

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ „ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет «Острозька академія»

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Гільман Анна Юріївна

УДК 159.955; 159.953

ДИСЕРТАЦІЯ

Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді

Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Матласевич Оксана Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Острог – 2017

АНОТАЦІЯ

Гільман А.Ю. Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 – психологія). – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2017.

Сучасна психологічна наука доводить наявність зв'язку між і станом здоров'я та способом мислення людини. Концепція саногенного мислення заснована на тезі про переважання когнітивних оцінок над емоціями, в силу чого студент може використовувати свої думки, щоб впливати на почуття, і, змінюючи когнітивні оцінки, набути навичок конструктивних способів реагування на ці події. У дисертаційному дослідженні розроблено модель формування саногенного мислення студентської молоді; емпірично обґрунтовано відмінності у психологічному профілі студента із саногенним та патогенним мисленням; запропоновано та апробовано тренінгову програму формування саногенного мислення у студентів; обґрунтовано критерії сформованості саногенного мислення.

В роботі уточнено поняття саногенного мислення як психічного процесу відображення власних емоційних переживань, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних факторів, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок застосування адекватних способів реагування в ситуаціях напруги. Автором визначено психологічні умови формування саногенного мислення у студентів, а саме: 1) з'ясування й усвідомлення неадаптивних когніцій студентів; 2) розвиток рефлексивності, гнучкості в поведінці; 3) цілеспрямоване оволодіння навичками адекватної реакції на стимули навколишнього середовища, усвідомлене переживання радості, розвиток мотивації на успіх; 4) цілеспрямоване оволодіння навичками саморегуляції; 5) розвиток нервово-

психічної стійкості й опірності до стресу (стійкого рівня адаптаційних ресурсів і здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах); б) актуалізація механізмів наслідування саногенної поведінки студентів. Розроблено практичні рекомендації психологам і педагогам щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ.

Ключові слова: саногенне мислення, патогенне мислення, неадаптивні когніції, автоматичні думки, оздоровлення, емоції, рефлексивність, самовладання.

ANNOTATION

Hilman A.Yu. Psychological conditions for the formation of the sanogenic thinking of student youth. - Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a candidate of psychological sciences (doctor of philosophy) in specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology» (053 - psychology). – National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2017.

The modern psychological science proves the connection between the state of health and the way of human thinking. The concept of the sanogenic thinking is based on the thesis of the predominance of cognitive assessments over emotions, which allows a student to use their thoughts to influence feelings and, by changing cognitive assessments, to acquire the skills of constructive ways of responding to these events. In the research the following conclusions are presented: the model of formation of the sanogenic thinking of student youth is developed; the differences in the psychological profile of a student with the sanogenic and pathogenic thinking are empirically substantiated; a training program for the formation of sanogenic thinking of students is proposed and approved; the criteria for the formation of sanogenic thinking are substantiated. The concept of the sanogenic thinking as a mental process of reflection of their own emotional experiences, characterized by a high level of metacognition and monitoring, is manifested in the comprehension of traumatic emotionogenic factors, awareness of nonconstructive behavior programs, and provides their correction and skills to apply adequate methods of response in stress situations.

The psychological conditions for the formation of the sanogenic thinking of students are determined: 1) clarification and awareness of students' non-adaptive cognition; 2) development of reflexivity, especially flexibility in behaviour; 3) purposeful mastering of the skills of positive reaction to environmental stimuli, experience of joy, development of motivation for success; 4) purposeful mastering of the skills of self-regulation (perseverance and self-control); 5) development of neuro-psychological stability and resistance to stress (a stable level of adaptive resources and the ability to maintain a certain degree of psychological stability under stress conditions); 6) actualization of the mechanisms of imitation of the sanogeneous behavior of students. Practical recommendations for teachers, curators and psychologists concerning the formation of the sanogenic thinking of students in the educational activities are also developed and systematized.

Key words: sanogenic thinking, pathogenic thinking, nonadaptive cognition, automatic thoughts, healing, emotions, reflexivity, self-control.

Список публікацій здобувача

Статті, надруковані у виданнях, що затверджені як фахові в галузі психології:

1. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі художньої творчості / В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 24. – С. 7–12.

2. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 40–48.

3. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник

Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 2. – С. 41–46.

4. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 30. – С. 43–50.

5. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип. 57. – С. 64–69.

6. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення: теорія і важливі напрями психологічної практики / А. Ю. Гільман, М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 28–39.

7. Гільман А. Ю. Практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць. Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Сєверодонецьк, 2015. – № 2 (37). – Том 2. – С. 81–90.

8. Гільман А. Ю. До проблеми оволодіння саногенним мисленням у процесі вирішення життєвих завдань студентської молоді / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2016. – Том 10. – С. 58–69.

9. Гільман А. Ю. Емпіричне дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науково-практичний журнал «Наука і освіта». – Одеса : Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2016. – № 2–3. – С. 5–9.

10. Гільман А. Ю. Аналіз результатів ефективності програми по формуванню саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса, 2016. – Вип. 1(39), Том 21. – С. 43–53.

11. Гільман А. Ю. Дослідження саногенного мислення студентської молоді в експериментальних умовах [Електронний ресурс] / А. Ю. Гільман // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : «Психологія». – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis.

12. Гільман А. Ю. Тренінгова програма як засіб формування саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. – Вип. 3. – С. 39–54.

13. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – Вип. 1 (17). – С. 51–56.

Публікації у виданнях інших держав:

14. Гильман А. Ю. Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения / А. Ю. Гильман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (35). – Budapest, 2015. – Issue : 71. – P. 79–84. (p- ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

Публікації в інших наукових виданнях та матеріалах конференцій:

15. Гільман А. Ю. Саногенне мислення: суть та особливості прояву / А. Ю. Гільман // Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук : політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність». – Острог, 2014. – С. 132–139.

16. Гільман А. Ю. Саногенне мислення – шлях до саморегуляції і саногенної поведінки / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної заочної конференції «Наука і суспільство», Науково-дослідний центр «Знання». – Донецьк, 2014. – С. 204–209.

17. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі особистості юнака / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRASP – 2014). – 2014. – С. 19–23.

18. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник запобігання виникнення депресивних станів / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної заочної конференції «II Весняні наукові читання», Науково-дослідний центр «Знання». – Донецьк, 2014. – С. 110–114.

19. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в процесі збереження психологічної стійкості особистості / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної конференції «Формалізація наукового пошуку: позитивні та негативні сторони». – Київ, 2014. – С. 85–88.

20. Гільман А. Ю. Рефлексивність як основа формування саногенного мислення студента / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів». – Мукачєво, 2015. – С. 62–65.

21. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова самореалізації студентської молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Наукова дискусія : питання педагогіки та психології. – Київ, 2015. – С. 113–116.

22. Гільман А. Ю. Саногенне чи патогенне мислення: особливості поведінки студентської молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 257–260.

23. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як спосіб запобігання психосоматичних захворювань молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.». – Львів, 2016. – С. 10–12.

24. Гільман А. Ю. Особливості медичного супроводу пацієнтів з надуманими (уявними) паразитозами та арахноентомозами / А. Ю. Гільман, І. В. Гущук, Р. Р. Драб, Р. В. Сафонов, О. В. Б'ялковський / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Безпека пацієнтів в Україні : стан і шляхи її покращення». – Дніпро. – С. 149–151.

ЗМІСТ

ВСТУП	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ...	21
1.1. Психологічний аналіз поняття саногенного мислення та його сутнісних характеристик	21
1.2. Характеристика суміжних із саногенним мисленням понять	59
1.3. Критерії та показники сформованості саногенного мислення	69
1.4. Саногенне мислення студентської молоді: вікові та соціальні аспекти	76
Висновки до розділу 1	89
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ	92
2.1. Програма, методи та організація емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентів	92
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді	102
2.3. Психологічні профілі студентів із саногенним і патогенним мисленням	122
Висновки до розділу 2	133
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ САНОГЕННОГО	
МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	135
3.1. Особливості формування саногенного мислення: основні умови та перешкоди	135
3.2. Програма формувального експерименту	151
3.3. Перевірка ефективності програми формування саногенного мислення студентів	170

	10
3.4. Практичні рекомендації викладачам, кураторам та психологам щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ	182
Висновки до розділу 3	191
ВИСНОВКИ	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	198
ДОДАТКИ	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

СГМ – саногенне мислення

ПГМ – патогенне мислення

p – статистична значущість, *p*-рівень або *p*-значення результату в статистиці

r – показники лінійної кореляції Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між рівнем сформованості саногенного мислення та інших показників)

t – *t*-критерій Стьюдента (для оцінки статистично значимих відмінностей, перевірки ефективності програми формування саногенного мислення студентської молоді)

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Тривалий стан нестабільності соціально-економічної ситуації, складність суспільно-політичних та інших процесів у нашій країні часто призводить до порушення психічного і соматичного здоров'я. У цьому контексті актуалізується завдання формування в особистості ефективного управління емоціями, гнучкості в поведінці, стійкого прагнення до збереження та зміцнення свого здоров'я (Н. Гаранян, В. Калошин, Г. Мішин, А. Холмогорова та ін.). Передусім, це стосується студентської молоді, оскільки період навчання у ВНЗ часто супроводжується напруженням, стресом, тривожністю, що пов'язані з високою інтенсивністю навчального процесу, сумнівами у правильності професійного вибору, необхідністю долати перешкоди під час вирішення різних завдань, з одного боку, та несформованістю психоемоційної сфери юнаків, з другого. За даними дослідження Alister Ward, Jo Salmon, Maxine Duke та ін. близько 90% студентів мають відхилення у стані здоров'я; у 60% студентів першого курсу виявлено різні патології здоров'я; дедалі частіше у студентів помічають наявність нав'язливих думок та ознак obsесивно-компульсивного розладу.

Різні зарубіжні та вітчизняні вчені вказують на зв'язок психічного і соматичного здоров'я із засвоєними схемами мислення людини. Для позначення цього зв'язку використовуються такі терміни, як «продуктивне мислення» (О. Александров, 1997; Р. Золлер, 1993), «саногенне мислення» (Ю. Орлов, 1993, 1997, 2000; Т. Васильєва, 1997; О. Гребенюк, 2000; Н. Морозюк, 2001 і ін.), «раціональне мислення» (Е. Блейлер, 2001), «критичне мислення» (М. Ліпман, 1988; Р. Пауль, 1990) тощо. Найбільш уживаним і узагальненим у цьому контексті поняттям є поняття саногенного мислення. Саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій, психічному оздоровленню людини; дозволяє особистості долати кризові стани, викликані різними життєвими обставинами, благополучно переживати травмуючі події [189].

Дослідження саногенного мислення викладені у роботах зарубіжних (Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джампольські, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Е. Ле Шан, М. Ратгер, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) та вітчизняних науковців (Ю. Орлов, С. Морозюк, Г. Мешко, Ф. Калошин, В. Леві, В. Семке, Е. Олександровська, А. Добровіч, І. Дубровіна, А. Захаров, Н. Козлов, М. Тишкова та ін.). У своїх працях науковці звертають увагу на певні форми прояву саногенного мислення, конкретні прийоми формування його елементів.

Проблемі розвитку продуктивного, здорового мислення у дітей і педагогів у вітчизняній психології присвячені роботи Т. Васильєвої (1997), Е. Александровської (1993), А. Добровіча (1987, 2009), І. Дубровіної (2000, 2009); особливості патогенного (такого, що породжує хворобу) мислення було вивчено у працях Е. Берна (1992, 2004), Д. Джонгварда (1993), Д. Фонтана (1997), Г. Перрі (1994), Ф. Перлза (2007); проблему саногенного виховання було розкрито у праці Т. Васильєвої (1997); особливості прояву саногенної рефлексії були предметом дослідження Ю. Орлова (1990, 1991, 1997, 2000, 2003), С. Морозюк (2013), М. Козловської (2005), А. Рудакова (2009), А. Росохіна (1993), Ю. Крайнової (2010), Л. Адамян (2012), Л. Кананчук (2010), Н. Павлюченкова (2008) та ін.; проблемі саногенної поведінки були присвячені роботи І. Співака (2011), В. Ротенберга (2001), Н. Григор'єва (2001; 2009), В. Лук'янова (2001) та ін. Особливості саногенного «здоров'язберігаючого» освітнього середовища були висвітлені у працях А. Маджуга (2011), С. Сладков (2011), О. Брунько (2011), С. Руденко (2011); особливості вивчення саногенного потенціалу було розкрито О. Осадько (2016), О. Репіною (2010), О. Хохловою (2007), А. Богомолвим (2008), М. Кабановим (1985), Л. Куликовим (2004), І. Аршавою (2016) та ін.; розкриття особливостей саногенного менеджменту було представлено у роботах Ю. Морозюк (2009), С. Морозюк (2009).

Незважаючи на досить обширну кількість досліджень, специфіка саногенного мислення та умов його формування у студентський період ґрунтовно не вивчена. Крім того, у психології спостерігається неузгодженість

понять щодо використання термінів «саногенне мислення» та «позитивне мислення», «оптимістичне мислення», «емоційне мислення», «продуктивне мислення», «раціональне мислення», «критичне мислення», «конструктивне мислення».

На нашу думку, з'ясування умов формування саногенного мислення стане рушійним важелем у запобіганні захворювань серед студентів; оптимізує процес адаптації до різних життєвих обставин; сприятиме стійкості перед труднощами, забезпечить більш гнучкі способи реагування на обставини життя; дозволить покращити ведення конструктивного діалогу між студентами та викладачами, що, в свою чергу, покращить процес навчальної діяльності студентів.

Отже, враховуючи актуальність окресленої проблеми та її недостатнє вивчення, темою дисертаційної роботи є «Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукової роботи Національного університету «Острозька академія» у межах науково-дослідної теми кафедри психології та педагогіки «Теоретико-експериментальне дослідження особистості українського інтелігента» (№ державної реєстрації: 0115U002774) та в межах науково-дослідної теми «Дослідження психолого-екологічних та соціально-демографічних ризиків і фобій з обґрунтуванням наслідків для здоров'я молоді» (№ державної реєстрації: 0113U000501).

Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 5 від 19.12.2013 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 30.09.2014 р.)

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення особливостей саногенного мислення студентів визначити

психологічні умови його цілеспрямованого формування в період навчання у ВНЗ.

Для досягнення мети дослідження передбачалося розв'язання таких **завдань**:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до визначення сутнісних та змістових характеристик саногенного мислення і визначити його місце серед інших схожих за значенням понять;
- 2) обґрунтувати психологічні критерії та показники сформованості саногенного мислення;
- 3) емпірично дослідити психологічні особливості саногенного мислення у студентів та побудувати психологічні профілі студентів із саногенним та патогенним мисленням;
- 4) розробити та апробувати теоретичну модель та відповідну програму формування саногенного мислення студентської молоді;
- 5) на основі результатів емпіричного дослідження розробити практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ.

Об'єкт дослідження – саногенне мислення студентів.

Предмет дослідження – психологічні умови формування саногенного мислення студентів ВНЗ.

Теоретико-методологічними засадами дослідження послужили: загальнопсихологічні положення про системний підхід до вивчення особистості (О. Асмолів, М. Боришевський, Б. Ломов та ін.), про принципи детермінації її поведінки та суб'єктної активності (О. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, Т. Титаренко, Т. Щербан та ін.), про особистісно-діяльнісний підхід до виховання молоді (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Шорохова та ін.), положення щодо розуміння проблеми мислення як психофункціональної сутності (О. Леонтєв, В. Моляко, О. Тихомиров, Н. Ладигіна-Котс,

Б. Теплов, С. Максименко, І. Пасічник, Р. Каламаж, В. Москалець, Л. Калмикова, Л. Гурова, Г. Ліндсей, К. Халл та ін.), а також теоретичні положення та концепція саногенного мислення (Ю. Орлова, Н. Пов'якель, Г. Мешко, Т. Васильєва, В. Леві, М. Козловська, М. Даніна, Л. Рубцова), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), положення щодо психологічних механізмів регуляції діяльності (О. Конопкін).

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети дослідження було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз, порівняння, систематизація даних психологічної, педагогічної літератури з проблем саногенного мислення (для з'ясування змісту базових понять дослідження); теоретичне моделювання з метою концептуалізації основних положень дослідження; *емпіричні*: психолого-педагогічний експеримент (для перевірки ефективності програми цілеспрямованого формування саногенного мислення (СГМ) та визначення оптимальних психологічних умов його формування у студентів); методика виявлення саногенного (патогенного) мислення студентів ВНЗ за Л. Рубцовою – для дослідження саногенного та патогенного мислення; методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова, тест на визначення ригідності Н. Левітова – *для оцінки когнітивно-рефлексивного критерія сформованості СГМ* (саногенного мислення); чотирьохмодальний емоційний опитувальник Л. Рабінович, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища В. Бойко, тест смисложиттєвих орієнтацій, оцінка рівня задоволеності якістю життя за Н. Водоп'яною – *для оцінки емоційного критерія сформованості СГМ*; мотивація успіху і страх невдачі (А. Реан) – *для оцінки мотиваційного критерія сформованості СГМ*; методика дослідження вольової саморегуляції А. Звєрькова та Є. Ейдмана, опитувальник оцінки нервово-психічної стійкості, «Дослідження тривожності» (опитувальник Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна), шкала соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге, методика визначення типу особистості «Опитувальник Дженкінса» – *для*

оцінки регулятивного критерія сформованості СГМ; Гісенський опитувальник психосоматичних скарг – для оцінки соматичного критерія сформованості СГМ); техніка «Перелік критичних життєвих подій» на основі методу інтерв'ю (для діагностики патогенних проявів мислення людини); методи математико-статистичної обробки емпіричних даних: методи описової статистики, метод рангової кореляції Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між рівнем сформованості саногенного мислення та інших показників), критерій Кайзера (для отримання факторної структури результатів і вагомості окремих показників), t-критерій Стюдента (для перевірки ефективності програми формування саногенного мислення студентської молоді). Опрацювання даних здійснено за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм Statistica 8.0.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше: здійснено теоретико-експериментальне дослідження психологічних умов формування саногенного мислення студентської молоді; виокремлено критерії та показники сформованості саногенного мислення студентів; запропоновано алгоритм розгортання саногенного мислення у студентської молоді; розроблено модель формування саногенного мислення студентської молоді в умовах ВНЗ; емпірично обґрунтовано відмінності у психологічному профілі студента із саногенним і патогенним мисленням; запропоновано й апробовано тренінгову програму формування саногенного мислення у студентів;

уточнено і доповнено: зміст поняття «саногенне мислення» як психічного процесу відображення власних емоційних переживань, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних факторів, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок застосування адекватних способів реагування в ситуаціях напруги; характеристики саногенного мислення; розуміння чинників формування саногенного мислення;

подальшого розвитку набули положення про психологічні особливості формування саногенного мислення студентів у процесі навчальної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що сформульовані положення та висновки сприятимуть оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі та можуть бути застосовані викладачами психології в лекційних курсах із дисциплін «Практикум із загальної психології», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Психологія кризових станів», «Психологія консультування», «Психологічні проблеми в екстремальних ситуаціях». Запропонований комплекс спеціальних вправ і технік може бути використаний психологами в системі педагогічної й психотерапевтичної практики для складання цілісної програми формування та розвитку саногенного мислення студентів у ВНЗ, а також для проведення подальших досліджень із зазначеної проблеми.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 53 від 24 лютого 2016 р.), у навчально-виховній роботі ПВНЗ «Хмельницький економічний університет» (довідка про впровадження № 35/1 від 15 березня 2016 р.), в навчально-виховний процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 278/03 від 07 листопада 2016 р.), в навчально-виховний процес кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження № 61 від 27 грудня 2016 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені наукові положення й отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в дослідження проблеми психологічних умов формування саногенного мислення студентської молоді.

У статтях, написаних у співавторстві з М. Шугай, І. Гущуком та ін., внесок здобувача полягає у визначенні підґрунтя саногенного мислення та його характеристик. Ідеї співавторів у дисертації не були використані.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження представлено автором на 12 науково-практичних конференціях: міжнародній заочній конференції «Наука і суспільство», науково-дослідний центр «Знання» (5 лютого 2014 р., м. Донецьк); міжнародній інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRASP – 2014) (15 травня 2014 р., м. Острого); міжнародній заочній конференції «II Весняні наукові читання», Науково-дослідний центр «Знання» (17 травня 2014 р. Донецьк); міжнародній конференції «Формалізація наукового пошуку: позитивні та негативні сторони» (27 вересня 2014 р., м. Київ); міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (14–15 травня 2015 р., м. Мукачєво); міжнародній науково-практичній конференції. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології (5 грудня 2015 р. – м. Київ); IX міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (3–4 грудня 2015 р., м. Переяслав-Хмельницький); міжнародній науково-практичній конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.», 29–30 січня 2016 р., м. Львів); міжнародній науково-практичній конференції «Безпека пацієнтів в Україні: стан і шляхи її покращення» (6–7 червня 2017 р., м. Дніпро); міждисциплінарній науково-практичній конференції студентів і молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність» (5 лютого 2014 р. м. Острого); XVII – XX наукових викладацько-студентських конференціях «Дні науки» Національного університету «Острозька академія» (18–26 березня 2014 р., 24 березня 2015 р., 19–21 квітня 2016 р., 28–29 березня 2017 р. м. Острого).

Публікації. За результатами дисертаційної роботи опубліковано 24 наукові праці (з них – 21 одноосібна), зокрема: 13 статей у виданнях, які долучено до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття у науковому

періодичному виданні інших держав, 10 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (331 найменування, із яких 30 джерело – іноземною мовою) та 16 додатків. Робота містить 19 рисунків, 21 таблиці. Загальний обсяг дисертації становить 230 сторінок друкованого тексту, з них – 197 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Теоретичне дослідження способів аналізу, узагальнення, систематизації людиною свого життєвого досвіду, особливостей суджень, що витікають з певних способів мислення, створило підґрунтя для виокремлення саногенного мислення людини та розмежування його із близькими за значенням, але в той же час відмінними від нього поняттями. У розділі здійснено психологічний аналіз поняття саногенного мислення та його сутнісних характеристик, виокремлено критерії та показники сформованості саногенного мислення, визначено алгоритм розгортання саногенного мислення у студентів, а також з'ясовано вікові та соціально зумовлені особливості його розвитку та формування. Всі ці аспекти є методологічно важливими для планування подальшого емпіричного вивчення психологічних умов формування саногенного мислення студентів.

1.1. Психологічний аналіз поняття саногенного мислення та його сутнісних характеристик

В сучасному суспільстві, де актуальним є цілісний розвиток духовної, психологічної, соціальної складових здоров'я людини, особливого значення набуває концепція саногенного мислення [189, 120]. Про актуальність вивчення саногенного мислення свідчать згадки про нього у сучасних наукових публікаціях, зокрема у працях Ю. Орлова, Т. Васильєвої, О. Гребенюк, Н. Морозюка, С. Морозюка, М. Козловської, А. Рудакова, А. Росохіна, Ю. Крайнової, Л. Адамян, М. Даніної, Л. Рубцової та ін.

Здорова особистість характеризується впорядкованістю складових її елементів, з одного боку, та узгодженістю процесів, що забезпечують її цілісність і гармонійний розвиток, з іншого. При цьому здоров'я є тим вагомим показником, що характеризує особистість у її цілісності, необхідною

умовою інтеграції усіх складових особистостей у єдину неповторну гармонійну Самість [195, 4].

У наукових працях з психології часто вживають поняття «психічне здоров'я», «ментальне здоров'я», які позначають нормальний розвиток психічних процесів у людини [195]. Зустрічаються також поняття «душевне здоров'я» (О. Даниленко, 1988), «особистісне здоров'я» (Л. Мітіна, 2005), «соціальне здоров'я» (В. Мягких, 2007), «психологічне здоров'я» (І. Дубровіна, 2000, 2009) тощо. Згідно положень І. Дубровіної, основою психологічного здоров'я є повноцінний психічний розвиток на всіх етапах онтогенезу. Психологічне здоров'я особистості полягає в адекватному сприйнятті дійсності та реагуванні на події, вмінні об'єктивно оцінювати свої та чужі вчинки, приймати відповідальні рішення та відстоювати власну думку у конфліктній ситуації та дискусіях, тобто – вміння, які людина використовує щоденно [240, 24].

Психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності [234; 278]. Розкриваючи поняття психічного здоров'я, ВООЗ, в якості його показників, виокремлює такі компоненти: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного; 2) постійність й однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе і своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності і її реалізація; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин [278].

До критеріїв психічного здоров'я відносять емоційну стійкість; зрілість почуттів відповідно до віку; самовладання щодо негативних емоцій (найбільш руйнівні з них – страх, гнів, жадність, заздрість); вільний, природний вияв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного (оптимального) самопочуття [11].

Більшість із наведених показників та критеріїв психічного здоров'я характеризують його на когнітивному і поведінковому рівні. Окрім того, один із ключових напрямів світової психотерапії – когнітивно-біхевіоральний – ставить емоційні та мотиваційні прояви особистості людини в залежність від засвоєних нею схем мислення, поведінкових програм, що сформувалися у досвіді тощо. Психічне здоров'я, за словами дослідників, тісно пов'язане з соціальним благополуччям особистості, що відображається в адекватному сприйнятті соціальної дійсності, прояві інтересу до оточуючого світу, адаптації до навколишнього середовища тощо.

Сучасна психологічна наука доводить наявність зв'язку між станом здоров'я і способом мислення людини. У загальному розумінні мислення визначають як психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення у мозку людини предметів об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях [236]. Мислення розглядають як процес формування і диференціації функцій когнітивної сфери і структури особистості (А. Кустов), у міру визрівання яких відбувається зміна декількох етапів від простих форм до більш інтегрованих функціональних комплексів, що забезпечують адекватність механізмів пізнання [144].

Мислення майже завжди пов'язане з наявністю проблемної ситуації, задачі, яку потрібно вирішити, активною зміною умов, в яких ця задача, проблема задається і появою нового результату. Мислення розгортається в часі, включаючи в себе фази, етапи: початок, перебіг і завершення. Мислення є проявом певної активності суб'єкта, воно не тільки спрямоване на відображення зовнішнього світу, але й є відображенням активності суб'єкта (передусім, його мотивів та цілей). Мислення завжди суб'єктивне, навіть якщо воно адекватно відображає світ [236].

До недавнього часу в психології існувала тільки одна спроба класифікувати мислення за орієнтованістю на зовнішній – внутрішній світ: реалістичне – аутистичне. Але для здійснення життєдіяльності людині недостатньо бути зосередженим на зовнішньому світі по відношенню до неї.

Коли ми вирішуємо внутрішні проблеми (наприклад, як знизити болісні відчуття від образи, послабити страждання від ревнощів, або пережитої невдачі), то це теж мислення, однак воно змінює свій характер, тому що переслідує не зовнішні, а внутрішні цілі, наприклад глибше усвідомлення себе та досягнення більш повного розуміння про власну поведінку, а в деяких випадках мислення спрямоване на те, щоб підвищити радість, задоволення від життя [201; 202; 204]. Найбільш помітною концепцією психічного і соматичного здоров'я, що ґрунтується на положенні про роль мислення у формуванні здорової поведінки особистості, нам видається теорія саногенного мислення Ю. Орлова (1993, 1997, 2006).

Варто зазначити, що проблемі саногенного мислення присвячені роботи багатьох зарубіжних (Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джампольські, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Е. Ле Шан, М. Раттер, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) та вітчизняних науковців (Е. Олександровська, А. Добровіч, І. Дубровіна, А. Захаров, Н. Козлов, В. Леві, В. Семке, М. Тишкова та ін.). Так З. Фрейд [284] стверджує, що невроз як психічне захворювання детермінується культурними розумовими автоматизмами поведінки. К. Юнг [298] вважає, що слід подолати способи мислення, що спричинені архетипними особливостями особистості, тобто керувати своїм мисленням відповідно до правил саногенного, які завжди збігаються з логічними. К. Хорні [291] вказує, що поведінка людини може регулюватися культурними факторами, оскільки наша культура здійснює величезний вплив на раціональне мислення, звеличуючи його і вважаючи ірраціональний початок чимось більш низьким. М. Джеймс [88] зазначає, що в основі саногенного мислення лежить процес усвідомлення як здатність розуміти те, що відбувається на даний момент, що суб'єкт усвідомлює власний внутрішній світ почуттів, фантазій, не боїться і не соромиться його, думки і тіло при цьому реагують в унісон ситуації «тут і тепер».

Дане С. Рубінштейном класичне визначення процесу мислення не передбачає можливості говорити про цей психічний процес в аксіологічному

вимірі позитивного-негативного. Але з розвитком психології була здійснена спроба дослідити зв'язок мислення з афективною сферою особистості, насамперед, завдяки роботам Ю. Орлова, який запропонував використовувати поняття «саногенного» та «патогенного мислення».

Саногенне мислення («sano» /лат./ – зцілювати, оздоровлювати, втішати, підбадьорювати, приводити в порядок і «geno» /лат./ – (породжувати) мислення, що зцілює, оздоровлює; таке, що породжує здоров'я, як психічне, так і фізичне. У перекладі з грецької «саногенний» означає «несучий здоров'я» (sanos – оздоровлення; genos – несучий) [238].

У психологічній енциклопедії 2005 р. зазначено, що саногенне мислення (лат. «sanitas» – здоров'я і «genesis» – походження) є ефективним засобом розв'язання складних психотравмуючих проблем, який ґрунтується на свідомому аналізі власних переживань та емоціогенних факторів і полягає у свідомій саморегуляції власною емоційно-вольовою сферою з оздоровчою метою [233].

Ю.Орлов, опираючись на зарубіжні та вітчизняні джерела, прийшов до висновку, що будь-яка емоція, яка виникає у людини, пов'язана з її мисленням і специфікою розумових операцій [205]. Таким чином, довільна регуляція емоцій і зміна стану людини пов'язана з формуванням особливих розумових схем, що запобігають виникненню негативних емоцій або сприяють цьому.

Аналізуючи поняття «саногенне мислення», постає необхідність розтлумачити його більш точно. Дослідники [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] називають *саногенним мисленням* мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій, потреб та бажань, і, відповідно, запобігає захворюванню. Отже, якого характеру є мислення – саногенне чи патогенне, дослідник визначає за його результатом. Однак, ми не повністю

згідні з таким трактуванням, оскільки результатом мислення є, передусім, судження, умовивід, прогноз.

Саногенне мислення Ю. Орлов розглядає як «розумову поведінку», функцією якої є управління поведінкою і життям людини в певних обставинах. Дослідник наводить різні приклади «правильного» (термінами когнітивістів: «раціонального») і «неправильного» («нераціонального») використання психологічних знань і законів, доводить наявність прямого зв'язку між стилем мислення і станом здоров'я людини, пропонує шляхи досягнення здоров'я і благополуччя за допомогою докорінної зміни життєвої філософії.

Під саногенним мисленням дослідник розуміє мислення, яке свідомо спрямоване на подолання негативних емоційних переживань, психічне оздоровлення і постійну підтримку позитивного образу Я. В процесі прояву саногенного мислення особа ніби відсторонюється від своїх переживань і, спостерігаючи за ними, виробляє форму пристосування до них [203].

Загалом, погоджуючись із загальним розумінням саногенного мислення Ю. Орловим, вважаємо за доцільне зупинитися на деяких його суперечностях. Дослідник вказує, що саногенне мислення – це один із різновидів позитивного мислення, але також в літературі зустрічаємо й ототожнення цих видів мислення. Постає необхідність з'ясувати основні відмінності позитивного і саногенного мислення. Розглядаючи у своїх працях саногенне і патогенне мислення, вчений вживає поняття «стиль мислення», однак стиль мислення традиційно розуміється як певні індивідуальні особливості процесу мислення [204]. Вид же мислення визначається за ключовою ознакою, наприклад, за ступенем розгорнутості – дискурсивне (аналітичне) та інтуїтивне; за змістом спонукальних механізмів розумового процесу – оцінне мислення, емоційне мислення тощо [203]. Отже, саногенне і патогенне мислення все ж варто вважати окремими видами мислення.

Ю. Орлов визначає саногенне мислення як філософію буденного життя, що сприяє фізичному та психологічному здоров'ю. Його послідовниця Т.

Васильєва уточнює, що на протипагу традиційному розумінню мислення як процесу, за допомогою якого вирішується певна проблема (в основі – зовнішні цілі), термін «саногенне мислення» вирішує внутрішні проблеми, пов'язані із послабленням болю від провини, заздрощів чи переживання невдачі тощо)» [29, 4].

Г. Абрамова дає наступне визначення: «Саногенне мислення – це мислення, в якому предмет мислення і Я-зусилля можуть і повинні бути з'єднані, тому що людина через Я-зусилля здатна з'єднатися з предметом у всій його цілісності або ж віддалитися від предмета в своєму психологічному просторі» [1, 58]. Як особливий вид активності людини, саногенне мислення пов'язане з просторовою і тимчасовою організацією, яка вимагає від людини вольових зусиль; це довільний вид активності, що регулюється процесами довільної уваги як особливої форми контролю за проявами психічної реальності. Йдеться про те, що таке мислення вимагає відповідних засобів і способів, які людина опановує, навчаючись інтроспекції [1].

На думку М. Даніної, саногенне мислення є психічним процесом, метою якого є вирішення важких життєвих ситуацій і перетворення власного емоційного стану, що є необхідною умовою збереження психічного здоров'я та сприяє підтримці соматичного здоров'я особистості. Основним засобом розвитку саногенного мислення, на думку авторки, є навчання розпізнаванню його проявів у процесі спостереження людини за зовнішніми об'єктивними подіями і внутрішніми психологічними процесами [86].

Дослідники саногенного мислення підкреслюють особливу значимість таких аспектів розвитку саногенного мислення, як самостійність його формування і корекція негативного емоційно-насиченого ставлення людини до себе, до інших людей (Т. Васильєва, Е. Олександровська, І. Дубровіна, А. Захарова, В. Семке та ін.). Оскільки в патогенному мисленні задіяні розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь в

породженні негативних емоційних переживань, їх довільна заміна і далі – згортання процесу до автоматичного. Припущення науковців полягало в тому, що будь-яка емоція, що виникає у людини, пов'язана з її мисленням і специфікою розумових операцій [210]. Цей підхід близький до положень представників когнітивно-біхевіоральної школи, які також бачили механізм регуляції емоційних станів у зміні розумових схем (А. Бек, А. Елліс). А. Елліс вважає, що емоції є продуктом розуму, і тому, від розумової поведінки залежить вплив негативних емоцій на психіку; емоція, в свою чергу, є згубною і стресогенною, якщо вона керує поведінкою людини [103]. Дослідник припускав, що позитивні емоції (наприклад почуття любові або захоплення) детерміновані внутрішнім переконанням, вираженим у вигляді твердження: «Це для мене добре». Негативні емоції (зокрема, гнів або депресивні прояви) пов'язані з переконанням, вираженим твердженням: «Це для мене погано». Він стверджував, що емоційний відгук на ситуацію відображає «ярлик», який їй «приклеюють» (наприклад, вона небезпечна або приємна), навіть у тому випадку, коли «етикетка» не відповідає дійсності. Для досягнення благополуччя слід раціонально сформулювати цілі і обрати адекватні засоби для їх досягнення [103].

Ю. Орлов, у свою чергу зазначав, що думки, що виникають під впливом емоцій, не дають інформації, а дозволяють реалізувати програму емоції (зздрісні або гнівні думки засліплюють людину, відривають від реальності). Відповідно, в емоційному стані людина мимоволі вибирає той хід думок, до якого вона звикла, так як будь-яка емоція має деяку готову програму послаблення її негативного впливу в думках, і таким чином втрачається зв'язок з реальністю [205].

Ідеї саногенного мислення перегукуються із новими зарубіжними напрямками, що стоять поряд із КПТ, зокрема це є: *mindfulness therapy*, *acceptance and commitment*, тобто когнітивна психотерапія, базована на свідомості та терапія прийняття і відповідальності. Основною лінією

даних напрямків, як і у саногенному мисленні, є саморегуляція і контроль емоцій, що забезпечують усвідомленість думок та емоцій.

Mindfulness-Based Cognitive Therapy (МВСТ) призначена для надання допомоги у запобіганні тривожних розладів, рецидивів депресії, особливо у пацієнтів з тривалим депресивним розладом і хворих на наркоманію. В процесі терапії клієнти можуть визнати, що посилення негативних емоцій та почуттів є неефективним та руйнівним процесом (про це ми також описуємо, коли говоримо про особливості саногеного мислення). Суть цієї терапії полягає в ознайомленні з тими способами мислення, які часто характеризують розлади настрою. Процес психотерапії зосереджується на тому, щоб усвідомити всі вхідні думки та почуття та прийняти їх, але не прив'язуватись та не реагувати на них [331], як у випадку із саногенним мисленням – не посилювати гнів чи образу, яка виникає у свідомості людини. Цей процес отримав назву децентрації, та допомагає відмовитися від самокритики, відродження та дисфоричного настрою, що може виникнути при реагуванні на негативні моделі мислення (J. Piet, E. Hougaard, 2011) [312, 331]. Клієнти навчаються розглядати та сприймати думки як нетривалі і об'єктивні явища свідомості (тобто навчають здатності до децентрації думок і почуттів), незалежно від їх змісту та емоційного заряду, навчаються абстрагуватися від одного способу мислення і легко переключатися на інший. Лікування депресії та тривожних станів полягає, насамперед, у зосередженості на теперішньому, а не на минулих чи прогнозованих майбутніх стресорах (J. Felder, S. Dimidjian, Z. Segal, 2012) [331], що є спільною ознакою із саногенним мисленням.

Результатом МВСТ є підвищення самоусвідомлення, децентрації, прийняття себе та оточуючих, а також зниження впливу неадаптивних копінг-процесів на поведінку людини (P. La Cour, M. Peterson, 2015) [331].

Ще одним з нових напрямків є *acceptance and commitment therapy* (АСТ) – терапія прийняття і відповідальності (раніше «всебічне дистанціювання»), спрямована на зміну стратегій поведінки з метою підвищення психологічної

гнучкості особистості (S. Hayes, R. Zettle) [312]. Прихильники цього напрямку прийшли до висновку, що у людини наявна так звана «розумова машина», яка за рахунок своєї здатності розпізнавати проблему, шукати причину й усувати її, полегшила пристосування людини до навколишнього середовища. Це позитивно підкріплює поведінку, спрямовану на розв'язання проблеми, тобто переноситься на область внутрішнього світу, де подібна стратегія неефективна. Це, в свою чергу, призводить до уникнення почуттів, постійного копання в минулому або тривоги з приводу майбутнього задля запобігання негативних почуттів, що й власне, призводить до розвитку психічного розладу (S. Hayes, J. Luoma, F. Bond, 2006) [312, 320]. Схожі алгоритми помічаємо у проявах саногенного мислення.

Мета терапії АСТ – навчити людину здатності прийняття, відпускання і готовності відчувати сильні почуття для досягнення важливих для неї цілей. При цьому слід розрізняти природні страждання (горе, страх невдачі, сумніви) і самостворені, що виникають внаслідок уникнення певних почуттів і думок, а також чи почуття є насправді, чи вони лише уявні, ймовірно небезпечні для життя людини. Під самоствореними почуттями та емоційними переживаннями розуміємо ті випадки, коли людина самостійно посилює в собі гнів, образу, провину тощо та страждає від цього.

Всі вказані вище напрямки тісно пов'язані із *теорією емоційного інтелекту (emotional intelligence theory)* Д. Гоулмана, який теж працює в КПТ. Це основні кити усвідомлення думок і емоцій, на основі якого формується психічне здоров'я, тобто у нашому розумінні – саногенне мислення.

Теорія емоційного інтелекту розглядає здатність людей спостерігати за власними та іншими емоціями, розрізняти різні почуття та належним чином позначати їх, використовувати емоційну інформацію для керування мисленням та поведінкою, а також керувати та / або налаштовувати емоції, щоб адаптуватися до середовищ або досягти своїх цілей. [320] Теорія емоційного інтелекту дозволяє розвинути вміння розуміти і управляти

власними емоціями та інших людей. Аспектами фактору емоційної податливості є вміння включати або виключати емоції з думки залежно від контексту та ситуації [320]. По суті, в цій теорії теж йдеться про те, що ми називаємо саногенним мисленням.

Саногенне мислення здатне викликати і підтримувати стан блаженства, яке ще в античності філософи називали Атаракс, або Евпатії, а пізніше, ранні християни – Царством небесним [170]. Зауважимо, блаженство є природним станом людини, якщо воно не руйнується його патогенним мисленням [52]. За А. Маслоу [152], блаженство можна розглядати як пікове переживання, до якого призводить задоволення потреби в самореалізації. Процес саногенного мислення пов'язаний із усвідомленням власних переживань та їх осмисленням, що, ймовірно, дає змогу краще усвідомити актуальні потреби, що в подальшому приводить до психологічного благополуччя й самореалізації.

Відзначимо значення християнських цінностей у вивченні саногенного мислення, оскільки психологія, як і християнство, займаються проблемами здоров'я людини та зцілення її душі та пропонують чимало методів лікування від психічних травм. О. Матласевич підкреслює значення саногенного мислення в християнській психології, зокрема відзначає, що цілющий вплив на психіку здійснює визнання людиною своїх помилок або сповідання гріхів. У Біблії сказано: «Які думки в душі його, такий і він» (Притчі 23:7). Апостол Павло у посланні до філіпійців також закликав до думок про хороше: «браття, що тільки правдиве, що тільки чесне, що тільки праведне, що тільки чисте, що тільки любе, що тільки гідне хвали, коли яка чеснота, коли яка похвала, – думайте про це» (До филип'ян 4:8). Цю рекомендацію вважають рецептом духовного здоров'я [179].

До кінця зрозуміти сутність саногенного мислення допоможе аналіз його протилежної сторони – патогенного мислення. Дослідники [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] визначають патогенне мислення як несвідоме. Воно характеризується хаотичністю думок і образів.

Патогенне мислення (грец. «pathos» – біль, страждання і «genos» – рід, походження) – мислення, змістом якого є різні роздуми, уявлення, пов'язані з образою, соромом, невдачею, страхом чи іншими негативними переживаннями [210]. В умовах патогенного мислення психічна напруженість ще більше посилюється і підвищується можливість виникнення психічних розладів [204]. За висловом Р. Лазарус, «стрес виникає внаслідок того, як ми визначаємо ситуацію, тобто від того, як ми про неї думаємо» [148, 62]. Когнітивна оцінка ситуації може бути змінена з метою модифікації емоційного переживання.

Патогенне мислення – це мислення, яке породжує захворювання, проявляється при абсолютній свободі уяви, відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок і образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення та неусвідомленості таких операцій розуму, що породжують емоцію [204]. Патогенне мислення посилює будь-яку складну ситуацію у відносинах людей і тим самим призводить до емоційного стресу, хвороби. Це типове для більшості людей мислення, зведене до автоматизму. Патогенне мислення примножує страждання людини: тому що за допомогою свого мислення вона відтворює в своїй уяві та думках стресову ситуацію безліч разів, що є наслідком можливої появи стану хронічного стресу, який руйнує організм, зокрема погіршується настрій, людина зазнає невдач [210]. Для особи із патогенним мисленням характерна абсолютна залученість до ситуації навіть після того, як вона вирішилась певним чином. Оскільки при патогенному мисленні відбувається повне злиття Я з образами, що виникають у свідомості, то особі із проявами патогенного мислення характерна тенденція плекати в собі й зберігати ці емоції: образу, страх, сором.

Якщо розглядати типове (шаблонне) мислення людини, то його можна прирівняти до патогенного, у тому розумінні, що воно часто породжує емоційний стрес і конфлікт із самим оточенням, з усіма його наслідками для здоров'я [204]. Воно запускається в людині автоматично. Емоції, потреби,

соціальні стереотипи являють собою психічні утворення, закріплені звичками, і наша свідомість не може їх охопити в цілісності, тому поведінка здійснюється несвідомо. Свідомість звужується й концентрується на чомусь одному, упускаючи інше. Розширення свідомості включає усвідомлення автоматизмів й, відповідно, набуття здатності контролювати емоції, потреби і соціальні стереотипи. Розширення свідомості полягає в тому, що людина починає усвідомлювати ті елементи поведінки, які при автоматизмі вона не усвідомлювала.

У працях Е. Берна, Д. Джонгварда і М. Джеймса, Д. Фонтана і Г. Перрі, Ф. Перлза і ін. найбільш повно визначені особливості патогенного (такого, що породжує хворобу) мислення. Ознаками такого вчені вважають: відірваність від реальності; відсутність рефлексії, тенденція зберігати в собі образ, ревності, сором, страх; тенденція жити спогадами, займатися «самоз'їданням»; постійне очікування негативних подій, програмування себе на негатив; тенденція ховати своє справжнє обличчя під маскою, невміння і небажання бути самим собою; невміння ефективно використовувати свої інтелектуальні здібності тощо [20; 203; 204; 205; 210].

Оскільки в патогенному мисленні беруть участь розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь у породженні негативних емоційних переживань, їх довільна заміна і далі – згортання процесу до автоматичного стану. Як зазначають науковці [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.], при патогенному мисленні спостерігається повна свобода уяви, відсутність свідомого контролю за вільним плином образів і думок та рефлексивного аналізу свого мислення. Зокрема, посилення страждання, викликане образою чи злістю є набагато швидшим, простішим процесом, що не потребує вольових зусиль (на відміну від саногенного мислення), відповідно людина, зазвичай,

несвідомо обирає саме цей звичний спосіб – діяти у відповідності до патогенного мислення.

Вчені [173; 189; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211 та ін.] визначили такі суттєві ознаки патогенного мислення: 1) патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча в світ фантазії тощо); 2) патогенний характер емоцій (образа, провина, сором та ін); 3) парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, загроза тощо).

Однак, патогенне мислення не можна ототожнювати з патологічним. Мислити патогенно цілком нормально, але таке мислення містить деякі моменти, які підвищують рівень напруги психіки і формують стереотипні реакції, що призводять до конфліктів [210]. Наслідком цього може бути погіршення психічного та соматичного здоров'я.

Дослідники підкреслюють, що саногенне і патогенне мислення включають досить велику кількість патернів, серед яких особливо виділяється антиципаційний патерн (В. Менделевич, 2001) [180]. Йдеться про сформовані в процесі соціалізації шаблони побудови можливого прогнозування подій, антиципації та адекватності прогнозу ситуації. Особи, які страждають невротизмом, відрізняються від невротостійких тим, що ігнорують прогнозування подій, які, як наслідок, і стають психотравмуючими [205]. Зазвичай вони виключають з прогнозу небажані події, обмежуючи тим самим можливість підготовки до сприйняття і переробки невротизуючого конфлікту. Звідси слідує, що у визначенні поняття саногенного мислення не можна ігнорувати процес аналізу події, ситуації, що відбувається з людиною зараз, в теперішньому стані, з усвідомленням своїх емоцій та психічного стану.

В процесі теоретичного аналізу праць дослідників [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] нами було помічено невідповідність у тлумаченні поняття «патогенного мислення» як протилежного виду мислення до саногенного.

Ю. Орлов характеризує патогенне мислення як таке, що призводить до виникнення захворювань, зокрема психічних. Слідуючи ходу міркувань за дослідником, ми виявили не зовсім коректне пояснення терміну, зокрема у використанні грецького префікса «pathos» – біль, страждання (хоча у словнику також даний префікс пояснює і хворобу) і «genos» – рід, походження. Тобто, звідси випливає тлумачення патогенного мислення – *мислення, що породжує страждання, хворобу* (дослівно). Однак далі у книзі «Образ» ч.1, розділ «Мислення та емоції» дослідник вказує, що *«ймовірність виникнення психічних розладів, посилення стресу, напруженості може посилюватися і підвищуватися під час патогенного мислення....»* [211]. Також дослідник зазначає, що *патогенне мислення може бути в межах норми, але може проявити певні характеристики, що породжують розлади психіки і є свідченням патологічних відхилень* [205; 210; 211]. І, таким чином, вчений доходить висновку, що *«патогенне мислення – це мислення, яке породжує захворювання, проявляється при повній свободі уяви, відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення та неусвідомленості таких операцій розуму, що породжують емоцію»* [204].

Зокрема *латинсько-українсько-російський словник медичної термінології за М. Кніповичем* містить терміни з префіксами «patho», що у всіх вказаних значеннях пояснює одне: те, що призводить або породжує хворобу.

Наприклад, на ст.300-301 словника помічаємо такі терміни:

Pathogenes – патогенний, хворобливий; породжуючий захворювання.

Pathogenesis – патогенез, походження, розвиток хвороби.

Pathognomonicus – характерний (про ознаки хвороби).

Pathognosticus – патогностичний.

Pathographia – патографія.

Pathologia – патологія, наука про хвороби.

Pathologicus – патологічний, ненормальний.

Pathomimia – симуляція органічних хвороб, іноді через самопокалічення.

Pathos (гр.) – страждання, пристрасть, хвороба.

Тобто, як видно з представленого переліку термінів, кожен із них певним чином характеризує *патологічні прояви, хворобу*, тому префікс «patho» («пато»), на наш погляд, не може бути використано до пояснення поняття «патогенний», оскільки в даному випадку йдеться про посилення страждань та психологічних проблем від тривалого переживання руйнівних емоцій, але не про патологію.

Єдиний термін, який відповідає тлумаченню протилежного саногенному мисленню, тобто такого, що приносить страждання від тривалих емоційних переживань та занурення у них, на нашу думку, є термін, що *пояснює страждання пацієнта (клієнта)* – «patheticus» – патетичний (страждаючий). Тому ми пропонуємо вживати термін «патетичне мислення» для пояснення таких характеристик та симптомів. На наш погляд, таке вживання буде більш доречним. Далі у роботі ми, все ж, опиратимемось на термін «патогенне мислення», визначений науковцями [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 254 та ін.], оскільки поняття «патетичного мислення» ще не висвітлене у світовій науці, але пропонуємо вживати саме цей термін.

На відміну від патогенного (патетичного мислення), основна роль саногенного мислення саногенне мислення, – це створення умов для самовдосконалення: гармонія особистісних рис, згода з самим собою і навколишнім, усунення негативних звичок, управління своїми емоціями, контроль своїх потреб [173; 189; 210]. Підсумовуючи аналіз різних поглядів щодо тлумачення поняття «саногенне мислення», узагальнемо хід наших міркувань у вигляді таблиці (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Підходи до визначення поняття «саногенне мислення»

ІПП дослідника	Визначення СГМ	Ознаки
Ю. Орлов	Саногенне мислення – це мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій, потреб та бажань, і, відповідно, запобігає захворюванню.	забезпечення саморегуляції
Т. Васильєва	Саногенне мислення – це процес, що відображає вирішення внутрішніх проблем, наприклад, як послабити страждання від образи, переживання невдачі тощо.	вирішення внутрішніх проблем
Г. Абрамова	Саногенне мислення – «це мислення, в якому предмет мислення і Я-зусилля можуть і повинні бути з'єднані, тому що людина через Я-зусилля здатна з'єднатися з предметом у всій його цілісності або ж віддалитися від предмета в своєму психологічному просторі». Саногенне мислення – це процес, що вимагає від людини Я-зусиль; регулюється законами довільної уваги як особливої форми контролю за проявами психічної реальності. Це означає, що воно вимагає відповідних йому засобів і способів, якими людина опановує, навчаючись, самостереженню.	наявність вольових характеристик
В. Опаріна	Сутність саногенного мислення полягає в конструктивному переосмисленні минулого досвіду, виявленні неефективних рефлексивних стратегій, які обслуговують звичайну філософію, позбавлену наукових підстав, що приводить до страждання.	конструктивне переосмислення минулого досвіду
М. Даніна	Саногенне мислення є психічним процесом, метою якого є вирішення важких життєвих ситуацій і перетворення власного емоційного стану, що є необхідною умовою збереження психічного здоров'я та сприяє підтримці соматичного здоров'я особистості.	вирішення важких життєвих ситуацій і перетворення емоцій

Як впливає з усіх наведених визначень саногенного мислення, це поняття розглядається, в основному, з функціональних позицій, як процес, що пов'язаний з регуляцією негативного емоційного стану та вирішенням складних життєвих ситуацій, який в результаті сприяє покращенню психічного здоров'я. І тільки в тлумаченні поняття М. Даніною простежується результат саногенного мислення у збереженні не тільки психічного здоров'я (як вказував Ю. Орлов), але також і сприяє підтримці соматичного здоров'я особистості.

Також у процесі аналізу досліджень саногенного мислення, помічаємо акцент вчених на зв'язку емоційної сфери з процесом мислення. Найбільш помітною в психології теорією взаємозв'язку мислення та емоцій є теорія А. Елліса. Створена ним «формула АВС» показує, що ситуація або подія (А), яка активізується, викликає уявлення про ситуацію, думки, погляди тощо (В), які в результаті «породжують» емоції і поведінкові реакції (С). На думку А. Елліса, важлива саме інтерпретація, а не життєва ситуація [103; 307].

Представники школи саногенного мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] обґрунтували припущення, що будь-яка емоція, як прояв несвідомого, насправді є певною «мовою» розумових операцій, або певної програми, у результаті якої несвідомо й виникає певна емоція, а людина усвідомлює тільки її результат. Виходячи з цієї гіпотези, науковцям вдалося дослідити різні емоції, такі, як провина, сором, заздрість, ревності тощо. Відкриття полягало в тому, що вдалося описати психічну структуру цих емоцій з погляду «поводження розуму», операційних програм мислення, що виробляють ту або іншу емоцію [173; 189; 210]. Це й послужило основою розробки теорії саногенного мислення.

Можливість розробки концепції і технології виховання саногенного мислення заснована на цій тезі про переважання когнітивних оцінок над емоціями, в результаті чого людина може за допомогою власних думок впливати на почуття. Змінивши когнітивні оцінки, можна опанувати інші способи ставлення до цих подій. Те, що дослідники саногенного мислення

[29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 254 та ін.] називають «розмірковуванням» емоцій, А. Бек [15; 307; 308] визначає як «дистанціювання» (лат. «distantia» – відстань) – здатність до об'єктивного розгляду автоматизмів (тобто, шаблонних, стереотипних проявів мислення), дій, які відбуваються без участі свідомості. Якщо людина вміє розпізнавати автоматичні думки і виявляти їх дезадаптивну сутність, вона ставиться до них більш об'єктивно, розуміє, як спотворюється в них реальність. Завдяки цьому вона дистанціюється від їх руйнівного впливу.

Здоровим людям характерно відрізнити свої думки і гіпотези від реальних фактів та подій життя. У невротиків це порушено, вони часто схильні наділяти особливим значенням події, що їх не стосуються, шукати свою причетність до них [268]. Наприклад, депресивна жінка відчуває провину не тільки тому, що пригорів пиріг, а й через зливу, яка зіпсувала прогулянку з близькими їй людьми. Параноїдальний керівник фірми вважає всі успіхи і досягнення своїх підлеглих частиною підступного плану, що точно мають на меті підірвати його авторитет [266].

О. Свіяш вказує на саморуйнівні емоції: страх, гнів, образа, сором, злість, роздратування, стурбованість, ревності, незадоволення, тривога, розчарування, презирство (зневага), засудження, заздрощі, відчай, ненависть. Подібні переживання несумісні з гармонійним розвитком особистості, досягненням того, що він називає «розумний світ» [261]. Те, що вчені [29; 86; 87; 132; 140; 190; 205; 254 та ін.] визначають як патогенне мислення (те, яке зведене до автоматизму), О. Свіяш називає «неусвідомлюваними програмами», «переконаннями».

Характеризуючи способи роботи з емоціями та негативними переживаннями людини, варто також згадати концепцію «ітераціонального згасання емоцій», яка була запропонована В. Івановим [95]. Метою ітераціонального згасання є руйнування неприємного переживання або хворобливої реакції на нього. Ітераціональне згасання полягає в тому, що людина за допомогою мислення має усунути реакцію на будь-який зовнішній

стимул (запах, звуки, зовнішній вигляд, дотик, все, що завгодно). Наприклад, молода особа боїться висоти, у неї акрофобія. В даному випадку зовнішній вигляд висоти – це стимул, що викликає у людини страх. У результаті – страх керує людиною, а не людина страхом. У процесі ітераціонального згасання важливо з'ясувати яке підкріплення сформувало таку реакцію (пряме або відстрочене). Ітераціональне згасання дозволяє змінити хід думки і сприйняття ситуації без насильства, навіювання і маніпуляцій психікою; процедура ітераційного згасання дозволяє припинити автоматизм і зупинити дію емоції. В цьому його схожість із процесом саногенного мислення.

Згортання саногенного мислення являє собою найбільш тривалу фазу розвитку саногенного мислення і відбувається поетапно, як і процес формування розумових дій [49]:

1. Введення і мотивування. На цьому етапі дія ще не виконується, вона тільки готується.

2. Виявлення орієнтовної основи дії. Йдеться про орієнтацію в завданні: спочатку виокремлюється те, що найбільш помітне суб'єкту.

3. Відбувається формування дії в матеріальному вигляді. На цьому етапі людина усвідомлює орієнтири діяльності, яких слід дотримуватись. Дія автоматизується, стає цілісною, можливе її перенесення на аналогічні завдання.

4. Етап зовнішньої мови. Тут дія піддається подальшому узагальненню завдяки її повної вербалізації в усній або письмовій мові. Тобто, дія засвоюється в узагальненій формі, відірваній від конкретики. Особливої ролі набуває не лише знання умов, але і їх розуміння.

5. Етап формування дій у зовнішній промові про себе або етап внутрішньої діяльності. Так само як і на попередньому етапі, дія проявляється в узагальненому вигляді, але її вербальне засвоєння відбувається без участі зовнішньої мови. Після отримання розумової форми дія починає швидко редукувати, набуваючи форми, ідентичної зразкам, і піддаючись автоматизації.

6. Етап інтеріоризації дії (формування дій у внутрішній мові). Дія стає тут максимально автоматизованим внутрішнім процесом, стає актом думки, хід якої закритий, а відомий тільки кінцевий «продукт» цього процесу [49].

Перехід від одного етапу до наступного є послідовною інтеріоризацією дій. Це перехід «ззовні всередину». За Л. Виготським, початковою стадією в розвитку будь-якої вищої функції є стадія зовнішньої операції, що здійснюється за допомогою зовнішніх засобів. Потім поступово операція освоюється, міцно входить у коло основних операцій поведінки, вростає в загальну структуру мислення і, в результаті, втрачає зовнішній характер, переходить ззовні всередину і починає відбуватися переважно за допомогою внутрішніх засобів (Л. Виготський, 2005) [43].

Специфікою змісту саногенного мислення є особливі думки, уявлення, знання, якими оперує суб'єкт. *Основними принципами саногенного мислення* Ю. Орлов вважає: а) принцип доречності розумових операцій, б) принцип усвідомлення звичок власного розуму, в) принцип інтроспекції, г) принцип науковості повсякденного мислення [170]. Ми підтримуємо дослідника у такій інтерпретації: 1) щодо першого принципу: оскільки процес саногенного мислення передбачає аналіз мисленневих операцій, зокрема щодо актуальності глибокого переживання гніву чи образи, наскільки цей процес доречний і чи не несе в собі тривалий негативний заряд; 2) щодо другого принципу: процес усвідомлення шаблонності мислення, підбір звичних способів реакцій свідомо або несвідомо слідує появі пато- або саногенній поведінці; 3) щодо третього принципу: самоспостереження дозволяє відслідковувати актуальні переживання та причини їх виникнення, що в кінцевому результаті допоможе більше адекватно реагувати на ситуації зовні; 4) щодо четвертого принципу: науковість мислення розуміють як спосіб усвідомлення реальності, що базується на раціональному, доказовому, системному пізнанні, основною метою якого є отримання об'єктивної істини про навколишній світ – знання, незалежно від самого суб'єкта пізнання.

Обґрунтувавши роль саногенного мислення у життєдіяльності людини, вчені [29; 86; 205; 254] визначили дві головні його функції: зовнішню та внутрішню. Зовнішня функція полягає в тому, що мислення може бути спрямоване на досягнення будь-якої зовнішньої мети; є інформаційним обслуговуванням соціальної, професійної і побутової поведінки. Внутрішню функцію вчені поділяють на: 1) захисну – попередження страждання або позбавлення від нього та 2) гедоністичну – підвищення радості і задоволення від життя [204; 205; 210]. Також саногенне мислення виступає як: захист від страждання (в результаті позбавлення тривалих зтяжних станів патогенного характеру, що часто тільки посилюють страждання); усуває автоматизми (саногенне мислення дозволяє людині усвідомити всю послідовність актів мислення, що викликають почуття провини і тим самим робить можливим усунення автоматизму); є проявом психологічного захисту; підвищує задоволення від життя.

До особливостей саногенного мислення науковці відносять: 1) концентрацію уваги в процесі саногенної рефлексії; 2) знання закономірностей функціонування психіки і способів управління нею у важких життєвих ситуаціях; 3) вміння усуватися від негативних переживань, в результаті чого: а) відбувається загальна зміна психічного стану в бік переважання позитивного емоційного фону; б) людина навчається розпізнавати в поведінці прояви свого психічного стану; в) підвищується здатність до аналітичного стилю мислення у важких ситуаціях; 4) широкий спектр культурних моделей, з якими людина знайома і здатна до них звертатися; 5) вміння переривати патогенні думки та поведінку; 6) вміння занурюватися у позитивні переживання; 7) розпізнавання ресурсів для досягнення бажаної мети; 8) диференціація компонентів ситуації, які можуть бути корисні для задоволення потреб [210].

Відповідно до наукових здобутків у дослідження саногенного мислення вітчизняними та зарубіжними дослідниками, звертаємо увагу на особливу роль рефлексивності в цьому процесі. За А. Карповим рефлексія втілюється у

трьох формах: 1) інтроспекція (самокопання), пов'язана з зосередженістю на власному стані, власних переживаннях; 2) системна рефлексія, пов'язана з самодистанціюванням та поглядом на себе зі сторони, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта; 3) квазірефлексія, спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі [123].

Рефлексивність суб'єкта проявляється в рефлексії або інтроспекції, в якій «Я» робить об'єктом розгляду самі образи і емоційні реакції на них (перша форма рефлексивності за А. Карповим – інтроспекція). В процесі набуття навичок саногенного мислення суб'єкт відокремлює себе від своїх переживань і аналізує особливості власної поведінки, спостерігаючи за емоційними проявами ніби збоку. Таке відділення «Я» від почуттів сприяє послабленню переживань, звільняє образи від їх «емоційної енергії» (самодистанціювання, погляд на себе зі сторони – друга форма рефлексивності).

Рефлексивність, як властивість суб'єкта, пояснює його здатність до творчого аналізу ситуації, вказуючи на вияв самосвідомості особистості в аналізі проблемних ситуацій. Відповідно, саногенне мислення базується на свідомому *рефлексивному* аналізі (термін вчені використовують для пояснення глибокого аналізу емоцій) власних емоцій та емоціогенних (стресогенних) факторів та є одним з ефективних засобів розв'язування психотравмуючих проблем. Рефлексивність особистості – це також її здатність до спрямування власної діяльності на саму себе, тобто рефлексивність забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації. В цьому контексті важливо звернути увагу на ключове значення саногенного мислення в діяльності людини, оскільки роль такого виду мислення саме і полягає у створенні умов для досягнення самовдосконалення, керування своїм психічним станом та емоціями [210, с. 141–142].

Як бачимо, на шляху до опанування навичками саногенного мислення неможливо оминати рефлексивний аналіз власних емоцій та переживань. Це тривалий процес роботи над собою, своїми потребами, психічними станами, що вимагає від людини особливих вольових зусиль, оскільки людина через Я-зусилля здатна з'єднатися з предметом у всій його цілісності або ж віддалитися від предмета в своєму психологічному просторі (Г. Абрамова) [1]. Осмислюючи природу виникнення образи чи вини, суб'єкт вдається до рефлексії, ментальної роботи (або ще називають: аутопсихоаналізу емоцій). Особа із саногенним мисленням, може усвідомити ситуацію, що склалась «тут і тепер», може усвідомити процес виникнення тих чи інших емоцій, зрозуміти, чому її реакція на певні чинники є саме такою, а не іншою. Розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь у породженні негативних емоційних переживань. Всі дії, почуття, вчинки, навіть здібності суб'єкта узгоджуються з образом власного «Я» через як свідомі, так і підсвідомі механізми саморегуляції (М. Мольц) [185].

Узагальнемо особливості прояву саногенного та патогенного мислення, представивши їх у вигляді таблиці (таблиця 1.2).

Отже, як бачимо, особа із саногенним мисленням може усвідомити ситуацію, що склалась «тут і тепер», може усвідомити процес виникнення тих чи інших емоцій, зрозуміти, чому її реакція на певні чинники є саме такою, а не іншою. Думки людини, і те, як вона сприймає і оцінює події в житті, безумовно впливають на те, якою вона є внутрішньо. Відтак саногенне мислення сприяє формуванню здорового психічного стану людини.

Таблиця 1.2.

**Порівняльна характеристика саногенного та патогенного
мислення**

<i>Ознаки</i>	<i>Саногенне мислення</i>	<i>Патогенне мислення</i>
Ставлення до предмету роздумів	вміння зосереджуватися на предметі роздумів;	мрійливість і гра уяви, що переходять у відрив від реальності;
Ставлення до подій, думок переживань	вміння переривати неприємні спогади після того, як з них винесений досвід; зменшення емоційної яскравості образів минулих подій завдяки роздумам про них у стані розслаблення;	неконтрольований повтор у думках травмуючих ситуацій; часті спогади про минуле із звинуваченнями себе або інших людей;
Процес рефлексії	здатність розглядати свої вчинки і свій досвід зі сторони (наявність рефлексії);	невміння аналізувати свою поведінку; відсутність рефлексії;
Аналіз емоційного стану	усвідомлення розумових дій, які породжують емоції;	нерозуміння походження емоцій і ставлення до них як до неконтрольованих явищ;
Локалізація зосередженості	концентрація на тому, що відбувається зараз;	занепокоєння з приводу можливих майбутніх нещасть;
Прояв поведінки	поведінка людини визначається нею самою, виходячи з аналізу реальної ситуації і справжніх почуттів;	надягання маски, програвання засвоєних у дитинстві ролей, слідування культурним стереотипам;
Ставлення до стосунків	здатність встановлювати з людьми близькі довірливі стосунки.	уникнення відвертих стосунків з людьми, замість цього прагнення ними маніпулювати.

Опанувавши саногенним мисленням, людина припиняє шкідливу й марну автоматичну роботу розуму й нейтралізує патогенні емоції; вона може контролювати емоції [204].

Система саногенного мислення ставить завдання поступово навчити людину робити несвідоме свідомим [210]. Тобто людина набуває здатності свідомо реконструювати емоції. Саногенне мислення розширює різноманіття способів думки і ніби звільняє думку, пропонуючи нові програми, що зменшують надмірний прояв емоцій. Це не означає, що емоцій стає менше, просто вони стають поміркованими.

Саногенне мислення не виникає саме по собі. Це тривалий процес, що вимагає від людини Я-зусиль [1; 205; 210]. Саногенне мислення гнучке: людина може відсторонитися від неприємного переживання, позбавити його енергії. З іншого боку вона може зосередити всю свою увагу на тому, чим вона займається, може з легкістю входити в ресурсний психічний стан. Формування саногенного мислення засноване на розширенні поля свідомості, тобто включення у сферу усвідомленого все більшої кількості життєвих функцій людини, її звичок і психічних станів. Оздоровлюючий ефект саногенного мислення послуговується станом, що супроводжує сам процес мислення та спрямованістю свідомості на власні розумові процеси та управління ними.

Із саногенним мисленням пов'язані такі поняття: «саногенне виховання», «саногенна поведінка», «саногенний потенціал», «саногенна рефлексія», «емоційна регуляція».

Т. Васильєва у своїй праці вживає термін «саногенне виховання», який тлумачить як цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування мислення, орієнтованого на вирішення внутрішніх проблем (конфлікт, комплекс, напруження, негативні емоційні стани тощо) і оздоровлення психіки [29, 94].

Термін «саногенний потенціал особистості» розуміють (Л. Куліков, О. Хохлова, О. Осадько) як психоенергетичний потенціал особистості, що

сформувався як похідний від багатства її внутрішнього світу, широти соціального і духовного просторів, набуття досвіду, досягнень власного благополуччя, та прямопропорційно впливає на її психічне здоров'я, а також засоби, які дають змогу його підтримувати [213].

Варто відмітити, що дослідниками школи саногенного мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] було впроваджено також термін «саногенна рефлексія». Саногенна рефлексія (С. Морозюк, А. Рудаков, А. Росохін, Ю. Крайнова, Л. Адамян, Л. Кананчук, Н. Павлюченкова та ін.) розглядається як вміння об'єктивно сприймати й об'єктивно усвідомлювати себе, свої емоції, свої думки і проблеми, що дозволяє людині вибирати правильні програми поведінки в різних ситуаціях. Ю. Орлов, вважає саногенну рефлексію засобом досягнення саногенного мислення, А. Рудаков – фактором підвищення стійкості до стресу, що спрямована на досягнення емоційного благополуччя особистості [255].

Під саногенною поведінкою розуміють таку поведінку, що за своєю спрямованістю і способом реалізації наближає людину до здоров'я, благополуччя в різних сферах його життя [268]. І. Співак у своїх дослідженнях доводить, що «навчання дорослих саногенної поведінки приводить до розвитку особистості учнів, підвищення їх активності, зростання готовності до зміни індивідуального способу життя, зниження тривожності, формування конструктивних уявлень про своє здоров'я, засвоєння саногенних знань і навичок, підвищення якості життя, високої мотивації навчання» [266]. Під саногенною поведінкою суб'єкта автор розуміє сукупність дій саноцентристської спрямованості, які реалізуються ним при наявності необхідних особистісних ресурсів для здобуття вищої якості життя і соціальних контактів.

Таким чином, з аналізу літератури видно, що поняття саногенного мислення пов'язане з поняттями: «саногенне виховання», «саногенна поведінка», «саногенний потенціал», «саногенна рефлексія», однак не зводиться до них.

Слід також розмежувати саногенне мислення та близькі за змістом поняття «рефлексії», «саногенної рефлексії», «метамислення» та «метакогніції», «емоційної саморегуляції».

Рефлексія означає (з лат. «reflexio» — звернення назад, самопізнання) вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану [198; 214]. Рефлексія є процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією свої власні дії [214]. Серед низки рефлексивних вмінь виокремлюють ті, що відповідають інтелектуальним формам рефлексії, це зокрема: аналізувати власні дії, порівнювати декілька засобів розв'язання задач, вміння шукати та знаходити причини своїх помилок (Л. Росіна, О. Савченко) [256].

З психологічного погляду рефлексія являє собою явище багатопланове, специфічне за структурою і умовою формування. Рефлексія є процесом фіксації у свідомості свого внутрішнього світу (думок, відчуттів, змісту мотиваційної діяльності), «система переживань» за своїми внутрішніми станами, «мислення про мислення».

Рефлексія є обов'язковою умовою розвитку і диференціації інших функцій самосвідомості і, як наслідок, – формування «Я». Завдяки рефлексії актуалізуються процеси самодослідження, внутрішнього діалогу, самоаналізу, контролю над власними думками, почуттями, внутрішніми станами і поведінкою у цілому, що полегшує процес аутокомунікації. Таким чином, рефлексія визначається, як набута свідомістю здатність зосереджуватись на самому собі і оволодіти самим собою як предметом, що володіє своєю специфічною стійкістю і своїм специфічним значенням (П. де Шарден) [214]. Це здатність суб'єкта усвідомлювати себе в світі і світ у собі, як в реальності його сприймають і оцінюють оточуючі. Однак, сам факт усвідомлення неконструктивних моделей поведінки, діяльності і відносин ще не гарантує позитивної їх зміни. Рефлексія часто може носити патогенний характер [239], що порушує рівновагу відповідно до завдань взаємодії

особистості з середовищем. При цьому формуються внутрішні моделі зовнішньої (проблемної) ситуації, що визначають поведінку особистості, які в силу патогенності рефлексії можуть носити захисний або деструктивний характер.

С. Морозюк використовує поняття «саногенна рефлексія», під якою розуміють *рефлексію*, спрямовану на зниження страждання від дії негативних емоцій, завдяки чому забезпечується усвідомлений вибір конструктивних програм поведінки, називається *саногенною* (оздоровлюючою). Саногенна рефлексія, спрямована на досягнення емоційного благополуччя, сприяє розвитку здатності особистості до протистояння несприятливим життєвим обставинам через усвідомлення особистістю неконструктивних стратегій свого мислення і розумових автоматизмів, що породжують негативні переживання, через побудову внутрішньої конструктивної моделі як зовнішньої, так і внутрішньої проблемної ситуації, і на цій основі формування позитивної афективно-когнітивної структури. У зв'язку з цим саногенну рефлексію розглядають і як механізм розвитку стійкості особистості, і як її фактор [189; 204]. Саногенна рефлексія є засобом досягнення саногенного мислення [189]. Вона визначає «якість» рефлексії, оскільки рефлексувати можна як в позитивному, так і в негативному ключі.

