



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



В. І. Шебанова

НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ

Методичні вказівки і рекомендації
для здобувачів вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія,
галузі знань 05 Соціальні та
поведінкові науки



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

*До 105-річниці заснування
Херсонського державного
університету*

*До 30-річчя підготовки
фахівців спеціальності
«Психологія» у ХДУ*

«НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ»

*Методичні вказівки і рекомендації для здобувачів вищої освіти
другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія,
галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки*

**ХЕРСОН
2022**

УДК 159.923.2

Ш 36

*Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Херсонського державного університету протокол № 14 від 28 лютого 2022 р.*

Рецензенти:

Яблонська Т. М. – доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Казаннікова О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

Шебанова В.І.

«Наративна психологія» : методичні вказівки і рекомендації для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Вид. 2-е відкориговане / В. І. Шебанова. – Херсон: Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С., 2022. – 81 с.

ISBN 978-617-7941-80-3 (електронне видання)

У цьому навчально-методичному виданні презентовані методичні вказівки і рекомендації до семінарських занять і самостійної роботи для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки із освітньої компоненти «Наративна психологія».

У цих методичних вказівках і рекомендаціях детально викладений інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Наративна психологія». Наведені методичні рекомендації до організації, виконання та оформлення самостійної роботи. Викладені плани, практичні завдання, контрольні питання для самоперевірки до семінарських занять з курсу «Наративна психологія».

Запропоновані у додатках навчально-методичних рекомендацій техніки наративної психології і психотерапії можуть бути використані як практичними психологами, так і іншими практичними працівниками закладів освіти з метою надання психологічної підтримки клієнтам різного віку та різних запитів. Рекомендуємо застосовувати їх до потреб та особливостей клієнтів, враховуючи авторські методичні рекомендації.

Матеріали будуть корисні здобувачів освіти другого (магістерського) рівня з метою опанування курсу «Наративна психологія», практичним психологам, а також усім тим, хто, прагне до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і цікавиться проблемами наративної психології.

УДК 359.923.2

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
Пояснювальна записка до курсу «Наративна психологія»	5
Інформаційний обсяг курсу «Наративна психологія»	8
Методичні рекомендації щодо опанування освітньої компоненти «Наративна психологія»	11
Методичні рекомендації до організації, виконання та оформлення самостійної роботи з курсу «Наративна психологія»	13
Плани семінарських занять з курсу «Наративна психологія»	20
Список рекомендованої літератури	28
Основна література	28
Додаткова література	28
Інтернет-ресурси	36
ДОДАТКИ	37
Додаток А. Методика наративного психологічного аналізу кризових/травматичних подій	37
Додаток Б. Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа)	39
Додаток В. Методичні рекомендації щодо написання есе	60
Додаток Г. Структуроване наративне інтерв'ю і наративний автобіографічний опитувальник за Д. МакАдамсом	66
Додаток Д. Неструктуроване наративне інтерв'ю за Ф. Шюце	68
Додаток Е. Методика «Органи, що говорять...» або «Як врятувати Боса»	70
Додаток Ж. Техніка складання акровірша	72
Додаток З. Техніка складання сінквейну	73
Додаток І. Тексти автонаративів	75
Додаток К. Діагностично-психокорекційна методика «Антисвіти»	79

ПЕРЕДМОВА

Освітня компонента «Наративна психологія» містить матеріали теоретичного та практичного характеру, спрямовані на формування у студентів-психологів комплексу знань та вмінь, необхідних для формування фахової компетенції.

Предметом вивчення «Наративної психології» є особистість у наративному вимірі (індивідуальний досвід особистості, відображений у наративних текстах, породжених у результаті когнітивних та інтерпретаційних процесів). Наративний аналіз звернений на вивчення особистісних та внутрішньоособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя. Наративний модус розуміння людини дозволяє осмислювати суть ситуації клієнта, допомагає йому розібратися у собі, вибудувати більш продуктивну «історію», з якою він міг би змиритися, прийняти за свою, або план, за яким можна здійснювати подальшу історію свого життя.

Методичні рекомендації до курсу «Наративна психологія» розроблені на допомогу студентам у підготовці до семінарських занять та підсумкового контролю.

У методичних рекомендаціях представлено структуру навчальної дисципліни, її інформаційний обсяг, тематику лекційних занять, план та основні завдання до кожного семінарського заняття, наведено рекомендовану основну та додаткову літературу, означено основні вимоги та критерії до оцінювання знань студентів, окреслено коло питань, які виносяться на підсумковий контроль.

Таким чином, видання методичних рекомендацій з навчальної дисципліни «Наративна психологія» є доцільним та своєчасним.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА ДО КУРСУ НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ

«Наративна психологія» є базовим теоретико-практичним курсом, знання якого необхідно всім студентам, які навчаються за спеціальністю «Психологія». Даний курс посідає важливе місце в системі психологічних наук. *Теоретичне значення* курсу пов'язано з принципами та техніками наративної психології та психотерапії. *Практичне значення курсу* спрямовано на оволодіння сучасними методами психологічної допомоги та підтримки клієнтів різного віку.

Предмет навчальної дисципліни: принципи та техніки наративної психології та психотерапії; особистість у наративному вимірі (індивідуальний досвід особистості, відображений у наративних текстах, породжених у результаті когнітивних та інтерпретаційних процесів). Наративний аналіз звернений на вивчення особистісних та внутрішньоособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя.

Міждисциплінарні зв'язки: загальна психологія (загальні особливості вищих форм мозкової діяльності), психологія особистості (становлення та розвиток особистості), дискурсивна психологія (дискурс як об'єкт наративного аналізу), вікова і педагогічна психологія (дитячі наративи і наративи дорослих), соціальна психологія (особистість в соціумі), психолінгвістика (процеси породження та розуміння текстів, наративний аналіз текстів художньої літератури), психологія творчості (текст як об'єкт наративного аналізу, текстологія, семіотика, різнобічне вивчення текстів, герменевтика (інтерпретація та тлумачення текстів) та ін.

Мета курсу – сформувати у здобувачів вищої освіти другого рівня наукові уявлення про основні теоретичні засади, особливості, принципи і техніки наративної психології та психотерапії.

Завдання курсу:

1. Надання здобувачам вищої освіти другого рівня науково обґрунтованих знань з наративної психології, що пов'язані з розвитком їх професійної компетентності;
2. Формування засад науково-психологічної культури та професійного мислення у царині проблем сучасної наративної психології;
3. Формування вмінь кваліфікованої психодіагностики, психологічного аналізу та надання психологічної підтримки на засадах сучасної наративної психології та психотерапії;
4. Ознайомлення з методологією застосування діагностичних методів наративної психології.
6. Ознайомлення з методологією та практикою надання психологічної допомоги на засадах сучасної наративної психології та психотерапії.

Компетентності	Очікувані результати навчання
<p>Загальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до організації та планування заходів науково-дослідницької та практичної діяльності на підґрунті наративної психології; – здатність організувати пошукову діяльність, спрямовану на знаходження необхідної інформації, перевірку її надійності та достовірності, здійснювати аналіз та оцінку за різними критеріями інформації, отриманої з різних джерел з наративної психології; – критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності 	<p>Знання з предметної області:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знати історію, методологію розвитку сучасної української та світової наративної психології; – знати проблематику і феноменологію сучасної наративної психології; <p>Когнітивні уміння та навички з предметної області:</p> <ul style="list-style-type: none"> – навички репрезентації основних теорій, концепцій, закономірностей, фактів; – уміння застосувати знання з психології для розв'язання якісних та кількісних завдань; – навички презентації теоретичного та емпіричного матеріалу для фахівців та

<p>на межі предметних галузей;</p> <p>Професійні: здатність й готовність:</p> <ul style="list-style-type: none"> – визначення проблемного поля, компетентного вибору тем науково-дослідних і проектних робіт, до самостійної постановки завдань дослідження; – підтримання ціннісних орієнтирів гуманістично-орієнтовної «картини світу», в межах якої проводиться зіставлення психологічних теорій, визначення пріоритетних напрямків розвитку, обирання методологічних засад дослідження; – розробки програм дослідження (теоретичного, емпіричного), їх методологічного обґрунтування та методичного забезпечення з використанням новітніх знань та технологій; – підготовки наукових звітів та публікацій за результатами виконаних досліджень, рецензування й редагування наукових і навчально-методичних публікацій; – проводити просвітницьку діяльність серед населення з метою підвищення рівня психологічної культури суспільства. 	<p>нефахівців;</p> <ul style="list-style-type: none"> – навички формулювати поняття, виокремлювати головні положення теоретичних парадигм, співвідносити їх з іншими; <p>Практичні навички з предметної області:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вільне оперування базовими психологічними універсальностями та конструктами з наративної психології; – застосування сучасних інформаційних технологій. <p>Загальні вміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> – організація пошукової діяльності, спрямованої на знаходження необхідної інформації та здійснення її аналізу та оцінки за різними критеріями; – встановлення адекватних міжособистісних стосунків у різних ситуаціях спілкування; – здатність до подальшого навчання, до автономного та самостійного формування програм саморозвитку; – здатність до формулювання обґрунтованих психологічних рекомендацій прикладного профілю на основі отриманих результатів теоретичних і прикладних досліджень.
--	---

У результаті вивчення даного курсу здобувачів вищої освіти другого рівня повинен знати:

- основні методологічні засади постнекласичної психології, зокрема психологічної герменевтики; особливості функціонування наративної психології у межах психологічної герменевтики; понятійно-категоріальний апарат дисципліни;

- особливості наративної психології як методу психологічних досліджень; основні ключові поняття наратології;

- особливості функціонування дискурсу та наративу;

- роль та функції автонаративу у формуванні особистості;

- типологію текстів-нاراتивів;

- особливості наративної роботи з клієнтом;

- рівні функціонування наративів;

- прикладні аспекти застосування засвоєних знань у науково-практичній діяльності

- основні види, напрями та методи психологічної допомоги, що спрямовані на актуалізації ресурсного потенціалу особистості

Набути практичні навички:

- здійснювати теоретичний аналіз літератури до курсу;

- аналізувати існуючі наративні практики;

- демонструвати вільне оперування понятійно-категоріальним апаратом дисципліни;

- володіти технологіями планування науково-дослідної діяльності у наративному підході;
- визначати комплекс наративних методик для дослідження обраного предмету;
- створювати та інтерпретувати автонаративи;
- здійснювати наративний аналіз клієнтських життєвих історій;
- інтерпретувати та аналізувати тексти та дискурси відповідно до заданих критеріїв
- збирати емпіричні дані, проводити обробку та інтерпретацію емпіричних даних застосовуючи сучасні інформаційні технології;
- складати індивідуальні та групові програми психологічної допомоги базуючись на наративному підході.

Методи навчання: Словесні (лекції, бесіди, дискусії, інструктажі); Наочні (демонстрація, ілюстрація); Практичні (самостійна робота, індивідуальна робота); Проблемні (проблемне викладання, частково-пошукове, дослідне); Інтерактивні (проблемна лекція, лекція-презентація, мозковий штурм). З метою формування професійних компетенцій психолога широко впроваджуються інноваційні методи навчання, що забезпечують комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу. Це впровадження інтерактивних методів навчання (робота в малих групах, мозковий штурм, опрацювання дискусійних питань, виконання експериментальних досліджень).

Методи контролю: Педагогічний контроль здійснюється з дотриманням вимог об'єктивності, індивідуального підходу, систематичності і системності, всебічності та професійної спрямованості контролю. Практична контрольна перевірка (синтезована – узагальнена перевірка знань, умінь, навичок; ймовірна – перевірка всієї системи знань); Тестовий метод; Підсумковий (письмові роботи, бесіди, тестування, захист науково-дослідних робіт); Самоконтроль; Самооцінка.

Форма підсумкового контролю – залік.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ОБСЯГ КУРСУ «НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ»

Тема 1. Теоретичні засади наративної психології

Витоки наративної психології. Методологічне обґрунтування необхідності виділення наративної психології у самостійну галузь знань. Методологічні засади наративної психології. Предмет та завдання наративної психології. Наративна психологія як складова психологічної герменевтики. Основні поняття наративної психології: «розуміння», «інтерпретація», «текст» та «досвід».

Наративне дослідження як парадигма якісного підходу. Співвідношення кількісних та якісних методів дослідження. Аналіз наративу: збір даних: емпіричні об'єкти, вимоги до збору якісних даних, інтерв'ю у наративних дослідженнях (структуроване інтерв'ю та наративний автобіографічний опитувальник за Д. МакАдамсом; неструктуроване наративне інтерв'ю за Ф.Шюце).

Характеристика категорій «час життя», «життєвий цикл», «життєвий шлях». Психобіографічний підхід до вивчення життєвого шляху особистості. Психічна травма. Психологічний зміст переживання. Скорбота як процес переживання.

Методика «Психологічна автобіографія» Л. Ф. Бурлачук та О. Ю. Коржової. Методика психологічного наративного аналізу кризових/травматичних подій (за В.І. Шебановою). Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА–їжа) В. І. Шебанової.

Тема 2. Наратив як засіб усвідомлення особистого досвіду

Наратив як модель світу. Наратив як особливий вид дискурсу. Зв'язок мови і мислення у творенні наративів. Квазітексти як наративи життя особистості. Наратив як особлива епістемологічна форма, яка організує специфічні форми емпіричного сприйняття. Загальна характеристика оповідних текстів. Три рівні структури оповідальних текстів. Маркери наративу у тексті. Функції наративу. Типологія текстів-наративів.

Тема 3. Особистісна ідентичність у контексті наративної психології

Наратив як метод вивчення та формування ідентичності. Наративна компетентність особистості. Механізми формування особистої історії на основі метанаративів (базових наративів культури).

Тема 4. Методологічні засади дослідження автонаративів

Історія дослідження само- і світоусвідомлення через наративи та міфи. Методика аналізу смислової структури автонаративів. Загальна характеристика методу оповідання історій у психотерапії. Особливості наративної роботи з клієнтом. Автонаратив як спосіб узагальнення життєвого досвіду. Специфіка дослідження клієнтських автонаративів. Рівні функціонування наративів. Характеристика поняття «сенсу» за В.Франклом. Система цінностей життя у якому є сенс (за В.Франклом). Вчення про свободу волі. Екзистенціальний вакуум. Методи допомоги людині у ситуації ноогенного неврозу: психобіографічний дебріфінг; переосмислення, дереклексія, парадоксальна інтенція.

Тема 5 Структурно-смілова організація текстів автонаративів як об'єктивація рівня самоактуалізації особистості

Передумови та умови процесу самоактуалізації особистості. Характерна тематика рефлексивних елементів в автонаративах. Дослідження семантико-лінгвістичних характеристик текстів автонаративів методом контент-аналізу.

Тема 6: Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості

Наративні практики особистісного зростання: гендерні практики інтерпретації особистого досвіду (Титаренко Т. М.); особливості сприйняття політичних міфо-сюжетів студентською молоддю (Гуцон С. Ю.); особливості футурологічного наративу у жінок, які мають досвід онкологічного захворювання (Березко І. В.); особистісний розвиток молодших школярів та підлітків засобами наративної психології (Шиловська О. М.).

Роль наративу у формуванні особистісної ідентичності. Іпохондричний дискурс сучасності як базова основа викривленої турботи про себе (нав'язливе прагнення зниження ваги). «Турбота про тіло» у дзеркалі іпохондричного дискурсу сучасності.

Особистісний міф як основа формування наративу. Нікнейм як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки. Аватар як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки.

Поліфункційність метафори. Функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності.

Тема 7: Можливості застосування методики переосмислення автобіографічного матеріалу в метафоричній формі

Використання метафор у психотерапії. Вплив травматичного тілесного досвіду на суб'єктивну картину життєвого шляху особистості Реконструкція суб'єктивної картини світу як відображення своєрідності егоцентричної спрямованості особистості. Методика внутрішнього зростання «Трансформація особистісного міфу» (ТОМ). Методика «Органи, що говорять» або «Як врятувати Боса» В.І. Шебанової.

Тема 8: Психолінгвістичні особливості текстів автонаративів у метафоричній формі

Рекомендації дослідження психолінгвістичних особливостей метафоричних текстів: Основні показники аналізу текстів.

Тема 9: Теоретичне підґрунтя використання наративних методів у практичній діяльності психолога

Застосування інструментарію візуально-наративного підходу у психокорекцій та психотерапевтичній роботі. Основні поняття наративного підходу (проблемна або домінуюча історія; альтернативна, бажана або контр-історія; «унікальний епізод», ландшафти мислення). Екстерналізація проблеми у процесі наративної психотерапії. Застосування техніки «складання віршів» у психокорекцій та психотерапевтичній роботі. Застосування метафоричних асоціативних карт психокорекцій та психотерапевтичній роботі.

Тема 10: Наративні технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Основні правила для консультанта, який працює з дітьми. Стадії терапії у роботі з дітьми. Основні прийоми наративної психотерапії у роботі з дітьми. Наративні технології роботи з дітьми: Прийом «Письменник», «Розповідь на тему...», групове створення та програвання дітьми казкових ситуацій. Алгоритм роботи над казкою за темою «Дружба», Методики «Мої різноманітні «Я», «Моє життя». Типології наративів дітей причини їх породження.

Тема 11: Робота з дорослими як необхідна умова ефективності роботи з дітьми

Техніки груп допомоги батькам. Прийняття амбівалентності почуттів до дитини. Значення симптомів. Оцінка результатів. Особливості особистісно-орієнтованої наративної психотерапії з батьками. Вправа «Я...», Вправа «Бажання мого Я», Вправа на самоприйняття, Вправа «Про що я до цього часу мовчав», Вправа «Життя без себе»,

Вправа «Поглянь на своє життя, як на гру», Вправа «Пори року моєї душі», Вправа «Розвиток».

Тема 12: Наративні технології психологічної підтримки людей похилого віку

Груповий тренінг як процедура психологічної підтримки. Психологічне підґрунтя наративних технологій підтримки старих людей Старість і старіння в сучасному соціумі. Групові методики зондування домінуючого наративу старості та відповідні деконструктивні впливи. Психологічний аналіз оповідей старих людей про своє життя. Технологія наративного тренінгу для людей похилого віку. Наратив старої людини у часово-просторових координатах

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПАНУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ «НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ»

З метою успішного та глибокого засвоєння знань з дисципліни «Наративна психологія» здобувачам вищої освіти як денної, так і заочної форми навчання рекомендовано до виконання наступні види робіт:

1. Складання стислого конспекту у вигляді схем та/або таблиць за змістом тем курсу /письмово/.

Здобувачам вищої освіти денної та заочної форм навчання рекомендовано складання конспектів з тем, що виносяться на самостійне відпрацювання або які здобувач пропустив у зв'язку з хворобою. Конспект складається відповідно перерахованої тематики і являє собою опис основних положень з теми яка вивчається.

2. Відпрацювання рекомендованого переліку практичних занять /письмово/.

Здобувачам вищої освіти необхідно розкрити всі пункти плану, а також надати відповіді на поставлені контрольні питання. Критерієм готовності буде ваше уміння відповісти на всі зазначені питання.

3. Складання конспекту першоджерел.

Конспект першоджерел здобувач освіти складає згідно представленої тематиці або в межах сучасних проблем психологічних досліджень на базі сучасних наукових праць. Здобувач освіти пред'являє конспект викладачеві під час заняття на яке необхідно було зробити комплект першоджерела (денна форма навчання) або під час контролю знань, – іспиту (заочна форма навчання). Здобувачам освіти повинен орієнтуватися в конспекті першоджерел.

4. Складання словника термінів /письмово/.

Робочий словник складається на основі наукових праць з якими працює здобувач вищої освіти. Пред'являється як програмна робота під час занять чи іспиту.

5. Відповіді на контрольні завдання за основними темами курсу /письмово/.

Здобувач вищої освіти надає відповіді згідно представленої тематиці. Здобувачам вищої освіти пред'являє контрольну роботу викладачеві під час семінарського заняття або під час контролю знань (іспиту). У випадку відсутності здобувача вищої освіти під час написання контрольної роботи з поважної причини (лікарняний, розпорядження декана факультету щодо відсутності у зв'язку з участі у заходах ХДУ) є можливість її складання згідно графіку консультацій. Пропущені заняття з неповажної причини не відпрацьовуються, а здобувач вищої освіти з цієї теми отримує 0 балів.

6. Написання модульної самостійної творчої роботи.

У звітну документацію входять: конспекти по змісту тем курсу, словник термінів з курсу, конспекти першоджерел, виконані завдання практичних занять, модульна самостійна творча робота, контрольна робота (для здобувачів освіти заочної форми навчання).

**Технічне й програмне забезпечення/обладнання, яке необхідно здобувачам
освіти для опанування курсом**

При очній формі навчання необхідний доступ до ksuonline, Viber, Zoom, наявність поштової скриньки

При дистанційній формі навчання необхідний доступ до ksuonline, Viber, Zoom, наявність поштової скриньки

Політика курсу

Для успішного складання підсумкового контролю з дисципліни вимагається 100% відвідування очне або дистанційне відвідування всіх лекційних занять. Пропуск понад 25% занять без поважної причини буде оцінений як FX.

На заняття необхідно з'являтися без запізнь.

Щодо правил поведінки на заняттях: активна участь учасників освітнього процесу в обговоренні тем вивчення, диспутах тощо; виконання необхідного мінімуму навчальної роботи; виконання усіх практичних завдань, тому що від успіху роботи кожного здобувача освіти буде залежати загальний успіх проведення практичних занять; відключення телефонів.

Пропущені заняття з причини лікарняного відпрацьовуються за попередньою домовленістю з викладачем. У разі пропуску лекції студент готує реферат з теми лекції. У разі пропуску практичного завдання надає конспект з теми та відповідає на питання в усній чи письмовій формі. Якщо було необхідно виконати методики чи модуль то надає необхідні матеріали.

Пропущені заняття з неповажної причини не відпрацьовуються, а студент з цієї теми отримує 0 балів.

Невиконані завдання у відповідності до строку виконання передбачає отримання на занятті куди студент з'явився – оцінки 2, що дорівнює 0 балів. Але завдання він може здати, та отримати бали за нього. При цьому з кожним наступним тижнем оцінка знижується на бал.

Дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає: самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей); посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної (наукової, творчої) діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації.

Здобувачі освіти заочної форм навчання виконують завдання у міжсесійний період самостійно. Пророблена робота повинна сприяти більш глибокому, усвідомленому оволодінню психологічними знаннями, творчому застосуванню придбаних знань у психологічній практиці.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ, ВИКОНАННЯ ТА ОФОРМЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ»

Самостійна робота є невід'ємною складовою вивчення навчальної дисципліни «*Наративна психологія*». Вона здійснюється за такими напрямками:

- підготовка теоретичних питань до практичних занять;
- опрацювання першоджерел;
- підготовка рефератів;
- виконання професійно-орієнтованих завдань;
- підготовка до підсумкових модульних робіт;
- підготовка до заліку.

Виконання самостійної роботи передбачає розвиток навичок пошуку необхідної інформації, опрацювання та осмислення теоретичного і практичного матеріалу.

Для вивчення навчальної дисципліни «*Наративна психологія*» здобувач вищої освіти другого рівня повинен бути націлений на засвоєння мети, завдань, змісту, принципів, функцій, засобів і технологій психокорекційної роботи, методів психологічного впливу та різноманітних технік саморегуляції. Самостійна робота полягає у систематизації знань з курсу, формуванні цілісного, системного бачення питань психологічного впливу; узагальненні знань, форм і методів роботи відповідно їх логіко-змістовного викладення в процесі навчального курсу.

Важливим елементом такої роботи є опрацювання першоджерел які сприяють опануванню основних понять, вітчизняного і закордонного досвіду, розумінні закономірностей процесу психологічної корекції.

Вивчення навчальної дисципліни здобувачами вищої освіти денної форми навчання відбувається за допомогою різних форм опанування матеріалом: лекцій, семінарських, роботі з літературою, написанні контрольних, рефератів. У вищому навчальному закладі найбільш суттєвою формою передачі певного об'єму знань по дисципліні є *академічна лекція*. Сучасна лекція ґрунтується на активній взаємодії викладача і здобувача вищої освіти. Вона повинна задовольнити запити студента з активізації мислення, бути мотивуючого, аналізуючого, висновкового характеру. Для викладача мета лекції полягає у доведенні до студентів найбільш суттєвих сторін проблеми, що розглядається у логіко-змістовній структурі курсу. Викладач активізує участь здобувачів вищої освіти у різних формах її проведення: лекція-повідомлення, лекція-бесіда, лекція-дискусія. лекція з розглядом конкретних ситуацій.

Лекція допомагає у стислий час зорієнтувати здобувачів вищої освіти на усвідомлення суттєвих питань теми, сформулювати свої погляди та інші відомості про шляхи розв'язання проблеми.

Практичні рекомендації до оформлення конспекту лекції:

- записувати тільки суттєве, ключовими словами;
- логічно пов'язувати матеріал ілюструючи його прикладами, малюнками;
- повністю заносити таблиці, графіки, статистичні відомості;
- виділяти найбільш важливі положення, смислові блоки і думки;
- виділяти питання, які потребують додаткового висвітлення під час семінарів і практичних занять.

До кожної з тем додається список літератури, який допомагає самостійно підготуватись до семінарських занять.

Семінарське заняття передбачає активну, самостійну участь студентів у подальшому засвоєнні, закріпленні, уточненні теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, що отримані на лекції, або під час опрацювання рекомендованої літератури.

Підготовка теоретичних питань семінарських занять передбачає опрацювання питань теми практичного заняття. Ці питання можуть розглядатися під час лекції, але

також виноситися на самостійне опрацювання.

Алгоритм підготовки.

- Чітко усвідомте мету і професійну спрямованість семінарського заняття;
- Визначте питання для підготовки (**Прим.: Необхідно розглянути усі питання, зазначені у плані практичного заняття!**).
- Прочитати конспект лекції, ознайомитись з рекомендованою літературою.
- Skorиставшись бібліотечними каталогами (алфавітним, предметним або систематичним) чи електронними джерелами, запропонованими у списку рекомендованої літератури до практичного заняття, визначте розділи (теми або параграфи), у яких розкрито питання практичного заняття.
- Прочитайте ці розділи.
- Складіть план (простий або складний) відповіді на кожне питання.
- Визначте основні поняття, які Ви повинні засвоїти.
- Проаналізуйте, як опрацьований матеріал пов'язаний з іншими питаннями теми.
- Для кращого засвоєння та запам'ятовування матеріалу складіть короткий конспект, схеми, таблиці або графіки по прочитаному матеріалу.
- Зробіть виписки, посилання з рекомендованої літератури, які знадобляться для аргументації своєї позиції;
- Визначте питання, які потребують додаткового роз'яснення, тобто проблеми в опрацьованому матеріалі, які Ви недостатньо зрозуміли. З цими питаннями Ви можете звернутися на консультації до викладача.
- Перевірте, як Ви засвоїли опрацьоване питання. Ви можете це зробити, відповівши на тестові питання до теми або розв'язавши практичні завдання.
- Зорганізуйтеся на активну участь у практичному занятті.

Опрацювання першоджерел передбачає поглиблений розгляд окремих питань теми. Для цього можуть пропонуватися статті з фахових журналів, розділи монографій або підручників.

Алгоритм підготовки.

- Прочитайте запропоноване першоджерело.
- Правильно оформіть бібліографію першоджерела (автор, назва, вихідні дані).
- Складіть план (простий або складний).
- Для кожного пункту плану виділіть основні положення проблеми, яка висвітлюється у першоджерелі.
- Представте прочитаний текст у вигляді тез або анотації, використовуючи, при потребі, схеми, таблиці, графіки тощо.
- Для самоперевірки перекажіть статтю, використовуючи власний конспект.
- Задля економії часу й зусиль конспект можна замінити опрацюванням сканованого чи скопійованого тексту: підкресленням або виділенням основного за допомогою маркерів та олівців, помітками на полях, нумерацією та ін.

Підготовка рефератів передбачає глибокий та детальний аналіз проблеми, винесеної у темі реферату.

Алгоритм підготовки.

- Ознайомтеся з вимогами до реферату.
- Підберіть літературу, у якій розкривається тема реферату. При підборі літератури можете користуватися бібліотечними каталогами (алфавітним, предметним або систематичним) та електронними джерелами мережі інтернет.
- Складіть план реферату.
- Опрацюйте літературні джерела, користуючись порадами до конспектування першоджерел.
- Систематизуйте опрацьований матеріал відповідно до плану реферату.
- Дайте власний критичний аналіз та оцінку висвітленої проблеми.
- Оформіть реферат відповідно до вимог.

- На основі реферату підготуйте усну доповідь на практичне заняття.

Підготовка до підсумкової модульної роботи (ПМР) та заліку має на меті узагальнення та систематизацію знань з окремого модуля або дисципліни у цілому.

Алгоритм виконання

- Ознайомтеся з переліком питань та завдань до ПМР або заліку.
- Підберіть підручники, інструктивно-методичні матеріали або іншу довідкову літературу, необхідну для підготовки (її перелік Ви можете знайти в робочій програмі або інструктивно-методичних матеріалах).
- Перегляньте зміст кожного питання, користуючись власними конспектами або підручниками.
- Визначте рівень знань з кожного питання.
- Визначте питання, які потребують ретельнішої підготовки (опрацювання додаткової літератури, складання конспектів, схем, виконання окремих завдань тощо). З цією метою зверніться до алгоритму підготовки теоретичних питань до практичних занять та виконання завдань до лабораторних занять. Для самоперевірки перекажіть теоретичні питання або виконайте практичне завдання.

