

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Юлія ЧАПЛІНСЬКА

**ФІЛЬМАНАЛІЗ
У РОБОТІ ПСИХОЛОГА**

Практичний посібник

Кропивницький – 2020

УДК 159.938.363.6
Ч 19

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол №17/19 від 19 грудня 2019 року

Рецензенти:

О. І. Бондарчук, доктор психологічних наук, професор;

О. В. Чуйко, доктор психологічних наук, професор;

В. І. Вус, кандидат психологічних наук, доцент

Чаплінська Юлія. Фільманаліз у роботі психолога : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України,
Ч 19 Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький :
Імекс-ЛТД, 2020. – 96 с.

ISBN

Актуальність висвітленої в посібнику проблематики пов'язана із запитом сучасної системи освіти на інноваційні методи і технології реалізації в освітньому процесі гуманістичної парадигми, концепту єдності освіти, навчання, виховання і розвитку особистості. Запропоновані підходи до реалізації ресурсної медіапсихології спрямовані на розвиток критичного мислення української молоді, її духовне та моральне зростання, профілактику серед учнів адиктивної, у тому числі "булінгової", поведінки, розвитку рефлексії, емпатії і толерантного ставлення до інших, не схожих на них, людей. Представлено теоретичний аналіз можливостей ресурсної медіапсихології та висвітлено її основні напрямки. Описано наявні підходи до фільманалізу; запропоновано низку практичних вправ для кожного з підходів, інноваційні формати проведення "Медіаклубних занять" для школярів. У рамках різних психологічних парадигм розроблено авторські методики як приклад можливостей широкого застосування медіапсихологічних практик.

Адресується психологам, психотерапевтам, викладачам закладів вищої освіти, науковцям-психологам, студентам, медіапедагогам, шкільним психологам, бізнес-тренерам.

УДК 159.938.363.6

ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2020
© Чаплінська Ю. С., 2020

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Вступ | 5 |
| Розділ 1. Можливості медіапсихології в практичній роботі психолога | 7 |
| 1.1. Фільманаліз: особливості практичної роботи..... | 7 |
| 1.1.1. Поведінковий фільманаліз | 11 |
| 1.1.2. Комунікативний фільманаліз..... | 12 |
| 1.1.3. Емоційний фільманаліз | 14 |
| 1.1.4. Когнітивний фільманаліз | 16 |
| 1.1.5. Філософський фільманаліз, або самоаналіз за допомогою фільму | 17 |
| 1.1.6. Фільманаліз із погляду юнгіанської теорії, або робота з антигероєм | 19 |
| 1.1.7. Особливості фільманалізу під кутом зору теорії Еріка Берна..... | 22 |
| 1.1.8. Можливості нейролінгвістичного програмування у фільманалізі | 23 |
| 1.1.9. Синемалогічний аналіз | 24 |
| 1.1.10. Загальний фільманаліз..... | 28 |
| 1.1.11. Фільманаліз за Майклом Гоерцом..... | 31 |
| 1.2. Медіаклуб: інновації в медіаосвіті..... | 35 |
| 1.2.1. Класичний підхід до проведення медіаклубних занять..... | 35 |
| 1.2.2. Інноваційні методи: гейміфікований і квест-медіаклуб | 39 |
| Розділ 2. Особливості використання фільманалізу у психотерапевтичній роботі | 50 |
| 2.1. Можливості медіапсихології в роботі з деструктивними почуттями. Авторська методика “Клубок образ” | 50 |

| | |
|---|----|
| 2.2. Подолання наслідків психотравматичних подій. Авторська методика “Посттравматичне зростання” | 59 |
| 2.3. Можливості медіапсихології в практиці транзактного аналізу. Авторська методика “Схвалення” | 67 |
| 2.4. Профілактична робота щодо булінгу в школі. Методики “Навиворіт” та “Інша роль” | 79 |
| Контрольні запитання | 91 |
| Література | 92 |