Опираючись на визначення, яке дає Г. Абрамова про те, що саногенне мислення – це мислення, яке використовує психологічну та філософську інформацію про нього самого, тобто це мислення, яке може мислити про самого себе, [1,58], ми приходимо до висновку, що саногенне мислення базується на метамисленні. *Метамислення* іншими словами, це – мислення про мислення. Тобто людина використовує накопичені знання про людське мислення і застосовує їх для підвищення ефективності циклу прийняття рішення. Саме метамислення дозволяє істотно підвищити якість розумової діяльності особистості. Метамислення дозволяє перевести неусвідомлені розумові процеси в процеси свідомі, якими можна управляти – змінювати їх

організацію, перебудовувати, підвищувати їх ефективність [233]. Цим дане поняття має спільні ознаки із саногенним мисленням, оскільки за результатами останнього особистість має на меті привести несвідомі процеси до рівня усвідомлення.

Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки, зняттю внутрішньої напруженості, усуненню образ чи почуття вини, комплексів тощо [204]. Суб'єкт, що має саногенне мислення, усвідомлює природу психічних станів, їй властивий є динамізм, гнучкість, рефлексія мислення, інтроспекція, спокійне міркування над своїм станом. У цьому контексті саногенне мислення нагадує метамислення. Оскільки в процесі метамислення присутня здатність пізнавати і аналізувати власне мислення та здатність змінювати власний стиль мислення як функції, то за цими характеристиками дане поняття найбільш наближене до саногенного мислення.

Метакогніція – це пізнавальний процес, спрямований на розуміння власної когнітивної діяльності, або, простіше кажучи, «мисленнева діяльність, спрямована на розуміння процесів мислення». Метакогніція визначається як: 1) знання і контроль за власним розумовим процесом і навчальною діяльністю; 2) усвідомлення власного процесу мислення і змісту власної системи уявлень, активний моніторинг свого когнітивного процесу для цілей подальшого навчання і використання ефективних прийомів для вирішення пізнавальних завдань; 3) усвідомлення й управління власним мисленням; 4) моніторинг розумового процесу і управління ним.

Метакогніція відрізняється від метамислення здатністю суб'єкта в процесі останнього використовувати накопичені знання про мислення та застосовувати їх для підвищення ефективності циклу прийняття рішення, що дозволяє істотно підвищити якість розумової діяльності особистості, а не тільки бути спрямованим на розуміння власної когнітивної діяльності [236]. У процесуальному плані метамислення визначають, зокрема, як здатність людини пізнавати, аналізувати та змінювати власний спосіб мислення. Тобто підкреслюється дві основні його функції: когнітивна (здатність пізнавати і

аналізувати власне мислення) та регулятивна (здатність змінювати власний стиль мислення, щоб він оптимально підходив для проблемної ситуації) [224]. Метакогніція полягає в управлінні своїми пізнавальними процесами, спостереження за собою в процесі прийняття рішень, у тому числі в ситуаціях морального вибору, самокорекція [236]. Спільним між саногенним мисленням та метакогніціями є функція управління: у саногенному мисленні емоціями, у метакогніції – пізнавальними процесами.

Спостерігаємо схожість між поняттями «саногенне мислення» та «емоційна саморегуляція». Під *емоційною регуляцією* у психології розуміють: забезпечення загальної спрямованості та динаміки поведінки стосовно особистісного змісту ситуації (Т. Кириленко) [127; 128]; вміння справлятися зі своїми емоціями соціально бажаними засобами (К. Копп) [162]. К. Ізард підкреслює, що емоційна регуляція є життєво необхідною у випадку, коли інтенсивність та динаміка емоцій стають настільки інтенсивними, що можуть негативно впливати на психічне та фізичне здоров'я [113]. М. Чумаков розглядає емоційно-вольову регуляцією як інтегральний процес, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію і діяльність в умовах труднощів на шляху досягнення мети. Емоційна саморегуляція полягає у системі розумових дій, спрямованих на активізацію емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію [11].

За своєю функцією врегульовувати емоційну сферу саногенне мислення наближається до поняття «емоційна регуляція», але не зводиться до нього. Саногенне мислення є більш глибоким поняттям за своїм змістом, оскільки воно містить в собі процеси емоційної регуляції актуальних переживань суб'єкта [1; 86; 210]. Так, окреслюючи поняття «саногенного мислення», Ю. Орлов зазначає, що таке мислення сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій, потреб та бажань. Г. Абрамова пояснює саногенне мислення через активність людини, вказуючи, що такий процес вимагає від неї Я-зусиль [1]. Подамо основні характеристики схожих

за змістом понять та саногенного мислення, виокремивши їх суттєві відмінності (табл.1.3).

Таблиця 1.3

Характеристика схожих за змістом до саногенного мислення понять

Суміжні поняття	Основні характеристики	Основні функції	<i>Відмінності між поняттям «саногенне мислення»</i>
Рефлексія	характеризується самопізнанням суб'єкта своїх внутрішніх психічних актів та станів	актуалізуються процеси внутрішнього діалогу, самоаналізу, контролю над власними думками, внутрішніми станами, поведінкою в цілому	сам факт усвідомлення неконструктивних моделей поведінки, діяльності тощо ще не гарантує позитивної їх зміни, на відміну від саногенного мислення, де на основі глибокого рефлексивного аналізу відбувається зміна звичних моделей поведінки, корекція негативного ставлення людини до себе та інших людей
Саногенна рефлексія	рефлексія, спрямована на зниження страждання від дії негативних емоцій, завдяки чому забезпечується усвідомлений вибір конструктивних програм поведінки	досягнення емоційного благополуччя, розвиток здатності до протистояння несприятливим обставинам через усвідомлення неконструктивних стратегій мислення і розумових автоматизмів	саногенна рефлексія є засобом досягнення саногенного мислення

Продовження таблиці 1.3			
Метакогніція	спостереження за собою в процесі прийняття рішень	управління пізнавальними процесами	в процесі метакогніції відбувається управління пізнавальними процесами, на відміну від саногенного мислення, де функцією є управління емоціями
Метамислення	здатність пізнавати і аналізувати власне мислення та здатність змінювати власний спосіб мислення	здатність змінювати власний спосіб мислення	саногенне мислення полягає не тільки в усвідомленні «як я мислю і про що моє мислення», але й в процесі емоційної регуляції стресогенних факторів та набуття конструктивних навичок взаємодії зі світом
Емоційна регуляція	адаптація до умов актуальної життєвої ситуації, вміння долати негативні емоції та конструктивно керувати інтенсивністю їх вираження	управління власними емоціями у процесі її діяльності чи спілкування з іншими людьми	саногенне мислення як психічний процес, що розгортається на основі вольових зусиль, включає в себе емоційну регуляцію

Отже, саногенне мислення справді можна асоціювати з багатьма схожими термінами, однак специфічні ознаки саногенного мислення дозволяють виділяти його з-поміж інших, схожих за змістом та функціями.

Розглядаючи конкретні механізми функціонування саногенного мислення у вирішенні важких життєвих ситуацій, ми приходимо до висновку про те, що процесуальна сторона саногенного мислення тотожна мисленню в

загальнопсихологічному сенсі цього слова. Традиційно в процесуальній стороні мислення виділяють такі стадії як: 1) постановка питання (виокремлюється питання, аналізуються умови задачі), 2) висунення гіпотез (пошук можливих напрямів у перетворенні, зміні проблемної ситуації), 3) перевірка гіпотези (розв'язання розумової задачі), 4) перевірка рішення (пошук відповіді або знаходження відповіді) (О. Кюльпе, 1981) [146].

В процесі саногенного мислення також присутні всі ці стадії. Наприклад, важка життєва ситуація, що актуалізує саногенну рефлексію, характеризується набором умов, які перебувають у протиріччі, як це має місце в будь-якій задачі. Людина шукає можливі напрями у перетворення важкої ситуації, висуває і перевіряє гіпотези про ефективні способи її вирішення. Перевірка рішення здійснюється за принципом зворотного зв'язку від зовнішніх і внутрішніх компонентів ситуації.

Аналізуючи саногенне мислення через призму мислення як такого, ми вважаємо, що воно відображає не тільки стадії мислення, але й складні розумові операції, що забезпечують процесуальність операційного компонента мислення. Аналі, як уявне розчленування об'єктів свідомості, виокремлення в них частин, ознак, властивостей тощо, ми можемо спостерігати в процесі саногенного мислення, коли особа розкладає, скажімо, образу або провину на складові, здійснюючи пошук причини виникнення негативних емоцій та переживань. У процесі ментальної роботи над образою, провинною, заздрістю тощо людина здійснює два види аналітичних операцій. По-перше, вона подумки розкладає об'єкт свого роздумування, емоції на складові частини. Наприклад, образа складається з трьох елементів: 1) очікувань щодо поведінки людини, орієнтованої на неї (як людина повинна себе поводити, якщо близька мені); 2) поведінки іншої людини, що відхиляється від моїх очікувань у несприятливу сторону; 3) емоційної реакції, викликані невідповідністю очікувань і поведінки іншого [210; 211]. По-друге, людина подумки вирізняє в предметах і явищах ті чи інші ознаки, властивості, якості (наприклад, привід до виникнення образи, прив'язувати її виникнення до поточних дій тощо).

Операція синтезу як уявного поєднання окремих частин, аспектів, ознак об'єктів у єдине ціле також пристуня в процесі саногенного мислення. Отже, аналіз і синтез є ключовими розумовими операціями у саногенному мисленні, що в сукупності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності. Вони взаємодіють і взаємодетермінують одна одну та лежать в основі всіх інших розумових операцій, зокрема порівняння. За допомогою такої розумової операції як порівняння пізнаються схожі та відмінні ознаки і властивості емоційного стану.

До аналітико-синтетичного процесу саногенного мислення ми можемо віднести і такі складні розумові операції, як абстрагування і узагальнення. Абстрагування (від лат. «abstragere» – відволікати, відвертати) полягає в уявному відокремленні одних ознак і властивостей предметів від інших і від самих предметів, яким вони властиві [198; 235]. Дане визначення, на нашу думку, досить вдало відображає процес усвідомлення та розпізнавання емоцій, що є ключовим у саногенному мисленні. Зокрема, йдеться про точне виявлення емоції, що виникла та вирізнення її із-поміж інших (наприклад, гніву від страху), виділяючи їх основні ознаки та причини виникнення.

Операція узагальнення потребує виокремлення в предметах не просто загальних, а істотних ознак. Розглядаючи дану розумову операцію у контексті саногенного мислення, варто відмітити, що без узагальнення далі немає висновку та прийняття рішення відповідно до ситуації, що виникла. Відомо, що процес мислення запускається, коли в людини виникає якась проблемна ситуація. Взагалі проблемна ситуація полягає у суперечності між обставинами та умовами, між тим, якими знаннями володіє на сьогодні суб'єкт, і тим, до чого він прагне. У саногенному мисленні це можна відобразити за допомогою виникнення тієї ж образи: якими знаннями про образу володіє особа, і тим, до чого вона прагне (усунення її, прощення тощо). Саногенне мислення не є винятком. Проблемна ситуація у саногенному мислення, як і загалом у мисленні, полягає у сприйманні та усвідомленні людиною ситуації, що потребує відповіді на певне питання. Для

мислення усвідомлення питання – це ніби сигнал до початку активної розумової діяльності (наприклад, образа виникла в результаті того, що товариш не прийшов на домовлену зустріч).

Наступний етап полягає в пошуку шляхів аналізу причини виникнення образу, її наповнення та побудови гіпотези (припущення). Після цього відбувається перевірка гіпотези на практиці чи подумки. Якщо гіпотеза виявляється неправильною, відбувається її переосмислення (товариш не прийшов, бо пропустив останній автобус, а на таксі не мав грошей; товариш не прийшов, бо забув про зустріч, а телефон був вимкнений тощо).

Перевірка ефективності запропонованих гіпотез є завершальним процесом розв'язання розумового завдання. Іноді людина діє методом спроб і помилок, а буває процес розв'язання задачі може відбуватися як творчий процес, або завдяки інсайту. Розв'язання завдання у процесі саногенного мислення, (Г. Абрамова) [1] потребує від людини значних вольових зусиль, а також раціонального переосмислення ситуації, що відбулась та усвідомлення того чи дійсно образа була легітимною (наприклад, якщо товариш, їдучи автобусом не зміг дістатись до місця зустрічі, оскільки автобус поламався, телефон розрядився, не таксі приїхати не було можливості і повідомити про це також). Тому, процес розв'язання завдань потребує мобілізації вольових зусиль та напруження всіх психічних сил особистості, концентрації її пізнавальної активності.

На основі порівняння та узагальнення ґрунтується класифікація у саногенному мисленні, наприклад в об'єднанні характерних емоційних станів в групи на основі їх загальних ознак. Систематизація як процес угруповання предметів, виділення частин в цілому, встановлення взаємовідносин між окремими частинами також знаходить своє відображення в розгортанні саногенного мислення. Отже, процес саногенного мислення включає усі види складних розумових операцій. Представимо наочно результат міркувань щодо поняття саногенного мислення та особливості його розгортання за певними етапами (рис.1).

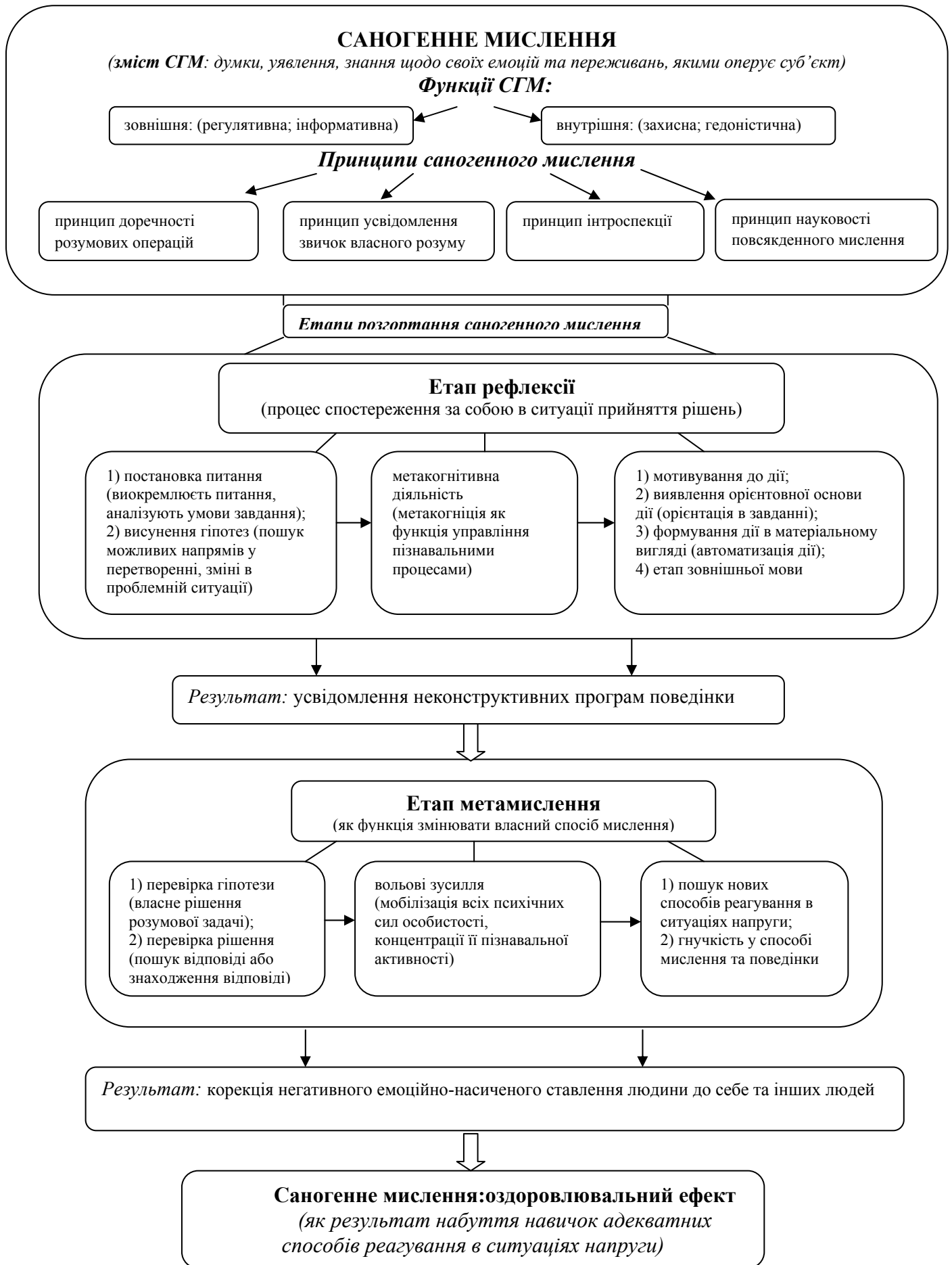


Рис. 1.1. Алгоритм розгортання саногенного мислення

У схемі ми показали, що процес саногенного мислення проходить через усі стадії формування розумових дій, включає в себе основні мисленнєві операції та розгортається як процес розв'язання мислительних задач. Під час розробки схеми ми враховували принцип поетапного формування операційних структур систематизації за І. Пасічником [217]. Алгоритм систематизації, в даному випадку, виступає як узагальнений спосіб розв'язання завдань щодо відділення негативних переживань з метою усвідомлення неконструктивних програм поведінки та корекції негативного ставлення людини, що в результаті має на меті засвоїти навички адекватних способів реагування в ситуаціях напруги.

На етапі постановки запитання (розмірковування щодо причин виникнення образи чи гніву) суб'єкт вдається до рефлексивного аналізу: спостерігає за собою в процесі обдумування можливих варіантів розв'язання ситуації та прийняття рішення. Також на шляху до розв'язання проблемної ситуації людина має опанувати метакогнітивними вміннями щодо управління пізнавальним процесом та зміною способу мислення.

Такий процес вимагає від суб'єкта Я-зусиль, тому відбувається завдяки мобілізації вольових зусиль та всіх психічних сил особистості. Пройшовши через усі визначені етапи, людина виходить на усвідомлення неконструктивних програм поведінки. Систематизація певних навичок щодо зміни способу мислення неможлива без корекції негативного емоційно-насиченого ставлення людини до себе та інших людей [132]. Результатом такої тривалої роботи над собою є набуття навичок адекватних способів реагування в ситуаціях напруги, що забезпечується оздоровлюючим мисленням. Оздоровлюючий ефект від саногенного мислення забезпечується низкою специфічних умов: стан, що супроводжує сам процес мислення, спрямованість свідомості на власні розумові процеси та управління ними.

Ми звертаємо увагу на межу, що пролягає між розумінням саногенного мислення як процесу, функції, і його психотерапевтичним ефектом, який настає за певних умов перебігу розумового акту. Дослідники саногенного

мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] вказують, що саногенне мислення формується шляхом усвідомлення і управління тими думками, які автоматично породжують відповідну емоцію [210], але це не проливає світла на механізми формування саногенного мислення, проте ці ідеї є актуальними у ході аналізу поняття саногенне мислення та подальшого дослідження.

1.2. Характеристика суміжних із саногенним мисленням понять

Для позначення мислення, що сприяє підвищенню психічного і соматичного здоров'я, у закордонній та вітчизняній літературі використовуються, крім поняття «саногенне мислення», такі поняття, як «продуктивне мислення» (О.Александров, 1997; Р. Золлер, 1993), «раціональне мислення» (Е. Блейлер, 2001), «критичне мислення» (М. Ліпман, 1988; Р. Пауль, 1990), «позитивне мислення» (Н. Пезешкіан, 1996; В. Бобрицька, 2012; Р. Ентоні, 2010; Ф. Калошин, 2008; М. Мольц, 1991; Н. Піл, 1996, 2003; Г. Іваник, 2006; С. Бужинська, 2006 та ін.), «оптимістичне мислення» (Т. Гордєєва, 2009; Є. Осін), «конструктивне мислення» (А. Моляко, 1983, 2004; Т. Третяк, 2005 та ін. Не дивлячись на спільні ознаки в цих видах мислення, все ж варто їх диференціювати.

Як відомо, мислення пов'язують з постановкою та розв'язанням задач (С. Рубінштейн, Д. Дьюї, З. Калмикова, Ч. Пірс, У. Джеймс). У цьому контексті найбільш вивченим є *критичне мислення*, пов'язане з розв'язанням конкретних задач, переважно, математичних.

Критичне мислення (від дав.-гр. — «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень [236]. Критичне мислення характеризується наступними параметрами: оціночне і зважене судження, засноване на критеріях, класифікація компонентів ситуацій, побудова гіпотези, логічне формулювання висновків; розуміння принципів, аргументоване пропозицію думок [275]. Головним чином йому притаманні

такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення, що є спільними ознаками із саногенним мисленням, оскільки саногенне мислення сприяє прагненню до самовдосконалення особистості, однією із ознак є усвідомлення природи емоцій (Ю. Орлов, Т. Васильєва). Розглядаючи поняття критичного мислення (М. Ліпман, Р. Пауль), помічаємо, що суть його полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень, на відміну від саногенного мислення, що, насамперед, акцентує увагу на обмірковування природи виникнення емоцій. Однак, результат мислення є спільним в обох видах мислення: у випадку критичного мислення – це прийняття обміркованого рішення, у випадку із саногенним – прийняття рішення для адекватного реагування на зміни середовища тощо.

Слідом за вченими [1; 29; 86; 87; 132; 204; 205; 210; 254 та ін.] ми вважаємо, що процес свідомих зусиль, спрямований на вирішення внутрішніх задач, пов'язаних із переживаннями душевного болю, переслідує не зовнішні, а внутрішні цілі, залишається менш доступним вивченню.

На наш погляд, позитивне мислення також характеризується такою особливістю. При цьому воно не ототожнюється з мисленням саногенним, оскільки останнє визначається як різновид мислення, що дозволяє дисоціюватися від переживання негативних емоцій, на відміну від мислення патогенного, на тлі якого стреси приводять до більш серйозних, руйнівних наслідків.

Саногенне мислення найчастіше ототожнюється з позитивним мисленням. Дослідники розглядають позитивне мислення через позитивне ставлення індивіда до дійсності (В. Бобрицька, Т. Гордєєва, Р. Ентоні, Р. Кашапов, Ф. Калошин, І. Кіріллов, М. Лапухіна, М. Личева, М. Мольц, Н. Пезешкіан, Н. Піл, О. Ромаха та ін.) та в енергетичному аспекті (В. Азаров, В. Бородкін, А. Ігнатенко, Р. Каллахан, А. Менегетті, Н. Піл, Р. Рассел, Г. Ситін та ін.).

У сучасній українській психології позитивне мислення розуміється як таке, що сприяє фізичному і психічному здоров'ю індивіда (В. Бобрицька, Ф.

Калошин, С. Симоненко). У цьому розумінні воно за своїм змістом, справді, співпадає із саногенним. Ми ж схилиємося до розуміння позитивного мислення Г. Уліцькою, яка розглядає позитивне мислення як динамічну, інтегративну індивідуальну якість мислення, що позначається на його векторності: позитивно-оптимістичній спрямованості особистості на пошук оптимальних способів розв'язання проблем [277]. На думку дослідниці, його основу становить вміння оцінювати негатив крізь призму оптимізму і конструктивності, тому основною функцією позитивного мислення вважаємо здатність до знаходження позитивної складової у будь-якій проблемі. Позитивність мислення сприяє успішній діяльності індивіда, а позитивне ставлення до дійсності, оптимістичність світосприйняття полегшує процес урегульованості емоцій.

Низка інших дослідників (В. Бобрицька, Т. Гордєєва, Р. Ентоні, Р. Кашапов, Ф. Калошин, М. Мольц, Н. Піл та ін.) також розглядає позитивне мислення як позитивне ставлення до власного «Я», думок, інших людей та довкілля. Тому визначальним для функціонування позитивного мислення є ставлення суб'єкта до реальності (Н. Пезешкіан, Т. Цигульська та ін.).

Дискурс позитивного мислення розглядається Л. Киричук як вид спілкування, який відображає оптимістичний погляд на проблемну ситуацію, являє переоцінку пережитого негативного досвіду в термінах позитивної оцінки. Н. Пезешкіан [225], розглядаючи позитивне мислення, вказує на пошук значення, яке має кожна життєва ситуація для розвитку особистості, про перебудову від оцінки «добре/погано» за принципом «все доцільно» (а для чого мені це потрібно?). Тобто, мова йде про смислотворчий процес, що теж показує нам схожість із саногенним мисленням («добре» можна співставити із адекватною реакцією на ситуацію, «погано» – на посилення страждань в результаті занурення в образ, гнів тощо).

Порівнюючи поняття позитивного мислення з саногенним, можна зазначити, що спільним є спрямованість на вирішення внутрішніх проблем особистості, ефект «погашення негативного заряду», динамізм зв'язку «Я» зі

світом образів, в яких відображуються негативні життєві ситуації. Однак, на наш погляд, позитивне мислення ґрунтується на світоглядних настановах, особливостях «Я-концепції» та особистісного нарративу, розвитку оптимізму. А саногенне мислення спрямоване на адекватне відображення і сприйняття образів цієї дійсності (так би мовити «здорове», адекватне сприйняття).

Отже, найбільш помітна відмінність позитивного мислення від саногенного полягає в спрямованості мислення. У випадку позитивного мислення – це, зазвичай, процес позитивної зорієнтованості в діяльності, певного програмування успіху (Н. Пезешкіан, Г. Уліцька, Ф. Калошин та ін.), а саногенне мислення – це є глибокий процес усвідомлення та регуляції емоційних станів з метою досягнення психологічного благополуччя (Ю. Орлов, Т. Васильєва, Н. Морозюк, Т. Даніна, Л. Рубцова та ін.).

М. Мольц навіть вважає саногенне мислення одним із компонентів позитивного мислення. Йдеться про створення й постійну підтримку, підкріплення позитивного образу власного «Я» внаслідок впливу успішних учинків і загалом життєвих успіхів. На думку М. Мольца, всі наші дії, почуття, вчинки, навіть здібності узгоджуються з цим образом власного «Я» через як свідомі, так і підсвідомі механізми саморегуляції. Саме тому так важливо, щоб цей образ був позитивним і не руйнувався в разі невдачі або інших «помилки» у поведінці, діяльності, навіть у житті [185].

З одного боку, можна погодитись із позицією М. Мольца, однак, з іншого, саногенне мислення все ж є глибшим процесом, і за своїм змістом, швидше, наближається до оптимістичного мислення.

Позитивне мислення часто асоціюють із оптимістичним. *Оптимістичне мислення* – мислення, де при вирішенні життєвих завдань людина бачить переважно переваги, а не недоліки; мету і завдання, а не проблеми; можливості, а не перешкоди [183]. Оптимістичне мислення має позитивний вплив на ефективне особистісне функціонування і психічне здоров'я: 1) на почуття компетентності і, через нього, на внутрішню мотивацію; 2) на постановку цілей і наполегливість в їх досягненні: людина,

що вірить у можливість досягнення успіху і важливість докладання зусиль для досягнення успішного результату в діяльності, не боїтиметься братися за складні завдання, проявляти наполегливість, працездатність і готовність доводити почату справу до кінця; 3) сприяє адаптивним реакцій на важкі життєві ситуації і стрес: конструктивна інтерпретація невдач сприяє адаптивним поведінковим і емоційним реакцій на невдачі, використання проблемно-сфокусованих стратегій їх подолання.

Вираженість *оптимізму* є також основним показником *позитивного мислення* [271]. Проте, позитивне мислення полягає в тому, що людина свідомо контролює свої думки, не дозволяючи укорінюватися негативним думкам та емоціям, і тим самим деякою мірою ухиляється від реальності. *Оптимістичне мислення* реалістичне й бачить як позитивну, так і негативну сторони речей і подій, що й відрізняє його від позитивного.

Т. Гордеева вводить поняття *конструктивного (оптимістичного) мислення* як ключової складової особистісного потенціалу, що дозволяє пояснити механізми психологічного благополуччя та ефективності в діяльності. *Конструктивне мислення* спрямоване на пошук і реалізацію нових ідей, рішень, концепцій [77]. Особливий вид мислення, що виникає у процесі конструктивної діяльності, «кінцевим продуктом» якого є конструкція, навіть точніше, основа, називають конструктивним мисленням. Це мислення перетворення, трансформації, інновацій. Для цього виду мислення проблеми є засобом утвердження чогось нового.

Аналіз головних характеристик позитивного та саногенного мислення дав можливість з'ясувати їх спільні та відмінні ознаки:

1) спільним є спрямованість обох видів мислення на вирішення внутрішніх проблем особистості, ефект «погашення негативного заряду», динамізм зв'язку «Я» зі світом образів, в яких відображуються негативні життєві ситуації; 2) для набуття навиків саногенного та позитивного мислення характерним є процес свідомих зусиль, спрямований на вирішення

задач, проте, саногенне мислення змінює свій характер, переслідуючи не зовнішні, а внутрішні цілі;

3) визначено, що позитивне мислення ґрунтується на розвитку такої особистісної риси як оптимізм, через позитивне мислення формується і підтримується позитивна концепція Я; а саногенне мислення засноване на конкретному уявленні в свідомості про будову тих психічних станів, які контролюються, на певних знаннях про формування негативних емоцій;

4) для позитивного мислення характерне прийняття реальної проблемної ситуації [120; 226] та спроба змінити її сприйняття шляхом перегляду способу інтерпретації, на відміну від саногенного мислення, що передбачає процес глибокого осмислення причини виникнення автоматичної думки, негативно забарвленої емоції та переживань; саногенне мислення побудоване на глибокій ментальній роботі, котре дозволяє зосередити увагу на усвідомленні природи виникнення негативних емоцій та переживань, що забезпечить адекватне реагування людини на ситуації, що виникають, та адекватно сприймати життєві обставини;

5) позитивне мислення зосереджене на програмуванні успіху, що полягає у постійному позитивному впливі усвідомленого мислення (наприклад за допомогою афірмації або медитативних візуалізацій); особистість досягає в думках тривалого конструктивного й оптимістичного настрою і тим самим підвищує свою задоволеність та якість життя.

Процес переконструювання проблемної ситуації у саногенному мисленні наближає його до продуктивного. Поняття «продуктивне мислення», відоме з робіт М. Вертгеймера (1987) та К. Дункер (1965), являє собою мислення, продукт якого є новим по відношенню до знання суб'єкта [33; 98]. *Продуктивне мислення* – це вид мислення, у якому найповніше виявляються інтелектуальні здібності людини, її творчий потенціал [98; 271]. Воно відзначається широтою перенесень знань у нові умови, оригінальністю розв'язання проблеми, гнучкістю, що дає змогу бачити об'єкт під новим кутом зору, відходом від звичного плину думки (останні два є спільними

ознаками із саногенним мисленням). Продуктивне мислення характеризується високим рівнем новизни одержуваного на його основі продукту, його оригінальністю. У психотерапевтичному аспекті продуктом продуктивного мислення є відкриті людиною нові способи поведінки та реагування в проблемній ситуації. Зазначимо, що відповідно до загальнопсихологічного терміну, мислення породжує такий результат, якого ні в самій дійсності, ні у суб'єкта на даний момент часу не існує [236; 269; 271]. Звідси постає запитання про те, що, ймовірно, «продуктивність» є атрибутом будь-якого мислення. На це припущення дає відповідь дослідниця Л. Калмикова, яка розрізняє продуктивне і репродуктивне мислення за ступенем новизни продукту, що отримує суб'єкт пізнання. Вона вважає, що мислення як процес узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності завжди продуктивне, тобто спрямоване на здобуття нових знань [162]. Тому не можна ототожнювати продуктивне і саногенне мислення.

Поряд із позитивним та саногенним мисленням виокремлюють також *емоційне мислення*. Зокрема, Г. Майер у дослідженні мислення відляє два типи: 1) міркуюче (рос. «судящее») мислення (Erkenntnissvorstellungen), в якому на першому плані, так би мовити, у фокусі нашої уваги постає пізнавальний інтерес, як такий, і 2) емоційне мислення (Emotionalvorstellungen), де на першому плані стоять практичні потреби – потреби почуття та волі [163].

Емоційне мислення дослідник поділяє на афективне і вольове. Афективне мислення знаходить собі своєрідне застосування в естетичному і релігійному мисленні. У тлумаченні вольового мислення Г. Майер встановив три його класи: акти вольового мислення у власному розумінні слова, акти «пожелательного» мислення й акти імперативного мислення (накази, заборони). Наприклад, судження: «я вірю в те-то і те-то» є просто психологічне пізнавальне судження, але судження: «Бог існує» є судження віри. Такі вірування викликаються насамперед аж ніяк не пізнавальними, а афективними і вольовими спонуканнями.

Спільним у саногенному та емоційному мисленні є функція управління емоційно-вольовою сферою. Однак емоційне мислення, зокрема, згідно досліджень Г. Майнера переважно застосовують у випадку суджень естетичного та релігійного спрямування [163].

Засновники когнітивної психотерапії (А. Бек, 1967, 1979, 1990; А. Елліс, 1999, 2002; Мак Маллін, 2001), поряд із продуктивним розглядали раціональне мислення. На їх думку раціональне мислення є ключовим фактором психологічного благополуччя особистості.

Раціональне мислення (лат. «*ratio*» – розум) — це таке мислення, яке пізнає предмети і явища об'єктивного світу в їх взаємозв'язку в логічних формах понять, висловлювань, умовиводів [271]. Його протилежністю є ірраціональне мислення, тобто, мислення, яке не має адекватної логічної форми образу, або те, чого не можна в даний історичний час відобразити в логічних термінах. У більш широкому значенні термін «ірраціональне» означає «несвідоме», «неосмілене», «нерозумне», «те, що не досягнуто розумом, логікою». Це суто когнітивний процес, в якому немає місця особистим емоціям і оцінками дійсності.

Схожістю з поняттям саногенного мислення є те, що обидва поняття базовані на рефлексивному аналізі ситуації чи емоційного переживання зокрема. Відмінністю раціонального мислення від саногенного є те, що перше побудоване на відображенні логічних взаємозв'язків між поняттями тощо, а друге ще й на аналізі чуттєвої емоційної сфери особистості, глибоку осмисленні емоційних переживань, що є неприпустимим у раціональному, оскільки раціональне мислення передбачає спосіб думок, при якому не враховується чуттєва сфера. Когнітивісти розглядають раціональне мислення інакше: як те, що сприяє адаптації (раціональне) і те, що заважає (ірраціональне), – підкреслюючи його функціональні аспекти.

Воно, як і саногенне мислення, дуже тісно пов'язане з емоціями. Так, А. Елліс зазначає, що «більшу частину того, що ми називаємо емоціями, можна іншими словами назвати просто-напросто мисленням – упередженим,

із сильним зсувом в сторону оціночності мисленням... мислення та емоції настільки сильно взаємопов'язані, що, зазвичай, ідуть рука в руку, будучи взаємовизначальними, і іноді (хоч і не у всіх випадках) стають, по суті, одним і тим же – думка перетворюється в емоцію, а емоція – в думку» [296]. Ці емоції не завжди мають позитивне забарвлення. «Порочне» коло негативних емоцій, неадаптивних розумових процесів і дисфункціональної поведінки може бути розімкнене у когнітивній ланці. Відповідно, зміна сприйняття й мислення спричиняє модифікацію хворобливих переживань і поведінкових реакцій, звільняє ті ресурси людини, що були заблоковані тими чи іншими когніціями [307, 308]. З позицій А. Бека впливає, що в процесі когнітивної терапії фахівці працюють на двох рівнях когнітивного процесу: а) з так званими «автоматичними» образами й думками, що пов'язані з переробкою поточної інформації і є реакцією на те, що відбувається в даний момент часу; б) з віруваннями, установками і правилами, що представляють собою систему глибинних уявлень індивіда про себе й навколишній світ, у якій зафіксований його минулий досвід [308]. Таким чином, зміст термінів продуктивного, раціонального та критичного мислення, дослідники розкривають через завдання, які виникають у важких життєвих ситуаціях, і шляхи їх вирішення. Основні відмінні ознаки суміжних видів мислення подаємо у таблиці 1.2.

Отже, в результаті аналізу основних характеристик видів мислення, суміжним із саногенним, можна зробити висновок, що основною спільною ознакою саногенного мислення та усіх зазначених видів мислення є прагнення особистості до психологічного благополуччя (позитивне мислення, продуктивне мислення), самовдосконалення (позитивне мислення, критичне мислення), відхід від стереотипів (продуктивне мислення).

Таблиця 1.2

Основні ознаки суміжних видів мислення

Вид мислення	Ознаки
Саногенне	спрямованість на вирішення внутрішніх проблем особистості
Позитивне	зосереджене на програмуванні успіху, відображає оптимістичний погляд на проблемну ситуацію; враховується лише позитивна сторона проблеми
Оптимістичне	враховується як позитивна, так і негативна сторони речей і подій
Емоційне	пізнавальний процес тут затінений, натомість вперед виходять потреби волі, почуттів та емоцій, вміння особистості управляти ними; переважно застосовують у випадку суджень естетичного та релігійного спрямування
Продуктивне	характеризується високим рівнем новизни одержуваного на його основі продукту, його оригінальністю
Конструктивне	спрямоване на пошук і реалізацію нових ідей, рішень, концепцій
Критичне	характеризується ухваленням ретельно обміркованих та незалежних рішень
Раціональне	побудоване на відображенні логічних взаємозв'язків між поняттями

Водночас, саногенне мислення має і свої **особливі ознаки**. З різноманіття визначень поняття «саногенне мислення», представлених сучасною психологічною наукою, ми виділили такі характеристики цього поняття:

- високий ступінь метакогніції та моніторингу в процесі мислення;
- усвідомлення неадекватних інтерпретацій ситуацій, неконструктивних програм поведінки та їх корекції;

- забезпечення саморегуляції емоцій на основі вольових зусиль;
- вирішення внутрішніх проблем, пов'язаних із негативним потоком думок;
- навички адекватного способу реагування в ситуаціях напруги та наявність конструктивних рефлексивних стратегій і способів регуляції емоційних переживань.

На основі теоретичного аналізу літератури з означеної проблеми та опрацювання наукових доробків науковців [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] ми розуміємо поняття **саногенне мислення** як психічний процес відображення дійсності, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних факторів, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок адекватних способів реагування в ситуаціях напруги.

1.3. Критерії та показники сформованості саногенного мислення

Окремою проблемою у психології постає питання *чітких критеріїв* (ознак), на основі яких можна було би робити висновок про наявність (розвинутість) саногенного мислення.

Проведений психологічний аналіз основних характеристик, функцій саногенного мислення, а також його розмежування з суміжними поняттями дав підстави для визначення таких його основних критеріїв:

- когнітивно-рефлексивний критерій;
- емоційний критерій;
- мотиваційний критерій;
- регулятивний критерій;
- соматичний критерій.

Когнітивно-рефлексивний критерій, на нашу думку, в першу чергу характеризує процес саногенного мислення. Опираючись на аналіз досліджень саногенного мислення вітчизняними та зарубіжними

дослідниками [29; 86; 132; 173; 190; 210; 254 та ін.], звертаємо увагу на особливу роль рефлексивності в цьому процесі. Аналіз досліджень [86; 87; 140; 190; 210; 254 та ін.] доводить, що патогенному мисленню характерні розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, тому розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії та усвідомлення патогенних проявів, що беруть участь у породженні негативних емоційних переживань. Рефлексивність суб'єкта за А. Карповим проявляється в інтроспекції, в якій «Я» робить об'єктом розгляду самі образи і емоційні реакції на них (інтроспекція). В процесі набуття навичок саногенного мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними. Це відділення «Я» від почуттів сприяє ослабленню переживань, звільняє образи від їх «емоційної енергії». Відповідно, саногенне мислення базується на свідомому *рефлексивному* аналізі [210] власних емоцій та емоціогенних факторів та є одним з ефективних засобів розв'язування психотравмуючих проблем.

До показників *когнітивно-рефлексивного критерію* ми віднесли: високий рівень розвитку рефлексії, здатність виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати події за допомогою порівняння образу свого «Я», вміння змінити об'єкт мислення на предмет інших роздумів, гнучкість мислення.

В основу розробки *емоційного критерію* саногенного мислення було покладено результати наукових досліджень саногенного мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.], концепції ірраціональних вірувань [296; 307].

Відповідно до ідей дослідників саногенного мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 208; 210; 254 та ін.] емоція – афективний результат розумової поведінки [211]. Емоції являють собою психічні утворення, закріплені звичками, свідомість не може їх охопити в цілісності, тому значна частина поведінки здійснюється несвідомо, автоматично [210]. Свідомість звужується і концентрується на чомусь одному, втрачаючи інше, стає блокованою

можливість отримати з «емоційного сплеску» корисну інформацію щодо навколишньої дійсності. Цим пояснюються труднощі в управлінні емоціями і складність відмовитися від вироблених стереотипів емоційного реагування. Усталені емоційні стереотипи обумовлюють особистісні характеристики, наприклад, емоційну стійкість (нестійкість), образливість, дратівливість і багато інших.

Як відомо, емоції виявляються у зовнішній поведінці і у перебудові внутрішнього середовища організму, що має своєю метою адаптацію організму до середовища проживання [296]. Розвиток саногенного мислення враховує ментальну роботу з емоційним станом особистості, її актуальними переживаннями. Тривале занурення в негативні емоції є характеристикою патогенного мислення. Т. Томашевські на прикладі емоції гніву виокремив чотири фази розвитку емоції: фазу кумуляції (нагромадження, підсумовування), вибуху, зменшення напруження та вгасання. На наш погляд, у випадку із саногенним мисленням нас найбільше цікавить фаза кумуляції, оскільки процес нагромадження такої негативної емоції як гнів буде характеризувати мислення як патогенне. Когнітивісти зазначають, що при емоційних розладах причиною тривалих емоцій є когнітивний потік, який заснований не на реальності, а на суб'єктивній оцінці [297; 307]. А. Елліс [297] висунув припущення, що у людей формуються ірраціональні способи інтерпретації подій, які викликають емоційні розлади. Схильність людини до переживання негативних емоцій (образи, гніву, заздрощів тощо) буде перешкоджати їй рухатись в напрямку здоров'я та психологічного благополуччя.

До показників *емоційного критерію* ми віднесли: прояв позитивних емоційних переживань, схильність до оптимістичності, до позитивного емоційного фону, високий рівень психологічного благополуччя, прояв адекватної емоційної реакції на стимули навколишнього середовища, високий рівень задоволеності якістю життя, задоволеність самореалізацією.

Мотиваційний критерій ми вбачаємо у прояві мотивації на досягнення успіху, інтересу та цілі в житті студента. Одним із мотивуючих факторів людини є суб'єктивні переживання, емоції як форми регуляції (саморегуляції) поведінки і діяльності [136; 255; 293]. Якщо результат не відповідає меті діяльності, то емоції змінюють її загальну спрямованість, включають допоміжні спонукання, які посилюють вихідні.

Мотив досягнення успіхів розуміють як намагання людини добитися успіхів у діяльності та спілкуванні, спрямоване саногенне мислення [205; 210]. Т. Дворніковою у дослідженні мотивації навчальної діяльності студента та його саморегуляції було встановлено кореляційні зв'язки між параметрами «гнучкість» і «орієнтація у часі» ($r=0,321$; при $p<0,007$), а також навчальної стратегії «регулювання» ($r=0,262$; при $p<0,003$) демонструють, що чим більш розвинута здатність перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із умовами, що змінюються, тим більше потяг жити теперішнім, цінувати час «тут і тепер», керувати власною навчальною діяльністю [85]. Так, дослідниця вказує на взаємозв'язок параметрів «мотивація успіху/боязнь невдачі» та «загальний рівень саморегуляції» ($r=0,328$; при $p<0,006$) показує, що чим більш виражений потяг до успіху, тим вищий рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції людини [85]. Отже, для таких студентів характерна гнучкість і адекватність реакцій на зміни умов, усвідомлене досягнення цілі. Також зауважимо, що навчання саногенної поведінки, згідно досліджень І.Співак, приводить до формування високої мотивації навчання [266], що також актуалізує виокремлення даного критерію.

Регулятивний критерій ми обґрунтовуємо, опираючись на праці А. Бека, Т. Кириленко, В. Вилюнас, К. Ізард, В. Іваннікова, А. Монроза. Регуляція емоційної сфери полягає у вмінні людини виражати емоції і почуття адекватно ситуації, що виникла. Під емоційною регуляцією у психології розуміють: 1) забезпечення загальної спрямованості та динаміки поведінки стосовно особистісного змісту ситуації (Т. Кириленко) [127]; 2) вміння

справлятися зі своїми емоціями соціально бажаними засобами (К. Копп) [136]; 3) процес збільшення, збереження та гальмування емоційного збудження (Є. Меш, Д. Вольф) [33].

Т. Кириленко зазначає, що емоції є постійним механізмом регуляції, який забезпечує пристрасність відображення [127]. Головне в емоційній регуляції – регуляція виникнення емоцій, їх планування та спрямованість. Регулятивна функція підкреслює значення емоцій як внутрішнього та зовнішнього регулятора. В. Вилюнас зазначає, що емоції виконують функцію організатора нестереотипної цілеспрямованої поведінки [234].

Фактори, що негативно впливають на емоційну регуляцію: 1) постійні стреси; 2) пасивне інтрапсихічне подолання, наприклад, самозвинувачування; втрата контролю, що викликаний «критичною ситуацією», котра не вирішує проблему, що виникла, але задовольняє потребу діяти терміново; 3) сильні негативні емоції, що потребують негайного їх подолання; 4) великі об'єми інформації, що переробляються – отримані дані є обмеженими, мають недостатній вигляд, відповідно до чого фази генерації та редукування не розділяються [262].

На думку А. Бека, автоматичні думки виконують регулюючу функцію, але, тому що містять значні спотворення реальності, відповідно не забезпечують адекватну регуляцію поведінки, що призводить до дезадаптації [307] (наприклад, до помилок мислення вчений відносить поляризованність оцінок, надмірну генералізацію тощо). К. Ізард підкреслює, що емоційна регуляція стає життєво необхідною у випадку, коли інтенсивність та динаміка емоцій стають настільки інтенсивними, що можуть негативно впливати на психічне та фізичне здоров'я [113].

Регулятивний критерій також включає різноманітні відносини особистості до суспільства, людей, однолітків, до самого себе, праці, а також стійку систему форм поведінки, за місцем навчання і в соціумі. У визначенні поведінкового критерію ми опирались на праці Н. Творогової, Т. Васильєвої, Л. Рубцовой, Н. Морозюка, І. Співака та ін.

Саногенне мислення як особливий вид активності людини пов'язане із просторовою й тимчасовою організацією, що вимагає від людини Я-Зусиль; воно не протікає саме собою, це довільний вид активності, що регулюється законами довільної уваги як особливої форми контролю за проявами психічної реальності (Г. Абрамова Н. Морозюк, І. Співак) [210; 189; 266]. Це означає, що воно вимагає відповідних йому засобів і способів, якими людина опановує, учачись самоспостереженню й інтроспекції. Під саногенною поведінкою розуміють таку поведінку, що за своєю спрямованістю і способом здійснення наближає людину до здоров'я, благополуччя в різних сферах його життя [268]. І. Співак у своїх працях доводить, що «навчання дорослих саногенної поведінки приводить до зростання готовності до зміни індивідуального способу життя, зниження тривожності, формування конструктивних уявлень про своє здоров'я, засвоєння саногенних знань і навичок, підвищення якості життя тощо» [266].

Саногенна поведінка орієнтована на соціальну активність, націленість на надання допомоги тим, хто її потребує, вміння спільно з іншими працювати, відчуваючи почуття соборності [266]. Як поведінкова над система саногенна поведінка задає вектори розвитку людини – духовного, соціального, психічного, фізичного, припускаючи гармонію розвитку людини у всій його цілісності. Особистість, стратегічно орієнтована на саногенну поведінку, самореалізується в процесі його здійснення, в діянні себе, свого життя, свого оточення, відчуває все більшу внутрішню свободу, цілісність, гармонію і радість. Спрямованість поведінки в напрямку здоров'я або хвороби це вільний вибір особистості (при цьому вона повинна усвідомити наявність у себе такого вибору і мати інформацію про те, що їй потрібно робити, щоб бути здоровою) [268].

До показників регулятивного критерію ми відносимо: високий рівень вольової саморегуляції, довільний контроль емоційних реакцій і станів, високий рівень нервово-психічної стійкості, стресостійкість, низький рівень тривожності, відхід від поведінкових стереотипів і стандартів, здатність

протистояти негативним емоціям та адекватно реагувати на зміни середовища, поведінкові прояви особистості, здатність протистояти негативним емоціям та адекватно реагувати на зміни середовища, тип особистості.

Ми припускаємо, що запустивши процес саногенного мислення, актуалізується саногенна поведінка. Тому на основі вище викладених міркувань вважаємо за доцільне визначити *регулятивний критерій* у формуванні саногенного мислення.

В основу розробки *соматичного критерію* саногенного мислення було покладено результати наукових доробків О. Горбаткова, О. Заїки, М. Лотоцької. Першопричини психосоматичних та соматичних розладів полягають у порушенні паттерну переживання певної емоції, неможливості її контролювання (що також обґрунтовує і регулятивний критерій) [180]. О. Горбатков зазначає, що пряма динаміка зв'язку між позитивними та негативними емоціями впливає на частоту емоцій та переживання, пов'язані з іншою людиною. Якщо у людини спостерігається психосоматичне або соматичне захворювання, то контроль над емоціями порушується і спостерігається домінування негативних емоцій над позитивними [76]. О. Заїка, М. Лотоцька підкреслюють, що психосоматичні та соматичні захворювання сприяють посиленню негативних емоцій. Порушується предметний та афективний компоненти, що сприяє неадекватному опосередкуванню емоцій [159], що визначає патогенне мислення.

Гісенський опитувальник соматичних скарг виявляє інтенсивність емоційно забарвлених скарг з приводу стану фізичного здоров'я, яка високо корелює з маскованою депресією. Це опитувальник, призначений для реєстрації окремих скарг, комплексу скарг і визначення сумарної оцінки їх інтенсивності. Наше припущення, на основі теоретичного аналізу, полягало в тому, що коли студент тривалий час переживає негативні емоції, то вони можуть локалізуватись в тілі у вигляді симптомів (психосоматичних скарг тощо).

До показників соматичного критерію ми відносимо: добре фізичне самопочуття та відсутність психосоматичних скарг.

Отже, нами було виділено критерії сформованості саногенного мислення: когнітивно-рефлексивний, емоційний, мотиваційний, регулятивний, соматичний.

1.4. Саногенне мислення студентської молоді: вікові та соціальні аспекти

Як було обґрунтовано вище, саногенне мислення через функцію управління поведінкою і життям у певних обставинах сприяє підвищенню психічного та соматичного здоров'я людини. Особливо актуальною ця проблема є для молоді людини в умовах як освітянської інституції, так і в повсякденному житті, оскільки: 1) сучасний стан суспільного життя характеризується нестабільністю соціальної ситуації та вимагає від студента гнучкого та ефективного способу реагування; 2) період навчання у студентів часто супроводжується напруженням, стресом, що пов'язані з високою інтенсивністю навчального процесу, необхідністю долати перешкоди в ході вирішення різного виду завдань, особливостями співіснування студента в навчальній групі тощо; 3) дедалі частішим у студентів відзначають наявність нав'язливих думок та ознак obsesивно-компульсивного розладу [73; 93; 96].

У сучасній педагогічній психології до цього часу так і немає повного визначення поняття «студент», як немає і єдиної думки щодо характеру й специфіки праці студентства, хоча науковці зверталися до цього питання неодноразово [46, 186]. На думку І. Зимньої, «студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, що організаційно об'єднані інститутом вищої освіти» [110, 183].

Також студентство розглядають як особливу соціальну групу, яка формується з різних соціальних верств суспільства й характеризується особливими умовами життя, особливою суспільною поведінкою й психологією, для якої набуття знань і підготовка до майбутньої роботи в

суспільному виробництві, науці й культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям (А. Власенко) [38]; як специфічна, соціально-професійна група людей молодого покоління, що об'єднана виконанням спеціальних навчальних і соціально-підготовчих функцій, характеризується спільністю побуту, ціннісних орієнтацій і способу життя (О. Лармін) [149]; як велика суспільна група, що є основним джерелом поповнення вищого за кваліфікацією пласту інтелігенції (Л. Рубіна) [1]; особлива суспільна група суспільства, резерв інтелігенції, що об'єднує молодих людей приблизно однакового віку, освітнього рівня, представників різних класів, соціальних верств, груп населення (Т. Іщенко) [116]; як мобільна соціальна група, метою існування якої є організована підготовка до виконання високих як професійних, так і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві (Б. Рубін) [250]; як соціальна група в соціальній структурі суспільства, яка за суспільним становищем належить до інтелігенції, є її резервом, призначена для занять висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, культури (В. Лісовський) [152]; особлива професійно-виробнича група, здоров'я якої залежить від вікових особливостей розвитку, специфічних особливостей праці та умов життя (Б. Ананьєв) [7; 8].

За результатами досліджень учених (В. Лісовський, О. Лармін, О. Рудакова, К. Ісаєва та ін.), вікові характеристики студентської молоді вміщують у собі весь спектр психічних явищ когнітивної, мотиваційної, поведінкової та емоційної сфер, де провідна позиція відводиться регуляції актуальних переживань із метою досягнення адаптивних форм мислення та поведінки.

Однією з особливостей ранньої юності є продовження навчання у вищій школі, коли соціальна роль набуває нового статусу «студента». Тому одні дослідники називають цей проміжок особистісного розвитку «ранньою дорослістю», а інші говорять про «другий юнацький вік», періоди «дорослішання», «першої молодості», «перший молодий дорослий вік»,

«ранньої зрілості» та ін. [20; 23; 28]. Вікові межі ранньої юності (18 – 23 роки) співпадають із завершенням навчання у школі. Цей період також є одним із найскладніших щодо становлення молодого людини, адже це період зростання сили «Я» та різноманітних здібностей для прояву та збереження своєї індивідуальності. У цей період розвитку складаються всі умови для визначення і подолання свого «Я» у груповій діяльності, дружбі або інтимній близькості. І, як наслідок, молода людина часто переживає негативні почуття, пов'язані зі станом тривоги, страху, сорому або образи тощо, що відображаються на взаємовідносинах у колективі та в особистих стосунках. Більшість дослідників студентства відносять його до пізньої юності, деякі – до ранньої й середньої дорослості [23; 36; 45; 46; 48]. Але переважно це період, який охоплює вікові межі від 17 (18) до 23 років, що співпадає з віковими межами юнацького віку.

Головним репрезентантом внутрішнього світу особистості є її самосвідомість – «протилежне усвідомленню зовнішнього світу переживання єдності та специфічності «Я» як автономної (окремої) сутності, наділеної думками, почуттями, бажаннями, здатністю до дії» [23]. Саме таким основним психологічним новоутворенням відрізняється юнацький вік – новоутворенням посиленої здатності відрізнити себе від своєї власної життєдіяльності. Щодо цього, то В. Слободчиков розглядає юність як завершальну стадію персоналізації, де з'являються рефлексія, життєві плани та готовність до самовизначення [264].

Важливими завданнями юнацького віку є вибір професії, підготовка до трудової діяльності та підготовка до вступу у шлюб та створення власної сім'ї. І все це часто супроводжується труднощами у взаємодії, що може призводити до погіршення психічного та соматичного здоров'я особистості юнаків.

Розвиваючи думку на проблему, К. Абульханова-Славська в концепції життєвого шляху особистості зазначає, що самовизначення є процесом і результатом вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення

в конкретних обставинах життя; психологічним механізмом набуття та прояву особистістю свободи є встановленням людиною своїх власних особливостей, можливостей, здібностей, вибір людиною критеріїв, норм оцінювання себе, цінностей, виходячи з вимог соціуму і до самої себе [4]. Саме в молодому віці джерело розвитку набуває внутрішньо орієнтованого сенсу, зумовлюючи новий рівень розвитку самосвідомості, вироблення власного світогляду, активізуючи процеси особистого самовизначення й самопізнання, проектування себе у професії.

Під час аналізу юнацького віку у психологічних періодизаціях О. Леонтьєва та Д. Ельконіна зроблено акцент на зміні провідного типу діяльності, яким стає навчально-професійна діяльність [153; 154]. Л. Божович визначає старший шкільний вік відповідно до розвитку мотиваційної сфери: юнацтво вона пов'язує з визначенням свого місця в житті і внутрішньої позиції, формуванням світогляду, моральної свідомості і самосвідомості [20]. Г. Абрамова вказує, що юнацький вік – це вік зростання сили «Я» особистості, її здатності не втратити, зберегти своє «Я» та проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби [1]. Важливим на цьому етапі є збереження юнаком своєї цілісності, набуття психологічної стійкості в результаті тривалої роботи над звичним патогенним мисленням.

Психоаналітичні теорії (З. Фрейд, А. Фрейд) вбачають у юності певний етап психосексуального розвитку, коли притік інстинктивної енергії лібідо повинний бути компенсований захисними механізмами Я. Боротьба тенденцій із боку Воно і Я проявляється у стурбованості, що зростає, і збільшенні конфліктних ситуацій, які поступово, через встановлення нової гармонії Я і Воно, можна подолати. У такий спосіб і «коливається» людина між вибором максимального занурення у патогенні думки та способом оволодіння новими формами мислення, що зменшує напруженість і запобігає захворюванням [284].

На протипагу психоаналізу, Е. Шпрангер уважав, що в юності відбувається вростання індивіда в культуру [292]. У психосоціалній теорії Е. Еріксона у період юності, який вважається продовженням підліткового, повинна бути розв'язана основна задача досягнення ідентичності – створення несуперечливого образу самого себе в умовах численності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування тощо) [109]. Соціологічні теорії юності розглядають її, насамперед, як певний етап соціалізації, як перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної діяльності дорослого при вирішальній детермінації з боку суспільства. Психологічні теорії надають важливого значення суб'єктивній складовій, характерним рисам внутрішнього світу і самосвідомості юнака, його внеску як активного творця власного дорослішання. У російській та вітчизняній психології юність розглядають як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, самосвідомості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел відображає розуміння студентського віку як завершального етапу становлення особистості та як певного періоду життя дорослої людини [36; 38; 116; 145; 159; 172 та ін.]. У цьому контексті О. Дусавицький розглядає студентський вік як завершальний етап формування особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних, вольових якостей, а також громадянської позиції і системи цінностей [145].

Враховуючи достатній емпіричний досвід експериментальних даних та теоретичних узагальнень, які викладено в роботах Б. Ананьєва, М. Дяченко, Л. Кандибовича, В. Лісовського, В. Якуніна та ін. студентство вивчають із трьох боків: із біологічного, психологічного та з соціального [152; 159; 172]. Вивчення цих складових не лише розкриває якості та можливості змін окремого студента (вікові та особистісні властивості, потенціал розвитку тощо), але й закономірності, особливості розвитку студентства загалом.

Аналіз проблем професійного самовизначення в юності загалом і під час навчання у вищому навчальному закладі зокрема передбачає осмислення

тих підходів до вивчення розвитку особистості, у яких тією чи іншою мірою відображається вплив соціуму. Студентська молодь, будучи частиною великої соціально-демографічної групи молоді, є специфічною соціальною групою з особливими умовами життя, праці і побуту, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій тощо. Саме в цей період формуються власні погляди на суспільні явища, власна стійка позиція, відбувається залучення молодшої людини до діяльності багатьох сфер суспільства.

Е. Еріксон у своїй епігенетичній концепції розумів процес соціального розвитку особистості в єдності з процесами соціальної взаємодії і визначав його як послідовність психосоціальних криз [137]. Центральною особливістю в переживанні всіх критичних періодів розвитку для людини є прагнення до власної ідентичності. Важливим етапом під час переживання кризи є відновлення гнучкості процесів сприймання та оцінки, відчуття та інтерпретації шляхом актуалізації саногенного мислення. Людина, яка переживає кризу, часто переймається переживаннями про страх життя, який блокує вітальність – готовність жити та змінюватися. Молода особа може втрачати віру в саме життя, його сенс, переживає розчарованість, відчай, вину, думає, що з нею щось не так чи її почуття є ненормальними, мислить патогенно.

Розглядаючи механізми соціалізації, що безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм і цінностей, варто виділити такі основні процеси соціалізації: гомінізація або прилучення індивіда до роду; соціальна адаптація як стандартизація мови, жестів, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування соціального характеру, засвоєння загальних цінностей, значень і символів; інкультурація як засвоєння класичної культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості; інтерналізація, що містить розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами і станами. Основний характер структури

особистості формується у процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, із якими вона мала зв'язок протягом свого життя, враховуючи, безумовно, конкретні цінності і норми, інституціоналізовані в цих системах (Т. Парсонс) [166].

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості як готовності до життєвого (особистісного та професійного) самовизначення [131; 149]. Соціальна зрілість є процесуальною якістю, у якій формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки. Соціальна зрілість формуються внаслідок взаємодії соціогенних потреб із цінностями соціального оточення. У такий спосіб особистість вбудовується як соціальний суб'єкт у цілісну систему конкретного суспільства.

Розглянуті підходи щодо вікових та соціально-психологічних характеристик студентської молоді свідчать про те, що процес їхньої соціалізації є складним динамічним явищем входження молодої людини в соціальну сферу, де провідну роль її повноцінного та здорового функціонування відіграє схильність до пато- або саногенного мислення.

Сучасна молодь є найбільш мобільним і активним учасником змін, які відбуваються в соціумі, вона може швидко перебудовуватися й долати перешкоди, які виникають. Однак наскільки сприятливим буде цей процес, залежатиме від особливостей поведінки молодої особи, її мислення. Засвоюючи певну систему ролей, студенти набувають соціально значимих якостей, формують світогляд, свої цілі, мотиви, інтереси, почуття, особисті та соціально значущі потреби, розвивають різні види компетентності, зокрема й соціальну компетентність, яка дозволить їм стати тим, ким вони мають об'єктивно стати в житті.

Схильність студентів до патогенних, неконструктивних думок є руйнівним процесом. Неконструктивні думки А. Бек називав когнітивними помилками. До них належать, наприклад, спотворені умовиводи, які

насправді не відображають дійсність, а також перебільшення чи применшення значимості тих чи інших подій, персоналізація (коли людина приписує собі значущість подій, до яких, за великим рахунком, не має відношення) і надузагальнення (на підставі однієї дрібної невдачі студент робить глобальний висновок на все життя).

«Тиранія повинності», за словами А. Елліса, є універсальною причиною ірраціонального мислення, коли людина ригідно змушує себе та інших обов'язково слідувати певним стандартам. Тут дослідники [1; 29; 86; 87; 132; 140; 190; 210; 211; 254 та ін.] погоджуються із думкою К. Хорні, яка вважає, що будь-яка ймовірність відхилення від зазначених стандартів призводить до таких когнітивних оцінок ситуації, як катастрофізація, прокляття, самознищення, заперечення своєї толерантності [296]. Розглядаючи поняття «саморуйнування», «самознищення», дослідники теорії саногенного мислення схиляються до того, що це згубні емоційні переживання, які призводять до патогенних проявів у поведінці.

Для того, щоб студенти могли успішно адаптуватися до нових умов життя, долати перешкоди на шляху реалізації себе у професії, ефективно вирішувати труднощі та конфлікти, потрібно, щоб вони набули відповідних адаптивних форм мислення, а також були здатні зберігати власну цілісність. Оволодіння саногенним мисленням, на нашу думку, буде важливим фактором у досягненні студентами власних цілей завдяки усвідомленню ними причин виникнення розумових автоматизмів і неадаптивних думок.

Студентська молодь навчається реалістично зважувати свої актуальні потреби і запити з боку соціуму, конструюючи певні життєві завдання, що мають забезпечити самоповагу і визнання оточення. Постановка життєвих завдань вимагає від молодшої особи Я-зусиль, і, вибудовуючи певну перспективу, молоді люди стикаються з труднощами пов'язаними зі станом напруги та стресу. У юнацькому віці на психіку впливають як нормативні (передбачувані), так і ненормативні (несподівані) події, які можуть спричинити стресові реакції. Сильнішу реакцію напруження викликають

непрогнозовані стресогенні події. Це пов'язано, за висловом С. Костроміної, з ще нестійкою системою цінностей і емоційною чутливістю молоді людини [116]. Однак помірні стреси потрібні для психіки дорослого, оскільки мобілізують та стимулюють її. У процесі виходу зі стресових ситуацій особистість навчається опанувальній поведінці, що забезпечує конструктивне розв'язання життєвих проблем та збереження психічного здоров'я. Стратегію опановування розглядають як тип конструктивного реагування особистості на стресову ситуацію, що передбачає усвідомлення та позитивне розв'язання життєвих суперечностей і труднощів. Спроможність особистості до такої поведінки формується поступово і залежить від низки чинників, наприклад, фізичного здоров'я, матеріальних ресурсів, психологічної компетентності, соціальної підтримки, особистісних якостей та обставин життя. Також тип реагування на стресогенні події та використання опанувальної поведінки залежить від внутрішніх настанов особистості, способу мислення (патогенного чи саногенного).

Період навчання у студентів також часто супроводжується негативними емоціями, стресом, породженими несвідомим вибором спеціальності, сумнівами у правильності професійного вибору, графіком навчального процесу, дотриманням правил і зобов'язань, подоланням перешкод під час вирішення завдань, а також особливостями співіснування студента в навчальній групі тощо. За таких обставин проблема навчання і формування саногенного мислення є необхідною в контексті становлення особистості студента. Воно передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, зокрема в постановці життєвих завдань, що позитивно позначається на навчальній та на інших видах діяльності студентської молоді. Важливо, щоб молода особа була готова і здатна постійно змінюватися, вибудовуючи себе в часі життя через бачення реальних перспектив і постановку першочергових життєвих завдань [270].

Досліджуючи емоційну сферу особистості, науковці неодноразово зазначають, що емоції схожі до комп'ютерних програм: у певні моменти

вони «вмикаються» і беруть управління на себе. Для здоров'я важливо не придушити негативні емоції, а досягнути того, щоб вони не стали сильнішими, і не переросли у хронічні [210]. Тому способом досягнення саногенного мислення є розпізнавання стереотипів мислення і програм поведінки, що запускають такі негативні емоції.

Ми акцентуємо увагу на підтримці та формуванні саногенного мислення в процесі проживання вікової кризи у студентів, пов'язаної із прагненням до визволення від дитячих відносин залежності у вигляді емансипації контролю старших, що часто супроводжується переживанням відчуття відірваності та самотності [143; 152; 190; 202; 205; 215; 239; 250; 266 та ін.]. На етапі кризи молода людина може мати труднощі в порозумінні з батьками, проблемою відокремлення тощо, але юнаки і дівчата не хочуть приймати таку реальність, оскільки вона абсолютно не вписується в межі їх світобачення. Процес оволодіння саногенним мисленням дозволяє навчити студентів усвідомлювати власні емоції та поведінку в соціумі, виробляючи власну позицію, сприяє досягненню внутрішньої гармонії та благополуччя.

Проблема постановки адекватних життєвих завдань, що спрямовані на досягнення максимальної повноти людського життя та психологічного благополуччя є вкрай актуальною для сучасної молоді [270]. Процес активної постановки життєвих завдань обумовлюється розвитком мисленнєвих і рефлексивних якостей, особливостями ціннісних орієнтацій, бажанням заявити про себе, спроможністю активно діяти. Перед молоддю стоїть не просте завдання – вона повинна окреслити перспективи власного саморозвитку в різних сферах життєдіяльності, починаючи з вибору професії й завершуючи плануванням власної сім'ї.

Як зауважує С. Мадді, умовою повноти самореалізації у житті, є досягнення певного балансу між фізіологічними, соціальним та психологічними потребами, а також визначення пріоритетів їх реалізації в життєдіяльності [9]. Водночас, невід'ємною частиною становлення молодої особи є формування в неї саногенного мислення, що дає можливість

об'єктивно сприймати й усвідомлювати себе, власні емоційні переживання, приймати рішення у стані душевної рівноваги, вибирати адекватні програми поведінки в різних ситуаціях і, як наслідок, досягати психологічного благополуччя.

Забезпечення здорового формування особистості студента, подолання негативних емоційних станів, вирішення труднощів, пов'язаних із постановкою цілей і життєвих завдань можливе у процесі оволодіння саногенним мисленням. Процес набуття саногенного мислення у студентів дає можливість успішно рухатися у професійному становленні й отримувати задоволення від навчання, створити свій, індивідуальний спосіб життя, що дозволяє зберігати здоров'я та вирішувати труднощі, пов'язані із вибором та постановкою цілей. Водночас, періодичне зіткнення зі стресогенними подіями може стати важливим стимулом чи перешкодою для подальшого розвитку особистості (В. Прокоф'єва).

Перед студентами постає низка життєвих завдань: від локальних завдань у сфері взаємодії з близькими до найзагальніших екзистенційних (вступу в самостійне життя, відокремлення від батьківської сім'ї, закріплення у світі дорослих, професійної підготовки, налагодження дружніх відносин у навчальній групі та поза її межами, планування створення сім'ї, здоров'я, пошуку сенсу життя тощо) [56; 270]. У процесі реалізації цих завдань у студентів починає формуватися власний стиль життя, від якого залежить вирішення трьох глобальних завдань: професія, дружба і кохання (А. Адлер, 1997). Готовність молоді особи постійно переосмислювати власні життєві завдання, коригувати, переформулювати їх сприяє динаміці її життєконструювання.

Л. Виготський відводив розвитку самосвідомості особистості в юності центральну роль. У юнацькому віці відбувається відкриття Я, власного світу думок, почуттів і переживань, які здаються самому суб'єкту неповторними й оригінальними. У роботах К. Абульханової-Славської [2], Б. Братуся [25], В. Франкла [283] відзначено, що знаходження індивідом смислу власного

життя, свого місця в системі соціальних взаємин є необхідною передумовою його перетворення з об'єкта в суб'єкта власного життєвого шляху, формування в нього здатності керувати своїм життям, а не бути пасивним об'єктом впливу зовнішніх обставин. Вибір молодого особою індивідуального стилю діяльності й життя загалом значною мірою обумовлюється її життєвою спрямованістю, тобто системою уявлень про власні життєві цілі і завдання, а також можливі способи їх досягнення.

Життєві завдання орієнтують діяльність людини на цілий окремий період життя, який розгортається між певними знаковими подіями, й активність особистості саме в завданнях набуває цілеспрямованості й, одночасно, певної фазності, регулярності. Завдання розглядають як форму реалізації найважливіших форм самоконструювання, що задовольняє потребу особистості в подоланні невизначеності та структуруванні майбутнього. Постановка життєвих завдань передбачає випробування нових форматів життєконструювання з урахуванням змінної, плінної повсякденності, трансформаційної специфіки сучасного життя, особливостей життєвого етапу і власних можливостей особистості [56; 270]. І такий процес часто є нелегким, вимагає у студента сили волі, наполегливості, стресоскійкості. Просуваючись по сходинках до професійної майстерності, студенти змушені постійно стикатися зі стресовими ситуаціями під час своєї діяльності. Система саногенного мислення дозволяє поступово навчити студента робити несвідоме свідомим у результаті розвитку здатності контролювати розумові операції, що народжують небажані емоції [210].

Таким чином, студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Студентство варто розглядати як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій інтелігенції. Для студентства найвпливовішим соціальним інститутом є

система освіти. У цьому зв'язку освіта є формою соціалізації, змістом якої є залучення суб'єкта до тієї частини людської культури, елементи якої актуалізовані в життя конкретного соціуму як позитивні соціально-значущі цінності, а ступінь засвоєння суб'єктом соціально-історичного досвіду людства стає одним із показників рівня його соціалізації. Освітній простір повинен сприяти подоланню й блокуванню деструктивних думок, намірів, переконань, і навпаки, культивувати свідомість соціальної самостійності та відповідальності.

Ми акцентуємо увагу на особливому віковому періоді молоді особи студента, оскільки тенденція сприймати свої переживання як унікальні має негативний бік – переростання у відчуженість і замкненість, що ґрунтуються на помилковій переконаності в тому, що зрозуміти особливий внутрішній світ юнака не зможе ніхто. Формування саногенного мислення в юнацькому віці, на нашу думку, навчить контролювати виникнення патогенного потоку думок, дозволить більш благополучно проживати негативні емоції та почуття.