Примітка: якщо ви маєте труднощі у підготовці окремих теоретичних питань або при виконанні практичних завдань, то можете звернутися за консультацією до викладача.

З метою успішного та глибокого засвоєння знань з дисципліни *«Наративна психологія»*, здобувачам вищої освіти всіх форм навчання рекомендований модуль самостійної роботи.

Виконання блоку самостійної роботи з навчальної дисципліни *«Наративна психологія»*, передбачає виконання трьох блоків завдань (теоретичного та практичного спрямування).

Відповіді на *теоретичні питання* (у формі конспектів) повинні бути повними, аргументованими, з прикладами. Після опрацювання кожного теоретичного питання необхідно скласти 5 контрольних питань (бажано щоб питання стимулювали відповіді не репродуктивного, а узагальнюючого або порівняльного характеру) та 5 тестових питань.

Під час підготовки, студентам пропонуються посібники, підручники, монографії та статті у науково-популярних журналах, що наведені у списку літератури (методичного забезпечення). Водночас *добір та оформлення наукової літератури* з означених теоретичних питань також є складовою модулю самостійної роботи. Список використаних джерел оформлюється з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.

I блок теоретичного спрямування передбачає опрацювання лекційного матеріалу (див. зміст структури навчальної дисципліни) із застосуванням додаткової наукової літератури. Цей блок потребує: а) наявності **конспекту у відповідності до змісту лекційного курсу**. Якщо студент стаціонарної форми навчання має пропуски (з будь-якої причини), то йому необхідно самостійно опрацювати та представити конспект з означеної тематики; б) **засвоєння понятійного апарату** відповідно до тематичного плану курсу (складання робочого словнику).

II блок теоретичного спрямування: передбачає складання стислого конспекту підготовки до семінарських занять. Студенти *заочної форми навчання* повинні представити конспект відповідно до тематичного плану силабусу освітньої компоненти (всі теми). Конспект представляє собою проробку основних положень теми, що дозволяє здобувачам вищої освіти ознайомитися з певним спектром питань з наративної психології.

III блок – практичного спрямування полягає у закріпленні навичок застосування методів та технік наративної психології. Цей блок потребує:

- а) виконання практичних завдань до семінарських занять;
- б) оформлення протоколів діагностичної роботи (форма протоколу вільна, але враховує основні вимоги до оформлення протоколів);
- в) складання анотацій під час опрацювання першоджерел (наукових статей). Зразок анотації дивись нижче.

Складові анотації та варіанти опису дивиться у табл. 1.

Таблиця 1

Складові анотації та варіанти опису

Складові анотації	Варіанти опису
1. Вступна частина анотації (бібліографічний опис статті)	Стаття, що анотується має назву «...» Статтю під назвою «...» опубліковано в журналі «...» за ... р., №...
2. Тематика статті	Статтю присвячено актуальній проблемі... Тема статті – ... Автор статті висвітлює теоретично значуще питання... Стаття являє собою узагальнення (огляд, опис, виклад, аналіз)... У статті йдеться про... Автор статті «...» здійснює ґрунтовний аналіз
3. Проблематика статті	У статті розв'язуються (висвітлюються, досліджуються, ставляться, порушуються проблеми (питання)... Автор формулює... У ході дослідження автор висвітлює такі актуальні питання, як... У статті узагальнюються результати дослідження... Автор пропонує науково обґрунтований аналіз... Автор визначає сутність поняття...
4. Ілюстрування думок прикладами	Автор наводить переконливі приклади... Автор ілюструє прикладами ... Автор цитує... Для переконливої ілюстрації автор використовує... У статті наведено статистичні дані...
5. Підсумок. Висновки	Автор наводить висновки... Автор підбиває підсумки... Автором стверджується, що... Завершуючи дослідження, автор формулює висновки: ... Автор переконує, що...
6. Адресат статті (для рекомендаційної анотації)	Стаття зацікавить... Стаття розрахована на (широке коло читачів, менеджерів, перекладачів, студентів, аспірантів...)... Стаття адресована науковцям...

IV блок теоретично-практичного та творчого спрямування полягає у закріпленні навичок застосування діагностичних методів, прийомів та методів нарративної психології. Творча робота повинна відповідати темі кваліфікаційної роботи здобувача вищої освіти.

Творча програма складається з трьох частин: Теоретичної, Діагностичної Психопрофілактичної та має наступні елементи:

Титульний лист

Зміст

Теоретична частина

Діагностична частина

Психопрофілактичної

Список використаних джерел

Додатки (за необхідністю)

1. Теоретична частина – розкриваються теоретичні основи питання – розгляд теми у сучасних наукових джерелах (вітчизняних та зарубіжних). У кінці узагальнюючий висновок. Безперечно першою чергою необхідно зупинитися на нарративних дослідженнях та їх результатах з теми свого кваліфікаційного дослідження.

2. Діагностична частина – самостійна розробка анкети у нарративному підході з теми кваліфікаційної роботи; модифікація тесту незакінчених речень та власний вибір ще один з методів дослідження нарративів та його модифікація відповідно до теми кваліфікаційної роботи. Проведення дослідження цими трьома методами на вибірці з 10 осіб та опис результатів дослідження. Увага! Перед проведенням дослідження обов'язково надати на перевірку усі розроблені та модифіковані методи дослідження.

3. Психопрофілактична частина вміщує у себе наступні компоненти:

➤ загальні рекомендації з нормалізації режиму праці, відпочинку та сну, рекомендації з харчування, фізичних навантажень тощо;

➤ 5 вправ, які спрямовані на вирішення проблеми. Вправи необхідно презентувати наступним чином: Назва вправи, Мета, Обладнання/Матеріали (якщо необхідно), Хід проведення. Вправи повинні бути у нарративному підході;

➤ 5 книжок/казок/притч (до однієї 5 запитань для обговорення). Опис книжок/казок/притч повинен вміщувати назву, автора, мету та стислу анотацію з якої повинно бути зрозуміло навіщо ви рекомендуєте саме цей художній твір. Якщо казка/притча на 1-2 сторінки можна їх навести повністю.

➤ фільмів/мультфільмів (до одного 5 запитань для обговорення). Опис фільму/мультфільму повинен вміщувати назву, мету та стислу анотацію з якої повинно бути зрозуміло навіщо ви рекомендуєте саме цей фільм/мультфільм.

4. Список використаних джерел (оформлений з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.

Самостійну роботу належить виконувати не лише грамотно, а й охайно, з дотриманням необхідних абзаців та інтервалів, залишаючи поля для наведення зауважень.

Самостійна робота виконується на скріплених сторінках формату А4. На титульній сторінці вказуються: назва дисципліни («Психогігієна»); прізвище, ім'я, по-батькові студента; номер групи. Робота оформлюється українською мовою, шрифт – 14 (Times New Roman), міжрядковий інтервал – 1,5, поля: ліве – 3 см, праве – 1 см, верхнє і нижнє – 2 см.; абзацний відступ-1,25; вирівнювання по ширині сторінки.

Позитивна оцінка за самостійну роботу є необхідною умовою для складання поточного модульного контролю.

Мова й стиль наукового дослідження

Найбільш характерною особливістю письмової наукової мови є формально-логічний спосіб викладу матеріалу. Це знаходить своє вираження у всій системі мовних засобів. Науковий текст складається головним чином з міркувань, метою яких є доказ істин, виявлених у результаті дослідження фактів дійсності.

Для наукового тексту характерні значення закінченість, цілісність і зв'язок. Найважливішим засобом вираження логічних зв'язків є спеціальні функціонально-синтаксичні засоби зв'язку:

- думки, що вказують на послідовність розвитку (спочатку, насамперед, потім, по-перше, по-друге, виходить, отже),
- суперечливі відносини (однак, тим часом, у той час як, проте),
- причинно-наслідкові відносини (отже, тому, завдяки цьому, згідно із цим, внаслідок цього, крім того, до того ж),
- перехід від однієї думки до іншої (перш ніж перейти к., звернемося к., розглянемо, зупинимося на., розглянувши, перейдемо к., необхідно зупинитися на., необхідно розглянути),
- підсумок, висновок (отже, таким чином, виходить, на закінчення відзначимо, все сказане дозволяє зробити висновок, підбивши підсумок, варто сказати).

У науковій мові дуже поширені вказівні займенники «цей», «той», «такий». Вони не тільки конкретизують предмет, але й виражають логічні зв'язки між частинами висловлення (наприклад: «Ці дані служать достатньою основою для висновку...»).

Норми наукової комунікації строго регламентують характер викладу наукової інформації, вимагаючи відмови від виявлення власної думки в чистому виді. Зараз стало неписаним правилом, коли автор наукового твору виступає в множині й замість «я» вживає займенник «ми», що дозволяє йому відбити свою думку як думку певної групи людей, наукової школи або наукового напрямку. І це цілком з'ясовано, оскільки сучасну науку характеризують такі тенденції, як інтеграція, колективність творчості, комплексний підхід до рішення проблем.

Ставши фактом наукової мови, займенник «ми» обумовив цілий ряд нових значень і похідних від них зворотів, зокрема, із присвійним займенником типу «на нашу думку».

Використання й оформлення цитат

Для підтвердження власних доводів посиланням на авторитетне джерело або для критичного розбору того або іншого наукового твору варто наводити цитати.

При цитуванні кожна цитата повинна супроводжуватися посиланням на джерело, бібліографічний опис якого повинен наводитися відповідно до вимог бібліографічних стандартів.

Приклад 1. *Л.М. Веккер аналізував феномен повноти розуміння як індикатор рівня розвитку розумового процесу на поняттєвому рівні. «... був виявлений зв'язок властивостей оборотності розумових операцій, з одного боку, з інваріантністю операндних структур, з іншого боку, зі специфічним феноменом розуміння...» [39, с.219].*

Приклад 2. *«Емоційний досвід – один з механізмів наведення на рішення» [23, с.102], що визначає процес переструктурування початково заданих умов задачі.*

При непряму цитуванні (при переказі, при викладі думок інших авторів своїми словами), що дає значну економію тексту, варто бути гранично точним у переказі думок автора й коректним при оцінці що викладається, давати відповідні посилання на джерело.

Приклад 1. *Агресія, за визначенням К. Лоренца, розглядається як будь-яка форма поведінки, яка націлена на образу, заподіяння шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного звернення [15].*

Приклад 2. *У дослідженнях А.В. Брушлінського [30], Л.М. Веккера [39], Г.С. Костюка [58], О.М. Матюшкіна [65], Я.О. Пономарьова [65], С.Л. Рубінштейна [70] та ін. мислення розкривається як дуже динамічний багаторівневий і багатомірний процес.*

Увага!

Для перевірки модулю самостійної творчої роботи (мінімум за тиждень до дати екзамену) надсилається на електронну скриньку: vitaliashebanova@gmail.com

Форма контролю – залік (два модуля)

Контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначені в ХДУ. Академічні успіхи студента оцінюються за шкалою, яка застосована в ХДУ з обов'язковим переведенням оцінок в бали та у відповідності до національної шкали та шкали ECTS.

Шкала оцінювання у ХДУ за ЄКТС

Сума балів / Local grade	Оцінка ЄКТС		Оцінка за національною шкалою / National grade
90 – 100	A	excellent	Відмінно
82-89	B	good	Добре
74-81	C		
64-73	D	satisfactory	Задовільно
60-63	E		
35-59	FX	fail	Незадовільно з можливістю повторного складання
1-34	F		незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ «НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ»

І. Змістовий модуль

Тема: Теоретико-методологічні основи наративної психології

Тема 1. Теоретичні засади наративної психології

Мета: Сформувати у студентів уявлення про наративну психологію як напрям психологічного дослідження у контексті постнекласичної психології.

Професійна спрямованість: уміння визначати об'єкт та предмет досліджуваної теми, встановлювати міждисциплінарні зв'язки.

Питання до семінару:

Витоки наративної психології. Методологічне обґрунтування необхідності виділення наративної психології у самостійну галузь знань. Методологічні засади наративної психології. Предмет та завдання наративної психології. Наративна психологія як складова психологічної герменевтики. Основні поняття наративної психології: «розуміння», «інтерпретація», «текст» та «досвід».

Наративне дослідження як парадигма якісного підходу. Співвідношення кількісних та якісних методів дослідження. Особливості складання анкет. Аналіз наративу: збір даних: емпіричні об'єкти, вимоги до збору якісних даних, інтерв'ю у наративних дослідженнях (структуроване інтерв'ю та наративний автобіографічний опитувальник за Д. МакАдамсом; неструктуроване наративне інтерв'ю за Ф.Шюце).

Характеристика категорій «час життя», «життєвий цикл», «життєвий шлях». Психобіографічний підхід до вивчення життєвого шляху особистості. Психічна травма. Психологічний зміст переживання. Скорбота як процес переживання.

Методика «Психологічна автобіографія» Л.Ф.Бурлачук та О. Ю. Коржової. Методика «Психологічний аналіз травматичних подій» В.І. Шебанової, Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа) В. І. Шебанової.

Словникова робота: наративна психологія, розуміння, інтерпретація, текст, досвід, кількісний метод дослідження, якісний метод дослідження, життєвий шлях, психобіографічний підхід, ретроспективний аналіз, психічна травма, психологічний зміст переживання.

Практичні завдання:

1. Складіть анкету у наративному підході враховуючи тему своєї кваліфікаційної роботи.
2. Виконайте методику «Психологічна автобіографія» Л.Ф.Бурлачук та О.Ю. Коржової; зробіть висновки; порівняйте результати як з груповими якісними та кількісними показниками, так і з власними попередніми показниками.
3. Виконайте методику В.І. Шебанової «Психологічний аналіз травматичних подій» (див. дод. А). Зробіть висновки відносно власних ресурсів подолання кризових/травматичних ситуацій; виокремте те, що не дає можливості «відпустити» ситуацію.
4. Виконайте методику спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа) В. І. Шебанової, за смисловими категоріями, що наведені у дослідженні авторки зробіть аналіз власних результатів (див. дод. Б).
5. Напишіть есе на тему «Мої очікування від нового навчального року» (див. дод. В).
6. Проведіть інтерв'ю з клієнтом за Д.МакАдамсом (див. дод. Г) або за Ф.Шюце (див. дод. Д). Надайте протокол та висновки.

Основні поняття: постнекласична психологія, наративна психологія, психологічна герменевтика, методологія, текст, дискурс, наратив, особистість, діалогічність, розуміння, інтерпретація, текст, досвід, час життя, життєвий цикл, життєвий шлях,

психобіографічний підхід, психічна травма, переживання. скорбота як процес переживання.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Складіть характеристику сучасної постнекласичної психології.
2. Охарактеризуйте основні напрямки розвитку сучасної постнекласичної психології.
3. У чому суть психологічної герменевтики?
4. Охарактеризуйте роль та місце психологічної герменевтики у системі психологічних наук.
5. Які психологічні проблеми полягають у полі дослідження психологічної герменевтики?
6. Дайте визначення поняття «Наративна психологія».
7. Охарактеризуйте міждисциплінарні зв'язки наративної психології.
8. Доведіть, що наративна психологія є самостійним напрямом психологічних досліджень.
9. Дайте визначення основних понять наративної психології: «розуміння», «інтерпретація», «текст» та «досвід».
10. Охарактеризуйте категорії «час життя», «життєвий цикл», «життєвий шлях».
11. Розкрийте специфіку психобіографічного підходу до вивчення життєвого шляху особистості.
12. Розкрийте сутність психічної травми та наведіть приклади.
13. Розкрийте психологічний зміст переживання та скорботи як процесу переживання.
14. Розкрийте основні правила складання анкети.
15. Охарактеризуйте методикау «Психологічна автобіографія» Л.Ф.Бурлачук та О. Ю.Коржової, поясніть особливості її виконання та інтерпретації даних.
16. Охарактеризуйте методикау В.І. Шебанової «Психологічний аналіз травматичних подій» поясніть особливості її виконання та інтерпретації даних.
17. Поясніть різницю між методикою «Психологічна автобіографія» та методикою «Психологічний аналіз травматичних подій» .
18. Охарактеризуйте «Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА–їжа) В. І. Шебанової, поясніть особливості її виконання та інтерпретації даних.

Література до теми:

Базова: 2, 3, 4, 5; 6; 7; 9

Допоміжна: 13, 15, 33; 37; 43; 47; 48; 50; 51; 69-72; 105; 106; 117

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 2. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості

Мета: Сформувати у студентів знань, пов'язану з функціонуванням різних типів наративів дітей та дорослих; уявлення про метафору як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості

Професійна спрямованість: уміння характеризувати наративи за типами, якісно інтерпретувати дитячі та дорослі наративи, уміння визначати об'єкт та предмет особистісного міфу як основа формування наративу.

Питання до семінару:

1. Наративні практики особистісного зростання:
 - гендерні практики інтерпретації особистого досвіду(Титаренко Т. М., ін.р. 1)
 - особливості сприйняття політичних міфо-сюжетів студентською молоддю (Гуцон С. Ю., ін. рес. 1)
 - особливості футурологічного наративу у жінок, які мають досвід онкологічного захворювання (Березко І. В., ін.рес. 1)
 - особистісний розвиток молодших школярів та підлітків засобами наративної психології (Шиловська О. М., ін.рес. 1)

2. Роль нарративу у формуванні особистісної ідентичності
 - іпохондричний дискурс сучасності як базова основа викривленої турботи про себе (нав'язливе прагнення зниження ваги) (Шебанова В. І., баз. літ. 9, 147)
 - «турбота про тіло» у дзеркалі іпохондричного дискурсу сучасності (баз. літ. 9, 156)
3. Особистісний міф як основа формування нарративу.
 - нікнейм як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки (Шебанова В. І., баз. літ. 9, 398 або доп. літ. 99)
 - аватар як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки (Шебанова В. І., баз. літ. 9, 405 або доп. літ. 100)
4. Поліфункційність метафори.
5. Функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності.

Словникова робота: особистісне зростання, особистісний міф, особистісна ідентичність, поліфункційність, метафора, тілесність, внутрішня тілесність.

Практичні завдання:

1. На основі аналізу статті Березко І. В. «Особливості футурологічного нарративу у жінок, які мають досвід онкологічного захворювання» проведіть власне дослідження футурологічного нарративу будь-якої вікової групи та групи, що об'єднана якою спільною проблематикою. Зробіть презентацію власного дослідження.

2. Підберіть додаткову інформацію про проведення досліджень із застосуванням нарративного методу в Україні або за кордоном.

3. Виконайте методику «Лінія життя», визначте власні особистісні міфи, порівняйте її результати з власними попередніми показниками за методикою «Психологічна автобіографія» та есе «Мої очікування від нового навчального року».

4. Складіть есе на тему «Мої уявлення щодо мого тіла та власної тілесності» (див. дод. В).

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Дайте визначення особистісного міфу.

2. Поясніть чому особистісний міф є основою формування нарративу. Наведіть приклади.

3. Функції метафори.

4. Яке функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності.

Література до теми:

Базова: 2, 6, 7, 8

Допоміжна: 1; 2; 7; 9, 18, 39; 40; 51; 52; 53; 54; 68; 71; 72; 99; 100

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 3. Можливості застосування методики переосмислення автобіографічного матеріалу в метафоричній формі

Мета: Сформувати у студентів уявлення про можливості застосування методики переосмислення автобіографічного матеріалу в метафоричній формі

Професійна спрямованість: уміння застосовувати методику переосмислення автобіографічного матеріалу в метафоричній формі.

Питання до семінару:

Використання метафор у психотерапії. Вплив травматичного тілесного досвіду на суб'єктивну картину життєвого шляху особистості Реконструкція суб'єктивної картини світу як відображення своєрідності егоцентричної спрямованості особистості. Методика внутрішнього зростання «Трансформація особистісного міфу» (ТОМ). Методика «Органи, що говорять» або «Як врятувати Боса» В.І. Шебанової.

Словникова робота: метафора, психотерапія, особистісний міф, внутрішнє зростання.

Практичні завдання:

1. Виконайте методику «ТОМ», визначте власні особистісні міфи, порівняйте її результати з власними показниками попередніх методик («Психологічна автобіографія», есе «Мої очікування від нового навчального року», «Лінія життя», Мої уявлення щодо мого тіла та власної тілесності»).

2. Виконайте методику «Органи, що говорять» або «Як врятувати Боса». Зробіть висновки та надайте рекомендації (див. дод. Е).

3. Складіть есе на тему «Що для мене дружба, кохання, сім'я» (див. дод. В).

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Для чого у психотерапії застосовуються метафори?

2. Поясніть особливості виконання методики «Трансформація особистісного міфу» (ТОМ).

3. Поясніть особливості виконання методики «Врятувати Босса».

Література до теми:

Базова: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9

Допоміжна: 4, 8, 9, 14; 16; 17; 18, 19, 20; 22; 23; 34; 56; 59; 64; 68; 79; 93; 96; 106; 108; 109; 110; 115; 116; 123

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 4. Психолінгвістичні особливості текстів автонаративів у метафоричній формі

Мета: ознайомити студентів з психолінгвістичними особливостями текстів автонаративів у метафоричній формі

Професійна спрямованість: уміння досліджувати психолінгвістичні особливості метафоричних текстів; виокремлювати основні показники аналізу текстів.

Питання до семінару:

Рекомендації дослідження психолінгвістичних особливостей метафоричних текстів: Основні показники аналізу текстів.

Словникова робота: психолінгвістика, текст, автонаратив, метафоричний текст, аналіз тексту.

Практичні завдання:

1. Складіть есе на теми «Мій життєвий шлях», «Труднощі у моєму житті», «Чого я хочу, можу та повинен зробити у своєму житті», «Хто я є та ким я бажаю бути» (див. дод. В).

2. Визначте особливості створених метафоричних текстів, проаналізуйте їх за основними показниками аналізу текстів.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Яким чином досліджуються психолінгвістичні особливості метафоричних текстів?

2. Назвіть основні показники аналізу текстів.

Література до теми:

Базова: 1; 2; 3; 4; 5; 8; 9

Допоміжна: 1; 2; 3; 4; 5; 10; 13; 23; 26; 27; 29, 34; 36; 37; 51; 52; 54; 62; 64; 68; 78; 79; 122; 123

Інформаційні ресурси: 1-10

II. Змістовий модуль**Тема: Наративні технології психологічної підтримки людей різного віку****Тема 5: Теоретичне підґрунтя використання наративних методів у практичній діяльності психолога**

Мета: Сформувати у студентів уявлення про можливості використання наративних методів у практичній діяльності психолога

Професійна спрямованість: уміння використання наративних методів у практичній діяльності психолога

Питання до семінару:

Застосування інструментарію візуально-нاراتивного підходу у психокорекцій та психотерапевтичній роботі. Основні поняття наративного підходу (проблемна або домінуюча історія; альтернативна, бажана або контр-історія; «унікальний епізод», ландшафти мислення). Екстерналізація проблеми у процесі наративної психотерапії. Застосування техніки «складання віршів» у психокорекцій та психотерапевтичній роботі. Застосування метафоричних асоціативних карт психокорекцій та психотерапевтичній роботі.

Словникова робота: візуально-нاراتивний підхід, психокорекція, психотерапія, проблемна/домінуюча історія; альтернативна, бажана або контр-історія; «унікальний епізод», ландшафти мислення, екстерналізація проблеми, сінквейн, акровірш, метафоричні асоціативні карти.

Практичні завдання:

1. Проаналізуйте власні результати за методиками, які ви виконували на попередніх заняттях та визначте в них проблемну або домінуючу історію; альтернативну, бажану або контр-історію; «унікальний епізод».

2. Проведіть на собі та на одному клієнті техніку складання акровірша (див. дод. Ж) з метою корекційного впливу. Складіть протокол, висновки, рекомендації.

3. Проведіть на собі та на одному клієнті техніку складання сінквейну (див. дод. З) з метою корекційного впливу. Складіть протокол, висновки, рекомендації.

4. Підготуйте та проведіть на одному клієнті будь-яку вправу із застосуванням метафоричних асоціативних карт з метою психокорекцій. Складіть протокол, висновки, рекомендації.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Поясніть у чому полягають особливості застосування інструментарію візуально-нاراتивного підходу у психокорекцій та психотерапевтичній роботі?

2. Надайте визначення основних понять наративного підходу: проблемна або домінуюча історія; альтернативна, бажана або контр-історія; «унікальний епізод», ландшафти мислення. Наведіть приклади власних проблемної або домінуючої історії; альтернативної, бажаної або контр-історії; «унікального епізоду», ландшафтів мислення.

3. Надайте пояснення у чому суть екстерналізація проблеми у процесі наративної психотерапії?

4. Поясніть особливості застосування техніки «складання віршів» у психокорекцій та психотерапевтичній роботі.

5. Поясніть особливості застосування метафоричних асоціативних карт психокорекцій та психотерапевтичній роботі.

Література до теми:

Базова: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9

Допоміжна: 3, 8, 29, 34; 36; 37; 81

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 6: Наративні технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Мета: Сформувати у студентів уявлення про наративні технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Професійна спрямованість: уміння застосувати наративні технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Питання до семінару:

Основні правила для консультанта, який працює з дітьми. Стадії терапії у роботі з дітьми. Основні прийоми наративної психотерапії у роботі з дітьми. Наративні технології роботи з дітьми: Прийом «Письменник», «Розповідь на тему...», групове створення та

програвання дітьми казкових ситуацій. Алгоритм роботи над казкою за темою «Дружба», Методики «Мої різноманітні «Я», «Моє життя». Типології нарративів дітей причини їх породження. Методики складання історій (методика Г. Блума «Blacky Pictures», методика «САТ», методика «Про поросся», «Баранчик у пляшці»).

Словникова робота: правила для консультанта, який працює з дітьми; стадії терапії у роботі з дітьми; прийоми нарративної психотерапії у роботі з дітьми, нарративні технології роботи з дітьми, типології нарративів дітей причини їх породження

Практичні завдання:

1. Зробіть аналіз 3-5 казок або тих на яких зростали ви або тих які ви читаете власним дітям. Проаналізуйте які життєві сценарії, система цінностей сформовані у вас на основі цих казок або ці цінності ви формуєте у власної дитини.

2. Проведіть на одній дитині нарративні технології роботи з дітьми: Прийом «Письменник», «Розповідь на тему...», складіть протокол, зробіть висновки, якщо необхідно надайте рекомендації.

3. Проведіть групове створення та програвання дітьми казкових ситуацій, складіть протокол, зробіть висновки, якщо необхідно надайте рекомендації.

4. Уважно прочитайте написану Вами життєву історію. Визначте тип автонаративу (відповідно до типології Н. В. Чепелевої). Здійсніть нарративний аналіз автонаративу відповідно до визначеного типу.

5. У додатку I запропоновані тексти автонаративів. Визначте тип автонаративу (відповідно до типології Н. В. Чепелевої). Здійсніть нарративний аналіз автонаративу відповідно до визначеного типу.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Назвіть основні правила для консультанта, який працює з дітьми.

2. Розкрийте специфіку стадій терапії у роботі з дітьми.

3. Охарактеризуйте основні прийоми нарративної психотерапії у роботі з дітьми.

Наведіть приклади.

4. Нарративні технології роботи з дітьми: Прийом «Письменник», «Розповідь на тему...», групове створення та програвання дітьми казкових ситуацій.

5. Розкрийте алгоритм роботи над казкою за темою «Дружба».

6. Розкрийте сутність методик «Мої різноманітні «Я», «Моє життя».

7. Охарактеризуйте типологію нарративів дітей причини їх породження.

Література до теми:

Базова: 1, 4, 6, 9

Допоміжна: 5, 8, 11, 14; 16; 19; 25; 30; 31; 38; 50; 53; 55; 84; 120; 121; 124

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 7: Робота з дорослими як необхідна умова ефективності роботи з дітьми

Мета: Сформувати у студентів уявлення про роботу з дорослими як необхідну умову ефективної роботи з дітьми

Професійна спрямованість: розуміння роботи з дорослими як необхідної умову ефективної роботи з дітьми

Питання до семінару:

Техніки груп допомоги батькам. Прийняття амбівалентності почуттів до дитини. Значення симптомів. Оцінка результатів. Особливості особистісно-орієнтованої нарративної психотерапії з батьками. Вправа «Я...», Вправа «Бажання мого Я», Вправа на самоприйняття, Вправа «Про що я до цього часу мовчав», Вправа «Життя без себе», Вправа «Поглянь на своє життя, як на гру», Вправа «Пори року моєї душі», Вправа «Розвиток».

Методики незакінчених речень

Методика «Два антисвіти» В.І. Шебанової

Методика «Гілісман» (модифікація В.І. Шебанової)

Словникова робота: групи допомоги батькам, амбівалентність почуттів, симптоми та їх значення, оцінка результатів, особистісно-орієнтована нарративна психотерапія з батьками.

Практичні завдання:

1. Проведіть на собі та одному клієнту вправи особистісно-орієнтованої нарративної психотерапії: Вправа «Я...», Вправа «Бажання мого Я», Вправа на самоприйняття, Вправа «Про що я до цього часу мовчав», Вправа «Життя без себе», Вправа «Поглянь на своє життя, як на гру», Вправа «Пори року моєї душі», Вправа «Розвиток».

2. Виконайте на собі методику незакінчених речень модифіковану під завдання теми Вашого дипломного проекту, методику «Два антисвіти» В.І. Шебанової (див. дод. К), методику «Галісман» (модифікація В.І. Шебанової). Складіть протоколи, зробіть висновки, надайте рекомендації.

