівників центрів психологічної служби — це сукупність завдань та обов'язків керівника, необхідних для забезпечення нормальної роботи міських (районних) центрів психологічної служби.

На основі аналізу наявного досвіду та досліджень Л. Уманського, Н. Кузьміна, І. Волкова, О. Бондаренка, В. Панка, Н. Чепелевої, В. Се-

миченко та інших можна зробити висновок, що у визначенні соціально-психологічних та виробничих функцій керівника центру психологічної служби, знань та вмінь, необхідних для їхньої реалізації, ще не існує єдиного підходу, їх виокремлення має суто умовний характер. Однак професійну діяльність керівника центру психологічної служби можна визначити як багатоаспектну: управлінську, науково-методичну, виховну, а також як діяльність практичного психолога. А тому її можна схарактеризувати як взаємодію трьох компонентів: управлінського, науково-методичного та професійно-фахового.

Одним із головних завдань виробничої діяльності керівника міського (районного) центру психологічної служби і є забезпечення взаємодії цих компонентів. Досвід показує: якщо керівник у своїй діяльності не дотримується всіх трьох компонентів і не враховує їхній взаємозв'язок, то на практиці це призводить до зниження ефективності та порушення цілісності його праці.

Нині у зв'язку з потребами суспільства і завданнями, які стоять перед психологічною наукою, в багатьох навчально-освітніх закладах створюють психологічні та соціальні служби, психологічні центри, призначені для надання психологічної допомоги студентам, викладачам і населенню. Функціонування таких структур є одним зі свідчень високого рівня розвитку суспільства. У деяких зарубіжних країнах (США, Німеччина та ін.) такі інститути вже давно існують, але в нашій країні вони перебувають поки що на стадії становлення. Необхідною умовою здійснення такого процесу є наявність достатньої кількості спеціалістів-психологів різного профілю, а також розроблення теоретичних основ і накопичення досвіду роботи психологів в галузі практичної психології. З огляду на те, що упродовж тривалого часу вітчизняна психологія розвивалась у взаємодії із психологічною наукою країн близького зарубіжжя, діяльнісний підхід до вивчення психіки людини вплинув на основні напрями створення психологічної служби в Україні.

Перший досвід створення психологічних служб (ПС) у школах Москви (Росія) був пов'язаний із введенням посади психолога у школі в 1982—1987 рр. Головним принципом ПС у школі її організатори вважають принцип індивідуального підходу до учнів та створення сприятливого для розвитку дитини психологічного клімату. Основними напрямками роботи практичного психолога у школі є: психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція, спеціальна робота з розвитку психічних процесів, психологічне консультування, психологічна освіта. Як базові методи використовували тестову психодіагностику індивідуальних особливостей суб'єкта, психологічний тренаж (повторення до навчання), а також монологічний спосіб індивідуальної корекції і консультування. Така тенденція спостерігається в наш час і в вітчизняній психологічній службі. Певний досвід організації та діяльності психологічної служби накопичений у країнах Східної Європи — Чехії, Словаччині, Польщі, Болгарії. Психологічна служба в більшості цих

країн здійснюється через систему районних та обласних психологічних центрів або через консультації. Основним змістом роботи центрів є допомога в забезпеченні розвитку здорової особистості, корекція різних видів утруднень у розвитку індивідуальності. Велика увага приділяється психодіагностиці — комплексному медико-психологічному — обстеженню дітей, на основі якої психолог або спеціальна комісія надає відповідні рекомендації. Психологічні консультативні центри переважно розв'язують конкретні проблеми, з якими звертаються педагоги та батьки. Наприклад, в Угорщині психологи беруться лише за ті проблеми, які неможливо розв'язати традиційними педагогічними засобами. З розвитком мережі наукових зв'язків, з відкриттям кордонів з іншими країнами, для науково-узагальнювального досвіду в галузі практичної психології психологічна наука України почала дедалі більше орієнтуватися на особистісно-комунікативну сферу як найважливішу для формування індивідуально неповторного внутрішнього світу людини. За такого підходу виникає нове бачення цілей та методів психологічної допомоги населенню. Увага акцентується на врахуванні особистісних аспектів усіх видів психологічної допомоги, а також на специфічному впливові соціально-психологічних умов комунікації як важливому психотерапевтичному чиннику здійснення процесу індивідуального та групового консультування.