ВСТУП

Теорія психоаналізу Зигмунда Фрейда і перший фільм з'явилися на світ одночасно, одного й того самого року, і з того часу, можна сказати, кіно і психологія нерозривно пов'язані. Більшість шедеврів світового кінематографа побудовані на яскравому і правдивому розкритті характерів головних героїв у процесі розв'язання їхніх внутрішніх конфліктів, їх переосмислення та психологічної трансформації. Для створення таких достовірних персонажів великі голлівудські студії запрошують як консультантів психологів-практиків. Так само психологи-практики вже давно у своїй роботі використовують продукти кіноіндустрії – для наглядної демонстрації, для переосмислення життєвих ситуацій, для боротьби зі стереотипами мислення, для навчання, для особистісних трансформацій – одним словом, для ефективної роботи зі своїм клієнтом.

Напрацювання, представлені в цьому навчальному посібнику, є результатом узагальнення багаторічного досвіду роботи. Тут вас не переобтяжуватимуть довгими теоретичними обґрунтуваннями, а запропонують чіткі та зрозумілі схеми (алгоритми) роботи.

У першому розділі увагу зосереджено на одинадцяти різних підходах до фільманалізу та можливостях їх використання в роботі психолога-практика (вісім із них є результатом авторських напрацювань). Особливий наголос зроблено на трьох із них, що презентують фільманаліз крізь призму певної психологічної теорії. У нашому посібнику представлено, отже, три такі теорії – юнгіанську, транзакційного аналізу та нейролінгвістичного програмування. Застосовуючи на практиці ці підходи, належить враховувати, що кожен із них має свої основні постулати, поняття та принципи і, залежно від цілей групи чи клієнтського запиту, фільманаліз можна проводити, використовуючи як теорію загалом, так і окремі її елементи. Зокрема, представляючи фільманаліз у рамках юнгіанської теорії, ми торкнулися тільки роботи з Тінню (Антигероем); описуючи особливості фільманалізу з позицій теорії Е. Берна, зосередилися на понятті батьківських заборон, а можливості

нейролінгвістичного програмування у фільманалізі продемонстрували крізь призму метамоделі.

У цьому ж розділі представлено методику медіаклубу, яку часто використовують у своїй практиці не тільки медіапсихологи, а й медіапедагоги. Вона спрямована на розвиток як естетичних, так і когнітивних функцій молоді. Важливим її результатом є формування критичного мислення як щодо продуктів медіамистецтва і їхніх смислів – прихованих або явних, так і щодо індустрії кіновиробництва загалом. Широкому загалові представляємо два нових підходи до проведення медіаклубних занять, а саме гейміфікації та квестзавдань. Саме вони покликані привнести інтерактивність, складність та глибину у власне психотерапевтичний процес.

У другому розділі представлено й детально описано чотири методики, у яких використовуються медіазасоби на основі фільманалітичного підходу для роботи як з різними категоріями клієнтів (за віком, життєвим досвідом тощо), так і в різних форматах (груповому або індивідуальному). Актуальність висвітленої в розділі проблематики пов'язана не тільки з клієнтськими запитами, а й з потребами сучасної системи освіти в інноваційних методах і технологіях, які можна реалізовувати в освітньому процесі гуманістичної парадигми. Запропоновані в посібнику підходи реалізації ресурсної медіапсихології спрямовані передусім на розвиток критичного та аналітичного мислення української молоді, а також на її духовне і моральне зростання, зміцнення її колективних почуттів, оптимізацію роботи в команді, профілактику адиктивної поведінки підлітків і “булінгової” зокрема, розвиток в учнів рефлексії, емпатії і толерантного ставлення до інших, не схожих на них, людей.

Посібник адресується психологам, психотерапевтам, викладачам закладів вищої освіти, науковцям-психологам, студентам, медіапедагогам, шкільним психологам, бізнес-тренерам.

РОЗДІЛ 1

МОЖЛИВОСТІ МЕДІАПСИХОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ ПСИХОЛОГА

1.1. Фільманаліз: особливості практичної роботи

Фільманаліз – це нова форма і новий підхід до використання кінематографічних та анімаційних творів у процесі розвитку, трансформації, навчання та зростання особистості. Наразі є різні підходи до проведення фільманалізу.