3. Уважно прочитайте складені Вами та клієнтами вправи особистісно-орієнтованої нарративної психотерапії. Визначте типи автонаративів (відповідно до типології Н. В. Чепелевої). Здійсніть нарративний аналіз автонаративу відповідно до визначеного типу.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Охарактеризуйте техніки груп допомоги батькам.
2. Прийняття амбівалентності почуттів до дитини.
3. У чому сутність значення симптомів?
4. Поясніть особливості оцінки результатів.
5. Особливості особистісно-орієнтованої нарративної психотерапії з батьками.
6. Поясніть особливості виконання наступних вправ: Вправа «Я...», Вправа «Бажання мого Я», Вправа на самоприйняття, Вправа «Про що я до цього часу мовчав», Вправа «Життя без себе», Вправа «Поглянь на своє життя, як на гру», Вправа «Пори року моєї душі», Вправа «Розвиток»

Література до теми:

Базова: 1, 4, 6, 9

Допоміжна: 5, 8, 11, 14; 16; 19; 25; 30; 31; 32; 38; 50; 53; 55; 84; 120; 121; 124

Інформаційні ресурси: 1-10

Тема 8: Наративні технології психологічної підтримки людей похилого віку

Мета: ознайомити студентів з нарративними технологіями психологічної підтримки людей похилого віку

Професійна спрямованість: оволодіння нарративними технологіями психологічної підтримки людей похилого віку

Питання до семінару:

Груповий тренінг як процедура психологічної підтримки людей похилого віку. Психологічне підґрунтя нарративних технологій підтримки людей похилого віку. Старість і старіння в сучасному соціумі. Групові методики зондування домінуючого нарративу старості та відповідні деконструктивні впливи. Психологічний аналіз оповідей людей похилого віку про своє життя. Технологія нарративного тренінгу для людей похилого віку. Наратив людини похилого віку у часово-просторових координатах.

Словникова робота: груповий тренінг, психологічна підтримка, нарративні технології підтримки людей похилого віку, старість, старіння, домінувальний нарратив, деконструктивні впливи, психологічний аналіз оповідей, нарративний тренінг для людей похилого віку, часово-просторові координати.

Практичні завдання:

1. Візьміть нарративне інтерв'ю у людини похилого віку про її життя або запропонуйте їй написати автонаративів. Проаналізуйте отриманий текст нарративу досліджуваної людини похилого віку у часово-просторових координатах. Визначте тип

автонарративу (відповідно до типології Н. В. Чепелевої). Здійсніть нарративний аналіз автонарративу відповідно до визначеного типу.

2. Доберіть 2-3 нарративні вправи/технології підтримки, які б ви запропонували досліджуваній людині похилого віку враховуючи аналіз її автонарративу.

3. Розробіть нарративний тренінг (1 заняття) для людей похилого віку.

Контрольні питання для самоперевірки:

1. Надайте характеристику груповому тренінгу як процедурі психологічної підтримки.

2. Обґрунтуйте необхідність застосування нарративних технологій щодо надання психологічної підтримки людям похилого віку.

3. Окресліть основні проблеми старості і старіння у сучасному соціумі.

4. Групові методики зондування домінуючого нарративу старості та відповідні деконструктивні впливи.

5. Психологічний аналіз оповідей старих людей про своє життя.

6. Технологія нарративного тренінгу для людей похилого віку.

7. Наратив старої людини у часово-просторових координатах.

Література до теми:

Базова: 2; 3; 6; 7

Допоміжна: 18; 19; 22; 24; 26; 29; 32; 44; 46; 50; 52; 54; 58; 78; 79; 82; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 113; 117; 118

Інформаційні ресурси: 1-10

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

Основна література

1. Любімова Ю. А. Сімейний нарратив: мереживо особистих історій : моногр. К. : Міленіум, 2015. 194 с.
2. Наративні психотехнології. Авт.кол. Н. В. Чепелева, М. Л. Смольсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол; за заг. ред. Н. В. Чепелевої. К. : Главник, 2007. С. 144. (Серія «Психологічний інструментарій»)
3. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія Авт.кол. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред. Т. М. Титаренко. К. : Міленіум, 2016. 320 с.
4. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. К. : Міленіум, 2014. 206 с.
5. Чепелева Н. В. Проблеми психологічної герменевтики. К.: Міленіум, 2004. 276 с.
6. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології: підручник. К.: Либідь, 1999.
7. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика. за ред. Н. В. Чепелевої. К., 2002. Вип. 2. С. 3-13.
8. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переживания. Практическое руководство. Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. 394 с.
9. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія» : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 612 с.

Додаткова література

1. Березко І. В. Наратив майбутнього як складова автонаративу та його місце у структурі розуміння та інтерпретації власного досвіду особистістю. *Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. 2. Вип. 6. С. 90 – 105.
2. Бойко М. Передмова: Розуміння життя жінок та їхніх травм на основі дослідження й аналізу наративу. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики*. 2021, 8(1). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.1.boj>
3. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапія: теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі. *Наук. студ. із соц. та політ психол.* : зб. статей АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2008. Вип. 20 (23). Режим доступу до статті: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsspp/2008_20/Breusenko_Kuznetsov.htm.
4. Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2010. №3. С. 21-35.
5. Брунер Дж. Жизнь как нарратив. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1 (2). С. 9-29.
6. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория и практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. 352 с.
7. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации. *Психологический журнал*. 2002. т.23. № 1. С. 12-21.

8. Вознесенская Е. Л. Пленница дракона глазами драмы терапевта. *Психодрама и современная психотерапия*. 2008. №3. С. 27–41.
9. Вознесенська О. Л. Арт-терапія сім'ї. *Психолог*. 2005. №10. С. 9–14.
10. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. СПб.: Белый кролик, 2005. 196 с.
11. Гудков Д.Д. Метафора и рациональность как проблема социальной эпистемологии. М.: Русина, 2014. С.17-22.
12. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Мн : БГУ, 2003. 232 с.
13. Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу. *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 3. 23-34.
14. Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапія. К.: Ваклер, 1999. 282 с.
15. Калмыкова Е. С., Мергентайлер Э. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*. Том 19. № 5. 2008. С. 44-55.
16. Кутна Ю. Б. Дослідження народних казок у світлі теорії нарративного дискурсу. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер. : Філологія. 2008. Вип. 1. С. 123-129. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmdu_2008_1_20.
17. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. *Теория метафоры*: сб. науч. работ. М.: Прогресс, 2011. С. 387–416.
18. Литвиненко О. Представленість правил життя в персональних нарративах підлітків, які мають порушення слуху. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики*. 2021, 8(2). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.lyt>
19. Лэнктон К., Лэнктон С. Волшебные сказки. Воронеж: НПО МОДЕК, 2005. 321 с.
20. МакАдамс Д. П. Психология жизненных историй. *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. Вып. 3. 135–166.
21. Макаров М. Д. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК, 2003. 280 с.
22. Можейко М., Грицанов А., Румянцева Т. Классика-неклассика-постнеклассика. История философии: Энциклопедия. Мн. : Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. 1376 с.
23. Пастрик Т., Кіреєва З., Кордунова Н., Лила М. Сприйнята емоційна експресивність у нарративах про хворобу в осіб із хронічними шлунково-кишковими розладами. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики* 2021, 8(2). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.pas>
24. Проблеми психологічної герменевтики. Ред. Н.В.Чепелева. К.: Міленіум, 2004. 345 с.
25. Ратушний И А. Технология нарративного тренинга для людей преклонного возраста. *Журнал практикующего психолога*. 2004, вып. 10. С. 161 - 168.
26. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М.: АО КАМИ, 2015. 160 с.
27. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М.: Медиум, 2019. 415 с.
28. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград: Інекс-ЛТД, 2013. 276 с.
29. Разумова И. А. Время в семейном историческом нарративе. Потаенное знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. М. : Индрик, 2001. С. 241-245.
30. Рождественская Е. Ю. Нарративная идентичность в автобиографическом інтерв'ю. *Социология: методология, методы, математическое моделирование*. 2010. № 30. С. 5-26.
31. Розенталь Г. Реконструкция рассказов о жизни: принципы отбора, которыми руководствуются рассказчики в биографических нарративных інтерв'ю. Хрестоматия по устной истории. СПб., 2003. С. 322-356.

32. Сапогова Е. Е. Микросоциум семьи и семейный нарратив как психологическая основа культурного социогенеза. *Индивидуальные и стилевые особенности личности*. Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2012. С. 177-190.
33. Сапогова Е. Е. Поэтика автобиографии: к анализу мотивов субъективных нарративов в психологическом консультировании. Тезисы Всероссийской научно-практич. конф. «Развивающийся человек в пространстве культуры: психология гуманитарного знания» Тульский государственный университет, 26–27 октября 2004 г. ; под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула : ТулГУ, 2014. С. 227-233.
34. Сапогова Е. Е. Семейный нарратив как прецедентный текст для ребенка. *Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы: материалы междунар. научно-практ. конф. «Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности»*. Кемерово : Графика, 2012. С. 97-101.
35. Сарбин Т. Р. Нарратив как базовая метафора для психологи. *Постнеклассическая психология*. 2004. № 1. С. 6-28.
36. Смульсон М.Л. Екзистенційне наповнення нарративу старості. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*. К.: Міленіум, 2005. Т.2, вип. 3. С. 106 - 119.
37. Смульсон М.Л. Смысл життя у структурі ментальної моделі світу старої людини *Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика*. К.: Міленіум, 2006. Т.2, вип. 4. С. 36-44.
38. Сосис Л. В. Особенности проблемно насыщенного нарратива у женщин. *Журнал практикующего психолога*. К., 2010. №15. С. 26-42.
39. Сохань Л. В. Искусство житнетворчества. Предназначение. *Житнетворчество. Судьба: социол. очерки, социал.-психол. эссе, интервью, глоссарий К.* : Дом Дмитрия Бураго, 2010. Т.2. 575 с.
40. Степаненко І. В., Степаненко М. Д. Біографічні описи і життєві проекти у процесах життєтворчості особистості. *Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми* Запоріжжя : Хортицьк. навч. -реабілітац. багатопроф. центр, 2006. - С. 319-329.
41. Тавровецька Н., Шебанова В. Крос-культурне дослідження вживання обценної лексики у молодіжному середовищі. *Психолінгвістика*, 2020, 28 (1), 239-266.
42. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики само-конституювання особистості *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 3-11.
43. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.
44. Титаренко Т. М. Нарративні практики організації особистісного майбутнього. *Наук. студ. із соц. та політ психол.* : зб. статей АПН України, Ін-т соц. та політ. психології; К. : Міленіум, 2019. Вип. 22 (25). С. 11-18.
45. Титаренко Т. М. Особистісне самоконструювання: пульсації хаосу і порядку. *Наук. студ. із соц. та політ психол.* : зб. статей НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. К. : Міленіум, 2012. Вип. 31 (34). С. 3-11.
46. Титаренко Т. М. Особистісне самоконструювання: циклічно-поступальна динаміка. Т.М. Титаренко. *Психологія і особистість*, 2013. № 1 (3). С. 85-96. Режим доступу до статті: http://psychpersonality.inf.ua/nO_№1_2013-7.pdf.
47. Титаренко Т. М. Особистісні практики конструювання життя. *Психологічні науки: проблеми і здобутки* : зб. наук. Статей. К. : КиМУ, 2013. 262 с. С. 226-238.

48. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики життєконструювання особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир, 2011. Т. 2. Вип. 7. С. 110-116.
49. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посібник; 2-е вид. К. : Каравела, 2013. 372 с.
50. Ткачук О. Наратологічний словник. Тернопіль: Астон, 2002. 173 с.
51. Трубина Е. Нарратология: основы, проблемы, перспективы. Екатеринбург: Урал. ун-т, 2002. 103 с. Режим доступа : http://www2.usu.ru/phiosphy/soc_phil/rus/courses/narratology.html.
52. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. М.: Класс, 2001. 362 с.
53. Чаусова Ю. А. Наративний підхід у дослідженні особливостей сімейних стосунків. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том II. Психологічна герменевтика. Житомир : Житомирський Державний Університет. 2011. Вип. 7. С. 227–234.
54. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики. *Психологічна герменевтика*. За ред. Н.В.Чепелевої. К., 2001. Вип. 1. С. 5 - 19.
55. Чепелева Н. В., Яковенко Л. Ф. Теоретические положения нарративной психологии. *Психологічна герменевтика*. К.: Міленіум, 2001. С. 63–75.
56. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика*. К., 2002. Вип. 2. С. 3-13.
57. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики : монографія. К.: Міленіум, 2004. 276 с.
58. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. Том 2, вип. 6. С. 15–24.
59. Чернявский Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации М. : Наука, 2001. 245с.
60. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116–131.
61. Шабшин И. И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете. *Московский психотерапевтический журнал*. 2005. № 1. С. 158–182.
62. Шебанова В. И. Ассоциативный тест инверсии эмоционального отражения (модифицированный вариант). *Практична психологія та соціальна робота*. №1 (178), 2014 р. – С. 24–33.
63. Шебанова В. І. Діагностика особистісної самопрезентації хворих на нервову анорексію методом контент-аналізу. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. тез міжн. наук-практ. конф. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. С. 83–87.
64. Шебанова В. И. Особенности применения метафорических ассоциативных карт в коррекционной групповой работе расстройств пищевого поведения. *«Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства»*: зб. тез міжн. наук-практ. конф. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. С. 66–71.

65. Шебанова В. И. Опыт применения ассоциативной игры–упражнения «хозяин симптома» (для работы с психосоматическим симптомом). *Матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Будущее клинической психологии – 2014»*. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. Ун-т, 2014. С. 204–208.
66. Шебанова В. І. Метафоричні асоціативні карти у психокорекції харчової поведінки (Початок). *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 6. С. 37–47.
67. Шебанова В. І. Метафоричні асоціативні карти у психокорекції харчової поведінки (Закінчення) *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №7. С.29– 5.
68. Шебанова В. И. Психологические функции ассоциативных метафорических карт (как психодиагностического и психотерапевтического инструментария). *Collection of scientific articles and theses According to the results of International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists «Scientific genesis» Geneva(Switzerland), the 8th of August, 2014*. Geneva, 2014. V. 3. pp. 23–30.
69. Шебанова В. И. Техника «сочинение стихов» в психокоррекции пищевого поведения *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №8. С. 8–17.
70. Шебанова В. І. Авторська програма тренінга «Нормалізації харчової поведінки «вітрило мрії». *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №10. С. 40–59.
71. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. 394 с.
72. Шебанова В. І. Застосування теорії самодетермінації для нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II (18), Issue 37. P. 113–116.
73. Шебанова В. І. Іпохондричний дискурс сучасності як базова основа викривленої турботи про себе (нав'язливе прагнення зниження ваги). *Проблеми сучасної психології* : Зб.наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 638– 651.
74. Шебанова В. І. Вплив засобів масової інформації на формування гендерних стереотипів тіла. Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства: матер. XI наук-практ. конф. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2014. С. 99–102.
75. Шебанова В. І. «Життєстійкість» як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності суб'єктів з розладами харчової поведінки. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. К., 2014. Том 11. Вип. 13. С. 529–536.
76. Шебанова В. І. «Турбота про тіло» у дзеркалі іпохондричного дискурсу сучасності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Додаток 4 до Вип. 31, Том III (11): Тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» / Відп. ред. І. П. Маноха. К. : Гнозис, 2014. Вип. 7. С. 259–266.
77. Шебанова В. І. Нікнейм як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Дод. 4 до Вип. 31, Том III(11): Темат. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К. : Гнозис, 2014. Вип. 7. С. 259–266.

78. Шебанова В. І. Аватар як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Додаток 2 до Вип. 35, Том III (15): Тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» К. : Гнозис, 2015. С. 237–250.
79. Шебанова В. И. Возможность применения метафорических ассоциативных карт в коррекции нарушений пищевого поведения. *Психология, экономика, право*. 2015. № 1. С. 47–62.
80. Шебанова В. І. Трансформації особистісної ідентичності у осіб з негативним тілесним досвідом. *Сучасна психологія: теорія і практика* : матер. міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27–28 березня, 2015 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 56–60.
81. Шебанова В. І. Ідентичність особистості як базова структура нормалізації харчової поведінки. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 27. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 647–660.
82. Шебанова В. И. Ретроспективные воспоминания как метод диагностики расстройств пищевого поведения. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*, 2015. Т. 8. № 3. С. 21–27.
83. Шебанова В. І. «Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа). *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. 2015. 3(38). С. 439–447.
84. Шебанова В. І. Особливості егоцентризму вагітних жінок з травматичним досвідом тілесності. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 29. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 752–762.
85. Шебанова В. І. Особливості сприйняття життєвого шляху під впливом травматичного тілесного досвіду. *Вісник Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія Психологія*. Вип. 21. Дніпропетровськ : ДНУ, 2015. С. 112–121.
86. Шебанова В. І. Вплив травматичного тілесного досвіду на суб'єктивну картину життєвого шляху особистості (на прикладі вагітних з досвідом лікування безпліддя внаслідок проблем харчової поведінки й деформацій ваги). *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Ніжин : ПП Лисенко, 2015. Том XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 15. С. 560–577.
87. Шебанова В. І. Реконструкція суб'єктивної картини світу як відображення своєрідності егоцентричної спрямованості особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Вип. 743. Педагогіка і психологія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 277–285.
88. Шебанова В. И., Шебанова С. Г. Влияние травматического опыта телесности на особенности эгоцентризма личности. *Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности* : сборник научных статей V Международной научно-практической конференции. Владивосток : Мор. Гос. ун-т, 2015. С. 400–409.
89. Шебанова В., Яблонська Т. Вплив проблемної харчової поведінки на трансформації внутрішньої картини життєдіяльності : розділ у колективній монографії. *Соціальна*

- ідентичність особистості в модернових умовах: колективна монографія*. За наук. ред. проф. І.Ф. Аршава. Дніпро: Видавець Біла К. О., 2018. С. 257-289.
<http://dspace.ksu.ks.ua/handle/123456789/10008>
90. Шебанова В, Тавровецька Н. Застосування інструментарію візуально-нарративного підходу у психологічній допомозі особистості. *Психолінгвістика*, 2018 24(1), 381-402.
<https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402>
91. Шебанова В., Яблонська Т., Нікнейм як засіб мовної самопрезентації в Інтернеті осіб з порушеннями харчової поведінки. *Психолінгвістика*, 2019, 25(1), 409-430.
<https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-409-430>
92. Шебанова В. І. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Наративна психологія». Авторське свідоцтво №75009 від 27.11.17. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
93. Шебанова В. І. Діагностично-психокорекційна методика «Антисвіти». Авторське свідоцтво № 75872 від 12.01.2018 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
94. Шебанова В. І. Схема нарративного психотерапевтичного аналізу кризової події. Авторське свідоцтво № 75873 від 12.01.2018 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
95. Шебанова В. І. Методика психологічного нарративного аналізу кризових/травматичних подій. Авторське свідоцтво № 75874 від 12.01.2018 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
96. Шебанова В. І. Наративна тренінгова програма особистісного зростання «Мереживо історій власного життя». Авторське свідоцтво № 76619 від 05.02.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
97. Шебанова В. І. Тренінгова програма нормалізації харчової поведінки. Авторське свідоцтво № 76620 від 05.02.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
98. Шебанова В. І. Програма соціально-психологічного тренінгу «Оптимізація контактів батьків із дітьми». Авторське свідоцтво № 76618 від 05.02.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
99. Шебанова В. І. Діагностично-психотерапевтична методика «Органи, що говорять...» або «Як врятувати Боса». Авторське свідоцтво № 77158 від 27.02.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
100. Шебанова В. І. Методика психологічного нарративного аналізу «Ключ до порозуміння у конфліктних стосунках». Авторське свідоцтво № 77157 від 27.02.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
101. Шебанова В. І., Тавровецька Н.І., Чиж А.С. Психодіагностичний інструментарій ставлення людини до ситуації онкологічного захворювання. Авторське свідоцтво № 81747 від 25.09.2018. К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
102. Шебанова В. І. Комплексна експрес-методика обстеження пізнавального розвитку дитини раннього віку. Авторське свідоцтво № 90271 від 01.07.2019 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
103. Шебанова В. І. Кінотренінг: ресурс особистісного розвитку. Авторське свідоцтво № 91855 від 28.08.2019 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.
104. Шебанова В. І. Діагностично-психокорекційна методика «Казка про власне життя». Авторське свідоцтво № 91856 від 28.08.2019 К. : Міністерство економічного розвитку і торгівлі.

105. Шебанова В.І., Онуфрієва Л.А. Самоставлення та самоприйняття у жінок із зайвою вагою. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 46. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С. 420-440. <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/185900> <https://cutt.ly/COrvY1p>
106. Шебанова В.І. Особливості соціо-демографічного «портрету» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 49. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. – С. 386-406. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.386-406> <https://cutt.ly/0OrbyU5>
107. Шебанова В., Яблонська Т. Біографічний метод у дослідженні проблемної харчової поведінки. *Psychology of Personality*. 2020 10 (1), 215-227. DOI: 10.15330 / ps.10.1.215-227 <https://cutt.ly/sOrbRDZ>
108. Shebanova Vitaliia /Шебанова В.І. Metaphoric associative cards in the work of a psychologist / Метафоричні карти в роботі психолога. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 50. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. С. 289-308. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.289-307> <https://cutt.ly/FOIc10>
109. Шебанова В.І., Іванова В.Д., Розкриття поняття жадібності як соціально-психологічного феномена. Габітус : Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій / за ред. Шапошникової І.В. та ін. Видавничий дім «Гельветика». 2020. Вип. 14. С. 140–146. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.22> <https://cutt.ly/gOrPI0Y>
110. Tavrovetska, N. & Shebanova, V. (2020) Крос-культурне дослідження вживання обценної лексики у молодіжному середовищі *Психолінгвістика*, 28 (1), 239-266. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1069>
111. Шебанова В. І., Іванова В.Д. Дослідження жадібності як особистісної риси. Авторське свідоцтво № 98231 від 18.06.2020 К. : Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України.
112. Шебанова В. І., Іванова В.Д. Комплекс методик «Авторський психодіагностичний комплекс методик дослідження ставлення до сексу та сексуальності» № 106348 від 16.07.2021 К. : Державне підприємство «Український інститут інтелектуальної власності»
113. Ясперс К. Язык. *Философия языка и семиотика*. Иваново : ИВГУ, 1995. С. 184–203.
114. Aloairdhi N. M., Kahlaoui N. Linguistic, Cognitive, and Psycholinguistic Perspectives on Metaphors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2020. 10(9), 1078–1085. <https://doi.org/10.17507/tpls.1009>.
115. Anderson C. J. Shifting the perspectival landscape: Methods for encoding, identifying, and selecting perspectives. Doctor's thesis. Massachusetts. 2021
116. Denborough D. A Framework for Receiving and Documenting Testimonies of Trauma *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*. 2005. № 3-4. P. 34-42.
117. Denborough D (Ed.) Trauma: Narrative responses to traumatic experiences. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 2006. 231 p.
118. Derrida J. Speech and phenomena, and other essays on Husserl's theory of signs. Evanston, IL : Northwestern University Press, 1973. 66 p.

119. Ericson E. H. Identity, youth and crisis. L. : Faber andFaber, 1968. 365 p.
120. Friedman J., Combs G. Narrative therapy: tne social construction of preferred realities. New York: W. Norton & Company, 1996. 336 p.
121. McAdams D. Personality, modernity, and the storied Self: a contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*. 1996. Vol. 7. No. 4. P. 295-321.
122. Oris M. (2020). Vieillesse démographique et bien-être des aînés: Progrès et inégalités. Bulletin de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, 2,32–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3979059>
123. Shmatkov D., Zagalaz-Sánchez M. L., & Cachón-Zagalaz J. (2021). Analysis of Posters for Informing the Population via Social Media during Covid-19: Ukrainian Network. *PSYCHOLINGUISTICS*, 30(1), 249-273. doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-1-249-273
124. White M. Maps of Narrative Practice. N.Y. : W. W. Norton & Company, 2007. 304 p. (Series «Norton Professional Books»).

Інтернет-ресурси

1. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського <http://www.nbuv.gov.ua>
2. Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України http://ispp.org.ua/bibl_1.htm
3. Електронний архів-репозитарій Херсонського державного університету. <http://ekhsuir.kspu.edu/>
4. Вікіпедія <http://ru.wikipedia.org/>
5. Психологічна бібліотека Київського Фонду сприяння розвитку психічної культури <http://psylib.kiev.ua>
6. Наративна терапія, практика та робота з спільнотами narrlibrus.wordpress.com
7. Наративні психотехнології <https://cutt.ly/oOGjLXI>
8. *PSYCHOLINGUISTICS* <https://psycholing-journal.com/index.php/journal>
9. Східноєвропейський журнал психолінгвістики <https://eejpl.vnu.edu.ua/index.php/eejpl/home>
10. Система дистанційного навчання «KSU Online» <http://ksuonline.kspu.edu>

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА НАРАТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ КРИЗОВИХ/ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

В. І. Шебанової

Методика запропонована для дослідження та психологічного аналізу травматичних подій, які відбулися у життєвому шляху людини. Дозволяє виявляти основні значущі події життя людини, її ставлення до них, основні емоції, думки та способи поведінки; ресурси подолання кризових/травматичних ситуацій та те, що утримує в ситуації, не дає можливості її «відпустити» і перешкоджає особистісному посттравматичному зростанню.

Події, що призводять до психічних травм, можна охарактеризувати як екстремальні, небуденні (це загроза життю, здоров'ю, страх понівечення тощо); вони справляють дуже потужний негативний вплив на психіку і вимагають від людини екстраординарних зусиль задля подолання їхніх наслідків та виживання. Серед подій можуть бути такі, що загрожують не тільки фізичному існуванню людини, а й такі, що обумовлюють порушення її уявлень про себе, інших, особистісні межі, міжособистісні стосунки тощо.

Можна виділити дві категорії травм *за рівнем ресурсу особистості* на момент травматичної події. Руйнівна сила психічної травми залежить від індивідуальної значущості травмуючої події для людини, рівня її психологічної стійкості до стресу та несприятливих подій, досвіду успіхів та поразок у подоланні перешкод, наявної підтримки та своєчасної допомоги. Здатність до ефективної протидії травматичній ситуації залежить від зовнішніх ресурсів, обумовлених культурою, а саме зв'язку людини з природою, від психологічної підтримки близьких людей та від внутрішніх ресурсів – комплексної системи особистісних якостей, таких як здатність до саморегуляції. Ресурс подолання наслідків психотравмуючих подій тим потужніший, чим більше людина впевнена в собі на момент травми, чим більшу вона має підтримку з боку інших, чим краще вміє виражати свої почуття.

Значна кількість людей, які пережили травматичні події, через кілька місяців долає їхні наслідки без допомоги спеціалістів. Душа, як і тіло, уміє гоїти рани та відновлювати ресурси. Психіка людини є системою, що самоорганізовується, перебуває в постійному розвитку, використовує можливості свого несвідомого.

Завданням терапії є трансформація травми, що вимагає мобілізації особистісних якостей та ресурсів, а також здатності управляти ними. Це те, що допомагає людині зберігати та підтримувати стійке відчуття себе і власної внутрішньої цілісності в травмуючих умовах. Ресурси є запорукою стійкості, впевненості в здатності подолати наслідки психотравмуючої події, основою адаптивних захисних реакцій.

Наше бачення роботи з травмою пов'язане з тим, що психічна травма завжди містить і великі ресурси розвитку особистості, насамперед ресурси подолання, які з'являються завдяки травматичному досвіду. На сьогодні в психотерапії розробляється новий напрям роботи з травмою, що ґрунтується на понятті *посттравматичного зростання*, або *розвитку*, яке визначається як переживання позитивних змін у результаті травматизації.

Можна виділити такі напрями позитивних змін, що відбуваються завдяки життєвим кризам: мобілізація прихованих можливостей особистості, що змінюють самовідчуття і допомагають людині відчувати стійкість у випадку зіткнення зі справжніми та потенційними життєвими негараздами; зміцнення значущих міжособистісних стосунків завдяки травматичним подіям; отримання екзистенційного досвіду, пов'язаного зі змінами в життєвій філософії людини, трансформація пріоритетів і цінностей з погляду

теперішнього та майбутнього. Подолавши психічну травму, людина усвідомлює цінність життя та міжособистісних стосунків, відчуває зростання власної сили, збагачення духовної та екзистенційної складових життя. Р. Г. Тедеші і Л. Г. Калхоун розглядають посттравматичне зростання не як статичний результат травми, а як безперервний процес, що збагачує життєву історію – наратив особистості.

Посттравматичне зростання не є поверненням до попереднього рівня функціонування після подолання психічної травми – це **досвід глибинного самовдосконалення**, якісних змін і трансформація особистості, набуття нею нових смислів, зростання її оптимізму. У результаті посттравматичного зростання спостерігаються суттєві зміни в патернах поведінки людини. Посттравматичне зростання відбувається через подолання людиною травматичної події, освоєння нової посттравматичної реальності й оцінюється витраченими на це зусиллями [там само].

Отже, відповідно до моделі посттравматичного зростання ми розглядаємо терапевтичне втручання саме як сприяння зростанню, а не лише як полегшення страждань, що суттєво відрізняється від традиційного підходу. Увага сфокусована на допомозі людині в розвитку та перебудові когнітивних структур, у які вписуються нові значення і смисли страждань та подій.

Авторська методика призначена для студентів психологічної спеціальності, а також для кризових психологів, практикуючих психологів, соціальних працівників.

Крок 1. У першому стовпчику таблиці А.1 перерахуйте Всі значущі події Вашого життя (події, які мали на Вас вплив, після чого Ви або Ваше життя змінилися). Це можуть бути будь-які всі події Вашого життя як ті, згадуючи які, Ви відчуваєте щастя, радість, задоволення, любов..., про які Вам приємно згадувати, і хочеться ділитися ними з Іншими; так і ті, згадуючи які, Ви відчуваєте біль, тугу, образу, гнів, сором..., про які Ви бажали б нікому не казати й не згадувати, і взагалі, Вам здається, що краще б їх ніколи б не було у Вашому житті...