Особливо слід наголосити на необхідності переведення усієї системи управління освітою на нові, науково обґрунтовані методи. Основою для таких методів є цілісний підхід до розуміння психіки суб'єкта, тобто врахування як свідомих аспектів психіки, так і несвідомих. Потрібно визнати, що коріння психологічної служби сягає в академічну психологію. Тому спостерігається не лише недооцінювання важливості впровадження глибинно-психологічного підходу в практичну психологію, а й відсутність кваліфікованих методів, які б використовувались психологами для цілісної діагностики особистісних проблем суб'єкта з урахуванням їхнього генезису, яка неосмінно пов'язана з несвідомим.

Взаємодія психолога з іншою людиною часом непомітно для фахівця актуалізує механізми психічних захистів. Проте їх вивчення пов'язано з глибиною психологією, тобто з несвідомим, яке перебуває у зв'язку зі свідомою сферою психіки. Дію механізмів психічного захисту з часів З. Фрейда пов'язують з необхідністю зниження відчуття тривоги, напруженості, що є наслідком зіткнення імпульсів, що конфліктують. Уся захисна активність суб'єкта спрямована на збереження гідності «Я» та на утвердження власного соціально-професійного статусу. Лише через пізнання психологом власних глибинних характеристик психіки пролягає шлях до професійної здатності адекватного розуміння іншої людини, до оволодіння психоаналітичним спрямуванням практичної роботи.

З. Фрейд наголошував, що жоден психоаналітик не просувається далі того, ніж дають змогу його власні комплекси та внутрішні опори.

Тому він має пройти навчальний аналіз, щоб звільнитися від власних психологічних затисків.

Досвід підготовки психологів-практиків будується на їхньому глибинному самопізнанні в діагностико-корекційному процесі за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Психокорекційна практика засвідчує факт залежності психіки дорослої людини від особливостей її емоційних переживань у дитинстві, що для психолога-практика обертається часто непереборним бар'єром на шляху досягнення професійних вершин («Акме»). Ось чому потрібна власна психокорекція тих, хто стає на шлях професійної практичної психології. Завдяки груповому процесу АСПН уможливлюється виявлення впливу особистісної проблематики (внутрішньої суперечливості) суб'єкта на особливості та характер його професійної реалізації, професійного самостановлення. Найпродуктивнішими у розв'язанні названої проблеми були методи рольової гри та психоаналітичної інтерпретації комплексу тематичних психомалюнків.

У науковій школі Т. Яценко розробляють теоретичні та практичні аспекти розвитку психологічної практики, зокрема методу групової психодіагностики і психокорекції — активного соціально-психологічного навчання.

Дослідження загальних механізмів, оптимальних організаційних умов, особливостей динаміки роботи груп АСПН сприяло розробленню основних положень та принципів як групової психокорекції, так й індивідуального консультування; виявленню базових механізмів, що блокують особистісне зростання, породжують та фіксують внутрішню дисгармонійність. Завдяки багаторічним дослідженням вдалося виявити взаємозв'язок між цими механізмами і труднощами спілкування, а також між методичними умовами організації психологічної допомоги та її ефективністю. На підставі цього були сформульовані основні положення щодо організації роботи Центру практичної психології:

- гуманістична спрямованість діяльності практичного психолога;
- психодинамічний та феноменологічний підходи;
- процесуальність психодіагностики;
- єдність психодіагностики та психокорекції;
- діалогічна взаємодія між психологом та клієнтом;
- недирективність групової психокорекції;
- орієнтованість на виявлення глибинних детермінант психіки.