Площинний аналіз

Має на меті глибоке і всебічне дослідження певного продукту задля розуміння його впливу на споживача. Може використовуватися для формування маркетингової стратегії, PR-просування, розроблення політичної кампанії чи написання різного роду психологічних тренінгів або експертних висновків щодо впливу конкретного медіапродукту на споживацьку аудиторію.

Зазвичай для такого глибинного аналізу проводиться опис фільму або відеофрагмента в чотирьох або на одній із чотирьох площин:

– *символіко-міфологічна площина* – поєднує в собі міфи, легенди, казки, символи або архетипи, що лежать в основі медіапродукту, який підлягає фільманалізу. Образи, які закладаються в символіко-міфологічній площині, зазвичай впливають на споживацьку аудиторію на рівні колективного несвідомого (тобто в більшості випадків не усвідомлюються глядачами);

– *особистісна площина* – розкривається через внутрішній світ головних і другорядних персонажів, з якими спостерігач може себе ідентифікувати як на свідомому, так і на несвідомому рівні. Аналізуються не тільки особистісні якості персонажів, а й можливі психологічні та поведінкові трансформації глядача під впливом медіагероя (наскільки герої прості і зрозумілі глядачеві, наскільки

він приймає їх або ні, прагне бути схожим на них, інтеріоризує їхні слова, цінності та настановлення у свій внутрішній світ). Так, С. Мюррей у своєму дослідженні шанувальників телешоу “My So-Called Life” виявив, що дівчатка-підлітки часто намагалися наслідувати головну героїню (Анжелу): вони одягалися так, як вона, фарбували волосся в червоний (як у неї) колір або діяли в такий самий спосіб, як діяла б вона (Murray, 1999);

– *соціальна площина, або площина стосунків*, – відображає психологічні закономірності побудови соціального життя, взаємин між людьми, загальних правил і моделей поведінки, які утворюють когнітивну мапу світу того медіапродукту, який підлягає фільманалізу. Аналіз соціальної площини зазвичай формує певний дієвий складник, тобто аналізує, на які вчинки героїв медіапродукту глядач реагує позитивно, а на які – негативно, що задає ціннісно-дієвий рівень. Оскільки діти і підлітки часто через різнопланові медіапродукти засвоюють соціальні і поведінкові ролі, а потім відтворюють їх у повсякденному житті, для загального фільманалізу важливими є стереотипні й нові моделі поведінки, які через медіапродукти можуть проникнути в суспільство. Так, наприклад, дослідження Дж. Б. Крістіансена і М. М. Кінг показали, що ідентифікація з медіаперсонами впливає на вибір майбутньої професії (Christiansen, 1979; King, 1996);

– *творча площина*, наповненням якої є комплекс супутніх медіапродукту товарів, наприклад: саундтреків, комп’ютерних та відеоігор, побутових товарів (одягу, подушок, рушничків, наклейок, брелків з відповідною до медіапродукту тематикою), фанатських коміксів, творів фан-арту чи фан-фікшену, фестивалів чи рольових ігор за мотивами медіапродукту і т. ін. Аналіз цієї площини дає змогу визначити рівень популярності медіапродукту, попиту супутніх товарів в аудиторії; з’ясувати, які елементи “заходять” фанатам найкраще і передбачити бажані варіанти розвитку подій “після”, тобто спрогнозувати альтернативні кінцівки, а також визначити економічну доцільність виходу продовження, або сиквелу, цього конкретного медіапродукту.

Режисерське бачення чи особистісне сприйняття глядача

Будь-який медіапродукт, який виходить на широкий загал, має режисерський задум, тобто певний посил, ідею, настанову, які

режисер прагне донести до глядачів. Дуже важливо, щоб у процесі виникнення і реалізації задуму режисер своїми діями створив відчуття цілого, щоб усі елементи задуму, а саме: ідейне тлумачення літературного сценарію (створення режисерської версії сценарію); формування образу та характеристик окремих персонажів і визначення стилістичних та жанрових особливостей виконання акторами ролей; просторові, часові, декоративні рішення та музично-шумове оформлення; а також особливості монтажу – зводилися до єдиної, цілісної, гармонійної картини.