Крок 2. У другому стовпчику таблиці А.1 оцініть виокремлені Вами події за шкалою від -5 до +5 (де -5 -) надавши оцінку з позиції того часу, коли ця подія відбулася (тобто як ви оцінювали цю подію тоді, коли вона відбулася у Вашому житті), і ви оцінюєте її вплив з позиції сьогодення.

Крок 3. У третьому стовпчику таблиці А.1 проаналізуєте усі події з первісним негативним навантаженням за наступною схемою:

1. Почуття, які ви відчували тоді, коли ця подія відбувалася у Вашому житті?
2. Ваші думки, тобто про що думали, тоді, коли ця подія відбувалася?
3. Що робили тоді, коли ця подія відбувалася?
4. Почуття, які ви відчуваєте до тієї ситуації/людини зараз?
5. Про що думаєте, коли згадуєте про ту ситуацію/людину зараз?
6. Що хочеться зробити стосовно тієї ситуації/людини зараз?
7. Що допомогло змінити Ваше відношення до події/людини (якщо оцінка змінилася з «-» на «+»)?
8. Що заважає зміні Вашого відношення до події/людини (утримує в ситуації, якщо оцінка не змінилася з «-» на «+»)?

Таблиця А. 1

Аналіз кризових/травматичних подій

1	2		3
Значущі події у Вашому житті	Оцінка подій		Аналіз подій
	На той час	На сьогодні	Див. схему кроку 3

Список використаних джерел:

1. *Tedeschi R. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence / Tedeschi R. G., & Calhoun L. G. // Psychological Inquiry. - Vol. 15. - 2004. - P. 1-18.*

МЕТОДИКА СПРЯМОВАНОГО РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛІЗУ НА ТЕМУ «МОЇ ВІДНОСИНИ З ЇЖЕЮ» (МТРА-ЇЖА)

Кожен науковий метод поряд із своєрідними перевагами має й певні обмеження. Саме тому, методи, які дослідник використовує як психодіагностичний інструментарій, мають обиратися з огляду на принцип компліментарності або додатковості один до одного (відповідно до поставлених наукових завдань). Так, Б. Г. Ананьєв вважав, що неодмінним доповненням до експериментальних методів при дослідженні особистості має бути біографічний метод, як метод реконструкції цілісного індивідуального способу життя, що дозволяє виявляти стійкі способи взаємодії людини з чинниками макро- і мікросередовища. Спираючись на викладену позицію, ми також визнали за необхідне використати в нашому дослідженні поряд з іншими емпіричними методами ретроспективний аналіз як варіант біографічного методу, який дозволяє зрозуміти особливості теперішнього в його взаємозв'язках з минулим та на цьому підґрунті передбачити майбутнє. Л. Ф. Бурлачук, зазначає, що біографічний метод у психології презентований різноманітними формами та модифікаціями (у вигляді анкет, інтерв'ю, аналізу ранніх дитячих спогадів, написання життєвої історії, психологічної автобіографії, ретроспективного аналізу, контент-аналізу особистих щоденників, листів, біографічних документів, аналізу «випадків» та ін.).

Життєві історії як ілюстрації залучаються в різних галузях психології й часто сприяють змістовному тлумаченню емпіричних даних, постановці нових проблем і висуванню гіпотез; крім того, знайомство з ними дозволяє дослідникам зрозуміти особливості розвитку особистості. Спогади у вигляді Я-нарративів (як біографічних описів) розкривають генетичну персоналістику, специфіку переживань, ставлення до тих або інших подій, концепцію власного життєвого шляху, визначають дескриптивні суб'єктивні дискурси існування-буття конкретної особи. Запитання дослідника за певною тематикою лише акцентують увагу на окремих питаннях, але вільний опис дозволяє респонденту вийти поза їх рамки та презентувати розгорнутий опис «особливих» життєвих ситуацій. Емоційні реакції й когнітивні коментарі, які супроводжують життєві історії явно свідчать про значущість окремих епізодів минулого. Біографічний метод застосовують як з позицій номотетичного підходу, так і з позицій ідеографічного підходу.

Суттєвий внесок у розвиток біографічного методу в психології у ХХ сторіччі внесли вітчизняні й зарубіжні вчені: Б. Г. Ананьєв, Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, О. І. Василькова, Н. Ю. Волянук, О. О. Кронік, Р. А. Ахмеров, Н. О. Логвінова, С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов, В. О. Моляко, В. Г. Панок, J. A. Robinson, L. R. Taylor та ін.

У психології увагу до біографічного методу як методу дослідження особистості привернула школа психоаналізу (20–30-і рр. ХХ сторіччя). Для З. Фрейда та його послідовників спогади пацієнтів про минуле життя, й особливо про дитячі враження, були головним матеріалом під час вивчення й корекції особистості. Д. Берес зазначає, що «біографічна реконструкція є первинною метою психоаналітичного процесу, і психоаналіз як генетична психологія є по суті наукою біографії».

Д. Левінсон під час роботи над вивченням структури життєвого циклу дійшов висновку, що зміни у структурі життя особистості мають складну біопсихосоціальну природу й не можуть бути адекватно вивчені засобами монодисциплінарного підходу. На думку Г. Томе, біографічний метод є незамінним інструментом при вивченні механізмів адаптації особистості. За допомогою цього методу йому вдалося визначити репертуар поведінкових моделей особистості для подолання труднощів життя, що одержали назву «техніки буття».

У вітчизняній психології на цінність біографічного методу як способу уточнення діапазону вікової мінливості залежно від факторів соціогенного характеру вказував М. О. Рибніков. Цей висновок узгоджується з ідеєю Б. Г. Ананьєва щодо необхідності комплексного полідисциплінарного підходу до дослідження розвитку особистості з метою її психологічного пізнання. У подальшому, Б. Г. Ананьєв, приділив цьому методу особливу увагу у зв'язку з проектуванням комплексних досліджень людини, розробкою теорії індивідуальності й індивідуального психічного розвитку. Спряженість характеристик особистості та її життєвого шляху автор назвав генетичною персоналістикою, яку він визначив як «теорію й метод біографічного дослідження життєвого шляху людини, основних подій, конфліктів, продуктів і цінностей...». На думку дослідника, суть біографічного методу полягає у специфічності його предмета – життєвого шляху людини, центральним поняттям якого він вважає значущу подію (як факт, що суттєво змінює середовище й соціальну ситуацію розвитку, спосіб життя, структуру особистості, стає водорозділом фаз життя). Особливість біографічного методу полягає в тому, що він оперує не тільки даними про об'єктивні події, але й даними про суб'єктивні переживання особистості щодо різних життєвих обставин (як особливостей реального життєвого шляху людини). Усе це дозволяє проникати в глибини самосвідомості, особливостей характеру, життєвої спрямованості, життєвого досвіду особистості та ін.

Близьку позицію відображено в дослідницьких працях В. М. М'ясищева.. На думку автора, вирішення проблем патології й неадекватної, дезадаптивної поведінки вимагає об'єднання номотетичного й ідеографічного підходів, комбінації біофізіологічної оцінки з естетичною й етичною, поєднання в цілісну єдність актуального стану людини з її минулим та прогнозованим майбутнім. Дослідник був переконаний, що саме біографічний метод у формі життєвої історії (анамнезу, як складової частини випадку), дозволяє виявляти глибинні мотиви, стійкість зв'язків (як системи відносин і ставлень), станів, форм поведінки впродовж життя однієї людини. На його думку, саме минуле дає зрозуміти приховані динамічні пружини поведінки у «теперішньому». «... Відомості про минуле досліджуваної особистості є необхідними для генетичного пояснення, для перевірки, доповнення й підтвердження того, що встановлює спостереження у теперішньому і для правильної оцінки перспектив» (цит. за Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова).

На сьогодні життєва історія як метод збирання інформації про спосіб життя людини є універсальним методом діагностики під час психодіагностичного й медичного обстеження та сукупністю відомостей, які отримують як від самого досліджуваного, так і від його близьких. При цьому отримані відомості, зазвичай, охоплюють різноманітні сфери життя (особливості розвитку, специфічність харчування та умов життя, наявність алергічних реакцій, захворювань гострого й хронічного характеру, перенесені операції, травми, особливості, що визначаються спадковістю тощо) і дозволяють визначитися як з постановкою психологічного й медичного діагнозу, так і з вибором методів корекції, лікування та профілактики.

В. Г. Норакідзе, застосовуючи метод клініко-біографічної бесіди (при вивченні природи характеру з позиції теорії установки) дійшов висновку про те, що «база», закладена в період дитинства, є тією стійкою глибинною структурою індивідуальності, яка надалі визначає цілісність характеру людини впродовж усього її життя.

У сучасній практичній психології для корекції й розвитку особистості розроблені нові методики й рекомендації, які використовують автобіографічну продукцію. Це так звані ігри з часовою перспективою, ведення щоденника з наступним психологічним аналізом, психотехніка щодо прийняття доленосного життєвого рішення, навчання компетентності щодо планування діяльності (основи тайм-менеджменту), каузометрія (як метод підвищення рівня усвідомленості життєвого шляху та ін.). Варто зазначити, що не тільки засновники різних психотерапевтичних методів (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт,

Ф. Перлз, Е. Еріксон, З. Фрейд, А. Фрейд та ін.), але й сучасні науковці (Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, О. О. Кронік, Р. А. Ахмеров, Н. О. Логвінова, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко, О. С. Чабан, Н. В. Чепелева, J. A. Robinson, L. R. Taylor J. M. Williams, Th. Barnhofer, C. Crane, D. Hermans, F. Raes, J. M. Zacks та ін.) підкреслюють, що кожна біографічна методика здійснює психотерапевтичний вплив на особистість.

Крім того, окреслюючи методологічні засади щодо проведення емпіричного дослідження за методикою МТРА-їжа слід звернутися до поняття «дискурс» та «дискурс-аналіз» у межах дискурсивної психології. Аналіз наукових розвідок з питань вивчення означених понять дає підстави стверджувати, що дискурс-аналіз на сьогодні розглядається як методологія виявлення смислів, а суб'єктивний дискурс конкретної особи нами розглядається як атрактивний метафільтр, що зумовлює розвиток харчової поведінки на всіх рівнях її феноменологічного простору (індивіда як біологічного організму й власне суб'єкта, котрий організує своє харчування; індивідуальності як суб'єкта культури- і життєтворчості; особистості як соціального індивіду; універсальності, що прагне до трансцендентно-інтровертної сутності людини). При цьому життєвий шлях розглядається як низка подій між якими складається неієрархічний зв'язок, а кожна травматична життєва ситуація постає як ризома численних варіантів вибору нових траєкторій. Отже, огляд можливостей біографічного методу дозволяє нам стверджувати, що розуміння особливостей розвитку ХП, специфіки виникнення проблемної ХП, у т.ч. клінічних варіантів аліментарно-залежних хвороб (розладів харчової поведінки та ожиріння) не може здійснитися без поглибленого вивчення їх «передтечі» – межових (субклінічних) форм харчових порушень, які входять до континууму «норма – патологія» та складають спектр патологічного модусу «переїдання – обмеження в їжі». Ми глибоко переконані в тому, що як психотерапевтичну корекцію, так і профілактику проблемної харчової поведінки необхідно здійснювати як з умовно здоровими людьми, так і тими, хто має початкові відхилення (субклінічні форми) проблемної харчової поведінки. Іншими словами, діагностична, психокорекційна й психопрофілактична робота, яка має на меті припинення поширення ожиріння та розладів ХП (аліментарно-залежних хвороб) повинна здійснюватися ще до того, як відхилення ХП перейдуть у клінічні форми певних нозологічних форм, тому що, кажучи метафорично, «пізно бити на сполох, коли пожежею охоплений весь будинок».

Спираючись на результати попереднього розділу, вважаємо, що у разі викривленого ставлення до різних аспектів життя у сукупності їх взаємозв'язків, зокрема до їжі, ваги свого тіла, себе як особистості та до Інших, людина стає заручником викривлених «відносин з їжею» за якими власне приховуються проблеми, які потребують свого розв'язання, але вони не можуть бути вирішені в силу своєї невизначеності.

Отже, метод ретроспективного аналізу використовується нами з метою визначення специфічності «відносин з їжею» у людей різних груп залежно від задоволеності/незадоволеності вагою свого тіла. Характерною особливістю цього методу є описова форма викладу від першої особи у вигляді записів, що є суб'єктивним відображенням повсякденних минулих подій свого життя із приблизним датуванням.

Виходячи зі специфіки дослідницького завдання і спираючись на розроблену нами концептуальну синергетичну модель формування розвитку харчової поведінки, ми пропонуємо методику тематичного ретроспективного аналізу спрямованого на дослідження ставлення до їжі, як викривлених «відносин з їжею» (МТРА-їжа), що дозволяє реконструювати дискурс буття-існування щодо цілісного індивідуального способу життя, зокрема, виявляти когнітивно-емоційну оцінку щодо комплексу життєвих обставин в ситуації приймання їжі, які формують усталені стратегії харчової поведінки, а також особистісні властивості й способи взаємодії людини з чинниками макро- і мікросередовища.

Застосування МТРА спрямоване на вивчення спогадів респондентів щодо ситуації приймання їжі у різних координатних площинах. Це дозволяє уточнити особливості

харчової поведінки у зв'язку зі ставленням до тіла, ваги, їжі й значущих близьких у ракурсі ситуації приймання їжі. Зазначені аспекти, у певному розумінні, дозволяють виявити точки біфуркації як точки розгалуження траєкторій і предикторів початкового формування межових/субклінічних форм харчової поведінки, які надалі можуть переходити у клінічні форми аліментарно-залежних хвороб. Іншими словами, методика дозволяє визначити та зрозуміти базову основу формування проблемної харчової поведінки. Ми розуміємо, що звернення до подій минулого, яке ґрунтується на особливостях індивідуальної пам'яті, є певним обмеженням цієї методики, тому що результати суттєво залежать від індивідуальної здатності людини відновлювати факти свого минулого. Але саме дискурс спогадів щодо ситуації приймання їжі є цінним діагностичним матеріалом як для самого досліджуваного, так і для дослідника, тому що має суб'єктивний характер. Ретроспекція дозволяє визначити не тільки різноманітні аспекти «відносин з їжею» у повсякденній життєдіяльності автора-респондента, але й дозволяє простежити процес викривлення харчових стратегій поведінки, виявити «коріння» проблемної харчової поведінки, зрозуміти світоглядні основи особистості, ставлення до себе, своєї тілесності, встановити причинну обумовленість порушень та окреслити шляхи корекції.

Методика тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа) є як проективною методикою, так і методом автобіографії й вербальних/письмових самозвітів, що дозволяє виявляти певні усвідомлені аспекти самосвідомості та самоставлення у руслі тематики «відносини з їжею».

Використання методики тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа) є адекватним інструментом виявлення спонтанних спогадів на задану тему. Спонтанність спогадів забезпечується тим, що респондентам пропонується згадати будь-які події, пов'язані із ситуацією приймання їжі. Це сприяє актуалізації взаємозв'язків між «Я» як особистості, «ситуацією приймання їжі» і «близькими», які брали участь і можливо продовжують брати участь у процесі формування харчової поведінки. Крім того, ретроспекція сприяє актуалізації процесів самоосмислення та самоусвідомлення щодо власної тілесності, особливостей своєї поведінки в ситуації приймання їжі. Необхідність описати специфічність власних «відносин з їжею» письмово, спонукає досліджуваного не тільки сформулювати, але й обґрунтувати свою позицію (при цьому зауважимо, що перед досліджуваним не ставиться задача аналізу цих подій або своєї поведінки).

Процедура психодіагностичного дослідження має орієнтовний характер, оскільки є і спонтанною, і відкритою – кількість спогадів не обмежується й може значно варіювати від групи до групи залежно від віку, статусу та інших особливостей респондентів. На нашу думку, безумовною перевагою методики є простота її реалізації та можливість проведення у різних організаційних формах.

Процедура обстеження. Досліджуваним пропонується згадати найбільш значущі моменти життя, які стосуються ситуації приймання їжі (особливості харчування в родині, ставлення до їжі, конфліктні ситуації у зв'язку із ситуацією приймання їжі та ін.). Акцентується увага на тому, що форма викладу має вільний характер, тобто не передбачає будь-якої структури, хронологічного порядку тощо.

Інструкція: «Згадайте та запишіть найбільш яскраві спогади як позитивного, так і негативного характеру, які стосуються ситуації приймання їжі. Це можуть бути особливості харчування в родині, ставлення до їжі, конфлікти у зв'язку із ситуацією приймання їжі, особливості годування в дитячому віці та ін. Структура й форма викладу – вільні. Події можна викладати в будь-якому хронологічному порядку. Ми будемо Вам вдячні за будь-яку інформацію, яка стосується цієї тематики. У процесі викладу ви можете: описувати свої почуття, думки, переживання, події, які передували або супроводжували ті або інші ситуації приймання їжі; вказати у якому віці відбулася згадана подія (приблизний вік/віковий період); спробувати висловити припущення з приводу особливостей власної харчової поведінки. Якщо у процесі роботи Ви згадаєте ситуації, які

здадуться Вам незначущими, але стосуються теми, то Ви також можете їх описати. Окремі спогади можна відокремлювати один від одного будь-яким розділовим знаком (наприклад, трьома зірочками тощо).

Під час процедури обробки даних ми намагалися дослідити всі основні смислові категорії ретроспективних спогадів, які згадували досліджувані у зв'язку з ситуацією приймання їжі та/або особливостей виявів харчової поведінки. Оповіді-спогади за методикою МТРА-їжа – це, з одного боку, дискурси буття, живі тексти нарративного типу, що включають особистісний хронотоп, специфіку «Я» як цілісну когнітивно-емоційну оцінку щодо життєвих подій у контексті ситуації приймання їжі, з іншого – одиниці біографічної інформації, дискурс-висловлювання, які тлумачилися як своєрідні індикатори індивідуальності, оскільки вони відображують життєвий досвід, особливості реагування у ситуації споживання їжі, індивідуальні реакції на ті або інші життєві обставини тощо. Під час аналізу одиниць біографічної інформації ми об'єднували їх у смислові категорії. При цьому ми керувалися диспозиційними настановами, що впливають з конкретної ситуації приймання їжі, зокрема, такими як оцінка ситуації загалом, поведінкові реакції у діаді «батьки-дитина», соціальні настанови щодо ситуації прийому їжі, семантичні значення їжі тощо. На нашу думку, саме якісні відмінності між зазначеними диспозиційними настановами визначають різноспрямованість траєкторій розвитку ХП у континуумі «норма – патологія». Спираючись на вищезрозглянуті положення феноменологічного підходу, очікуваний результат означеного дискурс-аналізу – це виявлення якісних взаємозв'язків між викривленими (проблемними) патернами харчової поведінки та специфікою знаково-символічного ставлення до їжі.

Ми визнаємо, що смислові категорії, які розкривають специфіку викривленого ставлення до їжі, свого тіла, Інших, життя в цілому (як особливих «відносин з їжею») дозволяють лише окреслити сферу найбільш значущих моментів у полі усвідомлення учасників дослідження, і в жодному разі не претендують на всеохоплюючу класифікацію. Нас, передусім, цікавило виокремлення найголовніших стереотипних дискурсивних правил як смислових базових категорій, які зумовлюють формування стереотипно-ритуальних патернів ХП, і в цьому аспекті мети досягнуто. Ми усвідомлюємо те, що традиційна психіатрія може спростувати наші висновки. Однак, спираючись на теоретико-методологічні засади психології тілесності, психосоматики та синергетики, вважаємо, що між крайніми варіантами континууму «норма – патологія» є розмаїття траєкторій розвитку ХП, у т.ч. таких, які переходять у перманентний хаотичний стан з усіма несприятливими наслідками, що є похідними від нього (тобто є проміжними відхиленнями харчової поведінки, які ще не є патологією, але вже не є нормою).

Методика «МТРА-їжа» використовувалася як з метою психодіагностики, так і з метою психокорекції. Можливість реалізації автобіографічної продукції з метою психотерапевтичного впливу розглядалася нами вище. Процедура психотерапевтичної корекції за презентованою методикою побудована за принципом послідовного поглиблення «в об'єкт» – від зовнішніх, формальних моментів харчової поведінки до внутрішніх (зокрема, психологічного аналізу мотивації такої поведінки). Спочатку учасникам психотерапевтичних груп пропонувалося проаналізувати особливості тих подій, які вони згадували у зв'язку із ситуацією приймання їжі та визначити їхній вплив на формування перекручених харчових стратегій. Інакше кажучи, в учасників з'являлася можливість розглянути та зрозуміти окремі значущі моменти своєї біографії у контексті формування синдрому порушеної харчової поведінки. Такі етапи психокорекційної роботи за цією методикою дозволили, говорячи метафорично, «витягти з тіні» і зробити «зримими» та «відчутними» такі психологічні колізії, які обумовили специфічні викривлення харчової поведінки досліджуваних. У подальшому це надало можливість виявити порушення аспектів самоусвідомлення й самоствавлення в межах теми «мої відносини з їжею» та отримати доступ до інших значущих моментів життя досліджуваної особистості, які, з одного боку, спричиняють негативне ставлення до себе та власної

тілесності, а з іншого – є основою для розвитку перекручених патернів харчової поведінки. Сукупний вплив означених чинників зумовлює тотальну незадоволеність власною зовнішністю, собою та життям загалом, і створює умови для функціонування особистості у замкнутому патологічному режимі циклу («заборона – стрес – харчовий зрив – заборона»). Під «забороною» маються на увазі різноманітні харчові обмеження, які запобігають можливості збільшення зайвої ваги. Отже, методика дозволяє виявити феноменологічні особливості суб'єктивного дискурсу як сукупності взаємозв'язків або ментальної проєкції ставлення до їжі, тіла/ваги, себе як особистості та до Інших за якими власне приховуються проблеми викривлених «відносин з їжею», що супроводжуються різними ускладненнями у повсякденному існуванні-бутті автора-респондента та у подальшому стають мішенями психотерапевтичної корекції.

Організація обробки результатів та характеристика вибірок досліджуваних. У центрі уваги цього етапу психодіагностичного дослідження є спогади школярів і студентів у ракурсі їх «відносин з їжею» як сукупності взаємозв'язків, що відображають ставлення до їжі, тіла/ваги, себе як особистості та специфічних відносин з Іншими як у зв'язку з ситуацією прийому їжі, так і поза нею. При цьому ми керувалися ідеєю, що спогади щодо ситуації прийому їжі пов'язані між собою референтною областю семантичного психологічного простору та, з одного боку, виявляють своєрідність ставлення (суб'єктивних думок і переживань особи), а з іншого – дозволяють зрозуміти приховані причини викривлення патернів харчової поведінки та їх дезадаптивного психосоматичного розвитку. Зауважимо, що означена ідея заснована на категоріях «психологічний простір» та «час», які були запропоновані Г. О. Ковальовим. На думку автора, категорія «*психологічний простір*» – це те, що є психічним на рівні одиничного, тобто властиве конкретній особі, а час (з позицій індивідуально-особистісного смислу) – це зафіксований у психологічному просторі досвід, який поєднує суб'єктивні переживання та значення щодо конкретної події або періоду життя. У подальшому цей досвід індивіда визначає особливості його психічної організації та когнітивно-емоційну оцінку щодо різноманітних подій життєвого шляху, пов'язуючи таким чином внутрішнє і зовнішнє. Схожу думку зустрічаємо в інших авторів, зокрема Т. М. Титаренко підкреслює, що афективно заряджене ставлення оповідача, при написанні автобіографії як Я-нарративу відтворює просторово-часову структуру його життєвого шляху, але вибір сюжету є вибором специфічного співвідношення досвіду й очікувань. При цьому організація майбутнього здійснюється з урахуванням домінантних дискурсів, іррадіюючи на бачення людиною свого життя загалом.

Наше дослідження спрямоване на актуалізацію спогадів, пов'язаних з ситуацією приймання їжі, і дозволяє виявити психологічні орієнтири як стереотипні суб'єктивні дискурси існування-буття, які зумовлюють виникнення та розвиток проблемної ХП, встановити причинну обумовленість порушень, особливості формування харчових традицій, конфлікти у зв'язку з ситуацією приймання їжі, розкрити не тільки різноманітні аспекти «відносин з їжею» в повсякденній життєдіяльності автора-респондента, але й зрозуміти світоглядні основи ставлення суб'єкта до їжі, свого тіла, себе як особистості, намітити шляхи корекції. Крім цього, аналіз спогадів (як сукупності одиниць біографічної інформації у зв'язку з ситуацією приймання їжі) дозволяє продемонструвати *значущість впливу батьків та інших дорослих на формування харчових поведінкових стратегій у дітей*, що виявляється в специфічності їхнього ставлення до їжі та «відносин з їжею».

Додатково ми вважали за потрібне дослідити різноманітність форм реагування батьків на ситуацію коли дитина, на їхню думку, погано їсть та аргументи дорослих на користь примусу дитини до приймання їжі (див. !!!).

Методика тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-Їжа) проводилася на вибірці школярів середніх і старших класів загальноосвітніх шкіл м. Херсона (8 – 11 класи; середній вік 15,9 років) і вибірці студентів Херсонського державного університету (I-V курсів; середній вік 19,2 років). Вибірка школярів включала 157 дівчат та 125 хлопців (N=282 особи). Вибірка студентів включала 162 дівчини та 123 юнака (N = 285 осіб).

Досліджуваним було запропоновано написати есе (свою особисту історію) на тему «Мої відносини з їжею». Крім цього, респондентам пропонувалося взяти участь у дослідженні особливостей їхньої харчової поведінки, де вони вказували свою *задоволеність/незадоволеність власною вагою*, а також *наміри щодо власної ваги* (бажання набрати або знизити вагу із вказівкою конкретної цифри), а також формальні *анкетні дані* – стать, зріст і вагу (при необхідності показники «зріст» та «вага» уточнювалися).

Дефініція «вага» нами розглядається як психосоматичний феномен тілесності, який виявляється в континуумі «норма – патологія» та є своєрідним соматичним еквівалентом викривлених перекручених патернів ХП. Деформації ваги, зокрема дефіцит або надлишок ваги (як відхилення від норми) визначалися з урахуванням показника ІМТ, який враховує співвідношення росту, маси тіла та показників віку на основі загальноприйнятих табличних значень. Предметом нашого наукового інтересу було *ставлення досліджуваних до власного тіла і ваги у зв'язці з особливостями їхньої харчової поведінки*. Після обробки анкетних даних ми сформували вибірки з урахуванням *критерію задоволеності /незадоволеності вагою та намірів знизити вагу / набрати вагу* (на основі суб'єктивного ставлення до власної ваги). Спочатку було сформовано шість вибірок:

1) задоволені вагою (N = 62). У цю групу ввійшли школярі та студенти як з «нормальною вагою», так і з порушеннями ваги (їх показники були вищими або нижчими за норму відповідно до табличних даних показника ІМТ);

2) незадоволені, які прагнуть знизити вагу. У цю групу ввійшли школярі та студенти з *реальною зайвою вагою* (N = 147);

3) незадоволені, які прагнуть знизити вагу. У цю групу ввійшли школярі та студенти з *нормальною вагою* (N = 125);

4) незадоволені, які прагнуть знизити вагу. У цю групу ввійшли школярі та студенти з *дефіцитом ваги* (N = 102);

5) незадоволені, які прагнуть набрати вагу. У цю групу ввійшли школярі та студенти з *реальним дефіцитом ваги* (N = 85).

6) незадоволені, які прагнуть набрати вагу. У цю групу ввійшли школярі та студенти з *нормальною вагою* (N = 46).

Надалі, на етапі обробки даних, ми вважали за можливе об'єднати гр. 3 і 4 та гр. 5 і 6 відповідно до їхньої основної мотивації, що обумовлена прагненням знизити або набрати вагу. Тому у процесі подальшої презентації результатів ми оперуємо даними за чотирма вибірками:

1) задоволені вагою (N = 62) – надалі за текстом роботи ця група має скорочену назву «Задов»;

2) незадоволені, з реальною зайвою вагою, які прагнуть знизити вагу – «НЗВзв» (N = 147);

3) незадоволені, які прагнуть знизити вагу, хоча вона відповідає нормі або навіть нижче нормативних показників – «ННДВзв» (N = 227);

4) незадоволені, які прагнуть набрати вагу (у цю групу ввійшли люди з реальним дефіцитом ваги або вага яких відповідає нормативним показникам) – «ННДВнв»; N = 131.

Спеціальні зауваження. По-перше, зазначимо, що *одиноцею підрахунку* при обробці даних за тестом МТРА-Їжа є окремі дискурс-висловлювання (мовленнєві одиниці, словосполучення, фрази), які слугують маркерами-ознаками буттєво-світоглядної позиції суб'єкта та проясняють його ставлення до їжі й ситуації приймання їжі. Одиниці підрахунку, пов'язані між собою загальними концептуальними ознаками (смісловими дефініціями), розглядалися нами як смислові елементи єдиної референтної області. Це дозволяє об'єднувати смислові елементи в *тематичні групи* (сміслові блоки специфічних тематичних конструкцій). Своєю чергою, близькі за своїм змістом тематичні групи репрезентують смислове наповнення *змістовної категорії* як більш високого рівня в

ієрархії смислів. При цьому тематика смислових блоків досить точно виявляє проблемні зони «відносин з їжею» (як зон конфлікту) та дозволяє відзначити, що *зміни в харчовій поведінці* визначаються не стільки ознаками об'єктивної ситуації прийому їжі, скільки знаково-символічною організацією цієї ситуації (тобто когнітивно-емоційними оцінками та особливостями ставлення до неї).