Отже, організація діяльності психологічної служби в усіх ланках освіти сприятиме забезпеченню оптимальних умов для розвитку особистості учня, а вчителям, вихователям, менеджерам освіти — в досягненні акме-вершин в їхній професійній діяльності. Становлення психологічної служби залежить від фахового рівня підготовки психологів-практиків. І особливого значення тут набувають методи групової психокорекції.

Список рекомендованої літератури

1. *Андерсон Д.* Мир — театр. Будь актером!: Пер. с англ. — Вильнюс; Москва, 1998. — 285 с.
2. *Бурно М.* Терапия творческим самовыражением. — М., 1989. — 304 с.
3. *Винникотт Д. В.* Переходные объекты и переходные явления: исследование первого «не-я» предмета // Антология совр. психоанализа. — М., 2000. — Т. 1. — С. 186—200.
4. *Гройсман А. Л.* Основы психологии художественного творчества. — М., 2003. — 187 с.
5. *Кляйн М.* Развитие в психоанализе. — М., 2001. — 510 с.
6. *Кочунас Р.* Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. — М., 2002. — 464 с.
7. *Лейбин В. М.* Словарь-справочник по психоанализу. — СПб., 2001. — 688 с.
8. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. — М., 1993. — 368 с.
9. *Тимощук И.* Личностные предпосылки формирования морально-этической ответственности практического психолога // Междунар. конкурс педагогов «Артек». — 2001. — С. 77—82.
10. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. — М., 1994. — 447 с.
11. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. — К., 1993. — 208 с.

ДОДАТОК

Тематика дисертаційних досліджень, що здійснюються при науково-дослідному Центрі глибинної психології Кримського гуманітарного університету (м. Ялта) та АПН України

Центр глибинної психології започатковано навесні 2006 р. за ініціативою ректора Кримського гуманітарного університету доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України О. Глузмана. Саме створення такого науково-дослідного центру дало новий поштовх для наукових досліджень академіка АПН України Т. Яценко.

Штатні працівники центру: директор — Т. Яценко, наукові співробітники — І. Євтушенко, С. Аврамченко, Л. Бондаревська, О. Стасько, І. Калашник, Н. Богданова.

Завданням центру є науково-дослідна діяльність, спрямована на поліпшення підготовки психологів-практиків, та підготовка фахівців вищої кваліфікації — кандидатів і докторів психологічних наук. Теоретичними засадами центру є психодинамічна теорія, розроблена академіком АПН України Т. Яценко та її послідовниками.

Психодинамічна теорія у вітчизняній практичній психології ґрунтується на емпіричних результатах групової психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання. У процесі становлення метод АСПН набув орієнтації на здійснення глибинно-психологічної корекції учасників групи відповідно до критеріїв адекватності та об'єктивності наукового пізнання цілісної психіки у взаємозв'язках свідомої та несвідомої сфер. У контексті соціально-історичних умов становлення теоретичної концепції та практичної майстерності психолога-практика важливим є становлення категоріальної системи понять, які збагачують вітчизняну практичну психологію і сприяють її інтеграції у світову спільноту. Активне соціально-психологічне навчання — це універсальна методика, зорієнтована на глибинні передумови. АСПН може бути поширене як на підготовку керівників, так і на підготовку педагогів, психологів. Цей метод належить і до науково-дослідної сфери, свідченням чого є дисертації, виконані учнями Т. Яценко.