Але варто зазначити, що не завжди те, що в стрічку хотів вкласти режисер, йому вдається донести до медіаспоживача, спонукати останнього належним чином сприймати демонстроване. Наприклад, фільм Тінто Брасса “Калігула” (1979) має щонайменше десять різних варіантів. Так трапилося через особливості продюсування, цензурування, рейтинги та можливості прокату того часу. Оскільки замовником зйомок був Penthouse, а постановником – одіозний режисер Тінто, то й результат виявився таким, що на екрани фільм міг потрапити тільки в певних кінотеатрах, а тому й виникли різноманітні варіанти стрічки. Так, “Калігула” є як у телеверсії тривалістю менше як півтори години, так і в повному ХХХ-форматі, що охоплює 3,5 години. Навіть сам Брасс не зміг вирішити, який із варіантів вважати «режисерським», залишивши це на відкуп глядачів.

Буває і таке, що режисерські версії фільмів не доходять до глядача, залишаючись лише легендами і чутками. Наприклад, Рідлі Скотт найкращим варіантом свого “Чужого” вважає той, який, на жаль, не зберігся. Змонтована “чернеткова” версія тривалістю 192 хв не задовольнила нікого (продюсерів, компанію-замовника), крім самого постановника, хоча й класична версія, що вийшла на екрани 1979 року, стала культовою для багатьох. Однак якщо повний монтаж режисерської версії було втрачено, то деякі фрагменти, дублі, ракурси, сцени, зняті Скоттом, збереглися, і з них 2003 року було зібрано нову версію фільму. У ній структура та зв’язки не зазнали істотних змін, але було доповнено і розширено уявлення про головних героїв знаменитої картини (Ухов, 2014).

Зуважимо, що глядачі не завжди готові усвідомити і побачити ті ідеї, які вкладає у стрічку режисер. Оскільки в кожній людини свій життєвий шлях, свій досвід, уподобання, рівень освіти, то на

свідомому рівні глядачі можуть оцінити лише те, що збігається з їхньою “картиною світу”. А інколи буває і таке, що у свідомості глядачів режисерські ідеї та задуми спотворюються, у них вноситься новий сенс та власне бачення, часом вони трансформуються у щось принципово інше. Саме тому одним із підходів до фільманалізу є розгляд та обговорення можливих режисерських задумів і зіставлення їх із варіантами глядацького бачення картини. Зазвичай на пресконференціях, презентаціях та кінопрем'єрах режисер озвучує свої задуми, ідеї, цілі, які були покладені в основу картини. А для отримання інформації щодо бачення стрічки медіаспоживачами задаються відкриті запитання: “Як ви вважаєте, що режисер хотів сказати цією картиною?”; “Якою, на вашу думку, є основна ідея цього медіапродукту?”; “Яким був основний режисерський задум? А чи бачите ви якісь другорядні задуми/ідеї, які режисер хотів утілити у фільмі?”; “Що ви вважаєте вдалим утіленням у цьому фільмі, а що – ні?”; “Якби у вас була така можливість, чи змінили б ви щось у цій картині? Що саме і чому?”; “Що ви вважаєте невдалим режисерським баченням у цій стрічці?” і т. ін.

Груповий чи індивідуальний формат роботи

Окрім об'єктного підходу до фільманалізу, коли у фокусі уваги перебуває сама стрічка, є ще й суб'єктний підхід. І, залежно від кількості учасників процесу, робота може бути як *індивідуальна* (спрямована на особистісні зміни, формування нових моделей поведінки, дослідження внутрішнього світу, засвоєння нових знань – тобто яку людина проводить над собою сама), так і *групова* (коли завдяки взаємодії індивідів за допомогою засобів медіамистецтва у них народжується принципово новий погляд на життя).

Призмовий підхід

Аналіз медіапродукту відбувається крізь призму певної наукової теорії, культурного зрізу, історичного ракурсу, індивідуальної історії (якщо медіапродукт має документальну природу) тощо.