По-друге, відзначимо, що смислові елементи, які виділялися нами під час процедури контент-аналізу, не були ідентичними в різних групах досліджуваних (іншими словами, смислові елементи та блоки, виявлені в одній вибірці, не обов'язково констатувалися в іншій). Ми пояснюємо це тим, що процедура психодіагностичного обстеження за допомогою методики ретроспективного аналізу (МТРА-Їжа) проводилася у режимі спонтанних спогадів та не передбачала чіткої структури написання тексту. Тому розподіл смислових елементів також має вільний (непрогнозований) характер і відображає специфічні особливості контингенту досліджуваних груп.

По-третє, загальна кількість одиниць підрахунку за тією або іншою категорією (при підрахунку відсоткової частки) може перевищувати 100%, що зумовлено двома моментами: по-перше, під час аналізу текстової інформації есе однойменні одиниці підрахунку можуть повторюватися; по-друге, смислове наповнення окремих висловлювань може включати смислові елементи, які відносяться до різних смислових блоків. Для зручності розрахунків дані округлялися до цілих цифр.

По-четверте, цитати респондентів у тексті наводяться в лапках, курсивом, 12 шрифтом, у режимі одинарного інтервалу та в авторському викладі. З метою підвищення рівня надійності отриманих результатів на етапі аналізу та інтерпретації емпіричних даних залучалися експерти (два шкільних практичних психолога та два кандидати психологічних наук, які мали досвід роботи з методикою «Психологічна автобіографія»). За необхідності письмова інформація уточнювалася у режимі усного спілкування психолога з досліджуваним.

Розглянемо смислове наповнення змістовної категорії «*Стратегії контролю ХП в освітньо-виховних дитячих установах*». Зазначена категорія також є уніфікованою, тобто зустрічається в усіх групах досліджуваних без значущої статистичної різниці (частка варіативності вияву категорії склала від 10% до 15% від загальної кількості одиниць підрахунку – див рис. 1.2). Особливістю описаних ситуацій приймання їжі цієї категорії є те, що вони усі пов'язані з яскравими негативними переживаннями дітей на тактики впливу на них дорослих – працівників освітньо-виховних дитячих установ (ДДУ, ЗОШ, санаторіїв, оздоровчих та спортивних таборів тощо).

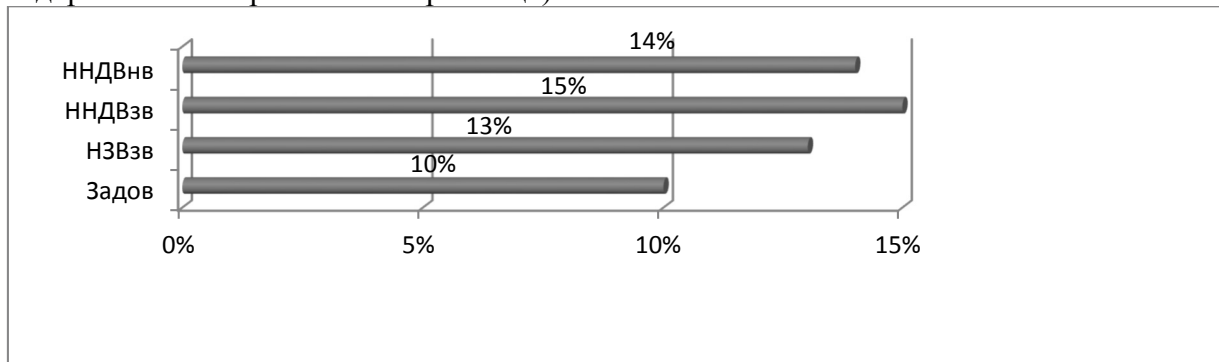


Рис. 1.2. Частотність виявлення категорії «стратегії контролю ХП в освітньо-виховних дитячих установах» за групами досліджуваних

Смислово наповненість цієї категорії презентовано наступними тактиками примушування: прямі заборони (42%), позитивні навіювання – (19%), умовляння, заклики – (32%), негативні навіювання (37%), звернення до почуття сорому, звинувачення – (17%). Враховуючи характер розглянутих тактик і особливість переживань респондентів, ми кваліфікуємо їх як «*ситуації харчового насильства*». Якісну своєрідність цієї категорії відображають наступні фрагменти спогадів:

- «у дитячому садку до багатьох страв я навіть не торкалася (манна каша, пудинг, запіканка та ін.) просто тому, що вони мені не подобалися. Однак вихователі чомусь вважали своїм обов'язком мене переконати в тому, як це смачно, і безцеремонно намагалися мене нагодувати. Арсенал їхніх методів був не занадто різноманітним – мене вмовляли, соромили, пророкували «страшне майбутнє» – будеш хворою, лисою, некрасивою, нікому не потрібною; за дружину ніхто не візьме, а якщо і візьме, то тільки Коцій Безсмертний... Навіть після того, як мама попросила вихователів не змушувати мене їсти, вони інколи все одно намагалися примусити мене їсти. Одного разу я блювала фонтаном ... Лише після цього мене залишили в спокої...»;

- «список продуктів і блюд, які я не їла у дитинстві – великий. Але якщо вдома мене не завжди змушували їсти, то у дитячому садку, школі та оздоровчих таборах на мої бажання ніхто не звертав увагу! Досить часто мене просто не випускали з-за столу. «Свободу» я одержували тільки за умови, що я з'їдала хоча б половину порції»;

- «вдома я ніколи не їла шкурку та м'ясо з прожилками або хрящиками, але в дитячому садку мене змушували з'їдати все. При цьому часто говорили, що якщо я не з'їм все те, що є на тарілці, то мене залишать у групі, тим часом як усі діти підуть на прогулянку. Одного разу, коли я зі страху залишитися на самоті «запхнула» у себе противний жирний шматок м'яса, то мене «вивернуло». З того часу мене перестали годувати насильно, але м'яса відтоді я не споживаю зовсім»;

- «у дитинстві я ненавиділа молочну кашу, помідори й буряк. Удома мені дозволяли це не їсти, а в дитячому садку змушували. Я давилася, але їла, тому, що не хотіла сидіти довго за столом. Вихователька хвалила і говорила: Молодець, будеш добре їсти – виростеш красунею, як Василиса Прекрасна, а мені хотілося блювати»;

- «молочні блюда я ненавиділа, як говорять, з пелюшок, але чомусь у всіх дитячих закладах, де б я не була, мене змушували їх їсти. Говорили, що я не ціню чужу працю, що я егоїстка й людина без совісті... Дотепер зовнішній вигляд і запах молочних блюд викликає в мене стійку відразу»;

- «мені 4-5 років, дитячий садок... переді мною тарілка з огидною для мене гарбузовою кашею. Нянечка мені каже: «Поки все не з'їж з-за столу не встанеш». Не пам'ятаю – чи намагалася я сперечатися... Пам'ятаю тільки, як я через силу проковтнула кілька ложок, які відразу стали «рватися» з мене назад... З того часу один тільки запах гарбузової каші викликає в мене відразу»;

- «директор школи, проходячи повз наш столик в їдальні, випадково побачив, як я їм борщ – черпаю тільки рідину, а гуща залишається в тарілці. Він, як гора, встав наді мною, і сказав, що не піде, поки не побачить, що моя тарілка чиста. Я давився, але їв. Це було жахливо».

Аналіз смислового наповнення категорії «Стратегії контролю харчової поведінки дитини у сім'ї» виявив кілька смислових блоків, що відображають тактики батьківського контролю (які будуть докладно розглянуто нижче). Однак найбільшу частотність у всіх групах респондентів одержав смисловий блок «харчове насильство» (як за кількістю різноманітних смислових елементів, так і за відсотковою часткою висловлювань). Випереджаючи результати якісного аналізу за блоком «харчове насильство у родині» відзначимо низку важливих моментів, виявлених у процесі порівняльного кількісного аналізу:

- у спогадах респондентів частота появи смислових елементів як одиниць підрахунку, що репрезентують харчове насильство у родині, значущо переважає над подібними проявами в дитячих освітньо-виховних установах (74% проти 12%, $p \leq 0,01$);

- тактики примусу в ситуації харчування, що використовують дорослі з метою впливу на ХП дітей у сім'ї, є більш різноманітними, порівняно з тими, які застосовує персонал дитячих освітньо-виховних установ (докладний аналіз наведено нижче);

- серед рідних та близьких як ініціаторів харчового насильства респонденти найчастіше згадують бабусю (40%) та маму (31%); значущо менше – батька (16%), дідуся (7%) та інших близьких родичів (6%);

- у групах «незадоволених вагою» частота прояву смислових елементів, що репрезентують харчове насильство у родині, переважає відповідну частоту у групі «задоволених вагою» (88% проти 27%, $p \leq 0,01$ $\phi^*_{\text{эмп}} = 9.616$).

Аналіз есе школярів і студентів, як ретроспективних спогадів на тему «Мої відносини з їжею» дозволив виявити інтрапсихологічну та інтерпсихологічну систему відносин у ситуації приймання їжі. Зазначимо, що спогади надали різноманітний інформаційний матеріал *про стратегії та тактики дорослих щодо контролю харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі* (зокрема, у ситуаціях регулярного «переїдання» або «значного обмеження в їжі» на тлі часткової або абсолютної відмови від їжі). При цьому особливу увагу ми звертали на описання ситуацій, які супроводжувалися яскравими негативними переживаннями та специфічними коментарями респондентів.

Характер висловлювань респондентів свідчить, що ситуації насильства під час споживання їжі детермінують *травматичний тілесний досвід*, що супроводжується *неприємними почуттями щодо себе* (сорому, провини, тривоги, власної малоцінності тощо) та *широкою гамою почуттів щодо дорослих* (від образи до ненависті), які ігнорують потреби, смакові уподобання і фізіологічні відчуття дитини та авторитарно диктують свою позицію навіть у ситуації приймання їжі, як зони суто приватної та індивідуальної, при цьому дозволяють собі принижувати і ображати дитину, висловлюючи уїдливі вразливі репліки щодо її зовнішності або харчових звичок.

Зауважимо, що 74% (від 3212, як загальної кількості описаних ситуацій) склали спогади про ті ситуації харчового насильства, що відбулися в період від 2-3 до 10-13 років. Поділяючи позицію А. Адлера, ми вважаємо, що ранні спогади є відправною точкою автобіографії та відображають «ядро стилю життя» і витoki наявної проблеми, у цьому разі – витoki формування перекручених патернів харчової поведінки.

Ми усвідомлювали те, що внаслідок низки причин спогади респондентів можуть бути викривлені, особливо ті, що стосуються періоду 2-3-х років (що узгоджується з точкою зору багатьох авторів та розглянуто нами вище). Однак, для нас не стільки важлива правдивість і точність цих спогадів, скільки те, що вони відображені у свідомості суб'єкта, інакше кажучи, репрезентують особливості його переживань і ставлення як до ситуації приймання їжі загалом, так і до засобів насильства, які батьки застосовували у цій ситуації з метою впливу на ХП дітей.

На нашу думку, негативні описи ситуацій приймання їжі репрезентують непрожиті психологічні травми у зв'язку з означеною ситуацією. Це дало нам підстави визначити подібні ситуації як «*ситуації харчового насильства*». Характерною рисою таких ситуацій є застосування *психологічного та фізичного тиску на дитину в ситуації приймання їжі* за допомогою тих або інших засобів імперативного впливу з метою зміни харчової поведінки. При цьому дорослі, з одного боку, вважають нормальним та потрібним визначати «*що*», «*коли*» і «*скільки*» необхідно з'їсти дитині, а з іншого боку – ігнорують харчові смаки дитини, її готовність/неготовність та бажання/небажання приймати їжу.

Аналіз засобів впливу, як конкретних тактик (способів, методів, прийомів) контролю харчової поведінки, які застосовувалися батьками щодо дітей у ситуації приймання їжі, ми умовно розділили на два смислових блоки. Умовність поділу пов'язана з розмитістю меж між способами примусу. Кожен з них як спосіб модулювання (зміни) поведінки одночасно є і способом маніпуляції, і способом насильства, оскільки змушує до харчової поведінки, що є не бажаним з позиції того, кого спонукають до змін. Мотивація до приймання їжі або її обмеження створюється та регулюється за допомогою умовляння, схвалення, обіцянок винагороди в різноманітних формах або, навпаки, за допомогою застереження, погрожування, покарання та ін. Результатом впливу таких засобів контролю харчової

поведінки є формування у дитини установки необхідності («треба з'їсти») або установки неприпустимості щодо їжі («це не можна не з'їсти»/«це не можна їсти»).

Водночас кожний смисловий блок має свою специфіку. Особливість маніпуляцій як засобів впливу в ситуації приймання їжі є в тому, що їх використовують як приховані *засоби психологічного тиску* без явних ознак примусу з метою стимуляції ХП або, навпаки, її обмеження (надалі – перша умовна група засобів контролю ХП, що загалом узгоджується з загальноприйнятими визначеннями маніпуляцій [115; 388]).

Специфічні методи впливу, що є прямими формами насильства (такі як покарання, погрози, приниження, образи, позбавлення різноманітних форм задоволення та ін.) склали другу умовну групу засобів контролю ХП.

Перейдемо до розгляду тих смислових елементів, які репрезентують засоби батьківського контролю ХП у ситуації приймання їжі та складають смисловий блок «маніпуляції». Як уже відзначалося вище, під маніпуляцією в ситуації прийому їжі ми розуміємо такі непрямі тактики *психологічного примусу*, які дозволяють дорослим змінювати харчову поведінку дитини.

Підрахунок смислових елементів блоку «*харчове насильство в ситуаціях приймання їжі в родині*» дозволив відзначити, що частотність таких ситуацій значущо вища в період дошкільного та молодшого шкільного віку. Зокрема, число ситуацій примусу до приймання їжі, які описані в період до 7-8 років складає 73%, у період від 9 до 13 років – 43%, у період пізніше 13 років – 21%. Такий розподіл результатів можна пояснити тим, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку більш слухняні та легше піддаються контролю. Інакше кажучи, вони як сторона, котру примушують, перебувають в ситуації жорсткого контролю і менш здатні до мобілізації своїх додаткових ресурсів, щоб вчинити опір (порівняно з підлітковим і юнацьким періодами життя). Дорослі, навпаки, як сторона, що здійснює примус, мають достатньо широкі можливості для підсилення ресурсів впливу та тиску [62].

Смислова наповненість блоку «маніпуляції» презентується наступними смисловими елементами, що, по суті, є реалізацією конкретних тактик маніпуляцій, зокрема: *спонукання, позитивного та негативного навіювання; переключення уваги на інші об'єкти*.

Якісну своєрідність категорії «*спонукання*» як маніпуляційної тактики, висвітлюють такі смислові елементи як *вмовляння, заклики, обіцянки, упрощування, хитрощі, роз'яснення*, що яскраво репрезентовані у дитячих спогадах респондентів про ситуацію приймання їжі:

- «*Ложечку за маму, ложечку за татка...*»; «*Я тебе дуже прошу – з'їж, будь ласка, хоча б ще три ложечки, потім бабусю*», «*Я тебе благаю, з'їж ще один пиріжечок, зроби мені таку радість*».

- «*Щоб мене нагодувати, батькам доводилося придумувати різні заманухи: мені дозволяли тримати у руках якісь особливо цінні речі – до яких при інших обставинах не можна було навіть торкатися, наприклад, мобільний телефон батька або планшет тощо*».

- «*За умови, що я з'їм «б'яку», яку батьки вважали корисною та вкрай необхідною їжею, а я – несмачною та неїстівною, мені обіцяли дозволити пограти у комп'ютерні ігри. Іноді бажання одержати доступ до компу допомагало мені долати відразу до тошнотворної їжі*».

- «*Бабуся та тато змушували мене щодня з ранку їсти мед (1 ч.л.), аргументуючи тим, що це дуже корисно... щоразу я міцно зчіплювала зуби та казала, що мені він пече та дере горло..., але вмовляння тривали... одного разу, коли мене в черговий раз умовили проковтнути ложечку незалежно мені меду – у мене почалися блювотні позиви... з того часу мене залишили у спокої. Однак мед я не їм й дотепер*».

Частка висловлювань цієї категорії в різних групах досліджуваних складала від 39% до 68% (див. рис. 1.3).

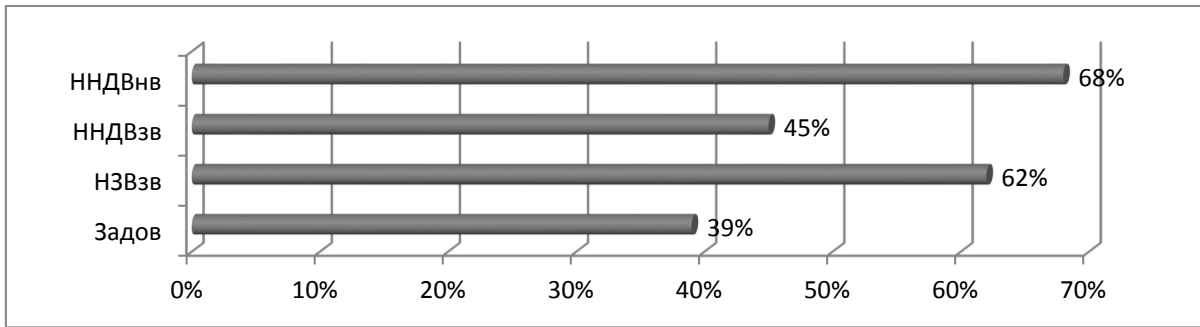


Рис. 1.3. Частотність виявлення категорії «спонування» за групами досліджуваних

Смислові елементи негативних і позитивних навіювань у вигляді підбадьорення, схвалення, визнання, застереження, метафоричного образного порівняння, емоційного впливу ми об'єднали до категорії «**негативні та позитивні навіювання**» (частка яких у різних групах від 21% до 82% – див. рис. 1.4).

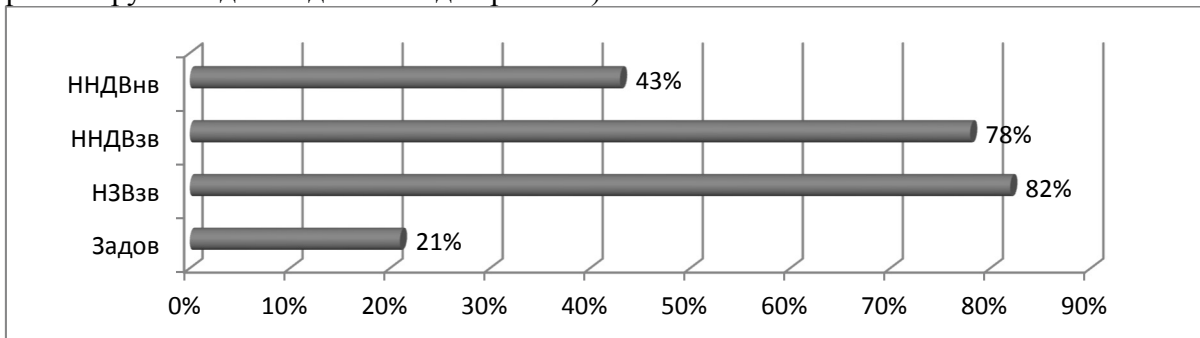


Рис. 1.4. Частотність виявлення категорії «негативні та позитивні навіювання» за групами досліджуваних

Відзначимо, що у групі задоволених вагою позитивні навіювання зустрічаються значно частіше, ніж у групах незадоволених вагою, водночас негативні навіювання, навпаки, – рідше ($p \leq 0,05$, за критерієм Фішера ϕ).

Приклади позитивних навіювань: «пам'ятаєш великого сильного хлопця, який багато раз підтягувався на поперечині?! Він це робить тільки тому, що дуже добре снідає... Отже, щоб бути великим та сильним, необхідно добре снідати»; «Прагнеш бути високим, сильним і розумним? - треба їсти м'ясо й рибу», «Пристойна дівчина в гостях повинна їсти як пташка, а вдома – скільки влізе» тощо.

Приклади негативних навіювань: «Будеш погано їсти – будеш слабаком»; «Не будеш їсти м'ясо – будеш плюгавим дистрофіком», «Чоловіки не собаки – на кістці не кидаються, а ти вже просто Чахлик Невмирущій!», «Якщо ти будеш так багато їсти, то скоро одягу для тебе необхідно буде купувати там, де шують чохла для танків» тощо.

Одиниці підрахунку елементів інформації, у яких повідомлялося про застосування дорослими *різноманітних засобів відволікання* у ситуації приймання їжі, ми визнали за можливе об'єднати у категорію «**переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі**». Частота використання маніпулятивних тактик презентованої категорії має широкий розмах (29% - 94%, див. рис. 1.5).

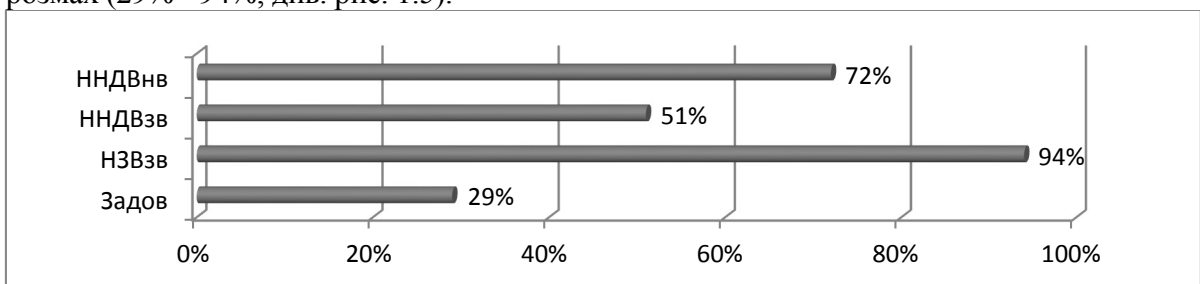


Рис. 1.5. Частотність виявлення категорії «переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі» за групами досліджуваних

З рис. 1.5 наочно видно, що найменша частка цієї категорії зафіксована в групі задоволених вагою, найбільша – у групі незадоволених з реальною зайвою вагою. Специфічність цієї категорії презентується через використання різноманітних «технологій відволікання», що застосовували батьки досліджуваних з метою впливу на ХП дитини. Особливість цих технологій полягає в тому, що вони дозволяють перенести фокус уваги з процесу споживання їжі (сприйняття смаку, запаху, консистенції тощо) на інший об'єкт, який викликає зацікавленість та захоплення. Виявлено, що найбільш популярними способами відвертання уваги від їжі є: демонстрація фільмів і мультфільмів, розповідання історій, читання книг і навіть «показові виступи» дорослих (фокуси, співи, танці, гра на музичних інструментах тощо). Найбільш поширені подібні спогади у групі незадоволених вагою з реальною зайвою вагою (94%).

Порівняння спогадів респондентів з їхніми відповідями на запитання анкети: «Приймання їжі я часто поєдную з...» («Анкета дослідження особливостей харчової поведінки», пункт 9) дає підстави стверджувати, що подібна маніпулятивна тактика батьків, до якої вони вдаються у ситуації часткової або абсолютної відмови від їжі, *формує у дітей специфічний стереотип поведінки*. Характерна риса такого стереотипу виявляється в тому, що пріоритет уваги традиційно «віддається» іншим видам діяльності як «більш цікавим» або «більш значущим», ніж їжа. Говорячи мовою гештальтпсихології, подібна тактика сприяє переключенню уваги з фігури («приймання їжі») на фон (інші об'єкти). Наслідком такого стереотипу є звичка приймати їжу «без уваги», а отже, *без усвідомлення багатьох важливих психологічних компонентів, що супроводжують процес приймання їжі*. Відсутність усвідомлення процесу споживання їжі обумовлює зниження емоційної та фізіологічної чутливості, здатності до розрізнення відтінків смакових відчуттів, можливості отримувати задоволення від характеристик їжі (її смаку, запаху, консистенції, кольору) та процесу прийняття їжі загалом. Підтвердженням сказаному є наступні висловлювання респондентів:

«не можу їсти без TV... з ним страви мабуть смачніші»; «без телевізора їжа здається мені несмачною»; «просто їсти – це нудно»; «школа витратити час на їжу, тому я паралельно читаю, дивлюся фільми, слухаю новини тощо»; «не можу їсти без того щоб не дивитися що-небудь по TV або компу..., відповідно, перш ніж гріти їжу, спочатку шукаю що подивитися»; «втомилася боротися з переїданням...на роботі мені, щоб насититься і яблучка вистачає, а от вдома, як сяду напроти телевізора або компа, так і починається жор – пхаю в себе усе їстівне ... після цього і недобре, і огидно, і соромно, і шкода (стільки всього зжерти, а задоволення – 0.00)».

Відсутність фокусу уваги на процесі приймання їжі є одним із механізмів, що обумовлює регулярне переїдання, оскільки поза фокусом уваги, а отже, поза усвідомленням, виявляються такі важливі механізми контролю харчової поведінки як «відчуття насиченості» та «відчуття ситості».

При цьому, як зазначено у низці психофізіологічних та медичних досліджень (М. П. Білецька, Ю. А. Єфімов, В. Б. Захаржевський та ін.), відволікання, розосередження уваги під час травної діяльності на інші види діяльності призводить до ослаблення функцій, які пов'язані з прийняттям і переварюванням їжі (погіршується слиновиділення, пережовування, переварювання), а надмірне затягування часу приймання їжі провокує відчуття втоми.

Окрім цього, описувана форма батьківської маніпулятивної тактики, на нашу думку, формує у дитини специфічну емоційну програму у вигляді установок емоційного реагування та ригідних поведінкових патернів на негативні переживання, які первинно виникають «у зв'язці» із ситуацією приймання їжі.

Операціонально така емоційна програма містить, як мінімум, два патерни реагування, які поєднані між собою ситуативно. Особливість першого виявляється в потребі відволіктися від негативної життєвої ситуації шляхом цілеспрямованого переносу уваги на будь-який вид діяльності, який не вимагає особливого «включення» і витрат енергії. Своєрідність другого виявляється в тому, що він «включається» у процес реагування суцесивно (у силу

динамічного стереотипу). У нашому випадку, таким послідовно включеним патерном є «приймання їжі», що «запускається» навіть за відсутності почуття голоду.

Функціонально така специфічна емоційна програма реагування є захистом, оскільки дозволяє суб'єкту «відсікати» неприємні переживання і «відключатися» від ситуації (на фоні зниження властивої йому чутливості). Іншими словами, подібна форма емоційного реагування дозволяє уникнути (відсторонитися, відмовитися) дискомфортичних переживань. Таким чином, *ситуація приймання їжі, що сполучається із зовнішнім примусом («тиском»), формує первинний досвід відчуженості*. Надалі дитячий досвід «уникнення», що дозволяє «від'єднатися» від буденності, шаблонності, типовості існування переноситься на інші травмуючі ситуації (що пояснює феномен генералізації). Підтвердженням цієї тези є численні висловлювання респондентів: «після сварки з кимось або прочуханки від начальства я не можу заспокоїтися доти, поки не з'їм все, що є їстівного вдома»; «коли мене хтось образить або засмутить, я практично кожну годину заходжу на кухню, щоб що-небудь пожувати, незважаючи на те, що розумом-то я розумію, що голод тут ні до чого».

Перейдемо до аналізу смислових елементів другої групи засобів контролю ХП, котру ми визначили як *«прямі форми насильства в ситуації приймання їжі»*.

Під насильницьким примусом у ситуації приймання їжі ми розуміємо таку форму взаємодії у діаді «дорослий-дитина», за якої дорослий змушує дитину прийняти їжу під впливом погроз жорсткого покарання або позбавлення будь-яких форм задоволення. При цьому батьки використовують емоційно забарвлені слова та терміни, які зумовлюють у дітей яскраві негативні переживання. У цьому разі примус є спробою модулювання/змінення харчової поведінки дитини за допомогою різноманітних форм прямого психологічного та фізичного насильства або їхнього сполучення. Всі методи та прийоми цієї групи як засоби примусу до «потрібної» (на думку батьків) харчової поведінки поєднує *репресивно-забороняюча стратегія впливу*, що реалізується в конкретних тактиках та прийомах (заборона, обмеження, відторгнення, деструктивна критика, залякування, позбавлення задоволення тощо).

Найбільш грубими тактиками примусу є дії фізичного насильства (у формі ударів, ляпасів, потиличників, щелбанів, обмеження у свободі пересування тощо) і *вербальні засоби впливу у вигляді прямих погроз* різного роду. Зауважимо, що у науковій літературі «погроза» розглядається як різновид пригнічення вільної волі, оскільки має на меті зміну поведінки того, кому погрожують (за В. І. Шебановою) [62, с.242].

Найбільшу частотність у блоці «прямі форми насильства» у ситуації приймання їжі отримали наступні смислові елементи: *докори, апеляція до почуття сорому; деструктивна критика; категорична заборона, обмеження, залякування негативними наслідками; покарання у формі позбавлення різних видів задоволення, як їстівного, так і неїстівного характеру*.

Якісна своєрідність і спільність емоційної матриці таких смислових елементів, як *докори, апеляція до почуття сорому* дозволили нам об'єднати їх у смисловий блок *«тактики відторгнення»*. Частота прояву цієї тематики у різних групах досліджуваних зафіксована в широкому діапазоні з явною перевагою у групах незадоволених вагою (від 8% до 65% – див. рис. 1.6).