Нам видається доцільно дослідити особливості формування саногенного мислення юнацькому віці, оскільки: 1) процес переживання вікової кризи, пов'язаної із прагненням молоді особи до визволення від дитячих відносин залежності у вигляді емансипації контролю старших, часто супроводжується переживанням відчуття відірваності та самотності (Е. Еріксон); 2) відповідно до позицій А. Фрейд та З. Фрейда на етапі психосексуального розвитку у процесі боротьби тенденцій із боку Воно і Я, що проявляється в стурбованості, що зростає, і збільшенні конфліктних ситуацій, що своєю чергою може спричинити глибоке занурення в патогенні думки; 3) в юності під час навчання на психіку студента впливають як нормативні, так і ненормативні події, які можуть спричинити стресові реакції (С. Костроміна).

Період студентства є важливим для подальшого розвитку особистості і від успішності виконання низки життєвих завдань на такому етапі залежить

ефективність його професійного та особистісного становлення. Саногенне мислення як один із ефективних засобів розв'язування психотравмуючих проблем студента, на нашу думку, надалі позитивно відобразиться у процесі досягнення психологічного благополуччя та особистої реалізації в навчальній діяльності студентської молоді.

Висновки до розділу 1

1. Проаналізовано особливості саногенного мислення, визначено його функції та етапи. З'ясовано, що саногенне мислення здійснюється за допомогою складних розумових операцій, процесуальний бік саногенного мислення не відрізняється від процесу мислення взагалі і містить: постановку питання, висунення гіпотез, перевірку гіпотези та вирішення. Описано зв'язок мислення з емоційною сферою особистості з погляду КПТ, проаналізовано, що емоції є результатом думок і переконань людини; за умови переважання когнітивних оцінок над емоціями людина може використовувати свої думки, щоб впливати на почуття для адекватної інтерпретації дійсності. Запропоновано доречніше використання терміна для пояснення протилежного до саногенного мислення – патетичне мислення.

2. У результаті теоретичного аналізу визначено спільні й відмінні ознаки понять «саногенне мислення» та «позитивне мислення», «оптимістичне мислення», «продуктивне мислення», «критичне мислення», «раціональне мислення», «конструктивне мислення». З'ясовано, що основною спільною ознакою саногенного мислення та всіх зазначених видів мислення є розв'язання завдань, а також прагнення особистості до нового сприйняття ситуації (позитивне мислення, продуктивне мислення), до самовдосконалення (позитивне мислення, критичне мислення), відхід від стереотипів (продуктивне мислення). Визначено, що поняття «конструктивне» й «продуктивне мислення» найбільш близькі за змістом із поняттям «саногенне мислення». Розмежовано поняття «саногенне» та «позитивне мислення»; визначено, що саногенне є більш глибоким за своїм

змістом і містить у собі позитивне мислення. Розмежовано поняття «саногенне мислення», «рефлексія», «саногена рефлексія», «метакогніція», «метамислення» та «емоційна регуляція». Поняття «саногенне мислення» ми визначаємо як психічний процес відображення дійсності, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих емоціогенних факторів, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок адекватних способів реагування в ситуаціях напруги.

3. На основі теоретичного аналізу описано алгоритм розгортання саногенного мислення у студентів, що побудовано на принципах саногенного мислення та містить два етапи: рефлексії та метамислення, результатом розгортання якого є набуття навичок адекватних способів реагування в ситуаціях напруги.

4. Визначено та обґрунтовано критерії сформованості саногенного мислення, серед яких: когнітивно-рефлексивний, емоційний, мотиваційний, регулятивний і соматичний критерій.

5. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що у студентський період, який зазвичай відповідає юнацькому віку, особа переживає вікову кризу, пов'язану із прагненням до визволення від дитячих відносин залежності у вигляді емансипації контролю старших, що часто супроводжується переживанням відчуття відірваності та самотності. Їй характерна внутрішня боротьба між бажаннями («Воно») і вимогами суспільства («Я»), що проявляється у стурбованості, що зростає, і збільшенні конфліктних ситуацій, які часто спричиняють глибоке занурення в патогенні думки. У навчальній ситуації в умовах ВНЗ на психіку студента впливають як нормативні (передбачувані), так і ненормативні (несподівані) події. Стресори виснажують психіку молодої людини. Усе вищенаведене актуалізує необхідність розвитку саногенного мислення у студентів. На нашу думку, це сприятиме адекватному реагуванню на емоціогенні події, благополучнішому пристосуванню студента до змін навколишнього середовища.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях:

1. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 40–48.
2. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 2. – С. 41–46.
3. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 30. – С. 43–50.
4. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип. 57. – С. 64–69.
5. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення: теорія і важливі напрями психологічної практики / А. Ю. Гільман, М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 28–39.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У другому розділі описано програму, методи та організацію емпіричного дослідження, проаналізовано результати констатувального експерименту, визначено особливості та чинники саногенного мислення, проаналізовано психологічні профілі студента із саногенним та патогенним мисленням, запропоновано психологічні умови формування саногенного мислення.

2.1. Програма, методи та організація емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентів

Одним із завдань нашого дослідження було емпірично з'ясувати особливості саногенного мислення студентів. Проведений теоретичний аналіз дав нам можливість сформулювати конкретні завдання емпіричного дослідження та обґрунтувати його методику. Так, основними завданнями емпіричного дослідження були:

- 1) визначити рівень розвитку саногенного мислення у студентів;
- 2) виявити особливості саногенного мислення студентів;
- 3) провести факторний аналіз і виявити чинники формування саногенного мислення;
- 4) провести кореляційний аналіз досліджуваних ознак та виявити найбільш тісні зв'язки із саногенним мисленням;
- 5) побудувати психологічні профілі студента із саногенним і патогенним мисленням.

Посилаючись на праці [205; 210; 254; 255; 256 та ін.], під розробленою методикою розуміємо процедуру або послідовність здійснення пізнавальних і перетворювальних дій щодо предмета дослідження саногенного мислення студентів із метою розв'язання визначених завдань дослідження.

Вибір методів дослідження було визначено з урахуванням його предмета та конкретної ситуації реалізації, а також необхідністю системного підходу, отримання достовірних даних, коректної математичної обробки отриманих результатів. Для проведення емпіричного дослідження було дібрано комплекс діагностичних методик і технік.

Для визначення загального рівня розвитку *саногенного мислення* було застосовано *методику Л. Рубцової* (адаптований варіант опитувальника Х. Корнеліуса і Ш. Фейр; окремі блоки методики були розроблені Л. Рубцовою на основі шкали самооцінки Ч. Спілберга, особистісної шкали проявів тривоги Дж. Тейлора, шкали локусу контролю Д. Ротгера) (додаток Б). Ця методика дозволяє діагностувати у студентів переважання саногенного чи патогенного мислення або рівної представленості саногенного і патогенного мислення. Аналіз відповідей студентів на кожне питання окремо дозволяє виявити конкретні форми прояву патогенного мислення, а в разі фронтального обстеження групи визначити поширеність і переважання конкретних форм патогенного мислення в ній [25].

Методики блоку когнітивно-рефлексивного критерію сформованості саногенного мислення:

Методика № 2. *Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності, опитувальник А. Карпова* (додаток Ж).

Як було обґрунтовано, саногенна рефлексія є засобом досягнення саногенного мислення [174; 162], тому нам важливо було дослідити рівень рефлексивності студентської молоді. Методика діагностики рефлексивності призначена для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості, як здатності виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з певними подіями, особистостями. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають усі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм малоправдоподібним,

приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти вирішення «завдання».

Методика № 3. *Тест на визначення ригідності Н. Левітова* (додаток І).

Тест спрямований на визначення ригідності як недостатньої рухливості, переключення, пристосовності мислення, установок тощо, відповідно до мінливих вимог середовища.

Методики блоку емоційного критерію сформованості саногенного мислення:

Методика № 4. *Чотирьохмодальний емоційний опитувальник Л. Рабінович* (додаток Й).

Тест дозволяє виявити стійкі емоційні переживання респондентів, їхню схильність до оптимістичності або песимістичності, до позитивного або негативного емоційного фону, зокрема наявні шкали: радість, гнів, страх, печаль.

Методика № 5. *Методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища В. Бойко* (додаток Д). Методика спрямована на визначення типу емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища за параметрами: 1) «ейфорична активність зовні», «рефрактерна активність усередину» і «дисфорична активність зовні»; 2) характер стимулів: позитивні, амбівалентні (або нейтральні) і негативні.

Якість нашого життя, стосунків із оточенням, способи реагування на обставини буденного життя тощо, визначається мисленням людини. І, оскільки до критеріїв сприятливого стану психіки належить позитивний емоційний стан, що містить: емоційну стійкість (самовладання); зрілість почуттів, відповідно до віку; керування негативними емоціями (страхом, гнівом, жадобою, заздрістю тощо); вільний природний прояв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного оптимального самопочуття [97], то використання зазначеної методики дозволить виміряти емоційний параметр саногенного мислення.

Методика № 6. *Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Ханіна)* (додаток І).

Тест вимірює особистісну та ситуативну тривожність. Стан тривоги виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі [25]. Студенти під час навчального процесу часто тривожні, переживають напругу та стрес. Саме тому навичка оволодіння саногенним мисленням дозволяє набути стану внутрішнього спокою, володіти собою в різних життєвих обставинах тощо, тому дослідження тривожності студента дасть можливість оцінювати цей стан у динаміці.

Методика № 7. *Тест смисложиттєвих орієнтацій* (додаток Г).

Тест смисложиттєвих орієнтацій є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамба і Л. Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії В. Франкла. «Ціль у житті», яку діагностує методика, автори визначають як переживання індивідом онтологічної значимості життя. У тесті смисложиттєвих орієнтацій діагностують такі шкали: 1) цілі в житті; 2) процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя; 3) результативність життя, або задоволеність самореалізацією; 4) локус контролю – Я (Я – господар життя); 5) локус контролю – життя, або керованість життя. Нас, передусім, цікавили шкали: «результативність життя» та «керованість життям», оскільки їхні показники будуть свідчити про переважальне мислення студента і його певне відображення на діяльності молодшої особи.

Методика № 8. *Оцінка рівня задоволеності якістю життя (Н. Водоп'янова)* (додаток И). Опитувальник має на меті діагностувати в респондентів задоволеність їхнім життям, відповідно до пропонувананих категорій індивідуального життя: робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій). Саногенне мислення

дозволяє успішно рухатися у професійному становленні й отримувати задоволення від навчання, створити свій, індивідуальний спосіб життя, що дозволяє зберігати здоров'я [120]. Тому результати щодо оцінки рівня задоволеності життям студента дозволять зробити висновки щодо параметру саногенного мислення.

Методика № 9. *Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф* (додаток Г). Методика «Шкали психологічного благополуччя» (ШПБ) – це адаптований україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological wellbeing» Н. Лепешинським. Вона виявляє актуальне благополуччя людини на теперішньому життєвому етапі. Методика містить шкали: самоприйняття; позитивні відносини з навколишніми людьми; автономія; управління середовищем; цілі в житті; особистісне зростання. Виділені характеристики будуть корисними у вивченні саногенного мислення студента, зважаючи на такі його особливості: здатність до рефлексії та інтроспекції, вміння вчасно припиняти потік мислення, або виконувати стоп-реакцію в ситуаціях емоційної напруги, контролювати потік негативних, автоматичних думок, схильність будувати теплі, довірливі стосунки з близькими людьми.

Методики блоку мотиваційного критерію сформованості саногенного мислення:

Методика № 10. *Мотивація успіху і страх невдачі (А. Реан)* (додаток З).

Методика дає можливість дослідити мотивацію особи на невдачу, мотивацію на успіх, або невираженість мотиваційного полюсу. Застосування цієї методики дасть змогу простежити ймовірний зв'язок саногенного мислення з мотивацією студента на досягнення успіху в навчальній діяльності ВНЗ.

Методики блоку регулятивного критерію сформованості саногенного мислення:

Методика № 11. *Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана* (додаток Е). Методика дає можливість дослідити величини індексів вольового самоконтролю за шкалами «наполегливість» і «самовладання». Нам важливо застосувати цю методику, оскільки під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру опанування власною поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами, що, передусім, характеризує прояв саногенного мислення людини (Ю. Орлов, Т. Васильєва, С. Морозюк та ін.).

Методика № 12. *Опитувальник оцінки нервово-психічної стійкості* (додаток Е).

Методика спрямована на виявлення рівня нервово-психічної стійкості людини – її здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності в несприятливих умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги. Нам важливо дослідити рівень нервово-психічної стійкості студента, оскільки ймовірність виникнення психічних розладів, посилення напруженості та стресу може посилюватися під час патогенного мислення. У разі сприятливих умов емоційний стан людини може трансформуватися в оптимальний, а під час несприятливих – у стан нервово-емоційної напруженості, для якого характерне зниження ефективності навчання та працездатності, а також функціонування систем та органів, виснаження енергетичних ресурсів.

Методика № 13. *Шкала соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге* (додаток Л). Методика спрямована на визначення стресостійкості та соціальної адаптації. Респонденту пропонують пригадати всі події, що трапилися з ним протягом останнього року або поточного року, і підрахувати їхню загальну кількість. Дослідження стресових та інших подій у студентів також дозволить виявити певні прояви саногенного та патогенного мислення.

Методика № 14. *Методика визначення типу особистості («Опитувальник Дженкінса»)* (додаток К). Опитувальник Дженкінса призначений для визначення типу особистості (А, Б або АБ).

Зокрема, нас цікавить особистість типу А, оскільки поведінку типу А розглядають як фактор ризику психоемоційного дистресу [21]. Для особистості типу А характерно, окрім вираженого прагнення до першості, соціальної переваги, яскравого прояву активності тощо, також напруженості, амбітності, часто нестриманості у прояві почуттів, напористості і нетерплячості в досягненні мети. Використання цієї методики дасть можливість виявити студентів, які мають патогенне мислення, оскільки прояв напруги, неконтрольованість емоцій і переживань його визначає.

Методики блоку соматичного критерію сформованості саногенного мислення:

Методика № 15. *Гісенський опитувальник психосоматичних скарг* (додаток В). Опитувальник виявляє інтенсивність емоційно забарвлених скарг респондента щодо його фізичного самопочуття. Діагностику за допомогою опитувальника здійснюють за шкалами: 1) «виснаження»; 2) «шлункові скарги»; 3) «болі в різних ділянках тіла» або травматичний фактор»; 4) «серцеві скарги»; 5) «тиск» (інтенсивність) скарг. Необхідно підкреслити, що зазначені шкали не відображають клінічні синдроми, які дозволяють діагностувати те чи інше захворювання, а є середнім поєднанням відчутних людиною фізичних нездужань. На відміну від об'єктивної картини соматичних порушень, суб'єктивний рівень відображає, як студент емоційно інтерпретує стан свого здоров'я. Водночас кожне окреме відчуття супроводжується суб'єктивним емоційно забарвленим сприйняттям, а сума таких відчуттів визначає інтенсивність суб'єктивних нездужань.

На нашу думку, дослідити загальні фізичні нездужання студентів, виявити як вони емоційно інтерпретують стан свого здоров'я є важливим і необхідним. По-перше, фізичний стан людини впливає на емоційний стереотип поведінки; по-друге, сформований у особистості емоційний стереотип поведінки накладає відбиток на переживання фізичного стану [21]. Тому, дослідивши переважаючі нездужання студентів відповідно до шкал «виснаження», «шлункові скарги», «болі в різних частинах тіла» та «серцеві

скарги», ми зможемо простежити певні особливості прояву патогенного мислення, а також його зв'язок із психосоматичними захворюваннями, особливостями емоційного реагування на фізичне самопочуття. Також у дослідженні використовували техніку «Перелік критичних життєвих подій», яка була описана в роботі Р. Мак Маллін «Практикум із когнітивної терапії» [31], для ідентифікації прояву патогенного мислення в сучасній студентській молоді (описана вище в розділі 2). Подамо узагальнений опис застосованих методик (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Комплекс діагностичних методик дослідження саногенного мислення студентської молоді

Критерії сформованості саногенного мислення	Емпіричні показники	Методики та техніки дослідження
1. Когнітивно-рефлексивний критерій	Високий рівень розвитку рефлексії, вміння змінити об'єкт мислення на предмет інших роздумів, гнучкість мислення	<i>Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова, тест на визначення ригідності Н. Левітова</i>
2. Емоційний критерій	Прояв позитивних емоцій, схильність до позитивного емоційного фону, високий рівень психологічного благополуччя, прояв адекватної емоційної реакції на стимули середовища, високий рівень задоволеності якістю життя, задоволеність самореалізацією	<i>Чотирьохмодальний емоційний опитувальник Л. Рабінович, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища В. Бойко, дослідження тривожності (Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна), тест смисложиттєвих орієнтацій Дж. Крамба і Л. Махоліка, оцінка рівня задоволеності якістю життя (Н. Водоп'янова)</i>

Продовження таблиці 2.1.		
3. Мотиваційний критерій	Мотивація на досягнення успіху, наявність інтересів і цілей у житті студента	<i>Мотивація успіху і боязнь невдачі (А. Реан)</i>
4. Регулятивний критерій	Високий рівень вольової саморегуляції, довільний контроль емоційних реакцій і станів, високий рівень нервово-психічної стійкості, стресостійкість, низький рівень тривожності, відхід від поведінкових стереотипів і стандартів, здатність протистояти негативним емоціям та адекватно реагувати на зміни середовища	<i>Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Байдмана, опитувальник оцінки нервово-психічної стійкості, шкала соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге, методика визначення поведінкового типу особистості («Опитувальник Дженкінса»)</i>
5. Соматичний критерій	Добре фізичне самопочуття та відсутність психосоматичних скарг	<i>Гісенський опитувальник психосоматичних скарг</i>
Дослідження виду мислення		<i>Методика виявлення саногенного (патогенного) мислення студентів ВНЗ за Л. Рубцовою</i>

Теоретико-експериментальне дослідження було проведене у три етапи з 2014 по 2016 рік.

На першому етапі (2014–2015 рр.) було вивзначено предмет дослідження та проаналізовано особливості саногенного мислення, його конкретні ознаки та характеристики, проаналізовано та узагальнено вітчизняні й зарубіжні дослідження з проблеми саногенного мислення; проведено емпіричне дослідження саногенного мислення.

На другому етапі (протягом 2015 р.) реалізовано формувальний етап експерименту, який полягав у розробці та апробації формування саногенного мислення у студентів ВНЗ.

На третьому етапі (протягом 2016 р.) систематизували й узагальнювали результати проведеної дослідно-експериментальної роботи, порівнювали результати контрольної та експериментальної груп, формулювали висновки дослідження. Контрольний експеримент був проведений з метою встановлення змін, які виникли у процесі застосування формувальних засобів і визначення психологічних умов формування саногенного мислення студентів.

Вибірку нашого емпіричного дослідження склали 185 студентів 1–4 курсів Національного університету «Острозька академія», Хмельницького економічного університету, Рівненського державного гуманітарного університету, Житомирського національного агроекологічного університету, Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького за спеціальностями: «Журналістика», «Політологія», «Документознавство та інформаційна діяльність», «Право», «Історія та археологія», «Культурологія», «Філологія», «Маркетинг», «Облік і оподаткування», «Туризм», «Сімейна медицина», «Медсестринство», «Ветеринарна медицина», «Загальна хірургія».

Вибірка була сформована стихійно, з урахуванням віку досліджуваних і соціального статусу: вони повинні були бути студентами юнацького віку. Оскільки до складу вибірки досліджуваних увійшли лише міські жителі Хмельницької, Рівненської, Житомирської та Львівської областей, то можна говорити про те, що результати цього дослідження можуть бути поширені на міських жителів західного і частково центрального (Житомирська обл.) регіону України. Однак, беручи до уваги специфіку об'єкта дослідження, ми не вважаємо, що ймовірні якісь істотні регіональні відмінності у виявлених тенденціях, оскільки йдеться про ті психічні категорії, в генезі яких провідну

роль відіграють когнітивно-афективні зв'язки, що формуються індивідуально-ситуативно, а не під впливом культурних чинників.

Вибірка досліджуваних охоплює такі вікові категорії в межах юнацького віку: наймолодшому респонденту – 17 років, найстаршому – 24 роки; середній вік вибірки складає 20 років (рис. 2.4.).

Щодо характеристики вибірки, то частка досліджуваних студентів-дівчат складає 56%, а частка студентів-хлопців – 44% (див. рис. 2.1).

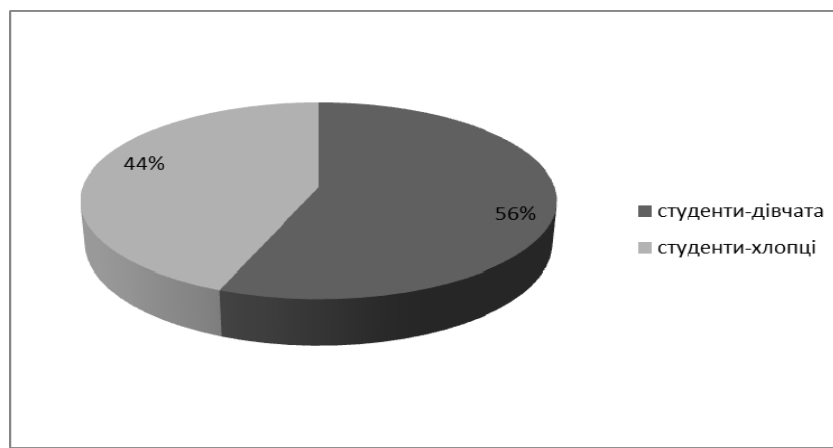


Рис. 2.1. Розподіл вибірки за статтю

Отже, побудована програма емпіричного дослідження та дібраний комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методик зможуть забезпечити надійність отриманих даних.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді

Проведене нами емпіричне дослідження дало змогу виявити особливості саногенного мислення студентів за попередньо визначеними критеріями: когнітивно-рефлексивним, емоційним, мотиваційним, регулятивним і соматичним.

Дослідження саногенного мислення ми розпочали з діагностики переважального типу мислення студентів. За методикою Л. Рубцової ми вставновили, що у 78% студентів переважає патогенне мислення, саногенне мислення проявляється лише у 22% студентів (рис. 2.2.).

Прояв патогенного мислення у студентів виражений у таких формах (за методикою Л. Рубцової): розгубленість у почуттях, внутрішня агресія, образа, порушення з нав'язливими діями, вербальна агресія, нездатність протистояти агресії, готовність до вбивства і самогубства.

Формами прояву такого мислення є: патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча у світ фантазії та ін); патогенний характер емоцій (образа, провина, сором тощо); парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, загроза тощо) [210].

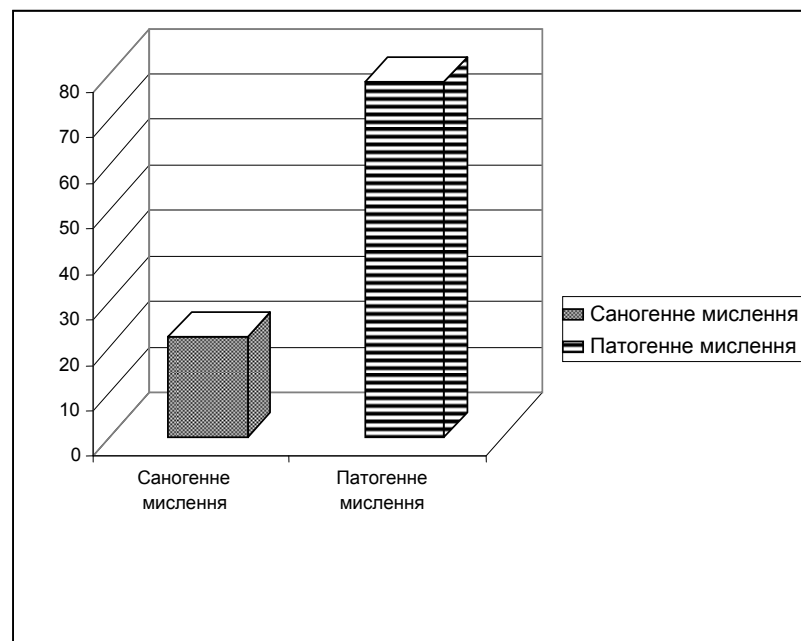


Рис. 2.2. Відсотковий розподіл типів мислення у групі досліджуваних студентів (за методикою Л. Рубцової)

Змістом типового патогенного мислення є думки, роздуми, всі уявлення, пов'язані з образою, заздрістю, соромом, страхом, ревнощами, невдачею та іншими негативними емоційними переживаннями особистості. Патогенне мислення у студентів проявляється в разі абсолютної свободи уяви, браком гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленості таких операцій розуму, які породжують емоцію [202]. На основі цих даних, відповідно до обґрунтованих вище теоретичних положень, у студентів із

патогенним мисленням можна прогнозувати посилення стресу та напруженості у процесі навчальної діяльності, формування реакцій і стереотипів поведінки, що призводять до конфліктів.

За когнітивно-рефлексивним критерієм сформованості саногенного мислення було досліджено прояв рефлексивності та ригідності студентів. Зокрема, за методикою А. Карпова ми з'ясували, що: 15% респондентів мають низький рівень розвитку рефлексивності, у 64% студентів виявлено середній рівень розвитку рефлексивності, що є найвищим показником, і високий рівень розвитку рефлексивності спостерігаємо у 21% студентів (рис.2.3.)

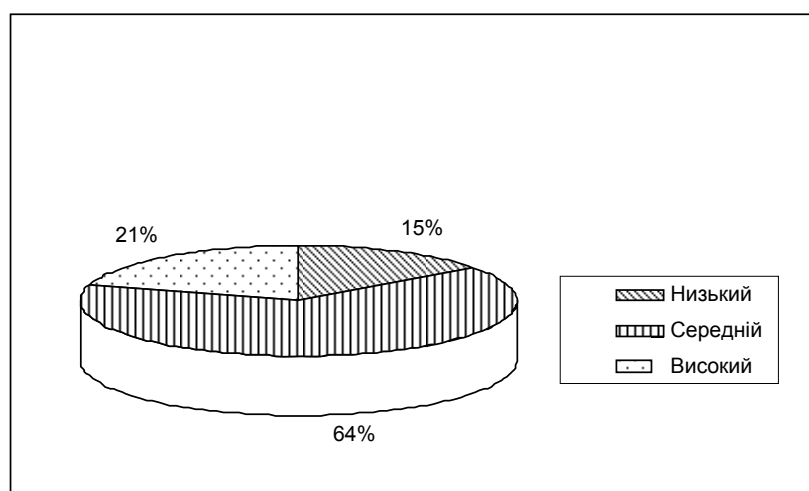


Рис. 2.3. Рівень розвитку рефлексивності у студентів (за методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова)

Отже, здатність студента виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати ситуації та події, що склалися в більшості студентів знаходиться на середньому рівні. Такі студенти не особливо відзначаються рефлексивністю, однак деякою мірою володіють нею. Вони можуть приймати рішення загалом обдуманно, враховуючи різні варіанти розв'язання завдання.

За методикою Н. Левітова нами встановлено середній рівень ригідності в 62,3% студентів, низький рівень ригідності простежується у 25,7% студентів, високий – лише у 12% студентів (рис. 2.4.).

Переважальний середній рівень ригідності характеризує недостатню рухливість, пристосованість мислення та установок студентів відповідно до мінливих вимог середовища.

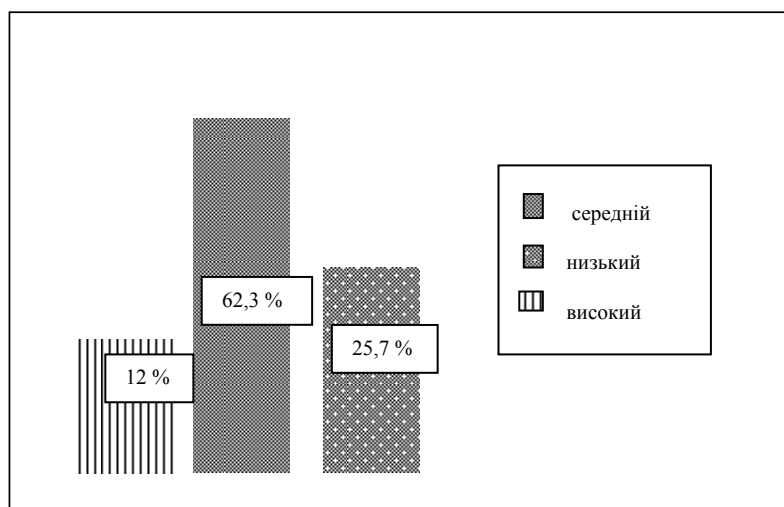


Рис. 2.4. Рівень ригідності студентів (за методикою Н. Левітова)

Такі студенти доволі гнучкі в поведінці, сприйнятливі до нового, однак ригідність, як властивість особистості, ще формується у студентської молоді. У більшості досліджуваних вона на середньому рівні, у когось уже сформована або ще формується. Студенти не завжди піддаються жорстким вимогам середовища, що свідчить про їх не завжди наявну впевненість, певний рівень тривожності, схильність до стресів і напруги. Більшість студентів не готові, не повністю здатні змінювати намічену програму діяльності в нових ситуаційних умовах. Вони частково схильні змінювати свої звички, проте не завжди відстоюють свою тактику щодо вирішення побутових питань.

За емоційним критерієм сформованості саногенного мислення було досліджено емоційні переживання студентів, тип емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища, тривожність, психологічне благополуччя студентів, особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів, оцінку рівня задоволеності якістю життя студентів.

Проаналізувавши стійкі емоційні переживання студентів, їхню схильність до оптимістичності або песимістичності, до позитивного або

негативного емоційного фону, одержані за допомогою чотирьохмодального емоційного опитувальника Л. Рабінович, було встановлено такі дані: «радість» (24%), «гнів» (25%), «страх» (26%), «печаль» (25%). Отже, як бачимо, найвищі показники отримано за шкалою «страх» рис. 2.5. Це, ймовірно, може свідчити про переживання студентами негативних емоційних переживань під час навчання у ВНЗ та інших тривожних обставин у житті.

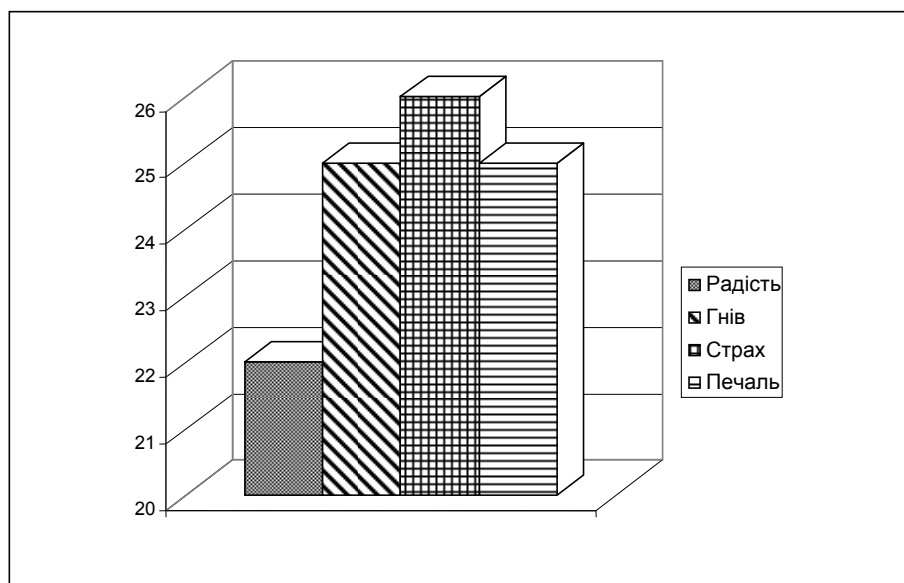


Рис. 2.5. Інтенсивність вираженості емоційних переживань студентів (за методикою Л. Рабінович)

Аналіз результатів діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища (методика В. Бойко) дозволив встановити, що на негативні стимули виражена рефрактерна емоційна реакція характерна для 15,43% студентів, амбівалентна – для 40,57%, позитивна – для 12%; виражена дисфорична емоційна реакція характерна для 4,57% студентів, амбівалентна – для 13,14%, позитивна – для 2,86%; виражена ейфорична емоційна реакція характерна для 2,86% студентів, амбівалентна – для 0,57%, позитивна – для 8%; (таблиця 2.2).

Найпоширеніша рефрактерна емоційна реакція у студентів указує на те, що емоційна система сприйняття пасує перед різними впливами – позитивними, негативними й амбівалентним.

Таблиця 2.2

Тип емоційних реакцій студентів на вплив стимулу навколишнього середовища (за методикою В. Бойко)

Стимули	Тип емоційної реакції		
	Ейфорична (%)	Рефрактерна (%)	Дисфорична (%)
Негативні	2,86	15,43	4,57
Амбівалентні	0,57	40,57	13,14
Позитивні	8	12	2,86

Реакції на негативні стимули свідчать про надання студентами негативного сенсу, значення (відчуття втоми, навність інтелектуальних випробувань, важкі обставини в житті), що вказує на невміння студентів відокремитися від стресу та напруги під час навчання, відсутність навичок об'єктивного аналізу ситуації, що склалась. Водночас студенти «застрягають» у ситуації, їм характерні переживання неприємного осаду, роздумів, прихованого смутку або злості.

У результаті оцінки рівня тривожності студентів за опитувальником Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна («Дослідження тривожності») ми визначили, що у 57% студентів переважає реактивна тривожність, у 43% студентів – особистісна (рис. 2.6).

Певна схильність студентів до тривоги вказує на їхню чутливість, що активізується під час сприйняття певних стимулів середовища [187]. Емоційна реакція на стресову ситуацію може бути різною за інтенсивністю та динамічністю в часі. Студенти схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати певним вираженим станом тривожності.

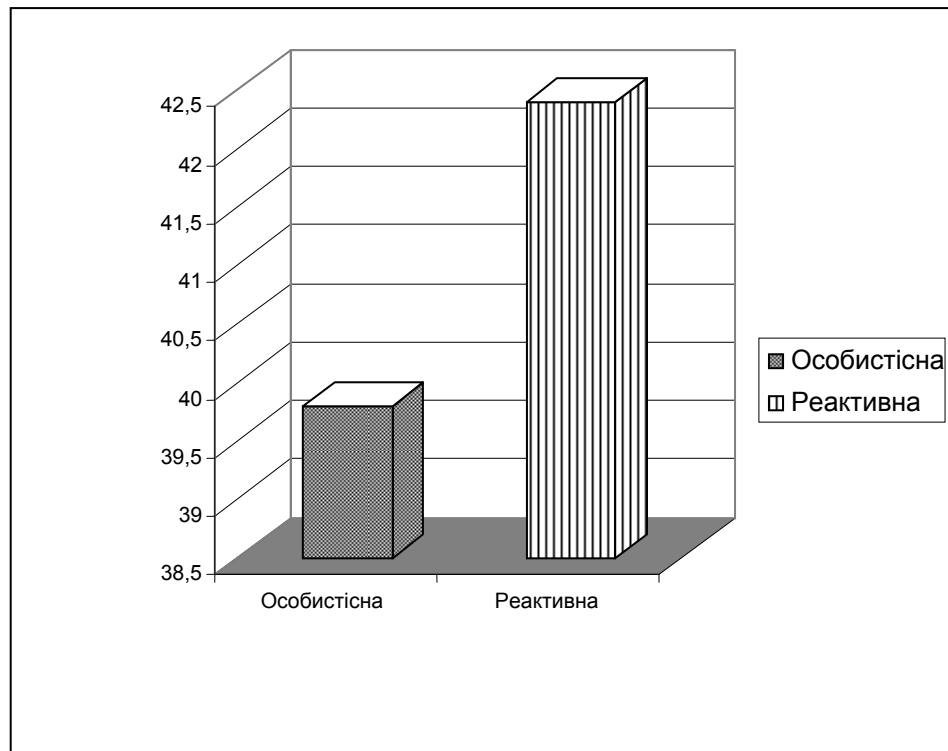


Рис. 2.6. Розподіл прояву типів тривожності у студентів (за опитувальником Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна)

Тривожність студентів характеризується суб'єктивно пережитими емоціями напруги, занепокоєння, заклопотаністю, нервозністю, що, можливо, пов'язано із частими стресовими обставинами в навчальному процесі.

За тестом смисложиттєвих орієнтацій (Дж. Крамба і Л. Махоліка) виявили особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів за шкалами. Так, цілі в житті – $x_{\text{сер}}=31,92$ ($\sigma=8,31$); процес життя – $x_{\text{сер}}=31,67$ ($\sigma=7,48$); результативність життя – $x_{\text{сер}}=25$ ($\sigma=6,23$); локус контролю – Я – $x_{\text{сер}}=22,02$ ($\sigma=4,21$); локус контролю – життя – $x_{\text{сер}}=31,45$ ($\sigma=7,97$).

Як ми бачимо, однакові значення студенти отримали за шкалами «цілі в житті» та «процес життя» ($x_{\text{сер}}=31$, $\sigma=4,31$), а шкала «результативність життя» займає найвищий показник – ($x_{\text{сер}}=25$, $\sigma=6,23$) (рис. 2.7), що свідчить про певну актуальну спрямованість і тимчасову перспективу респондентів на цьому віковому етапі.

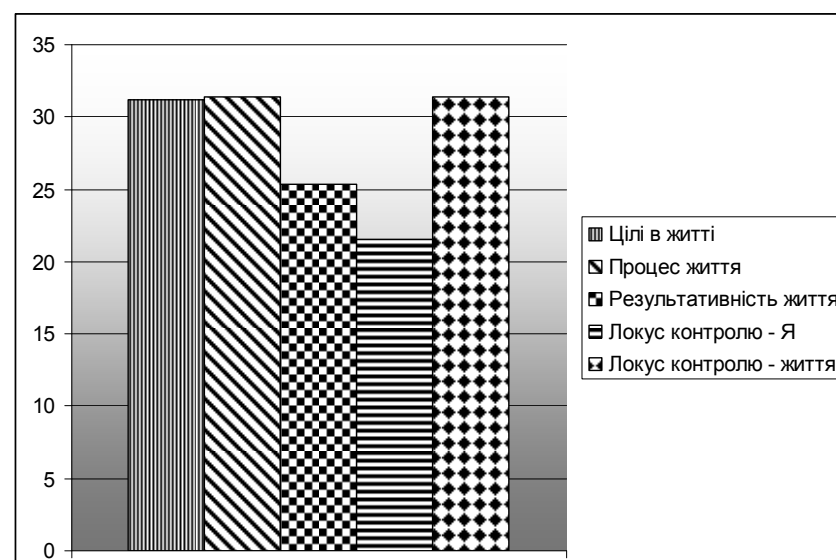


Рис. 2.7. Смысло-життєві орієнтації студентів (за методикою Дж. Крамба і Л. Махоліка), середні значення

Одержані результати дають підстави для висновку, що студенти загалом сприймають сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, підтвердженням чого можуть бути особливості побудови дозвілля студентської молоді. Результати за шкалою «результативність життя» відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено було прожито ту її частину.

За методикою «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (Н. Водоп'янова) встановлено, що задоволення від життям студентам приносять: спілкування з близькими людьми – 57,5%, самоконтроль – 55%, здоров'я – 55%, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна) – 50%, оптимістичність – 52,5%, робота – 47,5%, особисті досягнення – 45%. Інтегральний показник задоволеністю життям становить 52,5% (рис. 2.8). Отже, найвищі показники відзначено за шкалою «негативні емоції» – 62,5%. Найпоширеніші негативні емоції у студентів згубно відображаються на їхньому самопочутті, ставленні до світу, навчальній діяльності, вирішення різних видів завдань.

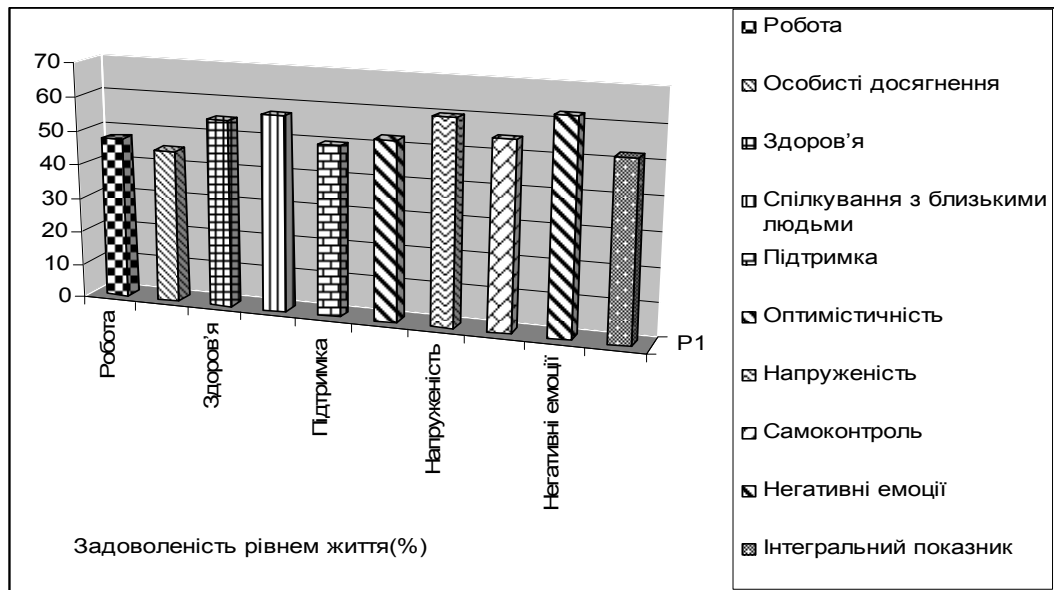


Рис. 2.8. Оцінка рівня задоволеності якістю життя студентів (за методикою Н. Водоп'янової)

За шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф ми діагностували у студентів актуальний стан на певному життєвому етапі (див. таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Рівень особистісного благополуччя студентів (за методикою дослідження психологічного благополуччя К. Ріфф)

Шкала	Рівень	
	Високий/(сер.знач.)	Середній/ (станд. відхил.)
Позитивні відносини з навколишніми людьми		56,45 ($\sigma=12,24$)
Автономія		53,18 ($\sigma=14,11$)
Управління середовищем		57,32 ($\sigma=13,25$)
Особистісне зростання		58,24 ($\sigma=14,20$)
Цілі в житті	61,28 ($\sigma=16,21$)	
Самосприйняття		63,31 ($\sigma=16,23$)

Як видно з таблиці 2.10., найвищі середні значення ($x_{\text{сер}} = 61,28$, $\sigma = 16,21$) одержала шкала «цілі у житті», серед показників середнього рівня найвижчі середні значення ($x_{\text{сер}} = 63,31$, $\sigma = 16,23$) простежуємо за шкалою «самоприйняття», що є актуальним на певному віковому етапі.

Загальні дані за шкалами представимо на рис. 2.9.

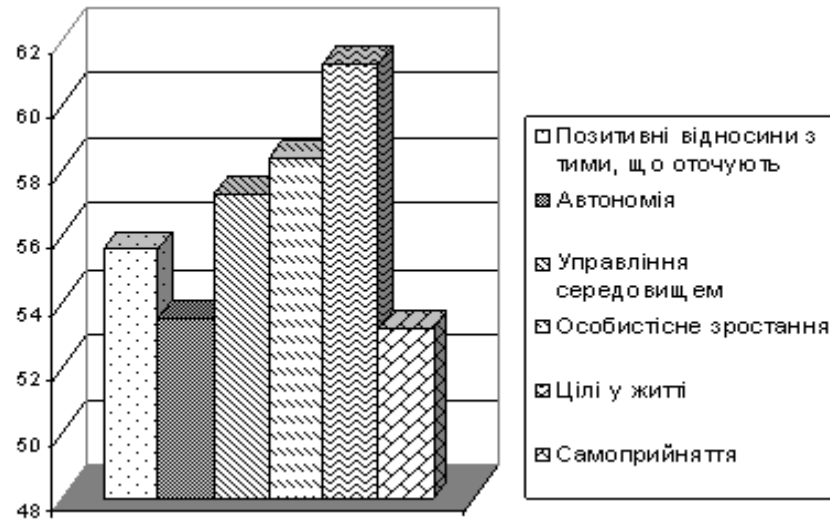


Рис. 2.9. Рівень особистісного благополуччя студентів (за методикою дослідження психологічного благополуччя К. Ріфф)

За мотиваційним критерієм сформованості сапогенного мислення було виявлено особливості мотивації студентів. Зокрема, аналіз результатів діагностики мотивації студентів студентів за методикою «Мотивація успіху і страх невдачі» (А. Реан) вказує на наступне: мотивація на успіх виражена в 19,4% студентів, мотивація на невдачу виявлена у 29,1% студента, мотиваційний полюс яскраво не виражений у 16,6% респондентів, тенденція мотивації на невдачу простежується у 36,6% молодих людей і тенденція мотивації на успіх становить 14,8% (рис. 2.10).

Отже, у студентів найбільше простежується тенденція мотивації на невдачу, що, ймовірно, може бути пов'язано з їхнім мисленням. Активність досліджуваних загалом пов'язана із потребою уникнути зриву, осуду, покарання та невдачі.

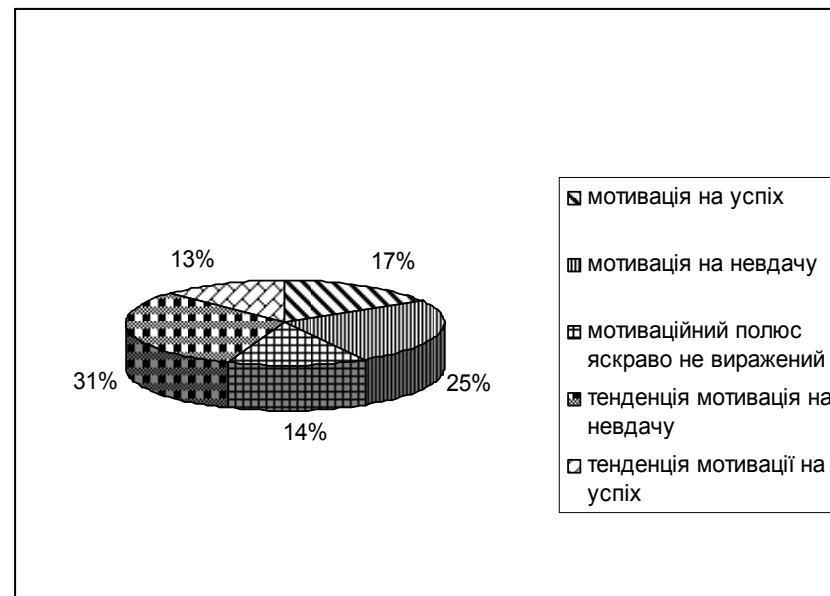


Рис. 2.10. Результати діагностики мотивації успіху та уникнення невдачі серед студентів (за методикою А. Реана)

На основі співставлення цих результатів із теоретичними відомостями, що були викладено в попередньому розділі, можна припустити, що в процесі навчальної діяльності, розпочинаючи певну справу, студент уже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Такі студенти зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах. Вони намагаються уникати відповідальних завдань, а в разі необхідності вирішення надміру відповідальних завдань можуть впадати у стан, близький до панічного. Водночас усе це може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.

За регулятивним критерієм сформованості самогенного мислення було досліджено вольові характеристики студентів, їхню нервово-психічну стійкість і стресостійкість. Для дослідження вольової саморегуляції ми застосували методику А. Зверькова та Є. Ейдмана і визначили, що в 46,9% респондентів наявний високий рівень наполегливості, низький рівень зафіксовано в 50,9% досліджуваних; за шкалою «самовладання» високий рівень відзначено в 53,1% студентів, 49,1% студентів мають низький рівень прояву самовладання (рис. 2.11).

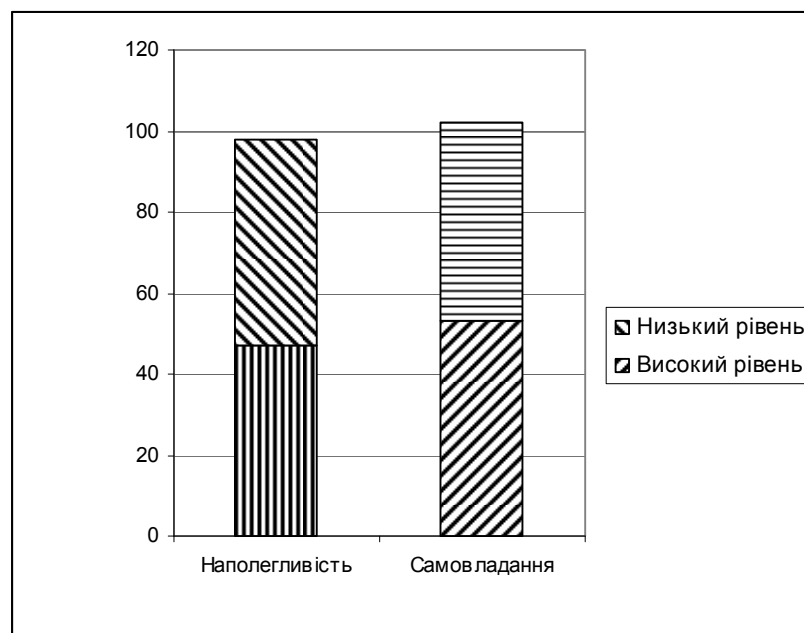


Рис. 2.11. Рівень саморегуляції студентів (за методикою дослідження вольової саморегуляції А. Звєрькова та Є. Ейдмана)

Отже, студенти загалом вирізняються наполегливістю та достатнім рівнем самовладання, що вказує на їхню здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами, опанувати власною поведінкою в різних ситуаціях. Загалом студенти емоційно зрілі, активні, самостійні, добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Їх відрізняє впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вмiють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Однак студенти дещо імпульсивні, що може відобразитися на непослідовності на їхній поведінці.

У результаті оцінки нервово-психічної стійкості (за опитувальником «Оцінка нервово-психічної стійкості») отримано такі результати: у студентів переважає шкала «нервово-психічні зриви можливі, особливо в екстремальних умовах» – 45,1%, «висока ймовірність нервово-психічних зривів» становить 41,2%, «мала ймовірність зривів» або висока нервово-психічна стійкість визначена у 13,7% респондентів (рис. 2.13).



Рис. 2.13. Прояв нервово-психічної стійкості студентів (за методикою «Оцінка нервово-психічної стійкості»)

Отже, здатність студентів зберігати певний ступінь психологічної стабільності в несприятливих умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги не відзначається високими показниками, що вказує на ймовірну схильність респондентів до можливих нервових зривів під час певних фізичних і психічних перевантажень. Більшість молодих осіб мають не дуже високі можливості пристосування до умов середовища. Загалом нервово-психічна стійкість обумовлена біологічними особливостями нервової системи, але в її зниженні важливу роль відіграють також психологічні і соціальні чинники.

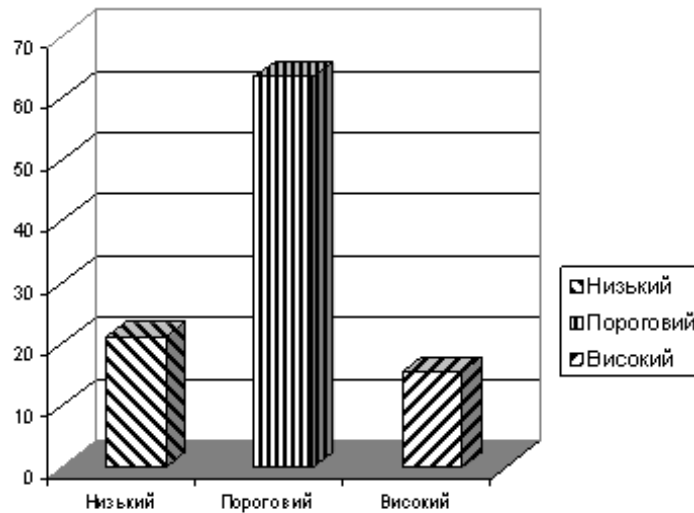
У сучасному світі у зв'язку із бурхливим розвитком інформаційних технологій, науково-технічного прогресу студенти постійно піддаються різним впливам навколишнього середовища, є багато джерел психічної травматизації індивіда, досить часто трапляються симптоми посттравматичного розладу тощо. Повсякденні життєві події (такі як, зміни сімейних взаємин, стан власного здоров'я або здоров'я близьких, характер діяльності або матеріальне становище) через їхню індивідуальну значимість

можуть виявитися істотними для розвитку емоційного стресу та нервових зривів, що призводить до розладів здоров'я. Серед таких життєвих подій виділяють ситуації, які безпосередньо сприймають як загрозливі (хвороби, конфлікти, загроза соціальному статусові); ситуації втрати (смерть близьких, розрив значимих відносин), що є загрозою системі соціальної підтримки; ситуації напруги, «іспиту», що вимагають нових зусиль або використання нових ресурсів. В останньому випадку події можуть навіть бути бажаними (нова відповідальна робота, вступ у шлюб, особливості навчального процесу у ВНЗ), а загрозливі ситуації будуть пов'язуватись із руйнуванням сформованих стереотипів і можливою неспроможністю в нових умовах.

Важливу роль у виникненні стресу відіграють особливості соціалізації в дитячому віці, коли істотно мірою визначається індивідуальна значимість життєвих подій і формуються стереотипи реагування. Імовірність виникнення пов'язаних зі стресом психічних (особливо невротичних) розладів залежить від співвідношення стресорів, що впливали на людину в дитинстві і зрілому віці [220]. Так само і в період студентства під час навчальної діяльності молода особа часто зазнає різних стресогенних впливів та може бути схильна до нервово-психічних зривів, особливо в екстремальних умовах.

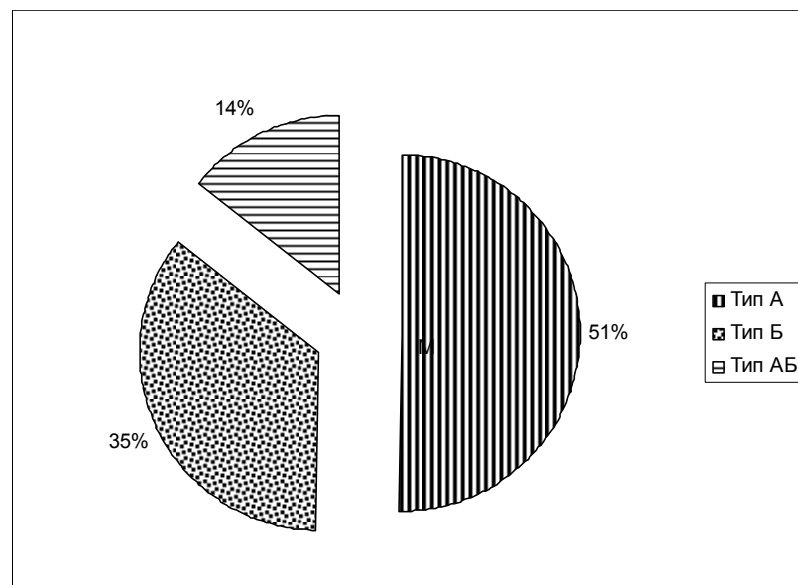
У результаті дослідження соціальної адаптації та стресостійкості студентів (методика Т. Холмса і Р. Раге) ми визначили, що 63,4% студентів мають пороговий рівень опірності стресу, у 21,1% студентів – низький рівень опірності стресу, у 15,5% студентів – високий рівень (рис. 2.14).

Пороговий рівень опірності стресу у студентів свідчить про те, що вони схильні до виникнення психосоматичних та інших захворювань за умови тривалого домінування патогенного мислення.



**Рис. 2.14. Ступінь опірності стресу у студентів
(за методикою Т. Холмса і Р. Раге)**

У 49,7% студентів виявлено поведінковий тип А, 34,9% – тип особистості В, і 14,3% молоді належать до змішаного типу АВ (рис. 2.15).



**Рис. 2.15. Розподіл типу особистості досліджуваних
(за методикою «Опитувальник С. Дженкінса»)**

Більшість студентів належать до особистостей типу А, що виражається в їхньому прагненні до лідерства, соціальної переваги, сприйнятті життя як арени конкурентної боротьби, завжди актуальне бажання бути незмінно кращим. Для них характерний яскравий прояв активності, напруженості,

амбітності, часто нестриманості у прояві почуттів, напоєгливості і нетерплячості в досягненні мети. Під час зустрічі з перешкодами на шляху до поставленої мети такі студенти можуть проявляти не лише напоєгливість, але й агресивність. Численні дослідження в галузі психосоматики констатують, що серцево-судинні захворювання (інфаркти, інсульти) трапляються в особистостей типу А приблизно у два рази частіше, ніж у інших людей [6]. Зазначимо, що поведінку типу А С. Дженкінс розглядає як фактор ризику психоемоційного дистресу. Такий тип особистості схильний до конкуренції у процесі навчання, зокрема соціальної конкуренції, яку розглядають на суб'єктивному рівні як фрустрацію мотивації першості, досягнення, перемоги. Основним психотравмуючим фактором для особистості типу А є неуспіх у такій конкуренції.

За *соматичним критерієм сформованості саногенного мислення* було досліджено інтенсивність емоційно забарвлених скарг студента щодо його фізичного самопочуття. Зокрема, за Гісенським опитувальником серед загальних фізичних нездужань студентської молоді виявлено: інтенсивність прояву за шкалами «виснаження» та «біль у різних частинах тіла» у студентів складає – по 14%, «шлункові скарги» та «серцеві скарги» – по 11% кожна, загальний показник інтенсивності скарг у досліджуваних дорівнює 50%. Отримані результати представлено в таблиці 2.4, з якої можна побачити досить високі значення інтенсивності психосоматичних скарг серед досліджуваних.

На відміну від об'єктивної картини соматичних порушень, суб'єктивний рівень відображає, як людина емоційно інтерпретує стан свого здоров'я. Водночас кожне окреме відчуття супроводжується суб'єктивним емоційно забарвленим сприйняттям, а сума таких відчуттів визначає інтенсивність суб'єктивних нездужань.

Таблиця 2.4

**Інтенсивність прояву психосоматичних скарг у студентів
(за Гісенським опитувальником психосоматичних скарг)**

Шкала	Вираженість скарг (n=185) / (%)
1. Виснаження	(14%)
2. Шлункові скарги	(11%)
3. Біль у різних ділянках тіла	(14%)
4. Серцеві скарги	(11%)
5. Інтенсивність скарг	(50%)

Інтенсивність прояву найпоширеніших загальних фізичних нездужань студентів за шкалами «виснаження» та «біль у різних ділянках тіла» характеризує загальну втрату життєвої енергії, потребу людини в допомозі, а також виражає суб'єктивні страждання студента, що носять алергічний або спастичний характер. Зазначені переважаючі шкали не відображають клінічні синдроми, які дозволяють діагностувати те чи інше захворювання, а лише є середнім поєднанням відчутних студентом фізичних нездужань.

Наступним етапом нашої роботи став процес мінімізації кількості змінних і концентрації інформації про чинники формування саногенного мислення у студентів. Для цього завдання ми використали метод факторного аналізу, адже саме за допомогою процедури факторизації зменшується розмірність вихідного простору корелювальних між собою ознак і забезпечується більш економна їхня репрезентація в разі мінімальних втрат вихідної інформації. За допомогою факторного аналізу ми отримуємо фактурну структуру особистісно-поведінкових детермінант, які визначають розвиток саногенного мислення студентів.

Отож, для узагальнення всіх отриманих у дослідженні результатів та отримання факторної структури результатів і вагомості окремих показників був застосований факторний аналіз з використанням методу головних компонент (обертання Varimax normalized) для групи досліджуваних до

проведення експерименту. Для отримання факторної структури результатів і вагомості окремих показників було використано критерій Кайзера. За графіком факторних навантажень логічним було б виділення 10 факторів, проте, згідно з критерієм Кайзера доцільним є виділення 7 факторів. За результатами факторного аналізу виявлено 7 основних компонентів, що визначають саногенне мислення студентів, які пояснюють загалом 70,3% розподілу емпіричних даних дослідження. У кожному факторі було виявлено найвагомішу ознаку і на цій підставі подано найменування кожному фактору. Номінативно-інформативну факторну структуру характеристик саногенного мислення студентів подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5
Факторні навантаження для досліджуваної групи студентів

	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
<u>Factor 1</u> <i>Гнучкість в поведінці</i>	Гнів	0,81	35,60%
	Нервово-психічна стійкість	0,85	
	Ригідність	0,83	
	Опірність стресу	0,78	
	Саногенне мислення	0,83	
	Рефлексивність	0,82	
	Наполегливість	0,81	
<u>Factor 2</u> <i>Гармонія у взаєминах</i>	Позитивні відносини з навколишніми	0,78	15,40%
	Самосприйняття	0,72	
<u>Factor 3</u> <i>Задоволеність життям</i>	Напруженість	-0,79	7,3%
	Індекс якості життя	-0,88	
<u>Factor 4</u> <i>Добре фізичне самопочуття</i>	Інтенсивність скарг	0,89	7,10%

Продовження таблиці 2.5			
<u>Factor 5</u> <i>Емоційно насичене життя в теперішньому</i>	Процес	0,71	6,00%
<u>Factor 6</u> <i>Добрий психологічний стан</i>	Виснаження	0,85	5,60%
	Особистісна тривожність	0,76	
	Оптимістичність	-0,83	
	Патогенне мислення	0,84	
<u>Factor 7</u> <i>Саморегуляція</i>	Самоконтроль	0,82	5,20%
	Негативні емоції	-0,72	

Як бачимо з таблиці 2.5, до першого фактору «гнучкість в поведінці», який пояснює 35,6% дисперсії даних, входять такі показники: саногенне мислення (0,83), рефлексивність (0,82), наполегливість (0,81), самовладання (0,77), гнів (-0,81), ригідність (-0,83) та опірність стресу (-0,77). Відповідно до цього можна вважати, що емоційне переживання радості, низька ригідність, висока опірність стресу, наполегливість, рефлексивність і самовладання є чинниками розвитку саногенного мислення.

До другого фактору «гармонія у взаєминах», який пояснює 15,4% дисперсії даних, входять такі показники: позитивні відносини з тими людьми, що оточують (0,72) та самоприйняття (0,71). Тобто дані фактору показують, що у студентів наявні близькі, приємні, довірливі відносини з тими людьми, що їх оточують. Позитивні відносини з близькими та самоприйняття знаходяться у тісному зв'язку. Цей фактор узагальнив дані щодо особливостей психологічного благополуччя, де в основі довірливі, дружні, теплі, емоційно позитивні та конструктивні взаємини з іншими людьми, серед яких є родичі, друзі за інтересами, значимі люди та інші. Водночас, студентська молодь адекватно оцінює позитивні та негативні складові власної особистості та виокремлює ймовірні «зони особистісного росту».

До третього фактору *«задоволеність життям»*, який пояснює 7,3% дисперсії даних, входять такі показники: напруженість (-0,79) та загальний індекс якості життя (-0,88). Отже, можна зробити висновок про те, що фактор описує чинники, які можуть стояти на заваді формування саногенного мислення – це високий рівень емоційної незадоволеності власною навчальною, професійною діяльністю, своєю життєвою та особистісною позицію на певному етапі розвитку молоді людини.

До четвертого фактору *«добре фізичне самопочуття»*, який пояснює 7,1% дисперсії даних, входить показник інтенсивності скарг (0,88), тобто відображає загальну картину тиску психосоматичних скарг. Цей фактор демонструє такий чинник як психосоматичні труднощі високого рівня інтенсивності, що можуть суттєво впливати на формування патогенного мислення у студентів, особливо у стресових ситуаціях, у такий спосіб перешкоджаючи формуванню саногенного мислення.

П'ятий фактор *«емоційно насичене життя в теперішньому»*, який пояснює 6,0% дисперсії даних, визначається такою складовою як смисло-життєва орієнтація процес (0,72), що вказує на те чи сприймає студент сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Цей фактор демонструє ключовий елемент смисложиттєвих орієнтацій особистості.

До шостого фактору *«добрий психологічний стан»*, який пояснює 5,6% дисперсії даних, входять такі показники: виснаження (0,86), особистісна тривожність (0,76) та патогенне мислення (0,83), оптимістичність (-0,83). Тобто можна вважати, що такі чинники як песимізм, виснаження та особистісна тривожність створюють передумови патогенного мислення, яке може проявлятися в заперечливому ставленні до чого-небудь (без будь-якого позитивного ствердження замість заперечуваного), це світосприйняття сповнене безнадії, зневіри у краще майбутнє; схильність в усьому вбачати найгірші, темні боки. Неспецифічний фактор виснаження вказує на загальну

втрату життєвої енергії та потребу людини в допомозі поруч з підвищеною схильністю до переживань тривоги і занепокоєння без достатніх підстав.

Сьомий фактор «саморегуляція», що пояснює 5,2% дисперсії даних, позитивно визначається такою складовою як самоконтроль (0,81), а до негативної складової можна віднести такий чинник, як негативні емоції (-0,7). Тобто, у студентів виражений самоконтроль як сукупність властивостей саморегуляції, пов'язана з усвідомленням особистістю самої себе.

Проаналізувавши результати факторного аналізу можна зробити висновок про те, що на формування саногенного мислення впливають чинники, які відображають здатність студентів до самопізнання та самоаналізу власної внутрішньої психічної діяльності, психічних якостей і станів.

У результаті факторного аналізу було виявлено чинники формування саногенного мислення у студентів, серед яких: *наполегливість, рефлексивність, самовладання, висока опірність стресу, низька ригідність, емоційне переживання радості*. Отже, для формування саногенного мислення у студентів варто формувати такі якості та властивості, які були виокремлені в результаті факторного аналізу, тому під час виділення психологічних умов формування саногенного мислення ми врахуємо визначені чинники.

2.3. Психологічні профілі студентів із саногенним та патогенним мисленням

Наступним етапом нашого дослідження було здійснення кореляційного аналізу емпіричних показників. Для цього було використано критерій Пірсона. Опрацювання даних здійснено за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм Statistica 8.0. За результатами кореляційного аналізу виявлено статистично значимі зв'язки між саногенним мисленням і деякими характеристиками особистості.

Проведений кореляційний аналіз став основою для створення психологічного профілю студента із саногенним і патогенним мисленням.

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Пірсона визначено ті характеристики, які формують *студента із саногенним мисленням*. Показник шкали саногенне мислення позитивно корелює з показниками шкал: мотивація ($r = 0,69, p \leq 0,1$), нервово-психічна стійкість ($r = 0,51, p \leq 0,1$), рефлексивність ($r = 0,74, p \leq 0,1$), наполегливість ($r = 0,51, p \leq 0,1$), самовладання ($r = 0,48, p \leq 0,1$). Обернено корелює зі шкалами патогенне мислення ($r = -0,44, p \leq 0,1$), опірність стресу ($r = -0,75, p \leq 0,05$), ригідність ($r = -0,64, p \leq 0,1$). Чим вищі показники за цими шкалами, тим більше студенти схильні до саногенного мислення. Саногенне мислення залежить від психологічних особливостей студентів, серед яких інтенсивність скарг, радість, журба. Звідси можемо зробити висновок, що чим більший прояв саногенного мислення, тим більше студент зорієнтований на досягнення чогось конструктивного, позитивного, в основі його активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі студенти відрізняються цілеспрямованістю та наполегливістю в досягненні мети. Відповідно до цього, прояв саногенного мислення вказує на здатність студентів до глибокого внутрішнього аналізу, осмислення мотивів поведінки, молоді люди рішення приймають обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти розв'язання завдань.

Студенти із саногенним мисленням вирізняються емоційною стійкістю, добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Для них характерний внутрішній спокій, упевненість у собі. Чим більш виражене переключення, пристосованість мислення та установок щодо мінливих вимог середовища, тим менше виражене у структурі особистості студента саногенне мислення, яке сприяє розв'язанню психотравмуючих ситуацій. Обернено корелюють із саногенним мисленням: високий рівень патогенного мислення, низький рівень опірності стресу, низький рівень ригідності (рис. 2.3).

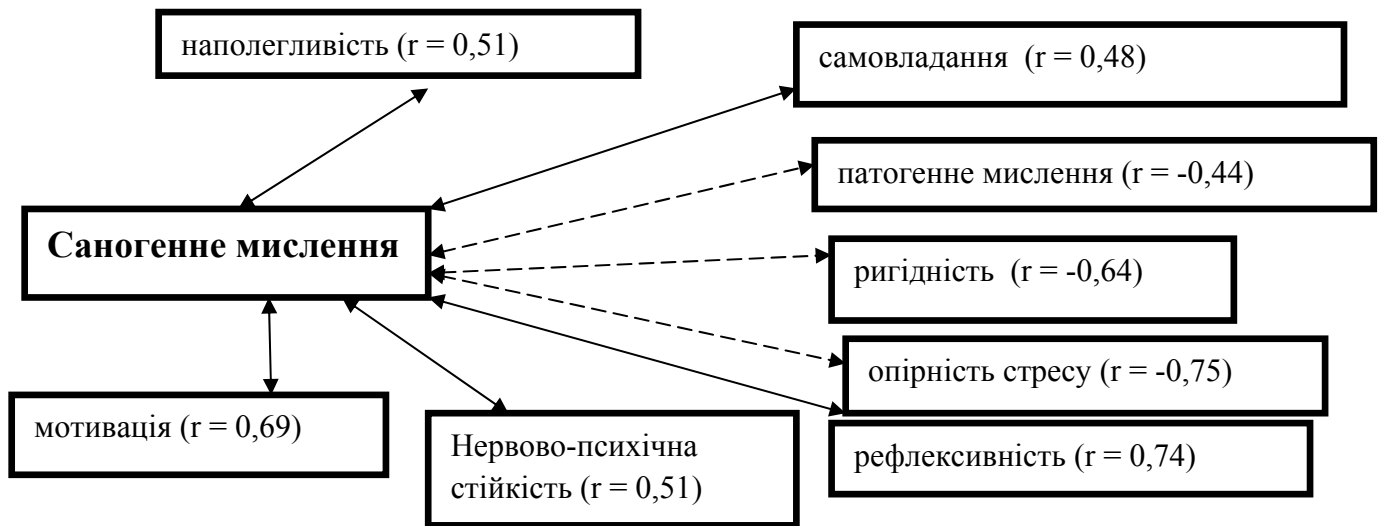


Рис. 2.3. Кореляційна плеяда самогенного мислення

Показник шкали патогенне мислення позитивно корелює з показниками шкал: негативні емоції ($r = 0,67, p \leq 0,1$), виснаження ($r = 0,76, p \leq 0,1$), серцеві скарги ($r = 0,61, p \leq 0,1$), гнів ($r = 0,55, p \leq 0,1$), нервово-психічна стійкість

($r = 0,70, p \leq 0,1$), особистісна тривожність ($r = 0,67, p \leq 0,1$). Обернено корелює зі шкалами самогенне мислення ($r = -0,44, p \leq 0,1$), ригідність ($r = -0,74, p \leq 0,1$), самовладання ($r = -0,55, p \leq 0,1$) (рис. 2.4).

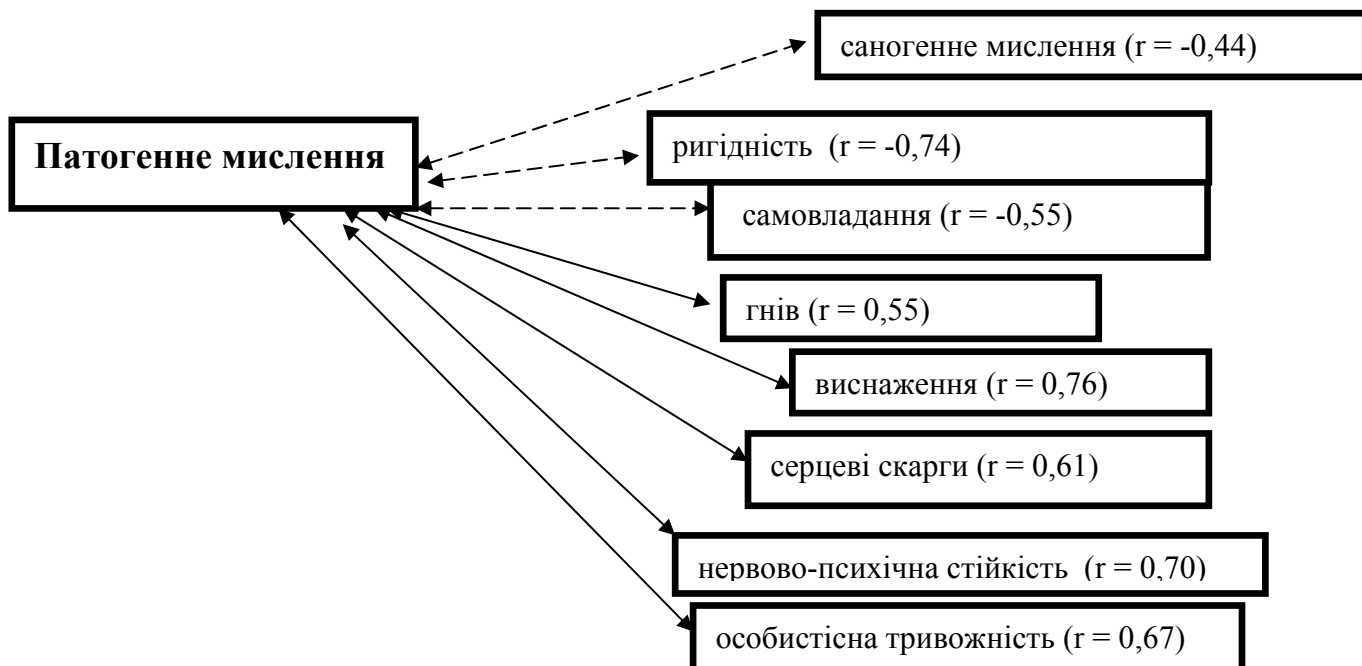


Рис. 2.4. Кореляційна плеяда патогенного мислення

Отже, одержані результати свідчать про те, що чим вищий рівень патогенного мислення у студентів, тим більшим є вияв злості, спрямований на ближнього, почуття сильного обурення, стан нервового збудження, роздратування. Епірично встановлено, що студенти із патогенним мисленням мають більше психосоматичних скарг і характеризуються суб'єктивним відчуттям фізичного нездужання (тривале переживання негативних, болісних емоцій виснажує) з локалізацією їх переважно в серцево-судинній системі. Такі результати, ймовірно, свідчать про соматичні негаразди молодих людей.