Отже, фільманаліз можна використовувати як для індивідуальної, так і для групової роботи. Він знаходить наразі широке застосування у сферах психології і педагогіки, менеджменту і маркетингу, а також кінематографії.

Далі ми хотіли б приділити увагу різним підходам до його проведення.

1.1.1. Поведінковий фільманаліз

Розпочімо наш огляд з найбільш популярного, поведінкового, підходу. Будь-який фільм – це не тільки розвага, а й детальні ілюстрації до біологічно обумовленої або соціальної поведінки людей. Цей підхід у фільманалізі часто практикують тренери під час групової роботи, особливо коли є запит на навчання менеджерів різних позицій (у нашій практиці найчастіше використовується під час роботи з менеджерами з продажу). У ситуації навчання цей підхід особливо ефективний, оскільки наглядно демонструє тип тієї чи іншої бажаної поведінки, якої необхідно навчитися учасникам групи для досягнення бажаної мети.

Пропонуємо відтак розглянути кілька варіантів фільманалізу на прикладі навчальної групи, яка вивчає тему “Активне слухання”.

Схема роботи поведінкового фільманалізу № 1

1. Учасники групи переглядають запропонований тренером відеосюжет на задану тему. Перед переглядом відеофрагмента тренер може дати теоретичну частину на задану тему або ж запропонувати її на другому етапі цієї схеми.

2. Тренер ставить відкриті запитання, заохочуючи учасників групи до аналізу відеофрагмента. На цьому етапі можна використовувати такі запитання: Що саме ви помітили в цьому відеосюжеті? Які були ключові моменти (точки)? Який алгоритм цієї техніки? На що, на вашу думку, варто звернути увагу? Що саме робив головний герой для того, щоб досягти мети?

Усі запитання спрямовані на те, аби допомогти учасникам усвідомити і закріпити алгоритм роботи заявленої техніки.

3. Тренер розбиває учасників на пари і надає їм можливість опрацювати усвідомлений алгоритм.

Схема роботи поведінкового фільманалізу № 2

1. Тренер демонструє учасникам групи нарізку фрагментів з різних фільмів і пропонує визначити, де саме було використано заявлену в роботі техніку. У випадку цього варіанта роботи теоретична частина має передувати використанню поведінкового фільманалізу. На цьому етапі можна поставити такі запитання: У яких фрагментах було використано заявлену техніку? Чому ви так

думаєте? Чи використовувались в інших фрагментах елементи цієї техніки? Де саме? Доведіть правильність вашої думки.

2. Щоб логічно завершити цю схему, можна запропонувати кожному учаснику групи (як домашнє завдання) самостійно відшукати хоча б один фільм, у якому була б представлена сцена з використанням цієї техніки (і занотувати собі, з якої по яку хвилину фільму ця сцена триває). Після цього слід організувати загальногруповий перегляд сцен та їх обговорення, а також скласти спільний список фільмів (потім тренер зможе його використовувати в подальшій роботі).

Схема роботи поведінкового фільманалізу № 3

Тренер демонструє групі певні відеофрагменти, а потім пропонує проаналізувати їх під кутом зору помилок і недоліків, які можуть виникнути під час роботи із заявленою технікою. Для цього можна поставити такі запитання: Чи все, на вашу думку, було зроблено правильно? Що головний герой зробив правильно/добре, а що – не дуже? Які недоліки в його роботі ви бачите і чому вважаєте це недоліком? А як би ви зробили в цій ситуації?

Крім вищенаведених схем поведінкового фільманалізу, є ще багато різних варіацій, але у зв'язку з обмеженим обсягом статті ми не будемо розглядати їх детально. Хоча зазначимо, що дуже часто в тренінговій роботі бувають, як ми їх називаємо, *інтегровані схеми*, коли учасники разом переглядають фільм і в групах “виписують” ефективні і неефективні моделі поведінки, а потім аналізують їх під кутом зору: мотиваційного складника головних героїв, психологічних “гачків”, що запускають ту чи іншу модель поведінки, альтернативних варіантів тієї чи іншої поведінки (більш ефективних у різних життєвих ситуаціях), а також здійснюють порівняльний аналіз між виписаними та власними моделями поведінки.