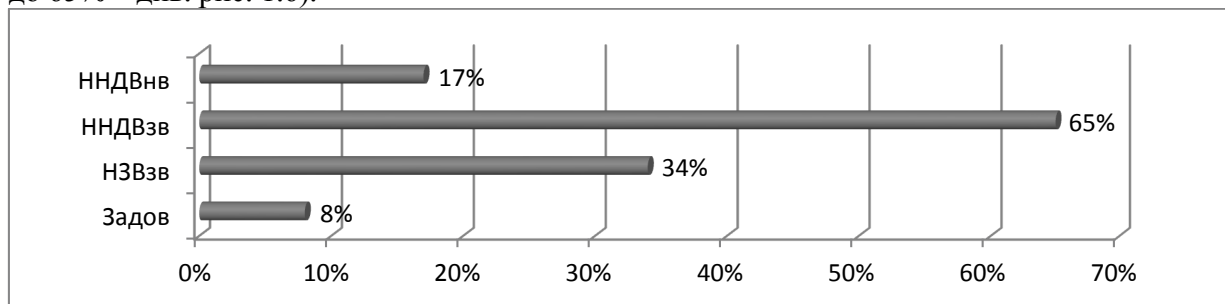


Рис. 1.6. Частотність виявлення категорії «докори, апеляція до почуття сорому» за групами досліджуваних

Специфічність висловлювань, які наповнюють цей смисловий блок, характеризують наступні фрагменти спогадів респондентів:

- «Я старалася, готувала... витратила гроші, час, а ти, невдячна...»...
- «Як тобі не соромно?!.. Я встала о п'ятій годині ранку, купила молока, приготувала тобі сніданок, а ти носом крутиш?! Хто ти після цього?».
- «В той час, як люди в зоні АТО голодують, а ти харчами перебираєш?!».
- «У тебе совість є? Заради чого я стояла біля жаровні, витратила свій особистий час... Щоб потім усе викинути? Соромно....».
- «Їжу не можна викидати, бо це великий гріх, а свиней у нас немає, тому сиди та їж»...
- «Бабуся завжди насипала мені стільки їжі, що це було просто неможливо з'їсти ..., але вона змушувала їсти все... При цьому постійно зуділа: який же, ти, невдячний, ні сорому в тебе, ні совісті, замість того щоб бути вдячним про турботу про тебе, ти ще й козячу морду мені показуєш!».

Окремо нами розглядається підгрупа «**деструктивна критика: тактика неприйняття**». Особливість цієї тематичної конструкції (незважаючи на очевидну близькість до попередньої) полягає в тому, що її смисловими елементами є *зневажливі висловлювання та образливі оцінки дорослих щодо фізичного вигляду дітей і/або грубі коментарі щодо їхніх харчових звичок та смакових уподобань*.

Частота зустрічальності цієї тематики виявляється в широкому діапазоні з явною перевагою у групі ННДЗВзв (від 6,5% до 43%, $p \leq 0,01$, $\phi^*_{\text{эмп}} = 6.413$ – рис. 1.7).

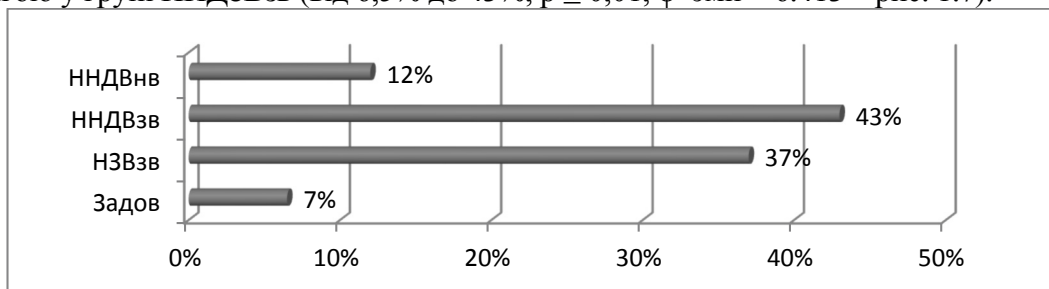


Рис. 1.7. Частотність виявлення категорії «деструктивна критика: тактика неприйняття» за групами досліджуваних

Типові приклади наведено нижче. При цьому зазначимо, що подібні висловлювання, окрім жорсткої критики щодо зовнішності, одночасно є словесними знущаннями, залякуваннями, приниженням гідності, демонстрацією нелюбові, ворожості до дитини та негативними установками щодо тілесного образу «Я» і майбутнього:

- «Ти не дівчинка, ти скелет ходячий! Жоден хлопчик у твою сторону ніколи не подивиться... Ти думаєш, дарма народ говорить, що чоловіки не собаки, і на кістки не кидаються?!».
- «Подивися, на кого ти схожий – шкіра та кістки, у труну краще кладуть».
- «Ти вже на дистрофіка схожий, незабаром тебе навіть за шваброю не знайдеш!».
- «Начиталася всякої мури, а тепер страждаєш фігнею! Що за дурість м'яса не їсти?! Як не будеш нормально харчуватися та поправлятися, то будеш ходити костями гриміти і людей лякати, їж давай, бо худішки-брязкальця вже виходять з моди».
- «Ти хіба людина?!... ти триглоїд і жирний кабан ...замість того щоб жерти, краще город йди копати».
- «І чому ти така ненажера?! Бутерброд ще не доїла, а вже за кексом тягнешся».
- «Ти не їси, ти просто жереши... Тебе легше вбити, ніж прогодувати...»

Наступний смисловий блок репрезентує сукупність тактик «**обмеження, погрози, фізичні покарання**». Специфічність смислових елементів цього блоку вказує на надмірну категоричність дорослих щодо певних моментів у ситуації приймання їжі. Один із них стосується необхідності доїдати всю їжу без залишку, другий – необхідності додержуватися певних вимог та правил поведінки за столом. Порушення правил призводило до погроз та

покарання. Як покарання найчастіше застосовувалися дії обмежувального і фізичного характеру (73%), рідше – примушування до виконання трудових обов'язків різного роду (27%).

Кількісна виразність цієї категорії має широкий розмах вияву в різних групах (від 8% до 64% – див. рис. 1.8) з явною перевагою в групі незадоволених вагою, що мають реальну зайву вагу та прагнення знизити вагу ($p \leq 0,01$, $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.42$).

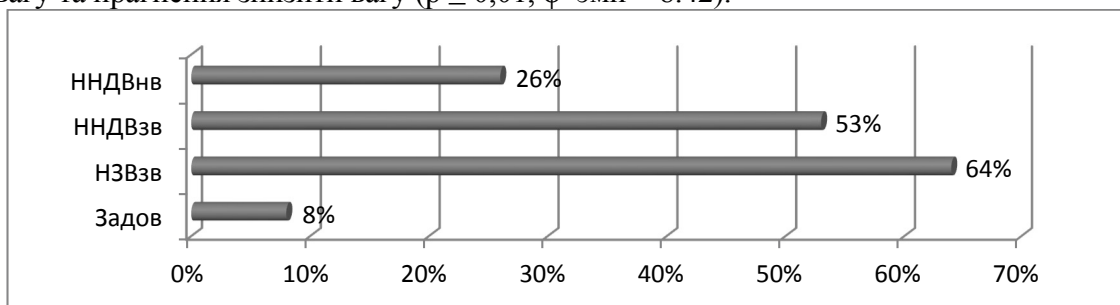


Рис. 1.8. Частотність виявлення категорії «обмеження, погрози, фізичні покарання» за групами досліджуваних

Якісна своєрідність смислових елементів цього блоку репрезентована наступними висловлюваннями:

- «У дитинстві я не любила цибулю, м'ясо, рис, варену моркву, сметану, взагалі все молочне..., але права вибору в мене не було ніколи, і мене завжди змушували з'їдати все без залишку, аргументуючи тим, що це корисно».

- «У нашій родині під час приймання їжі завжди жорстко дотримувалися правила: «коли я їм, то я глухий та німий», і нас (дітей) строго карали, якщо ми вертілися, дражнилися, жартували або голосно розмовляли під час їжі (ложкою по чолу, щелбани, ляпаса, потиличники та ін.)».

- «Якщо іноді під час їжі ложка випадково цокала об мої зуби, то батько стукав мене по голові ложкою».

- «...у дитинстві я їла дуже погано...щоб змусити мене їсти, батько брав у руки ремінь. І хоча я не пам'ятаю, щоб мене били через їжу, але пам'ятаю, як я їла через страх».

- «...часто, коли я щось залишала в тарілці (не з вередливості, а просто тому, що вже була ситою), бабуся строгим голосом запитувала в мене: ти що, хочеш собі нареченого рябого?!, ... і це змушувало мене через силу, але доїдати все без залишків, хоча на той момент я не тільки не думала про нареченого, але й не знала значення слова «рябий».

- «...дотепер чую металевий голос матері: або ти зараз усе доїдаєш, щоб тарілка була чистою, або ми викликаємо швидку допомогу, і тобі зроблять укоол от такою величезною голкою».

- «...у нашій родині було правило: хто останній закінчує їсти – той миє весь посуд і чистить взуття для всіх членів родини. Батько казав, що час, проведений за їжею – це втрачений час. Оскільки я була наймолодшою, то найчастіше за свою «повільність» карали мене. Іноді до мене проявляли «жалість» та замість трудового покарання я отримувала щиглика по лобі. Зараз, незважаючи на те, що я ще студентка, я намагаюся бути незалежною від родини. Принципи мого життя, у т.ч. і ті, що стосуються харчування, значно протилежні тим, які панують у моїй батьківській родині. Однак змінити швидкий темп поглинання їжі я не можу, хоча й намагаюся. З одного боку, це начебто й не погано – дійсно економить час; з іншого боку – погано, бо найчастіше я переїдаю. Особливо це помітно в компаніях – усі ще щось жують, а я вже все з'їла, і щоб не сидіти з порожньою тарілкою доводиться підкладати ще, і ще, і ще...».

До окремого смислового блоку нами були віднесені такі тематичні конструкції, які репрезентують тему «**покарання у формі позбавлення задоволення**», коли дитину навмисно позбавляють того, що може її потішити та надати позитивні емоції. Відтак простежуються два ракурси проблеми.

Один з них стосується *позбавлення різноманітного задоволення «нейстівного характеру»*. Частотність подібних висловлювань складає від 11% до 78% з явною перевагою в групі ННДВзв ($p \leq 0,01$; $\phi^* \text{эмп} = 10.321$ – див. рис. 1.9).

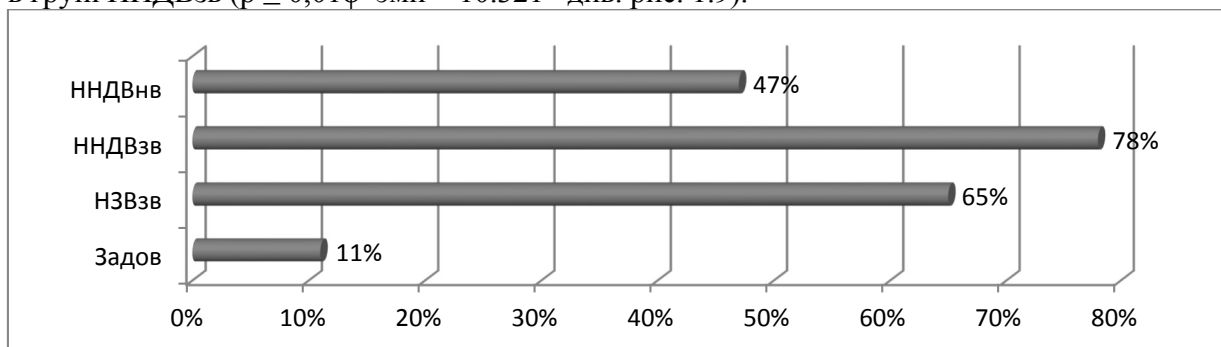


Рис. 1.9. Частотність виявлення категорії позбавлення різноманітного задоволення «нейстівного характеру» за групами досліджуваних

Головний сенс такої форми покарання полягає в тому, щоб *обмежити доступ або повністю позбавити дитину тих предметів, видів діяльності, що звичайно приносять їй задоволення (позитивні емоції)*. При цьому метою покарання (як методу впливу) є *контроль харчової поведінки*. Найбільш характерні смислові елементи цього блоку презентовані висловлюваннями на кшталт: «поки все не з'їж – ніяких іграшок (конструктору, телефону, планшету та ін.)»; «ніяких фільмів»; «ніяких розваг», «не підемо на виставу», «не вийдеш на вулицю», «не будеш кататися на ковзанах/велосипеді/роліках», «не підеш на тренування» тощо.

Другий ракурс – пов'язаний з *позбавленням задоволення їстівного характеру*. У цьому разі, на нашу думку, відбувається зміщення і трансформація акцентів сприйняття як самої «їжі», так і «покарання», що обумовлено низкою психологічних моментів.

По-перше, мета покарання спрямована на керування поведінкою дитини, що найчастіше не має прямого зв'язку з ситуацією прийому їжі. При цьому «засобом покарання за проступок» або «інструментом впливу» обирається «їжа», точніше, ситуація «позбавлення їжі» або «жорсткої обмежувальної дієти».

По-друге, «їжа», отримуючи специфічну мітку «покарання» як інструменту зовнішнього тиску наділяється особливим смислом, що перетворює їжу в самостійний «об'єкт задоволення» або «об'єкт покарання».

Інакше кажучи, акценти сприйняття або психологічні смисли «їжі» трансформуються. Відповідно, в ситуації покарання, коли дитину позбавляють бажаної для неї їжі, цінність цього продукту значно зростає. Близьке смислове навантаження несе протиставлення їжі на «низькокалорійну» (як здорову та корисну) і «висококалорійну» (як смачну, але шкідливу), що також сприяє зниженню цінності першої і підвищенню цінності другої, незважаючи на знання, що надмірне зміщення смакових уподобань на «висококалорійну» (солодку і жирну) їжу детермінує збільшення ваги.

По-третє, санкції такого роду (що застосовують дорослі) зумовлюють у дітей сильні негативні почуття, іноді до себе, але частіше щодо дорослих.

Враховуючи специфічність референтної області та тематичних конструкцій, ми визнали за необхідне об'єднати подібні смислові елементи в окрему тематичну групу «позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру», що структурно входить до категорії *«їжа як засіб впливу»*. Особливість зазначеної смислової категорії полягає в тому, що вона репрезентує різні форми маніпулювання їжею як засобом впливу на дитину. *Результатом цих маніпуляцій є трансформація психологічного смислу «їжі», під час якої їжа набуває різних символічних значень, але завжди відмінних від її прямого призначення (бути джерелом поповнення організму поживними речовинами та енергією)*.

Репрезентантами тематичної конструкції *«позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру»* є наступні смислові елементи (частотність висловлювань склала від 8% до 64% – див. рис. 1.10):

- «завинив – ходи голодний»;
- «ти не виконав ... (те або те) – ходи голодний, хто не працює – той не їсть! Їжу треба заробити, а ти не заробив!»;
- «... ти покарана – тиждень живеш без солодкого»;
- «за свою погану поведінку ти не отримувеш солодкий сюрприз, проте Люся (сестра) отримає два!»;
- «тобі таку їжу їсти не можна, вона дуже жирна (солодка / калорійна / солоня / порожня / шкідлива), а їсти треба тільки корисну їжу»;
- «раз ти не розумієш по-хорошому, буде по-поганому... Так, я тебе повинна годувати, але я не повинна годувати тебе тільки смачним. Тому з цього дня ти будеш на особливому харчовому режимі – будеш їсти, як у в'язниці – хліб, вода та якась баланда, просто щоб не помер з голоду».

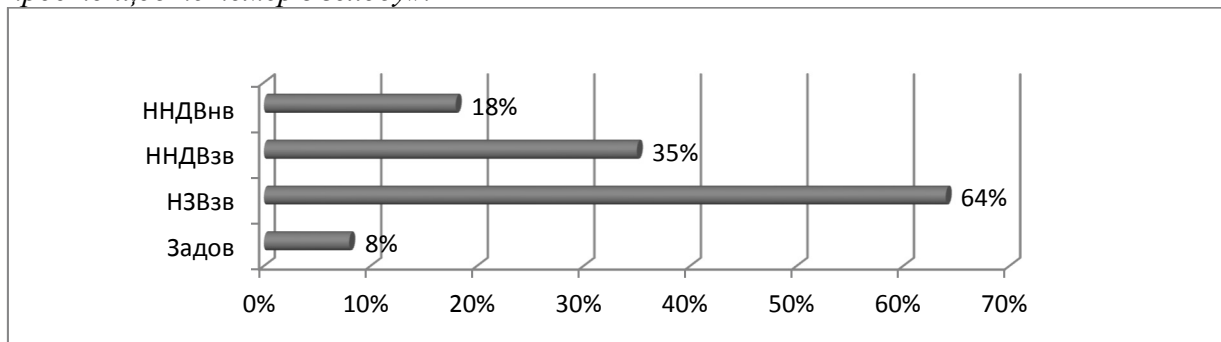


Рис. 1.10. Частотність виявлення категорії «позбавлення їжі як задоволення їстівного характеру» за групами досліджуваних

До цієї ж смислової групи ми включали і такі смислові елементи, у яких «позбавлення їжі» (як покарання) було інструментом впливу з метою зміни харчової поведінки дитини:

- «У нашій сім'ї до їжі ставилися як до святині – вийти з-за столу можна було тільки за умови чистої тарілки... в результаті я завжди реально переїдала і жила з відчуттям розпирання та тяжкості у шлунку, нудоти. Скаржитися було не тільки марно, але й небезпечно, оскільки могли покарати (наприклад, на один день взагалі без їжі залишити, так би мовити, для профілактики)».

- «Якщо я занадто повільно жувала, то у наступний прийом їжі мені демонстративно клали тільки одну столову ложку... або взагалі пропонували поголодувати. Батько часто казав, що «колупатися» у тарілці за столом – це верх непристойності, і що я тільки харчі даремно переводжу...».

Серед інших маніпулятивних тактик впливу батьків на поведінку дітей за допомогою їжі, що детермінують трансформацію семантичного смислу їжі, нами були виокремлено ще три смислові блоки, широко презентовані у спогадах досліджуваних.

Смисловий блок «**їжа як засіб позитивного впливу**» був виділений на основі таких смислових елементів, які свідчили, що дорослі використовували їжу як засіб впливу на дитину з метою виконання якоїсь діяльності. У цьому разі «їжа» є засобом «**позитивного шантажу**» – винагородою, яка буде отримана за умови виконання домовленості (здебільшого це солодкі кулінарні вироби та напої – тістечка, шоколад, чіпси, поп-корн; кіндер, морозиво, торт, цукерки, печиво з солодкою помадкою, солодкі рулети; булочки, млинці, оладки, пироги, беляші, чебуреки; смажена картопля, пельмені, шашлик, м'ясний рулет, солодка газована вода, кока-кола тощо). Серед них найбільшу частотність отримали категорії «солодке» (92%), «вироби з борошна» (73%) та «м'ясне» (64%). Репрезентантами цієї смислової категорії з частотністю від 12 % до 65% (див. рис. 1.11) є фрази на кшталт: якщо ти... (рано встанеш, швидко й добре зробиш уроки, самостійно прибереш у кімнаті, помиєш посуд, випереш свої речі, почистиш зуби, перекопаєш грядку тощо) або (з'їси суп, борщ, кашу, м'ясо та ін.), *то одержиши що-небудь смачне.*

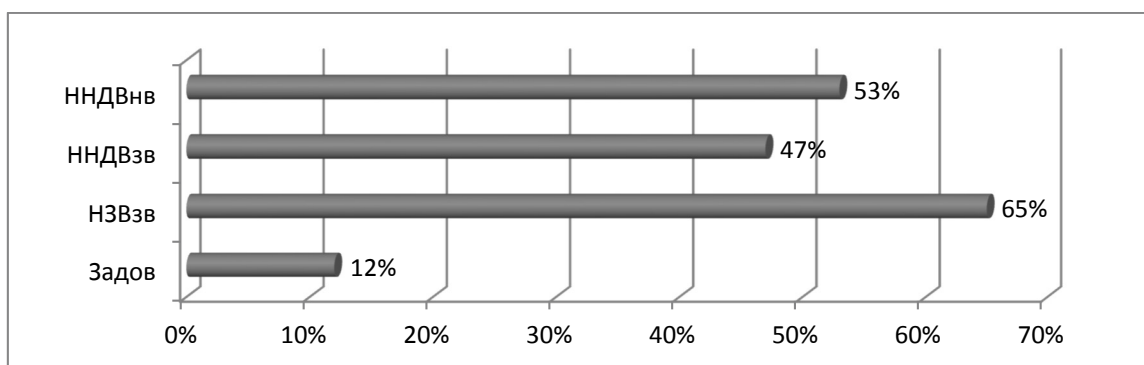


Рис. 1.11. Частотність виявлення категорії «їжа як засіб «позитивного шантажу» за групами досліджуваних

Наступна смислова категорія «їжа як винагорода» також знайшла достатньо високу міру відображення в спогадах респондентів (від 17% до 41% – див. рис. 1.12).

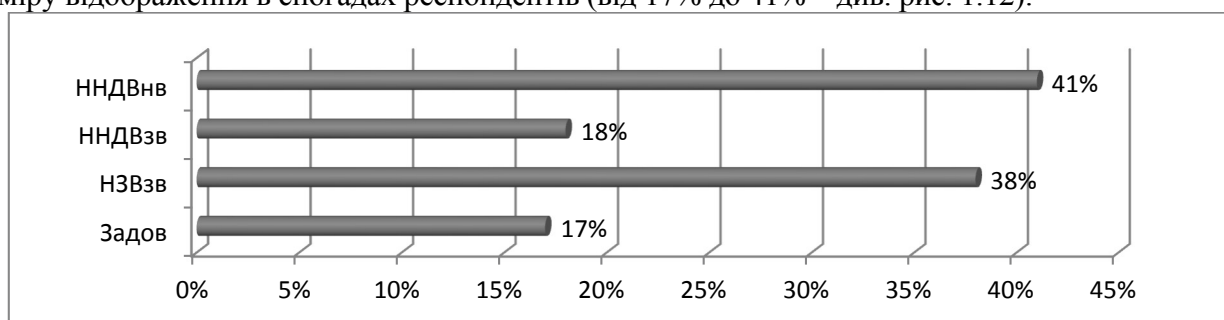


Рис. 1.12. Частотність виявлення категорії «їжа як винагорода» за групами досліджуваних

У цьому разі смислові елементи, що були виокремлені під час аналізу есе респондентів, відображали події, коли дорослі використовували їжу як матеріальну винагороду за вже виконану діяльність або вчинок. Іншими словами, «їжа» є матеріалізованою формою заохочення, похвали, подяки. Репрезентантами цієї категорії є наступні фрагменти:

- «отримувати їжу як нагороду я звикла з дитинства. Батьки часто заохочували мене якимось делікатесом за різні успіхи або гарну, слухняну поведінку... а тепер я часто сама купую для себе що-небудь вишукано-смаченьке як нагороду»;

- «коли мама намагалася мене до чогось заохотити, то давала мені морозжене, цукерку, тістечко тощо. Але бувало й так, що вдома реально нічого смаченького не було, і тоді мама казала: «візьми з полки пиріжок». Це означало, що мене похвалили... увяним пиріжком. Пройшло багато років, але мені й зараз важливо, щоб мене хвалили. Як презенту люблю шоколадки з горішками та здобні вироби»;

- «у дитинстві я часто чула від дідуся: внученька моя кохана, найкрасивіша та найкраща у світі, підемо купимо тобі чого-небудь смаченького». А мама й бабуся свідомо застосовували щодо мене політику «батога й пряника». Якщо я вчиняла щось погане (на їх погляд), то вони мене відразу позбавляли всього смачного і, навпаки, за гарні оцінки або «добрі справи» (вмитий посуд, прибрану кімнату, приготований самостійно обід та ін.) демонстративно купували для мене що-небудь смачне (торт, тістечко, шоколадні цукерки тощо).

Смислову наповненість блоку «їжа як засіб **втіхи**» відображають такі висловлювання досліджуваних, в яких зазначено, що дорослі часто пропонували їм (дітям) для покращення поганого настрою різноманітні смачні страви, ласощі тощо (частотність висловлювань склала від 11% до 83% – див. рис. 1.13).

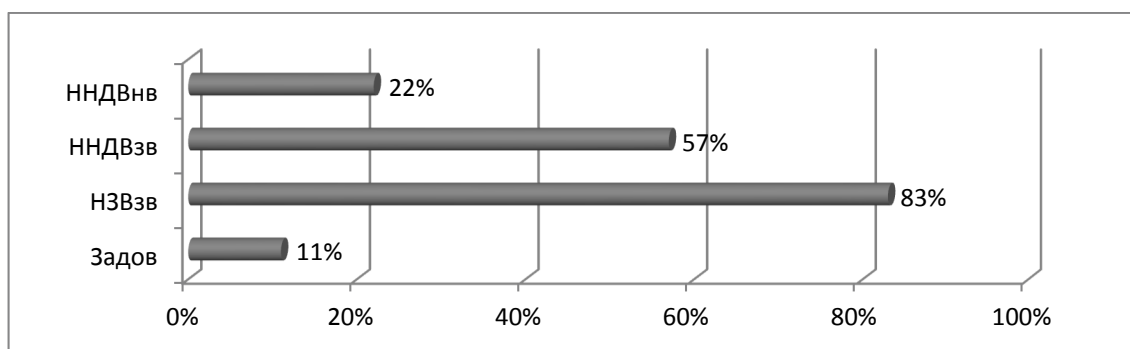


Рис. 1.13 Частотність виявлення категорії «їжа як засіб втіхи» за групами досліджуваних

Репрезентантами цієї тематичної конструкції є наступні смислові елементи:

- *«Коли зі мною траплялися різні життєві неприємності (будь-то розбите коліно, сварка з подружкою, трійка за контрольну та ін.) мама завжди пропонувала мені щось смачненьке, примовляючи: «солоденьке у роток, щоб прогнати холодок ...».*

- *«У дитинстві, коли буя намагалася якось підняти мій поганий настрій, вона часто казала мені: «а ти, милок, поїж, поїж того чого твоя душенька бажає, відразу полегшає, туга відступиться, смуток розвіється, настрої покращиться». При цьому вона сідала із мною поруч, гладила мене по голові, і розповідала різні історії. Мені дійсно легшало, але й дотепер їжа для мене це єдиний ефективний засіб покращення настрою».*

- *«Я давно помітив, що після смачної та ситної їжі я ніби добрішаю. Світ здається не таким вже й поганим, неприємності наче блякнуть. Але, на жаль, за ці «ліки» доводиться платити зайвою вагою. До першого класу я був худю дитиною, тому що нагодувати мене було великою проблемою. А коли почалося навчання в школі, став переїдати, і до четвертого класу з'явилася зайва вага. Вітчим періодично висміював мене, даючи мені образливі прізвиська. ...За це я його тихо ненавидів... А мама, жаліла мене і, бажаючи доставити мені радість, готувала або купувала мені що-небудь особливо смачненьке».*

Окрім поширено презентованих смислових категорій, у яких «їжа» використовувалася дорослими як маніпулятивний засіб впливу, нами також були виокремлені й інші категорії цієї смислової категорії. Однак у силу того, що частота їх зустрічальності в середньому у групах є незначною (до 25%) ми вважали за можливе не розглядати їх докладно. Це наступні блоки: - «їжа як спосіб прокрастинації», коли «їжа» або «легкий перекус» пропонувалися батьками з метою розрядки та короткого відпочинку на фоні рутинної роботи або як можливість «зібратися із силами» перед виконанням неприємної діяльності; - «їжа як засіб комунікації», коли ситуація приймання їжі пропонується як привід для приємного спілкування.

Підводячи підсумок за презентованими результатами зауважимо, що ситуація приймання їжі, яка супроводжується примусом, є специфічною соціальною ситуацією розвитку, що не дає можливості сформувати у дитини необхідні навички «впізнання» та диференціації власних потреб, не тільки харчових, але й особистісних (таких як почуття цінності самої себе). При цьому «негативну зарядженість» отримує не тільки «ситуація приймання їжі», але й «ставлення до батьків». У подальшому негативна зарядженість обумовлює або надмірне дистанціювання від них, або надмірну залежність від їхньої думки (щоб бути хорошим, треба догоджати батькам, «добре їсти», «дотримуватися дієти» та не звертати увагу на власні відчуття). Іншими словами, ситуація харчового насильства, як багаторазове ігнорування дорослими харчових потреб та психофізіологічних переживань дитини, обумовлює формування таких патологічних процесів тілесності, які зміщують функціонування у бік різноманітних порушень. Серед них найважливішими є:

– надмірна фіксація на власних «знакових» індивідуальних кодах їжі як специфічної системи семіотичних смислів, що зміщує акценти сприйняття їжі (як з «джерела поживних речовин та енергії» на інші психологічні смисли їжі), що провокує переключення патернів

харчової поведінки та створює передумови для формування проблемних стратегій ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі»;

– надмірна фіксація досліджуваних на харчовій активності, що блокується, карається або штучно стимулюється, а також на критичних зауваженнях Інших щодо ваги, розмірів та об'ємів тіла, що зумовлює закріплення та домінування у репертуарі поведінки неконструктивні способи подолання труднощів та досягнення автономності. Такими неконструктивними способами відходу від реальності є викривлені патерни харчової поведінки обмежувального, екстернального та емоціогенного типів, а також клінічні форми розладів харчової поведінки;

– дистанціювання (відчуження, відсторонення, дисоціації) від дискомфортних відчуттів у тілі, що зумовлює різноманітні порушення контакту з власним тілом, зокрема, втрату здатності до диференціації різних тілесних відчуттів, передусім, відчуттів голоду та ситості як основних регуляторів харчової поведінки у системі «голод – апетит – їжа – насичуваність – насичення – ситість»;

– відчуття власної «меншовартості» як специфічний досвід переживання безпорадності та базової основи глобальної незадоволеності відносинами з «Іншими», «тілом», «їжею», «собою» та життям загалом.