У межах наукової школи Т. Яценко О. Солодуховою захищено докторську дисертацію на тему «Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації» (Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ). Методику АСПН використано і в докторській дисертації О. Сафіна (м. Київ). Кандидатські дисертації захистили: М. Зажирко «Глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід)» (Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ); Л. Мошенська «Діагностичні можливості комплексу тематичних малюнків у дослідженні глибинних аспектів психіки» (Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ); В. Коповальчук «Психологічний зміст механізму заміщення та його врахування у процесі підготовки психологів»

практиків» (Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ); О. Біла «Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків)» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ); П. Теслюк «Полівалентність змісту символіки тематичних психомалюнків (на матеріалі професійної підготовки психологів-практиків)» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ); І. Євтушенко «Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей (на основі дослідження міфів, казок та психомалюнків)» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ); С. Аврамченко «Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалюнка» (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ); О. Кошовалова «Глибинно-психологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання» (Інститут педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ); І. Сергієнко «Глибинно-психологічні передумови ставлення суб'єкта до інших людей (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання)» (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ); А. Мелоян «Глибинно-психологічні витoki агресивності особистості (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання)» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ); Б. Іваненко «Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ); Т. Білуха «Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу» (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ); О. Стасько «Психологічна значущість умовних цінностей та їхній вплив на формування ідеалізованого "Я" особистості» (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ); Л. Бондаревська «Переживання у структуруванні системних характеристик несвідомої сфери психіки (на матеріалі груп активного соціально-психологічного навчання)» (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ); Н. Шавровська «Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків» (Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ); К. Бабенко «Взаємозв'язок механізмів символізації змісту несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків)» (НДІ психології ім. Г. С. Костюка, м. Київ).

При науково-дослідному Центрі глибинної психології готуються докторські дисертації:

№ пор.	Прізвище	Тема дисертації
1	С. Аврамченко	Внутрішня динаміка психіки як цілісність
2	К. Бабенко	Психологічні закономірності символізації змісту психіки
3	Т. Білуха	Виховні ефекти глибинно-психологічного процесу корекції
4	Л. Бондаревська	Методологія та методика глибинно-психологічної корекції
5	Н. Дмитерко	Глибинна психокорекція як чинник розвитку рефлексивного мислення психолога-практика.
6	І. Євтушенко	Архетип як засіб глибинно-психологічного пізнання змісту психіки особистості
7	Б. Іваненко	Глибинні механізми взаємозв'язку статичних і динамічних характеристик психіки особистості

Продовження табл.

№ пор.	Прізвище	Тема дисертації
8	І. Калашник	Методологічні основи глибинного пізнання дисфункцій психіки
9	І. Сергієнко	Діалогічна взаємодія як необхідна передумова глибинного пізнання індивідуальної неповторності психіки суб'єкта
10	О. Стасько	Тенденція «до сили» як детермінанта усистематизування психіки
11	Ю. Тимошенко	Глибинно-психологічні джерела творчої діяльності суб'єкта

Кандидатські дисертації:

№ пор.	Прізвище	Тема дисертації
1	Т. Богдан	Глибинно-психологічне пізнання психіки методом психодрами (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання)
2	Т. Горобець	Соціально-перцептивні деформації - епіфеномен психічних захистів
3	І. Калашник	Глибинно-психологічні витoki тенденції особистості до психологічної смерті
4	Н. Кононова	Глибинно-психологічні детермінанти дезадаптації суб'єкта
5	О. Нечипоренко	Оптимізація процесу спілкування суб'єкта засобами глибинної психокорекції
6	О. Олексенко	Діалог та його функції в процесі аналізу комплексу тематичних психомалюнків
7	О. Недченко	Глибинно-психологічна сутність релігійної віри
8	С. Раджабова	Ідентифікація та її вияв в особистісній проблемі суб'єкта
9	О. Святка	Феномен опорів як проблема в глибинно-психологічній груповій корекції
10	Н. Сивопляс	Процес соціальної адаптації суб'єкта в контексті тенденції до психологічної сили та до психологічної слабкості
11	Л. Туз	Психоаналітична інтерпретація як засіб корекції поведінки учасників активного соціально-психологічного навчання
12	О. Усатенко	Супервізорство у фаховій підготовці психолога-практика
13	С. Харенко	Психологічні особливості та корекція емоційних станів підлітків (засобами активного соціально-психологічного навчання)