За основним положенням психосоматики, в основі лежить реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в органах [90; 102]. Згідно з теорією психосоматичних захворювань хвороби серця найчастіше виникають як наслідок нестачі любові та безпеки, а також від емоційної замкнутості. Людина, що не вірить у можливість любові або ж забороняє собі виявити свою любов до інших людей, неодмінно зіткнеться з проявами серцево-судинних захворювань (Ф. Александер, Ф. Данбар, Р. Росенман, Ю. Дем'яненко) [6; 102]. Серце – центр радості, життєвий центр людини (В. Синельніков). Воно перекачує життєво необхідну кров, уособлену життєву силу, а також це місце переживання емоції радості. Якщо порушений канал, по якому людина віддає любов і приймає її, то згідно із основними ідеями психосоматики, ймовірні болі в ділянці серця. Молоді люди, схильні до серцевих болів, часто «приймають усе близько до серця», буквально в цьому значенні. Відповідно до концепції психосоматики такі люди вірять у необхідність напруги і стресу в їхньому житті. Вони не розслаблені, адже для них життя – це постійна напруга, постійні хвилювання [90].

Згідно з біопсихосоціальною моделлю формування психосоматичних розладів (О. Холмогорова) людину розглядають із урахуванням її здоров'я і хвороби, оточення, яке вона створює сама і в якому живе, де психологічний фактор представлений у вигляді специфічного способу переробки інформації,

що надходить із навколишнього середовища та традиційних характерологічних стилів поведінки у фруструючих ситуаціях [287].

Дослідниками (Ф. Александер, Ф. Данбар, Р. Росенман, Ю. Дем'яненко) встановлено, що на поширеність серцево-судинних захворювань впливають такі фактори: гострі психічні травми, хронічне психоемоційне напруження, несприятливі життєві події та зміни, а також психологічні особливості людей. Якщо узагальнити названі вище фактори, то можна зробити висновок, що на виникнення та розвиток соматичних захворювань впливають особливості людини специфічно реагувати на подразники навколишнього середовища. Так, Ю. Дем'яненко у своєму дослідженні зазначає, що психологічними факторами, які впливають на розвиток серцево-судинних захворювань, є: схильність до хвилювання, підвищене почуття провини, високий рівень тривоги, критичне ставлення до себе, стримування агресивних проявів, ригідність, високий рівень невротизації, невпевненість у собі, невідраговані емоції, довготривале переживання травм. Автор указує, що людям із вадами серцево-судинної системи властиве нейтральне або негативне ставлення до подій власного життя, ідеалізація минулого і невміння планувати, а тема самопочуття є провідною [88; 89].

Заборонені, але «ключові», фрази у випадку прояву патогенного мислення в молодій особі з проблемами із серцем можуть бути такі: «серце кров'ю обливається», «я нещасна (жаліслива) людина», «в серцях», «світ несправедливий», «камінь на серці», «в серце похололо» і т. п. Водночас, окрім використання подібних висловлювань, студент може поглиблювати власні переживання, в такий спосіб загострюючи ознаки патогенного мислення.

Як було теоретично обґрунтовано в роботі, важливу роль у формуванні саногенного мислення відіграє рефлексивність як прагнення до остаточного усвідомлення своїх дій, тобто налаштованість на виявлення смислу подій та їх зв'язку між собою, де важливим є вміння протистояти стресогенним

чинникам. Тому окремо розглянемо кореляційні зв'язки між рефлексивністю, опірністю до стресу та іншими шкалами (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Коефіцієнти кореляції шкали «рефлексивність» та «опірність стресу»

Шкали	Опірність стресу	Рефлексивність
Поведінкова активність типу А	0,772232*	-0,699470*
Мотивація до успіху	-0,532891	0,626855*
Нервово-психічна стійкість	-0,548101	0,627791*
Ригідність	0,640067*	-0,738789*
Опірність стресу	–	-0,697776*
Наполегливість	-0,521461	0,541540
Самовладання	-0,562794	0,456199
Рефлексивність	-0,697776*	–

Примітка: * - рівень значущості відмінностей $p \leq 0,01$

Так, у результаті кореляційного аналізу встановлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між рефлексивністю та нервово-психічною стійкістю ($r=0,63$ при $p=0,01$); рефлексивністю та мотивацією до успіху ($r=0,63$ при $p=0,01$); рефлексивністю та наполегливістю ($r=0,54$ при $p=0,01$); рефлексивністю та самовладанням ($r=0,46$ при $p=0,01$).

Обернений кореляційний зв'язок встановлено між рефлексивністю та поведінковою активністю типу А ($r=-0,69$ при $p=0,01$); а також ригідністю ($r=-0,74$ при $p=0,01$) та опірністю до стресу ($r=-0,69$ при $p=0,01$).

Таким чином, здатність до осмислення й переживання людиною як окремої дії, вчинку, так і сенсу буття перебуває у прямій залежності з нервово-психічною стійкістю людини, з прагненням до успіху, до високих результатів у своїй діяльності, а також із вираженою поведінковою тенденцією до постійного самоконтролю, де надмірно свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми. Встановлено, що існує

прямий кореляційний зв'язок між опірністю до стресу та поведінковою активністю типу А ($r=0,77$ при $p=0,01$); між опірністю до стресу та ригідністю ($r=0,64$ при $p=0,01$). Виявлено обернені кореляційні зв'язки між опірністю до стресу та мотивацією до успіху ($r=-0,53$ при $p=0,01$); опірністю до стресу та нервово-психічною стійкістю ($r=-0,55$ при $p=0,01$); опірністю до стресу та наполегливістю ($r=-0,52$ при $p=0,01$) і самовладанням ($r=-0,69$ при $p=0,01$); опірністю до стресу та рефлексивністю ($r=-0,69$ при $p=0,01$).

Виявлені кореляційні зв'язки свідчать про те, що рівень протистояння стресовим факторам перебуває у зв'язку з перебільшеною потребою в діяльності, ініціативністю, невмінням відволікатися від навчання, розслабитися; брак часу для відпочинку і розваг; постійна напруга душевних і фізичних сил у боротьбі за успіх, висока мотивація досягнення в разі незадоволеності досягнутим, наполегливість і надмірна активність у досягненні мети, нерідко відразу в декількох сферах життєдіяльності, небажання відмовитися від досягнення мети, незважаючи на «ураження»; невміння і небажання виконувати щоденну, ґрунтовну й одноманітну роботу; нездатність до тривалої та стійкої концентрації уваги.

Натомість низька опірність до стресу пов'язана із прагненням особистості до досягнення успіхів у навчальній діяльності та високу нервово-психічну стійкість. Організм реагує на стрес, ініціюючи складну послідовність внутрішніх реакцій на сприйняту загрозу. Якщо загроза минає швидко, ці екстрені реакції стихають і фізіологічний стан повертається до нормального. Якщо стресова ситуація триває, виникають інші внутрішні реакції в міру того, як студент намагається адаптуватися до хронічного стресу. Під час сприятливих умов цей стан може трансформуватися в оптимальний, а під час несприятливих – у стан нервово-емоційної напруженості, для якого характерне зниження ефективності навчання та працездатності, а також функціонування систем та органів, виснаження енергетичних ресурсів [295].

Згідно з результатами нашого емпіричного дослідження низька опірність стресу у студентів пов'язана з їхнім прагненням до досягнення успіхів у навчальній діяльності, оскільки, ймовірно, мотивація в респондентів є сильнішою, навіть коли організм відчутно виснажений. Висока вразливість студентів загрожує виникненню психосоматичних захворювань, оскільки студент близький до фази нервового виснаження. Також низька опірність стресу пов'язана із прагненням студентів до здійснення розпочатої справи, довільного контролю емоційних реакцій і станів, а також із здатністю до аналізу своїх дій і вчинків.

Зазначимо, що побудова профілю особистості передбачає своєрідне поєднання психологічних характеристик, які пов'язані і, ймовірно, обумовлюють високий рівень розвитку, зокрема, сформованості саногенного мислення. В етимологічному розумінні слово «профіль» походить від італійського «profile» й означає «вид збоку», «контур». Таким чином, процес створення психологічного профілю студента із саногенним і патогенним мисленням є моделюванням його психологічних і поведінкових характеристик.

Психологічний профіль особистості є її різнобічною характеристикою, враховуючи особистісні закономірності, у цьому випадку студента, що має саногенне чи патогенне мислення, які відображали б психологічний зміст відмінностей студентів із різним співвідношенням прояву певних якостей, а саме показників саногенного та патогенного мислення.

Отже, *психологічний профіль студента із саногенним мисленням* формують такі *характеристики*: високий рівень рефлексивності, мотивації, нервово-психічної стійкості, висока опірність стресу, високий рівень якості життям, що також було підтверджено порівняльним аналізом за t- критерієм Стюдента (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Психологічний профіль студента із саногенним мисленням

Характеристика	Ступінь вираженості
Рефлексивність	високий
Мотивація	високий
Нервово-психічна стійкість	високий
Наполегливість	середній
Самовладання	середній
Патогенне мислення	низький
Опірність стресу	високий
Ригідність	середній
Радість	високий
Індекс якості життя (задоволеність життям)	високий

Психологічний профіль студента із патогенним мисленням формують такі *характеристики*: низька рефлексивність; загальна втрата життєвої енергії; схильність до фізичних нездужань у вигляді болю в різних ділянках тіла; виснаження; нервово-психічна нестійкість; здебільшого схильність до переживання негативних емоцій (роздратування, злість, розчарування); негативна емоційна реакція на стимули середовища; високий рівень ригідності; низький рівень наполегливості та самовладання; підвищена тривожність; низький рівень протистояння стресу та незадоволеність життям (показниками результативності в діяльності), що підтверджено порівняльним аналізом (таблиця 2.5). Отже, відповідно до побудованих психологічних профілів можна зробити висновки про те, що студент із саногенним мисленням має позитивну емоційну реакцію на стимули середовища (гарна погода, радість на душі, комплімент близьких, жарт), має позитивний енергетичний потенціал, що спрямований на індивіда і блокує або загальмовує його поведінку, або деякі психічні прояви на несприятливі стимули навколишнього середовища.

Таблиця 2.5

Психологічний профіль студента із патогенним мисленням

Характеристика	Ступінь вираженості
Рефлексивність	низький
Мотивація	середній
Нервово-психічна стійкість	середній
Наполегливість	низький
Самовладання	середній
Саногенне мислення	низький
Опірність стресу	низький
Ригідність	середній
Радість	середній
Індекс якості життя (задоволеність життям)	середній

Така особа здатна до взаємного відображення суб'єктів міжособистісної взаємодії, що призводить до усвідомлення себе, своїх якостей, властивостей, характеристик, успіхів і невдач, а також їх причин. Йому притаманна повага до соціальних норм, виражене прагнення підпорядковувати свою поведінку цим нормам і характерний внутрішній спокій, упевненість у собі з високою готовністю до сприйняття нового. Для студента із саногенним мисленням характерна висока нервово-психічна стійкість, низька ймовірність зривів, у неї переважають позитивні емоції у вигляді радості та виражена висока опірність щодо протистояння стресогенним факторам. Водночас, особистість не відрізняється ригідністю, добре пристосовується до нових умов, гнучка в поведінці, сприйнятлива до нового і невідомого. Наявний низький прояв особистої та реактивної тривожності, а значить ситуації в повсякденному житті такі студенти не розглядають як небезпечні з активним виявом негативних емоцій. Наявні уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей й поглядів.

Крім цього, у студентів із саногенним мисленням наявні близькі стосунки з тими, хто їх оточує, у них виражене бажання проявляти турботу про інших людей.

Відповідно до аналізу побудованих і статистично підтверджених психологічних профілів особистості студента із саногенним і патогенним мисленням, ми можемо виділити *психологічні умови формування саногенного мислення* у студентів. На нашу думку, за результатами найбільш значущих кореляційних зв'язків серед досліджуваних характеристик студентської молоді, формування саногенного мислення студента буде ефективним за *умови розвитку*: рефлексивності ($r = 0,74, p \leq 0,1$), цілеспрямоване оволодіння навичок вольової саморегуляції (наполегливість – ($r = 0,51, p \leq 0,1$) та самовладання ($r = 0,48, p \leq 0,1$), розвитку мотивації ($r = 0,69, p \leq 0,1$), розвитку нервово-психічної стійкості ($r = 0,51, p \leq 0,1$) та опірності до стресу (зокрема, стійкого рівня адаптаційних ресурсів) ($r = -0,75, p \leq 0,05$), розвитку гнучкості в поведінці (ригідності $r = -0,64, p \leq 0,1$).

Зазначимо, що під час виділення психологічних умов формування саногенного мислення ми також врахували результати факторного аналізу, зокрема найбільш вагомі чинники, що здійснюють вплив на саногенне мислення у студентів, а саме: *наполегливість, рефлексивність, самовладання, висока опірність стресу, низька ригідність, емоційне переживання радості*. Помічаємо, що більшість чинників співпадають із характеристиками психологічного профілю студента із саногенним мисленням, окрім *емоційного переживання радості*, яке було також виділено в результаті факторного аналізу. Тому додамо *створення та переживання ситуації радості* до психологічних умов формування саногенного мислення. Отже, для формування саногенного мислення у студентів ми будемо розвивати вказані якості та властивості, сформувавши відповідні блоки тренігової програми.

Висновки до розділу 2

1. Описано й проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді. У результаті було виявлено, що у студентів переважає патогенний вид мислення; характерні загальні фізичні нездужання, що підтверджується високими показниками за шкалами «виснаження» та «біль у різних ділянках тіла»; середній рівень розвитку рефлексивності; низький рівень наполегливості; підвищений ризик нервово-психічних зривів, особливо в екстремальних умовах; надмірна емоційна реакція на негативні стимули; негативні емоції; підвищена реактивна тривожність; середній рівень ригідності; мотивація на невдачу; переважаючі смисложиттєві орієнтації: цілі в житті і процес життя, найпоширеніша емоція – страх; у студентів спостерігається пороговий рівень опірності стресу; актуальним психологічним благополуччям на життєвому етапі є шкала «цілі в житті» та «самопоприйняття». Виявлено зв'язок саногенного мислення із рефлексивністю ($r = 0,74, p \leq 0,1$), наполегливістю ($r = 0,51, p \leq 0,1$) та самовладанням ($r = 0,48, p \leq 0,1$), мотивацією ($r = 0,69, p \leq 0,1$), нервово-психічною стійкістю ($r = 0,51, p \leq 0,1$), опірністю до стресу ($r = -0,75, p \leq 0,05$), ригідністю $r = -0,64, p \leq 0,1$).

2. За результатами факторного аналізу визначено чинники формування саногенного мислення у студентів: наполегливість (0,81), рефлексивність (0,82), самовладання (0,77), висока опірність стресу (-0,77), низька ригідність (-0,83), емоційне переживання радості (-0,83).

3. Побудовано психологічний профіль студента із *саногенним мисленням*, характеристиками якого визначено високий рівень рефлексивності, мотивації, нервово-психічної стійкості, висока опірність стресу, високий рівень якості життя та *патогенним мисленням*, характеристиками якого є низька рефлексивність; загальна втрата життєвої енергії; схильність до фізичних нездужань у вигляді болю в різних ділянках тіла; виснаження; нервово-психічна нестійкість; здебільшого схильність до переживання негативних емоцій (роздратування, злість, розчарування);

негативна емоційна реакція на стимули середовища; високий рівень ригідності; низький рівень наполегливості та самовладання; підвищена тривожність; низький рівень протистояння стресу та незадоволеність життям (показниками результативності в діяльності).

4. Виокремлено психологічні умови формування саногенного мислення, зокрема: розвиток рефлексивності, вольової саморегуляції, цілеспрямоване оволодіння навичками адекватної емоційної реакції на стимули навколишнього середовища та переживання ситуації радості, розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу, розвиток гнучкості в поведінці та здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах. Урахування характеристик побудованих профілів та виокремлені чинники формування саногенного мислення дадуть можливість розробити відповідну програму формування СГМ у студентів.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:

1. Гільман А. Ю. Емпіричне дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науково-практичний журнал «Наука і освіта». – Одеса : Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2016. – № 2–3. – С. 5–9.

2. Гільман А. Ю. Дослідження саногенного мислення студентської молоді в експериментальних умовах [Електронний ресурс] / А. Ю. Гільман // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : «Психологія». – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis.

3. Гильман А. Ю. Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения / А. Ю. Гильман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (35). – Budapest, 2015. – Issue : 71. – P. 79–84. (p- ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У розділі обґрунтовано теоретичну модель та відповідну програму формування саногенного мислення у студентської молоді; проаналізовано основні умови та перешкоди у його формуванні; перевірено ефективність розробленої програми соціально-психологічного тренінгу та уточнено психологічні умови формування саногенного мислення; обґрунтовано практичні рекомендації викладачам, куратором, психологам щодо формування саногенного мислення у студентів.

3.1. Особливості формування саногенного мислення: основні умови та перешкоди

Актуальним у роботі постає дослідження умов формування саногенного мислення. Як було описано в попередніх підрозділах, протилежним до саногенного мислення є патогенне, основною ознакою якого є наявність автоматизмів, негативного потоку думок, що в результаті призводить до викривлення реальності, неадекватності інтерпретації дійсності.

У процесі аналізу вітчизняних (Г. Мешко, Ф. Калошин) [183; 121] та зарубіжних (Т. Васильєва, Л. Рубцова, М. Даніна та ін.) [205; 29; 254] досліджень саногенне мислення можливе за умови *високого ступеня інтроспекції та самоконтролю, при належному рівні володіння технікою психічної саморегуляції*. Навчання саногенного мислення відбувається через *усвідомлення неконструктивних програм поведінки та їх корекції* [210].

Звідси слідує, що умовою формування саногенного мислення є *розвиток навиків активної роботи над неконтролюючим потоком негативних думок*. Процес набуття навиків саногенного мислення є тривалим процесом. Мислити патогенно типово для людини, але таке мислення

призводить до росту напруги психіки, формування конфліктних стереотипів поведінки. Наслідком цього може бути погіршення психічного та соматичного здоров'я, розвиток депресивних станів тощо. Вчені визначають такі продукти патогенного мислення: патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча у світ фантазії тощо); патогенний характер емоцій (образа, провина, сором тощо); парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, загроза тощо) [29; 86; 87; 132; 140; 210 та ін.].

Оскільки патогенному мисленню характерні розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, кризових станах, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь у породженні негативних емоційних переживань, їх довільна заміна і далі – згортання процесу до автоматичного стану.

Психологічні проблеми, емоційні реакції та клінічні симптоми виникають через викривлення реальності, засновані на помилкових передумовах і узагальненнях, тобто між стимулом (ситуацією, зовнішньою подією) і реакцією – R (неадаптивною поведінкою, емоціями, симптомом). Проміжною змінною є когнітивний компонент (свідома думка) (А. Бек) [309]. А. Бек [307] запропонував дворівневу схему когнітивних процесів. Він виділяє фактично динамічні (рухливі, мінливі) і структурні (стійкі та постійні) компоненти когнітивного процесу. Динамічні компоненти – це потік думок, згідно з біхевіоризмом – внутрішня поведінка. Структурні компоненти – це стійкі когнітивні утворення, що поєднують вірування, переконання й установки (beliefs). Останні великою мірою визначають характер і зміст динамічних компонентів (потіку думок про себе й про світ), які детермінують емоційні стани і поведінку людини. Виходить, що для того, щоб змінити поведінку й оптимізувати неадекватні емоційні стани, слід модифікувати мислення.

Під час емоційних розладів причиною тривалих емоцій є когнітивний потік, який заснований не на реальності, а на суб'єктивній оцінці. Результатом цього є гіпотези, які не піддаються ніякій критичній перевірці і сприймаються як аксіоми, формуючи неправильні уявлення про світ і самого себе – *неадаптивні когніції* або *автоматичні думки*, які містять більше спотворення реальності, ніж звичайне мислення і, як правило, людина не розуміє їхнього змісту і впливу на емоційний стан. У роботі ми акцентуємо увагу саме на неадаптивних когніціях, оскільки вони складають зміст патогенного мислення і стають на заваді до розвитку саногенного. Неадаптивні когніції (автоматичні думки, за словами Т. Васильєвої, Н. Морозюк та ін.), на думку А. Бека, виконують регулювальну функцію, але, оскільки самі містять значні спотворення реальності, то не забезпечують адекватну регуляцію поведінки, що призводить до дезадаптації. Це дало нам можливість глибше дослідити неадаптивні когніції як перешкоди на шляху до формування саногенного мислення.

Основним поняттям когнітивно-поведінкової терапії є когнітивні спотворення (англ. *cognitive distortions*) або викривлення. Серед найбільш типових спотворень або помилок мислення виділяють: фільтрування, поляризованість оцінок, надмірну генералізацію, узагальнення, персоналізацію, помилкове уявлення про контроль. Водночас підкреслюють, що автоматичні думки носять індивідуальний характер, але також існують і специфічні для певних розладів автоматизовані думки [307].

Під автоматичними думками мають на увазі ті думки, які виникають у відповідь на певну життєву ситуацію і призводять до неадекватного, негативного її сприйняття, а відповідно і до негативних емоцій, неадекватних дій. Ці думки часто короткотривалі, напівусвідомлені, мало або зовсім не піддаються критичному аналізу – саме звідси їх назва «автоматичні». Саме на такі розумові автоматизми звертають увагу дослідники саногенного мислення [29; 86; 87; 132; 140; 190; 208; 210; 254 та ін.], вказуючи на те, що вони спричиняють ключову роль у патогенному мисленні людини.

Так, депресія пов'язана з песимістичним поглядом на себе і своє майбутнє, на навколишній світ, із думками про збитки, втрати в особистісній сфері, тривога – з думками про небезпеку, загрозу, про те, що інші будуть зневажати, принижувати, недооцінювати; фобії – з думками про небезпечні події, яких потрібно уникати, про неможливість спільного контролю над ситуацією тощо. Представники когнітивної психології вважають, що автоматичні думки специфічні і дискретні, вони є своєрідною стенограмою і представлені у свідомості людини у згорнутому вигляді. Тому основним завданням когнітивної психотерапії (КПТ) є знайти і розкрити когнітивні спотворення мислення і виправити їх. Слід зазначити, що в руслі КПТ не йдеться про позитивне мислення, а тільки про об'єктивне, яке дає змогу перевіряти правильність чи хибність сформованих у людини глибинних переконань.

Досвід роботи психологів у напрямі КПТ переконливо доводить, що людину можна навчити зосередитися на інтроспекції і визначити, як думка пов'язує ситуацію, обставини з емоційною відповіддю. Робота з автоматичними думками дозволяє виявити ті особистісні схеми та корінні вірування, які стоять за ними. Так, наприклад, може виявитися, що більша частина автоматичних думок пов'язана зі схемою низької самооцінки («я ні на що не здатен») та компенсаційного переконання/стратегії («я мушу все робити бездоганно, інакше я нікчема») або ж схемою недовіри/відкинення/скривдження («мене будуть відкидати, кривдити»), а також людина може вибрати стратегію уникнення близьких стосунків («якщо я не буду мати близьких стосунків, то не зазнаю знову зради/відкинення»).

Робота з автоматичними, патогенними думками має на меті навчити особу виявляти подібні думки і піддавати їх критичному аналізу, а також виробити більш об'єктивне сприйняття реальності – і як відповідь більш адекватні дії та копінг-стратегії. Когнітивна терапія виробила великий арсенал технік для роботи з автоматичними думками. Суттю цих технік є

навчання клієнтів (як під час сесій, так і у формі домашніх завдань) більшої внутрішньої чутливості та здатності до самоспостереження, а відповідно виявляти автоматичні думки та образи, вміти критично проаналізувати їх достовірність та адекватність, «корисність» і на основі цього більш адекватно діяти щодо реальності.

Серед основних логічних порушень (на думку А. Бека), що супроводжують автоматичні думки, найпоширеніші такі: довільний висновок («студенти прогуляли мою лекцію, це означає, що я нікчемний викладач»); вибіркковість і надузagalьнення («під час моєї доповіді керівник вийшов, він мною незадоволений і збирається мене звільнити»); «чорно-біле» мислення (схильність мислити в категоріях «усе – нічого», «прекрасний – жахливий», «святий – мерзотник»); персоніфікація (прагнення сприймати на власну адресу нейтральні висловлювання і дії: «чого це вони заговорили про дурнів... мене мають на увазі, знущаються»); недооцінювання або перебільшення важливості окремих подій або вчинків [308].

У когнітивній терапії ідентифіковано близько двадцяти основних патологічних схем, які пов'язані з основними завданнями вікового розвитку людини і які в різних комбінаціях можуть бути наявні в кожній людині [306]. Як уже було згадано вище, у людей із депресією ці схеми можуть бути латентними й активованими якимись критичними подіями. У людей із особистісними розладами ці схеми становлять структуру особистості і визначають їхній спосіб життя та сценарій життєвої долі.

Схеми можуть бути латентними й активованими якимись життєвими подіями. Ці події не обов'язково мають бути в загальному розумінні особливо травматичними – суть у їх значенні для пацієнта та в їхній здатності активізувати схему (наприклад, втрата роботи, низька оцінка за екзамен чи критичне зауваження керівника можуть однаковою мірою активізувати схему «я ні на що не здатен») і тоді ці схеми починають визначати спосіб сприйняття людиною себе, своєї теперішньої життєвої ситуації, свого майбутнього. Подібна негативна схема веде до перцептивних

порушень та відповідно породжує потік негативних думок (*«мене звільнили, бо я невдаха, нічого не можу, з мене всі сміються, мене ніхто не поважає, я ніколи не знайду більше роботи, я не зможу забезпечити свою сім'ю, я приношу всім одні нещастя, їм усім стане лиш легше, коли я помру»* тощо). Такого виду негативні думки науковці [29; 86; 87; 132; 140; 190; 204; 205; 206; 208; 210; 211; 254 та ін.] вважають проявом патогенного мислення.

Так, наприклад, під час депресії, коли активована схема, людина починає сприймати ці думки як дійсність, це відповідно породжує типові симптоми депресії – афективні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові (пригнічений настрій; ангедонія; апатія; втрата енергії; порушення пам'яті, уваги, сну, апетиту; пасивність; зменшення активності; занедбання виконання своїх обов'язків; тощо). Водночас слід пам'ятати, що в походженні депресії не менш важливу роль відіграють і біологічні фактори – генетичні чинники та біохімічні порушення в нейротрансмітерних системах мозку. «Депресивне мислення» не обов'язково є причиною депресії, але воно завжди є частиною депресії – чи вона більш ендогенна, чи екзогенна за походженням. Наявність самих симптомів депресії вторинно піддається когнітивно-перцептивним помилкам і породжує нове коло негативних думок (*«я ніколи не вилікуюся, закінчу життя у психіатричній лікарні, всі тільки мучаться через мене»* тощо). Думки ж своєю чергою призводять до погіршення емоційного стану, а останнє до нових поведінкових реакцій (наприклад, уникання соціальних контактів, припинення відвідування занять чи роботи тощо). А це вже породжує нові життєві проблеми і нове коло депресивного мислення (*«мене виженуть з університету», «мною ніхто не цікавиться», «у мене нема друзів»* тощо). Таким чином, у міру поглиблення депресії в людині починає все більше домінувати патогенне мислення і паралельно відбувається погіршення емоційного стану та соціального функціонування. У такий спосіб формується злякисне «замкнене коло» депресії.

А. Елліс [296] висунув припущення, що в людей формуються неадаптивні й ірраціональні способи інтерпретації подій, які викликають емоційні розлади такої інтенсивності, що ніяк не може бути виправдана реальною раціональною оцінкою події. Ці ірраціональні способи інтерпретації подій названо А. Еллісом ірраціональними (переконаннями) віруваннями. Автор будує свій опис емоційної поведінки в послідовності, яка легко запам'ятовується як проста мнемоніка АВС, де: А – активація подій і ситуацій; В – сприйняття, думки, вірування, переконання раціональні й ірраціональні, що належать певній особі та які вона використовує для інтерпретації А; С – наслідки, як емоційні, так і поведінкові, які випливають із особистісних інтерпретацій А. Так, якщо особистість неадекватно інтерпретує ситуацію, то наслідки також, імовірно, будуть невтішними.

Ідеї є ірраціональними, якщо: 1) вони не можуть бути ні підтверджені, ні спростовані; 2) вони викликають неприємні почуття, які за інтенсивністю значно перевершують інтенсивність стимулу; 3) вони заважають людині повернутися до події та змінити або вирішити її [296]. А. Елліс [297], висловлює думку, що між стимулом і реакцією також знаходиться когнітивний компонент – *система переконань* людини. Дослідник трактує переконання як систему установок. У. Гуменюк (Нікітчук) у своїй праці дослідила і в цьому випадку вважає, що доречніше говорити про «вірування» як найбільш відповідний за змістом аналог поняттю «belief». Тому далі, коли йтиметься про переконання (beliefs), використовуватимемо термін «вірування».

А. Елліс виділяє два типи когніцій – дескриптивні, або описові (інформація про те, що людина сприйняла в навколишньому світі, – чиста інформація про реальність), й оцінювальні (ставлення до цієї реальності, що виражається в її узагальненій оцінці, – оцінна інформація про реальність). Дескриптивні когніції пов'язані з оцінними, але зв'язки між ними можуть бути різного ступеня жорсткості. Гнучкі зв'язки між дескриптивними і оцінювальними когніціями формують раціональну систему установок

(переконання), жорсткі – ірраціональну. Нормально функціональний індивід характеризується раціональною системою установок (вірувань) – системою гнучких емоційно-когнітивних зв'язків, яка носить імовірнісний характер, виражає побажання або перевагу. Раціональній системі вірувань відповідає помірна сила емоцій. Хоча іноді вони і носять інтенсивний характер, однак не захоплюють людину надовго і тому не блокують її діяльність і не перешкоджають досягненню цілей. Ірраціональні установки – це жорсткі зв'язки між дескриптивними й оцінювальними когніціями, які носять абсолютистський характер (типу приписів, вимог, обов'язкового наказу, не має винятків). Ірраціональні вірування не відповідають реальності як за силою, так і за якістю цього розпорядження. Неможливість реалізувати ірраціональні вірування викликає тривалі, неадекватні емоції, які перешкоджають нормальному функціонуванню індивіда. На думку А. Елліса, емоційні розлади обумовлені саме порушеннями в когнітивній сфері – ірраціональними віруваннями.

У понятті «автоматичні думки» відображено основні характеристики цих способів переробки інформації, а саме: їхня рефлекторність, мимовільність, швидкоплинність і неусвідомлюваність. Такі особливості поряд із браком рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленістю операцій розуму, що породжують емоцію, притаманні патогенному мисленню. Суб'єктивно автоматизми переживаються як цілком правдоподібні, їхня валідність внутрішньо не піддається сумніву. Ця особливість робить, на думку А. Бека, автоматичні думки схожими на слова, вимовлені батьками дуже довірливим дітям; через низьку здатність людини їх актуально усвідомлювати, контроль над предметом і логікою міркувань великою мірою втрачається [307; 308].

За словами А. Бека у більшості людей щодня можна спостерігати комбінації контрольованих і автоматичних процесів. У випадку емоційних розладів домінують автоматичні процеси зі специфічним змістом. Наприклад, спортсменка із фехтування завдає поразки на всеукраїнському

конкурсі з думками: «Все, кінець кар'єри! Я ніколи не зможу пройти далі у фінал!» Такі та інші автоматичні думки (думки патогенного мислення) безпосередньо призводять до визначених емоційних і поведінкових реакцій. Міра неадаптивності цих реакцій пропорційна мірі мисленнєвих перекручувань або перебільшень. Дослідники саногенного мислення в цьому випадку вказували на посилення страждання в безкінечну кількість разів, що є ознакою прояву патогенного мислення; людина посилює свої страждання часто неусвідомлено.

А. Бек запропонував такий перелік найпоширеніших видів негативних думок: 1) негативне думка про себе, заснована на невіграшному порівнянні з іншими, наприклад: «Я не реалізував себе як працівник або як батько (мати)»; 2) критичне почуття щодо себе й відчуття нікчемності, наприклад: «Навіщо комусь про мене турбуватися?»; 3) незмінно негативні інтерпретації подій («перетворення мух у слонів»), наприклад: «Раз те-те й те-те не вдалося, то все пропало»; 4) очікування негативних подій у майбутньому, наприклад: «Не буде нічого хорошого. Я ніколи не зможу ладити з людьми»; 5) почуття приголомшеності, зумовлене відповідальністю й значущістю задачі, наприклад: «Це надто важко. Про це навіть подумати неможливо» [307].

На нашу думку, багато типів перцептивних порушень, описаних А. Еллісом [296; 297] та А. Беком [307; 308], співвідносяться із проявами патогенного мислення за [29; 86; 87; 132; 190; 210; 254 та ін.]. Обґрунтуємо це на прикладі типових перцептивних порушень під час депресії (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняльна характеристика проявів патогенного мислення і типів перцептивних порушень під час депресії

Патогенне мислення	Типи перцептивних порушень під час депресії, побудовані на основі автоматичних думок
Мрійливість і гра уяви, що переходять у відрив від реальності; неконтрольований повтор травмуючих ситуацій в думках.	<i>Фокус на негативному/тунельному баченні – помічати лише негативне і не бачити позитивного (в собі, життєвій ситуації тощо).</i>
Невміння аналізувати свою поведінку.	<i>Знецінення позитивного іде, зазвичай паралельно фокусу на негативному («мені просто пощастило, що я успішно склав екзамен»); емоційне мислення – висновок зроблено не на основі фактів, а на основі суб'єктивних почуттів («я почувуюсь невдахою, отже, так і є»); генералізація – схильність робити загальні висновки з окремих фактів; ментальний фільтр/вибіркове абстрагування – висновки зроблено лише на основі окремих, вибраних (звичайно, негативних) фактів.</i>
Часті спогади про минуле зі звинуваченнями себе або інших людей.	<i>Персоналізація провини – схильність звинувачувати себе в тому, де немає власної провини.</i>
Нерозуміння походження емоцій і ставлення до них як до неконтрольованих явищ; занепокоєння з приводу можливих майбутніх нещасть.	<i>Катастрофічне, фаталістичне мислення – схильність будувати негативні прогнози і вбачати катастрофічні наслідки всіх подій.</i>

Продовження таблиці 3.1	
Надягання маски, програвання засвоєних у дитинстві ролей, слідування культурним стереотипам.	<i>Наклеювання етикеток – схильність приписувати собі або іншим «етикетки» – фіксовані, глобальні характеристики.</i>
Уникнення відвертих стосунків із людьми, замість цього прагнення ними маніпулювати.	<i>Читання думок – упевненість у тому, що знаєш, що інші думають про мене («вони всі думають, що я потвора»); чорно-біле мислення/мислення за взірцем «усе або нічого» («якщо я зробив роботу бездоганно, тоді я хороший працівник, а якщо зробив хоча б одну помилку, то це жахливо»).</i>

Отже, психологічна робота у процесі когнітивної терапії фахівці відбувається на двох рівнях когнітивного процесу: а) з так званими «автоматичними» образами й думками, що пов'язані з переробкою поточної інформації і є реакцією на те, що відбувається саме зараз; б) з переконаннями, установками і правилами, що є системою глибинних уявлень індивіда про себе й навколишній світ, у якій зафіксований його минулий досвід.

На основі теоретичного аналізу досліджень А. Бека та А. Елліса, ми виділили та описали ті типи психологічних проблем, які, на нашу думку, найчастіше трапляються у студентський період. До таких ми відносимо: неконструктивні думки, «тиранія повинності», установки компенсаторного типу.

А. Елліс, говорячи про систему «повинностей» у термінах дисфункціональних когнітивних думок, на основі власної клінічної та дослідницької практики дійшов висновку, що всі вони зводяться до освоєних трьох: «Я маю бути успішним», «Люди повинні добре до мене ставитися», «Світ повинен бути простим» [296]. Відзначимо, що ірраціональні

переконання, вірування, установки людини не зводяться до винятково повиннісних. А. Елліс виділив чотири категорії ірраціональних суджень відповідно до різних «порочних» універсальних принципів, що лежать у їхній основі. Прикладами таких суджень є:

1. «Повиннісні» судження, які вказують на те, що хтось чи щось повинні бути не такими, якими вони є; відбувається не лише «заковування» себе у рамки свого «повинен бути таким-то», а й нав'язування світу своїх уявлень. Наприклад: «Я повинен виграти гру!», «Всі повинні бути чесними і порядними!», «Він повинен бути люб'язним у ставленні до мене!».

2. Жахаючі судження, в основі яких лежить катастрофічне бачення світу. Це судження про те, що все жахливо, моторошно, кошмарно і т.д., тому що все не так, як мало би бути. Наприклад: «Буде жахливо, якщо я не завершу прибирання до приходу матері!», «Якщо вона мене покине – це кінець!».

3. Судження типу «належно» і «слід», що відображають неспроможність людини витримати світ, якщо він відрізняється від того, яким йому «належить» чи «слід» бути. Наприклад: «Слід бути охайною, а то мене не будуть любити».

4. Осуджуючі судження – ґрунтуються на принципі, за яким оцінка якихось окремих якостей людини переноситься на неї загалом. Такі переконання також принижують особистість (свою власну чи іншої людини), через яку ситуація стала не такою, якою їй «слід» бути. Приклади таких переконань: «Він – жахлива людина, і повинен бути покараний, тому що не приїхав вчасно!», «Він недостойна людина, бо в нього лупа і бруд під нігтями» [307].

Окрім цих чотирьох категорій суджень, А. Елліс ідентифікував загальні «серцевинні» ірраціональні ідеї, котрі, на його думку, лежать в основі більшості емоційних розладів. Позбуваючись ірраціональних когніцій, людина може стати на шлях позитивних змін, особистісного зростання,

метапізнання тощо, що знаходяться у взаємозв'язку з її самореалізацією та самоактуалізацією [296].

Ще однією тенденцією в реагуванні, що виникає під впливом негативних когніцій як захист від загроз, що криються в них, є виникнення установок компенсаторного типу і відповідної захисної поведінки. Наприклад, у ситуаціях необхідності виконання якої-небудь роботи у студента актуалізується проміжна установка: «Якщо я не впораюсь ідеально, то значить я ні на що не здатний». Разом із нею актуалізується компенсаторна установка: «Якщо не намагатися, то невдача не буде пов'язана з моєю неспроможністю». Як наслідок – на рівні поведінки проявляються уникнення, відкладання роботи, виконання її в останній момент. Усе це супроводжується почуттями тривоги, туги, нудьги. В основі цього сценарію (А. Елліс, А. Бек) лежать глибші порівняно з «автоматичними» думками, базисні установки (уявлення про себе й інших людей), а саме: «Я неспроможний», «Інші люди критичні й ворожі» [296; 307; 308].

Р. Мак Маллін визначає базисні «переконання» як систему глибинних установок людини щодо самої себе, світу і людей, що складають основу для переробки поточної інформації й вибору стратегії вирішення проблем [164].

Із метою виявлення найпоширеніших неадаптивних когніцій, ми провели емпіричне дослідження, вибірку якого склали студенти з Хмельницької, Рівненської, Житомирської та Львівської областей віком від 18 до 23 років загальною кількістю 100 осіб. Для цього ми використали техніку «Перелік критичних життєвих подій». Процес нашого дослідження в межах цієї техніки передбачав застосування методу інтерв'ю. Процедура полягає в тому, що респонденту пояснюють основні положення А-В-С-теорії А. Елліса. Далі досліджуваним пропонують пригадати декілька критичних подій їхнього життя, так званих епізодів, які справили на них сильне емоційне враження та характеризувалися високою інтенсивністю емоцій (це могли бути як негативно, так і позитивно забарвлені події).

За рекомендацією автора, ми орієнтувалися на те, що слід зібрати три списки: 10 критичних подій дитинства, 10 – підліткового періоду та юності і 10 зрілого віку (для юнаків, оскільки в нас вибірку складає студентська молодь, – то ми склали два списки). Ми дозволили собі скоротити кількість подій у кожному періоді до 5, зважаючи на значні затрати часу зі збору необхідного матеріалу. Згадані події, згідно з технікою, розбирають у термінах «А» і «С»: на предмет того, що сталося і що відчував досліджуваний у той момент. Після цього здійснюється «повернення» досліджуваного в кожен з подій для того, щоб знайти центральні «В» для кожної з них («Що він говорив собі, через що так засмутився? До яких висновків про себе, інших про світ призвела ця подія?»). Під час аналізу отриманих даних особливу увагу звернено на повторювані теми й складено перелік думок патогенного характеру кожного досліджуваного.

Під час обробки отриманих результатів було використано класифікації груп дисфункціональних уявлень А. Бека [308], категорій ірраціональних вірувань А. Елліса [296], а також список основних ірраціональних вірувань, що можуть призводити до емоційних порушень, запропонований А. Еллісом. Результати кожного респондента можна було класифікувати як: 1) негативну думку про себе, засновану на невірному порівнянні з іншими; 2) критичне почуття щодо себе й відчуття марності (даремності) свого існування; 3) незмінно негативні інтерпретації подій («перетворення мух у слонів»); 4) очікування негативних подій у майбутньому; 5) почуття приголомшеності, зумовлене відповідальністю і суб'єктивним перебільшенням значущості заддання [83].

Крім того, патогенні думки кожного досліджуваного могли бути також віднесені до таких категорій суджень: 1) повиннісні судження; 2) жахаючі судження, в основі яких лежить катастрофізація, фаталізм; 3) судження типу «належно» і «слід», що відображають неспроможність людини витримати світ, якщо порядок речей у ньому відрізняється від того, яким йому «належить» чи «слід» бути; 4) осуджуючі судження.

У результаті проведеного дослідження виявлено найпоширеніші судження (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Негативні когніції студентів
(за технікою «Перелік критичних життєвих подій»)**

<i>Судження, що переважають</i>	<i>%, n=100</i>
«Я не можу пропустити цю гру»	54%
«Людині потрібно бути відповідальною, щоб її взяли на роботу»	67%
«Я ж не гірший за інших»	69%
«Буде жахливо, якщо я не складу іспит»	71, 4 %
«Ти мене не любиш, коли ти навіть не можеш допомогти мені»	74%
«Я повинна бути повністю компетентна за своїм фахом, інакше я ніхто»	74%
«Якщо ти не зробиш, те, що я прошу – я ображуся»	79, 2 %
«Ти не заслуговуєш на похвалу»	84%
«Я без нього не зможу»	88%
«Я не хочу працювати, але я повинен працювати; як буду без грошей, так не можна»	88, 4 %
«Ти повинен приділяти мені увагу»	89, 3 %
«Якщо я не виконаю покладених на мене обов'язків – мені кінець»	91%
«Я не можу тримати себе в руках, я жива людина»	94%

Як видно з таблиці, для 94% респондентів характерні судження про неможливість контролю власних емоцій («я не можу тримати себе в руках, я жива людина») в основі якого лежить базове вірування – «Я повинен все контролювати» (У. Гуменюк) [82].

Загалом, під час дослідження було зафіксовано 48% повиннісних суджень, 34% осуджуючих суджень (причому осуджуючі судження переважно стосувалися приниження в чомусь за принципом: «...а що скажуть люди?!»), судження щодо неналежного виконання різного виду завдання «як так можна?», «яке він має право так себе поводити...») та 18% жахаючих суджень (тут картина переважно стосувалася того, що людина не може винести, пережити; те, що є нестерпним: «мозок кипить від цього всього!» тощо) (рис. 3.1).

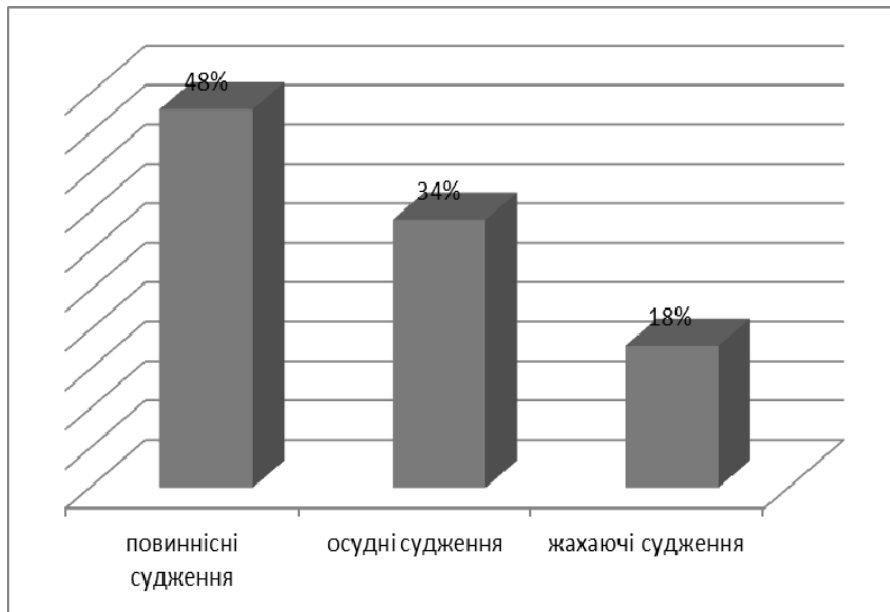


Рис. 3.1. Неадаптивні судження студентів, що переважають

Підсумувавши сказане, можна зробити висновок, що схильність до автоматичних думок (патогенних думок) є руйнівною, що перешкоджає процесу формування саногенного мислення. Для забезпечення здорової, саногенної поведінки та самопочуття молодій особі, що в деяких аспектах життя керується патогенними стереотипними уявленнями та думками, слід допомогти людині усвідомити, що вони несуть тенденції до саморуйнування і страждання, а також переконатися на основі свого життєвого досвіду в тому, що завдяки проявам патогенного мислення людина не є настільки благополучною, якою могла би бути, якби засвоїла принципи саногенного мислення.

Отже, нами проаналізовано основні умови та перешкоди формування саногенного мислення у студентів. Умовами формування саногенного мислення є: високий ступінь метакогніції та моніторингу, усвідомлення неконструктивних програм поведінки та їх корекції, високий рівень володіння технікою психічної саморегуляції та розвиток навиків активної роботи над неконтрольованим потоком негативних думок (Г. Мешко, Ф. Калошин, Т. Васильєва, Л. Рубцова, М. Даніна та ін.). Основними перешкодами у формуванні саногенного мислення виділено: неадаптивні когніції (за А. Беком) та ірраціональні вірування (за А. Еллісом, У. Гуменюк).

3.2. Програма формувального експерименту

Формування особистості студента зазвичай відбувається під впливом стресогенних факторів навколишнього середовища. Молоді люди часто зазнають психічної травматизації, досить часто трапляються симптоми посттравматичного розладу і навіть неврозу [286]. Результати зарубіжних досліджень доводять, що емоційні проблеми є більш частою причиною втрати працездатності порівняно зі соматичними проблемами (S. Stewart-Brown, R. Laytc, 1997). Основними причинами виникнення цих порушень є емоційна напруга, міжособистісні конфлікти в родині, напружені виробничі відносини тощо (J. Egger, 1989; A. Mutti, C. Ferroni, P. Vescovi, et al., 1989; S. Stewart-Brown, R. Laytc, 1997).

Ми припускаємо, що саногенне мислення студента відіграє вагомий роль під час його навчальної діяльності, оскільки у процесі навчання студент стикається з перешкодами на шляху досягнення цілей, адаптацією до умов навчання, виконаннями обов'язків, різними труднощами, пов'язаними із підготовкою до занять, оцінюванням його рівня знань викладачем тощо. Навчальна діяльність студента зазвичай супроводжується напругою. Досить часто у процесі діяльності у студентів з'являється перевантаження (складання заліків, екзаменів, захист дипломних проектів тощо). Нагадаємо, що саногенне мислення зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, запобігає захворюванням, призводить до здоров'я і благополуччя особистості [202]. Оскільки найважливішими завданням розвитку юнацького віку є становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я», то навчання саногенному мисленню забезпечить здоровий розвиток особистості студента. Воно дає можливість студенту ефективно і безконфліктно досягати успіхів у навчанні, у сімейних стосунках, ставати більш благополучним і щасливим. У процесі оволодіння саногенним мисленням студент може навчитися відокремлювати себе від власних переживань і спостерігати за ними; відтворювати стресову ситуацію у стані душевного спокою та концентрації уваги.

Із метою виявлення психологічних умов і дієвих засобів формування саногенного мислення у студентів ми провели психолого-педагогічний експеримент, який традиційно проходить у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На констатувальному етапі було отримано показники рівня саногенного мислення студентів, визначено його особливості. Формувальний експеримент було проведено в результаті поділу студентів на 2 групи – експериментальну і контрольну. Долучення студентів до експериментальної та контрольної груп було здійснено на основі результатів констатувального етапу. Експериментальну групу склали 25 студентів із переважальним патогенним мисленням, а контрольну – із саногенним. Контрольну групу (25 осіб) утворили студенти із саногенним мисленням; результати було використано для порівняння та оцінювання формувального впливу.

На третьому етапі проведено «контрольний зріз» показників дослідження, у якому взяли участь обидві групи (експериментальна і контрольна). Метою цього етапу дослідження було вимірювання показників саногенного мислення та характеристик, які з ним пов'язані (задоволення якістю життя, вольові характеристики, смисложиттєві орієнтації, реакції на стимули середовища, соматичні скарги, рівень тривожності, нервово-психічна напруга тощо).

На основі теоретичного аналізу одержаних результатів емпіричного дослідження ми обґрунтували модель формування саногенного мислення студентів (рис. 3.2).

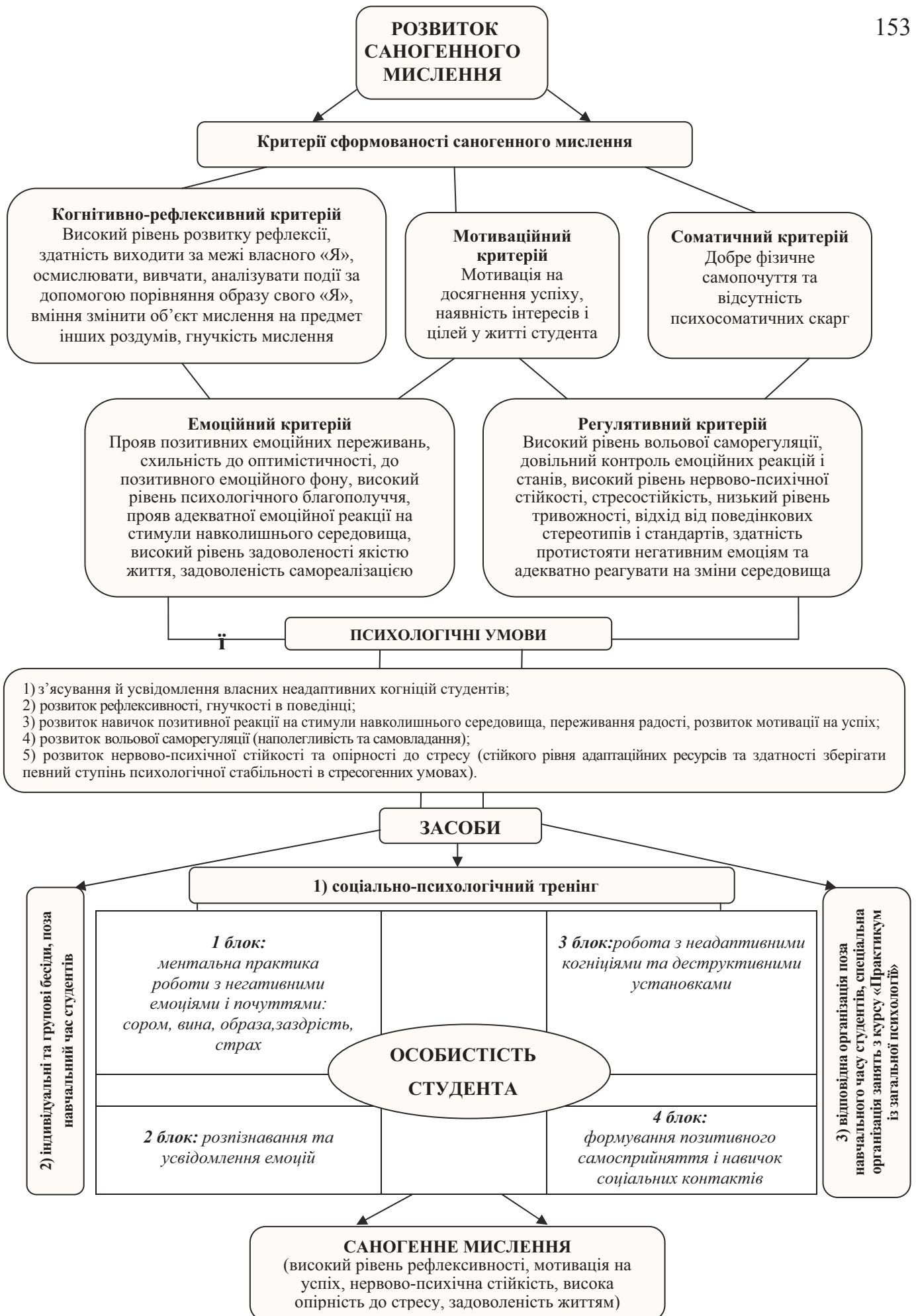


Рис. 3.2. Модель формування саногенного мислення студентської молоді

У психолого-педагогічній науці поняття «модель» визначають як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення, який, будучи аналогічним об'єкту дослідження, відображає та відтворює у простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого пов'язане з певними труднощами, велики затратами засобів, енергії і в такий спосіб полегшує процес отримання інформації про предмет дослідження» [109; 237; 265]. Беручи до уваги змістовну інтерпретацію зазначеного вище поняття, під моделлю формування саногенного мислення студента ми розуміємо графічне представлення, що відображає позитивний вплив на основні характеристики саногенного мислення студента, що має на меті покращення психологічного благополуччя та підвищення психічного і соматичного здоров'я студента.

Під час створення моделі ми враховували, що важливою є організація цілеспрямованого впливу на характеристики саногенного мислення студента, а саме: розвиток рефлексивності, вольової саморегуляції, створення адекватної емоційної реакції та стимули середовища, розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу, забезпечення стійкого рівня адаптаційних ресурсів, розвиток гнучкості в поведінці, здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги, створення ситуації внутрішнього спокою та гармонії.

На основі теоретичного аналізу джерел із цієї проблематики визначено основні критерії саногенного мислення. Серед них: когнітивно-рефлексивний, емоційний, мотиваційний, регулятивний і соматичний.

Емпіричними показниками *когнітивно-рефлексивного критерію сформованості саногенного мислення* є високий рівень розвитку рефлексії, здатність до переключення, пристосованість мислення, гнучкість у поведінці. До *мотиваційного критерію сформованості саногенного мислення* належить позитивна мотивація (мотивація на успіх), наявність цілі в житті, інтерес. *Регулятивний критерій містить* здатність свідомо керувати своїми

діями, станами, наявністю вольової саморегуляції, прояв активності, довільний контроль емоційних реакцій і станів, локус контролю, здатність зберігати певний ступінь психологічної стабільності в несприятливих умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги, високий рівень нервово-психічної стійкості та стресостійкості, тип особистості, зокрема прагнення студента до лідерства, соціальної переваги, яскравого прояву активності тощо. До *емоційного критерію* віднесено особливості емоційних переживань, схильність до оптимістичності, позитивного емоційного фону, емоційної реакції на вплив стимулу навколишнього середовища, рівень задоволеності якістю життя, задоволеність самореалізацією. *Соматичний критерій* містить загальні фізичні нездужання студентів та особливості їхнього фізичного самопочуття.

Формуючи саногенне мислення студентів, важливо враховувати психологічні умови, які будуть сприяти цьому. Відповідно до психологічних профілів особистості студента, що мислить саногенно, та проведеного факторного аналізу психологічними умовами формування саногенного мислення визначено: 1) з'ясування й усвідомлення власних неадаптивних когніцій студентів; 2) розвиток рефлексивності, гнучкості в поведінці, 3) цілеспрямоване оволодіння навичок позитивної реакції на стимули навколишнього середовища, переживання радості, розвиток мотивації на успіх, 4) цілеспрямоване оволодіння навичками саморегуляції (наполегливість і самовладання), 5) розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу (стійкого рівня адаптаційних ресурсів та здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах). Зазначимо, що з'ясування й усвідомлення неадаптивних когніцій визначено як умову формування саногенного мислення на основі теоретичного аналізу джерел літератури [210; 296; 307; 309] та під час розробки блоків тренінгу.

Відповідно до обґрунтованої моделі ми розробили програму формування саногенного мислення студентів.

Робочою гіпотезою стало таке положення: якщо протягом трьох місяців за допомогою запропонованих нами методик і технік підвищувати рівень рефлексивності у студентів, розвивати їхні вольові характеристики, нервово-психічну стійкість та опірність до стресу, навчити студентів опановувати власними емоціями і конструктивно змінювати автоматичні думки, то це забезпечить формування в них саногенного мислення.

Загальною метою розробленої програми було: шляхом активізації процесів самопізнання, особистісного саморозвитку, аутопсихоаналізу емоцій, формування знань про адаптивні думки, розвинути характеристики психологічного профілю студента із саногенним мисленням, а саме: *рефлексивності, вольової саморегуляції, позитивної емоційної реакції на стимули середовища, нервово-психічної стійкості та опірності до стресу, стійкого рівня адаптаційних ресурсів, гнучкості в поведінці, здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги, внутрішнього спокою та гармонії.*

Формування саногенного мислення у студентів передбачає набуття нового досвіду та нових форм поведінки. Студент із саногенним мисленням відрізняється від того, що має патогенні прояви мислення здатністю першого в потенційно стресогенній ситуації швидко повертатися до стану рівноваги, не входячи в емоційний стрес. Ця здатність набувається завдяки оволодінню навичками контролю емоцій [205]. Вчені визначають такі умови навчання новим формам поведінки [1; 29; 86; 87; 132; 206; 210]: 1) гнучкість в поведінці у вирішенні певного життєво важливого завдання; 2) необхідний контроль за правильністю його виконання; 3) необхідний позитивний результат.

Результатом проведення формувальних і розвивальних впливів у вигляді соціально-психологічного тренінгу є зменшення проявів неадаптивних когніцій і збільшення кількості студентів із саногенним мисленням. Ми вважаємо, що оволодіння навичками саногенного мислення,

котре містить у собі розвиток умінь самостереження та рефлексії, перебудову наявних установок, зняття фізичного і психоемоційного напруження, регуляцію поведінки студента, покращить адаптивність молоді особи до соціального середовища.

Під час розробки моделі формування саногенного мислення ми опиралися на концепцію саногенного мислення [201; 202; 205; 210 та ін.] та структуру психічної регуляції, проаналізовану О. Конопкіним [136].

Запропонована нами програма формування саногенного мислення передбачала: тренінг «Формування саногенного мислення студентської молоді», спеціальну організацію занять із курсу «Практикум із загальної психології» з використанням активних методів навчання; індивідуальні та групові бесіди, відповідну організацію позанавчального часу студентів.

Програма складалась із декількох етапів і блоків. Вона передбачала:

- соціально-психологічний тренінг формування саногенного мислення студентів;
- спеціальну організацію занять із курсу «Практикум із загальної психології»;
- індивідуальні та групові бесіди (розпізнавання та усвідомлення емоцій, ментальна робота з негативними емоціями; бесіда на тему «Міжособистісні відносини крізь призму саногенного мислення»);
- відповідна організація позанавчального часу студентів (виховні години на теми: «Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді», «Роль саногенного мислення в запобіганні психосоматичних захворювань», «Саногенне мислення – шлях до саморегуляції і саногенної поведінки»).

Опишемо кожен етап детальніше.

Тренінгова програма із формування саногенного мислення у студентської молоді (додаток Р) спрямована здебільшого на розвиток навичок адаптивної (ментальна робота (аналіз) над переживаннями, наприклад, образи, гніву) роботи з негативними думками, формування у

студентів навичок самопостереження і самоаналізу, розвиток самосвідомості, розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки, розвиток навичок міжособистісного спілкування, розвиток позитивного ставлення до себе та інших, що в результаті сприятиме досягненню психологічного благополуччя студента.

Інтенсивне групове спілкування – перспективна форма психологічної допомоги студентській молоді. У процесі роботи за допомогою інтенсивного групового досвіду здійснюється перебудова наявних установок, практичне оволодіння спектром професійних умінь оптимальної участі у спілкуванні, перетворення наявних міжособистісних відносин в істинно особистісні, здійснюється процес самоприйняття, саморозкриття та самореалізації.

Теоретично основою для розробки тренінгової програми стали: 1) компоненти психічної регуляції діяльності, виділені О. Конопкіним; 2) ідеї позитивної психотерапії; 3) погляди когнітивних психотерапевтів.

Компоненти психічної регуляції діяльності, виділені О. Конопкіним, наступні: 1) прийняття суб'єктом мети діяльності; 2) відображення внутрішніх і зовнішніх умов майбутньої довільної активності важливих для побудови алгоритму дій, які будуть виконувати, спрямованих на досягнення поставленої мети; 3) програма виконавчих дій; 4) система суб'єктивних критеріїв досягнення мети; 5) контроль і оцінка результатів щодо ступеня відповідності реального ходу діяльності і її результатів поставленим цілям; 6) рішення про корекцію системи саморегуляції [136]. Поряд із зазначеними компонентами психічної регуляції діяльності, ми посилалися на положення біоенергетичного підходу, зокрема структурну модель психічного функціонування (або ієрархії особистості), за А. Лоуеном [31]: 1) енергетичні процеси; 2) рух (активність); 3) почуття; 4) думки; 5) утворення Я. Така стратегія передбачає аналіз не тільки особливостей психологічної структури досліджуваного (думки, емоції, поведінка, сновидіння, образи уяви тощо), а і його тіла і процесів, які в ньому відбуваються.

Також у процесі розробки тренінгової програми ми опиралися на ідеї позитивної психотерапії, зокрема на особливості форм переробки конфліктів (*фізіологія і психосоціальна ситуація напруги*) [225; 226], що моделюються в конкретній життєвій ситуації за участю конкретних концепцій:

1. *Тіло (відчуття)*: на першому плані стоїть тіло-Я-сприйняття. Базові запитання: Як людина сприймає своє тіло? Як переживає різні відчуття і інформацію з навколишнього світу?

2. *Діяльність (розум)*: сюди належать способи становлення норм діяльності і їх долучення в концепцію Я. «Думання» і розум роблять можливим систематично і цілеспрямовано вирішувати проблеми й оптимізувати діяльність. Можливі дві різно-направлені реакції втечі: а) «втеча» в роботу; б) «втеча» від вимог діяльності. Типові симптоми – проблеми самооцінки, перевантаження, стресові реакції, страх звільнення, порушення уваги і «дефіцитарні симптоми», такі як пенсійний невроз, апатія, зниження активності тощо. Концепції: «Якщо ти щось можеш, тоді ти є кимось важливим» ; «Закінчив справу – гуляй сміливо» і «Без праці не витягнеш і рибки зі ставка»; «Час – гроші» тощо.

3. *Контакти (традиція)*: ця сфера має на увазі здатність встановлювати і підтримувати стосунки з самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами; ставлення до тварин, рослин і речей. Соціальна поведінка формується під впливом досвіду і набутих традицій, особливо це стосується становлення наших можливостей налагоджувати контакти. Існують соціально обумовлені критерії вибору, які ними управляють: наприклад, людина чекає від партнера ввічливості, щирості, справедливості, акуратності, спільності певних інтересів тощо і вибирає собі людину відповідно до цих критеріїв.

4. *Фантазія (інтуїція)*: можна реагувати на конфлікти, активізуючи фантазію, уявляючи вирішення конфліктів, бажаний успіх або караючи і навіть вбиваючи у мріях людей, на яких нагромадилася злість через те, що хтось не мав рації або дотримується інших переконань. Як «особистий світ»

фантазія відгороджує від травмуючих і хворобливих втручань дійсності і створює тимчасово комфортну атмосферу (наприклад, алкоголь, токсикоманія).

Застосування відомостей про форми переробки конфлікту, навички їх розпізнавання тощо мають на меті зберегти душевну рівновагу молодій особі. Форми переробки конфлікту виявляються зовні у відкритих формах чотирьох реакцій «втечі» – ця «втеча» у хворобу (соматизація), в активну діяльність (раціоналізація), в самотність або спілкування (ідеалізація або знецінення) і у фантазії (заперечення).

Крім того, під час розробки тренінгової програми із формування саногенного мислення студентів ми брали до уваги погляди когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід) про те, що кожна ситуація породжує в індивіда автоматичну думку, а остання – емоцію. Звідси випливає, що розвиток у студентів саногенного мислення сприятиме пригніченню негативних емоцій у навчальній та іншій діяльності, що, відповідно, сприятиме зменшенню патогенних проявів у поведінці молодій особі. На нашу думку, ключовим у боротьбі з патогенними автоматичними думками є навчання студентів саногенного мислення у стресових ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Основними методами роботи, які ми використовували під час тренінгу, були: рольові та ділові ігри, дискусії, міні-лекції, а також елементи психогімнастики, психофізичного тренування (К. Дінейка, А. Гройсман), тілесно-орієнтованого психоаналізу (В. Райх, А. Лоуен), біоенергетичні вправи тощо. У роботі з тілом викликається катарсис – емоційне відреагування, «очищення душі» (за Арістотелем). Всі ці психологічні технології дозволяють здійснити психічне оздоровлення, тобто відновлення психічної працездатності й адаптивності до соціального середовища через відновлення кількості енергії і гармонізації психіки людини. Розширення можливостей психічної саморегуляції сприяє гармонійному балансу всього організму.

Ми вважаємо, що такий інтегральний підхід до формування саногенного мислення забезпечить повноцінність психофізіологічного функціонування індивіда на всіх рівнях його життєдіяльності.

На основі результатів діагностики та інтерв'ю було визначено такі **завдання** тренінгу:

1. Знизити прояв патогенних та автоматичних думок, що виникають у ситуаціях напруги і стресу.
2. Ознайомити студентів із основними способами оволодіння саногенним мисленням.
3. Сформувати вміння і навички конструктивного вирішення конфліктів у спілкуванні, емоційної і поведінкової саморегуляції, психологічного аналізу ситуацій.
4. Сформувати позитивне самосприйняття у студентів.

У своїй роботі ми дотримувалися **загальноприйнятих принципів роботи групи**: 1) чіткий структурований стиль ведення – всі заняття чітко сплановані, їх проведено у визначені дні й час, тривалість кожного заняття фіксована, всі інструкції чітко сформульовано; 2) уникнення емоційних та інформаційних перевантажень; 3) поступовий перехід від жорсткої структурованості з орієнтацією на пояснення тренера до все більшої спонтанності в міжгруповій взаємодії; 4) поступовий перехід від більш директивного стилю до менш директивного; 5) поступовий перехід від емоційно нейтрального матеріалу до емоційно насиченого; 6) поетапне введення нового матеріалу й перехід до більш складних цілей і завдань; 7) постійне повторення та відпрацювання попередніх завдань; 8) обов'язковий зворотний зв'язок між тренером і студентами; 9) заборона на критику як із боку тренера, так і з боку інших членів групи; 10) насиченість занять позитивними емоціями – відзначено будь-який успіх, навіть найнезначніший; 11) обмін думками, спостереженнями й досвідом на всіх етапах роботи; 12) залучення активного відпочинку та занять різними видами хобі як додатковий шлях подолання втомленості й стресу; 13)

контроль виконання студентами домашнього завдання.

У процесі тренінгу також було використано такі прийоми та техніки: 1) інструктаж – як подолати певні ситуації, що викликають напругу, патогенні думки; 2) зворотній зв'язок – аналіз певних копінгових стратегій і видів поведінки, підкріплення правильних рішень; 3) моделювання – відпрацювання певної моделі поведінки (за участі тренера чи інших членів групи); 4) розігрування ролей; 5) соціальне підкріплення – підбадьорювання в разі знаходження правильної копінгової стратегії; 6) домашні завдання.

Тренінгова програма ґрунтувалася на принципах поступовості, поетапності: кожний наступний етап повинен логічно впливати з попереднього. Завдяки цьому людина поступово поглиблюється у процес усвідомлення себе, відкриваючи різні боки свого «Я», що є підставою для зміни, трансформації його мислення в саногенне мислення.

Під час апробації тренінгової програми незалежною змінною були пропоновані вправи; а залежною – саногенне мислення та відповідні його характеристики.

Окрім розробки соціально-психологічного тренінгу ми впровадили *спеціальну організацію занять із курсу «Практикум із загальної психології»*. Зокрема, під час практичних занять із курсу було застосовано методи розпізнавання та усвідомлення емоцій, які можуть виникати в навчальному процесі, методи роботи з неадаптивними когніціями і деструктивними установками, було відпрацьовано навички виявлення автоматичних думок і неадекватних інтерпретацій. Для цього ми запропонували спеціальні вправи та рольові ігри.

Наприклад, вивчаючи методи дослідження характеру поведінки в ситуації конфлікту, ми пропонували студентам виявити актуальні установки студентів, їхні деструктивні прояви. Робота відбувалася в парах. Студент №1 мав розповісти певну історію зі свого життя, де був наявний конфлікт, ситуацію, наповнену негативним змістом, що потребувала вирішення. Товариш навпроти спостерігає та фіксує які ярлики були наявні під час

розповіді співбесідника, до яких деструктивних установок був схильний студент. Під час обговорення було проаналізовано способи вирішення конфліктів, роль ярликів та установок у цьому процесі, конструктивні способи вирішення конфлікту.

Під час вивчення теми «Психодіагностичні методи дослідження емоційної сфери особистості» ми пропонували студентам уявити важку для них ситуацію і свої відчуття в ній. Потім пропонували змінити самовідчуття в ситуації і подивитися, які зміни в поведінці це викличе. Результатом вправи було обговорення змін у поведінці та способів їхнього впровадження в повсякденне життя.

Рольові ігри передбачали програвання ситуацій, які турбують студента, завдяки чому було опрацьовано неадекватні інтерпретації. Результатом такої роботи є вибір конструктивних способів реакції на певну ситуацію. Такі рольові ігри ми використовували в розділі вивчення конкретних психодіагностичних методів особистості.

Під час рефлексії підсумкових зустрічей зі студентами після закінчення семестрових сесій ми провели низку *індивідуальних* (за потребами студентів) та *групових бесід*. У процесі роботи студенти вчилися розпізнавати природу негативних думок, емоцій, неадекватних інтерпретацій тощо. Робота з групою передбачала бесіди, зокрема, на тему: «Міжособистісні відносини крізь призму саногенного мислення», де було обговорено як гармонійно будувати стосунки між жінкою та чоловіком тощо. У бесідах індивідуального характеру ми зазвичай працювали над проявами нав'язливих думок студента, особливостей побудови його стосунків.

Також ми організували *позанавчальний час студентів*. Зокрема, як куратором групи, було спланувано перелік завдань для виховної роботи зі студентами. Під час проведення години куратора ми провели виховні години на теми: «Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді», «Роль саногенного мислення в запобіганні психосоматичних захворювань», «Саногенне мислення – шлях до

саморегуляції і саногенної поведінки».

Отже, тренінг саногенного мислення випробуваний автором на практиці зі студентами із Рівненської, Хмельницької, Житомирської та Львівської областей. Експериментальну групу склали 25 студентів. Контрольна група складалась із 25 студентів, які не піддавались експериментальному впливу.