Викладена нами позиція узгоджується з даними наукових досліджень (О. А. Демчук, Т. І. Дучимінська, В. С. Ротенберг, В. В. Аршавський, С. М. Бондаренко, Д. О. Цирінг, І. В. Пономарьова та ін.), в яких розглядається вплив сім'ї та найближчого оточення на формування життєвого сценарію дитини, зокрема вплив негативних посилів на розвиток стану набутої безпорадності. При цьому особистісна безпорадність розглядається як *втрата людиною віри щодо власної ефективності* (М. Е. Р. Seligman, К. Reivich, L. Jaycox, J. Gilham та ін.); як *порушення мотиваційної характеристики людини* (Д. О. Цирінг, І. В. Пономарьова та ін.).

Додаток В

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАПИСАННЯ ЕСЕ

Есе – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми.

На відміну від реферату, який адресується будь-якому слухачеві есе – це ближче до репліки, що адресується підготовленому слухачу. Тобто людині, яка вже має уяву, про що йде мова. Власне, така «адресність» дозволяє автору есе зосередити увагу на розкритті нового змісту, а не нагромаджувати різними службовими деталями викладення матеріалу в письмовому форматі.

Процес написання есе:

Процес написання есе можна уявити як ланцюжок, послідовність певних елементів, етапів, процесів. Для студентів важливими є такі процеси та елементи.

Конспектування, особливо при читанні, є стратегічним інтелектуальним вмінням, а не механічним спрощеним викладенням авторської думки, позиції. Конспектуючи, студент відбирає відповідний матеріал та розвиває своє розуміння теоретичних положень, емпіричних даних, тобто факти такого роду, які або підтверджують, або спростовують. При читанні текстів студент робить помітки та порівнює одне з другим, відзначає те, що буде корисним в подальшій роботі або є більш цікавим, змістовним з теоретичного чи емпіричного підходів.

Можна конспектувати, поділивши аркуш зошита на два стовпчики. В лівому стовпчику студент напрацьовує конспект того матеріалу, який читає, а в правому, в той же час або пізніше, – порівнює зміст цього конспекту з іншими фактами, про які він читав раніше, чув на лекціях, які обговорювалися в неформальних умовах, а також з власними коментарями та критичними зауваженнями.

Іншими словами, студент формує свої нотатки для побудови перехресного посилання, виходячи з власних позицій, а також враховуючи власноручні коментарі відносно проголошеного іншими.

Що читати? Важливим є підбір матеріалу для читання: з кожної конкретної теми потрібно спочатку прочитати дві або три ключові статті, книги, в яких подаються зрозумілі концептуальні рамки або теоретична аргументація чи наводяться всебічні емпіричні дані. Таке стратегічне читання сформує певні основні орієнтири щодо теми (враховуючи різні судження, інтерпретації), слугуватиме фундаментом для цілеспрямованого подальшого читання.

Залежно від тематики важливим є включення до списку літератури для читання одного або двох тематичних досліджень, що мають протилежні спрямування. Ефективне використання тематичних матеріалів та даних допоможуть студенту попередити типову помилку – надмірне використання узагальнень в есе.

Тема есе. Аналіз протиріч, розгляд тематичних досліджень, формування проблеми дозволяють студенту визначити тему есе. Тема, питання та завдання, що постали перед студентом в процесі розмірковування над есе потребують аналітичних відповідей, тобто пошуку пояснення: чому щось відбувається / з якої причини / як це відбувається / процеси, механізми.

При виборі теми перш за все студент має переконатися, що він правильно сформував та зрозумів її. Оскільки тема може бути інтерпретована по-різному, для її висвітлення існує кілька підходів. Отже, студенту потрібно обрати один варіант інтерпретації або підходу, аби мати можливість обґрунтувати своє бачення проблеми.

При цьому зміст теми може охоплювати широке коло питань та потребувати залучення великого обсягу літератури. В цьому випадку студент має можливість сформулювати гіпотезу, відповідно до якої в есе (головній її частині) будуть проілюстровані тільки певні аспекти цього проблемного питання. Студент позбавляється зайвих труднощів, якщо він не буде виходити за рамки окресленого кола. Вибір, бачення студента потрібно аргумен-

тувати відповідними доказами. Виходячи з рішення студента про те, якою є гіпотеза роботи, потрібно скласти план відповіді та структуру есе.

Структура есе

Побудова есе – це відповідь на питання або розкриття теми, що засновано на класичній системі доказів.

1. **Титульний аркуш** (заповнюється за рекомендованим зразком);

2. **Вступ:** місія¹ студента щодо розгляду теми есе, його авторське бачення² – гіпотеза³ або сутність та обґрунтування вибору цієї теми. Мета та завдання роботи – очікуваний результат роботи в цілому та конкретні результати, які будуть отримуватися під час розкриття теми. На цьому етапі дуже важливо правильно **сформулювати питання, на які ви збираєтеся знайти відповідь у ході свого дослідження**. При роботі над вступом можуть допомогти відповіді на наступні питання: «Чи потрібно давати визначення термінам, що пролунали в темі есе?», «Чому тема, яку я розкриваю, є важливою в даний момент?», «Які поняття будуть залучені в мої міркування?», «Чи можу я розділити тему на трохи більше дрібних підтем?» і т. п.

3. **Основна частина:** теоретичні основи обраної проблеми й виклад основного питання. Ця частина припускає розвиток аргументації й аналізу, а також обґрунтування їх, виходячи з наявних даних, інших аргументів і позицій щодо питання. У цьому полягає основний зміст есе й це являє собою головні труднощі. Тому важливе значення мають підзаголовки, на основі яких здійснюється структурування аргументації; саме тут необхідно обґрунтувати (логічно, використовуючи дані або строгі міркування) пропонувану тезу. Там, де це необхідно, як аналітичний інструмент можна використати графіки, діаграми й таблиці. Залежно від поставленого питання аналіз проводиться на основі наступних категорій: причина – наслідок, загальне – особливе, форма – зміст, частина – ціле, сталість – мінливість. У процесі побудови есе необхідно пам'ятати, що один параграф повинен містити тільки одне твердження й відповідний доказ, підкріплений графічним або ілюстративним матеріалом. Отже, наповнюючи розділи аргументацією, необхідно в межах параграфа обмежити себе розглядом однієї головної думки. Добре перевірений спосіб побудови есе – використання підзаголовків для позначення в головній частині ключових моментів аргументованого викладення. Сукупність підзаголовків допомагає побачити те, що пропонує зробити студент (чи є добрим його бачення). Ефективне використання підзаголовків – не тільки визначення основних пунктів, які студент бажає висвітлити, це також наявність логічності у висвітленні теми есе.

4. **Висновок:** узагальненні й аргументовані висновки до теми. Підсумовує есе або ще раз вносить пояснення, підкріплює зміст і значення викладеного в основній частині.

Структура апарату доказів, необхідних для написання есе

Доказ – це сукупність логічних прийомів обґрунтування істинності якого-небудь судження за допомогою інших, пов'язаних з ним суджень. Воно пов'язане з переконанням, але не тотожно йому: аргументація або доказ повинні спиратися на дані науки й суспільно-історичну практику, переконання ж можуть бути засновані на забобонах, непоінформованості людей у питаннях економіки й політики, видимості доказовості. Інакше кажучи, доказ або аргументація – це міркування, що використовує факти, щирі судження, наукові дані й переконує нас в істинності того, про що мова йде. Структура

¹ Місія (від англ. Mission) – покликання, певна ідея, що несе в собі підставу для подальшого формування гіпотези.

² Бачення – проникливість, певна гострота, що несе вагомість суб'єктивності підходу до розгляду проблеми в есе.

³ Гіпотеза (від англ. Hypothesis) – припущення, задум, намір, який несе авторську суб'єктивність і приймається за предмет дослідження.

будь-якого доказу містить у собі три складники: теза, аргументи й висновки або оцінювальні судження.

Теза – це положення (судження), яке потрібно довести.

Аргументи – це категорії, якими користуються при доказі істинності тези.

Висновок – це думка, заснована на аналізі фактів.

Оцінювальні судження – це думки, засновані переважно на наших переконаннях, віруваннях або поглядах, які виражаються в емоційно-експресивній формі.

Вимоги до фактичних даних та інших джерел

Для написання есе на доброму рівні дуже важливо те, як використовуються емпіричні дані та інші джерела. Студент завжди може передбачити надмірне узагальнення, якщо пам'ятає, що в рамках есе *дані, факти тощо є ілюстрацією, а не підсумковим актом*, тобто вони підтверджують аргументи автора, свідчать про його вміння доречно використовувати інформацію. Студент не має забувати, що дані відносно спірних запитань – завжди піддаються сумніву. Від студента і не очікують, що його есе винайде остаточну, уніфіковану відповідь: ніхто та ніколи не погодиться з тим, що це є єдина правильна відповідь!

Як підготувати й написати текст есе?

Якість будь-якого есе залежить від трьох взаємозалежних складників, таких як:

- вихідний матеріал, що буде використаний (конспекти прочитаної літератури, лекцій, запису результатів дискусій, власні міркування й накопичений досвід з даної проблеми);
- якість обробки наявного вихідного матеріалу (його організація, аргументація та докази);
- аргументація (наскільки точно вона співвідноситься з піднятими в есе проблемами).

Процес написання есе можна розбити на кілька стадій: обмірковування – планування – написання – перевірка – виправлення.

Планування – визначення мети, основних ідей, джерел інформації, термінів закінчення й подання роботи. **Мета** повинна визначати дії. **Ідеї**, як і мета, можуть бути конкретними й загальними, більше абстрактними. Думки, почуття, погляди й подання можуть бути виражені у формі аналогій, асоціації, припущень, міркувань, суджень, аргументів, доводів тощо.

Джерела. Тема есе підкаже, де шукати потрібний матеріал. Звичайно користуються бібліотекою, Інтернет-ресурсами, словниками, довідниками. Перегляд означає редагування тексту з орієнтацією на якість і ефективність. Якість тексту складається із чотирьох основних компонентів: ясності думки, виразності, грамотності й коректності. Необхідно чітко і ясно формулювати ідеї, які хочете виразити, інакше вам не вдасться донести ці ідеї й відомості до читачів.

Виразність – це доступність тексту для розуміння. Легше всього її можна досягти, користуючись логічно й послідовно ретельно обраними словами, фразами й взаємозалежними абзацами, що розкривають тему.

Грамотність відбиває дотримання норм граматики й правопису. Якщо в чомусь сумніваєтеся, загляньте в підручник, словник або посібник зі стилістики чи дайте прочитати написане людині, чия манера писати вам подобається.

Коректність – це манера письма. Писати треба полемічно, але чемно.

Перевірка есе

Велике значення має перевірка першої версії есе. При складанні чернетки головне завдання студента – напрацювати аргументацію, вдосконалити основні думки та розташувати їх в логічній послідовності, супроводжуючи ілюстративним та додатковим матеріалом.

При перевірці, перш за все, студент звертає увагу на власну аргументацію:

- Чи переконливо це?
- Чи достатньо використано дані?
- Чи ефективно вони використані?

Наступний крок студента: перевірка граматики, орфографії, пунктуації тощо; самооцінка відповідності окремих розділів заголовкам, підзаголовкам, послідовності тощо.

Використання літератури

При написанні есе виникає певна група труднощів через незнання того, яким чином використовувати літературу з цієї теми. Студент має можливість уникнути цих проблем, виконуючи наступне правило: при цитуванні завжди подавати текст в лапках та формувати точне посилання на джерело, вказуючи номер сторінки.

Список використаних джерел. Джерела можна розміщувати в списку одним із таких способів:

- * в порядку появи посилань у тексті (найбільш зручний для користування),
- * в алфавітному порядку прізвищ перших авторів або заголовків,
- * у хронологічному порядку.

Студенту не рекомендується посилатися на літературу, яку він не читав сам.

Єдиним винятком з цього правила може бути випадок, якщо студент посилається на автора, який цитує іншого автора. Тоді в есе зазначається : *«Як пише П... (1983, цит. за [1, с. 20])...»*, а в загальному списку використаної літератури вказується джерело 1 - як у вищезазначених випадках.

Посилання на ілюстрації, невеликі таблиці, схеми тощо зазначають порядковим номером ілюстрації, таблиці, схеми за текстом есе, наприклад, *«мал. 2.»* або *«...на мал. 2 ми спостерігаємо...»*. В повторному посиланні на ілюстрації, таблиці, схеми необхідно вказувати скорочено слово «дивись», наприклад: *«див. таб. 2.»*

Додатки (великі схеми, таблиці тощо) оформлюють як окремий розділ есе (після списку використаної літератури), розміщуючи їх у порядку появи посилань у тексті есе. Додатки слід позначати послідовно великими літерами української абетки, наприклад: *Додаток А.*

Оцінювання есе

Критерії оцінки есе можуть трансформуватися залежно від їхньої конкретної форми, при цьому загальні вимоги до якості есе можуть оцінюватися за наступними критеріями:

Таблиця В.1

Критерії оцінювання есе та відповідні вимоги до студента

Критерії	Вимоги до студента
Знання й розуміння теоретичного матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> - визначає розглянуті поняття чітко й повно, наводячи відповідні приклади; - використовувані поняття строго відповідають темі; - самостійність виконання роботи
Аналіз і оцінка інформації	<ul style="list-style-type: none"> - грамотно застосовує категорії аналізу; - уміло використовує прийоми порівняння й узагальнення для аналізу взаємозв'язку понять і явищ; - здатний пояснити альтернативні погляди на розглянуту проблему й прийти до збалансованого висновку; - діапазон використовуваного інформаційного простору (студент використовує велику кількість різних джерел інформації); - обгрунтовано інтерпретує текстову інформацію за

	допомогою	графіків	і	діаграм;
	- дає особисту оцінку проблемі			
	- ясність	і	чіткість	викладу;
	- логіка	структурування		доказів;
	- висунуті тези	супроводжуються		грамотною аргументацією;
Побудова суджень	- приводяться різні точки зору і їхня особиста оцінка;			
	- загальна форма викладу отриманих результатів і їхньої інтерпретації відповідає жанру проблемної наукової статті.			
	- робота відповідає основним вимогам до оформлення й використання цитат;			
Оформлення роботи	- дотримання лексичних, граматичних і стилістичних норм літературної мови;			
	- оформлення тексту з повним дотриманням правил орфографії й пунктуації;			
	- відповідність формальним вимогам.			

За що викладачі ставлять гарні оцінки авторам есе? Викладачі ставлять «гарні» оцінки за здатність в есе побудувати, довести власну позицію з певної проблеми на підставі набутих знань. Студент мусить виходити з того, що всі ми маємо справу з предметами, де не існує абсолютно «правильних» та «неправильних» відповідей на запитання, як це буває в фізиці чи математиці – існує тільки більш-менш аргументовані точки зору.

Викладачі чекають від студентів самостійного мислення, відображення власних думок стосовно певної теми, проблеми.

При оцінюванні есе в центрі уваги викладача знаходиться:

- здібність студента критично та незалежно оцінити наявні дані, точки зору, позиції, аргументи;
- здібність розуміти, оцінювати та встановлювати зв'язки між ключовими моментами проблем та запитань;
- вміння диференціювати протилежні підходи та моделі, застосовуючи їх до емпіричного матеріалу або дискусії з принципових питань;
- здатність до застосування аналітичних підходів, моделей тощо.

Що не «подобасться» викладачам або чому може бути знижено оцінку за самостійну роботу?

Наведемо кілька правил, які зазначають, що саме не потрібно робити в есе, бо ці дії призведуть виключно до поганого результату самостійної роботи:

1. Студент не може сформулювати гіпотезу.
2. Відсутність чітких відповідей.
3. Відсутність чіткої організації, плану, структури есе.
4. Брак аргументації, доказів, доводів, висновків.
5. Надмірне та поверхневе оперування даними.
6. Проста констатація фактів замість їхнього узагальнення.
7. Викладення точок зору інших при «замовчуванні» власної позиції.
8. Надмірні повтори.

Есе готово

Викладач в присутності студента визначає день реєстрації роботи (на титульній сторінці) та повідомляє день очікування оцінки.

Рекомендований зразок титульної сторінки есе наведений у табл. В.2:

Таблиця В. 2

Зразок оформлення титульної сторінки есе

<p>Херсонський державний університет Факультет психології, історії та соціології Кафедра психології</p> <p>Есе з курсу «_____». Тема: «_____».</p> <p>Виконав: здобувач вищої освіти другого рівня ___-го курсу денної (заочної) форми навчання _____ (ПП)</p> <p>Реєстрація роботи _____ Оцінка _____ Викладач _____</p> <p style="text-align: center;">Херсон</p> <p style="text-align: center;">200__-200__ навчальний рік</p>

СТРУКТУРОВАНЕ НАРАТИВНЕ ІНТЕРВ'Ю І НАРАТИВНИЙ АВТОБІОГРАФІЧНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК ЗА ДЕНОМ МАКАДАМСОМ

Для нейтралізації проблем, пов'язаних з рівнем наративної компетенції і оптимізованого отримання наративних даних американський наративний психолог Ден МакАдамс використовує структуроване наративне інтерв'ю (тобто такий вид інтерв'ю, в якому заздалегідь визначений порядок розташування питань (або тематичних блоків) і їх формулювання). Структура інтерв'ю визначена наративної логікою: питання враховують і навіть нав'язують особистої історії життя інтригу, кульмінацію, жанрові форми та структурно-текстуальні відносини.

Підвищену увагу дослідник приділяє епізодам «змін/ тим, що відхиляються від буденного плину життя» (з них він пропонує, як правило, починати селективну історію життя), що не дивно, оскільки сам наратив часто характеризують як інструмент виявлення і артикуляції відхилень/змін, а структура наративу традиційно вкладається в систему координат «рівновага - порушення рівноваги - відновлення рівноваги».

МакАдамс не відмовляється і від наративного анкетування, пропонуючи своїм респондентам бланк, що включає вісім модулів, з яких пропонується зібрати селективну історію свого життя. У кожному модулі МакАдамс просить респондента навести по одному характерному епізоду («те, що постає перед очима»), в яких був би описаний:

1 досвід життєвих змін:

- події, що ілюструють піковий досвід і час найвищого підйому,
- події, що відсилають до досвіду невдач, провалів, катастроф, депресій і т.п.,
- поворотні події в житті, як їх розуміє і бачить сам оповідач.

2. описати досвід, протиставлений змінам – навести епізод, коли б життя і становище у ній були б стабільні, неперервні, стійкі тощо;

• описати життєвий досвід у послідовності його розташування на життєвому шляху:

- навести розповідь про самих ранніх спогадах;
- описати найяскравіший епізод з історії дитинства;
- найбільш яскраві спогади отрочества і юності;

3 епізод навчання – навести історію про події вашого життя, з яких ви витягли найсерйозніший урок (треба сказати, що наративні психологи виявляють підвищену цікавість до епізодів, в яких присутня тема навчання, досвіду, настанови, триманого уроку (Джером Брунер рекомендував звертати на них особливу увагу як на інструмент і ресурс наділення життя сенсом);

5 історії про життєвий вибір або прийняття рішення.

Крім скороченого гайда до наративного інтерв'ю і наративного автобіографічного опитувальника МакАдамс описує розгорнуту модель структурованого наративного інтерв'ю, куди включаються такі блоки:

• структурування життя відповідно до логіки книжкового тексту: розбивка на глави, заголовки;

- модуль критичних подій і змін;
- модуль ілюстрацій до етапів життєвого шляху;

• модуль впливів (позитивних і негативних), в тому числі – впливу культурних форм і зразків (література, кіно, телебачення, сімейні історії) на вироблення особистої моделі опису життя або на траєкторію життя;

• модуль уявного майбутнього (респонденту при цьому пропонується викласти дві версії можливого майбутнього – позитивну і негативну);

• модуль особистісної ідеології (цінності, кредо, концептуалізація ідентичності, легітимація виборів, місія тощо)

- модуль лейтмотиву життя

Під час опису кожного епізоду оповідачеві рекомендується керуватися питаннями, що координують і направляють процес нарації:

- питання обставин: коли саме відбувалася ця подія?
- питання змісту і якісного висвітлення події: в чому вона полягала?
- питання персонажів: хто до нього був залучений? (Питання персонажів)
- питання ментального плану: про що ви думали і що відчували тоді?
- питання сенсу: чому ви вважаєте, що це подія важлива для вашої життєвої історії?
- питання ідентифікації: Що це подія говорить про те, хто ви є, ким були і ким можете бути в подальшому?

Використання подібного роду схеми, безперечно, викликає серйозні питання, оскільки пропонує зовнішнє структурування та організацію життєвого досвіду відповідно до загальної схемою нарації.

НЕСТРУКТУРОВАНЕ НАРАТИВНЕ ІНТЕРВ'Ю (ЗА Ф. ШЮЦЕ)

Модель неструктурованого наративного інтерв'ю була розроблена Ф. Шюце у 1970-ті роки під час проведення дослідження в Університеті Беліфельда (Німеччина), присвяченого реакції місцевої влади на реформи. Автором були сформульовані наступні фази нарації: фаза переходу до розповідання, фаза наративних розпитувань і аналітична фаза, а також запропонований алгоритм обробки даних, отриманих під час інтерв'ю.

- Фаза нарації. На цій фазі дослідником формулюються запитання (так звана «ініціююча формула»), що спонукає оповідача до розповідання. При всій довільності від формули очікують ясності, зрозумілості та недирективності. Як приклад можна привести формулу, яку використовував Ден МакАдамс:

«Ми хочемо взяти у вас інтерв'ю про історію вашого життя і просимо вас зіграти роль оповідача власного життя, щоб створити для нас історію вашого минулого, теперішнього і можливого майбутнього. Людські життя настільки різні і люди надають сенс своїм життям дуже різними способами. Наша мета як дослідників полягає в тому, щоб зібрати якомога більше історій людей про їх життя для того, щоб скласти собі уявлення, яким чином життя стає осмисленим. Вам не потрібно розповідати нам історію всього свого життя. Ми просимо про вибіркочу версію. Таку, яка була б зосереджена на ключових для вас подіях, стосунках, обставинах».

Джером Брунер пропонує свій варіант ініціації формули:

«Ми просили респондентів розповісти впродовж півгодини про те, як вони бачать свої життя. Ми сказали їм, що ми не збираємося оцінювати чи засуджувати їх». Передбачається, що хід оповідання визначається самим оповідачем.

В інструкціях по проведенню наративного інтерв'ю акцент робиться на техніці активного слухання, що стимулює до продовження розповіді. Добре наративний інтерв'ю не може бути швидкоплинним - іноді фаза на рації може розбиватися на кілька сесій, але зазвичай передбачається, що мінімальна фаза нарації буде займати не менше кількох годин.

- Фаза наративних розпитувань: Після того, як оповідач виклав історію свого життя, може початися фаза наративних питань (розпитувань). Тут інтерв'юер повертається до історії свого респондента для того, щоб задати уточнюючі питання, які спонукають до більш детального розповідання про тих чи інших обставин. Що стосується часу переходу до цієї фази, що вона може бути включена в ту ж сесію, на якій історія була розказана, а може бути перенесена на наступну зустріч (в тому числі і для того, щоб дослідник міг проаналізувати розповідь про життя і формулювати до нього питання). Питання, які задаються на цій фазі можуть бути об'єднані спільною наративною формулою «Не могли б ви розповісти докладніше ...».

Наприклад:

- о Звернення до певного періоду в житті: «Не могли б ви докладніше розповісти про той період життя, що ви ...?»

- о Звернення до теми, про яку йдеться в оповіданні: «Ви говорили про те, що змінили місце проживання. Розкажіть, будь ласка, що цьому передувало, як це сталося і які спогади у вас пов'язані з іншим містом?»

- о Звернення до згаданої ситуації: «Ви торкнулися важкої ситуації, в якій ви опинилися після розлучення батьків. Розкажіть, будь ласка, докладніше, як це було?»

- о Звернення до згаданого в оповіданні аргументу з метою уточнення: «Ви можете навести конкретний випадок, коли вам « дуже щастило»?»

- о Вступ до сценічного спогаду: «Давайте ще раз повернемося до ситуації ...»

- Аналітична фаза: У заключній частині інтерв'ю респонденту пропонується зайняти позицію «теоретика» по відношенню до власної історії – проінтерпретувати,

проаналізувати, оцінити, пояснити події власного життя. У схемі МакАдамса це група запитань, що задаються до форми історії життя (зразки, еталони), до загальної персональної ідеології, лейтмотивам, базовим сюжетів. З позицій наративної психотерапії, подібного роду питання можуть мати відчутний терапевтичний ефект, оскільки підвищують рефлексію і критичність щодо досвіду і ідентичності, а також підвищують активність і самостійність індивіда у визначенні формату свого життя і досвіду («досягнення самоавторизації»).

МЕТОДИКА «ОРГАНИ, ЩО ГОВОРЯТЬ...» АБО «ЯК ВРЯТУВАТИ БОСА»

Мета: діагностика неусвідомлюваного ставлення до тілесних проблем; сприяння усвідомленню важливості власної тілесності; формувати позитивного ставлення до тіла, сприяння самостійному пошуку гармонізації тілесності.

Прембула до вправи. Чи доводилося Вам бути на якихось колективних зборах, де обговорюється дуже значуще питання для всіх його учасників? Тоді вам добре знайома атмосфера, коли кожному члену зборів дійсно важливо висловити свою думку. Якщо у Вас, що не було такого досвіду, то Ви можете легко собі це уявити для нашої подальшої роботи.

Крок 1. Запишіть у стовпчик наступні частини тіла: голова, шия, тулуб, геніталії, руки, ноги ... Перед вами список з шести частин тіла. Доповніть його іншими частинами тіла або органами до 10 (при бажанні список може бути більш розширеним).

Крок 2. Зі складеного вами списку, який містить десять пунктів, виберіть три-п'ять найбільш значущих для Вас органів або частини тіла.

Крок 3. Уявіть собі таку фантастичну ситуацію, що всі ваші органи і частини тіла присутні на зборах або медичному консиліумі, тема якого актуальна для всіх, наприклад: «Як врятувати Боса» (Бос – це Ви☺)). Всі вони вміють говорити ... і кожна частина або орган тіла можуть заявити про свої симптоми, вимагати зміни ставлення до себе, турботи про себе.

Головуючий промовляє, що назріла необхідність щось змінити у способі життя Боса, і кожен може висловити свої претензії, скарги і невдоволення, а також може сказати свої побажання і рекомендації. Хтось просить невиразним тихим голосом, хтось наполегливо вимагає і пред'являє рахунок за завдані збитки! Особливо інтересними є думка тих частин тіла або органів вашого організму, які Ви відзначили як найбільш значущі.

Крок 4. Слово для виступу беруть ті частини тіла і органи, які Ви виділили на кроці два. Напишіть, що говорить кожна частина тіла або орган ... (при бажанні, Ви можете «дати голос» всім частинам тіла або органам відповідно до Вашого списку).

Приклад: Аня, 31 рік:

тулуб: «Мені набридло, що про мене завжди згадують в останню чергу! Пора привести мене в порядок! ».

печінка: «Кинь пити і курити! Дістала вже... Ще трохи і я зовсім не зможу нормально функціонувати».

серце: «Іноді, у мене таке відчуття, що я розривалося ... Чи не можна трохи менше нервувати і турбуватися? Ти так багато думаєш і переживаєш про інших ... Чому тобі плювати на себе? ... на мене?».

Крок 5. Обговоріть в парах результати вашої роботи. Завдання партнерів у парі допомогти один одному, задаючи уточнюючі і проясняють питання. Поміркуйте над тим, до чого закликають вас різні частини тіла? Про що просять? Які прохання можливо втілити в реальності? Під час обговорення спробуйте знайти рішення, які могли б примирити Боса (Вас) і частини та/або органи тіла. Конкретизуйте абстрактні положення. Прояснює терміни реалізації бажаних змін. У тих випадках, коли прохання сформульована в негативній модальності переформулюйте їх у позитивну модальність.

Терапевтична віньєтка (фрагмент роботи):

Аня:

тулуб: «Мені набридло, що про мене завжди згадують в останню чергу! Пора привести мене в порядок! ».

Партнер: Що значить для тебе «бути в порядку»?

Аня: Для мене «бути в порядку» – це підкачати сідниці, зменшити обсяг стегон і живота, підтягнути м'язи тіла, пройти курс антицелюлітного масажу, оновити гардероб і зробити манікюр і педикюр.

Партнер: Як давно ти цього хочеш?

Аня: Уже років зо три ...

Партнер: Що заважає втілити це все у життя?

Аня: У мене на себе ніколи не вистачає часу і грошей.

Партнер: Проведи калькуляцію всіх перерахованих пунктів на предмет тимчасових і матеріальних витрат.

(Після калькуляції).

Аня: Я розумію, що частина пунктів – підкачати сідниці, зменшити обсяг стегон і живота, підтягнути м'язи тіла, у принципі, не вимагають грошей, оскільки я можу це робити вдома самостійно. І, загалом-то, це вимагає не так-то й багато часу – 15-20 хвилин на день.

Партнер: Що ти могла б собі дозволити здійснити прямо сьогодні?

Аня: Спробую виділити собі 10 хвилин для вправ.

Обговорення.

Резюмування. Шукайте, де ви обмежуєте власне тіло, аби дати йому отримувати бажане і проявляйте більше любові до себе, надаючи необхідне.