Окреслено тематику таких дисертаційних досліджень:

№ пор.	Прізвище	Тема дисертації
1	Ю. Безверхня	Особливості символізації насилля, пережитого суб'єктом в дитинстві (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання)
2	І. Білозерська	Невербальні методи пізнання амбівалентних почуттів суб'єкта
3	О. Бінецька	Психологічні детермінанти становлення партнерських стосунків у процесі активного соціально-психологічного навчання
4	Л. Будяк	Взаємозв'язок діагностики з психокорекцією в групі активного соціально-психологічного навчання
5	П. Булкін	Особливості прахування національного менталітету в процесі психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання
6	О. Бутенко	Діагностика результативності навчального процесу активного соціально-психологічного навчання
7	О. Гончар	Психологічна діагностика та корекція регресивної поведінки суб'єкта
8	Н. Дерій	Психологічні умови глибинної психокорекції
9	І. Дударенко	Зміст та динаміка оцінних суджень учасника активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків)
10	Н. Колоненко	Динаміка діагностико-корекційного процесу глибинної психокорекції
11	П. Лифар	Вивчення об'єктних відношень за допомогою просторових моделей як методики активного соціально-психологічного навчання
12	О. Магдич	Детермінація структури психіки суб'єкта суперечливістю тенденцій до задоволення та пізнання реальності (на емпіричному матеріалі груп активного соціально-психологічного навчання)
13	С. Моркотенко	Об'єктні відношення суб'єкта як чинник формування та пізнання психіки (на матеріалі глибинної психокорекції)
14	Н. Романенко	Виявлення особливостей деструктивної поведінки студентів на матеріалі глибинної психокорекції
15	Ю. Святенко	Особливості символічної репрезентації змісту психіки у близьюків
16	Т. Славінська	Психологічна організація фахової практики в процесі підготовки майбутніх практичних психологів
17	Л. Смаліус	Психологічні закономірності та механізми релігійної віри в контексті глибинної психології
18	М. Яворський	Інформаційні технології в глибинно-психологічному пізнанні психіки (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання)

При науково-дослідному центрі АПН України розробляється бюджетна тема: «Теоретико-методичне забезпечення застосування соціально-психологічного театру з метою проведення психопрофілактичної роботи у молодіжному середовищі».

Навчальне видання

*Яценко Тамара Семенівна
Іваненко Богдана Борисівна
Аврамченко Світлана Михайлівна
Євтушенко Ірина Володимирівна
Сергієнко Ірина Маратівна
Калашиник Ілона Вікторівна
Богдан Тетяна Вікторівна*

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ
ЗАСАДИ І МЕТОДИКА
ГЛИБИННОЇ
ПСИХОКОРЕКЦІЇ**

**ПІДГОТОВКА
ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА**

Технічний редактор *А. І. Омоховська*
Художній редактор *Г. С. Муратова*
Коректор *О. Б. Лисицька*
Комп'ютерна верстка *А. А. Коркішко*

Підп. до друку 31.03.2008. Формат 60 × 84/₁₆.
Папір офс. № 1. Гарнітура Kudriashov. Друк офс.
Ум. друк. арк. 19,99. Обл.-вид. арк. 25,00.
Тираж 1000 пр. Вид. № 10709. Зам. № 163

Видавництво «Вища школа», вул. Гоголівська, 7г, м. Київ, 01054
Від. збуту: тел.: (044) 486-37-42; тел./факс: (044) 486-32-44
e-mail: v_skola@i.com.ua
<http://www.vyshcha-shkola.com.ua>

Свідчення про внесення до Держ. реєстру
від 04.12.2000 серія ДК № 268

Надруковано з плівок, виготовлених у видавництві «Вища школа»,
у ПП «Гарант-Сервіс», вул. Московська, 7, м. Київ, 01010

Свідчення про внесення до Держ. реєстру
від 10.02.2003 серія ДК № 1256