Тренінгова програма розрахована на 40 годин і містила такі **блоки**:

- розпізнавання та усвідомлення емоцій;
- робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками;
- ментальна практика роботи з емоціями та почуттями (сором, провина, образа, заздрість, страх);
- формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів.

Проаналізуємо кожен із них.

Перший блок **«Розвиток навичок розпізнавання та усвідомлення емоцій»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу. Основними завданнями було визначено: 1) постановку проблеми, знайомство, формування мотивації змін; 2) створення позитивної атмосфери та настрою; 3) введення елементів групової взаємодії; 4) виокремлення типових проблемних ситуацій у навчальній діяльності студентів; 5) відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання; 6) розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки; 7) розвиток навичок самоспостереження за допомогою ведення щоденника для реєстрації ситуацій і пов'язаних із ними думок та емоцій; 8) обговорення прийомів і методів подолання негативних емоцій, якими вже користуються студенти. Блок розрахований на 4 заняття.

Другий блок **«Робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками»** був спрямований на розвиток у студентів умінь самоспостереження і самоаналізу, а також формування навичок

адаптивної роботи з негативними думками. Основними завданнями було визначено: 1) виокремлення причин виникнення неадаптивних когніцій, прояву патогенного мислення; 2) навчання оцінювання автоматичної думки; 3) пошук раціональної відповіді на автоматичну думку; 4) виокремлення думок, які найбільше пригнічують упевненість студентів у їхніх силах; 5) обговорення труднощів і шляхів їхнього подолання. Блок розрахований на 4 заняття.

Третій блок **«Ментальна практика роботи з емоціями та почуттями (сором, провина, образа, заздрість, страх)»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу, а також ментальну роботу з негативними емоціями та станами. Основними завданнями було визначено: 1) ознайомлення з механізмом виникнення емоцій; 2) визначення ролі мислення та емоційної сфери особистості; 3) розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності на основі вивчення особливостей саногенного мислення; 4) вміння відстежувати в себе негативні емоції, розуміти природу їхнього виникнення; 5) познайомити учасників групи з особливостями виникнення почуття образи, сорому, провини, заздрощів, страху та способами роботи з ними; 6) розвиток навичок оволодіння саногенним мисленням. Блок розрахований на 6 занять.

Четвертий блок **«Формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу, навичок міжособистісного спілкування. Основними завданнями було визначено: 1) обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами й викладачами у процесі навчальної діяльності; 2) виокремлення та обговорення реальних міжособистісних ситуацій (студент-викладач), які викликали труднощі; 3) обговорення можливих варіантів поведінки й діалогів у цих ситуаціях; 4) проведення рольової гри; 5) обговорення результатів рольової гри, виокремлення способів подолання труднощів під

час комунікації; б) розвиток навичок оволодіння саногенним мисленням. Блок розрахований на 6 занять.

Програму тренінгу представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Програма соціально-психологічного тренінгу формування саногенного мислення студентів

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Розпізнавання й усвідомлення емоцій.	Знайомство. Правила роботи у групі. Анкета очікувань. Формування атмосфери психологічної безпеки та позитивної установки у групі. Міні-лекція «Саногенне мислення як шлях до самовдосконалення». Вправа «Позитивні та негативні думки». Вправа «Раціонально-емотивне уявлення». Рольова гра «Неадекватні інтерпретації». Вправа «Наші емоції». Вправа «Скульптура емоцій».
2.	Робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками.	Вправа «Установки». Вправа «Неадаптивні когніції». Техніка «АВС-модель». Аналітична техніка «Баланс». Вправа «Когнітивний мозковий штурм». Вправа «Добре-погано». Вправа «Раціональна підтримка». Вправа «Робота з патогенними думками». Раціональна техніка на основі А-В-С-теорії А. Елліса.
3.	Ментальна практика роботи з емоціями, почуттями	<i>Вступ до ментальної роботи</i> Міні-лекція «Мислення та механізм виникнення емоцій». Вправа «Я саногенний – я патогенний». Вправа «Пантоміміка». Вправа «Позбавлення від тривоги».

		<i>Продовження таблиці 3.2.</i>
	<i>Образа</i>	Притча про Будду. Міні-лекція про образу. Ментальна практика роботи з образою. Вправа «Позитивне мислення». Завдання на поглиблення самопізнання.
	<i>Провина</i>	Притча «Ляпас». Міні-лекція про виникнення провини. Вправа «Моя провина». Ментальна практика роботи з провинною. Техніки Л. Хей: вправа «Я схвалюю в собі все». Вправа «Я заслуговую».
	<i>Сором</i>	Притча про сором і сумління. Міні-лекція про сором. Вправа «Сором». Ментальна практика роботи з соромом. Вправа «Атака на сором».
	<i>Заздрість</i>	Притча про заздрість. Міні-лекція про заздрість. Вправа «Створюємо дистанцію». Вправа «Я пишаюся». Вправа «Я такий».
	<i>Страх</i>	Приборкати страх. Притча від Пауло Коельо. Інформація із теорії страху. Брейнстормін «Які функції виконує страх?» Вправа «Намалюй свій страх». Вправа «Бачення інших». Вправа «Діалог руками». Вправа «Подолання дратівливості». Вправа «Формування позитивного настрою на весь день».
4.	Формування позитивного самоприйняття і навичок соціальних контактів.	Антистресова техніка «Словесний натюрморт». Вправа «Я сильний – я слабкий». Вправа «Вмійте розслабитися». Вправа «Ситуації». Вправа «Мозковий штурм». Вправа «Ти маєш мене переконати». Вправа «Якщо я зроблю, то...». Вправа «Асоційовані стани». Вправа «Прохання — відмова». Рольова гра «Поміняйтесь місцями». Вправа «Людина-стресор». Вправа «Книга мого життя». Вправа «Передача почуттів». Вправа «Підкреслення значущості». Вправа «Мій внутрішній стан». Вправа «Я пишаюся собою». Вправа із дзеркалом.

Після завершення тренінгових занять відбувалося обговорення того, чи змінилось мислення студентів, і чи був тренінг ефективним. Студенти

вказали, що вони намагаються відстежувати негативні емоції та стани, розмірковувати причини їхнього виникнення, розпізнавати автоматичні думки, пробують будувати стосунки з іншими людьми, враховуючи знання про способи оволодіння самогенним мисленням.

Аналіз та оцінка успішності тренінгу відбувались за показниками емоційно-мотиваційної складової, що детермінована груповою динамікою, якістю міжособистісної взаємодії учасників, та раціонально-прагматичної складової, пов'язаної із змістовним наповненням запропонованої програми. Саме тому важливим підтвердженням позитивних змін, що відбулись у мисленні досліджуваних студентів, слугує оцінка учасників тренінгу, яка виражається як в емоційних характеристиках, раціональніше аналізувати ситуацію, відокремлюватись від негативних переживань та акцентувати увагу на тому, що відбувається «тут і зараз» («усвідомлюю», «аналізую», «розумію», «подобається рефлексувати свої переживання», «можу контролювати», «абстрабуюсь», «хочу», «...можу назвати словами те, що зі мною відбувається»), так і у діяльнісних характеристиках, вмінні ставити цілі («буду», «пробую визнати», «стане в нагоді», «...зуміла вийти зі свого світу і побачити глибше і ширше», «усвідомлюю причини своєї образи», «...почала більше жити»).

Для прикладу (із записів зворотного зв'язку), учасниками було відзначено наступні зміни:

Студент 5-го курсу, спеціальність «Фізичне виховання», Хмельницька область: «Даний тренінг допоміг внести ясність в мої думки. Ви нашоухнули мене на розуміння своїх помилок, на які не зверталася раніше увага, дав ясність можливості впорядкування свого життя. Я почав краще розуміти своїх однокурсників. Я буду старатись використовувати отриманні знання, тому що хочу втілити в життя всі мої мрії, а не озиратись на ті, поразки, які я зазнав у змаганнях. Дякую за чудовий тренінг, планую в подальшому брати участь у схожих заходах».

Студентка 4-го курсу спеціальність «Медсестринство», Житомирська область: «Побувши на цьому тренінгу зрозуміла, що все в моїх руках. В голові упорядковується все, як у архіві. Зрозуміло, коли образа має сенс, а коли ми маніпулюємо, але того не визнаємо навіть у собі. Мені важливі ці заняття, думаю, мої стосунки з партнером налагодяться, я тепер усвідомлюю, чому я весь час перебувала у ролі жертви і чому так робила взагалі.. Благо будувати відносини відкрито, щиро, а не «вішати ярлики» і відчувати спалахи страшного гніву, коли щось не по-твоєму. Важко визнати, але я ще та маніпулятор. Я хочу попрацювати над собою, пора вже».

Студентка 3-го курсу спеціальність «Журналістика», Рівненська область: «Тренінг був дуже вдалим і цікавим. Хочу втілювати навички у реальне життя. Почну відзавтра. Життя перетворюється на пригоду! Вирішила розвивати корисну звичку – побільше ділитися з людьми (і зі своїми читачами) позитивом! Почала усвідомлювати, що зі мною відбувається, я не думала, що коли-небудь зможу зупинити цей скажений потік думок про ті складні події мого життя (як я з цим жила 2 роки. – страшно уявити..). Виявляється, я справді можу контролювати свій стан! По при тому, що раніше в мене найкраще виходило посилювати свої негативні стани. Завдяки отриманим від тренінгів навичкам, фіксую свої досягнення вже «тут і тепер». У майбутнє беру з собою саморефлексію та наполегливість як нові якості, що «народились» завдяки колективній роботі. В майбутньому планую додатково навчитись майстерності тренерства, щоб мати змогу проводити подібні тренінги серед друзів та однокурсників, тільки у сфері журналістики».

З аналізу самозвітів бачимо, що студенти змінили ставлення до самих себе, стали краще розуміти себе та поведінку близьких людей, почали шукати конструктивних шляхів розв'язування проблемних ситуацій у взаєминах. Варто зазначити, що під час дискусії щодо введення психологічних тренінгів у навчальний процес ВНЗ, учасники групи дійшли згоди, що участь у таких тренінгах має позитивний вплив на соціальну

адаптацію студентів, формує навички ефективної взаємодії з людьми, конструктивного вирішення проблем, навчає самоаналізу і самостійному вирішенню актуальних проблем і завдань. Студенти дійшли висновку, що застосування психологічних тренінгів у навчальному процесі не лише матиме позитивний вплив на успішність студентів, але й сприятиме їхньому професійному і соціальному становленню в майбутньому. Такий зворотний зв'язок дає підстави стверджувати про позитивний вплив на формування саногенного мислення студентів.

Зазначимо, що в розробленій моделі не було зазначено такої умови: актуалізація механізмів наслідування саногенної поведінки студентів. Ми визначили її в результаті реалізації формувального експерименту. Під час тренінгової роботи виявилось, що наслідування саногенної поведінки не лише мотивує студентів до роботи, але й безпосередньо запускає роботу над собою щодо набуття навиків нового мислення.

3.3. Перевірка ефективності програми формування саногенного мислення студентів

Для вивчення особливостей саногенного мислення після проведення формувальних і розвивальних впливів нашим завданням було здійснити контрольний зріз показників, тому ми застосували низку діагностичних методик, які детально описано у другому розділі.

Зупинемося детальніше на отриманих результатах дослідження після проведення експерименту, розподіливши їх відповідно до виділених критеріїв саногенного мислення. Зокрема, у результаті повторного дослідження саногенного мислення було виявлено, що у студентів переважає саногенний тип мислення (61%).

За *когнітивно-рефлексивним критерієм сформованості саногенного мислення* в 45% студентів виявлено середній і високий (45%) рівень розвитку рефлексивності та в 57% студентів діагностовано середній рівень ригідності.

Для дослідження емоційного критерію сформованості саногенного мислення було визначено, що найвищі показники інтенсивності вираженості емоційних переживань у групі респондентів отримано за шкалою «радість» ($x_{\text{сер}}=27$), однакові значення отримано за шкалами «гнів» і «печать» ($x_{\text{сер}}=25$).

У студентів виражена ейфорична емоційна реакція на негативні стимули становлять 0%, амбівалентні – 0%, позитивні – 15%; рефрактерна емоційна реакція на негативні стимули становлять 20%, амбівалентні – 35%, позитивні – 15%; дисфорична емоційна реакція на негативні стимули становлять 5%, амбівалентні – 0%, позитивні – 10%. Актуальне психологічне благополуччя у студентів на їхньому життєвому етапі відображає найвищі середні значення ($x_{\text{сер}}=62$, $\sigma=14,15$) за шкалами «особистісне зростання» та «цілі у житті».

Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів розподілені за такими шкалами: «цілі в житті» ($x_{\text{сер}}=11$, $\sigma=2,37$); «процес життя» ($x_{\text{сер}}=30$, $\sigma=8,15$); «результативність життя» ($x_{\text{сер}}=33$, $\sigma=5,22$); «локус контролю – Я» ($x_{\text{сер}}=26$, $\sigma=7,49$); «локус контролю – життя» ($x_{\text{сер}}=32$, $\sigma=6,99$). Як ми бачимо, найвищих значень набуває шкала «результативність життя» ($x_{\text{сер}}=33$, $\sigma=7,22$). Інтегральний показник задоволеністю життям студентів становить 57,5 %, зокрема найвищі показники простежено за такими шкалами: «особисті досягнення», «здоров'я» та «підтримка» (по 65%).

За результатами дослідження мотиваційного критерію сформованості саногенного мислення домінує тенденція мотивації на успіх (41,1% студентів).

За регулятивним критерієм сформованості саногенного мислення досліджено високий рівень наполегливості (85% студентів) та самовладання (95%). Середні значення особистісної тривожності у студентів дорівнюють – $x_{\text{сер}}=36$, реактивної – $x_{\text{сер}}=38$. Виявлено, що в 50% студентів констатовано високу нервово-психічну стійкість (мала ймовірність зривів). Також досліджено, що найвищі показники відображають пороговий рівень опірності стресу в (73%) молодих осіб, високий рівень опірності стресу у студентів –

18,3%. Досліджено, що у 60% студентів домінує тип особистості А. Зазвичай, поведінка осіб із вираженою поведінковою активністю типу А характеризується імпульсивністю, емоційною нестриманістю, надмірною залученістю в роботу, прагненням до досягнень, суперництва, можливою фрустрацією до зовнішніх обставин і життєвих труднощів, напруженістю м'язів тіла. Найпоширеніший тип поведінкової активності типу А у студентів після формувальних впливів указує на те, що корекція поведінки потребує значно більше часу. Тобто ми сформували у студентів рефлексивність, підвищили характеристики вольової саморегуляції, здатність зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах тощо, однак для того, щоб впровадити набуті навички в повсякденне життя потрібно, надалі працювати над собою, супроводжувати студента в цьому процесі.

Дослідження саногенного мислення за *соматичним критерієм сформованості саногенного мислення* дало змогу виявити: «біль у різних ділянках тіла» – 24%, інтенсивність прояву за шкалами «виснаження», «шлункові скарги» та «серцеві скарги» становить – по 19% кожна шкала. Загальний показник інтенсивності скарг у студентів становить лише 19%.

Отже, результати зрізу, проведеного після реалізації програми формувального впливу, констатують покращення за показниками, що слугували об'єктом такого впливу. Можна зробити висновок, що формування у студентів саногенного мислення сприяє розвитку їхньої власної активності, психологічного благополуччя та формує цілеспрямовану поведінку, орієнтовану на досягання поставлених цілей у навчальній діяльності.

Якісно-кількісну оцінку ефективності впровадження програми здійснено шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної та експериментальної груп за допомогою методів первинної та вторинної математичної статистики. Для перевірки статистичної значимості відмінностей між показниками до та після експерименту було використано t-критерій Стьюдента.

Насамперед, в результаті порівняльного аналізу за t-критерієм Стюдента було встановлено відмінності у студентів з патогенним та саногенним мисленням (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка змін саногенного та патогенного мислення у студентів на контрольному етапі експерименту

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
1.	Саногенне мислення	31,9 0	32,7 1	0,23	31,90	35,90	-1,33	31,90	35,9 0	2,36
2.	Патогенне мислення	34,1 0	35,2 1	0,28	34,10	30,1	1,28	34,10	30,1	3,12

Після реалізації формувальної програми в експериментальній групі збільшилось число досліджуваних із саногенним мисленням. Із таблиці видно, що показники саногеного мислення в учасників тренінгу зросли з $x_{сер} = 31,9$ до $x_{сер} = 35,9$ ($t_{cn} = -1,33$). Відповідно прояв патогенного мислення понизився, що свідчить про доцільність проведення розробленого нами тренінгу для попередження і розвитку патогенного мислення. Студенти навчилися краще долати негативні емоційні переживання, пристосовуватись до несприятливих умов середовища.

У процесі порівняльного аналізу контрольної та експериментальної груп ми перевіряли чи наявні статистичні відмінності у таких характеристиках саногенного мислення як: рефлексивність, вольова саморегуляція, нервово-психічна стійкість, опірність до стресу, гнучкість в поведінці, мотивація, здатність зберігати певний ступінь психологічної стабільності в стресогенних умовах.

Динаміку змін когнітивно-рефлексивного, емоційного, мотиваційного, регулятивного, соматичного критеріїв сформованості саногенного мислення студентської молоді експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) групи до та після проведення тренінгу розглянемо нижче.

Так, на рівні *когнітивно-рефлексивного критерію* показники рефлексивності в учасників тренінгу зросли з $x_{\text{сеп}}=7,5$ до $x_{\text{сеп}}=10$ ($t_{\text{сн}}=2,45$ при $p \leq 0,05$) (таблиця 3.4). Такі дані демонструють вміння студентів усвідомлювати себе, розуміти причини виникнення образи, гніву, провини тощо, а також причини власних успіхів і невдач, переосмислювати емоційно забарвлені ситуації та приймати обмірковані та виважені рішення.

Таблиця 3.4

Зведені результати ЕГ та КГ: когнітивно-рефлексивний критерій сформованості саногенного мислення

№ з/п	Показники	До експерименту		$t_{\text{сн}}$	Після експерименту		$t_{\text{сн}}$	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	$t_{\text{сн}}$
I. Когнітивно-рефлексивний критерій										
1.	Рефлексивність	7,5	7,8	0,15	7,8	10	2,45*	7,5	10	2,67*
2.	Ригідність	31,5	31,1	0,21	31	29,2	1,68	31,1	31,3	1,73

Примітка: * $p \leq 0,05$.

Зміни у показниках ригідності (з $x_{\text{сеп}}=31,5$ до експерименту та $x_{\text{сеп}}=29,2$ після) вказують на зміни у пристосованості мислення відповідно до мінливих вимог середовища (таблиця 3.5.). Студенти набули нових форм взаємодії із соціумом, вони стали більш гнучкі в поведінці, стали схильні змінювати намічену програму діяльності в нових ситуаційних умовах, намагаються відстоювати свою стратегію у вирішенні труднощів у взаєминах та навчанні.

В емоційному критерії позитивні зрушення у студентів ЕГ встановлено за трьома показниками «радість», «оптимістичність», «позивні відносини з навколишніми» (таблиця 3.5)

Таблиця 3.5

Зведені результати ЕГ та КГ: емоційний критерій сформованості саногенного мислення

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
II. Емоційний критерій										
1.	Радість	22,2	23,4	0,38	24,2	27,05	- 3,38 *	23,4	27,0 5	3,3 2*
2.	Гнів	25,2	26,4	0,52	24,9	19,6	- 4,65 **	26,4	19,6	- 3,6 7**
4.	Печаль	25,55	24,64	0,32	24,2	20,55	- 4,78 *	24,6 4	20,5 5	- 2,9 8
5.	Оптимістичність	21,1	22,4	0,52	21,1	25,55	2,62 *	22,4	25,5 5	3,0 5*
Продовження таблиці 3.5										
6.	Самоконтроль	21,8	23,6	0,43	22,9 5	23,45	- 0,31	23,6	23,4 5	0,6 9
7.	Індекс якості життя	21,18	22,21	0,48	21,1 9	22,56	3,08 *	22,2 1	22,5 6	0,7 1
8.	Позивні відносини з навколишніми	54,36	55,28	0,32	55,2 4	59,42	- 1,59	55,2 8	59,4 2	2,6 3*

Примітка: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Так, якщо показники «радості» до формувального експерименту були $x_{\text{сеп}} = 23,4$, то після – $x_{\text{сеп}} = 27,05$; показники «оптимістичності» до експерименту були $x_{\text{сеп}} = 22,4$, то після – $x_{\text{сеп}} = 25,55$ та показники за шкалою «позивні відносини, з тими що оточують» теж зазнали змін від $x_{\text{сеп}} = 55,28$ до $x_{\text{сеп}} = 29,42$ відповідно.

Статистично значущі зміни у студентів ЕГ виявлено тільки для показників: «радість» ($t_{cn} = -3,38$ при $p \leq 0,05$), печаль ($t_{cn} = -4,78$ при $p \leq 0,05$), гнів ($t_{cn} = -4,65$ при $p \leq 0,01$), «оптимістичність» ($t_{cn} = 2,62$ при $p \leq 0,05$), «індекс якості життя» ($t_{cn} = 3,08$ при $p \leq 0,05$). Тобто, в результаті експериментального впливу в студентів зменшились такі негативні емоційні реакції, як гнів, печаль. Підвищився показник «радість», що свідчить про те, що студенти стали більш оптимістично сприймати навколишню дійсність, що сприяє формуванню саногенного мислення. Також відбулись зміни у сприйнятті студентів їх якості життя, що вказує на результативність проведеної роботи.

За результатами дослідження *мотиваційного критерію* показники мотивації на успіх в учасників тренінгу зросли з $x_{\text{сеп}} = 15,6$ до $x_{\text{сеп}} = 16,3$, що ми пов'язуємо із зміною способу мислення (таблиця 3.6).

В умовах вирішення певної задачі студенти навчились орієнтуватись на кращий результат, досягнення цілі різними способами, а також навчились представляти свої думки більш впевнено, відстоювали власні інтереси, не здаватись. Активність студентів під час тренінгових занять була спрямована на досягнення успіху, зокрема шляхом відповідального ставлення до пропонованої задачі.

Таблиця 3.6

**Зведені результати ЕГ та КГ: мотиваційний критерій сформованості
саногенного мислення**

№ з/ п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
III. Мотиваційний критерій										
1.	Мотивація на успіх	15,6	16,3	0,83	15,6	16,3	1,2 4	16,3	15,7	0,82
2.	Мотивація на невдачу	6,4	6,9	0,25	6,4	0		6,9	0	
3. 4.	Мотиваційний полюс яскраво не виражений	10,8	11,2	0,22	10,8	10,7	- 0,2 3	11,2	10,7	-0,75
5.	Тенденція мотивації на невдачу	8,5	8,6	0,21	8,5	8,6	0,1 2	8,6	8,4	-0,34
6.	Тенденція мотивації на успіх	12,6	12,5	- 0,51	12,6	12,7	0,2 3	12,5	12,7	0,28

На рівні регулятивного критерію виявлено програми статистично значимі зміни за показниками: наполегливість – з $x_{сер} = 7,3$ до $x_{сер} = 11,6$; ($t_{cn} = 2,22$ при $p \leq 0,05$), самовладання – з $x_{сер} = 5,6$ до $x_{сер} = 9,3$ ($t_{cn} = 2,24$ при $p \leq 0,05$), опірність стрес – з $x_{сер} = 32,7$ до $x_{сер} = 35,2$ ($t_{cn} = 2,58$ при $p \leq 0,05$). Також відбулися зміни за показниками «поведінковий тип А» (з $x_{сер} = 49,7$ до $x_{сер} = 48,1$), «поведінковий тип В» (з $x_{сер} = 34,9$ до $x_{сер} = 35,3$), «змішаний тип» (з $x_{сер} = 15,4$ до $x_{сер} = 16,6$) (таблиця 3.7).

Отже, студенти стали більш активні та самостійні, вони навчилися відстоювати власну позицію, свідомо керувати своїми переживаннями і

станами, розподіляти зусилля та контролювати свої вчинки, а також добре володіти собою в штучно створених стресових ситуаціях.

Таблиця 3.7

Зведені результати ЕГ та КГ: регулятивний критерій сформованості саногенного мислення

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
IV. Регулятивний критерій										
1.	Наполегливість	7,3	7,1	-0,1	7,4	11,6	2,22*	7,1	11,6	2,31*
2.	Самовладання	5,6	5,8	0,1	5,7	9,3	2,24*	5,8	9,3	2,27*
3.	Нервово-психічні зриви	30,5	31,2	-0,38	31	29	-0,48	31,2	29	-1,98
4.	Опірність стресу	32,7	32,3	-0,22	32,9	35,2	2,58*	32,3	39,2	7,67***
5.	Поведінковий тип А	49,7	48,3	-0,15	49,8	48,1	0,32	48,3	48,1	1,24
6.	Поведінковий тип В	34,9	34,2	-0,21	35,3	35,3	-1,89	34,2	35,3	-1,99
7.	Змішаний тип	15,4	17,5	0,16	14,9	16,6	2,12	17,5	16,6	-1,86

Примітка: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Проведення повторного дослідження саморегуляції дало змогу дійти висновків про те, що студенти характеризуються достатнім рівнем наполегливості та самовладання. Це вказує на оволодіння навичок стратегією опановування власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, актуальними переживаннями і станами, розподіляти

зусилля та контролювати свої вчинки. Студенти стали більш активні та самостійні, коли пропонується виконання завдання для досягнення певної мети, вони навчилися відстоювати власну позицію, добре володіти собою в штучно створених стресових ситуаціях.

Здатність студентів зберігати певну ступінь психологічної стабільності в несприятливих умовах і самостійно повертатися в стан рівноваги відзначається вищими показниками, аніж до проведення експерименту, що вказує на результативність проведеної роботи. Схильність респондентів до нервових зривів при запропонованих психологічних перевантаженнях майже не була поміченою. Тобто, більшість молодих осіб, що брали участі в експерименті, мають значно кращі можливості пристосування до умов середовища, ніж студенти контрольної групи. Висока опірність стресу у студентів свідчить про пристосованість юнаків до ситуацій стресового характеру, що підвищують можливість більш адекватного, конструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

Поведінка студентів з вираженою поведінковою активністю типу А характеризується імпульсивністю, емоційною нестриманістю, надмірною залученістю в роботу, прагненням до досягнень, суперництва, можливою фрустрацією до зовнішніх обставин та життєвих труднощів, напруженістю м'язів тіла. Домінуючий тип поведінкової активності типу А у студентів після формувальних впливів вказує на те, що корекція поведінки потребує значно більше часу. Тобто, ми сформували у студентів рефлексивність, підвищили характеристики вольової саморегуляції, здатність зберігати певний ступінь психологічної стабільності в стресогенних умовах тощо, однак для того, щоб впровадити набути навички в повсякденне життя, потрібно надалі працювати над собою, супроводжувати студента в цьому процесі.

Щодо *соматичного критерію сформованості саногенного мислення*, то результати повторного діагностування показали динаміку серед показників «біль у різних частинах тіла» (до тренінгу – $x_{\text{сер}} = 5,45$, після – $x_{\text{сер}} = 3,75$, «серцеві скарги» (до тренінгу – $x_{\text{сер}} = 3,75$, після – $x_{\text{сер}} = 2,55$) та «загальний

показник інтенсивності скарг» (до тренінгу – $x_{\text{сер}} = 15,55$, після – $x_{\text{сер}} = 3,1$) у студентів ЕГ (таблиця 3.8).

Статистично значущі відмінності показників до та після формувального експерименту виявлені для показника критерію «біль у різних ділянках тіла» ($t_{\text{сн}} = -3,55$ при $p \leq 0,05$). Як бачимо в експериментальній групі значно зменшилась інтенсивність емоційних скарг, які можуть впливати на фізичне самопочуття.

Таблиця 3.8

**Зведені результати ЕГ та КГ: соматичний критерій сформованості
саногенного мислення**

№ з/п	Показники	До експерименту		$t_{\text{сн}}$	Після експерименту		$t_{\text{сн}}$	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	$t_{\text{сн}}$
V. Соматичний критерій										
1.	Виснаження	3,40	3,38	-0,27	3,21	3	-0,42	3,38	3	-0,98
2.	Біль у різних частинах тіла	5,45	6,12	0,33	5,23	3,75	-3,55*	6,12	3,75	-5,85* *
3.	Шлункові скарги	3,55	3,24	-0,15	3,54	3	-0,67	3,24	3	-0,99
4.	Серцеві скарги	3,75	3,65	-0,21	3,23	2,55	-1,23	3,65	2,55	-1,34
5.	Загальний показник інтенсивності скарг	15,5 5	15,2 3	-0,23	14,90	3,1	-24,83	15,2 3	3,1	-27,23 ***

Примітка: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Отже, можна зробити висновок про те, що після здійсненого формувального впливу у студентів спостерігається високий рівень

сформованості саногенного мислення. Серед студентської молоді виявлено, що показник саногенного мислення після проведення тренінгу підвищився, ніж був до цього. Після тренінгу у студентської молоді нівелювалося суб'єктивне уявлення про втрату життєвої енергії, а також частково знизилася інтенсивність психосоматичних скарг: прояв фактору виснаження після проведення тренінгової програми зменшився. Студенти стали більш стійкі до змін навколишнього середовища, навчилися зберігати психологічну стійкість в несприятливих умовах і самостійно повертатися до стану рівноваги.

Реагування студентської молоді на тривожний чинник середовища стало конструктивним, більш адекватним і прийнятним. Виявлено, що загальний індекс, що визначає рівень задоволеності власним життям у студентів експериментальної групи підвищився. Також значно покращився емоційний фон, студенти стали радіснішими, знизилася гнів, печаль.

За результатами порівняльного аналізу виявлено відмінності за такими показниками: рефлексивність, саморегуляція (наполегливість та самовладання), нервово-психічна стійкість, опірність до стресу, гнучкість в поведінці, мотивація, що свідчить про підтвердження тих характеристик, за умови розвитку яких можна формувати саногенне мислення. Окрім того, статистичні відмінності були виявлені також за шкалами: інтенсивність скарг, радість, гнів, печаль, оптимістичність, напруженість, негативні емоції, позивні відносини, з людьми, що оточують, задоволеність якістю життя.

Отже, проведений експеримент дає змогу підтвердити визначені нами *психологічні умови формування саногенного мислення*, а саме:

- 1) розвиток рефлексивності, гнучкості в поведінці;
- 2) цілеспрямоване оволодіння навичками саморегуляції (наполегливість і самовладання);
- 3) цілеспрямоване оволодіння навичок позитивної реакції на стимули навколишнього середовища, переживання радості, розвиток мотивації на успіх;

4) розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу (стійкого рівня адаптаційних ресурсів та здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах).

Також до психологічних умов формування саногенного мислення ми віднесли: з'ясування та усвідомлення наадаптивних когнцій студентів (на основі теоретичного аналізу літератури та у процесі пробудови блоків тренінгової програми), а також актуалізацію механізму наслідування саногенної поведінки студентів (у результаті спостережень під час тренінгових занять зі студентами).

Отже, у результаті апробації тренінгової програми формування саногенного мислення студентів можна зробити висновок про її ефективність, оскільки зміни в мисленні студентів є позитивними та демонструють кращі результати після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі.

Проведене дисертаційне дослідження підтвердило, що студентській молоді необхідно знати про навички набуття саногенного мислення та особливості його формування, особливо у процесі навчальної діяльності. Зокрема, студенти, які набувають навичок саногенного мислення, можуть позбутися негативних наслідків емоційного стресу, напруженості, усунути комплекси, почуття вини, образи, сорому тощо, знати причини виникнення негативних емоційних станів і керувати ними, розуміти будову психічних станів, розмірковувати над ситуацією зі стану внутрішнього спокою, усвідомлювати і розуміти те, що відбувається в сьогодні, що веде за собою емоційне та психологічне благополуччя особистості.

3.4. Практичні рекомендації викладачам та кураторам щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ

Проблема регуляції емоційних станів є однією з найважчих у психології й одночасно належить як до фундаментальних, так і до прикладних проблем. Для стану нервово-емоційної напруженості характерне

зниження ефективності навчання та працездатності, а також функціонування систем та органів, виснаження енергетичних ресурсів молоді особи.

Повсякденні життєві події (зміни сімейних взаємин, стан власного здоров'я або здоров'я близьких, характер діяльності або матеріальне становище) через їхню індивідуальну значимість можуть виявитися істотними для розвитку напруги, емоційного стресу, що призводить до розладів здоров'я. Серед таких життєвих подій виділяють ситуації, які безпосередньо сприймають як загрозові (хвороби, конфлікти, загроза соціальному статусові); ситуації втрати (смерть близьких, розрив значимих відносин), що є загрозою системі соціальної підтримки; ситуації напруги, «іспиту», що вимагають нових зусиль або використання нових ресурсів. В останньому випадку події можуть навіть бути бажаними (нова відповідальна робота, вступ у шлюб, ВНЗ), а погроза буде пов'язуватися із руйнуванням сформованих стереотипів і можливою неспроможністю в нових умовах.

Ознакою згубного впливу патогенного мислення на формування особистості студента є те, що воно посилює будь-яку складну ситуацію у процесі навчання, у стосунках між колективом, між викладачем і студентом тощо і в такий спосіб призводить до емоційного стресу, хвороби. Патогенне мислення множить страждання людини: адже за допомогою свого мислення вона відтворює ситуацію стресу безліч разів, уводить себе у стан хронічного стресу, що руйнує організм, погіршує настрій, призводить до невдач [210].

Нервово-психічні навантаження, стреси, фрустрації супроводжують сьогоденне життя особистості та негативно впливають на діяльність студента, його успішність у навчально-виховному процесі ВНЗ. Зокрема, цей аспект призводить до прояву тривожності, стану напруги, переживання конфліктних ситуацій у стосунках студентів із викладачами та однокурсниками, взаємин із друзями та членами родини. Тому так важливо своєчасно виявити осіб із проявами патогенного мислення.

Оскільки найважливішим завданням розвитку юнацького віку є становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я», то

навчання саногенному мисленню забезпечить здорове формування особистості студента. Саногенне мислення на етапі юності відіграє вагомую роль під час навчальної діяльності студента. Оскільки в процесі навчання студент стикається з перешкодами на шляху досягнення цілей, адаптацією до умов навчання, виконаннями обов'язків, різними труднощами, пов'язаними із підготовкою до занять, оцінюванням його рівня знань викладачем тощо. Досить часто у процесі діяльності у студентів з'являється перенавантаження (здача заліків, екзаменів, захист дипломних проектів тощо). Навчальна діяльність студента часто супроводжується напругою. Стиль мислення, коли ми сприймаємо та переживаємо події в житті, може впливати на психологічний і фізіологічний стан організму людини, сприяти або навпаки перешкоджати досягненню високих результатів у навчанні тощо. Саногенне мислення дозволяє позбутися негативних наслідків стресу на стану напруги.

Із метою формування саногенного мислення, що сприятиме досягненню психологічного благополуччя молодій особі ми розробили та систематизували психолого-методичні рекомендації для викладачів, кураторів і психологів щодо формування саногенного мислення у студентів у процесі навчальної діяльності.

Для вирішення проблеми формування саногенного мислення у студентів необхідно створити збагачене освітнє середовище завдяки співпраці психолога зі студентами та викладачами. Така взаємодія передбачає процес взаємовпливу (міні-лекції, семінари, круглі столи), що сприятиме кращому оволодінню саногенним мисленням у процесі навчання, зокрема засобами когнітивної та раціонально-емотивної психотерапії.

Психолог, працюючи зі студентами, сприятиме набуттю навичок саногенного мислення під час аналізу проблемних ситуацій у процесі навчальної діяльності. Він повинен розвивати здатність до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності, дати розуміння та осмислення понять «саногенне» і «патогенне мислення», пробудити у студентів інтерес, прагнення до оволодіння саногенним видом мислення.

Психолог має проводити заняття, що мають на меті розпізнавання та усвідомлення різних емоцій (образу, вина, сором, страх тощо), розуміти природу їхнього виникнення. Він має дати можливість студенту «саногенно» розмірковувати свою образу, сором або гнів, прояв яких часто призводить до хронічного стресу.

Особливості подолання негативних емоцій і ментальна робота щодо виникнення образи, сорому, страху тощо містить:

- очікування щодо:

«Я» щодо «Я-ідеального» («Я» → «Я – ідеальне» → СОРОМ).

«Я» щодо «інших людей» («Я» → «Вони» → ОБРАЗА).

«Вони» щодо «мене» («Вони» → «Я» → ПРОВИНА).

«Я» щодо «моїх досягнень (результату)» («Я» → «результат» → СТРАХ НЕВДАЧ) [254].

- операції порівняння:

«Я» порівняно з іншими, хто «кращий за мене» («Я» → «інший, хто кращий мене» → ЗАЗРІСТЬ).

«Я» порівнян з іншим, хто «гірший за мене» («Я» → «інший, хто гірший за мене» → ГОРДІСТЬ).

Психолог разом зі студентами має опрацювати матеріал щодо механізму виникнення емоцій і закріпити навички на практиці.

Діяльність психолога щодо надання допомоги студентам у вирішенні психологічних проблем, які виникають у процесі навчання, потребує від спеціаліста здійснення індивідуальної та групової форм роботи. Індивідуальна робота є основним методом психолога, який сприяє налагодженню стосунків між ним і студентами [280]. До індивідуальної форми роботи можна віднести вправи, консультування, бесіди, метод «аутогенного тренування» та інші. Під час застосування групової роботи доцільно використовувати популяризаторські лекції, практичні заняття, круглі столи, конференції, тренінги тощо.

Психологу (який працює зі студентською молоддю) з метою набуття

навичок саногенного мислення, ведення конструктивного діалогу між студентами та викладачами, що своєю чергою покращить процес навчальної діяльності студентів, запропоновано:

1) ознайомити студентів із поняттями «саногенне мислення», «патогенне мислення», «неадаптивні когніції», «автоматичні думки», «м'язова свобода», що є ключовими у процесі успішної навчальної діяльності студента;

2) організувати проведення навчально-методичних семінарів і круглих столів за участі викладачів і студентів і питання прояву та розвитку саногенного мислення у процесі навчання у ВНЗ;

3) провести психолого-педагогічну діагностику саногенного мислення у студентів;

4) упровадити програму, спрямовану на формування саногенного мислення та подальшого її застосування кураторами та викладачами у процесі навчальної діяльності у ВНЗ.

Для ефективнішого результату формування саногенного мислення студентів пропонуємо психологічній службі (психологу) декілька вправ із авторської програми, які займають досить мало часу на їх проведення. Після завершення кожної вправи учасники діляться почуттями, які виникали у процесі та після виконання завдання.

Ми пропонуємо деякі вправи, що допоможуть усвідомити емоції та механізм їх виникнення, обговорити, які емоції в них викликають різні ситуації навчальної діяльності, зокрема: *вправа „Наші емоції”*, *вправа „Скульптура емоцій”*, *вправа «Я саногенний – я патогенний»*, *вправа «Пантоміміка»*, *вправа «Позитивне мислення»* (додаток М).

Також психолог має розвивати у студентів навички розпізнавання автоматичних думок, патогенних установок, що згубно впливають на навчальну діяльність студента, відпрацювати на ігрових моделях навички виявлення автоматичних думок і неадекватних інтерпретацій. Він повинен створити ситуацію, у якій студент зможе відпрацювати навички оволодіння

саногенним мислення, вміти усвідомити причини виникнення негативних емоцій і неадаптивних когніцій як бар'єрів у взаєминах між студентами-товаришами, студентом і викладачем. Зокрема, пропонуємо вправи та рольові ігри, що мають на меті відстежувати патогенні думки та відпрацьовувати на ігрових моделях навички виявлення автоматичних думок і неадекватних інтерпретацій: *вправа «Раціонально-емотивне уявляння»*, *рольова гра «Неадекватні інтерпретації»*, *вправа «Раціональна підтримка»*, *«Установки»* та *вправа «Неадаптивні когніції»*, *«Аналітична техніка «Баланс»* (додаток М). Психолог має допомогти у формуванні самоконтролю, наданню психологічної допомоги та підтримки для студентів у разі виникнення конфліктів у процесі навчання чи особистому житті.

Керівництву ВНЗ необхідно сприяти проведенню навчально-методичних семінарів і круглих столів за участі викладачів і студентів із питань прояву та формування саногенного мислення у студентської молоді, що впливатиме на розвиток самопізнання та саморозвитку у процесі навчальної діяльності.

Викладачам ВНЗ – допомагати в організації та проведенні навчально-методичних семінарів, спрямованих на розвиток саногенного мислення; створювати сприятливі умови, використовувати різні засоби та прийоми викладання навчального матеріалу, які активізують різні способи мислення студентів; застосовувати під час проведення різних форм навчання вправи, спрямовані на зняття впливу пози й напруження м'язів на внутрішній стан студента. На нашу думку, саме від злагодженості дій «викладач-студент» залежить ефективність навчального процесу, адже навчальний процес відбувається під керівництвом професорсько-викладацького складу та спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Підтримуємо думку А. Бойко [32] про те, що студенти, насамперед, не люблять сірості та однотипності, відсутності єдності у словах і діях, високо цінують творчість викладача, який може відступити від педагогічних шаблонів. Варто зауважити, що педагог є організатором навчально-

пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, забезпечуючи позитивне ставлення студентів до вивчення того чи іншого предмета. Викладачам необхідно зробити навчально-пізнавальну діяльність усвідомленим процесом, у якому його учасники повинні навчитися регулювати власні емоційні стани.

Психологічне благополуччя студента залежить від усвідомлення наявності чітких цілей, задоволеності спілкуванням між одногрупниками та викладачами, наявності ресурсів для подолання стресу та напруженості. Проблема адаптації студентів до ВНЗ є головною умовою успішності навчального процесу. Згуртування колективу, здійснення «зворотного зв'язку» із батьками, постійне та безпосереднє керівництво навчально-виховною роботою у студентських академічних групах здійснює саме куратор. Він пропонує різні форми та методи виховної роботи із студентами в період їхньої адаптації до навчання: зустрічі з діячами культури та мистецтва, відвідування різних заходів і походів, інформаційно-виховні бесіди, надання порад щодо організації часу (як оптимально розподіляти його на відпочинок та працю), допомога під час підготовки до здачі першої сесії.

Куратору ВНЗ пропонуємо допомагати психологу у проведенні психолого-педагогічної діагностики поведінки та розвитку студентів, упровадженні програм, спрямованих на розвиток та формування саногенного мислення, а під час проведення виховних годин враховувати особливості мислення студентів із подальшим його покращенням.

Куратору важливо постійно та систематично вирішувати завдання ВНЗ, які будуть позитивно впливати на адаптацію студентів під час навчально-виховного процесу, а саме:

- розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності;
- пробудження у студентів інтересу та прагнення до оволодіння саногенним мисленням у процесі навчальної діяльності;
- відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних

думок і неадекватних інтерпретацій у процесі навчальної діяльності, розвиток навичок пошуку адаптивної думки;

- психологічна робота з негативними психічними станатами, потоком негативно забарвлених думок, установками студентів та їх декструктивною поведінкою;
- набуття навичок розпізнавати типові патогенні автоматичні думки для типових стресогенних ситуацій у процесі навчання;
- розвиток навичок гнучкості сприйняття, відстежування неоднозначності оцінок ситуації у взаємодії з викладачами;
- формування вмінь і навичок конструктивного вирішення конфліктів у спілкуванні та взаєминах: студент-викладач;
- формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів.

Студенту для успішного розвитку саногеного мислення у процесі навчальної діяльності важливо відчувати себе активним суб'єктом діяльності, для чого потрібно:

- засвоїти необхідні для участі в навчально-виховному процесі норми поведінки та життєдіяльності й виробити певні навички та звички навчальної діяльності (статична, динамічна сила та витривалість, темпоритм рухів, швидкість реакцій, координованість і стабільність рухів);

- встановити закономірності взаємодії із професорсько-викладацьким складом у процесі навчання (обговорення проблем, суб'єктна позиція студента, підтримка відчуття приналежності студентів до спільноти, соціально-психологічна атмосфера);

- брати участь у проведенні заходів, що спрямовані на розвиток самосвідомості, реалізації потенціалу, розвиток особистісних якостей (упевненість, організованість, наполегливість, дисциплінованість, терпимість, відповідальність), на підвищення активності в навчальній діяльності.

Також пропонуємо студентам і вдома під час підготовки до семінарських занять виконувати вправи. Зокрема, *вправу «Затиск»* (додаток Т), яка дасть змогу навчитися знімати психофізіологічні «затиски» та формувати прийоми стану релаксації. Навичка розслабляти м'язи – це передумова аутогенного тренування. Аутотренінг сприяє відновленню сил, зняттю емоційної збудливості, управлінню процесами організму та психіки. Також дає можливість не лише переключати увагу з одного об'єкта на інший, а й звільнитися від «м'язових затисків» [30]. Важливо студентам освоїти і техніку релаксації, що є ефективним засобом відновлення енергетики нервової системи та всього організму.

Для зменшення переживання перед виконанням важливого завдання або самотійної роботи, виступу тощо рекомендуємо використовувати *вправу «Позіхання»* (додаток М), що сприятиме фізичному та психічному розслабленню, допоможе звільнитися від зайвого фізичного та емоційного напруження. За оцінкою фахівців, позіхання дозволяє майже миттєво збагатити кров киснем і позбутися надлишку вуглекислоти. У результаті цього напружуються м'язи шиї, ротової порожнини, що прискорює кровотік у судинах головного мозку. Позіхання, покращуючи кровопостачання легенів, виштовхуючи кров із печінки, підвищує тонус організму, створює імпульс позитивних емоцій.

Перед написанням модульної контрольної роботи чи іспиту пропонуємо *вправу «Книга мого життя»* (додаток Т), що допоможе зняти внутрішню напругу людини, переводячи її у «світ інших вимірювань», можна сказати, у видимий «паралельний світ» із реальним існуванням предметів зі своїми власними законами, відмінними від законів людського життя. Сприйняття «інших світів» і внутрішнє включення в один із них дає можливість розуміння багатогранності будь-якої життєвої та професійної ситуації, сприяє тимчасовому «виключенню» з власних травмувальних обставин і ставлення до них як до реальних, одних із безлічі різноманітних форм життя. *Вправи «Людина-стресор», «Поміняйтесь місцями»* (додаток Т) допоможе студенту пережити стресовий

досвід і дозволить закріпити навички конструктивного ведення діалогу між студентом на викладачем, у навчальній групі тощо.

На нашу думку, будь-яка діяльність є ефективною, якщо вона здійснюється зі стану внутрішнього душевного спокою та гармонії. Процес набуття навичок саногенного мислення вимагає Я-зусиль. Опираючись на аналіз результатів дослідження, ми вважаємо, що психолого-методичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів, мають також містити роботу з диханням, зажимами в тілі, аутогенне тренування, віднайдення ресурсного стану та опори на нього у процесі напруги в навчальній діяльності студента (*вправи «Позбавлення від тривоги», «Подолання дратівливості», Антистресова техніка «Словесний натюрморт», «Умійте розслабитися»* додаток Т).

Отже, після проведення програми із формування саногенного мислення у студентів та апробації її результатів ми розробили методичні рекомендації, яких необхідно дотримуватися не лише психологу та студенту, а й усім учасникам навчально-виховного процесу, а саме: керівництву ВНЗ, професорсько-викладацькому складу, куратору. Своєчасне застосування розробленої програми сприятиме розвитку та формуванню саногенного мислення у студентів для досягнення ними психологічного благополуччя.

Висновки до розділу 3

1. Охарактеризовано основні умови та перешкоди формування саногенного мислення у студентів. Умовами формування саногенного мислення є: високий рівень метакогніції та моніторингу, усвідомлення неконструктивних програм поведінки та їх корекції, високий рівень володіння технікою психічної саморегуляції та розвиток навиків активної роботи над неконтрольованим потоком негативних думок. Встановлено, що неадаптивні когніції продукують неадекватну, надмірно інтенсивну й хворобливу реакцію суб'єкта. Основними перешкодами у формуванні саногенного мислення виділено: неадаптивні когніції та ірраціональні

вірування. Емпірично визначено основні неадаптивні когніції студентів: у 48 % переважають повиннісні судження, у 34 % – осуджуючі судження та у 18 % – жахаючі судження.

2. Визначено та обґрунтовано модель формування саногенного мислення студентської молоді, у якій враховано цілеспрямований вплив на характеристики психологічного профілю особистості студента із саногенним мисленням.

3. Впроваджено програму формування саногенного мислення студентської молоді, що була розроблена із врахуванням розвитку характеристик психологічного профілю студента із саногенним мисленням.

4. Високий рівень сформованості саногенного мислення, після формувальних впливів, свідчить про те, що тренінгові заняття дали змогу підвищити та набути нові навички щодо ефективних засобів розв'язування психотравмуючих проблем, свідомому рефлексивному аналізу власних емоцій та стресогенних факторів.

5. Порівняльний аналіз дозволив засвідчити у студентів високий рівень сформованості саногенного мислення. Визначено, що для студентів після проведення тренінгу став більш прийнятний тип реакції з позитивним особистісним сенсом або соціальним значенням; у студентів нівелювалося суб'єктивне уявлення про втрату життєвої енергії і потреби в допомозі, а також частково знизилася інтенсивність психосоматичних скарг. Зросла нервово-психічна стійкість особистості студента, опірність стресу, дещо знизився рівень особистісної та реактивної тривожності; підвищився загальний індекс рівня задоволеності власним життям у студентської молоді; також були виявлені позитивні зміни в дослідженні рівня рефлексивності та вольових характеристик.

6. Виокремлено психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді: 1) з'ясування та усвідомлення неадаптивних когніцій студентів; 2) розвиток рефлексивності, гнучкості в поведінці; 3) цілеспрямоване оволодіння навичок позитивної реакції на стимули

навколишнього середовища, переживання радості, розвиток мотивації на успіх; 4) цілеспрямоване оволодіння навичками саморегуляції (наполегливість і самовладання); 5) розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу (стійкого рівня адаптаційних ресурсів і здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності в стресогенних умовах); 6) актуалізація механізмів наслідування саногенної поведінки студентів.

7. Розроблено та систематизовано практичні рекомендації для викладачів, кураторів і психологів щодо формування саногенного мислення у студентів у навчальній діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях:

1. Гільман А. Ю. Практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць. Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Сєверодонецьк, 2015. – № 2 (37). – Том 2. – С. 81–90.

2. Гільман А. Ю. Аналіз результатів ефективності програми по формуванню саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса, 2016. – Вип. 1(39), Том 21. – С. 43–53.

3. Гільман А. Ю. Тренінгова програма як засіб формування саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. – Вип. 3. – С. 39–54.

4. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – Вип. 1 (17). – С. 51–56.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне й емпіричне вивчення проблеми саногенного мислення у студентів та визначено психологічні умови його формування.

За результатами дисертаційного дослідження зроблено такі висновки:

1. Саногенне мислення розглядають переважно з функціональних позицій, як процес, що пов'язаний із регуляцією негативного емоційного стану та вирішенням складних життєвих ситуацій, який у результаті сприяє покращенню психічного та соматичного здоров'я. Саногенним називають мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції й усвідомленню людиною різних емоцій, потреб і бажань, а також відповідно запобігає захворюваності.

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано співвідношення понять «саногенне» та «позитивне», «оптимістичне», «емоційне», «продуктивне», «критичне», «раціональне», «конструктивне» мислення. З'ясовано, що основною спільною ознакою всіх зазначених видів мислення є вирішення завдань (проблем), а також прагнення особистості до нового сприйняття ситуації (позитивне мислення, продуктивне мислення), до самовдосконалення (позитивне мислення, критичне мислення), відхід від стереотипів (продуктивне мислення). Виявлено, що поняття «конструктивне» й «продуктивне мислення» найбільш тісно пов'язані за змістом із саногенним мисленням; саногенне мислення є глибшим за своїм змістом і містить у собі позитивне мислення.

З'ясовано співвідношення понять «саногенне мислення», «рефлексія», «саногенне рефлексія», «метакогніція», «метамислення», «емоційна регуляція».

Уточнено, що саногенне мислення – це психічний процес відображення власних емоційних переживань, що характеризується високим рівнем метакогніції та моніторингу і проявляється в осмисленні травмуючих

емоціогенних факторів, усвідомленні неконструктивних програм поведінки та передбачає їх корекцію й набуття навичок застосування адекватних способів реагування в ситуаціях напруги. Описано алгоритм розгортання саногенного мислення.

Визначено психологічні чинники формування саногенного мислення студентів, серед яких: наполегливість, рефлексивність, самовладання, висока опірність до стресу, низька ригідність, емоційне переживання радості.

2. Обґрунтовано такі критерії сформованості саногенного мислення: *когнітивно-рефлексивний* (високий рівень розвитку рефлексії, здатність виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати події за допомогою порівняння образу свого «Я», вміння переключати мислення на предмет інших роздумів, гнучкість мислення), *емоційний* (прояв позитивних емоційних переживань, схильність до оптимістичності, до позитивного емоційного фону, високий рівень психологічного благополуччя, прояв адекватної емоційної реакції на стимули навколишнього середовища, високий рівень задоволеності якістю життя, задоволеність самореалізацією), *мотиваційний* (мотивація на досягнення успіху, наявність інтересів і цілей у житті студента), *регулятивний* (високий рівень волевої саморегуляції, довільний контроль емоційних реакцій і станів, високий рівень нервово-психічної стійкості, стресостійкість, низький рівень тривожності, відхід від поведінкових стереотипів і стандартів, здатність протистояти негативним емоціям й адекватно реагувати на зміни середовища), *соматичний* (добре фізичне самопочуття та відсутність психосоматичних скарг).

3. На основі результатів емпіричного дослідження побудовано психологічні профілі студентів із *саногенним* (високий рівень рефлексивності, мотивації досягнення успіху, нервово-психічної стійкості, висока опірність до стресу, високий рівень задоволеності якістю життя) та із *патогенним мисленням* (низький рівень рефлексивності; загальна втрата життєвої енергії; наявність психосоматичних скарг, загального виснаження; нервово-психічна нестійкість; тривале переживання негативних емоцій

(роздратування, злість, розчарування); неадекватна емоційна реакція на стимули середовища; високий рівень ригідності; низький рівень наполегливості і самовладання; підвищена тривожність; низький рівень протистояння стресу та незадоволеність життям).

4. Обґрунтовано модель і відповідну програму формування саногенного мислення студентів, яка відображає цілеспрямований вплив на його основні характеристики.

Розроблена програма довела свою ефективність, про що свідчать результати порівняльного аналізу показників, одержаних до та після формувального експерименту. Зокрема, для студентів став більш прийнятний тип реакції з позитивним особистісним значенням; нівелювалося суб'єктивне уявлення про втрату життєвої енергії і потреби в допомозі, знизилася інтенсивність психосоматичних скарг; зросли показники нервово-психічної стійкості та опірності до стресу; знизилися рівні особистісної й реактивної тривожності; зріс показник загального індексу задоволеності якістю життя; підвищився рівень рефлексивності й показники вольових характеристик.

Психологічними умовами формування саногенного мислення студентської молоді визначено: 1) з'ясування й усвідомлення неадаптивних когніцій студентів; 2) розвиток рефлексивності, гнучкості в поведінці; 3) цілеспрямоване оволодіння навичками адекватної реакції на стимули навколишнього середовища, усвідомлене переживання радості, розвиток мотивації на успіх; 4) цілеспрямоване оволодіння навичками саморегуляції; 5) розвиток нервово-психічної стійкості й опірності до стресу (стійкого рівня адаптаційних ресурсів і здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах); 6) актуалізація механізмів наслідування саногенної поведінки студентів.

5. Розроблено й систематизовано практичні рекомендації для викладачів, кураторів і психологів щодо формування саногенного мислення студентів у процесі навчальної діяльності.

Предметом для подальших наукових досліджень вважаємо вивчення впливу саногенного мислення на процес самоактуалізації особистості, розробку й упровадження нових психотехнологій формування саногенного мислення різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 363 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания. – М. : Московский психол. соц. инст., 2001. – С. 73–85.
3. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 224 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Прогресс, 1995. – 284 с.
6. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение : [пер. с англ. С. Могилевского] / Ф. Александер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : ЛГУ, 1968. – 338 с.
8. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
9. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
10. Анікєєв Д. М. Проблеми формування здорового способу життя студентської молоді / Д. М. Анікєєв // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2009. – №2. – С. 6–9.

11. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : [монографія] / І. Ф. Аршава. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
12. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев–Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.
13. Бахур В. Т. Это неповторимое «Я» / В. Т. Бахур. – М. : Знание, 1982. – 192 с.
14. Бек А. Техники когнитивной психотерапии [Електронний ресурс] / А. Бек; под ред. А. Б. Фенько. // Психологическое консультирование и психологическая терапия: [хрестоматия]. М. : Вильямс, 1999. – Т. 1. – Режим доступу : <http://psy.samara.ru/content.asp?&rid=51&id=87>.
15. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 349 с.
16. Белик Я. Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности : Научно–аналитический обзор / Я. Я. Белик. – М. : Академия МВД СССР, 1988. – 47 с.
17. Березин Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности: структура, основные интерпретации, некоторые области применения / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Е. Д. Соколова. – М. : Фолиум, 1994. – 175 с.
18. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. / Н. Р. Битянова. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 64 с.
19. Благій О. Л. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О. Л. Благій, Є. А. Захаріна // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2006. – №4. – С. 8–11.
20. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович, под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. (Серия «Психологи Отечества»).

21. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А. Ф. Бондаренко. – К. : КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
22. Боришевский М. Й. Теоретические вопросы самосознания личности / М. Й. Боришевский. // Психологические особенности самосознания подростка. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5–38.
23. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
24. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
25. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопр. психол. 1990. N 6. С. 9–17.
26. Бужинська С. М. Вплив позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів / С. М. Бужинська, Л. В. Кондрацька // Психологія : реальність і перспективи. – 2016. – Вип. 7. – С. 46–49.
27. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук // СПб. : Питер. – 2006. – 351 с.
28. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посібн. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
29. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника : учеб. пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1997. – 48 с.
30. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
31. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1982. – 336 с.

32. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
33. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 320 с.
34. Визгин А. В. Внутренний диалог и самоотношение / А. В. Визгин, Т. В. Столин // Психологический журнал. – 1989. – №6. – С. 50–57.
35. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
36. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи / О. В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65–87.
37. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
38. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе : учеб. пособие / А. С. Власенко. – М., 1987. – 412 с.
39. Водейко Р. И. Как управлять собой / Р. И. Водейко, Г. Е. Мазо. – Минск : Народная асвета, 1983. – 80 с.
40. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
41. Вольф Д. Как понимать чувства и справляться с проблемами / Д. Вольф, Р. Меркле. – Новосибирск : Наука. Сибирская издат. фирма РАН, 2000.
42. Востриков А. А. Культура эмоций / А. А. Востриков. – Одесса : Психопедагогика, 1987. – 206 с.
43. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 2. – 324 с.

44. Выготский Л. С. Педагогическая школа / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
45. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
46. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 136 с.
47. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 81 с.
48. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности / Э. В. Галажинский. – Томск : Изд-во Томского гос. ун-та, 2002. – 320 с.
49. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Просвещение, 1966. – С. 236–277.
50. Гаранян Н. Г. Практические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 29–29.
51. Гаранян Н. Г. Депрессия и личность : обзор зарубежных исследований, часть II // Социальная и клиническая психиатрия. – 2009. – № 3. – С. 80–92.
52. Гаранян Н., Холмогорова А., Шайб П., Виршинг М. Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств // «Медицинская психология в России». – 2011. – № 1.
53. Гаранян Н. Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия посттравматического стрессового расстройства // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 3. – С. 46–72.
54. Гильман А. Ю. Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения / А. Ю. Гильман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and

Psychology, III (35). – Budapest, 2015. – Issue : 71. – P. 79–84. (p- ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

55. Гільман А. Ю. Аналіз результатів ефективності програми по формуванню саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса. – 2016. – С. 43–53.

56. Гільман А. Ю. До проблеми оволодіння саногенним мисленням в процесі вирішення життєвих завдань студентської молоді / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України Том X, Київ. – 2016. – С. 58–69.

57. Гільман А. Ю. Дослідження саногенного мислення студентської молоді в експериментальних умовах [Електронний ресурс] / А. Ю. Гільман // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : «Психологія». – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis.

58. Гільман А. Ю. Емпіричне дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науково-практичний журнал «Наука і освіта». – Одеса : Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2016. – С. 5–9.

59. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип. 57. – С. 64–69.

60. Гільман А. Ю. Рефлексивність як основа формування саногенного мислення студента / А. Ю. Гільман // Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів», 14–15 травня 2015 р., Мукачево. – 2015. – С. 62–65.

61. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і

педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 40–48.

62. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення : теорія і важливі напрями психологічної практики / А. Ю. Гільман, М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 28–39.

63. Гільман А. Ю. Практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць. Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Сєвєродонецьк. – 2015. – № 2 (37). Том 2. – С. 81–90.

64. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – Вип. 1 (17). – С. 51–56.

65. Гільман А. Ю. Саногенне мислення – шлях до саморегуляції і саногенної поведінки / А. Ю. Гільман // Міжнародна заочна конференція «Наука і суспільство», Науково-дослідний центр «Знання», 5 лютого 2014 р., Донецьк, 2014. – С. 204–209.

66. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в процесі збереження психологічної стійкості особистості / А. Ю. Гільман // Міжнародна конференція «Формалізація наукового пошуку : позитивні та негативні сторони», 27 вересня 2014 р., Київ, 2014. – С. 85–88.

67. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі особистості юнака / А. Ю. Гільман // Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRASP – 2014) 15 травня 2014 р. – Острог, 2014. – С. 19–23.

68. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі художньої творчості / В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія

«Психологія і педагогіка». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 24. – С. 7–12.

69. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як спосіб запобігання психосоматичних захворювань молоді / А. Ю. Гільман // Міжнародна науково-практична конференція «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.», 29–30 січня 2016 р., Львів, 2016. – С. 10–12.

70. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 2. – С. 41–46.

71. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова самореалізації студентської молоді / А. Ю. Гільман // Міжнародна науково-практична конференція. Наукова дискусія : питання педагогіки та психології, 5 грудня 2015 р. – Київ. – 2015. – С. 113–116.

72. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник запобігання виникнення депресивних станів / А. Ю. Гільман // Міжнародна заочна конференція «II Весняні наукові читання», Науково-дослідний центр «Знання», 17 травня 2014 р. Донецьк, 2014. – С. 110–114.

73. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 30. – С. 43–50.

74. Гільман А. Ю. Саногенне мислення : суть та особливості прояву / А. Ю. Гільман // III Міждисциплінарна науково-практична конференція студентів та молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність», 5 лютого 2014 р. Острого, 2014. – С. 132–139.

75. Гільман А. Ю. Саногенне чи патогенне мислення: особливості поведінки студентської молоді / А. Ю. Гільман // IX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації», 3–4 грудня 2015 р. м. Переяслав-Хмельницький. – 2015. – С. 257–260.

76. Горбатков А. А. О соотношении ориентаций на положительные и отрицательные качества в структуре ценностных ориентаций личности // Психол. журнал. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

77. Гордеева Н. А. Самоактуализация личности студента: учебное пособие. / Н. А. Гордеева, И. А. Винтин, В. Г. Хусточкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 208 с.

78. Горностай П. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. Горностай, Т. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

79. Григорьев Н. Р. Поведение как основной фактор, определяющий здоровье / Н. Р. Григорьев, Г. Е. Чербикова, Ю. Б. Темпер // Научно-практическая конференция Дальнего Востока. Проблемы физического воспитания и здоровья». – Благовещенск : Изд-во Благовещенского мед. инст.-та, 1994. – С. 196–198.

80. Гройсман А. Л. Медицинская психология / А. Л. Гройсман. – М. : Магистр, 1996. – 104 с.

81. Гуменюк У. І. Ірраціональні вірування людини як когнітивні утворення/ У.І. Гуменюк// Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Вид-во Нацун-ту «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 120–131.

82. Гуменюк У. І. Особливості ірраціональних вірувань акмеперіоду людини в залежності від домінуючої психологічної функції та загальної установки свідомості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / У. І. Гуменюк ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

83. Гуменюк У. І. Особливості ірраціональних вірувань акмеперіоду людини в залежності від домінуючої психологічної функції та загальної установки свідомості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / У. І. Гуменюк. – Хмельницький, 2011. – 238 с.
84. Даниленко О. И. Душевное здоровье как культурно-исторический феномен / О. И. Даниленко. // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – №2. – С. 108–117.
85. Дворникова Т. А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента / Т. А. Дворникова // Вестник СПбГУ: Сер.12, Вып.3 с. – 2011. – С. 79–84
86. Данина М. М. Кинотерапия как средство развития саногенного мышления / М. М. Данина // Журнал «Человек. Сообщество. Управление». – Краснодар, 2011. – Вып. 1. – С. 99–109.
87. Джампольски Д. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить отношения с окружающими / Д. Джампольски. – М. : Просвещение, 1990. – 270 с.
88. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештальтупражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М. : Инфра, 1995. – 210 с.
89. Дем'яненко Ю. О. Особливості репрезентації життєвого досвіду у текстах людьми з серцево-судинними захворюваннями / Ю. О. Дем'яненко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 59. Серія : Психологічні науки. – Чернігів, 2008. – Т. I. – С. 89–94.
90. Дем'яненко Ю. О. Психосоматичні теорії: виникнення та трансформації ідеї / Ю. О. Дем'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т.VIII, вип. 4. – С. 295–301.
91. Деркач А. А. Акмеология. Учебник / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.

92. Джеймс У. Психология / [под ред. Л. А. Петровской] / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
93. Долженко Л. П. Захворюваність і рухова активність студентів з різними рівнями соматичного здоров'я / Л. П. Долженко // Теорія та методика фіз. виховання і спорту. – 2004. – № 1. – С. 21–24.
94. Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Т. А. Донских, И. П. Короленко. – Новосибирск : Наука, 1990. – 222 с.
95. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / И. В. Дубровина. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
96. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №3. – С. 17–21.
97. Дубровский К. М. Методика директивного группового внушения / К. М. Дубровский. // Психотерапия в курортологии / Под ред. И. З. Вельвовского. – К. : «Здоров'я», 1966. – С. 233–235.
98. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер. // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 86–234.
99. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дьюи Дж. [пер. с англ. Н. М. Никольской] – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
100. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2005. – 254 с.
101. Екстремальна психологія : [підручник] / О. П. Євсюков, А. С. Куфлієвський, Д. В. Лебедєв та ін.; [за ред. О. В. Тімченка]. – К. : ТОВ «Август трейд», 2007. – 502 с.
102. Елисеев Ю. Ю. Психосоматические заболевания : полный справочник / Ю. Ю. Елисеев. – М. : Эксмо, 2003. – 608 с.

103. Елліс А. Психотренінг по методу Альберта Елліса / А. Елліс. – СПб. : Питер, 1999. – 72 с.
104. Ігумнова О. Б. Напрями психокорекції негативних психічних станів студентів / О. Б. Ігумнова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 30. – С. 64–68.
105. Жигайло Н. І. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників / Н. І. Жигайло // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України: в 4-х томах. / За ред. академіка С. Д. Максименка – К. : Плавник, 2005. – Вип. 26. – Том 2. – С. 65–71.
106. Жигайло Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. І. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 107–112.
107. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008 – 336 с.
108. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні умови формування духовності студентської молоді під час навчання у ВНЗ / Н. І. Жигайло // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. – Том. X. – Вип. 11. – С. 366–376.
109. Загальна психологія : навч. посібник / за ред. О. Скрипченко, Л. Долинська та ін. – К. : «А.П.Н», 1999. – 367 с.
110. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика й реорганізація негативних глибинних переконань особистості / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк. – 2015. – Вип. 26. – С. 143–156.

111. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Е. В. Змановская. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
112. Іваник Г. С. Шляхи розвитку позитивного мислення як цілісного утворення в системі функціонування загальноосвітніх закладів / Г. С. Іваник // Молодь, освіта, наука і нац. свідомість : зб. матеріалів ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т. 3. – С. 91–93.
113. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
114. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2013. – 783 с.
115. Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. – Москва, 1992. – 138 с.
116. Ищенко Т. В. Студенчество – резерв интеллигенции // Базовые ценности россиян. Сборник статей / Под ред. А. В. Рябова, Е. Ш. Курбангалеевой. – М., 2003.
117. Кайгер В. Адаптивні механізми самосвідомості і самоідентифікації / В. Кайгер // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 84–94.
118. Каламаж Р. В. Професійна самосвідомість: теорія та практика формування у ВНЗ : [навчально-методичний посібник] / Р. В. Каламаж. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – 148 с.
119. Каламаж Р. В. Процесуально-змістові аспекти Я-концепції особистості // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 421–431.

120. Калошин В.Ф. Позитивне мислення як чинник професійного самовизначення молоді в умовах ПТНЗ: Методичний посібник/ В.Ф. Калошин. – К., 2012. – 114 с.
121. Калошин В. Ф. Роль емоцій у навчанні / В. Ф. Калошин // Нові технології навчання. – 1995. – Випуск 14. – С. 23–28.
122. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Част. 2. – Івано-Франківськ : вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1996. – С. 42–48.
123. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
124. Карпова Н. Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования : дисс. ...д. психол. н. : 19.00.01 / Н. Л. Карпова. – М. : ПИ РАО, 1998. – 366 с.
125. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии : Учебное пособие / Н. Л. Карпова. – М. : Флинта, 2003. – 200 с.
126. Карпова Н. Л. Психогигиена общения по А. Б. Добровичу / Н. Л. Карпова, М. М. Данина. // Психология общения: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – С. 327.
127. Кириленко, Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посібник / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
128. Кириленко Т. С. Психологія переживання травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. С. Кириленко. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2014. – 135 с.
129. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.

130. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 3.
131. Ковалев О. Г. Психология личности / О. Г. Ковалев. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 168 с.
132. Козловская М. С. Влияние саногенного мышления на коррекцию эмоциональных состояний личности осужденных : дисс...к. психол. н. : 19.00.01 / М. С. Козловская. – Новосибирск, 2005. – 209 с.
133. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О. М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
134. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – №3. – С. 43–54.
135. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
136. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М., 1980. – 265 с.
137. Костюк Г. С. Психологія. Підручн. для педагогічних вузів / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1968. – 365 с.
138. Кошелева Ю. П. «Образ» в психологии : теория и практика / Ю. П. Кошелева // Вестник МГЛУ. – Выпуск 7 (640). – 2012. – С. 39–51.
139. Крайнова Ю. Н. Саногенное мышление против негативных переживаний / Ю. Н. Крайнова // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – №4. – С. 58–74.
140. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов : дисс. ... к. психол. Наук : 19.00.01 / Ю. Н. Крайнова. – М., 2010. – 154 с.
141. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
142. Кузьмина А. И. Влияния событий жизненного пути / А. И. Кузьмина // Материалы IV Всероссийского съезда РПО, (Ростов на

Дону, 18-21 сентября 2007 г.): в 3 т. – Т. 2. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2007. – С. 164–165.

143. Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності у виші / О. І. Кузнецов // Психологія і особистість. – 2014. – № 2. – С. 58–70.

144. Кустов А. В. Мислення : психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти : навч. посіб. /А. В. Кустов, Ю. А. Алексеева. – Суми : Вид-во СумДУ, 2010. – 324 с.

145. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В. П. Кутішенко – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.

146. Кюльпе О. Психология мышления / О. Кюльпе // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – С. 51–59.

147. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р. С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М. : Женева, 1989. – С. 121–126.

148. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс : [пер. с англ]. – М. : Медицина, 1970. – С. 178–209.

149. Лармин О. В. Искусство и молодежь : эстетические очерки / О. В. Лармин. – М. : Мол.гвардия, 1980. – 191 с.

150. Левитов Н. Д. Психическое состояние персеверации и ригидности / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 133–141.

151. Леонтьев Д. А. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума, (Москва, 15–16 октября 2009 г.). / Под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито- Центр, 2009. – С. 145–150.

152. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с.
153. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
154. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 142 с.
155. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1992. – 216 с.
156. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
157. Лефтеров В. О. Гра як метод і форма проведення тренінгу / В. О. Лефтеров // Вісник Національної академії оборони України : збірник наукових праць. – К. : НАОУ, 2007. – № 1 (3). – С. 182–186.
158. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологи / Н. А. Логинова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – С. 103–109.
159. Лотоцька М. Ю. Порушення предметного та афективного компонентів емоцій у хворих параноїдною формою шизофренії : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.04 / М. Ю. Лотоцька ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2001. – 19 с.
160. Лукьянов В. С. Эмоции и здоровье / В. С. Лукьянов. – М. : Знание, 1966. – 45 с.
161. Лысенко В. В. Влияние саногенной рефлексии на компоненты саморегуляции: автореф. дисс... канд. психол. Наук : 19.00.07 / В. В. Лысенко. – М., 2002. – 22 с.
162. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навчальний посібник / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2001. – 487 с.
163. Майер Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления : учебное пособие для

студентов вузов / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – С. 123–129.

164. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин. – СПб. : Речь, 2001. – 179 с.

165. Максименко С. Д. Экспериментальна психологія : підручник / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.

166. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник / [за заг. ред. С. Д. Максименко]. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.

167. Максименко С. Д. Особистість : прогноз розвитку і життєвий шлях : [Про пробл. прогнозування псих. розвитку] / С. Д. Максименко. // Психолог. – 2006. – № 7. – С. 5–10.

168. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студентів вищих навч. закладів / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : КММ, 2007. – 296 с.

169. Максименко С. Д. Структура особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1–13.

170. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Психолого – педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методолог. Семінару АПН України, 19 березня 2008 р., м. Київ. – К. : АПН України, 2008. – С. 28–37.

171. Мартынов Б. В. Самоактуализация человека / Б. В. Мартынов. – Ростов на Дону : Ростиздат, 2005. – 179 с.

172. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире : константы и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 142–148.

173. Марчукова С. Ф. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологической адаптации курсантов образовательных

учреждений МВД России : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Ф. Марчукова. – М., 2005. – 20 с.

174. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

175. Матласевич О. В. Психологічні особливості проблеми виховання молодого покоління / О. В. Матласевич // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2007. – Вип. 8. – С. 219–227.

176. Матласевич О. В. Психологічна профілактика адиктивної поведінки молоді в світлі християнського світогляду / О. В. Матласевич // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип.2. – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 112–116.

177. Матласевич О. В. Почуття вини в психологічній та релігійній інтерпретації / О. В. Матласевич // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 17. – С. 231–242.

178. Матласевич О. В. Теорія та методика організація психологічного тренінгу : [навчально-методичний посібник] / О. В. Матласевич. – Острог, 2010. – 284 с.

179. Матласевич О. В. Християнські цінності як основа психологічної практики / О. В. Матласевич // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 25. – С. 96–100.

180. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М. : Медпресс, 2001. – 592 с.

181. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе : дис. ... доктора психол. Наук : 19.00.01 / Л. В. Меньшикова. – Новосибирск, 1998. – 370 с.

182. Мерлин В. С. Структура личности : характер, способности, самосознание : учеб. пособие к спецкурсу / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
183. Мешко Г. М. Формування саногенного мислення майбутніх педагогів як умова збереження і зміцнення їхнього професійного здоров'я / Г. М. Мешко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 25. Ч. 4. – 2013. – С. 258–265.
184. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога : проблема и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С. 48–58.
185. Мольц М. Я. Я – это Я, или как стать счастливым? / М. Я. Мольц. – СПб. : Питер, 1992. – 234 с.
186. Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія / [М. В. Савчин, О. І. Галян, Л. П. Василенко, С. І. Заболоцька та ін.]. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2009. – 288 с.
187. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка / В. Ф. Моргун. – Полтава : АСМІ, 2002. – 84 с.
188. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу : [навч. посібник] / Л. І. Мороз. – К. : Паливода, 2004. – 130 с.
189. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / С. Н. Морозюк. – М. : Изд-во М. А. Штыкова, 2000. – 265 с.
190. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М. : КИП, 2006. – 102 с.
191. Москалець В. П. Психологія особистості : навчальний посібник / В. П. Москалець. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 416 с.

192. Мясичев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясичев // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 10–13.
193. Москалец В. П. Структурно-функціональна організація особистості / В. П. Москалец // Психологія і суспільство : наук. журнал / гол. ред. А. В. Фурман. – 2010. – №2. – С. 20–25.
194. Москалец В. П. Психофункціональні сутності інтелекту, мислення, свідомості / В. П. Москалец // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника : збірник науково-теоретичних статей. Гуманітарні науки. – 2015–2016. – №12–13. – С. 101–111.
195. Мудрик А. До питання професійного самовизначення особистості / А. Мудрик // Актуальні проблеми загальної та соціальної психології : зб. наук. статей / гол. ред. Л. В. Засекіна ; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології, кафедра загальної та соціальної психології. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – Вип. 2. – С. 51–56.
196. Нардонэ Дж. Искусство быстрых изменений. Краткосрочная стратегическая терапия / Дж. Нардонэ, П. Вацлавик. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2006 – 496 с.
197. Наследов А. Д. SPSS : Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
198. Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003. – 688 с.
199. Олпорт Г. Становление : основные положения психологии личности. Избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 216 с.
200. Опарина В. Н. Развитие саногенной рефлексии в самостоятельной работе студента : дисс. ... канд. психол.наук: 19.00.01 / В. Н. Опарина. – М., 2008. – 186 с.

201. Орлов Ю. М. Воспитание в свете саногенного мышления / Ю. М. Орлов // Воспитание школьников. – 1993. – № 11. – С. 2–3.
202. Орлов Ю. М. Мышление, дарящее здоровье и успех / Ю. М. Орлов // Воспитание школьников. – 1992. – № 6. – С. 3–6.
203. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера : Беседы психолога со старшеклассниками : Кн. для учащихся / Ю. М. Орлов — М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
204. Орлов Ю. М. Саногенное мышление / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2003. – 96 с.
205. Орлов Ю. М. Управление поведением / Ю. М. Орлов. – М. : Импринт, 1996. – 35 с.
206. Орлов Ю. М. Эмоции и чувства / Ю. М. Орлов. – М. : Импринт, 1997. – 31 с.
207. Орлов Ю. М. Целительное рисование / Ю. М. Орлов, А. Л. Гройсман. – М. : Импринт, 1996. – 32 с.
208. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
209. Орлов Ю. М. Исцеление философией / Ю. М. Орлов. – М. : «Импринг-Гольфстрим», 1997. – 96 с.
210. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышления. Кн. 1 / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006. – 96 с. – (Серия : Управление поведением).
211. Орлов Ю. М. Обида. Вина / Ю. М. Орлов. – М. : Из-во: Слайдинг, 2004. – 96с. – (Серия: Исцеление размышлениями).
212. Осадько О. Ю. Роль діалогічної інтенції в розвитку саногенного потенціалу особистості професійного комунікатора / О. Ю. Осадько // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Соціально-психологічні ресурси освітніх організацій : досвід, сучасність, перспективи». – Запоріжжя, ЗНУ. – 2013.

213. Осадько О. Ю. Саногенний потенціал діалогічної позиції особистості у ситуації суб'єктивної значимості стосунків з «ідейним опонентом» / О. Ю. Осадько // Психологічні науки : проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 5. – С. 88–103.

214. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2003. – 536 с.

215. Панкратов В. Н. Психотехнология управления собой (практическое руководство) / В. Н. Панкратов. – М. : ТЦ «Сфера», 1998. – 128 с.

216. Пантилеев С. Р. Самоотношение и личностный смысл «Я» / С. Р. Пантилеев // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд-кий Дом «Бахрах, 2000. – С. 220–229.

217. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Монографія. Видання 2-ге, перероблене та доповнене. – Острог, 2004. – 284 с.

218. Пасічник І. Д. Інформатизація та психічний розвиток // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2004. – Вип. 5. – С. 8–16.

219. Пасічник І. Д. Психологічні характеристика індивідуального мислення // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск : «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 13. – С. 3–14.

220. Пасічник І. Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 3–17.

221. Пасічник І. Д. До питання методології групової навчальної діяльності / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, С. Д. Максименко // Наукові

записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 3–10.

222. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології / І. Д. Пасічник // Наукові записки. – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип.25. – С. 3–9. – (Серія «Психологія і педагогіка»).

223. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення / І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск : «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 13. – С. 3–14.

224. Пасічник І. Д. Мислення як метакогнітивний феномен / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Т. А. Довгалюк // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип.1. – С. 3–18.

225. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Изд-во «Март», 1996. – 336 с.

226. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни : тренинг разрешения конфликтов / Н. Пезешкиан. – СПб. : Речь, 2002. – 288 с.

227. Петрушин В. И. Практическая психотерапия в большом городе : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : АПКиППРО, 2010. – 392 с.

228. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С. В. Петрушин. – М. : Академический проект, 2002. – 256 с.

229. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 224 с.

230. Подоляк Л. Г. Педагогічна психологія / Л. Г. Подоляк, О. П. Главник. – К. : Главник, 2006. – 112 с.

231. Подосиников С. А. Психологические особенности формирования профессионального видения у студентов / С. А. Подосиников // Материалы межвузовской научно-практической конференции. – М. : МОСЦ, 1998. – С. 120–130.

232. Пономаренко В. А. Формирование личности профессионала / В. А. Пономаренко, А. А. Ворона // Первые международные чтения. Тезисы докладов. – М., 1991. – С. 115–119.
233. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. — К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
234. Психология здоровья / Г. С. Никифоров, В. А. Ананьев, И. Н. Гуревич и др. ; [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 2000. – 504 с.
235. Психология личности в трудах отечественных психологов : [хрестоматия] / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
236. Психологія мислення : підручник / [І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін.]; за ред. І. Д. Пасічника. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – 560 с.
237. Психология : словарь / Под общ. ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
238. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 218 с.
239. Рассохин А. В. Личностная саногенная рефлексия в измененных состояниях сознания : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Рассохин. – М., 1993. – 170 с.
240. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
241. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
242. Реан А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
243. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М. : АСТ, 2007. – 407 с.

244. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
245. Роберт Э. Главные секреты абсолютной уверенности в себе / Э. Роберт. – Питер, 2015. – 224 с.
246. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 200–230.
247. Роджерс К. Становление личности. Вигляд на психотерапию / К. Роджерс [Пер. с англ. М. Хлотник]. – М. : Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2001. – 416 с.
248. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
249. Розин В. М. Психология : теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / В. П. Розин – М. : Форум-Инфра, 1997. – 294 с.
250. Рубин Б. Студент глазами социолога // Базовые ценности россиян. Сборник статей / Под ред. А. В. Рябова, Е. Ш. Курбангалеевой. – М., 2003. – С. 117
251. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 140–181.
252. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь: Психология личности / С. Л. Рубинштейн. [Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – М. : МГУ, 1982. – С. 127–131.
253. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – С. 191–194.
254. Рубцова Л. В. Саногенное мышление : учебно-метод. комплекс / Л. В. Рубцова. – Новосибирск : Изд. : НГПУ, 2010. – 205 с.
255. Рудаков А. Л. Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте. Монография. – Красноярск : Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2011. – 150 с.

256. Савченко О. В. Когнітивний рівень аналізу рефлексивної компетентності особистості / О. В. Савченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 1. – С. 85–91.
257. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
258. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.
259. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франковськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
260. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986. – 142 с.
261. Свияш А. Разумный мир : как жить без лишних переживаний / А. Свияш. – М. : АСТ, 2006. – 362 с.
262. Семке В. Я. Умейте властвовать собой, или Беседы о здоровой и больной личности / В. Я. Семке. – Новосибирск : Наука, 1991. – 236 с.
263. Синицкий В. М. Депресивні стани. Патофізіологічна характеристика, клініка, лікування, профілактика / В. М. Синицкий. – К. : Наукова думка, 1986. – 256 с.
264. Слободчиков В. И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Изд-во ПСТГУ. – 2013. – 400 с.
265. Солсо Р. Д. Когнитивная психология / Р. Д. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 600 с.
266. Спивак И. М. Сущность и структура саногенного поведения с позиции онтологического похода к обучению / И. М. Спивак // International Journal of Developmental and Educational Psychology. – №1. – Vol.2. – 2013. – С. 48–53.

267. Спиркин А. Т. Сознание и самосознание / А. Т. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
268. Творогова Н. Д. Поведение в направлении здоровья / Н. Д. Творогова // Материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье нации основа процветания России». – Т. 3. – Ч. 1. – М. : МГУ, 2007. – С. 133–137.
269. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии : психология мышления. – М. : МГУ, 1981. – 265 с.
270. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні чинники постановки особистістю життєвих завдань / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23(26). – С. 97–105.
271. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
272. Трофімов Ю. Л. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 558 с.
273. Третяк Т. М. Конструктивне мислення учнів / Т. М. Третяк // Обдарована дитина, 2005. – № 1. – С. 64–69.
274. Турчак О. М. Ситуації емоційної напруги у навчальній діяльності студентів / О. М. Турчак // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія. – Харків : ХНТУ, 2014. – Вип. 47. – С. 180–189.
275. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособие] / А. В. Тягло. – Харьков : Центр усовершенствования социологического образования, 2001. – 210 с.
276. Тягло О. В. Критичне мислення : [навч. посібник] / О. В. Тягло. – Харків: Основа, 2008. – 187 с.

277. Уліцька Г. С. Особливості розвитку позитивного мислення старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. С. Уліцька ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
278. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Основные документы. – 40-е издание. – Женева, 1995. – С. 5–26.
279. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибрані педагогічні твори ; у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.
280. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання особистості / В. М. Федорчук // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 690–700.
281. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
282. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 336 с.
283. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 1997. – 295 с.
284. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
285. Хворост Х. Ю. Феномен саногенного мислення як запорука збереження здоров'я особистості / Х. Ю. Хворост // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. – Вип. 5. – С. 170–177.
286. Хлівна О. М. Індивідуально-психологічні характеристики психічного здоров'я студентської молоді / О. М. Хлівна // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації : укр. наук. журн. / гол. ред. В. М. Бебик.

– К. : Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». – 2011. – №3. – С. 257–262.

287. Холмогорова А. Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Основные направления современной психотерапии : Учебное пособие. – М. : Когито-Центр, 2000. – С. 224–267.

288. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. – 1998. – № 1. – С. 94–102.

289. Холмогорова А. Б., Довженко Т. В., Гаранян Н. Г., Воликова С. В., Юдеева Т. Ю. Взаимодействие специалистов в комплексном лечении психических расстройств // Консультативная психология и психотерапия. 2001. – №4. – С. 144–153.

290. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. – М. : Академический проект, 1998. – 284 с.

291. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. Собр. соч. в 3-х т. – М. : Смысл, 1997. – Т. 1. – Гл. 5. – 346 с.

292. Цимбалюк І. М. Психологія : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : Вид-во «Професіонал», 2006. – 368 с.

293. Чебыкин А. Я. Особенности эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Я. Чебыкин. – М., 1979. – 16 с.

294. Шишкіна Х. Ю. Психологічні основи здоров'я крізь призму соціальної зрілості студентів / Х. Ю. Шишкіна / Науковий вісник. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т. – Вип. 687. – 2014. – С. 198–205.

295. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с.

296. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – М. : Сова, ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
297. Эллис А. Когнитивный элемент депрессии, которым несправедливо пренебрегают / А. Эллис // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 1. – С. 7–47.
298. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг // Психология индивидуальных различий: тексты. – М. : Наука, 1982. – С. 167–171.
299. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1995. – 320 с.
300. Яценко Т. С. Основы глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика : навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
301. Яценко Т. С. Психологічні основи психокорекції : навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 246 с.
302. Baker S. Short communication : relation between social problem solving, appraisals, work stress, and psychological distress in male firefighters / S. Baker, K. Williams // Stress and Health. – №17. – 2001. – P. 219–229.
303. Bandura A. Differential engagement of self-reactive influence in cognitive motivation / A. Bandura, D. Cervone // Organizational Behavior and Human Decision Process. – 1986. – Vol. 8. – P. 92–113.
304. Bandura A. Self-efficacy in changing societies / A. Bandura. // Cambridge: Cambridge University Press; 1995. – P. 228–314.
305. Bandura A. Self-efficacy : toward a unifying theory of behavior change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.
306. Beck A., Freeman A., Davis D. Cognitive therapy for personality disorders. – NY: Guilford Press, 2004.
307. Beck A. Cognitive therapy of depression / A. Beck, A. Rush, B. Shaw. – NY: Guilford Press, 1979. – 431 p.

308. Beck J. Cognitive therapy for challenging problems / J. Beck. – NY : Guilford Press, 2005. – 481 p.
309. Beck J. Cognitive therapy : basics and beyond / J. Beck. – NY: Guilford Press, 1995. – 382 p.
310. Dweck C. S. Motivational Processes Affecting Learning / C. S. Dweck // American Psychologist. – 1986. – Vol. 41 (10). – P. 1040–1048.
311. Griffith J. Multilevel analysis of cohesion's relation to stress, well-being, identification, disintegration, and perceived combat readiness / J. Griffith // Military Psychology. – №14. – 2002. – P. 217–239.
312. Hofmann, Stefan G.; Asmundson, Gordon J. G. «Acceptance and mindfulness-based therapy : new wave or old hat». Clinical Psychology Review. 28 (1). – 2008. – P. 1–16.
313. Jobe J. B. Risk taking as motivation for volunteering for a hazardous experiment / J. B. Jobe, S. H. Holgate, T. A. Scrapansky // Journal of Personality. – №51. – 1983. – P. 95–107.
314. Lau A. Military leadership. In Cronin, C. (ed.) Military psychology : an introduction / A. Lau // Needham Heights. – MA : Simon & Schuster, 1998. – P. 49–70.
315. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – P. 245–254.
316. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / R. Lazarus. – New York : McGraw-Hill, 1966. – P. 244–257.
317. Leary M. R. Interpersonal functions of the self-esteem / M. R. Leary, D. L. Downs. – New York: Plenum, 1995. – P. 123–144.
318. Levinson M. R. Risk taking and personality / M. R. Levinson // Journal of Personality and Social Psychology. – №58. – 1990. – P. 1073–1080.
319. Lipman M. Critical thinking : what can it be? / M. Lipman. – NY : Educational Leadership, 1988. – P. 38–43.

320. Murphy, Kevin R. A critique of emotional intelligence : what are the problems and how can they be fixed? Psychology Press. New York. USA. – 2014. – 392 p.
321. Paul R. W. Critical Thinking : what every person needs to survive in a rapidly changing world / R. W. Paul // Rohnert Park. – CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. – 276 p.
322. Schwartz S. H. Towards a psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality & Social Psychology. – 1987. – №53. – P. 550–562.
323. Thinking Grounds in Children. // Psychology and Psychotechnics. – 2013. – № 7. – P. 685–690.
324. Wong L. Military leadership : a context specific review / L. Wong, P. Bliese, & D. McGurk // Leadership Quarterly. – №14. – P. 657–692.
325. Yalom I. Theory and Practice of Group Psychotherapy, Fifth Edition / I. D. Yalom, M. Leszcz. – N. Y. : Basic Books, 2005. – 668 p.
326. Young J. Schema therapy : a practitioners guide / J. Young, J. Klosko, M. Weishaar. – NY : Guilford Press, 2003. – 391 p.
327. IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial / Support in Emergency Settings. – Geneva : IASC, 2007. – P. 1–2.
328. Carroll N. The Philosophy of Motion Pictures / N. Carrol. – Malden : Blackwell Publishing, 2008. – 310 p.
329. Tan E. Representation, Reality, and Emotions Across Media / E. Tan // Film Studies. – Issue 8. – 2006. – P. 12–25.
330. Woltz B. E-Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation / B. Woltz. – Centennial : Glendbidge publishing Ltd., 2005. – 216 p.
331. Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams, John D. Teasdale. Mindfulness-based cognitive therapy for depression : a new approach to preventing relapse. Guilford Press. – 2002. – 351 p.

ДОДАТКИ

Список публікацій здобувача:

1. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі художньої творчості / В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 24. – С. 7–12.
2. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 40–48.
3. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова підтримки психічного здоров'я студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 2. – С. 41–46.
4. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 30. – С. 43–50.
5. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип. 57. – С. 64–69.
6. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення: теорія і важливі напрями психологічної практики / А. Ю. Гільман, М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 28–39.
7. Гільман А. Ю. Практичні рекомендації щодо формування саногенного мислення у студентів ВНЗ / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць. Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Сєверодонецьк, 2015. – № 2 (37). – Том 2. – С. 81–90.

8. Гільман А. Ю. До проблеми оволодіння саногенним мисленням у процесі вирішення життєвих завдань студентської молоді / А. Ю. Гільман // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2016. – Том 10. – С. 58–69.

9. Гільман А. Ю. Емпіричне дослідження особливостей саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науково-практичний журнал «Наука і освіта». – Одеса : Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2016. – № 2–3. – С. 5–9.

10. Гільман А. Ю. Аналіз результатів ефективності програми по формуванню саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса, 2016. – Вип. 1(39), Том 21. – С. 43–53.

11. Гільман А. Ю. Дослідження саногенного мислення студентської молоді в експериментальних умовах [Електронний ресурс] / А. Ю. Гільман // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : «Психологія». – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.

12. Гільман А. Ю. Тренінгова програма як засіб формування саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. – Вип. 3. – С. 39–54.

13. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді / А. Ю. Гільман // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – Вип. 1 (17). – С. 51–56.

14. Гильман А. Ю. Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения / А. Ю. Гильман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (35). – Budapest, 2015. – Issue : 71. – P. 79–84. (p- ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).

15. Гільман А. Ю. Саногенне мислення: суть та особливості прояву / А. Ю. Гільман // Матеріали III Міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук : політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність». – Острог, 2014. – С. 132–139.

16. Гільман А. Ю. Саногенне мислення – шлях до саморегуляції і саногенної поведінки / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної заочної конференції «Наука і суспільство», Науково-дослідний центр «Знання». – Донецьк, 2014. – С. 204–209.

17. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в структурі особистості юнака / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRACP – 2014). – 2014. – С. 19–23.

18. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник запобігання виникнення депресивних станів / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної заочної конференції «II Весняні наукові читання», Науково-дослідний центр «Знання». – Донецьк, 2014. – С. 110–114.

19. Гільман А. Ю. Саногенне мислення в процесі збереження психологічної стійкості особистості / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної конференції «Формалізація наукового пошуку: позитивні та негативні сторони». – Київ, 2014. – С. 85–88.

20. Гільман А. Ю. Рефлексивність як основа формування саногенного мислення студента / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів». – Мукачеве, 2015. – С. 62–65.

21. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як умова самореалізації студентської молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Наукова дискусія : питання педагогіки та психології. – Київ, 2015. – С. 113–116.

22. Гільман А. Ю. Саногенне чи патогенне мислення: особливості поведінки студентської молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали IX Міжнародної

науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 257–260.

23. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як спосіб запобігання психосоматичних захворювань молоді / А. Ю. Гільман // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.». – Львів, 2016. – С. 10–12.

24. Гільман А. Ю. Особливості медичного супроводу пацієнтів з надуманими (уявними) паразитозами та арахноентомозами / А. Ю. Гільман, І. В. Гущук, Р. Р. Драб, Р. В. Сафонов, О. В. Б'ялковський / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Безпека пацієнтів в Україні : стан і шляхи її покращення». – Дніпро. – С. 149–151.

Відомості про апробацію результатів дисертації:

Основні положення та результати дисертаційного дослідження представлено автором на 12 науково-практичних конференціях: міжнародній заочній конференції «Наука і суспільство», науково-дослідний центр «Знання» (5 лютого 2014 р., м. Донецьк, публікація); міжнародній інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRACP – 2014) (15 травня 2014 р., м. Острого, публікація); міжнародній заочній конференції «II Весняні наукові читання», Науково-дослідний центр «Знання» (17 травня 2014 р. Донецьк, публікація); міжнародній конференції «Формалізація наукового пошуку: позитивні та негативні сторони» (27 вересня 2014 р., м. Київ публікація); міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (14–15 травня 2015 р., м. Мукачево, публікація); міжнародній науково-практичній конференції. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології (5 грудня 2015 р. – м. Київ, публікація); IX міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (3–4 грудня 2015 р.

м. Переяслав-Хмельницький, публікація); міжнародній науково-практичній конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.», 29–30 січня 2016 р., м. Львів, публікація); міжнародній науково-практичній конференції «Безпека пацієнтів в Україні: стан і шляхи її покращення» (6–7 червня 2017 р., м. Дніпро, публікація); міждисциплінарній науково-практичній конференції студентів і молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство та інформаційна діяльність» (5 лютого 2014 р. м. Острого, усна доповідь); XVII – XX наукових викладацько-студентських конференціях «Дні науки» Національного університету «Острозька академія» (18–26 березня 2014 р., 24 березня 2015 р., 19–21 квітня 2016 р., 28–29 березня 2017 р. м. Острого, усні доповіді).

**Методика выявления саногенного (патогенного) мышления студентов
ВУЗа (за Л. Рубцовой)**

Методика 1

Настоящая методика представляет собой адаптированный вариант опросника Х. Корнелиуса и Ш. Фэйра.

Студентам предлагается ответить на 9 вопросов, а именно: «Чувствовали ли вы себя когда-либо»:

1. Под таким наплывом чувств, что пропадала способность четко выразить свои мысли?
2. Настолько возмущенным, что на ум приходили мысли вроде: «Я им покажу...», «Они больше никогда со мной так не поступят!»?
3. Настолько обиженным кем-то, что вы не могли их после простить?
4. Настолько испуганным, что не могли остановить дрожь в теле?
5. Настолько возбужденным, что не могли сидеть на месте?
6. Неспособным остановить желание осыпать кого-то оскорблениями?
7. Неспособным остановить оскорбительные нападки на вас?
8. Готовым чуть ли не убить кого-то?
9. Готовым чуть ли не покончить с собой?

Для ответа на каждый вопрос студентам предлагается выбрать один из пяти возможных вариантов ответов:

- а) никогда;
- б) редко;
- в) в половине случаев;
- г) часто;
- д) всегда.

Анализ результатов предполагает необходимость учесть следующее: каждый вариант ответа свидетельствует о наличии у обследуемого проявлений саногенного или патогенного мышления:

ответы (а) и (б) — свидетельствуют о преобладании саногенного мышления;

ответы (г) и (д) — свидетельствуют о преобладании патогенного мышления;

ответ (в) — указывает на равную представленность черт саногенного и патогенного мышления.

В результате анализа ответов студентов все девять вопросов делается вывод о преобладании у них саногенного мышления, патогенного мышления или равной представленности черт саногенного и патогенного, мышления.

Анализ ответов студентов на каждый вопрос в отдельности позволяет выявить конкретные формы проявления патогенного мышления, а в случае фронтального обследования группы определить распространенность и преобладание конкретных форм патогенного мышления в ней.

Формы проявления патогенного мышления:

— растерянность в чувствах (1 вопрос)

— внутренняя агрессия (2 вопрос)

— обида (3 вопрос)

— возбуждение с навязчивыми действиями (5 вопрос)

— вербальная агрессия (6 вопрос)

— неспособность противостоять агрессии (7 вопрос)

— готовность к убийству (8 вопрос)

— готовность к самоубийству (9 вопрос).

Методика 2

Настоящая методика представляет вариант опросника, построенного по принципу парного сравнения предлагаемых позиций.

Инструкция студентам вам будут предложены 10 пар утверждений. Из каждой пары необходимо выбрать одно — «а» или «б», которое более всего вам подходит. Старайтесь долго не задумываться, правильных или неправильных ответов здесь нет.

Текст опросника

1. а) ты злишься на себя или разочаровываешься в себе, если у тебя что-то не получается;

б) ты не переживаешь из-за того, что тебе что-то не удастся.

2. а) ты всегда понимаешь, почему твои товарищи поступают так или иначе;

б) ты часто обижаешься на окружающих, не понимая причины их поступков.

3. а) ты стесняешься признаться, что чего-то боишься или сказать близким, что очень их любишь;

б) ты не боишься говорить окружающим о своих чувствах, мыслях, ощущениях.

4. а) ты считаешь, что, подумав о другом человеке плохо, ты нанесешь ему реальный физический вред;

б) ты не видишь ничего страшного в том, чтобы подумать плохо об обидевшем тебя товарище.

5. а) если тебе что-то непонятно, ты всегда задаешь вопросы;

б) если тебе что-то непонятно, ты ждешь, когда об этом спросит кто-то другой.

6. а) существуют ситуации, когда помощь других тебе просто необходима;

б) ты считаешь, что во всех ситуациях можешь справиться сам, без помощи других.

7. а) ты редко отвечаешь на занятиях, так как боишься, что твой ответ будет неправильным;

б) ты любишь отвечать на занятиях, не думая, правильный твой ответ или нет.

8. а) что бы с тобой ни случилось, ты всегда честно рассказываешь об этом;

б) существуют ситуации, о которых ты никогда не расскажешь другим.

9. а) если у тебя возникают проблемы, ты сейчас же обращаешься за помощью;

б) ты пытаешься решить свои проблемы сам, а обращаешься за помощью только если не можешь справиться сам.

10. а) иногда ты уверен в своей правоте, тебе легко сказать "нет";

б) ты всегда соглашаешься с более старшими и со своими товарищами, даже если уверен, что они неправы.

Ключ к опроснику

— о саногенном мышлении говорит выбор позиций: 16, 2а, 36, 46, 5а, 6а, 76, 86, 96, 10а. Если каждой выбранной позиции приписать один балл, то можно подсчитать сумму баллов, которая покажет степень представленности у студента черт саногенного мышления.

— о патогенном мышлении говорит выбор позиций: 1а, 26, 3а, 4а, 56, 66, 7а, 8а, 9а, 10б.

Методика 3

Настоящая методика была разработана на основе известных в психологии методик: шкалы самооценки Ч. Спилберга, личностной шкалы проявлений тревоги Дж. Тейлора, шкалы локуса контроля Д. Ратгера.

Опросник включает 23 утверждения на определение саногенного (патогенного) мышления и 3 вопроса на определение степени лживости респондентов (как отношение к процедуре обследования).

Инструкция испытуемым: «Вам будут предложены 26 утверждений, касающихся вашего характера и здоровья. Если вы согласны с утверждением, рядом с его номером на бланке ответов поставьте «+», если нет – знак «-». Долго не раздумывайте, здесь нет правильных и неправильных ответов. Если вы затрудняетесь ответить точно, выберите тот ответ, который вам подходит чуть больше, чем противоположный».

Текст опросника

1. Часто у меня бывает чувство, что я сделал что-то неправильное или нехорошее.
2. Если кто-то относится ко мне не очень хорошо, я отношусь к нему так же.
3. Если мне кто-нибудь нагрубит, я могу быстро забыть об этом.
4. Когда на меня сердится мама, я чувствую себя виноватым.
5. Болезнь — дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
6. Мои отметки в школе чаще зависят от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих усилий.
7. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
8. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи, лекарства.
9. То, что со мной случается — дело моих собственных рук.
10. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виноваты другие, чем я сам.
11. Мне не хватает уверенности в себе.
12. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
13. Бывает, что тревога лишает меня сна.
14. Когда я строю планы, я верю, что могу их осуществить.
15. Я так сильно переживаю неприятности, что потом долго не могу о них забыть.
16. Я не могу сосредоточиться на чем-либо одном.
17. Порой мне в голову приходит какая-то мысль, и я долго не могу от нее избавиться.
18. Мои отметки в школе больше всего зависят от моих усилий и степени подготовленности.

19. Почти все время я испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо.
20. Я долго помню о своих неприятностях.
21. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.
22. Некоторые из моих знакомых мне не нравятся.
23. Если мне причинили зло, я обычно помню это долго.
24. Я могу даже заболеть от одних только переживаний.
25. Я иногда сержусь.
26. Я иногда говорю неправду.

Результат подсчитывается в соответствии с ключом:

— саногенное мышление:

1-, 2-, 3+, 4-, 5+, 6-, 7+, 8+, 9+, 10-, 11-, 12-, 13-14+, 15-, 16-, 17-, 18+, 19-, 20-, 21-, 23-, 24-;

— патогенное мышление:

1+, 2+, 3-, 4+, 5-, 6+, 7-, 8-, 9-, 10+, 11+, 12+, 13+, 14-, 15+, 16+, 17+, 18-, 19+, 20+, 21+, 23+, 24+.

— шкала лжи: 22, 25, 26. Три положительных ответа свидетельствуют о правдивости испытуемого.

Методика 4

Настоящая методика разработана на основе ярких поведенческих признаков личности с преобладающим саногенным или патогенным мышлением.

Студентам предлагается ответить на 27 вопросов по принципу: утвердительный (+) – отрицательный (–) ответы.

Текст опросника

1. Легко ли тебя обидеть?
2. Может ли обидное слово, сказанное в твой адрес, вызвать у тебя вспышку гнева, недовольства?

3. Бывает ли так, что, слушая партнера, ты думаешь о чем-то, не касающемся темы беседы?

4. Часто ли ты расстраиваешься по поводу своей внешности?

5. Часто ли тебе мешают уснуть разные мысли?

6. Часто ли у тебя возникает желание отомстить обидчику?

7. Долго ли ты помнишь обиду, вспоминаешь саму ситуацию обиды?

8. Чувствовал ты себя когда-нибудь несчастным, хотя для этого не было серьезных причин?

9. Ты сильно расстраиваешься, когда другие критикуют твою работу, поведение?

10. Боишься ли ты оказаться в глупом положении?

11. Избегаешь ли ты вступать в беседу с неизвестным или малоизвестным тебе человеком, даже если он сам стремится к этому?

12. Часто ли у тебя возникают такие состояния, когда кажется, что все валится из рук?

13. Легко ли ты впадаешь и отчаяние?

14. Часто ли у тебя возникают мысли, что твои действия, поступки могут закончиться неудачей?

15. Делишься ли ты своими мыслями, чувствами, переживаниями с близкими людьми?

16. Часто ли у тебя бывают спады и подъемы настроения?

17. Бывает ли, что, разозлившись, ты выходишь из себя, кричишь на окружающих?

18. Часто ли у тебя возникает желание ударить кого-либо в ситуациях ссоры, обиды?

19. Часто ли ты нервничаешь, чувствуешь напряжение?

20. Способен ли ты оценивать со стороны свое поведение, свои действия?

21. Можешь ли ты спокойно обдумать причины случившейся неудачи?

22. В случае неудачи ты в первую очередь обвиняешь окружающих?

23. Считаешь ли ты, что обида должна быть отмщена?

24. Часто ли тебя беспокоят дурные предчувствия?

25. Попытаешься ли ты скрыть какие-либо качества своего характера от окружающих, так как боишься, что тебя обидят?

26. Доверяешь ли ты окружающим людям?

27. Веришь ли ты в свои способности и возможности?

КЛЮЧ:

СГМ – 1 (-), 2(-), 3(-), 4(-), 5(-), 6(-), 7(-), 8(-), 9(-), 10(-),

11(-), 12(-), 13(-), 14(-), 15(+), 16(-), 17(-), 18(-), 19(-), 20(+),

21(+), 22(-), 23(-), 24(-), 25(-), 26(+), 27(+)

– преобладание саногенного мышления.

ПГМ – эти же вопросы с противоположным знаком 1(+), 2(+), 3(+) и т.д., свидетельствуют о ярко выраженном патогенном мышлении.

Если ответы разделились половина, на половину, то это признак наличия как СГМ, так и ПГМ, что чаще всего и встречается в реальности.

Гиссенский опросник

(адаптирован в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева)

Выявляет интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия.

Физическое состояние человека влияет на эмоциональный стереотип поведения. Это следствие влияния соматики на психику. Но возможно и обратное воздействие – сложившийся у личности эмоциональный стереотип поведения накладывает отпечаток на переживание физического состояния.

Эмоциональный стереотип поведения оказывает давление на восприятие органических состояний.

В медицине существует понятие «субъективный уровень заболевания».

В отличие от объективной картины соматических нарушений, субъективный уровень отражает, как человек эмоционально интерпретирует состояние своего здоровья. При этом каждое отдельное ощущение сопровождается субъективным эмоционально окрашенным восприятием, а сумма таких ощущений определяет *интенсивность субъективных недомоганий*.

Суммарная оценка интенсивности эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического состояния образует самостоятельный и весьма значимый фактор, определяющий психический статус личности.

Речь идет о любой личности, а не только о больном или обратившемся за помощью к врачу. Ведь каждый из нас в той или иной мере обеспокоен своим здоровьем и переживает какие-либо недомогания, привнося в повседневные отношения с окружающими эмоциональный психосоматический фон.

Предлагаем вам опросник, который выявляет интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия.

Отмечаемые недомогания оценивайте по шкале: 0 - нет, 1 - слегка, 2 - несколько, 3 - значительно, 4 - сильно.

Я чувствую следующие недомогания	0 Нет	1 Слегка	2 Несколько	3 Значительно	4 Сильно
1	2	3	4	5	6
1. Ощущение слабости					
2. Сердцебиение, перебои в сердце или замирание сердца					
3. Чувство давления или переполнения в животе					
4. Повышенная сонливость					
5. Боли в суставах и конечностях					
6. Головокружение					
7. Боли в пояснице или спине					
8. Боли в шее (затылке) или плечевых суставах					
9. Рвота					
10. Тошнота					
11. Ощущения кома в горле					
12. Отрыжка					
13. Изжога или кислая отрыжка					
14. Головные боли					

15. Быстрая истощаемость,					
16. Усталость					
17. Чувство оглушенности (помрачения сознания)					
18. Чувство тяжести или усталости в ногах					
19. Вялость					
20. Колющие или тянущие боли в груди					
21. Боли в желудке					
22. Приступы одышки (удушья)					
23. Ощущение давления в голове					
24. Сердечные приступы					

ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Вычисляются суммарные оценки недомоганий, составляющих шкалы:

1. *"Истощение»* - И: $1+4+15+16+17+19=$ Показатель этой шкалы характеризует неспецифический фактор истощения, который указывает на общую потерю жизненной энергии потребность человека в помощи.

2. *"Желудочные жалобы»* - Ж: $3+9+10+12+13+21=$ Шкала отражает синдром нервных (психосоматических)

Желудочных недомоганий (эпигастральный синдром).

3. *"Боли в различных частях тела» или травматический фактор»* - Р: $5+7+8+14+18+23=$

Шкала выражает субъективные страдания пациента, носящие алгический или спастический характер.

4. "*Сердечные жалобы*" - С: $2+6+11+20+22+24=$ Шкала указывает на локализацию недомоганий преимущественно — в сосудистой сфере.

5. "*Давление*" (*интенсивность*) жалоб— Д.

Эта шкала включает все 24 приведенные выше жалобы и представляет собой интегральную оценку 4-х предыдущих шкал. Шкала характеризует общую эмоционально окрашенную интенсивность жалоб.

Необходимо подчеркнуть, что указанные шкалы не отражают клинические синдромы, которые позволяют диагностировать то или иное заболевание. Они представляют собой среднее сочетание ощущаемых человеком физических недомоганий.

Интерпретация результатов. Оценка для первых четырех шкал находится в диапазоне от 0 до 24 баллов (так как каждая шкала содержит 6 пунктов), для 5-й шкалы как суммарного показателя четырех предыдущих оценка может варьироваться от 0 до 96 баллов.

Для того, чтобы оценить субъективную степень эмоционального переживания физических недомоганий отдельно го человека, авторы методики предлагают рассматривать его данные в сравнении с выборками стандартизации — с результатами, полученными в контрольной группе здоровых (286 человек) и в группе пациентов, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами (467 чел.). С помощью специальной таблицы сырые баллы данного человека переводятся в процентные ранги. Процентный ранг указывает, какой процент лиц в контрольной группе (К) или в группе пациентов (П) имеет по шкале «интенсивности» (давление жалоб) оценку, равную или более низкую по сравнению с результатом конкретного опрошенного человека.

Например, конкретный опрошенный (женщина 25 лет) получает по шкале «интенсивность» (давление жалоб) 14 сырых баллов. В таблице перевода сырых баллов в процентные ранги для женщин от 18 до 30 лет этому сырому баллу в контрольной группе (графа К) соответствует цифра 51, а в группе пациентов

(графа П) — цифра 28. Это означает, что 51% здоровых женщин в возрасте от 18 до 30 лет и 28% пациенток того же возраста имеют такую же или более низкую степень интенсивности жалоб (давления жалоб).

Пропуски в начале таблицы указывают, что никто из исследованных в контрольной группе или группе пациентов не получил по этой шкале сырой балл.

Методика «Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф»

Інструкція: «Пропоновані вам твердження стосуються того, як ви відноситеся до себе і свого життя. Ми пропонуємо вам погодитися або не погодитися з кожним із запропонованих тверджень. Обведіть цифру, яка краще всього відображає міру вашої згоди або незгоди з кожним твердженням. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує».

Бланк опитувальника «Шкали психологічного благополуччя»

	Обведіть цифру, що відповідає в найбільшій мірі ступеню. Вашої згоди або незгоди з кожним твердженням на даний момент	Повністю не згоден	Здебільшого, не згоден	Де в чому не згоден	Де в чому згоден	Швидше, згоден	Повністю згоден
1	Багато людей вважають мене люблячим і дбайливим.	1	2	3	4	5	6
2	Іноді я змінюю свою поведінку або образ думок, щоб відповідати запитам оточуючих.	1	2	3	4	5	6
3	Взагалі, я вважаю, що сам несу відповідальність за те, як я живу.	1	2	3	4	5	6
4	Я зацікавлений в діяльності, яка розширить мій світогляд.	1	2	3	4	5	6
5	Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і що сподіваюся зробити в майбутньому.	1	2	3	4	5	6
6	Коли я проглядаю історію свого життя, я відчуваю задоволення від того, як все склалося.	1	2	3	4	5	6

7	Вважаю підтримку близьких відносин складною і даремною.	1	2	3	4	5	6
8	Я не боюся висловлювати вголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає думці оточуючих.	1	2	3	4	5	6
9	Потреби повсякденного життя часто нервують мене.	1	2	3	4	5	6
10	Взагалі, я вважаю, що продовжую дізнаватися більше про себе з часом.	1	2	3	4	5	6
11	Я живу одним днем і не замислююся серйозно щодо майбутнього.	1	2	3	4	5	6
12	Взагалі, я відчуваю упевненість і позитивне відношення до себе.	1	2	3	4	5	6
13	Я часто відчуваю себе самотнім через те, що у мене мало близьких друзів, з якими є можливість поділитися своїми переживаннями.	1	2	3	4	5	6
14	Зазвичай на мої рішення не впливають дії оточуючих.	1	2	3	4	5	6
15	Я не дуже добре відповідаю людям і оточуючому суспільству.	1	2	3	4	5	6
16	Я належу до людей, які відкриті для всього нового.	1	2	3	4	5	6
17	Я прагну зосередитися на сьогодні, оскільки майбутнє майже постійно приносить мені проблеми.	1	2	3	4	5	6
18	Мені здається, що багато з людей, яких я знаю, одержали від життя більше, ніж я.	1	2	3	4	5	6
19	Я відчуваю задоволення від особистого і взаємного спілкування з членами сім'ї або	1	2	3	4	5	6

	друзями.						
20	Я схильний турбуватися про те, що оточуючі думають про мене.	1	2	3	4	5	6
21	Я досить добре справляюся з більшістю щоденних обов'язків.	1	2	3	4	5	6
22	Я не хочу що-небудь робити по-новому, в моєму житті мене все влаштовує таким, як воно є.	1	2	3	4	5	6
23	У мене є відчуття спрямованості і мета в житті.	1	2	3	4	5	6
24	Була б можливість, я б багато що в собі змінив.	1	2	3	4	5	6
25	Для мене важливо бути хорошим слухачем, коли мої друзі розповідають мені про свої проблеми.	1	2	3	4	5	6
26	Бути задоволеним самим собою важливіше, ніж отримувати схвалення оточуючих.	1	2	3	4	5	6
27	Я часто відчуваю себе заваленим своїми обов'язками.	1	2	3	4	5	6
28	Я вважаю, що важливо переживати новий досвід, який кидає виклик моїй думці про себе і про світ.	1	2	3	4	5	6
29	Мої повсякденні справи здаються мені банальними і незначними.	1	2	3	4	5	6
30	Мені подобається більша частина моїх якостей.	1	2	3	4	5	6
31	Я знаю небагато людей, охочих вислухати, коли мені потрібно з кимось поговорити.	1	2	3	4	5	6
32	Я схильний піддаватися впливу людей з твердими переконаннями..	1	2	3	4	5	6
33	Якби я був незадоволений своєю життєвою	1	2	3	4	5	6

	ситуацією, я б зробив ефективні кроки, щоб її змінити.						
34	Якщо подумати, я не досяг більшого як особистість за останні декілька років.	1	2	3	4	5	6
35	Я не маю чіткого усвідомлення того, чого я намагаюся досягти в житті.	1	2	3	4	5	6
36	У минулому я зробив декілька помилок, але я вважаю, що в цілому все вийшло благополучно.	1	2	3	4	5	6
37	Я вважаю, що отримую багато від своїх друзів.	1	2	3	4	5	6
38	Люди рідко переконують мене робити те, що я не хочу .	1	2	3	4	5	6
39	Зазвичай я добре піклуюся про свої особисті фінанси і справи.	1	2	3	4	5	6
40	З моєї точки зору люди будь-якого віку здатні продовжувати подальше особове зростання і розвиток.	1	2	3	4	5	6
41	Я звик ставити перед собою цілі, але зараз це здається марною тратою часу.	1	2	3	4	5	6
42	У багатьох відношеннях я відчуваю розчарування щодо моїх досягнень в житті.	1	2	3	4	5	6
43	Мені здається, що у більшості оточуючих людей більше друзів, ніж у мене.	1	2	3	4	5	6
44	Для мене важливіше пристосуватися до інших, ніж залишитися одному зі своїми принципами.	1	2	3	4	5	6
45	Я відчуваю стрес через те, що не можу впоратися зі всіма справами, які я вимушений робити щодня.	1	2	3	4	5	6
46	З часом я почав більше розуміти життя, що	1	2	3	4	5	6

	зробило мене сильнішою і здібнішою людиною.						
47	Мені приносить задоволення будувати плани на майбутнє і працювати над їх втіленням в життя.	1	2	3	4	5	6
48	Здебільшого я горджуся тим, хто я є, і життям, яким я живу.	1	2	3	4	5	6
49	Люди назвали б мене людиною, готовою приділити час іншим.	1	2	3	4	5	6
50	Я впевнений в своїй думці, навіть якщо вона суперечить загальній.	1	2	3	4	5	6
51	Мені добре вдається розподілити свій час так, щоб я міг справлятися з усім, що повинно бути зроблено.	1	2	3	4	5	6
52	Мені здається, що я став значно розвиненіший як особистість з часом.	1	2	3	4	5	6
53	Я — людина, що активно виконує те, що заплановано мною.	1	2	3	4	5	6
54	Я заздрю тому, як живуть більшість людей.	1	2	3	4	5	6
55	У мене ніколи не було досить теплих і довірливих стосунків з іншими.	1	2	3	4	5	6
56	Мені складно висловлювати свою думку щодо спірних питань	1	2	3	4	5	6
57	Кожен мій день розписаний, але я отримую відчуття задоволення від того, що зі всім справляюся.	1	2	3	4	5	6
58	Мені не подобається опинятися в нових ситуаціях, які вимагають від мене зміни старого доброго способу дії.	1	2	3	4	5	6

59	Деякі люди безцільно блукають життям, але я не відношуся до таких людей.	1	2	3	4	5	6
60	Моє ставлення до себе, ймовірно, не таке позитивне, як те, що відчувають до себе більшість людей.	1	2	3	4	5	6
61	Я часто відчуваю, що залишаюся осторонь, коли справа стосується дружби.	1	2	3	4	5	6
62	Я часто змінюю свої рішення, якщо мої друзі або члени сім'ї не згодні з ними.	1	2	3	4	5	6
63	Я відчуваю напругу, коли намагаюся розпланувати свої дії, оскільки я ніколи не виконую до кінця все, що запланував.	1	2	3	4	5	6
64	Для мене життя — це безперервний процес навчання, змін та росту.	1	2	3	4	5	6
65	Іноді мені здається, що я зробив все в моєму житті, що було потрібно.	1	2	3	4	5	6
66	Багато днів я прокидаюся пригнічений думками про те, як я прожив своє життя.	1	2	3	4	5	6
67	Я знаю, що можу довіряти своїм друзям, а вони знають, що можуть довіряти мені.	1	2	3	4	5	6
68	Я не відношуся до людей, які піддаються соціальному тиску думати або поступати певним чином.	1	2	3	4	5	6
69	Мої спроби знайти вид діяльності і взаємовідношення, відповідні для мене, були вельми успішними.	1	2	3	4	5	6
70	Мені приносить задоволення бачити, як мої погляди міняються і «дорослішають» з роками.	1	2	3	4	5	6
71	Мої цілі в житті є для мене швидше джерелом	1	2	3	4	5	6

	задоволення, ніж розчарування.						
72	У минулому були зльоти і падіння, але в цілому я б не став нічого міняти.	1	2	3	4	5	6
73	Мені складно по-справжньому відкритися, коли я спілкуюся з оточуючими.	1	2	3	4	5	6
74	Мене турбує те, як люди оцінюють вибори, зроблені мною в житті.	1	2	3	4	5	6
75	Мені складно розпланувати своє життя так, щоб мене це влаштовувало.	1	2	3	4	5	6
76	Я давним-давно перестав намагатися поліпшити або змінити що-небудь в своєму житті.	1	2	3	4	5	6
77	Мені приємно думати про те, чого я досяг у житті.	1	2	3	4	5	6
78	Коли я порівнюю себе з друзями і знайомими, я переживаю приємні почуття від того, ким я є.	1	2	3	4	5	6
79	Мої друзі і я співпереживаємо проблемам один одного.	1	2	3	4	5	6
80	Я оцінюю себе за тим, що я вважаю важливим, а не за цінностями, які вважають важливими оточуючі.	1	2	3	4	5	6
81	Я спромігся створити свій власний будинок і спосіб життя, які найбільш відповідають моїм перевагам.	1	2	3	4	5	6
82	Правильно говорять, що старого пса новим трюкам не навчиш.	1	2	3	4	5	6
83	Зрештою я можу з упевненістю сказати, що моє життя не багато вартує.	1	2	3	4	5	6
84	У всіх є свої недоліки, але, здається їх у мене більш ніж достатньо.	1	2	3	4	5	6

Обробка результатів зводиться до підрахунку набраних балів і переводу балів в низхідну шкалу в тих випадках, коли пункт має зворотний зв'язок із базовою характеристикою благополуччя. Набрані бали підсумовуються в шкали.

Ключ

Пункти, підкреслені і виділені жирним шрифтом, при обробці переводяться у шкалу, яка сходить донизу шкалу: 6, 5, 4, 3, 2, 1. Решта пунктів (не виділені) при обробці переводиться у шкалу, яка підіймається в гору: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Шкала «Позитивні відносини з тими, що оточують»: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55, 61, 67, 73, 79.

Шкала «Автономія»: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56, 62, 68, 74, 80.

Шкала «Управління середовищем»: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57, 63, 69, 75, 81

Шкала «Особистісне зростання»: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70, 76, 82.

Шкала «Цілі у житті»: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59, 65, 71, 77, 83.

Шкала «Самоприйняття»: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60, 66, 72, 78, 84.

Шкала «Позитивні відносини з тими, що оточують» Високі значення. Наявність близьких, приємних, довірчих відносин з тими, що оточують. Бажання проявляти турботу про інших людей. Здібність до емпатії, любові і близькості. Уміння знаходити компроміси у взаєминах. Низькі значення. Відсутність достатньої кількості близьких, довірчих відносин. Труднощі в прояві теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Переживання власної ізольованості і фрустрованості. Небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з тими, що оточують.

Шкала «Автономія» Високі значення. Незалежність. Здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках. Можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Низькі значення. Заклопотаність очікуваннями і оцінками інших. Орієнтація на

думку інших людей при ухваленні важливих рішень. Нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

Шкала «Управління середовищем» Високі значення. Відчуття упевненості і компетентності в управлінні повсякденними справами. Здатність ефективно використовувати різні життєві обставини. Уміння самому обирати і створювати умови, що задоволяють особистісні потреби і цінностям. Низькі значення. Нездатність справлятися з повсякденними справами. Відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя. Відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом.

Шкала «Особистісне зростання». Високі значення. Відчуття безперервного саморозвитку. Відстежування власного особистісного зростання і відчуття самоудосконалення з перебігом часу. Реалізація свого потенціалу. Низькі значення. Переживання особової стагнації. Відсутність відчуття особового прогресу з часом. Нудьга і незацікавленість життям. Відчуття нездатності засвоювати нові навички.

Шкала «Цілі у житті» Високі значення. Наявність цілей і відчуття свідомості життя. Відчуття, що сьогоднішня і минуле осмислені. Присутність переконань, що додають цілей життю. Низькі значення. Розмитість цілей в житті і відчуття його ритмів. Відсутність відчуття, що сьогоднішня і минуле осмислено. Відсутність переконань, що додають цілей життю.

Шкала «Самоприйняття» Високі значення. Підтримка позитивного відношення до себе. Визнання і ухвалення всього власного особистісного розмаїття, що включає як хороші, так і погані якості. Позитивна оцінка свого минулого. Низькі значення. Незадоволеність самим собою. Розчарування у власному минулому. Стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе. Бажання бути іншим, не таким, який є насправді.

Тест смысложизненных ориентаций Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика

Теоретические основы

Тест смысложизненных ориентации является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений этой теории, в частности представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Суть этих представлений заключается в том, что неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса душевных заболеваний — ноогенных неврозов, которые отличаются от ранее описанных видов неврозов. Первоначально авторы стремились показать, что а) методика измеряет именно степень «экзистенциального вакуума» в терминах Франкла; б) последний характерен для психически больных и в) он не тождествен просто психической патологии. «Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни.

Процедура проведения

Инструкция

Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по

*Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).*4

Тест № _____

Ф.И.О. _____ Пол _____

1. Обычно мне очень скучно.	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие	3	2	1	0	1	2	3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться	3	2	1	0	1	2	3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь наполнена интересными делами

10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3	2	1	0	1	2	3	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и цель.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3	2	1	0	1	2	3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.

19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение	3	2	1	0	1	2	3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Обработка результатов

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили). Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) - полюсу ее отсутствия.

В **восходящую** шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты - 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В **нисходящую** шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты - 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Общий показатель ОЖ - все 20 пунктов.

Субшкала 1 (цели)- 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процесс) - 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат) - 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контроля - Я) - 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контроля - жизнь) - 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя ОЖ (N=200 чел)

Шкалы	Мужчины		Женщины	
	М	σ	М	σ
1 — Цели	32,90	5,92	29,38	6,24
2 — Процесс	31,09	4,44	28,80	6,14
3 — Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4 — ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5 — ЛК-жизнь	30,14	5,80	28,70	6,10
Общий показатель ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

Интерпретация результатов

Интерпретация субшкал

1. *Цели в жизни.* Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. *Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.* Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут

придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

3. *Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.* Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы — неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. *Локус контроля-Я (Я — хозяин жизни).* Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. *Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни.* При высоких баллах — убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко

Назначение

Методика позволяет выявить настроенность эмоциональной сферы личности на негативные или позитивные стимулы внешней среды и социального окружения.

Инструкция

Выберите подходящий вариант ответа — «а», «б» или «в». Будьте искренни.

Текст опросника

- Когда я усталый прихожу с работы домой, то усталость:
 - а) быстро проходит;
 - б) остается какое-то время, но я ее не показываю;
 - в) отрицательно сказывается на общении с домашними.
- Жизнь показывает, что я склонен:
 - а) все видеть в основном оптимистично;
 - б) воспринимать все преимущественно в спокойных, нейтральных тонах;
 - в) относиться ко всему по большей части пессимистично.
- Когда на улице хорошая погода, то чаще всего:
 - а) у меня улучшается настроение или повышается активность;
 - б) мне хочется расслабиться, отложить дела, бездельничать;
 - в) я на это никак не реагирую или чувствую себя несчастным, подавленным.
- Если бы мне предложили пройти тест на определение уровня интеллекта, то я:
 - а) охотно согласился бы;
 - б) постарался бы не проходить;

в) категорически отказался бы.

• В общении с новым деловым партнером (коллегой) я обычно:

а) легко и быстро вступаю в контакт;

б) сначала некоторое время присматриваюсь и проявляю осторожность;

в) стараюсь вообще особенно не сближаться.

• Когда бывает радостно на душе, то обычно мне хочется:

а) чтобы это увидели, почувствовали все;

б) чтобы это увидели, почувствовали только близкие мне люди;

в) чтобы этого никто не заметил.

• Очередное трудное обстоятельство в жизни я чаще всего воспринимаю:

а) с готовностью успешно преодолеть;

б) с некоторой тревогой, беспокойством;

в) с чувством досады или раздражения.

• Написать письмо на телевидение меня могла бы побудить скорее всего:

а) передача, которая очень понравилась;

б) передача, которая содержала вопрос, требующий ответа;

в) передача, которая вызвала протест, неудовлетворение.

• Когда возникают нежные чувства к близким, я обычно:

а) проявляю их открыто;

б) стесняюсь своей сентиментальности;

в) стараюсь не показывать.

• Необходимость принимать ответственные решения в личной жизни обычно:

а) мобилизует меня;

б) вызывает растерянность, ставит в тупик;

в) огорчает или расстраивает.

• Сомнительные, но интересные идеи, знания, факты я обычно:

а) включаю в багаж своих знаний;

- а) обожаю;
- б) воспринимаю без особого восторга;
- в) не люблю.

- Неприятные обязанности на работе я большей частью выполняю:

- а) столь же терпеливо, как и остальные;
- б) нехотя;
- в) с неудовольствием или с досадой, раздражением.

- Для моего стиля жизни больше характерно:

- а) активное планомерное продвижение к намеченной цели;
- б) стабильность, постоянство;
- в) желание периодически многое или что-нибудь резко изменять.

- Если бы мне предложили отметить круглую дату моего трудового пути, я бы вероятнее всего ответил:

- а) принимаю предложение;
- б) мне не очень хочется или неловко оказаться в центре внимания;
- в) я не люблю подобные мероприятия.

- На справедливые, но обидные по форме замечания в мой адрес я обычно в первый момент реагирую так:

- а) принимаю с благодарностью, признанием;
- б) обижаюсь, но не показываю это;
- в) защищаюсь или теряю самообладание, «завожусь».

- Я хотел бы, чтобы моя профессиональная деятельность:

- а) была связана с активным общением с людьми;
- б) не требовала активного общения;
- в) по возможности исключала общение.

- Дружеские подшучивания по моему адресу:

- а) вполне принимаю;
- б) не одобряю, но терплю;
- в) не выношу, не приемлю.

- Недостатки личности делового партнера чаще всего:

- а) принимаю как обстоятельство, которое надо преодолевать;
- б) стараюсь молча терпеть;
- в) заставляют нервничать, огорчаться.'

• Будь я руководителем, то для завоевания авторитета у коллег предпочел бы такое средство:

- а) оказание помощи и поддержки;
- б) терпение и выдержку;
- в) строгость и требовательность.

• Если бы на собрании коллектива меня похвалили за хорошую работу, то по всей вероятности:

- а) я не скрывал бы своего удовлетворения;
- б) смутился бы или постарался скрыть свои чувства;
- в) не испытал бы особых чувств или это меня не порадовало.

• Если меня кто-либо разозлит, то:

- а) быстро отхожу, забывая о случившемся;
- б) успокаиваю себя, убеждаю, что надо уметь прощать, у меня это получается;

в) злюсь долго и ничего с этим не могу поделать.

• Когда вечером раздается неожиданный стук в дверь, то я по обыкновению:

- а) ожидаю что-нибудь приятное;
- б) настораживаюсь, но не подаю вида;
- в) явно нервничаю, жду что-нибудь неприятное.

• Когда в дружеской компании меня просят петь или плясать, то я:

- а) тут же откликаюсь;
- б) некоторое время смущаюсь и не решаюсь;
- в) предпочитаю, чтобы меня не просили

• Мелочи жизни я воспринимаю:

- а) как тонизирующий фактор;
- б) как беспокоящее меня обстоятельство;

в) как досадные неприятности.

- Моя жизнь в целом:

а) наполнена яркими событиями, которые я чаще всего сам себе организую;

б) размерена и спокойна;

в) скучна и однообразна.

- Если бы кто-нибудь из коллег, с которым не было особых отношений, вдруг стал мне оказывать дружеское расположение, то:

а) я тут же ответил бы взаимностью;

б) сначала постарался бы понять причину, а потом решил, как себя вести;

в) воздержался бы от дружеских отношений.

- Если коллега нанесет мне какую-то обиду, то я скорее всего:

а) быстро смогу простить его;

б) буду переживать, стараясь не показывать это;

в) когда-нибудь отвечу ему тем же.

- Обстановка на работе чаще всего вызывает:

а) хорошее или бодрое, приподнятое настроение;

б) внутреннее напряжение, беспокойство;

в) раздражение или плохое, сниженное настроение.

- Полезные советы со стороны знакомых я обычно:

а) тут же принимаю с благодарностью;

б) тщательно обдумываю и проверяю на надежность;

в) не принимаю в расчет, стараюсь жить своим умом.

- Если кто-либо из коллег проявит недовольство беспорядками в нашей работе, я скорее всего:

а) постараюсь своим участием уладить конфликт;

б) буду наблюдать за развитием действий;

в) приму сторону недовольных или обиженных.

- Большинство людей в моем окружении на работе (в учебном заведении):

- а) вызывает доверие;
- б) заставляет держаться настороженно;
- в) вызывает недоверие.

- В последнее время праздники я обычно встречаю:

- а) с подъемом и радостью;
- б) с некоторой грустью, тревогой, разочарованием или безразличием;
- в) с явной досадой, раздражением или ощущением пустоты, одиночества.

Обработка и интерпретация данных

Учитывается два параметра:

- «эйфорическая активность вовне» — а, «рефрактерная активность вовнутрь» — б и «дисфорическая активность вовне» — в;

- характер стимулов:

положительные — обладают позитивным личностным смыслом или социальным значением (хорошая погода, радость на душе, комплимент окружающим, шутка);

амбивалентные (или нейтральные) — они двойственны по своей природе, в них можно обнаружить либо положительный, либо негативный смысл — все зависит от установок самой личности, от ее тенденции приписывать вещам, явлениям, людям хорошие или плохие качества (амбивалентны как стимулы новый деловой партнер вообще, телевизионная передача, сомнительные идеи, окружающие люди, жизнь в целом, обычная обстановка на работе);

отрицательные — отрицательные смысл, значение (ощущение усталости, надо пройти интеллектуальное испытание, трудное обстоятельство в жизни).

Подвести итоги позволяет таблица, в которую надо перенести данные ответов — ставьте единички в нужной графе. Подсчитайте общее количество ответов а, б, в — по колонкам таблицы.

Стимули	Питання	Тип емоційної реакції		
		Ейфорична (відповідь «а»)	Рефрактерна (відповідь «б»)	Дисфоричного (відповідь «в»)
негативні	1, 4, 7, 10, 13,16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37			
амбівалентні	2, 5, 8, 11, 14,17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38			
позитивні	3, 6, 9, 12, 15,18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39			
	ВСЬОГО:			

Интерпретация результатов.

Какой тип ответа преобладает? Если чаще всего фигурирует а, это свидетельствует о доминировании эйфорической, когда воздействующие факторы — негативные, позитивные и амбивалентные, то реакции рефракторные или дисфорические.

Наибольшее количество ответов типа б говорит о том, что эмоциональная система восприятия личности пасует перед разными влияниями — положительными, отрицательными и амбивалентными. В окружающей

действительности она выбирает преимущественно амбивалентные стимулы. При этом они «застревают» в личности, остаются в виде переживаний неприятного осадка, размышлений, затаенной грусти, злобы.

При доминировании дисфорической формулы (больше всего ответов в) положительные и отрицательные стимулы сводятся к негативным переживаниям, а эмоциональная система в целом настроена на негативные стимулы.

Дополнительно можно отметить, какие именно стимулы — негативные, амбивалентные или позитивные — чаще вызывают конкретный тип преобразования энергии — а, б или в.

Методика дослідження вольової саморегуляції

А. Звєрькова та Є. Ейдмана

Матеріали та обладнання: тест-опитувальник, бланк для відповідей, ручка.

Процедура дослідження

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитися з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видається тест-опитувальник, бланк для відповідей (з номерами запитань і графами для відповідей).

Інструкція досліджуваному. Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей навпроти номера даного твердження поставте знак «+» якщо вважаєте, що неправильно, знак «-»

Тестовий матеріал

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.

8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути “в гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.
15. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих до цього умовах.
16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.
17. Я вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.
19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрій не так просто.
21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.
22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.
23. Сперечатися зі мною важко.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відвернути від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об’єктивним обставинам.
27. Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це інколи призводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли “перед носом” зачиняються двері транспорту або ліфта, що від’їжджають.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливості і самовладання.

Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику міститься 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за загальною шкалою має бути в межах 0-24, за субшкалою наполегливості – 0-16 та за субшкалою самовладання – 0-13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Наполегливість	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Аналіз результатів

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості - 8, для шкали самовладання - 6.

Високий бал за загальною шкалою властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У граничних випадках у них можливе наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю через найменшу її спонтанність.

Низький бал спостерігається в людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Субшкала наполегливості характеризує силу намірів людини – її прагнення до здійснення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність - розпочата справа. Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядковувати свою поведінку цим нормам. У крайньому прояві можлива втрата гнучкості

поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за даною шкалою вказують на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності та працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала самовладання відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал отримують люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми.

На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, що у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів, захищає людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяє незворушному настрою.

Опросник оценки нервно-психической устойчивости

Данная методика направлена на выявление уровня нервно-психической устойчивости человека – его способности сохранять определенную степень психологической стабильности в неблагоприятных условиях и самостоятельно возвращаться в состояние равновесия. Лица с высокой нервно-психической устойчивостью, не склонные к нервным срывам даже при значительных физических и психических перегрузках, обладают высокими приспособительными возможностями. Нервно-психическая устойчивость обусловлена, главным образом, биологическими особенностями нервной системы, но в ее снижении важную роль играют также психологические и социальные факторы.

Предлагаемая методика разработана в Ленинградской военно-медицинской академии им. С. М. Кирова. Она используется в первую очередь для оценки профессиональной пригодности человека к работе в ситуациях, требующих высокой нервно-психической устойчивости. Высокие значения по результатам методики о значимой вероятности нервно-психического срыва и должны стать сигналом к более детальному обследованию респондента.

Бланк методики

Инструкция: Вам предлагается тест из 84 вопросов, на каждый из которых необходимо ответить «да» или «нет».

Предлагаемые вопросы касаются Вашего самочувствия, поведения или характера. «Правильных» или «неправильных» ответов здесь нет, поэтому не старайтесь долго их обдумывать – отвечайте, исходя из того, что больше соответствует Вашему состоянию или представлениям о самом себе. Если Ваш ответ положительный, то отметьте ответ «да»; если ответ отрицательный, то

отметьте ответ «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом на какой-то вопрос, отметьте оба ответа – это соответствует ответу «не знаю».

№	Утверждение	Да	Нет
1.	Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать		
2.	Запоры у меня бывают редко (или не бывают совсем)		
3.	Временами у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться		
4.	Бывают случаи, что я не сдерживаю своих обещаний		
5.	У меня часто болит голова		
6.	Иногда я говорю неправду		
7.	Раз в неделю или чаще я без всякой видимой причины ощущаю жар во всем теле		
8.	Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь		
9.	Бывает, что я сержусь		
10.	Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни		
11.	Бывает, что я откладываю на завтра то, что нужно сделать сегодня		
12.	Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях		
13.	Самая трудная борьба для меня – борьба с самим собой		
14.	Мышечные судороги и подергивания у меня бывают редко (или не бывают совсем)		
15.	Иногда, когда я неважно себя чувствую, я бываю раздражительным		
16.	Я довольно безразличен к тому, что со мной будет		
17.	В гостях я держусь за столом лучше, чем дома		
18.	Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти		

	улицу там, где мне хочется, а не там, где положено		
19.	Я считаю, что моя семейная жизнь так же хороша, как у большинства моих знакомых		
20.	Мне часто говорят, что я вспыльчив		
21.	В детстве у меня была такая компания, где все старались всегда и во всем стоять друг за друга		
22.	В игре я предпочитаю выигрывать		
23.	Последние несколько лет большую часть времени я чувствую себя хорошо		
24.	Сейчас мой вес постоянен (я не полнею и не худею)		
25.	Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных друзей, это как бы придает мне вес в собственных глазах		
26.	Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности		
27.	С моим рассудком творится что-то неладное		
28.	Меня беспокоят сексуальные (половые) вопросы		
29.	Когда я пытаюсь что-то сказать, то часто замечаю, что у меня дрожат руки		
30.	Руки у меня такие же ловкие и проворные, как прежде		
31.	Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся		
32.	Думаю, что я человек обреченный		
33.	Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко		
34.	Бывает, что я с кем-нибудь немного посплетничаю		
35.	Часто я вижу сны, о которых лучше никому не рассказывать		
36.	Бывает, что при обсуждении некоторых вопросов я, особенно не задумываясь, соглашаюсь с мнением других		

37.	В школе я усваивал материал медленнее, чем другие		
38.	Моя внешность меня в общем устраивает		
39.	Я вполне уверен в себе		
40.	Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным или взволнованным		
41.	Кто-то управляет моими мыслями		
42.	Я ежедневно выпиваю очень много воды		
43.	Бывает, что неприличная или даже непристойная шутка вызывает у меня смех		
44.	Счастливее всего я бываю, когда я один		
45.	Кто-то пытается воздействовать на мои мысли		
46.	Я люблю сказки Андерсена		
47.	Даже среди людей я обычно чувствую себя одиноким		
48.	Меня злит, когда меня торопят		
49.	Меня легко привести в замешательство		
50.	Я легко теряю терпение с людьми		
51.	Часто мне хочется умереть		
52.	Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что не справлюсь с ним		
53.	Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня		
54.	К вопросам религии я отношусь равнодушно, она меня не занимает		
55.	Приступы плохого настроения бывают у меня редко		
56.	Я заслуживаю сурового наказания за свои поступки		
57.	У меня были очень необычные мистические переживания		
58.	Мои убеждения и взгляды непоколебимы		
59.	У меня бывают периоды, когда из-за волнения я теряю сон		
60.	Я человек нервный и легко возбудимый		
61.	Мне кажется, что обоняние у меня такое же, как и у других (не хуже)		

62.	Все у меня получается плохо, не так, как надо		
63.	Я почти всегда ощущаю сухость во рту		
64.	Большую часть времени я чувствую себя усталым		
65.	Иногда я чувствую, что близок к нервному срыву		
66.	Меня очень раздражает, что я забываю, куда кладу вещи		
67.	Я очень внимательно отношусь к тому, как я одеваюсь		
68.	Приключенческие рассказы мне нравятся больше, чем рассказы о любви		
69.	Мне очень трудно приспособиться к новым условиям жизни, работы; переход к любым новым условиям жизни, работы, учебы кажется невыносимо трудным		
70.	Мне кажется, что по отношению именно ко мне особенно часто поступают несправедливо		
71.	Я часто чувствую себя несправедливо обиженным		
72.	Мое мнение часто не совпадает с мнением окружающих		
73.	Я часто испытываю чувство усталости от жизни, и мне не хочется жить		
74.	На меня обращают внимание чаще, чем на других		
75.	У меня бывают головные боли и головокружения из-за переживаний		
76.	Часто у меня бывают периоды, когда мне никого не хочется видеть		
77.	Мне трудно проснуться в нужное время		
78.	Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным		
79.	В детстве я был капризным и раздражительным		
80.	Мне известны случаи, когда мои родственники лечились у невропатологов, психиатров		
81.	Иногда я принимаю валериану, элениум и другие успокаивающие		

	средства		
82.	Среди моих близких родственников есть лица, привлекавшиеся к уголовной ответственности		
83.	У меня были приводы в милицию		
84.	В школе я учился плохо, бывали случаи, когда меня хотели оставить (оставляли) на второй год		

Обработка результатов

Показатель по шкале НПУ получают путем простого суммирования положительных и отрицательных ответов, совпадающих с «ключом». Если половина или больше ответов на пункты, составляющие шкалу лжи (7 и более), совпадают с ключом, бланк считается недействительным.

Шкала лжи	Шкала нервно-психической устойчивости	
	нет (-)	нет (-)
нет (-)	Да(+)	нет (-)
1,4, 6, 8, 9, 11, 17, 18, 22, 25, 31, 34, 36, 43	3, 5, 7, 10, 15, 20, 26, 27, 29, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84	2, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 28, 30, 38, 39, 46, 54, 55, 58, 61, 68

Баллы	Заключение и рекомендации
29 и более	Высокая вероятность нервно-психических срывов. Может потребоваться дополнительное обследование психиатра, невропатолога.
14-28	Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях. Необходимо учитывать этот факт при вынесении заключения о профессиональной пригодности.
13 и менее	Высокая нервно-психическая устойчивость, малая вероятность срывов. При наличии других положительных данных можно рекомендовать на специальности, требующие повышенной нервно- психической устойчивости.

**Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник
Карпова А.В.**

Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексию) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями.

Рефлексивность, как противоположность импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им маловероятными, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения «задачи». Тест на рефлексию.

Инструкция.

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мислей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25).

Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

Ключ

Перевод тестовых баллов в стены

Стены 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Тестовые баллы 80 и ниже 81 –100 101 – 107 108 –113 114 –122 123 –130 131 –139 140 – 147 148 – 156 157 – 171 172 и выше.

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Интерпретация и расшифровка.

Методика базируется теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства.

Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние.

Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах.

Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретический конструкт, а также сами вопросы методики, учитывают рефлексивность как психическое свойство, и рефлексию как процесс, и рефлексирование как состояние.

2. Наряду с этим, как показывает анализ литературных данных, диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию - о ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как "интра и интерпсихическая" рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью встать на место другого также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

3. Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому "временному" принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях. Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем. Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Результаты проверки методики на валидность также подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень.

Опросник Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является и наиболее точным.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереалистично высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результативность деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее с умом, а не бесшабашно.

13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.

14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.

15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.

16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.

17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. В случае неудачи при выполнении чего-либо, от поставленной цели, как правило, не отказываюсь.

20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает.

КЛЮЧ К ОПРОСНИКУ

Ответ «ДА»: 1,2,3,6,8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19,20.

Ответ «НЕТ»: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов от 8 до 13; то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8,9, есть определенная тенденция метизации на неудачу, а

если количество баллов 12,13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели. целеустремленность.

Мотивации на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние близкое к паническому. По крайней мере. ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни

(Н. Е. Водопьянова)

Опросник для оценки качества жизни был разработан в Институте медицины стресса (США) в 1993 г., чтобы помочь пациентам сбалансировать стрессовое воздействие и силу выбора своей линии поведения, способствующего его преодолению (Eliot, 1993). Опросник основан на экзистенциальном подходе к жизненным стрессам. В первоисточнике он состоит из 40 категорий, оценивающих индивидуальное восприятие стрессового напряжения по шкале от 1 до 9 баллов. Чем выше удовлетворенность по каждой категории оценки, тем ниже уровень экзистенциального стресса. В результате подсчитывается суммарный индекс качества жизни (ИКЖ), который рассматривается как субъективная удовлетворенность в самоактуализации личностных ресурсов для преодоления жизненных и рабочих стрессов.

Данный вариант опросника содержит 36 вопросов, относящихся к удовлетворенности в следующих категориях индивидуальной жизни: работа, личные достижения, здоровье, общение с близкими людьми, поддержка (внутренняя и внешняя – социальная), оптимистичность, напряженность (физический и психологический дискомфорт), самоконтроль, негативные эмоции (настроение).

Исследование проводится индивидуально или в группах. Время ответов строго не ограничено, но не должно превышать 30 мин.

Обработка и интерпретация результатов.

В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов для каждой категории жизнедеятельности (9 субшкал, каждая содержит по 4 вопроса). Минимальная сумма для каждой субшкалы равна 4 баллам, максимальная – 40. Оценки по субшкалам соответствуют понятию удовлетворенности в различных

областях жизнедеятельности. Чем меньше величина баллов, тем сильнее психическая напряженность и ниже удовлетворенность качеством жизни в данной области. Также подсчитывается общий индекс качества жизни (ИКЖ), равный среднему значению баллов, набранных по всем девяти субшкалам.

Оценка уровня удовлетворенности КЖ производится по общему ИКЖ в соответствии с данными, представленными в табл. 2, а также определяются сферы наименьшей удовлетворенности по отдельным субшкалам качества жизни (табл. 1). Полученная информация используется в последующей консультативно-профилактической и психокоррекционной работе с лицами, переживающими психологический стресс и выгорание.

Уровни качества жизни

Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Работа (карьера)	4-22	23-31	30 и >
Личные достижения и устремления	4-25	26-32	31 и >
Здоровье	4-25	26-33	32 и >
Общение с друзьями (близкими)	4-26	27-32	33 и >
Поддержка	4-22	23-31	30 и >
Оптимистичность	4-21	22-26	27 и >
Напряженность	4-22	23-29	30 и >
Самоконтроль	4-23	24-28	29 и >
Негативные эмоции	4-21	22-27	28 и >

Таблица 2

Оценка уровня удовлетворенности по общему индексу качества жизни

(ИКЖ)

Индекс качества жизни (ИКЖ), баллы			
очень низкий (депрессивный)	низкий	средний	высокий
4-10	11-20	21-29	30-40

Очень низкий уровень ИЖК характерен для депрессивных больных. Низкий уровень ИЖК часто встречается у лиц, переживающих синдром выгорания. Для людей, имеющих высокий ИЖК, характерны выраженная оптимистичность и активность жизненной позиции.

ШКАЛА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

ФИО _____ Возраст _____ Пол _____ Профессия _____

Инструкция Пожалуйста, оцените степень удовлетворенности вашей жизнью по каждому пункту Оценка не может быть правильной или неправильной, – она только ваша Шкала поможет вам определить видимые и скрытые жизненные стрессы. В каждом пункте зачеркните число баллов, которое наиболее точно отражает ваше состояние Постарайтесь отвечать быстро, так как наиболее интересной является ваша первая реакция [оценка] Результаты оценок могут лечь в основу планирования ваших ближайших и перспективных жизненных целей, а также способствовать выбору средств и стратегий их достижения Благодарим вас за участие в научном исследовании

1. Работа (карьера)		
Полностью не соответствует интересам и ожиданиям	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью соответствует интересам и ожиданиям
2. Личные устремления и достижения		
Не достигли многих целей, часто чувствуете себя неудачником	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Достигли многих целей, обычно чувствуете себя удачливым человеком
3. Здоровье		
Часто болею	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Обычно здоров
4. Изменяющиеся обстоятельства		
Часто вызывают сильное переживание одиночества	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Никогда не чувствую себя одиноко
5. Отношения с детьми (своими или чужими)		

Не вызывают радости	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Всегда радуют
6. Отношения на работе (с коллегами, начальством и др.)		
Вызывают сильный дискомфорт (напряжение и неудовлетворенность)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Обычно гармоничные (приятные)
7. Отношения с друзьями		
Нет искренних дружеских отношений. Без теплоты и взаимопонимания	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Близкие и теплые, чувствую их поддержку
8. Духовная или религиозная поддержка		
Несущественная (нет)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Сильная и существенная
9. Хорошее настроение, как правило, зависит		
От внешней ситуации (отношений с другими людьми)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	От внутреннего самообладания (оптимизм, чувство юмора, жизнерадостность)
10. Умение организовать свое время		
Всегда не хватает, постоянное напряжение из-за дефицита времени	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Время – мой союзник, умею хорошо организовать свое время
11. Окружающая среда		
Неприятна и опасна	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Безопасна и комфортна
12. Физическое состояние		
Усталость, постоянное напряжение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Отличное, дееспособное
13. Финансовое состояние		
Неудовлетворительное,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Хорошее, стабильное

плохо управляемое		
14. Количество и драматизм жизненных кризисов за последние два года		
Чрезмерное	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Не было кризисов
15. Деловая (профессиональная) карьера		
Бесперспективна	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Хорошие перспективы
16. Физическая активность		
Очень низкая и нерегулярная	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Высокая и регулярная
17. Сон		
Часто плохой	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Отличный и полноценный
18. Физическая форма		
Моя проблема (неудовлетворенность)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Нет проблем
19. Самоконтроль и самообладание		
Неудовлетворительные	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Всегда держусь на уровне
20. Принятие решений		
Всегда трудно принимаю ответственные решения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Легко принимаю решения
21. Обязательность		
Делаю только то, что могу, никогда не перенапрягаюсь	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Беру на себя слишком много своих и чужих обязательств, часто беру на себя то, что должны делать другие
22. Чувство вины и стыда		
Очень часто	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Никогда
23. При изменении ситуации или планов		

Всегда нервничаю	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Легко приспосабливаюсь к любой новой ситуации
24. Гнев		
Я часто сержусь на себя или на других	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Многие вещи я воспринимаю с легкостью и без раздражения
25. Самоуважение		
Я часто недоволен (недовольна) собой	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	В целом я доволен (довольна) собой
26. Жизненные ценности и принципы		
Не всегда ясны, часто изменчивы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Всегда ясны и стабильны
27. Моральная и эмоциональная поддержка близких людей		
Минимальная (отсутствует)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Сильная и существенная
28. Чувство эмоциональной «приподнятости» и жизнерадостности		
Очень часто	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Никогда
29. Интимно-сексуальная жизнь		
Неудовлетворительная	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Гармоничная и регулярная
30. Понимание и уважение в деловой (профессиональной) среде		
Очень низкое	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Высокое
31. Страх и тревога		
Присутствуют ежедневно	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Отсутствуют
32. Профессиональная (деловая) поддержка		
Отсутствует	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Высокая
33. Обида или гнев на других		
Отсутствует	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Очень часто

34. Настроение		
Почти всегда мрачное	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Всегда жизнерадостное
35. В трудных жизненных ситуациях		
Никогда не теряю надежду на благополучное разрешение ситуации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Всегда испытываю растерянность или чувство «безысходности»
36. Внутренние (личные) ресурсы		
Чувствую истощенность внутренних резервов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Чувствую себе огромные силы и ресурсы

Ключ

1. Работа 1, 6, 13, 15
2. Личные достижения 2, 25, 26, 30.
3. Здоровье 3, 16, 17, 18.
4. Общение с близкими людьми (друзья, родственники) 4, 5, 7, 29.
5. Поддержка (внутренняя и внешняя) 8, 27, 32, 36
6. Оптимистичность 9, -28, 34, -35.
7. Напряженность 10, 11, 12, 14.
8. Самоконтроль 19, 20, -21, 23.
9. Негативные эмоции 22, 24, 31, -33.

Обратные вопросы обозначены знаком «-».

**Тест «Исследование тревожности»
(опросник Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина)**

Вводные замечания. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высоко тревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у

него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить или только личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Шкала ситуативной тревожности (СТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

№ п/п	Суждение	Нет, это не так	Пожа- луй, так	Верно	Совер- шенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4

11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личной тревожности (ЛТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

№п/п	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко растраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о	1	2	3	4

	них забыть				
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Обработка результатов.

Определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа.

На основе оценки уровня тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого.

Вычисление среднегруппового показателя СТ и ЛТ и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов — низкая, 31—44 балла — умеренная; 45 и более высокая.

Ключ

Номера суждения	Ответы			
	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
СТ				
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1

11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
JT				
21	4	3	2	1
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	4	3	2	1
27	4	3	2	1
28	1	2	3	4
29	1	2	3	4
30	4	3	2	1
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	1	2	3	4
34	1	2	3	4

35	1	2	3	4
36	4	3	2	1
37	1	2	3	4
38	1	2	3	4
39	4	3	2	1
40	1	2	3	4

По каждому испытуемому следует написать заключение, которое должно включать оценку уровня тревожности и при необходимости рекомендации по его коррекции. Так, лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

По результатам обследования группы также пишется заключение, оценивающее группу в целом по уровню ситуативной и личностной тревожности, кроме того, выделяются лица, высоко- и низкотревожные.

Тест на определение ригидности Н. Левитова

Ригидность психологическая – недостаточные подвижность, переключаемость, приспособляемость мышления, установок и др. по отношению к меняющимся требованиям среды.

Определение ригидности особой сложности не представляет. Используемый для этого тест включает несколько утверждений, требующих однозначного ответа («да» или «нет»).

Каждый ответ, совпадающий с ключом, дает один балл:

1. Полезно читать книги, в которых содержатся мысли, противоположные моим собственным.
2. Меня раздражает, когда отвлекают от важной работы (например, просят совета)
3. Праздники нужно отмечать с родственниками.
4. Я могу быть в дружеских отношениях с людьми, чьи поступки не одобряю.
5. В игре я предпочитаю выигрывать.
6. Когда я опаздываю куда-нибудь, я не в состоянии думать ни о чем другом, кроме как доехать быстрее.
7. Мне труднее сосредоточиться, чем другим.
8. Я много времени уделяю тому, чтобы все вещи лежали на своих местах.
9. Я очень напряженно работаю.
10. Неприличные шутки нередко вызывают у меня смех.
11. Уверен, что за моей спиной обо мне говорят.
12. Меня легко переспорить.
13. Я предпочитаю ходить известными маршрутами.
14. Всю свою жизнь я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.

15. Временами мои мысли проносятся быстрее, чем я успеваю их высказать.
16. Бывает, что чья-то нелепая оплошность вызывает у меня смех.
17. Бывает, что мне в голову приходят плохие слова, часто даже ругательства, и я не могу никак от них избавиться.
18. Я уверен, что в мое отсутствие обо мне говорят.
19. Я спокойно выхожу из дома, не беспокоясь о том, заперта ли дверь, выключен ли свет, газ и пр.
20. Самое трудное для меня в любом деле – это начало.
21. Я практически всегда сдерживаю свои обещания.
22. Нельзя строго осуждать человека, нарушающего формальные правила.
23. Мне часто приходилось выполнять распоряжения людей, гораздо меньше знающих, чем я.
24. Я не всегда говорю правду.
25. Мне трудно сосредоточиться на какой-нибудь задаче или работе.
26. Кое-кто настроен против меня.
27. Я люблю доводить начатое до конца.
28. Я всегда стараюсь не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.
29. Когда я иду или еду по улице я часто подмечаю изменения в окружающей обстановке – подстриженные кусты, новые рекламные щиты и т.д.
30. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.
31. Иногда знакомые подшучивают над моей аккуратностью и педантичностью.
32. Если я не прав, я не сержусь.
33. Обчно меня настораживают люди, которые относятся ко мне дружелюбнее, чем я ожидал.
34. Мне трудно отвлечься от начатой работы даже ненадолго.

35. Когда я вижу, что меня не понимают, я легко отказываюсь от намерения доказать что-либо.

36. В трудные моменты я умею позаботиться о других.

37. У меня тяга к перемене мест, и я счастлив, когда брожу где-нибудь или путешествую.

38. Мне нелегко переключиться на новое дело, но потом, разобравшись, я справляюсь с ним лучше других.

39. Мне нравится детально изучать то, чем я занимаюсь.

40. Мать или отец заставляли подчиняться меня даже тогда, когда я считал это неразумным.

41. Я умею быть спокойным и даже немного равнодушным при виде чужого несчастья.

42. Я легко переключаюсь с одного дела на другое.

43. Из всех мнений по спорному вопросу только одно действительно является верным.

44. Я люблю доводить свои умения и навыки до автоматизма.

45. Меня легко увлечь новыми затеями.

46. Я пытаюсь добиться своего наперекор обстоятельствам.

47. Во время монотонной работы я невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой ухудшает результат.

48. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

49. На улице, в транспорте я часто разглядываю окружающих людей.

50. Если бы люди не были настроены против меня, я бы достиг в жизни гораздо большего.

Ключ для обработки данных:

Ответы «нет»: 1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 20, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 50.

Ответы «да»: 2, 3, 5, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 32, 35, 37, 41, 42, 45, 47, 49.

0 – 13 баллов – личность совсем не отличается ригидностью, хорошо приспособляема, гибка в поведении, очень восприимчива к новому; такой низкий индекс свойственен чаще всего юному возрасту, а также людям, переживающим стадию больших перемен в своей жизни;

28 – 40 – личность определённо ригидна, отличается жёсткими установками, категорична в суждениях, трудно воспринимает новое и трудно перестраивается, и лишь только под давлением обстоятельств.

Ригидность является чертой личности, единодушно относимой психологами к числу важнейших. Она представляет собой затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Установлено, что с возрастом у человека свойство ригидности нарастает, это объективный процесс. Но всё же – чем менее мы ригидны, тем легче нам усваивать новую информацию, обучаться, гибко перестраиваться под напором предъявляемых самой жизнью изменений.

Всё меняется в этой жизни, ничего нет постоянного. Если хотите, в изменениях и состоит смысл жизни. Только тот, кто способен быть открытым для жизни, не боится перемен, гибко и своевременно перестраивается, живет полной жизнью. Только такие люди успешны в ней. Таким образом, показатель ригидности косвенно может определять нашу успешность в жизни в целом.

Четырехмодальный эмоциональный вопросник Л. А. Рабинович

Шкалы: эмоциональные переживания: радость, гнев, страх, печаль

Назначение теста

Тест позволяет выявить устойчивые эмоциональные переживания респондентов, их склонность к оптимистичности или пессимистичности, к позитивному или негативному эмоциональному фону.

Инструкция к тесту

Перед вами ряд утверждений. Выберите тот вариант ответа, который вам больше всего подходит.

Поскольку в разные периоды жизни вы, возможно, отвечали бы на один и тот же вопрос по-разному, отвечайте исходя из того, что характерно для вас сейчас, в настоящее время.

Тестовый материал

Варианты ответов:

- Безусловно, да;
- Пожалуй, да;
- Пожалуй, нет ;
- Безусловно, нет.

1. Вы не решитесь пойти ночью в любое страшное место, даже если дело идет на спор?

2. Часто ли у вас портится настроение, находит уныние, хандра?

3. Можно ли сказать, что ваше настроение бывает чаще всего веселым и бодрым?

4. Страшно ли вам бывает идти по темной, пустынной улице?

5. Страшно ли вам смотреть вниз с большой высоты?

6. Часто ли вы испытываете чувство неудачи, неудовлетворенности собой, разочарования в себе?

7. Если бы над вами зло подшутили, привело бы это вас в состояние гнева?

8. Овладевает ли вами негодование, если не выполняются ваши требования?

9. Легко ли вы заражаетесь радостным настроением окружающих?

10. Можно ли о вас сказать, что вы не верите в свои силы?

11. Считаете ли вы, что ваши жизненные обстоятельства дают вам много поводов для негодования, возмущения?

12. Вызывают ли у вас страх страшные сцены в кинофильмах?

13. У Вас часто появляется желание с кем-нибудь поспорить?

14. Можно ли сказать, что у вас преобладает радостное мироощущение?

15. Можно ли назвать вас несмелым человеком?

16. Может ли небольшое затруднение в деятельности вызвать у вас раздражение?

17. Испытываете ли вы боязнь, когда вам необходимо обратиться начальнику, вышестоящему лицу?

18. Бываете ли вы активным участником веселья в компаниях?

19. Вас легко рассердить?

20. Можно ли сказать о вас, что вы человек печальный?

21. Можно ли о вас сказать, что в вас преобладает грустное и унылое настроение?

22. Вам свойственно состояние удовлетворенности жизнью?

23. Бойтесь ли вы темноты в незнакомой обстановке?

24. Считаете ли вы себя веселым человеком?

25. Вы не склонны предаваться невеселым, мрачным мыслям?

26. Вами овладевает неприятное чувство в лифте, в туннеле?

27. Часто ли неудачи приводят вас в отчаяние?

28. Можете ли вы сказать про себя, что вы по своей натуре оптимист?

29. Вызывают ли у вас чувство тоски книги с плохим концом?

30. Бойтесь ли вы выходить на сцену, выступать перед большой аудиторией?

31. Вы неуступчивы?
32. Вами овладевает злость, если вы очень торопитесь, а вам помешали?
33. Когда на вас кричат, вам хочется ответить тем же?
34. Свойственно ли вам переживать чувство страха при сильной грозе?
35. Если вы терпите поражение в споре, овладевает ли вами раздражение и злость?
36. Испытываете ли вы радость, когда находите решение важной для вас задачи?
37. Можете ли вы присоединиться к мнению, что в жизни больше невзгод и печалей, чем радостей?
38. Кажется ли вам будущее бесперспективным и мрачным?
39. Может ли небольшое препятствие, мешающее достичь желаемого, вызвать у вас чувство подавленности?
40. Любите ли вы веселое оживление и суету вокруг себя?
41. Легко ли вы ощущаете чувство потери чего-то?

Ключ к тесту

Радость

- Ответы «Да» на вопросы: 3, 9, 14, 18, 22, 24, 25, 28, 36, 40, 43.
- Ответы «Нет»: 37.

Гнев

- Ответы «Да» на вопросы: 7, 8, 11, 13, 16, 19, 31, 32, 33, 35, 42, 44.

Страх

- Ответы «Да» на вопросы: 1, 4, 5, 12, 15, 17, 23, 26, 30, 34, 45, 46.

Печаль

- Ответы «Да» на вопросы: 2, 6, 10, 20, 21, 27, 29, 37, 38, 39, 41.
- Ответы «Нет»: 25.

Баллы за ответы начисляются по следующей схеме:

- Безусловно, да – 4 балла;
- Пожалуй, да – 3;
- Пожалуй, нет – 1;
- Безусловно, нет – 0.

«ТИП ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ» (ТПА)

Опросник Дженкинса

Предложена в 1979 г. К. Д. Дженкинсом и соавторами (С. D. Jenkins et al.). В СССР была адаптирована А. А. Гоштаутасом (1982) в отделе медицинской психологии Каунасского НИИ кардиологии, а в дальнейшем — в лаборатории клинической психологии ленинградского Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева.

Методика определения типа личности («Опросник Дженкинса») предназначен для определения типа личности (А, Б или АБ).

Опросник ТПА широко применяется в исследованиях по проблемам кардиологии, психосоматики, для выявления лиц с поведенческим типом А (опосредованно — групп риска по развитию ИБС), первичной и вторичной профилактики ИБС.

Понятия «личность типа А» и «поведение типа А» пришли в психологию личности из психосоматической медицины. Для личности типа А характерно выраженное стремление к первенству, социальному превосходству, восприятие жизни как арены конкурентной борьбы, всегда актуальное желание быть неизменно первым, лучшим. Причем желание быть первыми лучшим во всем, чем занимается личность типа А. Не только в основном деле, в профессии, но и во всех второстепенных делах и в хобби. Для личности этого типа на поведенческом уровне характерно яркое проявление активности, напряженности, амбициозности, часто несдержанности в проявлении чувств, напористости и нетерпеливости в достижении цели. При встрече с препятствиями на пути к поставленной цели личность типа А часто может проявлять не только настойчивость, но и агрессивность. Другое часто употребляемое название личности типа А — коронарный тип. Многочисленные исследования констатируют, что сердечно-сосудистые заболевания (инфаркты, инсульты) встречаются у

личностей типа А примерно в два раза чаще, чем у других людей. Поведение типа А рассматривается в качестве фактора риска психоэмоционального дистресса.

Распространенность личностей типа А колеблется в пределах от 45% до 76%. Такие люди чаще встречаются в городах и в социально-экономически более развитых регионах и странах. То есть максимальная концентрация людей типа А наблюдается в городах социально-экономически более развитых стран, а минимальная – в селах, которые находятся к тому же в слаборазвитых регионах.

Основным психотравмирующим фактором для личности типа А является неуспех в социальной конкуренции, который рассматривается на субъективном уровне как фрустрация мотивации первенства, достижения, победы.

Инструкция

Ответьте на вопросы теста, выбрав тот вариант ответа, который является наиболее подходящим для вас. Долго не раздумывайте, важна ваша первая реакция.

Текст опросника

1. Бывает ли, что вам трудно выбрать время, чтобы сходить в парикмахерскую?

- 1) Никогда.
- 2) Иногда.
- 3) Почти всегда.

2. У вас такая работа, которая «взбадривает», будоражит вас?

- 1) Меньше, чем работа большинства людей.
- 2) Примерно так же, как работа большинства людей.
- 3) Больше, чем работа большинства людей.

3. Ваша повседневная жизнь в основном наполнена:

- 1) делами, требующими решения.
- 2) обыденными делами.
- 3) делами, которые вам скучны.

4. Одни люди живут спокойной, размеренной жизнью. Жизнь других часто переполнена неожиданностями, неопределенными обстоятельствами и осложнениями. Как часто вам приходится сталкиваться с такого рода крупными и мелкими событиями?

- 1) Несколько раз в день.
- 2) Примерно раз в день.
- 3) Несколько раз неделю.
- 4) Раз в неделю.
- 5) Раз в месяц или реже.

5. В случае, если вас что-то гнетет, давит или люди слишком многого требуют от вас, то Вы:

- 1) теряете аппетит и (или) меньше едите.

- 2) едите больше и чаще обычного.
- 3) не замечаете никаких существенных изменений в (привычном) аппетите.

6. В случае, если вас что-то гнетет, давит или у вас есть заботы, то вы:

- 1) немедленно принимаете соответствующие меры.
- 2) тщательно обдумываете, прежде чем начинать действовать.

7. Как быстро вы обычно едите?

- 1) Я обычно заканчиваю есть первым.
- 2) Я ем немного быстрее других.
- 3) Я ем с такой же скоростью, как и большинство людей.
- 4) Я ем медленнее, чем большинство людей.

8. Ваша жена (муж) или друзья когда-либо говорили вам, что вы едите чересчур быстро?

- 1) Да, часто.
- 2) Да, раз или два.
- 3) Нет, мне никто никогда этого не говорил.

9. Как часто вы делаете несколько дел одновременно, например работаете и едите?

- 1) Я делаю несколько дел одновременно всякий раз, когда это возможно.
- 2) Я делаю это только тогда, когда не хватает времени.
- 3) Я делаю это редко или никогда.

10. Когда вы слушаете кого-либо и этот человек слишком долго не может закончить свою мысль, вы чувствуете желание его подогнать:

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

11. Как часто вы действительно «заканчиваете» мысль медленно говорящего, чтобы ускорить разговор?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

12. Как часто ваши близкие или друзья замечают, что вы невнимательны, если вам говорят о чем-то слишком подробно?

- 1) Раз в неделю или чаще.
- 2) Несколько раз в месяц.
- 3) Почти никогда.
- 4) Никогда.

13. Если вы говорите своей жене (мужу) или другу, что придете в определенное время, то как часто вы опаздываете?

- 1) Иногда.
- 2) Почти никогда.
- 3) Никогда.
- 4) Я абсолютно никогда не опаздываю.

14. Бывает ли, что вы торопитесь к месту назначения, хотя времени вполне достаточно?

- 1) Часто.
- 2) Иногда.
- 3) Почти никогда.

15. Предположим, что вы должны с кем-то встретиться в условленное время, например на улице, в вестибюле ресторана, на почте и т. п., и этот человек опаздывает уже на 10 минут, вы:

- 1) сядете и подождете.
- 2) будете прохаживаться в ожидании.
- 3) как правило, у вас с собою книга или газета, чтобы было чем заниматься в ожидании.

16. Если вам приходится стоять в очереди, например в столовой, в магазине и т. п., то вы:

- 1) спокойно ждете своей очереди.
- 2) испытываете нетерпение, но не показываете этого.
- 3) чувствуете такое нетерпение, что это замечают окружающие.
- 4) отказываетесь стоять в очереди и пытаетесь найти способ избежать потери времени.

17. Если вы играете в игру, в которой есть элемент соревнования (например, в шахматы, в волейбол и т. п.), то вы:

- 1) напрягаете все силы для победы.
- 2) стараетесь выиграть, но не слишком усердно.
- 3) играете скорее для удовольствия, чем серьезно.

18. Представьте, что вы и ваши друзья (или сотрудники) начинаете новую работу. Что вы думаете о соревновании в этой работе?

- 1) Предпочитаю избегать этого.
- 2) Принимаю, так как это неизбежно.
- 3) Получаю от этого удовольствие.

19. Когда вы были моложе, большинство людей считало, что вы:

- 1) часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
- 2) иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) всегда расслаблены и не соревнуетесь.

20. Каким, по вашему мнению, вы являетесь в настоящее время?

- 1) Часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
- 2) Иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) Вы всегда расслаблены и не соревнуетесь.

21. По мнению вашей жены (мужа) или близкого друга, вы:

- 1) часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
- 2) иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
- 3) обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
- 4) всегда расслаблены и не соревнуетесь.

22. Как оценивают близкие вашу общую активность (вообще)?

- 1) Слишком медленный, надо быть активнее.
- 2) Около среднего, всегда чем-то занят.

3) Слишком активный, надо придерживать.

23. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы относитесь к своей работе слишком серьезно?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

24. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы менее энергичны, чем большинство людей?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

25. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что за короткое время вы способны сделать много работы?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

26. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы быстро сердитесь (раздражаетесь)?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

27. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы живете мирной и спокойной жизнью?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

28. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы большинство дел делаете в спешке?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

29. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вас радует соревнование (состязание) и вы очень стараетесь выиграть?

- 1) Да, абсолютно.
- 2) Да, возможно.
- 3) Возможно, нет.
- 4) Абсолютно нет.

30. Какой характер был у вас, когда вы были моложе?

- 1) Вспыльчивый и с трудом поддающийся контролю.
- 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
- 3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
- 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

31. Каков ваш характер сегодня?

- 1) Вспыльчивый и с трудом поддающийся контролю.
- 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
- 3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
- 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

32. Когда вы погружены в работу и кто-либо (не начальник) прерывает вас, что вы обычно чувствуете при этом?

- 1) Я чувствую себя хорошо, потому что после неожиданного перерыва работается лучше.
- 2) Я чувствую лишь легкую досаду.
- 3) Я чувствую раздражение, потому что большинство таких перерывов излишни.

33. Если повторяющиеся прерывания действительно вас разозлили, вы:

- 1) отвечаете резко.

- 2) отвечаете в спокойной форме.
- 3) попытаетесь сделать что-то, чтобы предотвратить прерывания.
- 4) попытаетесь найти более спокойное место, если это возможно.

34. Как часто вы выполняете работу, которую должны закончить к определенному сроку?

- 1) Ежедневно или чаще.
- 2) Еженедельно.
- 3) Ежемесячно.

35. Работа, которую должны закончить к определенному сроку, как правило:

- 1) не вызывает напряжения, потому что она привычна, однообразна.
- 2) вызывает сильное напряжение, потому что срыв срока может повлиять на работу целой группы людей.

36. Вы сами себе определяете сроки выполнения на работе дома?

- 1) Нет.
- 2) Да, но только изредка.
- 3) Да, раз в неделю или чаще.

37. Качество работы, которую вы выполняете к концу назначенного срока, бывает:

- 1) лучше.
- 2) обычное.
- 3) хуже.

38. Бывает ли, что вы на работе одновременно выполняете два задания, делая то одно, то другое?

- 1) Нет, никогда.
- 2) Да, но только в исключительных случаях.
- 3) Да, регулярно.

39. Будете ли вы довольны, если останетесь на нынешней должности следующие пять лет?

- 1) Да.
- 2) Нет, я бы хотел продвигнуться.

3) Конечно нет, я делаю все для того, чтобы меня повысили, и буду очень расстроен, если этого не случится.

40. Если бы вам пришлось выбирать, то что бы вы выбрали?

- 1) Небольшую прибавку в заработной плате без продвижения в должности.
- 2) Продвижение в должности без повышения зарплаты.

41. К концу отпуска вы:

- 1) хотите продлить его еще на недельку.
- 2) чувствуете, что готовы вернуться к обычной работе.
- 3) Вам хочется, чтобы отпуск кончился и вы могли вернуться к работе.

42. Бывало так, что за последние три года вы брали меньше отпуска, чем положено?

- 1) Да.
- 2) Нет.
- 3) На моей работе это невозможно.

43. Бывает ли, что во время отпуска вы не можете перестать думать о работе?

- 1) Да, часто.
- 2) Да, иногда.
- 3) Нет, никогда.

44. В последние три года вы получали письменную благодарность, персональную премию и т. п.?

- 1) Нет; никогда.
- 2) Иногда.
- 3) Да.

45. Как часто вы приносите работу домой или изучаете дома материалы, связанные с работой?

- 1) Редко или никогда.
- 2) Раз в неделю или чаще.
- 3) Чаще, чем раз в неделю.

46. Как часто вы остаетесь на своей работе после того, как работа закончена, приходите ли в неурочное время на работу?

- 1) На моей работе это невозможно.
- 2) Редко или никогда.
- 3) Иногда (реже, чем раз в неделю).
- 4) Раз в неделю или чаще.

47. Вы обычно остаетесь дома, если у вас озноб и повышенная температура?

- 1) Да-
- 2) Нет.

48. Если вы чувствуете, что начинаете уставать от работы, то вы:

- 1) некоторое время работаете медленно, пока силы не вернуться к вам.
- 2) продолжаете работать в прежнем темпе, несмотря на усталость.

49. Когда вы находитесь в группе, другие ожидают от вас, что вы будете руководить?

- 1) Редко.
- 2) Не чаще, чем от других.
- 3) Чаще, чем от других.

50. Вы записываете для памяти, что нужно делать?

- 1) Никогда.
- 2) Иногда.
- 3) Часто.

51. Если кто-то поступает в отношении вас нечестно, вы:

- 1) прямо указываете ему на это.
- 2) испытываете некоторую нерешительность относительно того, стоит ли говорить об этом.
- 3) ничего не говорите об этом.

52. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу что и вы, вы прилагаете:

- 1) гораздо больше усилий.
- 2) несколько больше усилий.
- 3) примерно столько же усилий.
- 4) немного меньше усилий.

53. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, в смысле ответственности, вы чувствуете:

- 1) значительно большую ответственность.
- 2) несколько большую ответственность.
- 3) примерно такую же ответственность.
- 4) несколько меньшую ответственность.
- 5) значительно меньшую ответственность.

54. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, вы чувствуете необходимость торопиться:

- 1) гораздо больше.
- 2) незначительно больше.
- 3) столько же.
- 4) несколько меньше.
- 5) гораздо меньше.

55. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, в отношении пунктуальности:

- 1) Вы значительно более пунктуальны.
- 2) Вы несколько более пунктуальны.
- 3) Вы пунктуальны примерно так же.
- 4) Вы незначительно менее пунктуальны.
- 5) Вы значительно менее пунктуальны.

56. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, ваше отношение к жизни:

- 1) гораздо более серьезное.
- 2) несколько более серьезное.
- 3) такое же самое.
- 4) несколько менее серьезное.
- 5) значительно менее серьезное.

57. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад, сейчас вы:

- 1) больше часов работаете в течение недели.

- 2) столько же часов работаете в течение недели.
- 3) меньше часов работаете в течение недели.
- 4) трудно сказать.

58. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад, нынешняя работа:

- 1) требует меньше ответственности.
- 2) требует столько же ответственности.
- 3) требует большей ответственности.
- 4) трудно сказать.

59. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад:

- 1) нынешняя работа пользуется большим престижем.
- 2) нынешняя работа пользуется таким же престижем.
- 3) нынешняя работа пользуется меньшим престижем.
- 4) трудно сказать.

60. Сколько разных работ (должностей) вы сменили за последние 10 лет? (Укажите, пожалуйста, любые изменения в характере работы или же в месте работы и т. п.)

- 1) Не менял или менял одну.
- 2) Две.
- 3) Три.
- 4) Четыре.
- 5) Пять или более.

61. За последние 10 лет вы ограничили число своих развлечений из-за недостатка времени?

- 1) Да
- 2) Нет.

Обработка и интерпретация результатов

Каждому из предложенных ответов присужден определенный балльный вес, от 1 до 13 баллов, причем 1 балл присужден варианту, который наиболее отражает поведение типа А. Направленность, по которой суммируются баллы определенных вопросов, не обязательно совпадает порядковым номером ответа по расположению в опроснике. В таблице показана направленность суммирования баллов по ответам для получения итоговой оценки типа А.

Если вопрос содержит два варианта ответов, то один из них оценивается одним баллом (то есть тип А), а другой 13 баллами (тип Б).

Если вопрос содержит три варианта ответа, то промежуточный оценивается 7 баллами, При четырех вариантах ответа баллы распределяются в следующей очередности:

1,5,9,13;

при пяти – 1,4,7,10, 13.

В итоговую оценку не рекомендуется включать вопросы 57,58, 59, так как они имеют неопределенный вариант ответа.

Диагностическое суждение о выраженности поведения типа А принимается на основании итоговой балльной оценки:

до 335 – тип А,

от 336 до 459 – тип АБ, от 460 и выше – тип Б.

Оценка ответов в опроснике Дженкинса

№	1 ответ	2 ответ	3 ответ	4 ответ	5 ответ	№	1 ответ	2 ответ	3 ответ	4 ответ	5 ответ
1	13	7	1			32	13	7	1		
2	13	7	1			33	1	5	9	13	
3	1	7	13			34	1	7	13		
4	1	4	7	10	13	35	13	1			
5	1	7	13			36	13	7	1		
6	1	13				37	1	7	13		
7	1	5	9	13		38	13	7	1		

8	1	7	13			39	13	7	1		
9	1	7	13			40	13	1			
10	1	7	13			41	13	7	1		
11	1	7	13			42	1	7	13		
12	1	5	9	13		43	1	7	13		
13	13	9	5	1		44	13	7	1		
14	1	7	13			45	13	7	1		
15	13	7	1			46	13	9	5	1	
16	13	9	5	1		47	13	1			
17	1	7	13			48	13	1			
18	13	7	1			49	13	7	1		
19	1	5	9	13		50	13	7	1		
20	1	5	9	13		51	1	7	13		
21	1	5	9	13		52	1	4	7	10	13
22	13	7	1			53	1	4	7	10	13
23	1	5	9	13		54	1	4	7	10	13
24	13	9	5	1		55	1	4	7	10	13
25	1	5	9	13		56	1	4	7	10	13
26	1	5	9	13		57	1	7	13		
27	13	9	5	1		58	13	7	1		
28	1	5	9	13		59	1	7	13		
29	1	5	9	13		60	13	10	7	4	1
30	1	5	9	13		61	1	13			
31	1	5	9	13							

Оценка ответов в опроснике Дженкинса (для проверки)

Число вариантов ответа	Номера вопросов Направленность ответов	
	Наибольший по номеру ответ оценивается одним баллом	Наименьший по номеру ответ оценивается одним баллом

2	35,40, 47, 48	6,61
3	1,2, 15,18,22,32,36,38,39,41, 44, 45,49, 50	3,5,8, 9, 10, 11,14, 17,34,37, 42, 43,51
4	13, 16, 24, 27, 46	7, 12, 19,20,21,23,25,26,28, 29, 30,31, 33
5	60	4,52,53,54,55,56

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации**Т. Холмса и Р. Праге**

Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года или текущего года, и подсчитайте общее число «заработанных» Вами в данном тесте очков.

№	Жизненные события	Баллы
1	Смерть супруга (супруги)	100
2	Развод	73
3	Разъезд супругов, разрыв с партнером	65
4	Тюремное заключение	63
5	Смерть близкого члена семьи	63
6	Травма или болезнь	53
7	Женитьба, свадьба	50
8	Увольнение с работы	47
9	Примирение супругов	45
10	Уход на пенсию	45
11	Изменение в состоянии здоровья членов семьи	44
12	Беременность (партнерши)	40
13	Сексуальные проблемы	39
14	Появление нового члена семьи, рождение ребенка	39
15	Реорганизация на работе	39
16	Изменение финансового положения	38
17	Смерть близкого друга	37

18	Изменение или смена места работы	36
19	Усиление конфликтности отношений с супругом	35
20	Ссуда или заем на крупную покупку (например, дома)	31
21	Окончание срока выплаты ссуды, растущие долги	30
22	Повышение служебной ответственности	29
23	Сын или дочь покидает дом	29
24	Проблемы с родственниками мужа (жены)	29
25	Выдающееся личное достижение, успех	28
26	Супруг бросает работу (или приступает к работе)	26
27	Начало или окончание обучения в учебном заведении	26
28	Изменение условий жизни	25
29	Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения	24
30	Проблемы с начальством, конфликты	23
31	Изменение условий или часов работы	20
32	Перемена места жительства	20
33	Смена места обучения	20
34	Проведение досуга или отпуска	19
35	Изменение привычек, связанных с вероисповеданием	19
36	Изменение социальной активности	18
37	Ссуда или заем для покупки крупных вещей (машины)	17
38	Изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушение сна	16
39	Изменение числа живущих вместе членов семьи, изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи	15
40	Изменение привычек, связанных с питанием (количество потребляемой	15

	пищи, диета, отсутствие аппетита и т.п.)	
41	Отпуск	13
42	Рождество, встреча Нового года, день рождения	12
43	Незначительное нарушение правопорядка (штраф за нарушение правил уличного движения)	11

Интерпретация результатов. Доктора Холмс и Раге (США) изучали зависимость заболеваний (в том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий более чем у пяти тысяч пациентов. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов, в зависимости от его стрессогенности.

В соответствии с проведенными исследованиями было установлено, что 150 баллов означают 50% вероятности возникновения какого-то заболевания, а при 300 баллах они увеличиваются до 90%.

Внимательно прочтите весь перечень, чтобы иметь общее представление о том, какие ситуации, события и жизненные обстоятельства, вызывающие стресс, в нем представлены. Затем повторно прочтите каждый пункт, обращая внимание на количество баллов, которым оценивается каждая ситуация. Далее попробуйте вывести из тех событий и ситуаций, которые за последние два года происходили в вашей жизни, среднее арифметическое (посчитайте – среднее количество баллов в 1 год). Если какая-либо ситуация возникала у вас чаще одного раза, то полученный результат следует умножить на данное количество раз.

Итоговая сумма определяет одновременно и степень вашей сопротивляемости стрессу. Большое количество баллов – это сигнал тревоги, предупреждающий вас об опасности. Следовательно, вам необходимо срочно что-либо предпринять, чтобы ликвидировать стресс. Подсчитанная сумма имеет еще

одно значение: она выражает (в цифрах) степень вашей стрессовой нагрузки. Для наглядности приводим сравнительную схему стрессовых характеристик.

Стрессовые характеристики	
Общая сумма баллов	Степень сопротивляемости стрессу
150-199	Высокая
200-299	Пороговая
300 и более	Низкая (ранимость)

Если, к примеру, сумма баллов свыше 300, это означает реальную опасность, то есть вам грозит психосоматическое заболевание, поскольку вы близки к фазе нервного истощения.

Подсчет суммы баллов даст вам возможность воссоздать картину своего стресса. И тогда вы поймете, что не отдельные, вроде бы незначительные события в вашей жизни явились причиной возникновения стрессовой ситуации, а их комплексное воздействие.

Тренінгова програма

**«ФОРМУВАННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ»****Перший блок «Розпізнавання та усвідомлення емоцій»****Структура тренінгового заняття № 1**

Мета заняття: познайомитись із учасниками тренінгу, створити позитивну обстановку у групі, встановити правила та принципи роботи в групі.

1. Вступне слово тренера.

Ведучий групи вітає учасників тренінгу, позитивно налаштовує на продуктивну роботу, а також повідомляє учасників про мету тренінгу, основні завдання, норм роботи в групі, окреслює поставлені цілі й перспективи спільної групової роботи.

2. Вправа «Знайомство»

Мета: презентація учасників, створення умов для кращого знайомства членів групи, самопізнання та пізнання учасників групи.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Час виконання: 15 хвилин.

Процедура: учасники розміщуються на стільцях по колу. Тренер пропонує кожному знайти в себе будь-яку річ (на тілі, у кишені, гаманці, сумці тощо), яку учасник вважає унікальною для інших, але звичною для себе, та розповісти групі історію цієї речі. Один член групи (або сам тренер) починає вправу, далі по черзі її продовжують усі учасники. Модифікований варіант цієї вправи: 2 перший учасник бере в руки якусь власну річ і від її імені розповідає про себе (наприклад, «я – олівець Тетяни, знаю її не дуже давно, але можу розповісти про неї таке...»). Далі так само, по черзі, від імені будь-яких особистих речей розповідають про себе всі учасники групи. Під час вправи тренер фокусує увагу членів групи на тому, що вміння розкритися перед іншими – важлива особистісна якість, що сприяє встановленню контакту з людьми. Якщо людина не відкрита, не бажає розповідати про свої переживання й надії, промахи й невдачі, це, з одного боку,

створює в інших враження успішності, добробуту цієї людини, але з іншого-заважає побудові щирих стосунків, взаємодопомозі в групі.

Зворотний зв'язок: члени групи відповідають на запитання: «Як я почуваю себе після виконання вправи? Які труднощі виникали?».

3. Правила роботи в групі.

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку студентів. Для вільного обговорення та прийняття тренером пропонуються правила роботи в групі.

Час виконання: 10 хвилин.

Спільне вироблення правил роботи в групі. Студентам пропонується подумати і визначити для себе умови, при яких спілкування в групі буде найбільш продуктивним і комфортним (5-6 хв). Далі слід обговорення і вироблення колективних правил.

Тренер вносить доповнення, пропонує вже випробувані норми групового взаємодії:

- спілкування за принципом «тут і тепер» (повне включення в роботу групи; концентрація уваги на те, що відбувається «тут і тепер»);
- відмова від загальних міркувань, уміння говорити про свої конкретні переживання, думках, діях;
- атмосфера довіри, емоційної близькості і теплоти між членами групи, доброзичливості;
- вільне і відкрите вираження своїх почуттів, що виникають під впливом того, що відбувається;
- діяльна позиція в спілкуванні – готовність до активної участі у цих заходах, бажання йти на ризик, щоб краще пізнати себе, інших;
- дотримання конфіденційності – готовність не виносити зміст спілкування за межі групи.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють готовність дотримуватись запропонованих правил, а також мають можливість доповнити список

додатковими правилами.

4. «Анкета очікувань учасника».

Мета: визначити очікування учасників.

Час виконання: 10 хвилин.

Матеріали: бланки анкет.

Тренер пропонує кожному учаснику заповнити анкету, яка передбачає доповнення наступних незакінчених речень:

- Від тренера я очікую...
- Від інших учасників я очікую...
- Від себе я очікую...
- Від участі в цьому тренінгу я очікую...
- Мета, яку я маю намір досягти - ...

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, чого вони очікують від тренінгу. Тренер збирає заповнені бланки.

5. Міні-лекція «Когнітивний підхід: саногенне мислення як шлях до розвитку і самовдосконалення».

Мета: одержання нової корисної інформації, визначення актуальності запропонованої теми, зацікавлення учасників.

Час виконання: 15 хвилин.

Відповідно до когнітивно-поведінкової терапії, емоції і поведінка людей залежать від сприймання ними різних життєвих обставин. Не події самі по собі визначають самопочуття людей, а те, як вони їх тлумачать. Інакше кажучи, самопочуття людини залежить від способу інтерпретації нею життєвих ситуацій. Сама по собі подія не визначає емоційної відповіді, яка обумовлена сприйманням ситуації.

Спосіб мислення, коли ми сприймаємо та переживаємо події в житті, може впливати на психологічний та фізіологічний стан організму людини, сприяти або навпаки перешкоджати досягненню високих результатів у навчанні тощо. Мислення, що дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій, називають

саногенним мисленням. Будь-яка емоція, що виникає у людини, пов'язана з його мисленням і специфікою розумових операцій. Таким чином, довільна регуляція емоцій і зміна стану людини пов'язана з формуванням особливих розумових схем, що запобігають виникненню негативних емоцій або сприяють цьому.

Основна специфіка саногенного мислення полягає в його спрямованості на внутрішній світ людини, на його емоції, почуття, переживання. Наприклад, людина може роздумувати над конфліктною ситуацією з метою перестати ображатися, або ревнувати, або соромитися, або боятися і т. д. Якщо людина вміє міркувати про емоції так, що його внутрішня напруженість зменшується, тим самим знижуючи ймовірність психосоматичних захворювань, то таке мислення і є саногенне, тобто таке, що породжує здоров'я.

Протилежним до саногенного є мислення патогенне – типове для суспільства, часто зведене до автоматизму, шаблонне. Ознакою згубного впливу патогенного мислення на формування особистості студента є те, що воно посилює будь-яку складну ситуацію в процесі навчання, у відносинах в колективі, між викладачем та студентом тощо і тим самим призводить до емоційного стресу, хвороби. Пригадаємо, що стрес визначають як нервово-психічне перенапруження, що виникає в результаті сильного впливу (стресора), як адекватну реакцію, яка навіть не була усвідомлена, але повинна бути знайдена у сформованій ситуації. Це такий емоційний стан, що пов'язаний з тотальною мобілізацією сил організму на пошук виходу зі сформованого положення. Патогенне мислення множить страждання людини: адже за допомогою свого мислення вона відтворює ситуацію стресу безліч разів, уводить себе в стан хронічного стресу, що руйнує організм, погіршує настрій, призводить до невдач.

У будь-якій життєвій ситуації у вас виникають швидкоплинні оціночні думки. Ми називаємо їх автоматичними думками, які не є результатом роздумів, умовиводів і не обов'язково підтримуються доказами. Навпаки, ці думки виникають ніби самі по собі, найчастіше вони короткі і уривчасті. Цілком ймовірно, що ви, не усвідомлюючи їх наявності, усвідомлюєте емоції, які слідує за цими думками. У результаті ви, швидше за все, сліпо приймаєте свої

автоматичні думки за правду. Однак у ваших силах навчитись розпізнавати свої автоматичні думки, звертаючи увагу на зміну свого емоційного стану. Коли відчуєте, що занурюєтесь у негативні емоції, запитайте себе: «Про що я щойно подумав?»»

Тенденції до негативного сприйняття дійсності та потоку негативного мислення зумовлює афективні симптоми та поведінкові зміни. Відповідно до загальної концепції когнітивної терапії, основна увага приділяється зміні мислення особистості, його способу сприйняття себе та своєї життєвої ситуації.

Якщо ви навчитесь розпізнавати свої автоматичні думки, ви зможете зробити наступний крок: оцінити їх достовірність. Якщо ви зрозумієте, що ваші інтерпретації помилкові, і зміните їх, ваш настрій поліпшиться. Тобто, контролюючи свої думки, ви зможете контролювати емоції, які виникають як реакція на ці думки.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють те, про що вони дізнались із лекції, що в ній було нового, що в ній було найцікавіше.

6. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання.

- Ще раз перечитати вдома правила роботи групи.
- Знайти більше інформації про саногенне мислення.

Структура тренінгового заняття № 2

Мета заняття: розвинути навички рефлексії, осмислити поняття «саногенного» і «патогенного мислення», пробудження у студентів інтересу до овоодіння саногенним типом мислення.

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Учасники обговорюють, яку додаткову інформацію вони знайшли про принципи когнітивної терапії, як ця інформація вплинула на їхнє ставлення до тренінгу, чи змінились їхні очікування щодо результатів тренінгу.

2. Міні лекція на тему «Саногенне мислення чи патогенне мислення: за і проти».

Мета: осмислення понять саногенного і патогенного мислення, пробудження у студентів інтересу і прагнення до оволодіння саногенного типу мислення.

В буденному житті людина прагне менше хвилюватися через дрібниці, не впадати в паніку або відчай, не давати негативним емоціям можливості взяти над собою верх. Якість нашого життя, стосунків з оточенням, способи реагування на обставини буденного життя тощо, визначається типом нашого мислення. Від того, як ми думаємо залежить не тільки результативність діяльності та поведінки, а й ставлення до подій, а в підсумку стан душі, світовідчуття.

Саногенне мислення – це так зване оздоровлююче мислення, що дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу. Саногенне мислення зменшує напруженість, внутрішній конфлікт, попереджує захворювання, зміцнює здоров'я. Воно має на меті дозволити людині усвідомити природу емоцій, вміти їх контролювати, не впадати в паніку. На відміну від традиційного розуміння мислення як сукупності розумових дій, за допомогою яких в розумі вирішується певна проблема (в основі – зовнішні цілі), термін «саногенне мислення» відображає вирішення внутрішніх проблем (наприклад, як послабити страждання від образи, переживання невдачі і т.д.). В процесі цього виду мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними; він відтворює стресову ситуацію на тлі спокою та концентрації уваги, пристосовується до неї. Важливим є також розуміння людиною тих психічних станів, які контролюються (скажімо, розуміння природи страхів, сорому, образи тощо).

Для саногенного мислення характерно вміння концентрувати увагу; зосереджуватися на предметах роздумів; вміння переривати неприємні спогади після того, як з них був взятий досвід, здатність розглядати свої вчинки і свій досвід як би з боку (рефлексія); усвідомлення розумових дій, які породжують емоції, угасання емоційної яскравості образів минулих подій завдяки роздумів про них у стані розслаблення, внутрішнього спокою; концентрація на тому, що відбувається зараз; поведінка людини визначається нею самою виходячи з аналізу реальної ситуації і своїх справжніх почуттів; здатність встановлювати з людьми близькі довірливі відносини.

Для патогенного мислення характерна повна включенність у ситуацію навіть після того, як вона пройшла або розв'язалася певним чином; якщо взяти до уваги наше Я, то для патогенного мислення характерно повне злиття Я з образами, які виникають у свідомості. Ознакою згубного впливу патогенного мислення на формування особистості студента є те, що воно посилює будь-яку складну ситуацію в процесі навчання, у відносинах в колективі, між викладачем та студентом тощо і тим самим призводить до емоційного стресу, хвороби. Патогенне мислення множить страждання людини: адже за допомогою свого мислення вона відтворює ситуацію стресу безліч разів, уводить себе в стан хронічного стресу, що руйнує організм, погіршує настрій, призводить до невдач. Опанувавши саногенним мисленням, людина припиняє шкідливу й марну автоматичну роботу розуму й нейтралізує емоцію. Вона може контролювати емоцію.

Отже, людина, що мислить патогенно, своїми думками зумовлює виникнення тривалих стресів, негативно забарвлених емоційних станів, що в свою чергу впливає на виникнення депресії. Саногенне мислення відіграє вирішальну роль у формуванні психологічного стану особистості студента. Він свідомо може керувати своїми емоційними станами, контролювати власні емоції, жити «тут і тепер», такий тип мислення сприяє розв'язанню внутрішніх проблем і формує рефлексивну здорову особистість.

Час виконання: 20 хвилин.

Питання для обговорення:

1. Чи згодні Ви з новою типологією мислення, або вона є надуманою, неактуальною?
2. Навіщо нам знати про даний тип мислення? Чи може це допомогти в цьому, в майбутньому, змінити ставлення до минулого?
3. Ця проблема, яка хвилює тільки нас, фахівців в області людських відносин, або вона була б однаково важлива для кожної людини, якби він знав, що від його типу мислення залежать його вчинки, дії, навіть здоров'я?
4. Чи будь-яка людина може змінити патогенне мислення на саногенне?
5. Що може спонукати людину це зробити?
6. Чому так важливо для молоді засвоїти характеристики саногенного мислення?
7. Що може стати сенсом життя сучасної людини, вашим сенсом?

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють те, на скільки вони погоджуються або не погоджуються з поданою інформацією.

3. Вправа «Позитивні та негативні думки».

Мета: розвиток навичок розпізнавання автоматичних думок.

Час виконання: 20 хвилин.

Тренер називає ситуацію, пов'язану з навчальною діяльністю, а студенти повинні назвати, які негативні та позитивні думки викликає у них ця ситуація.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють незазначені ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю, які викликали у них негативні думки.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

- Розпочати ведення щоденника для реєстрації ситуації навчальної діяльності та

пов'язаних із ними думок.

- Написати твір на тему «Які ідеї лежать в основі моїх життєвих установок?»».

Структура тренінгового заняття № 3

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа «Раціонально-емотивне уявлення». Студента просять уявити важку для нього ситуацію і свої відчуття в ній. Потім пропонується змінити самовідчуття в ситуації і подивитися, які зміни в поведінці це викличе.

Рефлексія: Чи вдалось замінити відчуття? Які зміни Ви спостерігали в ході виконання вправи?

Рольова гра «Неадекватні інтерпретації».

Мета: відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок та неадекватних інтерпретацій.

Час виконання: 40 хвилин.

У ході виконання вправи програються ситуації, які турбують студента, опрацьовуються неадекватні інтерпретації, особливо ті, що несуть у собі самозвинувачення і самоприниження. Обирається ситуація, яку можна обіграти. Можна вибрати ситуацію, яка є актуальною та неприємною для конкретного учасника групи, якщо такого немає, пропонуємо ситуацію, що є значимою для більшості членів групи.

Ведучий грає роль негативного героя, або того, хто спричиняє цю складність. Наприклад, це може бути неприязний товариш, у якого Вам потрібно просити допомогу. Учасники групи взаємодіють із ним. Аналізуються і програються типові випадки поведінки в цій ситуації і її оцінювання. Ведучий

може зіграти внутрішній монолог негативного героя, з якого стають зрозумілими причини його непривітності й грубості. Учасники можуть програти свої внутрішні монологи, які розкриють суть їхньої негативної емоції. Потім обираються конструктивні способи реакції на цю ситуацію. Та сама ситуація розігрується у конструктивному напрямку.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї вправи; чи адекватною була їхня реакція на дану ситуацію; чи адекватною була поведінка «товариша» у даній ситуації; які було виявлено неадекватні інтерпретації; в чому полягає самозвинувачення і самоприниження, як цього можна було уникнути?

2. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

3. Домашнє завдання.

1. Продовження ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок.

Структура тренінгового заняття № 4

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа «Наші емоції».

Мета: знайомство студентів із різними видами емоцій, поповнення емоційного словника.

Час виконання: 10 хвилин.

На початку опрацювання цієї вправи складається список емоцій. Студенти називають усі відомі їм емоції, складається загальний список і вивішується на видному місці, щоб студенти могли його бачити. В ході виконання вправи студенти разом із тренером розрізняють поняття «емоції» та «почуття».

Далі один із студентів називає емоцію, наступний за ним – емоцію, яку назвала попередня людина, і свою, третій – попередні дві та свою, і так далі, поки не будуть названі всі емоції.

3. Вправа «Скульптура емоцій».

Мета: вироблення навичок розпізнавання емоцій.

Час виконання: 5 хвилин.

Студентам пропонується поділитись на кілька груп, вибравши певні емоції. Учасники тренінгу мають зобразити скульптуру із учасників своєї групи, що відображає певний вид емоції. Інші учасники групи мають здогадатись яку емоцію було показано.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють те, які емоції у них викликають різні ситуації навчальної діяльності.

5. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника для реєстрації ситуацій навчальної діяльності та пов'язаних із ними думок, проте реєструвати також і емоції, викликані цими ситуаціями.

2. Повторювати емоційний словник.

3. Заповнити шкалу інтенсивності емоцій.

Другий блок «Робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками»

Структура тренінгового заняття № 5

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії і аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Вправа «Установки»

Мета: виявити актуальні установки учасників тренінгу, їх деструктивні прояви.

Час виконання: 15 хв.

Учасники тренінгу діляться на пари. Студент №1 розповідає певну історію зі свого життя, де був присутній конфлікт, ситуацію, наповнену негативним змістом, що потребувала вирішення. Товариш навпроти спостерігає та фіксує які ярлики були присутні в ході розповіді співбесідника, до яких деструктивних установок був схильний студент.

Обговорення на групу: Які є способи вирішення конфліктів? Яку роль виконують навішені ярлики, установки? Як можна було б діяти по-іншому?

3. Вправа «Неадаптивні когніції».

Мета: виокремити типові патогенні автоматичні думки для типових стрессогенних ситуацій.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти знову працюють у групах. Для кожної стрессогенної ситуації вони повинні скласти список типових автоматичних думок.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють те, наскільки такі типові

автоматичні думки є притаманними для них самих.

4. Техніка «АВС-модель». Дана техніка полягає у тому, що студента просять охарактеризувати кожен полюс досліджуваного конструкту. Наприклад, у жінки надлишкова вага. Особистісний конструкт – «стрункі-повні». Психолог ставить їй наступні питання: «Які переваги у неї є внаслідок надмірної ваги? Які мінуси привносить в її життя велика вага?» Відповідаючи на питання, поставлені таким чином, людина має нагоду визначити межі дії конструкта і зробити спроби для його перебудови.

Зворотний зв'язок: члени групи обговорюють способи конструктивного виходу із нав'язливих ідей. Що заважає людині дотримуватись ідей саногенного мислення?

5. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

6. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.

Структура тренінгового заняття № 6

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії і аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями.

2. Аналітична техніка «Баланс».

Мета: навчитись виокремлювати деструктивні установки, розвиток навичок аналізу автоматичної думки та конструктивного вирішення ситуації.

Час виконання: 20 хвилин.

Разом із тренером учасники обрають ситуацію, що є травматичною за змістом, та, яка є значимою для студентів, несе в собі негативне емоційне забарвлення.

Ділимо аркуш паперу на 2 частини, в лівій колонці записуємо всі мінуси ситуації, що розглядається, в правій – всі плюси. Для групової роботи таку вправу краще виконувати на дошці або за допомогою фліпчартів. Розміщуючи мінуси зліва, ми підсвідомо фіксуємо, залишаючи їх в минулому. А плюси справа орієнтують нас на позитивне майбутнє. Негативні емоції в принципі сильніші за позитивні, тому навіть мінімальна кількість негативних подій сприймається як переважаюча.

Далі разом із студентами ситуацію аналізують за наступними запитаннями:

1. Які докази, підтримують цю ідею?
2. Які докази, суперечать цій ідеї?
3. Чи існує альтернативне пояснення?
4. Який найгірший сценарій розвитку цієї ситуації? Чи зможу я пережити це?
5. Який найкращий сценарій розвитку цієї ситуації?
6. Який самий реалістичний сценарій розвитку цієї ситуації?
7. Якими є наслідки моєї віри в автоматичну думку?
8. Які можуть бути наслідки зміни мого мислення?
9. Що я повинен робити у зв'язку з цим?
10. Що я міг би порадити своєму другу, який знаходиться у такій ситуації?

В ході роботи над ситуацією розглядаються бар'єри на шляху до взаємодії у вказаній ситуації, установки учасників ситуації, виокремлюються конструктивні способи виходу із пропонованої ситуації.

3. Вправа «Когнітивний мозковий штурм».

Мета: розвиток навичок пошуку адаптивної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Для кожної з проаналізованих ситуацій студенти разом намагаються знайти адаптивну думку, яка б спростувала негативну автоматичну думку. Найкращі фрази студенти занотовують.

Зворотний зв'язок: наприкінці студенти обговорюють адаптивні думки, які можуть бути корисними в більшості стресогенних ситуацій.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Занотувати адаптивні думки для кожної з ситуацій.

Структура тренінгового заняття № 7

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Добре-погано».

Мета: розвиток навичок гнучкості сприйняття, відслідковування неоднозначності оцінок ситуації.

Час виконання: 10 хв.

Тренер починаю вправу будь-яким висловлюванням, супроводжуючи його

оцінкою і обґрунтуванням оцінки. Наприклад, «Сьогодні хороша погода. І це добре, тому що у всіх гарний настрій». Наступний по колу учасник бере попереднє обґрунтування в якості основної фрази і дає йому протилежну оцінку, в свою чергу обґрунтовуючи її: «У всіх гарний настрій, і це погано, тому що відволікає від роботи». «Відволікає від роботи – і це добре, тому що...» – продовжує наступний, і так до кінця вправи. В обговоренні можна зафіксувати неоднозначність наших оцінок, вміння знайти позитив.

3. Вправа «Раціональна підтримка».

Мета: розвиток навичок аналізу автоматичної думки.

Час виконання: 15 хвилин.

Розглядаються ті ситуації навчальної діяльності, коли неможливо вплинути на джерело проблеми та вирішити її конструктивним способом. Підбирається фраза, якою учасник може сам собі допомогти, навіть якщо він не в змозі змінити ситуацію. Такими фразами можуть бути: «Я зможу», «Я здатен», «Я вирішу» тощо.

Зворотний зв'язок: студенти обговорюють наскільки такі фрази можуть бути ефективними у стресогенних ситуаціях.

4. Вправа «Робота з патогенними думками».

Мета: закріплення умінь пошуку адаптивної думки.

Час виконання: 20 хвилин.

Матеріали: бланк для роботи з дисфункціональними думками.

Студентам роздаються бланки для роботи з дисфункціональними думками. Після обговорення студенти обирають ситуацію, яку б вони хотіли проаналізувати з використанням бланку.

Зворотний зв'язок: обговорюючи ситуацію, студенти з допомогою тренера заповнюють бланки.

Бланк для роботи з патогенними (дисфункціональними) думками				
Ситуація	Автоматичні думки	Емоції	Адаптивна відповідь	Результат
1. Яка подія, думки або спогад спали Вам на думку?	1. Які думки у Вас виникли?	1. Що Ви відчували у той момент?	1. Яке когнітивне викривлення Ви допустили?	1. Наскільки Ви тепер переконані у правильності кожної автоматичної думки?
2. Чи були у Вас неприємні фізичні відчуття, які?	2. Наскільки Ви були впевнені у їхній правильності в той момент, коли вони виникали?	2. Наскільки яскраво була виражена кожна з цих емоцій?	2. Спробуйте сформулювати адаптивну відповідь на кожну з автоматичних думок.	2. Які емоції Ви відчуваєте зараз?
			3. Наскільки Ви переконані у кожній відповіді?	

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному

учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Для кожної з ситуацій заповнити бланк роботи з дисфункціональними думками.

Структура тренінгового заняття № 8

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Раціональна техніка на основі А-В-С-теорії А.Елліса.

Мета: відпрацювання навичок пошуку адаптивних думок та конструктивного виходу із ситуації.

Час виконання: 45 хвилин.

Процедура полягає в тому, що учасникам тренінгу пояснюються основні положення А-В-С-теорії А. Елліса. Студентам пропонується пригадати важку стресову ситуацію, яка відбулась у їх житті (бажано, щоб це була спільна ситуація джля усіх учасників – про здачу іспиту тощо). Наприкладі конкретного учасника згадана ситуація, згідно техніки розбирається в термінах «А» і «С»: на предмет того, що сталося і що відчував студент в той момент. Після цього здійснюється «повернення» студента в кожну з подій для того, щоб знайти центральні «В» для кожної з них («Що він говорив собі, через що так засмутився? До яких висновків

про себе, інших про світ призвела ця подія?»). При аналізі отриманих даних особлива увага звертається на повторювані теми і складається перелік думок патогенного характеру.

В процесі роботи з учасником відслідковуємо його патогенні прояви думки та відносимо їх до таких категорій суджень: 1) повиннісні судження; 2) жахаючі судження, в основі яких лежить катастрофізація, фаталізм; 3) судження типу «належно» і «слід», які відображають неспроможність людини витримати світ, якщо порядок речей у ному відрізняється від того, яким йому «належить» чи «слід» бути; 4) осуджуючі судження.

Далі учасники тренінгу діляться по парах. Один із них розповідає певну історію, інший фіксує патогенні думки та різновиди суджень за вказаною вище класифікацією. Далі студенти міняються.

Зворотній зв'язок: члени групи обговорюють те, що вони винесли для себе з цієї вправи; відслідковуємо які судження вдалось виявити; які із них зустрічають найчастіше; яку функцію виконують судження «повинності», «належно», «слід» тощо; у яких випадках теорія АВС може бути застосована; наскільки ефективною була запропонована техніка АВС; розбираємо практичні сторони вказаної техніки.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Продовжити заповнення бланків роботи з дисфункціональними думками.

**Третій блок «Ментальна практика роботи з емоціями та почуттями
(образом, соромом, провинною, заздрістю, страхом)»**

Структура тренінгового заняття № 9

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів. Обговорення бланків роботи з дисфункціональними думками.

2. Міні-лекція «Мислення та механізм виникнення емоцій».

Час виконання: 30 хвилин.

Нагадаємо, на попередніх зустріччях ми обговорювали два різні стилі мислення: найбільш поширений – патогенне мислення, що збільшує будь-яку складну ситуацію у відносинах з людьми і тим самим призводить до емоційного стресу, хвороби, невдач і саногенне мислення, що знижує напругу і стрес, сприяє вирішенню конфліктних ситуацій і досягнення згоди з оточуючими, призводить до успіху і здоров'я. Ці стилі мислення розрізняються за наслідками, які вони породжують: хвороба і страждання, або благополуччя і захист. Патогенний стиль мислення характеризується несвідомими, автоматичними реакціями розуму, що приводять людину до конфлікту і стресу. Найчастіше всього людям доводиться шкодувати про вчинки, які були природні і відповідали культурним стереотипам. Наприклад, гнів викликається неналежною поведінкою інших, навіть близьких. І дуже важко усвідомлювати, що емоція гніву включає агресію проти винного. Таким чином, застосування абсолютно правильної ідеї призводить до стресу в силу її автоматичного, звичного прояву в дії.

Саногенний стиль мислення розширює різноманіття ходів думки і розкріпає думку, пропонуючи нові програми, які зменшують емоційність.

Щоб мислити саногенно, потрібно виробити нові звички «думати» про конкретні емоції, наприклад, про образу, сором, заздрість. Тоді ці емоції не зможуть однозначно програмувати хід думок. Саногенний стиль мислення можливий лише на основі знання того, як працює наш розум, породжуючи емоції. Цей стиль являє собою мистецтво правильного вживання знання і вилучення з нього потенціалу мудрості. Мудрість конкретна, вона проявляється в якій-небудь справі або сфері життя. Саногенний стиль мислення – мудрість в досягненні благополуччя і здоров'я.

Саногенне мислення дає не тимчасове полегшення, а постійний й іноді навіть абсолютний захист. Студент, який може саногенно розмірковувати свою образу, сором або гнів має стійкий захист від образ, і вони не будуть створювати хронічний стрес.

Таким чином, розглянемо та уявимо схематично **механізм виникнення емоцій**:

- очікування щодо:

«Я» щодо «Я-ідеального» («Я» → «Я – ідеальне» → СОРОМ).

«Я» щодо «інших людей» («Я» → «Вони» → ОБРАЗА).

«Вони» щодо «мене» («Вони» → «Я» → ПРОВИНА).

«Я» щодо «моїх досягнень (результату)» («Я» → «результат» → СТРАХ НЕВДАЧ) [254].

- операції порівняння:

«Я» порівняно з іншими, хто «кращий за мене» («Я» → «інший, хто кращий мене» → ЗАЗРІСТЬ).

«Я» порівнян з іншим, хто «гірший за мене» («Я» → «інший, хто гірший за мене» → ГОРДІСТЬ).

3.Вправа «Я саногенний – я патогенний»

Мета: навчитись відслідковувати у себе негативні емоції, розуміти природу їх виникнення.

Час виконання: 15 хв.

Студентам пропонується поділитись по парах і обговорити між собою ситуації, коли виникає образа, сором, гнів, вина, страх, гордість і заздрість.

Пригадати коли у них в житті виникали такі емоції, що цьому слідувало. В ході співбесіди із товаришом знайти та обговорити конкретні конструктивні способи взаємодії, де можна уникнути прояву таких руйнівних емоцій та станів.

Зворотний зв'язок: Як вам виконувалась вправа? Що вдалось відслідкувати? Давайте складемо загальний груповий список роботи із руйнівними емоціями патогенного прояву мислення.

4. Вправа «Пантоміміка»

1. Кожен член групи тільки за допомогою рук показує два протилежних стану (гнів і спокій, печаль і радість, втома і бадьорість і т. д.).

2. Те ж саме за допомогою міміки (без жестів).

3. Те ж саме за допомогою міміки і жестів.

Після кожної вправи йде рефлексивне обговорення.

Обговорення вправи.

5. Вправа «Позбавлення від тривог»

Мета: зняття тривоги, неспокою, підготовка до очікуваної стресовій ситуації.

Час виконання: 5-10 хв.

Процедура: Розслабтеся і уявіть, що ви сидите на чудовій зеленій галявині в ясний сонячний день ... Небо освітлене веселкою, і частка цього сяйва належить вам ... Воно яскравіше тисяч сонць ... Його промені м'яко і ласкаво пригрівають вашу голову, проникають в тіло, розливаються по ньому, все воно наповнюється очищує цілющим світлом, в якому розчиняються ваші засмучення і тривоги, всі негативні думки і почуття, страхи і припущення. Всі хворі частинки залишають ваше тіло, перетворившись в темний дим, який швидко розсіює ніжний вітер. Ви позбавлені від тривог, ви очищені, вам світло і радісно!

6. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Відслідковувати у себе негативні емоційні стани (якщо такі будуть), вести спостереження за причинами можливого прояву образи, сорому, вини, страху тощо, які можуть виникати до наступної нашої зустрічі.

Структура тренінгового заняття № 10

Мета: познайомити учасників групи з особливостями виникнення почуття **образи**, її будовою.

1. Експрес-аналіз емоційного стану студентів: що засмучувало сьогодні? через що переживав? Що не подобалося в собі? що заважало, дратувало в інших?

2. Притча про Будду.

«В одному селі Будду зустріли насмішками і образами. І він сказав їм жителям: «У вашій волі намагатися образити і розлютити мене, але тільки в моїй волі (і ніхто не може змусити мене це зробити) прийняти або не прийняти це на себе. Я не приймаю ваших образ, забирайте їх і несіть до себе додому». І жителі опустили голови, мовчки розступилися і пропустили Будду. І Будда пішов далі по Землі».

Аналіз притчі: Про що притча? (Вислуховується думка всіх учасників); чому люди села намагалися образити Будду? Чому, на Ваш погляд, їм це не вдалося?

3. Міні-лекція про образу.