Груповий девіз вправи: «Довіра до тіла – основа всього розвитку».

ТЕХНІКА СКЛАДАННЯ АКРОВІРША

Вправа: Проблема, Акростих і Я.

Мета: ознайомити з діагностичним і психотерапевтичним потенціалом складання акровірша, що дозволяє клієнту прояснити і усвідомити власні почуття, думки, типові стратегії поведінки і віднайти ресурси.

Акровірш – вірш, у якому кожний новий рядок визначається послідовністю букв у стимульному слові. Наприклад, якщо стимульне слово – «Світ», то перший рядок у вірші починається на літеру «С», другий – на літеру «В», третій – на літеру «І», четвертий – на літеру «Т».

У нашій роботі акровірш використовувався, з одного боку, з діагностичною метою, оскільки зміст акровірша дозволяє виявляти емоційний, поведінковий та когнітивний компонент на стимульне слово. З іншого боку – акровірш «вплітався» у психокорекційний процес у поєднанні з метафоричними асоціативними картами. Це відбувалося наступним чином. Після завершення створення акровіршу учаснику пропонувалося свідомо підібрати асоціативну карту до кожного рядка або об'єданого ряду рядків акровірша (за бажанням учасника). Далі робота може проводитися двома варіантами.

Перший варіант. Учасник, під час вибору карти до кожного рядка акровірша (або об'єданого ряду рядків), описує карту та спільно з ведучим (або партнером) аналізує зв'язки між рядками свого вірша, обраною асоціативною картою та тими почуттями і думками, які у нього виникають під час психологічної роботи.

Під час корекційної роботи з учасниками тренінгових груп ми надавали наступну інструкцію: «Згадайте будь-яку актуальну для вас (у теперішній період) проблему, проблемні відносини, задачу, мету. Позначте її одним словом (виділяється одна-дві хвилини часу). Запишіть це слово не як зазвичай, горизонтально, а за вертикаллю. Якщо у слові зустрічаються літера «И» або «Ь» знак чи «'», то ви їх можете відразу виключити. Отже, ви отримали початкові літери для створення акровірша. Кожна буква ключового (стимульного) слова – це початок рядка. У своїй творчості ви абсолютно вільні. Крім умови, що ми вже обговорили при поясненні, «що таке акростих», – ніяких інших умов немає. Це може бути так званий «білий вірш» – вірш без рими, і немає необхідності обов'язково зв'язувати рядки акровірша між собою будь-яким логічним змістом. Ви можете взяти собі часу стільки, скільки вам необхідно, але зазвичай вистачає п'ять-сім хвилин – тому що це просто політ ваших думок і це легко ...».

Другий варіант. Після завершення процедури добору та викладання карт до кожного рядка акровірша (або об'єданого ряду рядків) учаснику пропонується підібрати слово або словосполучення до того послідовного візуального ряду карт як цілісної (узагальненої) картини. У додатку Л наведені приклади акровіршів деяких учасників нашого тренінгу.

ТЕХНІКА СКЛАДАННЯ СІНКВЕЙНУ

Вправа: Проблема, Сінквейн і Я.

Мета: ознайомити з діагностичним та психотерапевтичним потенціалом створення сінквейну, що дозволяє прояснити і усвідомити власні почуття, думки, типові стратегії поведінки і віднайти ресурси.

Сінквейн (від фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – п'ятирядкова неримована віршована форма творчості (поезії). Вперше, як ефективний метод розвитку дитини (як творча робота щодо створення віршів внаслідок впливу японської поезії), став використовуватися на початку ХХ століття у США. Суть стилю сінквейн – це «згорнутий», поетичний відгук на ключове, стимульне слово. Надалі техніка «створення сінквейна» стала поширено застосовуватися з дидактичною метою як ефективний метод розвитку образної мови та креативності.

Останнім часом ця техніка стала застосовуватися в різних країнах під час психотерапії (психокорекційної терапії), оскільки розглядається як метод, який дозволяє досить швидко та ефективно діагностувати емоційний стан у зв'язку з проблемною ситуацією (проблемою) та сприяє усвідомленню, проясненню глибинних цінностей і ресурсів. Інакше кажучи, метод має значний діагностичний та психотерапевтичний потенціал. Крім того, він дозволяє знизити (розрядити) рівень «напруги» на етапі формування контакту та довіри (під час тренінгу, консультування, психотерапії тощо).

Суть методу полягає у створенні учасником тренінгу (клієнтом) вірша на тему, яка ним самим позначається як проблема (проблемна ситуація). Створений творчий продукт (вірш), з одного боку, відображає синтезовану інформацію (установки, стереотипи, думки, почуття, переживання людини) та є своєрідним інструментом пізнання, ілюстрацією (проблеми, актуальної ситуації, теми, питання), а з іншого, – дозволяє створити новий «бажаний» продукт, побачити перспективу змін, визначитися з ресурсами. Складання сінквейну як методу психодіагностики та психотерапії, незважаючи на його творчий характер, відбувається за певними правилами (див. табл. 3. 1).⁴

Таблиця 3. 1

**Правила складання сінквейну
як методу психодіагностики та психотерапії**

У першому рядку позначається головна тема – Проблема	Сформулюйте для себе суть проблеми. Позначте її одним словом (зазвичай це іменник)
Другий рядок – опис стану, властивостей, якостей, які характерні для вас у проблемній ситуації	Дайте відповідь собі на питання: Коли я стикаюся з цією проблемою, то Я яка? або Якою мене змушує бути ця Проблема? Які особливості Проблеми (характеристики проблемної ситуації)? Доберіть два слова (прикметники, дієприкметники чи метафору з двох слів)
Третій рядок – опис дій, які зазвичай здійснюються вами у описаному вище «проблемному» стані.	Дайте відповідь собі на питання: Коли я у цьому стані, то які дії я зазвичай здійснюю? Що змушує мене робити Проблема? Доберіть три слова (три дієслова), які є діями.
Четвертий рядок – це ваші почуття, переживання, ставлення до себе або особисте ставлення до проблеми після	Дайте відповідь собі на питання: Які почуття у мене виникають після того як я дію, здійснюю, вчиняю (цим певним чином)? Яке ставлення у мене виникає до себе або проблеми після того як я здійснюю ці дії?

⁴ Алгоритм, що наводиться у таблиці 3. 1. пропонується у формі звертання до клієнта чи групи клієнтів.

здійснення дій у певному стані.	Доберіть чотири слова, які відображають почуття, переживання, ставлення. Це може бути метафора з 4 слів.
П'ятий рядок – це новий стан, який виникає після здійснення дій або нова (інша) тема	Своєрідне резюме – позначається одним словом (іменник у однині);
<p>Подальший хід роботи: 1. Учасник (клієнт) зачитує вголос свій вірш. Ведучий (психолог, психотерапевт) задає питання: Що подобається? Що не подобається? Що хотілося б змінити? Як це може бути позначено по-іншому?</p> <p>2. Ведучий прочитує сінквейн учасника: «Тепер я озвучу ваш сінквейн, просто як дзеркало. У Вас буде унікальна можливість почути себе як би з боку. Я читаю – Ви слухаєте».</p> <p>3. Після прочитання: Що відкликається? Чи все подобається? Чи є те, що хотілося б змінити? Як може бути це позначено по-іншому? Ви можете це зробити прямо зараз – щось уточнити, змінити і зробити так, як хочеться. Ви можете підібрати інші слова або іншу метафору ...</p> <p>4. Після внесення поправок, уточнюється: чи можливі ці зміни в реальності? Які Ви бачите реальні шляхи змін в бажану сторону?</p> <p><i>Примітка:</i> якщо у вірші є деструктивні дії щодо інших людей (вбити, знищити) відзначається їхня руйнуюча сила для самого учасника (клієнта) та пропонується продовжувати змінювати вірш до досягнення іншого, більш сприятливого стану (в ідеалі трансформація в позитив).</p>	

ТЕКСТИ АВТОНАРАТИВІВ

Дарина Р.

Кожного року на світ народжуються маленькі діти. Народилася і я. Мама і тато - це ті люди, які дали мені життя, в без них я ніщо. З дитинства пам'ятаю, як ходила в дитсадочок. Це були роки, коли в кожную хвилину можна було погратися. Моя мама пекла мені смачні тортики та різні солодоці і ми з сестрою завжди смакували їх та пили чай. Настав час, коли я пішла до школи, мій перший дзвінок, коли я завітала до школи, все здавалося великим та цікавим. Усі дітки в першому класі були засмучені, плакали, а я з радістю чекала, як піду в школу, познайомлюся з учителькою.

Коли мені було 6 років, я дуже хотіла собі маленьке цуценя, але мені не дозволяли. На Новий рік я загадала бажання, щоб у мене було цуценя, але минув майже рік... та 30 грудня я вийшла надвір і біля мого будинку було маленьке голодне цуценя. Я підбрала його, нагодувала, помила. Ми з ним завжди гралися, я навчила його давати лапу. У школі в нас були концерти, ми всі вдягали костюми, виступали і отримували подарунки.

У старшій школі я дружила з Настею, вона була моєю найкращою подругою, ми гуляли, завжди були разом. Також ми з класом ходили на пікнік, в парк, в театр - це були незабутні часи, але настав час прощатися з школою. На нашому випускному всі були дуже гарними, класний керівник говорив такі гарні слова. Але найбільше мені запам'ятався танець з батьками. Тепер настав час здавати ЗНО, було неймовірно важко, але все пройшло добре, і я вступила до університету. Емоції переповнювали мене... Все було чудово: нові знайомства, друзі. Також я познайомилась зі своєю групою - усі такі добрі і дружелюбні. Я дякую їм за це.

Ольга С.

«Вже дев'ятий місяць мене з нетерпінням чекають, та ніхто ще не знає, що я з'явлюсь саме завтра. Ох і радісно ж буде всім! Напевно мама вже вигадала мені ім'я. Нещодавно вона гладила мене і казала, як любить».

Коли я народилася на світ, - ніхто не очікував, що це станеться так раптово, навіть лікарі. Мама не одразу отримала мене, поки мене вбирали в пелюшки, вона від утоми встигла заснути. Снівся їй сад. А в тому саду її прабабуся збирала яблука. Піднімаючи кожне, вона клала його до кошика і промовляла: «Віра, Віра, Віра». Коли матуся прокинулася, мене вже внесли у кімнату. Вона взяла мене на руки, пильно поглянула на моє обличчя і промовила: «Так це ж Віра!».

Коли настав день мого хрещення, мама вже встигла переконати татуся назвати мене Вірою. Росла я дуже повільно. «Маленька комашка» - так називала мене бабуся. Вона турботливо доглядала мене, поки мама їздила на навчання. Хоча я й була зарахована до дитячого садочка, проте відвідувала його рідко. Завжди знаходився хтось, хто шкодував мене під час зборів до садочка.

Ось і перший клас. Багато діток, друзів мене чекали кожного дня. Моя перша вчителька, здається, була найдобрішою серед учителів. Мені пощастило.

Оскільки мої батьки музиканти, мені, звичайно ж, судилося навчатися у музичній школі. О, це було моє захоплення! Уроки фортепіано приносили масу задоволення. Також я любила співати та виступати на сцені у нашому селищі. Кожного дня, відвідавши школу, музичну школу або гурток малювання, я приходила дуже виснажена додому, робила уроки та все ж знаходила сили дражнитися зі старшим братом. Все дитинство ми з ним «воювали». Скільки шкоди накоїли разом та скільки разів вибачалися перед мамою.

Друзів у мене було небагато, проте всі вони були найкращі. В старших класах я почала задумуватися про своє майбутнє. Розуміла, що вслід за батьками не піду, музика -

то моє хобі. В якийсь момент я стала захоплюватись книгами, а особливо психологічною літературою. Саме тоді й зрозуміла, що хочу бути психологом. Батьки підтримали мене у цьому.

І ось сьогодні я маленькими кроками йду по дорозі до однієї із своїх мрій. Ще декілька кроків і вона стане реальністю».

Вероніка С.

Існує думка, що у кожної людини є своя місія у цьому житті, своє призначення. Більшість із нас не замислюється над цим, проте, якщо заглибитись у це питання, то з'являється безліч запитань, на які немає відповідей.

Я народилася 21 червня 1996 року о 04.00. У дитинстві, мама казала, я була досить спокійною дитиною, не галасувала ночами, давала спати батькам і взагалі зі мною ніяких труднощів не було. Коли мені виповнилось 4 роки, батьки почали помічати, що мені дуже подобаються гудзики. Коли я приходила до хрещеної в магазин, то починала розстібувати одяг, що був на манекенах і назад застібувати.. Мене можна було залишити там на добрих дві години і мені це дуже подобалось. З дитинства я любила розповідати вірші і бути в центрі уваги. Тому з другого класу брала участь у шкільних виставах. Мені давали різноманітні ролі: від Жучки з Ріпки до пасербиці Марушки з казки «Дванадцять місяців». Також мені подобалось танцювати і вивчати англійську мову. На вихідних я любила приїздити до бабусі з дідусем, а на зимових канікулах і зовсім у них жила. До них у гості приїздила моя двоюрідна сестра з Києва і ми весело проводили час. Коли мені було 12, мама була вагітна моїм братом. Тоді ми вирішили поїхати з України. Ми жили в Італії півроку. Там я знайшла багато друзів, навчалась у італійській школі і навіть закохалась. Влітку, коли мені виповнилось 13, ми повернулись до України. Мені довелося переходити до нової школи. Я навчалась у ЗОШ №33 і саме з того часу почала вести активну творчу діяльність. Коли я була за кордоном, то я не мала змоги дивитись дивитись українські канали і дуже сумувала за українською мовою, з того часу я почала цікавитись літературою, прочитала немало книг. У 33 школі я писала вірші, грала на сцені, співала, брала участь у конкурсах і навіть зайняла перше місце у конкурсі «Я і Всесвіт». У 17 років я випустилась зі школи і вступила до ЖДУ ім. І. Франка на спеціальність «Соціальна педагогіка». Тут достатньо цікаво навчатись, але найбільше мені подобається можливість відкрити себе. Зараз мені 19 років, я - студентка 3 курсу, граю у студентському театрі і мені це до вподоби. Тож якою є моя місія? Ще не знаю, але впевнена, що важлива».

Олександра Ч.

Привіт, мене звать Саша і мені 17 років. Хочу розповісти вам історію мого життя.

1 травня 1998 року о 23:45 Найкраще в неї виходило ламати брату іграшки, псувати домашню бібліотеку, малювати в книжках і вирізати з них сніжинки. Оскільки на вулиці не було моїх ровесників - доводилося грати зі старшим братом та його друзями у стрілялки та футбол. Згодом я познайомилась із хлопчиком мого віку, ми ходили на риболовлю, гралися, робили пліт із пляшок та гілок. У 3 роки я познайомилась зі своєю найкращою подругою, з якою дружу і досі. А потім я пішла до школи.

У школі я зайнялася музикою, співала, займалась у театральному гуртку. У 2011 році пішла навчатись у «Центр творчості дітей та молоді» на естрадний спів.

У 2012 році вступила до житомирського обласного педагогічного ліцею на історичний курс. Навчалась там 3 роки. Це були цікаві підліткові роки. Там навчали дорослого життя, вчили бути самостійними. Найбільш цікавими були поїздки по Україні, в різні міста і села. Але згодом нас перейменували на Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей, ця назва здавалась мені дивною. У 2015 році я закінчувала одинадцятий клас, мріяла про це всі 11 років, і ось ми вже стоїмо на сцені,

отримуємо атестати, зустрічаємо світанок разом, розбіглися хто куди. Літо промайнуло швидко - і ось я уже студентка. Навчаюся на самому творчому соціально-психологічному факультеті. Ось так проходить моє життя, часом сумно, часом хвилююче, але найбільше позитивних моментів мені дарують мої близькі.

Надія П.

24 липня 1998 року для моїх батьків мав би бути звичайним днем, але мама, вставши зранку і відчувши сильний біль внизу живота зрозуміла, що цей день буде важким і, напевно, найщасливішим для них, адже саме того дня на світ з'явилася я. Всі були дуже раді появі такого чуда і мій дідусь дав мені почесне ім'я Надія, в честь моєї бабусі, яку він палко кохав усім серцем.

Перший рік життя виявився важким для моїх рідних. Вони добряче намучились зі мною, адже я була неспокійною У12 місяців я зробила свої перші кроки і вже почала складати кумедні маленькі речення.

Коли мені виповнилося 3 роки, то всі зрозуміли, що росте «справжня артистка». Мама навчила мене абетки, а коли приходили гості - я влаштовувала їм концерт. Мене ставили на високий стілець і я розповідала все, чому мене навчили мої рідні.

8 садок мене віддали у 5 років. Я дуже не любила відвідувати цей заклад, але згодом мені сподобався один хлопчик і моє відвідування стало в радість. У перший клас я йшла зі сльозами на очах. Всю дорогу я голосила: «Що я буду там робити? Я не вмю писати і читати. Я там нікого не знаю!». Але коли я переступила поріг школи і побачила свою першу вчительку, то заспокоїлась - вчителька була хороша і щира. У першому класі я навчилась читати і писати. У другому класі опанувала страшну таблицю множення. Третій клас запам'ятався мені тим, що я почала розуміти годинниковий час. В четвертому класі відбулися мої перші в житті екзамени. Я дуже нервувала, але написала добре. Цей рік був останнім роком перебування у молодшій школі, і мені було страшно цікаво опинитися в 5 класі, адже там мене чекало щось нове і незрозуміле.

5 клас був важким, але цікавим. Нас взяла під крило вчитель російської мови і літератури. Це дуже розумна і мудра жінка. Я її дуже любила. А ще я любила виступати. Якось ми з сестрою підготували пісню. Вона грала на гітарі, а я співала. Цей виступ усім сподобався, після цього я почала часто виступати на різних шкільних заходах. Цього ж року я почала відвідувати музичну школу класу хореографії.

9 клас запам'ятався мені моїм першим коханням. Я закохалася в свого однокласника, якому зовсім не подобалась і це мене постійно засмучувало. Зараз я сміюся з цього, а тоді це була трагедія.

11 клас був дуже насиченим. Підготовка до шкільних екзаменів, до ЗНО, до випуску. Це був важкий рік. Я дуже хотіла прощатися зі школою, адже там усі стали такими рідними. Я стала все більше думати про своє майбутнє. Довго вагалася з вибором професії, але чітко знала, що хочу працювати саме з дітьми. Спочатку я планувала вступати на вихователя дитячого садка, але згодом, дізнавшись про професію соціального педагога, вирішила спробувати вступити на цей факультет. Пам'ятаю свій перший екзамен ЗНО з української мови. Я дуже нервувала і не встигла перенести свій твір у екзаменаційний зошит. Я дуже засмутилася і думала, що провалила іспит. А коли отримала результати - сміялася і плакала одночасно, бо результати були успішними. Я подала документи у 5 вузів і з великим нетерпінням чекала відповіді. Відповіді прийшли звідусіль, але я обрала Житомирський університет, і досі про це не шкодую.

Зараз у мене насичене життя. Багато нових цікавих предметів, нові знайомства, друзі, нові проблеми. Сподіваюся, у майбутньому з мене вийде хороший соціальний педагог.

Дарина Б.

Часто мені доводилось читати біографії видатних людей, які так цікаво розповідають факти свого життя. А про себе так важко щось написати...

Народилась я в сонячному Криму, який тепер, на жаль, анексований. Спогадів про місце мого народження у мене небагато, оскільки ми переїхали звідти, коли мені було 11 місяців. Я сподіваюся, що скоро Крим повернеться до України і я знову поїду на свою маленьку батьківщину.

Сім'я моя невелика. Тато, мама, старший братик і я. Себе пам'ятаю з років чотирьох, коли ми жили в селі у бабусі. Це були найкращі роки. Там були мої перші друзі, ми росли серед природи: ходили купатися на річку, у ліс по гриби, пасли корів. Там мене навчили працювати на землі.

Дуже рано я стала самостійною - ходила за два кілометри від домівки до іншої бабусі. Часто робила усіяку шкоду, на це ж підбивала двоюрідного брата. За це ми часто отримували на горіхи. Я дуже любила і люблю своїх дідусів і бабусь. Багато часу я проводила з дідусем - разом їздили на велосипеді по гриби, ходила з ним на роботу в колгосп. Зараз вони старенькі, і ми щотижня їздимо до них в село, допомагаємо в усьому.

Коли мені було 6 років, ми переїхали до Житомира. Я пішла в дитячий садочок, потім до школи №19. Навчалася добре. Дуже любила уроки української мови і літератури, цікавилась історією. Певно, любов до цих предметів мені привила мама, вона - вчитель української мови та літератури.

Після закінчення школи і здачі ЗНО я мріяла вступити до Академії внутрішніх справ, а саме - в Інститут Кримінально-виконавчої служби. Проте при здачі нормативів із фізичної культури мені не вистачило кілька балів. Спочатку я засмутилась, бо бачила велику несправедливість. Після Києва я подала документи до Житомирського державного університету імені І. Франка на соціально-психологічний факультет. Чесно кажучи, у мене не було великого потягу душі тут навчатись, але після того, як почалися студентські дні, перші заняття, знайомства з викладачами, я зрозуміла, що ЖДУ - це круто і цікаво!

Як сказав один із наших викладачів: «студентські роки - найкращі, найвеселіші, найяскравіші роки вашого життя». Таких ніколи не було і ніколи не буде. Тому живіть повноцінно та беріть від життя все». Я сподіваюся, що так і буде.

Тетяна Б.

Я, Б...Тетяна Р. народилася 3 травня 1998 року. Моє місце народження - село Бовсуни Лугинського району. Моє дитинство пройшло в моєму рідному селі. У трирічному віці у мене народилася молодша сестра Марія. Ми разом гралися, бешкетували, допомагали бабусі і дідуся. Батьки нас любили і балували, виховували за всіма моральними принципами.

У 2004 році я пішла до школи. До сих пір пам'ятаю, як мене маленьку, з двома бантиками і великим портфелем за руку в школу привели мої батьки. Згадується те, як ми разом з моїми однокласниками і першою вчителькою їздили відпочивати до річки. Там ми варили смачну уху, смажили на вогні сало, грали в різні ігри. У 4 класі я їздила відпочивати до Одеси. Це був незабутній відпочинок на морі. У 2006 році я поїхала на відпочинок до Швейцарії. Там було чудово.

У 2014 році я вступила до Кременянського комбінату, де здобувала виробничу професію водія категорії С1.

2015 рік - це рік, який став для мене визначним роком мого життя. Після закінчення школи я склала вступні іспити ЗНО для вступу у вищий навчальний заклад. Віднині я студентка ЖДУ. Живу в гуртожитку, але кожні вихідні їзджу додому, бо сумую за своїми рідними. Я сподіваюся, що в житті я досягну великих висот і все в мене складеться якнайкраще.

ДІАГНОСТИЧНО-ПСИХОКОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА «АНТИСВІТИ»

Діагностично-психокорекційна методика «Антисвіти» запропонована для практичного застосування, а саме: діагностики й корекції дисфункційних / негативних думок, почуттів, переживань щодо себе, щодо оточуючого світу, щодо оточуючих людей, щодо свого майбутнього. Дозволяє усвідомити негативні думки, що провокують появу негативних почуттів, які часто характерні кризовим / посткризовим станам особистості, знизити психологічне напруження, трансформувати власне ставлення до події і знайти ресурси подолання кризової ситуації.

Авторська методика призначена для студентів психологічної спеціальності, а також для кризових психологів, практикуючих психологів, соціальних працівників, а також для всіх тих, хто бажає самостійно знайти вихід з кризової ситуації.

Мета: діагностика і корекція негативних думок, почуттів, переживань щодо себе, щодо оточуючого світу, щодо оточуючих людей, щодо свого майбутнього.

Крок 1. Перший етап. Кожна людина знає, що добре б постійно мислити позитивно. Водночас, кожний з нас, час від часу усвідомлює власні негативні думки, почуття і переживання, які виникають із приводу тих або інших ситуацій. Зрозуміло, що у кризових ситуаціях подібні стани виникають частіше.

У даній вправі пропонується заповнити таблицю «антисвіт гарного» – прописати **негативні думки** відповідно до чотирьох аспектів: «те, що я думаю про світ у якому я живу»; «те, що я думаю про людей, які мене оточують», «те, що я думаю про саму себе», «те, що я думаю про свій майбутнє»; (див. бланк для заповнення – табл. 1).

Таблиця 1

Бланк методики «Антисвіти» (самокорекції когнітивного й емоційного стилю)

	«Антисвіт гарного» (негативні думки)	«Світ позитиву»
	«Що я думаю про світ, у якому я живу...»	
5		
	«Що я думаю про людей, які мене оточують...»	
5		
	«Що я думаю про себе...»	
5		
	«Що я думаю про свій майбутнє...»	
5		

Напишіть ті негативні думки, які Вас тривожать у цей момент часу. Це можуть бути як окремі слова, так і розгорнуті речення. Мінімально необхідно записати по 10

речень у кожній сфері. При цьому зауважимо, що чим більше Ви пропишете, тим ефективнішим буде результат. Досвід нашої практичної роботи показує, що прописати відразу 10, а тим більше 15 речень буває дуже складно. Тому рекомендуємо написати стільки, скільки можете на теперішній час, а через якийсь час, – повернутися знову до виконання методики.

Примітка:

Вважаємо, що дану таблицю можна заповнювати самостійно, тобто виконувати самокорекцію.

Надалі ми рекомендуємо клієнтам виконувати дану методику за необхідністю, тобто тоді, коли у них буду виникати негативні думки й/або емоційні переживання, і таким чином здійснювати самокорекцію свого емоційного стану.

Коли робота буде завершена, обов'язково подякуйте собі, за те, що дозволили приділити час Собі Коханої, дозволили думати про Себе й подбати про Себе!

Крок 2. Другий етап. Оберіть п'ять найбільш негативних на сьогодні думок (які являють «антисвіт гарного»). Тепер починається найбільш складне у даному завданні – підібрати до негативних думок (ідей) контраргументи зі «світу гарного» («світу позитиву»). Це дійсно нелегке завдання для того, хто перебуває у стані тривоги й депресії. Кажучи метафоричною мовою: «важко побачити сонце, сидячи у глибокому підвалі». Але це можливо зробити, якщо *уявити* себе у будь-якому іншому більш приємному місці, наприклад, у парку або на березі моря, океану... Аналогічно, незважаючи на складності свого емоційного стану у цьому період життя, цілком можливо *уявити, згадати* себе в стані бадьорості, активності, повноти життєвих сил і енергії... Щоб було легше пригадайте яку подію, коли ви досягли своєї бажаної, такої омріяної мети, коли ви відчували радість, гордість, впевненість у власних силах, задоволення тощо...Згадали?! Уявили? Відчуйте весь спектр цих почуттів, всю гамму тих позитивних емоцій... ви наповнюєтесь ними на повну... І зараз відчуваючи різноманітний спектр позитивних емоцій Вам, безумовно, буде легше знайти аргументи зі «світу позитиву» на протигагу «антисвіту гарного». При цьому, дуже важливо, щоб аргументи були **переконливі саме для Вас** – це обов'язкова умова при виконанні даного завдання! Під час пошуку аргументів, у Вашій пам'яті можуть стереотипно «виринути» шаблонні гасла (з пісень, притч, кінофільмів, прислів'їв і т.п.). Однак, для Вас вони можуть бути не переконливими, а звучати «просто як гасло». Поступове пророблення негативних думок з антисвіту гарного дозволить Вам стабілізувати свій емоційний стан і дозволить погодитися з відомим висловлюванням: «Дурень не той хто говорить дурниці, а той, хто не помічає, що їх говорить». Отже, запропонована вправа це спосіб помітити, прозріти, виправити все так, як бажається. **Обговорення. Резюмування.** Негативні думки – це наш відгук (реакція) на небажані, неприємні події в нашому житті, які, до речі кажучи, зустрічаються у кожній людини. Хтось зовсім не заціклюється на негативні, хто може достатньо швидко подолати ці думки і справитися з негативом. Але когось вони здатні надовго «захопити в полон» – і така людина може тривалий час перебувати в стані агресії, тривоги, образи і т.п. Тому, що негативні думки мають над нами владу тільки в тому випадку, якщо ми дозволяємо собі на них «включатися». Однак, як кожна людина з власного досвіду добре знає, що «негативні думки» – це те «що приходить, але рано чи пізно йде», а отже, ними можна управляти, їх можна трансформувати, і тим самим – від них можна позбавлятися. Яким чином? – перетворювати в позитив. Наприклад: «кинув чоловік» – зате з'явилося багато вільного часу, який можна використовувати на свій розсуд; «Звільнили з роботи» – прийшов час пошукати себе в іншій галузі (іншому напрямку); «Відраховали з університету» – з'явився шанс підготуватися і вступити вчитися туди, куди хочеться тощо.

Навчальне електронне видання

В. І. Шебанова

НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ

*Методичні вказівки і рекомендації для здобувачів вищої освіти
другого (магістерського) рівня спеціальності
053 Психологія, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки*

ISBN 978-617-7941-80-3 (електронне видання)



Підписано до видання 13.03.2022 р.
Формат 60×84/16. Гарнітура Times New Roman
Ум.друк.арк. 4,50. Обл.-вид. арк. 4,84.
Замовлення №3060.

Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів
видавничої справи: серія ХС №48 від 14.04.2005 р.
видано Управлінням у справах преси та інформації
73000, Україна, м.Херсон, вул. Соборна, 2
тел.050-514-67-88; 050-133-10-13; e-mail : printvvs@gmail.com

ISBN 978-617-7941-80-3



9 786177 941803