Образа – несправедливо заподіяне засмучення, а також викликана цим негативно забарвлена емоція. Включає в себе переживання гніву до кривдника і жалості до себе в ситуації, коли нічого вже неможливо виправити. На відміну від докору і претензії, коли є можливість виправити ситуацію. Образа тісно пов'язана з таким поняттям, як справедливість. Ми ображаємося, коли нас

обділяють, як нам здається, несправедливо. Якщо нам не дісталось чогось по справедливості, ми можемо засмутитися, але не образитися.

Як правило, почуття образи виникає, коли наші очікування не виправдовуються. «Я думав, мене покличуть в компанію, а мене не покликали», «мене не помітили», «мене не відзначили», «мені не дали», «не сказали» і т.д. Найчастіше ображаються люди, які себе не цінують, а дуже багато чекають від близьких, родичів, своїх співробітників. Вони недооцінюють свій вплив на відносини з іншими людьми. І тоді їм здається, що все залежить від інших.

Переживання образи до вроджених емоцій дослідниками не зараховують. У немовлят в арсеналі є вроджене почуття гніву, а складне почуття образи їм освоїти ще належить. Образу вивчають у віці зазвичай від 2 до 5 років, шаблонно або творчо переймаючи за зразками від інших дітей, іноді і більше дорослих. Традиційна форма дитячої образи: «Якщо ти цього не зробиш, я на тебе ображуся». Емоція образи раніше ніколи в списку вроджених не фігурувало. В даний час багато досвідчені фахівці-психологи відзначають, що у їхніх дітей емоція образи з'являється відразу, буквально з народження.

Образа складається з трьох елементів:

- очікувань щодо поведінки людини, орієнтованої на мене (як вона повинна себе вести, якщо близька мені);
- поведінки іншої людини, що відхиляється від моїх очікувань в несприятливу сторону;
- емоційної реакції.

4. Ментальна практика роботи з образою.

1. Необхідно почати з міркування про образу, задаючи собі певні питання:

Які були мої очікування в цій ситуації? або Як мала би поводитися ця людина, щоб я на неї не образився? Звідки взяли мої очікування щодо цієї людини? Наскільки реальні ці очікування? Чи існує можливість скорегувати їх в напрямку більшої реальності? Що заважає мені скорегувати ці очікування? Чи знає людина про мої очікування і чи може вона їм відповідати?

2. Зрозуміти, чому ця людина поводитьсь саме так, а не інакше.

3. Здійснити акт прийняття іншого таким, яким він є, пробачити його, прийняти реальною його свободу, що вона має право діяти, так як їй хочеться.

4. У стані спокою і благополуччя провести імітацію образи.

Прийняття іншої людини полегшується за допомогою наступних питань:

- Чому вона так чинить?

- Які її мотиви?

- Може бути, вона не знає про мої очікування? А якщо знає, то чому не хоче їм дотримуватися?

- Можливо, зараз вона чимось стурбована? Може бути, вона сердиться на мене через чогось?

- Або у неї інші інтереси, наміри і бажання?

- Можливо, їй просто не хочеться робити те, що вона вбачає в моїх очікуваннях?

Знання іншого дозволяють виправдати кривдника, що сприяє нейтралізації образи.

5. Вправа «Позитивне мислення»

Мета: навчитися брати відповідальність за своє життя і формувати на цій основі позитивне мислення.

Хід вправи: Психолог пропонує учасникам об'єднатися в пари. Після цього особа А повинна згадати випадок, коли її несправедливо образили, а особа Б повинна довести, що особа А могла би уникнути цього, якщо б поведилася по-іншому, а також особа Б повинна допомогти зрозуміти особі А, який позитивний досвід вона здобула. Через 3 хв — зміна ролей.

Зворотний зв'язок: як ви себе почували в ролі А і в ролі Б? Які емоції ви переживали? Чи вдалося вам набути нового життєвого досвіду?

Психолог. Одним із способів прийняття себе є поглиблення, усвідомлення своєї вартості. Кожна людина має свої сильні сторони і саме на них повинна заснувати спілкування з іншими, проте іноді люди навіть не здогадуються про свої переваги. Якщо ви з'ясуєте власні сильні сторони, то збільшите самоповагу і поглибите прийняття себе іншими.

6. Завдання на поглиблення самопізнання.

Тренер пропонує учасникам групи заповнити таблицю.

Таблиця

Мої цінності	Радості (те, що понад усе радує, тішить, приводить в граний настрої)	Засмучення (що дратує, пригнічує, призводить в кепський настрої)
1	2	3
1	2	3
1	2	3

Побудуйте ряд в порядку спадання: від найбільш значимого до незначних дрібниць. Ряд повинен включати не менше 10 пунктів, максимум – 20. Зіставте відповідні пункти після заповнення.

Обговорення: Що ви бачите? Чому, на Ваш погляд, ієрархія цінностей і почуттів з конкретних приводів не узгоджується, зникає логіка? В чому справа? Чому великі події життя залишають нас дивним чином байдужими, а дрібниці розбурхують? Цінність і значимість – одне чи це й те саме? Як досягти їх гармонізації?

7. Прослуховування музичного фрагмента. Зафіксуйте ті емоції і почуття, які викликає ця музика.

8. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

9. Домашнє завдання. Допишіть твердження: «Я ображаюся, коли ...» (таку кількість разів, скільки ситуацій у кожної конкретної людини викликає образу).

Структура тренінгового заняття № 11

Мета: познайомити учасників групи з особливостями виникнення почуття **провини**, її структури; засвоїти методи зниження почуття провини; показати відмінності між почуттям провини і почуттям сорому; допомогти усвідомити основні способи взаємодії з іншими людьми, способи реагування в складних ситуаціях, вміння регулювати процес спілкування.

1. Експрес-аналіз емоційного стану студентів: що засмучувало сьогодні? через що переживав? За що себе/інших винили?

2. Притча «Ляпас». В одній країні правив цар, яких багато на світі. Одного разу, після невдалої аудієнції з послом сусідньої войовничої держави, цар підійшов до свого головного радника і в серцях дав йому ляпаса. Радник був вражений, треба було щось робити. Не довго думаючи він дав ляпаса другому раднику, другий радник у свою чергу дав ляпаса одному з міністрів ... за деякими даними цей ляпас обійшов всю столицю. Увечері коли головний радник збирався спати, до нього підійшла його дружина і раптово вдарила його по щоці.

- Що ти робиш?

- Прости, я не знаю, але це відбувається по всьому місту. Мене сьогодні теж ударила моя мати, я не змогла їй відповісти. Крім тебе мені нікого вдарити.

- Цікаво, - сказав радник задумливо, - Мій ляпас повернувся до мене ...

Обговорення притчі: Про що була притча? Яке вона має відношення до нашої теми?

3. Міні лекція про провину.

Чому людям властиво шукати винних? Хто шукає винних і звинувачує інших? Як правило це роблять ті, хто сам, найчастіше несвідомо, вважає себе винним. Почуття провини викликає сумнів у своїй правоті, правильності своїх думок і вчинків, нерозуміння справжніх причин, що викликали ті чи інші наслідки. Почуття провини виникає, коли людина не дає собі природне право на помилки, правильніше, цінний життєвий досвід і не знає, чи не використовує права щасливої людини. І тоді починає пошук винуватих або самозвинувачення. Почуття провини має властивість модифікуватись і

передаватися з покоління в покоління. Почуття провини заразне – досить йому одного разу виникнути, як воно буде передаватися до оточуючих як вірусне захворювання.

Вина досліджується як спосіб інтерпретації подій. А.Бек вважає, що вина і самокритика виникають як результат приписування собі причинності подій і відповідальності за невдачі. Умовою переживання провини є внутрішній локус контролю. Глобальне і стабільне самозвинувачення, що носить некерований характер, призводить до хворобливих переживань, а внутрішні, особисті, нестабільні або керовані атрибуції є бажаним адаптивним способом переживання провини, так як вони поєднуються з мобілізацією умов і прагненням контролювати ситуацію.

Тиск на почуття провини – це форма маніпулювання, яка має деструктивний характер для психіки.

Яка різниця між соромом і почуттям провини?

Сором як суспільне явище, вина – як особисте (приватне). Вина може виникати незалежно від того, чи були у вчинку, через який людина відчуває цю емоцію, свідки чи ні, а сором виникає тільки в разі наявності свідків. Вина і сором розрізняються за принципом: суспільне-індивідуальне. Вина виникає через мук совісті людини, а сором – через публічне засудження. Також вина пов'язується з негативною оцінкою своєї поведінки, а сором – з негативною оцінкою власної особистості.

Почуття провини = Я вчинив погано – ми відчуваємо почуття провини через свої вчинки.

Сором = Я поганий – ми соромимося через те, що ми такі, якими ми є.

Вина має такі складові:

1. Модель очікуваної поведінки. Якими повинні бути ми, або якою має бути наша поведінка відповідно до очікувань іншого? Насправді нам невідомі очікування іншого, ми їх створили відповідно до своїх уявлень про те, що інший чекає від неї. Ця модель очікувань може бути реальною, тобто. відповідати хоча б в ключовим моментам справжнім сподіванням іншого.

2. Сприйняття власного стану або поведінки тут і тепер.

3. Акт звірення моделі очікування з власною поведінкою, в результаті якого виявляється неузгодженість, болісність якого підтримується виглядом емоції образи на обличчі, в словах і поведінці іншого.

Ми відчуваємо себе винуватими, коли зробили щось, що не відповідає нашим уявленням про те, якими ми хочемо бути. Це почуття викликає у нас стан дискомфорту, але разом з тим воно і допомагає нам. Коли ми вибачаємося за свій вчинок, намагаємося виправити ситуацію або змінити свою поведінку, почуття провини – своєрідна мотивація. Вина – настільки ж сильне почуття, як і сором, але воно конструктивне, тоді як почуття сорому руйнівне. Коли люди просять вибачення, намагаються загладити провину або змінюються на краще, вони відомі почуттям провини, а не сорому.

Відчуваючи за собою провину і не відчуваючи себе правим, людина або буде звинувачувати інших на пряму, або звинувачувати себе і побічно вселяти іншим почуття провини: своїм виглядом, поведінкою, способом життя, самоотношенням. Коли людина задоволена собою, вона не буде шукати винних, вона з розумінням поставиться до вчинків інших людей, що б вони не робили. Невдоволення собою або почуття провини призводить до пошуку винних, агресії спрямованої на інших – зовні або на самого себе – аутоагресії. Яка в свою чергу є причиною психосоматичних захворювань, залежностей, депресії, хронічних невдач. Почуття провини змушує людину відчувати себе негідним тих чи інших благ, тому що почуття суб'єктивної справедливості вимагає покарати себе і позбавити цих благ. Почуття провини не дає вільно самовиражатися і жити повнокровним життям – людина, образно висловлюючись, починає вести себе як злочинець, що перебуває в розшуку.

Відмовляючись від почуття провини, людина звільняється від неї сама і перестає звинувачувати інших. Більш того, його увага і активність перенаправляються на пошук і знаходження найкращого виходу з ситуації, що створилася, з розумінням причин до неї, що призвела до вини.

4.Вправа «Моя провинна»

Мета: навчитись розуміти природу виникнення вини.

Час виконання: 15 хв.

Студентам пропонується поділитись на пари і обговорити між собою ситуації, коли виникала вина у їхньому житті. В ході спілкування із товаришом обговорити випадки коли можна було б уникнути прояву вини.

Зворотний зв'язок: Як вам виконувалась вправа? Що вдалось відслідкувати? Давайте узагальнимо результати ваших напрацювань.

5. Ментальна практика роботи з провинною.

1. Необхідно почати з міркувань очікувань іншого щодо мене, задаючи собі певні питання: Чому він саме цього хоче від мене і чим це зумовлено його бажання? Наскільки його очікування реалістичні? Чи вірні мої уявлення про них? Можливо він не знає моїх можливостей і індивідуальних особливостей?

Можливо знає, але не бажає брати до уваги моїх можливостей, висуває підвищені вимоги, які взагалі мало хто в змозі задовольнити? Або він зараз злиться через чогось на мене? Або він просто не бажає знати моїх інтересів і намірів, оскільки він зайнятий своїми? Звідки у нього ці очікування?

2. Зменшити неузгодженість очікувань іншого щодо мене.

3. Зрозуміти власну поведінку і прийняти себе таким, який я є.

4. Послабити образу в іншому.

Прийняти себе винуватим і просити вибачення може не кожен. Цей акт зустрічає внутрішній опір, оскільки ми знаходимося у владі понять справедливості, правоти, істини. Чому я повинен просити вибачення, якщо я не помиляюся? Якщо мої вчинки справедливі? Підставою просити вибачення є не правота або справедливість, а факт образи. Образа іншого передбачає безумовне покаяння кривдника, інакше втрачається сенс любові. Треба просто попросити вибачення, незалежно від того, мають рацію я або вони, обгрунтовані їх очікування чи ні. Каяття – це радикальний засіб, з допомогою якого не тільки зменшується почуття провини у себе, але знімається образа у інших, бо вони почнуть приймати мене таким, який я є.

Схема роботи з переконаннями (віруваннями), підґрунтям яких є провинна:

1. *Формулюємо ситуацію («Що в цьому страшного?», «Що це для мене значить?» – те, що чіпляє, найнеприємніше; зрозуміти, звідки це йде, з яких дитячих ситуацій)*

2. *Формулюємо обмежуюче переконання* (умова ситуації + негативне відчуття).

3. *Формулюємо звільняюче переконання.*

Розглянемо роботу із виною на прикладі.

1. *Формулюємо ситуацію*

Кл: Я відчуваю почуття провини перед людьми, що залишилася одна, а у дитини немає батька. Відчуваю почуття сорому, що не зберегла сім'ю. Приниження, що кинули. Образи, що витратила 15 років життя на колишнього.

Я: Що найприкріше?

Кл: Що кинули. Краще б я його кинула, коли розходилися в минулий раз.

Я: Тебе кинули і що в цьому страшного?

Кл: Самотність, не впораюся сама. Дитина, село, старі батьки. Порожнеча. Чорна діра. Яма.

Я: Ти одна, у тебе дитина, батьки, будинок в селі. І що страшного?

Кл: Не вистачить грошей на життя.

Я: Бракує грошей на життя. І що?

Кл: Так в загалі – то з голоду не помру, є село, господарство.

Я: Що страшного? Що чіпляє?

Кл: Зрада. Впав цілий світ.

Я: А конкретно?

Кл: Одна, без чоловіка, без підтримки. Всі відвернулися, зрадили.

Я: Хто все? Його друзі? Ти дружила з його друзями? Це важливо?

Кл: Його друзі не потрібні. Але навіть подруга.

Я: Що страшного?

Кл: Не спілкується. Я одна.

Я: Ти – одна. І що в цьому страшного?

Кл: Пустота. Відчуваю себе самотньою.

Я: Що страшніше самотність чи зрада?

Кл: Самотність.

2. *Формулюємо обмежуюче переконання*

Якщо мене кинули, то я відчуваю себе самотньою.

3. Формулюємо звільняюче переконання:

Коли – то мене можуть кинути,

Коли – то зі мною можуть бути поруч близькі,

У будь-якому випадку я можу відчувати зв'язок з людьми.

4. Останні слова клієнтки: «Так, в загальному – то, у мене не найгірший варіант».

Працюємо за вказаним алгоритмом у парах, відслідковуємо причини вини,

Зворотний зв'язок: Як вам працювалось? Чи змогли Ви відслідкувати причину вини у Вашій історії? Чи вдалось розкласти «переконання» на частини за схемою? Що було важко? Розбираємо на групі те, що було складно.

5. Техніки Л. Хей

Вправа «Я схвалюю в собі все».

Протягом наступного місяця постійно говоріть собі: «Я схвалюю себе». Говоріть це собі 300-400 раз в день. Чим більше тим краще. Нехай ця фраза весь час буде з Вами, стане Вашою молитвою. Ця фраза винесе на поверхню вашої свідомості все те, що їй протистоїть. Коли Вам прийде на розум негативна думка типу: «Як я можу схвалювати себе, коли я така товста?» Або «Безглуздо думати, що таке мені допоможе», знайте, що для Вас настав час взяти під контроль свої думки. Прийміть думку такою, якою вона є, і відпустіть її. Якщо Ви будете в змозі сказати цю фразу собі, коли хтось робить те, що Ви не схвалюєте, Ви внутрішньо знатиме, що Ви знаходитесь в процесі духовного розвитку. Наші думки не мають ніякої влади над нами до тих пір, поки ми не підкоримо їм себе. Самі думки не мають ніякого значення. Ми надаємо їм значення, і тільки ми, вибираємо значення, яке ми бажаємо їм надати. Частиною свого самоприйняття є звільнення від думки інших.

Вправа «Я заслуговую»

Подивіться в дзеркало і скажіть: «Я заслуговую того, щоб мати... (або...), і я приймаю це зараз». Скажіть собі це два або три рази. Слідкуйте при цьому за вашими реакціями. Чи вірите ви в те, що говорите, чи ні?

Повторюйте собі це так довго, як це необхідно, – кілька днів, до тих пір, поки ви не відчуєте полегшення.

6. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

7. Домашнє завдання. Відпрацювання навичок «знімати» почуття провини, дотримуватись технік Л. Хей (до виконання: «Я схвалюю в собі все», «Я заслуговую»).

Структура тренінгового заняття № 12

Мета: познайомити з особливостями прояву почуття **сорому**, його структурою, позитивними і негативними сторонами; засвоїти прийоми зниження почуття сорому; розвинути чутливість до невербальних засобів спілкування.

1. Експрес-аналіз емоційного стану студентів: що засмучувало сьогодні? через що переживав? За що ви відчували сором?

2. Притча про сором і сумління.

Одного разу Творець вирішив посіяти розумне, добре, вічне. Він взяв зі своєї комори спеціально припасені для такого випадку зерна Сорому і Совісті, щоб потім кинути їх вниз. Зернятко Совісті було сухе і чисте, тому легко пурхнуло на землю. Зерно Сорому виявилось дуже липким, воно міцно приклеїлося до долоні Творця і тому лише з великими труднощами вдалося кинути примхливе насіннячко на планету. Зрозуміло, першим до ґрунту дісталось зерно Совісті і тут же дало паросток, який під променями сонця став рости вгору. Відстало зерно Сорому впало на землю в тіні дерева Совісті, тому його пророслому стеблинці не вистачало цілющого світла. Листя стелилися по самій поверхні, задихаючись в задушливому напівтемряві Підлісся. Йшов час. Потужний стовбур Совісті гордо височів над рівниною, а низькоросле дерево

Сорому не здавши наполегливо тяглося вгору, поширюючи свої пагони на всі боки. Деякі старі гілки його засихали, падали на вологу землю, гнілі і розсипалися на порох, годуючи поживними речовинами Совість. Іноді слабке сонячне світло досягало листя Сорому, але ті, соромлячись своєї потворності, поспішно ховалися в густу тінь Совісті. Совість розрослася настільки, що дереву Сорому вже не діставалося жодного сонячного променя і воно тихо померло. Трохи згодом коріння Совісті, позбавлені підживлення, теж загинули, а після чого згинувало і все величезне дерево. Висохлий стовбур впав в траву, де і пропав без сліду. Так раптом виявилось, що в світі Совість годується сорому. Завжди підйом починається зі Сорому, а закінчується Совістю ...

Обговорення притчі: Про що притча? Що таке совість?

3. Міні лекція про сором.

Сором – це, по великому рахунку, страх бути відкинутим, – повна протилежність контролю над своїм життям і почуттю власної гідності. Сором – це нестерпно болісне переживання, коли ви починаєте вірити, що недосконалі і тому не заслуговуєте ні любові, ні суспільства гідних людей. Таке визначення сорому дає в своєму дослідженні американська психолог Б. Браун.

Ось три факти, з яких ми почнемо знайомство із соромом.

Всім буває соромно. Сором – одна з найбільш універсальних і примітивних емоцій, які відчуває людина. Люди, яким не буває соромно, швидше за все, не вміють співчувати і нездатні на близькість.

Ми всі боїмося говорити про сором.

Чим менше ми говоримо про сором, тим більше він контролює наше життя.

Сором складається з трьох елементів:

1. Те, якими ми повинні бути тут і тепер згідно Я-концепції.
2. Які ми тут і тепер.
3. Неузгодженість в його розумінні.

Сором не дає нам повірити у власну цінність і переконує нас в тому, що люди перестануть до нас добре ставитися, якщо дізнаються про нас всю правду. Сором – це страх. Ми боїмося, що вже не подобається людям, коли вони

побачать нас такими, якими ми є, коли дізнаються, у що ми віримо, як важко нам деколи доводиться або, вірите ви в це чи ні, як прекрасні ми, коли ми на висоті. Часом зізнатися собі в своїх перевагах так само складно, як і власні слабості.

Всім нам важко зізнатися у власних недоліках, і чим більше сил ми докладаетьмо, щоб виглядати ідеальними, тим страшніше подивитися правді в очі.

Крім страху розчарувати або відштовхнути людей ми також боїмося зламатися під вагою одного-єдиного неприємного досвіду або досконалої помилки.

Для того щоб почуття сорому вийшло з-під вашого контролю, йому потрібні лише три умови:

- *секретність,*

- *тиша*

- *осуд.*

Якщо з вами відбувається щось ганебне, і ви тримаєте це в таємниці, почуття сорому поглинає вас. Необхідно ділитися своїми переживаннями. Сором бере початок з відносин між людьми, через них його і потрібно викорінювати. Якщо поруч є людина, яка заслужила право на вашу довіру, поділіться з ним своїми переживаннями. Коли про почуття сорому говорять, воно втрачає свою владу над нами.

Найчастіше люди думають, що соромно буває тільки тим, з ким сталося щось жахливе, але це не так. Всім нам знайоме це відчуття. Нам може здатися, що почуття сорому ховається в таємних закутках нашої душі, але насправді воно наздоганяє нас всюди: наша фігура і зовнішність, сім'я, діти, робота і добробут, здоров'я, шкідливі звички, секс, старіння, релігія.

4. Вправа «Сором»

Мета: набути навиків долати сором.

Час виконання: 20 хвилин.

Сором виникає через постійну орієнтацію на оцінки і думки оточуючих. Подолати сором можна за допомогою філософії «антістида» – відкрито заявити

про свою помилку, замість того щоб приховувати її.

Інструкція «Закрийте очі і розслабтеся. Згадайте ситуацію зі свого минулого, яка до сих пір викликає емоцію сорому. Подумки поринете в цю ситуацію, згадайте її в найдрібніших подробицях. Що викликало у вас сором? Які норми ви порушили? Як ви вчинили в той раз? Яку реакцію це викликало в оточуючих? Чи дійсно вони помітили ваш промах? Чи справді так важливі норми, які ви порушили? Як би ви вчинили, опинившись знову в тій ситуації? Зробіть подумки те, що вам хотілося б змінити в тій ситуації. Нехай ваша уява допоможе вам вийти з неї з почуттям гордості за себе, переможцем».

Обговорення. Що ви тепер відчуваєте, як змінився ваш емоційний стан?

5. Ментальна практика роботи з соромом.

1. Необхідно почати з міркувань з приводу сорому, задаючи собі такі запитання:

Яким (який) я повинен бути і як мені слід було б вести себе, щоб мені не було соромно? Звідки виникли ці риси моєї «Я-концепції», тобто, очікування, які я маю щодо самого себе? Наскільки ці очікування реалістичні? Чи існує можливість скорегувати ці очікування в напрямку більшої реалістичності, щоб усунути внутрішній розлад себе зі своїми очікуваннями, або «Я-концепцією»? Що мені заважає зробити цю поправку?

2. Усвідомити свою «Я-концепцію» за допомогою навідних запитань:

а) Мені соромно тому, що моя поведінка, або моє володіння, або моя приналежність до групи відхиляється від деяких очікувань про самого себе. Мені потрібно встановити, до якої межі моєї «Я-концепції» відносяться ці очікування. Мені потрібно мати уявлення про риси людини, характеру. Тоді я зможу думати правильно, саногенно.

б) Мені зараз соромно. Чому?

в) Моя поведінка або стан володіє наступними ознаками: скажімо, я опинився не таким розумним, або не таким багатим, або не так красиво одягненим, або у мене не ті родичі, або я належу ні до тієї групи людей і т.д. Значить потрібно уявити протилежне вказаними ознаками якість, яке, мабуть, міститься в моєї «Я-концепції».

г) Отже, моя «Я-концепція» містить в собі риси: або «розумний», або «багатий чи повинен бути багатим», «я повинен бути добре одягнений», «я обов'язково повинен належати саме до тієї групи людей, до якої я не належу», або «у мене не ті родичі». Я про це дізнаюся, бо я соромився.

3. Необхідно навчитися бути ні хорошим, ні поганим. Людина не може завжди бути хорошим, колись він буває ще й поганим. Звичайно, не варто іншим говорити так прямо про це, оскільки вони можуть образитися. Щоб зняти напругу сорому, необхідно просто попросити вибачення у самого себе, незалежно від того, хороший я чи поганий, чи обґрунтовані або не обґрунтовані мої очікування перед самим собою. Будь-яка оцінка – це деяка модель, під яку підганяється поведінку людини, стандарт, який нав'язується йому. «Я-концепція» – це мій власний стандарт. Моя звичка жорстко оцінювати себе походить від звички жорстко оцінювати інших. Якщо ж інші постійно оцінюють мене, то вони посилюють мою звичку судити інших і тим самим судити себе. Оцінка – завуальоване насильство.

6. Вправа «Атака на сором». Вправа полягає в тому, що чим більше прямо і очевидно люди побачать ірраціональні переконання, що стоять за цими почуттями, тим менш імовірно, що вони буду продовжувати відчувати дискомфортні відчуття.

Мета: посилення самоприняття і зрілої відповідальності, а не просто досягнення комфорту.

Студентам пропонують взяти участь в діяльності щодо прийняття ризику як способу кинути виклик своєму невротичному страху нерозумно виглядати. Вправа «атаки на сором» – це спосіб навчити студентів того, як приймати себе незалежно від реакцій інших людей. Основна річ, яку усвідомлюють у себе клієнти в результаті засовування такої вправ, полягає в тому, що як особистості вони однакові і тоді, коли вони отримують несхвалення, і коли немає. Іншими словами, несхвалення не робить їх гіршими і не змінює їх; зрозумівши це, клієнти не дозволяють страху перед несхваленням заважати собі робити ті речі, які вони вважають правильними. В процесі виконання «сороміцьких» дій в групі члени групи знаходять більш високий рівень

самоприйняття.

Отож, студентам пропонується зробити щось таке, чого не дозволяють собі робити, тому що бояться того, що можуть подумати інші люди. Це може бути будь-що. В умовах групи інші учасники можуть надавати терапевтичний тиск і заохочувати молоду особу до експериментування з ризиковою поведінкою спочатку на групі, а потім і в повсякденному житті.

У реальному житті учасникам пропонується виконати наступне: наприклад, надіти дивовижну одяг, виймати гроші з дивних місць або викрикувати назви зупинок електрички або автобуса. Якщо людина зможе виконати ці дії, знову і знову долаючи почуття сорому або зніяковілості, то вона зможе розчинити сильні почуття, які паралізують її і не дозволяють робити те, що їй подобається.

Зворотний зв'язок: Як вам було спробувати новий досвід? Що було важко? Що не вдалось?

7. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

8. Когнітивне домашнє завдання: за вправою «Атаки на сором»:

- Прогулюйтеся по парку, наспівуючи високим тоненьким голоском.
- Розмовляйте з тваринами і вдаючи, що вони вам відповідають.
- Прилюдно голосно вигукуйте точний час, наприклад «Точний час 11 годин, 11 хвилин, 20 секунд».
- У переповненому ліфті встаньте позаду, обличчям до стіни, і стійте так.
- Зайдіть в аптеку і гучним голосом скажіть фармацевту: «Я хочу взяти презервативи оптом. І оскільки я використовую таку велику кількість презервативів і отоварююся у вас, ви повинні дати мені знижку!

Структура тренінгового заняття № 13

Мета: познайомити з особливостями негативних емоцій – **зздрості**, марнославства; оволодіти навичками зниження зздрості; сформуванати більш адекватну самооцінку; скорегувати особистісні недоліки.

1. Експрес-аналіз емоційного стану студентів:

Питання для обговорення:

- 1) Що Ви думаєте з приводу наступних тверджень: «Людина твориться думкою», «Думка створює характер», «Про що думає людина, тим він і стає», «Злоба, критика інших, почуття провини і страх створюють всі наші проблеми»?
- 2) Яким чином впливає наше позитивне мислення на наші почуття і поведінку?
- 3) Зафіксуйте, що Ви думаєте в даний момент. Це позитивні або негативні думки?
- 4) Які способи допомагають Вам зняти негативні переживання?

2. Притча про зздрість і злість

Старий майстер бойових мистецтв вирішив більше ніколи не битися. Але одного разу його все-таки викликав на бій один самовпевнений молодий воїн, який поражував, що він куди вишуканіший і сильніший за свого вчителя. Однак, старий майстер просто сидів, і ніяк не реагував на виклик «зверхника». Тоді юнак почав ображати його, і його предків, щоб спровокувати майстра, але і це йому не допомогло. Зрештою юний воїн зневірився і пішов.

Учні майстра були здивовані діями свого вчителя, і багато хто почав його засуджувати:

- Невже вам не дорога ваша честь і честь ваших предків?

Тоді мудрий майстер сказав:

- Коли вам дарують подарунок, а ви його не приймаєте, то кому тоді належить цей подарунок?

- Звичайно тому, хто його дарує!

- Так само справи йдуть із зздрістю, злістю і ненавистю. Якщо ми їх не приймаємо, вони залишаються у того, хто дає.

Обговорення притчі.

3. Міні лекція про зздрість

Зздрість – почуття, яке, мабуть, хоч раз у житті відчувала кожна людина.

Але зізнаємося ми в цьому дуже неохоче. Адже споконвіку воно сприймається як порок, гріх, щось негативне. Ще Арістотель досить влучно визначив заздрість як «смуток, що з'являється при вигляді благоденства подібних нам людей». У побутовому сенсі під заздрістю розуміють неприязнь, вороже ставлення до успіхів і переваг інших. Це поняття включає в себе також почуття прикrostі, роздратування, приниження, злоби.

У психології заздрість розглядається, як емоція, але тільки у випадку ситуативного, скороминущого прояву. Якщо ж заздрість до якогось об'єкта стає стійкою, вона перетворюється на емоційну установку, тобто почуття.

В основі заздрості завжди лежить порівняння себе з іншими. Причому, порівнюють зазвичай із близькими за статусом, схожими на себе людьми. Адже навряд чи ми будемо заздрити Біллу Гейтсу чи Мадонні, а от здібному колезі або заможнішому сусідові заздрять нерідко. Заздрісник сприймає чужий успіх, як власну поразку, як докір собі. Може, саме тому це почуття буває таким болісним. Прийнято розрізняти заздрість злобну або «чорну» і незлобну, «білу». Людина, яка відчуває незлобну заздрість, прагне мати те, що має інший, стати таким же, досягти такого ж успіху. Тому білу заздрість часом розглядають як позитивне явище. Вона спонукає людину йти вперед, самовдосконалюватися. А той, кого мучить чорна заздрість, прагне забрати, зруйнувати, знищити. Це почуття отруює, руйнує особистість. Заздрісника мучать депресії, невдоволення всім не світі. Він стає потайним, тривожним, самотнім, жаліє себе, вважає, що його не цінують. І водночас намагається принизити, нашкодити, усунути «суперника». Погодьтеся, що це – справді нещасні люди.

І хоч такий крайній варіант зустрічається не так вже й часто, все ж заздрість – доволі неприємне почуття. Чи можна його подолати? Психологи вважають, що найменше схильні до заздрості самодостатні, незалежні, захоплені своєю справою люди. Тому найкращий спосіб боротьби з нею – виховання в людині впевненості в своїх силах, почуття власної гідності, самоповаги. А ще – не слід постійно порівнювати себе з іншими. Адже всі ми такі різні – з різними здібностями, вподобаннями, можливостями. Проте, з

самого народження одних дітей порівнюють з іншими, докоряючи, що хтось краще їсть, вчиться, плаває. Набагато продуктивніше порівнювати себе, свої успіхи з попереднім періодом свого ж життя. Потрібно просто йти своїм шляхом і рідше приглядатися до успіхів інших.

Заздрість — жадібність, що поїдає людину зсередини. Якщо вона характеризується хронічним протіканням і виникає надія змінити в майбутньому своє положення, то заздрість перетворюється в самообмеження. Людина починає ненавидіти силу, вдачу, щастя, здоров'я, природність, яких в неї немає, тому задоволення власних потреб в позитивних емоціях досягаються зарахунок байдужості, цинізму, насмішок, що сприятимуть уникненню травматизації, пов'язаної з відчуттям дефіциту та неповноцінності власного існування.

К. Ушинський зазначає, що почуття самовдоволення виникає в тому випадку, коли людина думає, як він вразить інших тим, що він здійснив, винайшов і т. д. У Р. Ролана є така фраза: «Марнославному важливо не те, ким він є, а яким він здається». Він хоче стояти вище у думці середовища, чим він стоїть. Марнославство виступає як стимул дій, вчинених заради завоювання слави, залучення загальної уваги, з метою викликати захоплення і заздрість з боку оточуючих. Марнославство є перебільшеним самолюбством, коли прагнення бути не гірше інших переростає в бажання здаватися краще за інших. Людина намагається показатись іншим у вигідному світлі і уникає такого становища, в якому вона може справити відштовхуюче враження.

Заздрість і марнославство мають такі елементи:

1. Він (або вони) такий, як я, за деякими зовнішніми, формальними ознаками.
2. Концентрація уваги на об'єкті порівняння.
3. Заздрість, якщо порівняння не на мою користь; гордість — якщо навпаки.

Психологія заздрості і психологічні причини появи заздрості в людині криються в його дитинстві. Як правило, заздрість, як і багато інших негативних емоцій, формуються протягом тривалого часу.

Якщо дитину:

- не вчать насамперед приймати себе таким, яким він є, не виявляють до нього безумовної любові, а постійно підкреслюють, що для отримання уваги і ласки він «повинен» виконувати певні вимоги (мити посуд, наприклад, або навчитися грати на скрипці);

- постійно лають за будь-яке відхилення від правил і вказівок батьків, причому не тільки словесно з використанням образливих фраз, а й фізично;

- привчали до думки, що жертовність, обмеження, бідність, брак чогось – це нормально, а багатство достаток і гроші – це погано і навіть гріховно;

- змушували ділитися і не давали вільно розпоряджатися своїми речами;

- задавлювати почуттям провини за радість, щастя, коли щось виходило;

- привчали боятися відкритого прояву свого щастя, щоб хтось не «наврочив», не позаздрив би;

- давали зрозуміти, що страждання – це спокута за майбутнє (невідомо коли приходить) щастя;

- не навчили чекати від життя хорошого, а передали свої життєві установки про те, як «важко жити», «як все погано і безпросвітно», що життя в цілому – це велика проблема.

В результаті людина не навчився радіти життю, в ній – величезна кількість комплексів, самообмежень, переконань і норм, які вона перейняв. Заздрість є в тому, хто внутрішньо не вільний. У кого з давніх років заохочували жертовність, самокритику, кого виховували в строгості і привчили чекати від життя не світлого і позитивного, а тільки поганого і безрадісного. Людина виросла в обмеженнях і звикла сама обмежувати себе, не давати собі свободу, карати себе за прояви радості.

Ю. Орлов зазначає, що розумові операції, що породжують заздрість, здійснюються неусвідомлено:

- акт сприйняття або уявлення про певну цінну якість, що властива собі та іншому (риса особистості, власність, приналежність, здібність, майстерність та ін.);

- розумовий акт присвоєння певній якості цінність та значимість;

- акт віднесення іншої людини до тієї ж категорії, що і сама людина. Створюється уявлення про іншого подібному собі: «такий як я». Це уявлення запускає механізм присвоєння іншому певних ознак, якби то пов'язаних з подібним собі. Заздрість проявляється в мисленевій установці на те, що якщо людина в чомусь подібна мені, то вона повинна бути рівна мені по всім характеристикам.

- Акт порівняння та виявлення розбіжностей. В результаті цих розбіжностей виникає переживання заздрості, якщо порівняння не на користь, або ж гордість, якщо все навпаки.

Якщо людина може усвідомлювати всі чотири акта в ситуації заздрості, вона може усвідомити свою емоцію і контролювати її.

4. Вправа «Створюємо дистанцію».

Мета: вправа призначена для того, щоб впоратися з руйнівними почуттями (заздрістю, образою, злістю) по відношенню до конкретної людини, які заважають вам зосередитися на своїх справах і турботах.

Уявіть об'єкт заздрості у всіх подробицях, але «омолодити» його, скажімо, до віку п'яти років. Ось він, п'ятирічний, в колготках і майці, заляпаний кашею. Або, навпаки, весь такий ошатний з краваткою чи величезним бантом на голові. Коли представите його з голови до п'ят – зафіксуєте цей образ у своїй уяві, спробуйте його трохи віддалити від себе. Нехай він стоїть подалі або зовсім далеко. Після цього наблизьте його так, щоб він виявився зовсім близько. Проробивши цей маневр кілька разів, дозвольте собі більше пустощів: покрутіть його навколо своєї осі, змусьте його літати з кута в кут або запустіть в космос. Зовсім не обов'язково уявляти його в пекельному вогні, досить просто наблизити і віддаляти цей образ, поки ви не знайдете, що з задоволенням граєте, забувши про свої емоції до цього персонажу.

Зворотний зв'язок: Як вам виконувалась вправа? Які емоції у вас виникали?

5. Вправа «Я пишаюсь»

Студентам пропонується по колу закінчити речення: «Я пишаюсь тим, що

я (що у мене...))», назвавши 3 позиції.

Зворотний зв'язок: Які емоції переповнювали вас, коли ви називали те, чим ви пишаєтесь? Які зміни були відслідковані?

6. Вправа «Я тепер такий».

Студенти діляться на пари. Завдання полягає у тому, що студент розповідає товаришу навпроти історію, коли він відчував заздрість. Той, хто слухає, має допомогти товаришу знайти те, в чому досягнув успіхів, порівняно з минулим місяцем, тижнем, роком тощо, починаючи фразою: «У минулому році я....., а тепер я..... Я пишаюсь, що вмюю». Таких змін потрібно знайти і зафіксувати від 3 до 5.

Зворотний зв'язок: Які емоції переповнювали вас, коли ви порівнювали себе з попередніми досягненнями? Які зміни були відслідковані?

7. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

8. Домашнє завдання: відслідковувати у себе прояви заздрощів та повертатись у стан своїх досягнень, гордість за себе.

Структура тренінгового заняття № 14

Мета: познайомити з особливостями емоції **страху**, його будовою; сформуванню уважне ставлення один до одного, довіру; розвинути вміння відчувати і розуміти іншу людину.

- 1. Обговорення домашнього завдання.**
- 2. Приборкати страх. Притча від Пауло Коельо**

Пацієнт сказав своєму лікарю:

- Лікарю, мною керує страх, і страх відняв всю радість.

- Тут у моєму офісі є миша, яка гризе мої книги, – сказав лікар. – Якщо я налякаю мишу, вона сховається від мене, і я перетворю своє життя в полювання на неї. Замість цього, я перемістив всі свої кращі книги в безпечне місце і дозволяю їй гризти інші. Таким чином, вона залишається тільки мишею, а не чудовиськом. Бійтеся тільки кількох речей і сконцентруйте весь ваш страх на них – так ви зможете бути хоробрим при зустрічі з важливими справами.

Обговорення притчі. Про що притча? Як це перебивається із вашим життям?

4. Інформація по теорії страху.

Страх – це сильна негативна емоція, яка виникає в результаті уявної або реальної небезпеки і являє загрозу життю для індивіда.

З точки зору психології страх є емоційним процесом. В теорії диференціальних емоцій К. Ізарда страх віднесений до *базових емоцій*, тобто є природженим емоційним процесом, з генетично заданими фізіологічним компонентом, строго певним мимічним проявом і конкретним суб'єктивним переживанням. Причинами страху вважають реальну або уявну небезпеку. Страх мобілізує організм для реалізації унікаючої поведінки, утікання. Перебіг емоції страху в різних ситуаціях у різних людей може істотно відрізнитися, як за силою, так і за впливом на поведінку.

Страх може проявлятися у вигляді порушеного або пригніченого емоційного стану. Дуже сильний страх (наприклад жах) часто супроводжується саме пригніченим станом.

Джерелами страху є:

1) передбачення страждання, проти якого наявний захист неефективний: неможливо ні уникнути, ні послабити страждання;

2) усвідомлення того, що звичні засоби захисту неефективні, веде до того, що навіть якщо загрози немає, то виникає страх, втрата контролю і дезінтеграція поведінки;

3) зараження страхом емпатичним шляхом: коли бояться наші близькі або значущі люди, або бояться багато, то страх виникає, хоча б його не було у нас особисто;

4) передбачення втрати радості і насолоди.

Професор Ю. В. Щербатих поділяє всі страхи на три групи:

- Біологічні,
- Соціальні,
- Екзистенційні.

До першої групи відносяться страхи, безпосередньо пов'язані із загрозою життю людини, друга представляє боязні і побоювання за зміну свого соціального статусу, третя група страхів пов'язана з самою сутністю людини, характерна для всіх людей.

Виходячи з цього принципу, страх пожежі відноситься до першої категорії, страх публічних виступів – до другої, а страх смерті-до третьої. Між тим є й проміжні форми страху, що стоять на межі двох розділів. До них, наприклад, відноситься страх хвороб. З одного боку – хвороба має біологічний характер (біль, пошкодження, страждання), але з іншого – соціальну природу (виключення з нормальної діяльності, відрив від колективу, зниження доходів, звільнення з роботи, бідність і т. д.). Тому даний страх знаходиться на кордоні 1 і 2 групи страхів, страх глибини (при купанні) – на кордоні 1 і 3 групи, страх втрати близьких – на кордоні 2 і 3 групи і т. д. Насправді, в кожному страху в тій чи іншій мірі присутні всі три складові, але одна з них є домінуючою.

Людині властиво боятися небезпечних тварин, ситуацій і явищ природи. Страх, що виникає з цього приводу, носить генетичний або рефлексорний характер. У першому випадку реакція на небезпеку записана на генетичному рівні, у другому (заснована на власному негативному досвіді) – записується на рівні нервових клітин. В обох випадках є сенс проконтролювати корисність подібних реакцій за допомогою розуму і логіки. Можливо, що дані реакції загубили своє корисне значення і лише заважають людині жити щасливо. Наприклад, має сенс з обережністю ставитися до змій, і безглуздо боятися павуків; можна цілком обґрунтовано побоюватися блискавок, але не грому,

який не може заподіяти шкоди. Якщо подібні страхи заподіюють людині незручність, можна постаратися перебудувати свої рефлекси.

Страхи, що виникають в ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я, носять охоронну функцію, і тому корисні. Страхи ж перед медичними маніпуляціями можуть завдати шкоди здоров'ю, оскільки завадять людині вчасно встановити діагноз або провести лікування.

5. Брейнстормін «Які функції виконує страх?»

Група ділиться на дві підгрупи. Перша обговорює позитивні функції страху, друга – негативні. Далі завдання, яке стоїть перед учасниками тренінгу: представити функції на загальну групу, доповнити за потребою, обговорити.

Обговорення вправи.

6. Вправа «Намалюй свій страх»

Мета: подолання негативних переживань, символічне знищення страху, зниження емоційної напруги.

Час виконання : 40 хв.

Матеріали: кольорові олівці або фломастери, папір А4.

Процедура: Учасникам пропонується намалювати свій страх і дати йому ім'я. Учасники по черзі розповідають про свої малюнки. Йде обговорення. Після чого учасникам пропонується кілька варіантів на вибір позбавлення від свого страху: знищити малюнок (страх); перетворити страшне в смішне, домалювавши малюнок; прикрасити його, щоб воно само себе сподобалося і стало добрим; або свій варіант придумати.

Запитання для обговорення вправи:

Що зображено на малюнку? Розкажи про нього докладніше.

Які відчуття у тебе виникали під час малювання?

Який спосіб позбавлення від страху ти вибрав? Який цей страх зараз?

Які відчуття у тебе виникали під час «позбавлення»?

Чи змінилося твоє ставлення до даного страху тепер?

Звортній зв'язок.

7. Вправа «Бачення інших».

Називається один з учасників. Всі разом повинні відновити його поведінку, настрій, висловлювання, пози з самого початку заняття до даного моменту.

Обговорення вправи.

8. Вправа «Діалог руками».

Члени групи діляться на пари, закривають очі і намагаються зрозуміти стан один одного, ставлення один до одного тільки через дотик рук.

Обговорення вправи.

Вправа 9. Подолання дратівливості. Закрийте очі. Сконцентруйтеся на своїх переживаннях. Уявіть ситуацію, коли Ви найбільше дратуєтесь, або конкретну людину, що викликає у Вас це почуття. Викличте образ. Максимально активізуйте уяву, переживіть ситуацію, коли Ви відчуваєте, що ця людина дратує Вас до краю. Розслабте обличчя і руки, дайте собі вольовий наказ заспокоїтися і уявіть, що Ви абсолютно терплячі і не піддаєтесь ні на який його виклик. Що б він не робив у Вашому уявному поданні, щоб дратувати Вас, Ви повинні бути терплячі. Вам це вдається. Похваліть себе, відчуйте задоволення. Зафіксуйте, що Вам подобається Ваша нова поведінка. Посміхніться. Розчиніть в Вашій уяві викликаний образ, відпустіть його. Ще раз похваліть себе. Повторюйте цю вправу в різних варіаціях, з різними людьми кожен день до тих пір, поки Ви перестанете відчувати дратівливість у відповідь на дрібні неприємності повсякденного життя. Таким чином Ви можете постійно працювати над собою, змінюючи себе.

Рефлексія. Проаналізуйте Ваші думки, почуття, відчуття, що виникли в зв'язку з виконанням цієї вправи.

Вправа 10. Формування позитивного настрою на весь день (з використанням фонової музики).

Сядьте зручно, розслабтеся, закрийте очі, злегка відкрийте рот. Дихайте ритмічно але не глибоко. Нехай дихає тіло, тоді подих буде ставати все більш поверхневим. Відчуйте, як Ваше тіло знаходить глибоку розслабленість. Спробуйте відчути посмішку, але не на обличчі, а всередині себе. Посмішка осяває все Ваше істота. Ви ніби посміхаєтесь животом.

Ваша посмішка м'яка, ледь помітна, подібна квітці троянди, що розпустилася у Вас в животі і що виділяє аромат по всьому тілу. Відчуйте, як разом з посмішкою у Вас народжується гарний настрій і дивовижне відчуття спокою і внутрішньої гармонії. Народивши в собі таку посмішку, Ви будете щасливі протягом усього дня.

А тепер вважаємо до шести: «Один» – ноги легкі; «Два» – руки легкі; «Три, чотири» – серце і дихання абсолютно нормальні; «П'ять» – лоб прохолодний; «Шість» – руки сильні; глибоко зітхнути, очі відкрити! Ви відчуваєте себе абсолютно спокійно і бадьоро.

Ця вправа рекомендується виконувати вранці, щоб позитивно налаштувати себе на весь день.

11. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

12. Домашнє завдання: відшліфувати навички роботи зі страхом.

Четвертий блок «Формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів»

Структура тренінгового заняття № 15

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги та стресу, що трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Антистресова техніка «Словесний натюрморт»

Мета: техніка спрямована на відновлення самоконтролю в стресовій ситуації. На папері записується маленький розповідь – «словесний натюрморт».

Якості: Самоконтроль

Потрібно взяти аркуш паперу і написати одне речення. У цьому реченні описується щось дрібне, побутове – одним словом, натюрморт. Нагадаємо, що «натюрморт» походить від французького «nature morte» – «мертва природа». Зазвичай під натюрмортом мається на увазі картина, на якій зображені якісь неживі предмети: ваза з квітами, кошик з яблуками, купка горішків і т.д. Ось і ви повинні в своєму реченні описати подібну картину. Тільки описати словами. Тому техніка і називається «Словесний натюрморт».

Чому одне речення? Це насправді важливо. Коли «думки плутаються», це в першу чергу призводить до того, що внутрішня мова людини зводиться до коротких, при цьому погано пов'язаних один з одним коротких речень. Склавши довге, розгорнуте речення, ви доведете самому собі, що можете міркувати ще чітко, грамотно, вдумливо.

У своїх словесних натюрмортах ви можете описувати як те, що знаходиться перед очима, так і те, про що просто приємно згадати. Описувати насущне простіше, зате опис приємного має ще деякий заспокійливий заряд.

У натюрморті не повинно бути присутньої людини: ні вас, ні родичів, ні знайомих. Навіть не варто починати натюрморт словами: «Я бачу ...», «Мені видається ...» Натюрморт повинен бути суто описовий.

Приклади таких словесних натюрмортів:

- На столі стоїть чорна пластмасова підставка для ручок: синіх, червоних, чорних, а також для олівців.
- На стоянці стоїть машина веселенького рожевого кольору, ззаду брудна, а ззаду чиста, з тонованими стеклами і литими дисками.
- Біля самої води на піску лежить великий плоский чорний камінь, схожий на великий шматок шоколаду, нерівно відламаний від плитки, мокрий і слизький, але з сонячної сторони сухий і зелений.
- Рівна гладь озера, в якій відбивається сонце і хмари, дерева і

чагарники, квіти і каміння, схожа на велике, просто величезне дзеркало, в яке виглядає небо.

Для інтересу можна підраховувати кількість слів у одержані пропозиціях, намагаючись з кожним разом їх збільшити.

Зворотний зв'язок: Як ваше самопочуття? Які емоції є домінуючими, що змінилось у тілі?

3. Вправа «Я сильний – я слабкий»

Тренер. Я пропоную вам перевірити, як слова і думки впливають на стан людини. З цією метою ми виконаємо наступну вправу.

Саша, витягни, будь ласка, вперед руку. Я буду опускати твою руку вниз, натискаючи на неї зверху. Ти повинен утримати руку, кажучи при цьому голосно і рішуче: «Я сильний!» Тепер робимо те ж саме, але ти повинен говорити:

«Я слабкий», вимовляючи це з відповідною інтонацією, тобто тихо, сумно ...

Ось бачите, як підтримують слова допомагають нам впоратися з труднощами і перемагати.

Обговорення вправи.

4. Вправа «Умійте розслабитися».

Розташуйтеся зручно. По черзі виконайте всі зазначені нижче дії.

1. Стисніть кулаки ... сильніше ... ще сильніше ... розтисніть.
2. Втягніть живіт, наскільки можливо, завмріть в цьому положенні.

Розслабтеся.

3. Стисніть зуби ... сильніше ... ще сильніше ... розслабтеся.
4. Стисніть повіки так сильно, як тільки зможете. Розслабте повіки.
5. Втягніть голову в плечі ... глибше. Розслабтеся.
6. Вдихніть, затримайте дихання. Видихніть.

7. Витягніть руки і ноги ... сильніше. Розслабтеся. Тепер спробуйте всі ці дії виконати одночасно. Уявіть, що по Вашому тілу поширюється м'яка тепла хвиля. Зробіть глибокий вдих і видих, подихайте спокійно. Уявіть ситуацію, максимально сприяє розслабленню. Відчуйте її до найдрібніших деталей, відчуєте її звуки, запахи, дотик. Тепер Ваш дух і тіло готові прийняти програму

сьогоднішнього дня. Відчуйте радість від свого гарного настрою. Вважаючи від 10 до 1, вийдіть зі стану релаксації.

5. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я навчився...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить під сумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

6. Домашнє завдання. Впроваджувати техніку самоконтролю і розслаблення в реальне життя.

Структура тренінгового заняття № 16

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 30 хвилин.

Студенти в групі обговорюють докази правильності або неправильності власних глибинних переконань. Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Ситуації».

Мета: пояснити групі різницю сприймання одних і тих самих ситуацій студентами й викладачами.

Час виконання: 15 хвилин.

Студенти повинні назвати десять можливих причин спізнення на заняття та пояснити, чи ці причини є вагомими з точки зору викладача.

3. Вправа «Мозковий штурм».

Мета: обговорити труднощі та бар'єри у спілкуванні, що виникають між студентами, студентами та викладачами в процесі навчальної діяльності.

Час виконання: 20 хвилин.

Студенти разом складають список причин, з яких у них виникають труднощі у спілкуванні з викладачами.

Зворотний зв'язок: після закінчення вправи студенти обговорюють, яким може бути сприймання цих причин викладачами.

4. Вправа «Ти маєш мене переконати».

Мета: обговорення можливих варіантів поведінки та діалогів у проблемній ситуації.

Час виконання: 15 хвилин.

Серед зазначених причин спізнення студенти обирають одну. Ця ситуація розігрується у групі з метою пошуку конструктивних шляхів її вирішення.

Зворотний зв'язок: після закінчення вправи студенти обговорюють, чи вдало було знайдено шлях вирішення проблемної ситуації.

5. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

6. Домашнє завдання.

- 1) Продовжити ведення щоденника.
- 2) Спробувати в проблемних ситуаціях знаходити конструктивні шляхи їхнього вирішення.

Структура тренінгового заняття № 17

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Обговорюються ситуації емоційної напруги, які трапились із учасниками групи у період між попередньою і цією зустріччями. Аналізуються автоматичні

думки та емоції, викликані зазначеними ситуаціями. Обговорюються адаптивні думки студентів.

2. Вправа «Якщо я зроблю, то...»

Мета: обговорити зі студентами, що найбільше лякає їх у спілкуванні із викладачами.

Час виконання: 30 хвилин.

Для виконання цієї вправи студентам пропонується закінчити наступні речення:

1. Якщо я заговорю до викладача, то він...
2. Якщо я звернусь до викладача по допомогу, то він...
3. Якщо я на перерві зайду в кабінет викладача, то...
4. Якщо я зізнаюсь викладачеві, що не зрозумів цього питання, то...
5. Навіть якщо я почну вчити цю тему, все одно викладач...

Зворотний зв'язок: після закінчення вправи студенти намагаються або знайти підтвердження своїх думок, або спростувати їх.

3. Вправа «Асоційовані стани»

1. Випишіть 3-5 видів діяльності, при виконанні яких Ви відчуваєте себе добре.

2. Спробуйте відповісти на наступні питання по кожному із записаних Вами видів діяльності (або попросіть кого-небудь задати Вам ці питання):

а) чи виконується ця діяльність разом з іншими людьми або вона здійснюється на самоті?

б) де виконується ця діяльність, які навколишні фактори, які з них допомагають Вам, а які заважають здійснювати цю діяльність?

в) чи має ця діяльність зовнішній або внутрішній фокус (тобто вимагає вона більше уваги за зовнішніми подіями або передбачає внутрішнє зосередження?)

г) чи є вона переважно візуальною (зоровою), аудіальною (звуковою) або кінестетичною (пов'язаною з тілесними відчуттями, відчуттями руху, м'язової напруги, дихання, серцебиття і т.п.)?

д) вимагає ця діяльність будь-яких матеріальних умов, засобів,

реквізитів?

е) які з Ваших органів почуттів отримують переважний відпочинок під час цієї діяльності?

ж) які аргументи і контакти з іншими людьми Вам потрібні, щоб зайнятися цією діяльністю?

3. Відповівши на ці питання по кожному з 3-5 видів діяльності, знайдіть значущі компоненти, які дають Вам задоволення від занять цією діяльністю. Запишіть їх, порівняйте з компонентами, які дають задоволення в інших видах діяльності.

В результаті виконання цієї вправи, найчастіше, з'ясовується, що можна отримувати задоволення не тільки від одного-двох видів улюблених діяльностей, а отже, що можливостей і ресурсів для відновлення своїх сил у Вас набагато більше, ніж здається на перший погляд.

Цю вправу можна продовжити, якщо подумати (і бажано записати), які компоненти задоволення і користі Ви отримуєте також і в видах діяльності, які для Вас зазвичай нібито нейтральні. І, може бути, Ви зумієте знайти елементи задоволення (вторинної користі) навіть в видах діяльності, які Ви не любите! Усвідомлення того, що корисне і приємне насправді пов'язано не тільки з улюбленими видами занять, може відігравати важливу роль в більш мудрого ставлення до будь-яких видів діяльності.

Обговорення вправи.

3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів, що...». Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Підійти до одного з викладачів і вирішити проблемне питання.

Структура тренінгового заняття № 18

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Учасники тренінгу розповідають яким чином вони вирішували проблемні питання. Під час розповіді вони повинні обов'язково зазначити наступне: 1) описати ситуацію; 2) описати, у чому полягали труднощі вирішення цієї проблеми; 3) описати свої автоматичні думки та емоції перед тим, як вони підійшли до викладача; 4) описати основний хід розмови з викладачем; 5) описати свої почуття й емоції після вирішення проблеми.

Зворотний зв'язок: інші члени групи дають власну оцінку діям та почуттям студента.

2. Вправа «Прохання — відмова»

Мета: тренувати навички саногенної поведінки та конструктивного ведення діалогу.

Учасники об'єднуються в три підгрупи. Кожна підгрупа отримує картку з ситуацією. Через 10 хв. учасникам потрібно запропонувати кілька варіантів відповідальної, саногенної поведінки в поданій ситуації. Необхідно попросити не принижуючись і відмовити не образивши. Ситуації бажано подати у формі рольової гри. Провести обговорення варіантів відповідей.

Ситуація 1: «викладач — студент». Студент хоче перездати модуль, а викладач не може його зараз прийняти.

Ситуація 2: «Викладач — викладач». Колега перед лекцією просить вас замінити його, а ви на цей час мали свої плани.

Ситуація 3: «Викладач — завідувач кафедри». Викладач звертається до завідувача кафедри з проханням про збільшення навантаження, а завідувач відмовляє.

Зворотний зв'язок: Що для вас легше було зробити — попросити чи відмовити?

Що вам потрібно, щоб поводитися відповідально, не вдаючись до понурення у негативно насичені емоційні стани і патогенні думки?

3. Рольова гра «Поміняйтесь місцями».

Мета: закріплення навичок конструктивного ведення діалогу.

Час виконання: 20 хвилин.

Серед ситуацій із домашнього завдання обирається одна, яка була не дуже успішною з точки зору студентів. Тренер грає роль викладача у цій конкретній ситуації, повністю копіюючи поведінку та слова викладача (зі слів студентів). Завдання студентів – змінити хід цієї ситуації у позитивне русло.

Зворотний зв'язок: По закінченню вправи студенти обговорюють можливі універсальні стратегії вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із навчальною діяльністю.

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів, що...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

4. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Впровадження навиків конструктивного діалогу у життя.

Структура тренінгового заняття № 19

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

Студенти розповідають як вони впроваджували досвід навичок конструктивного діалогу. Обговорення.

2. Вправа «Людина-стресор»

Мета даної вправи полягає в тому, щоб дати можливість вчителю (студенту) в ослабленій формі пережити минулий стресовий досвід і, зафіксувавши зміну місця напруги, привести його до висновку, що тепер він може витримати зустріч зі стресором навіть без звернення до «ресурсного кола».

1. Учасники сеансу тренування розбиваються на пари. Кожен з них згадує дуже сильний і позитивний стан з минулого досвіду і потім показує, як воно виглядає (це стан будемо називати «ресурсне коло», або «ресурси»).

2. Потім пари учасників групуються в четвірки, в кожній з яких виділяються такі ролі: учитель, помічник і два актори, що грають учнів (колег, начальників, батьків).

3. Помічник відводить вчителя від акторів і просить згадати людину, чий зовнішній вигляд, тон голосу, положення тіла або фрази можуть негайно викликати погіршення настрою (тобто викликати недостачу «ресурсів»), раптовий, гострий стрес.

4. Коли вчитель згадав людину, що викликає стресовий стан, він повертається до акторів і намагається показати цю людину – стресора.

5. Тепер актори відображають поведінку людини – стресора, а помічник спостерігає за вчителем. Як тільки вчитель «зачеплений» копіюванням акторів, помічник відразу ж відводить його в сторону, а актори припиняють грати роль стресора.

6. Потім учитель робить додатковий крок у встановлений раніше місце, відповідне «ресурсному колі». Помічник нагадує йому зробити один вдих, потім другий і ще кілька.

7. Учитель продовжує стояти осторонь від акторів, але робить крок з кола (залишаючи там «ресурси») і потім підходить близько до акторів.

8. Актори відразу ж демонструють поведінку, гнітюче і дратуючи вчителя.

9. Учитель дивиться на гру акторів, але як тільки він знову відчуває напругу, то знову відходить від акторів (вони, звичайно, зупиняються) і повертається в «ресурсний стан». Помічник нагадує йому зробити два-три

вдиху, потім питає, де, в якій частині тіла, організму він відчуває початкове напруга. Учитель повинен показати його або сказати, де воно знаходиться.

10. Учитель знову стоїть перед акторами і досить довго, так, щоб відчути не тільки початкове напруга, але і подальше.

11. Як тільки вчитель відчує другу напруга, він відходить від акторів (як він зробив в кроці 9), йде до позитивного «ресурсному кола» і робить два-три глибокі вдихи. Помічник запитує, чи відчуває він другий напруга в тому ж місці, що і раніше, або в іншому місці.

Зазвичай людина визначає початкове місце десь між десятим і п'ятнадцятим кроком (що підтверджує здатність мозку екрануватися усіма цими подіями і втратити контакт з тілом).

Зворотний зв'язок: Як вам виконувалась вправа? Як вам було у різних ролях? Який довід отримано?

3. Вправа «Книга мого життя»

Мета: розслаблення, зняття напруги і тілесних зажимів.

Інструкція. Сядьте зручно. Зробіть кілька спокійних вдихів під вислів «мені добре». Закрийте очі, уявіть собі білий екран, на якому будуть послідовно змінюватись картини. Ось перед вами дерево великим планом, яке поступово віддаляється, ось хмари, що повільно плывуть і теж зникають, здається, ваш погляд на чомусь затримується..., дайте волю своїй уяві...

Кожний подумки повертається до свого дитинства. А дитинство та казка нерозлучні, як нерозлучні річка і береги, сонячне світло і день, квітка і земля, ніч і місяць. Кожний любив слухати казки, і ви можете знову і знову згадати, як ви всім серцем співчували та співпереживали з головним героєм, проходячи разом з ним через усі випробування та радіючи за нього та за його успіхи. Кожен любив не раз гортати сторінки книги, вкотре розглядаючи малюнки з казковими героями.

Ви можете переглянути іншу книгу — книгу вашого життя, і знайти в ній найцікавіші сторінки. Згадайте себе сімнадцятирічним (про що мріяли, ким хотіли стати). Похваліть себе за кожну удачу, за кожний успіх. Ви доклали зусиль, виявили здібності, у вас щось вийшло — і це чудово. Перегорнемо

наступну сторінку. На цих сторінках ви бачите себе радісною і щасливою, впевненою і задоволеною людиною, яка легко долає труднощі й досягає успіху в своїх справах. Іноді вам трапляються сторінки, де ви бачите свої колишні поразки, невдачі, де ви когось образили або образили вас, де вас роздирає гнів, клекоче обурення, мучить почуття провини, страху, образи. Ви можете вирвати ці сторінки зі своєї книги, зробивши з них паперові літачки, та пустивши їх за вітром, помахавши їм рукою, попрощавшись з ними назавжди. Або ви можете залишити їх та подякувати кожній ситуації за те, що отримали в ній уроки життя, бо не можна навчитись жити без труднощів.

Скажіть «дякую» всім своїм учителям — життєвим проблемам і труднощам, за можливість порівняти і зрозуміти стан злету та падіння, неприємності й радості, гіркоту поразки й радість перемоги. Без неприємностей ми дуже швидко звикли б до радощів життя і воно було б нудне та нецікаве. Подякуйте всім, хто колись вас образив, знехтував, відмовив, — вам було боляче, проте ви духовно піднялись на одну, а може, на кілька сходинок.

А тепер погортайте свою книгу знову вперед і поверніться у сьогоднішній день, у цю годину, у цю кімнату. Зробіть глибокий вдих та енергійний видих під вислів «Я бадьорий» і розплюште очі.

Зворотний зв'язок: ви мали змогу перегорнути книгу свого життя. Поділіться своїми думками, враженнями та дайте відповідь на запитання: 1) Що ви відчували, коли подумки гортали цю книгу (хвилювання, піднесення, радість, сум або просто нічого не відчували)? 2) Коли перегортали сторінку дитинства, ким хотіли стати?

4. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось?»; «Сьогодні я зрозумів, що...».

Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття та запрошує на наступну зустріч.

5. Домашнє завдання.

1. Продовжити ведення щоденника.
2. Впровадження навиків конструктивного діалогу у життя, звернення до ресурсного стану та стану розслаблення.

Структура тренінгового заняття № 20

1. Аналіз домашнього завдання.

Мета: розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності.

Час виконання: 10 хвилин.

2. Вправа «Передача почуттів»

Учасники встають в потилицю один за одним. Останній повертає передостаннього і передає йому мімікою якесь почуття, емоцію (радість, гнів, печаль, здивування і т. п.). Інша людина повинна передати наступному це ж почуття. У першого запитують, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке почуття було послано спочатку.

3. Вправа «Підкреслення значущості»

Вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і відшукати у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги починається зі слів: «Таня, мені в тобі подобається ...» – і назвати ту особистісну якість, яка була знайдена. Таня, в свою чергу, повинна назвати те почуття, яке виникло у неї у відповідь на ці слова. Потім вправу продовжує будь-хто інший з учасників. І так до тих пір, поки кожен не висловиться.

Зворотний зв'язок.

4. Вправа «Мій внутрішній стан».

Необхідно намалювати свій внутрішній стан, у якому немає гніву, образи, задрощів тощо, а є легкість, переживання радості, внутрішнього спокою та гармонії. Студенти показують свої малюнки й розповідають про свій внутрішній стан.

Зворотний зв'язок: учасник тренінгу дають відповідь на запитання: «Що я сьогодні або найближчого тижня зроблю до себе любимого?»

5. Вправа «Я пишаюсь собою»

Учасники розташовуються по колу. Кожен за годинниковою стрілкою називає свої достоїнства (те, за що він пишається, гордий за себе), а потім ті ж ознаки інших в тому порядку, в якому ті називалися.

Зворотний зв'язок.

6. Рефлексія заняття. Підведення підсумків проведення соціально-психологічного тренінгу по засвоєнню саногенного мислення.

Обговорення питань:

- 1) Що означає «прийняти себе»?
- 2) Яку роль відіграє в розвитку особистості позитивне самосприйняття? Чому вона важлива?
- 3) Від чого залежить формування позитивної Я-концепції особистості?
- 4) Що ми самі можемо зробити для розвитку поваги до себе?
- 5) Чому так важливо саногенне мислення для студента в процесі навчання у ВУЗі?
- 6) Що формує у своїх студентів викладач з патогенним мисленням?
- 7) Чи може особистість сама сформувати у себе саногенне мислення?
- 8) Що особисто Вам дав цей тренінг?

7. Експрес-діагностика емоційного стану.

8. **Вправа із дзеркалом.** Візьміть дзеркало, подивіться собі в очі і, вимовивши своє ім'я, скажіть: «Я люблю тебе і приймаю тебе таким (такий), який (а) ти є». Повторюйте цю вправу щодня. Зафіксуйте відчуття, які Ви відчуваєте, коли виконуєте цю вправу.

УКРАЇНА
Хмельницький економічний
університет
29008, Україна, м. Хмельницький,
вул. Кам'янецька, 159/2
тел. (0382) 72-89-25, 67-00-73, 67-01-33
факс (0382) 67-01-43
E-mail: khcu@hm.ukrtel.net



UKRAINE
Khmelnitsky Economic
University
159/2 Kamyanetska str.,
Khmelnitsky, 29008
tel. (0382) 72-89-25, 67-00-73, 67-01-33
fax (0382) 67-01-43
E-mail: khcu@hm.ukrtel.net

№ 3511

“13” березня 2016 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження

Гільман Анни Юрївни

на тему: «Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді», що подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Основні теоретико-емпіричні результати наукового дослідження Гільман Анни Юрївни на тему: «Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді», використовуються у навчально-виховній роботі ПВНЗ «Хмельницький економічний університет», зокрема при викладанні дисциплін «Психологія», «Психологія спілкування», «Педагогіка» тощо.

Розроблені автором методологічні та науково-теоретичні дослідження, які стосуються психологічних умов формування саногенного мислення у студентів, дозволяють підвищити умови навчання і виховання студентів; сприятимуть забезпеченню стійкого рівня адаптаційних ресурсів, розвитку здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності в стресогенних умовах, підвищенню рівня задоволеності життя, а також сприятимуть професійному самовдосконаленню майбутніх фахівців.

Ректор ПВНЗ «ХЕУ»



Смоленюк Р.П.

Проректор з науково-методичної роботи

Петрушенко О.О.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м. Острозь, Рівненська обл., Україна, 33900 | тел./факс: (03054) 2-29-49, e-mail: ooa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

27.12.2016р. № 63
 на № _____

ДСВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Гільман Анни Юріївни
 на тему «Психологічні умови формування санагенного мислення студентської
 молоді»,
 представленого на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Теоретичні положення щодо особливостей формування санагенного мислення у студентської молоді використовуються в навчально-виховному процесі Національного університету «Острозька академія» у процесі читання курсів «Практикум із загальної психології», «Психогігієна», «Основи психотерапії», «Психологічне консультування», «Соціальна психологія» та під час виконання курсових та кваліфікаційних робіт студентами спеціальності «Психологія».

Проведені Гільман А.Ю. науково-прикладні дослідження, які стосуються психологічних умов формування санагенного мислення, а також розроблена тренінгова програма дозволяють підвищити рівень підготовки й виховання студентів; сприяють їх психічному оздоровленню, досягненню ними психологічного благополуччя, а також оптимізують самовдосконалення майбутніх фахівців. Науково-методичні розробки, запропоновані Гільман А.Ю., отримали схвальну оцінку викладачів і студентів, що свідчить про доцільність їх впровадження у практику навчально-виховного процесу ВНЗ.

Завідувач кафедри психології та педагогіки,
 кандидат психологічних наук, доцент



Matlashevich
 О.В. Матласевич

Перший проректор
 з навчально-наукової роботи
 доктор філософських наук, професор

Kraluk
 П.М. Кралоук



Національний університет
 «Острозька академія»
 Код ЄДРПОУ 22554101
 ГУДКСУ у Рівненській обл.
 МЄО Я33017
 р/р 35223201005402



XXVI Міжнародний
 приз 'За якість'
 Париж 1999
 XXVI International
 Trophy for Quality
 Paris 1999





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

24.02.2016 № 53

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гільман Анни Юрївни «Психологічні умови формування сапогенного
мислення студентської молоді» на здобуття наукового ступеня зі спеціальності
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Гільман А.Ю. використовувалися у навчально-виховному процесі психолого-природничого факультету на кафедрі загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету під час проведення лекційних і семінарських занять з таких дисциплін як «Загальна психологія», «Психоконсультація», «Кризове консультація особистості», «Активне соціально-психологічне навчання».

З метою подолання негативних емоцій, напруги та кризових станів, викликаних різними життєвими обставинами в процесі навчальної діяльності студента, Гільман А.Ю. було задіяно результати емпіричного дослідження та елементи психолого-методичних рекомендації щодо формування сапогенного мислення у студентів ВНЗ, що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів та студентів. Розроблені практичні рекомендації були запропоновані викладачам ВНЗ, куратору та студентам. Застосування розробленої програми по формуванню сапогенного мислення забезпечить набуття навиків благополучно переживати травмуючі події, сприятиме психічному оздоровленню студента.

Перший проректор
Рівненського державного
гуманітарного університету



проф. Павелків Р.В.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

07.11.2016 № 278/с3
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Гільман Анни Юріївни

«Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді»
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Результати наукового дослідження Гільман Анни Юріївни здобули позитивну оцінку та були впроваджені в навчально-виховний процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького впродовж 2015-2016 років, а саме:

1. Матеріали виступів на конференціях, зміст наукових статей та емпіричні висновки дисертаційного дослідження впроваджені в навчальний процес при викладанні дисциплін: «Соціальна психологія», «Психологічне консультування», «Педагогічна психологія», «Психопрофілактика стресу» та ін., що забезпечують підготовку фахівців за спеціальностями: «Психологія», «Практична психологія».
2. Побудована модель формування саногенного мислення студентської молоді використовується при визначенні ступеня готовності до професійної діяльності студентів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Результати наукового дослідження сприяють розширенню можливостей особистісного розвитку студентів за рахунок формування у них уявлень щодо психологічного профілю студента із саногенним мисленням та особливостей його формування в юнацькому віці. Авторські розробки, які стосуються основних умов формування саногенного мислення студентської молоді, запропоновані науковцями. Дозволять підвищити якість навчання та виховання студентів, сприятимуть їх психічному оздоровленню та досягненню ними психологічного благополуччя.

Перший проректор



В. М. Мойсієнко