1.1.2. Комунікативний фільманаліз

Це один з найбільш популярних і пропрацьованих підходів у фільманалізі. Критеріїв, за якими побудовано схеми роботи, досить багато, тому наведемо найбільш популярні:

– аналіз вербальної/невербальної взаємодії між героями фільму;

- аналіз транзакцій персонажів під час спілкування (доповнювальні, перехресні, приховані);
- аналіз токсичності, екологічності (“окейності”) спілкування;
- аналіз комунікативних бар’єрів;
- аналіз стратегії і практики аргументації;
- аналіз стратегій ведення переговорів;
- аналіз неефективних і ефективних моделей комунікації;
- аналіз стереотипів у комунікативних і когнітивних структурах тощо.

Як бачимо, є чимало варіацій для побудови схем у комунікативному фільманалізі. Для прикладу зупинімося на двох із них.

*Схема роботи комунікативного фільманалізу № 1:
аналіз транзакцій*

1. До початку роботи тренер розбиває групу на три окремі підгрупи, кожній з яких дає завдання: одна група має виділити і записати доповнювальні транзакції, інша – перехресні, а ще одна – приховані (якщо такі будуть або якщо учасники зможуть їх помітити).

2. Далі учасники переглядають фільм, і їхня робота за такої схеми аналізу може бути двох типів. Варіант 1: Коли у фільмі відбувається сцена з транзакцією, учасники відповідної групи піднімають руку, тренер зупиняє фільм і починається детальне обговорення та аналіз відповідного фрагмента. Варіант 2: Учасники занотовують транзакції кожен у своїй групі, а обговорення відбувається по закінченні перегляду.

3. Саме обговорення має чіткі правила і рамки. Учасники групи називають й описують транзакцію, пояснюють (доводять), чому ця транзакція “належить” саме їхній групі. Далі йде обговорення: учасники інших груп можуть погодитись або спростувати ці твердження. Обговорення завжди колегіальне, і рішення щодо тієї чи іншої транзакції має влаштовувати всіх членів великої групи.

Зазвичай така схема аналізу потребує багато часу.

*Схема роботи комунікативного фільманалізу № 2:
аналіз вербальної/невербальної взаємодії*

Використання цієї схеми пропонуємо розглянути на прикладі індивідуальної роботи з клієнтом.

Одним із найбільш частих запитів в індивідуальній роботі є запит на розуміння чоловіками тих вербальних і невербальних повідомлень, які надсилають жінки під час побачення.

1. Клієнтові дається домашнє завдання – переглянути певний перелік фільмів (зазвичай це романтичні комедії).

2. Під час індивідуальної сесії фільми спочатку обговорюють, потім проводиться повторний перегляд певних моментів та обговорення їх клієнтом. Для цього можна поставити такі запитання: Що, на вашу думку, відбулося в цій сцені? Чому ви так думаете? Аргументуйте. Які, на вашу думку, емоції, почуття чи бажання тут транслюються? Як це можна зрозуміти? А як ще можна невербально висловити те чи інше послання (бажання, емоцію)? Чи бачили ви це в іншій сцені (в іншому фільмі)?

3. Можна запропонувати клієнтові скласти список, наприклад: таке бажання вербально жінка може виражати так і так, а невербально – так і ось так.

Зауважимо, що такі списки клієнт може доповнювати досвідом з власного життя або життя друзів, а не тільки з кінофільмів чи кіносеріалів.

1.1.3. Емоційний фільманаліз

В українському суспільстві, на жаль, недостатньо розвинута культура емоційного інтелекту, тож психологи у своїй роботі часто стикаються з клієнтами, що не можуть ідентифікувати власні почуття. Зазвичай на запитання “Що ти зараз відчуваєш?” можна почути відповідь: “Не знаю” – або в найкращому випадку буде озвучено якесь фізичне відчуття, наприклад: “Щось у грудях тисне”, “Живіт скрутив різкий біль” і т. ін. Для того щоб продемонструвати клієнтові або учасникам групи, як проявляються ті чи інші емоції (які до цього часу були їм невідомі), або дати їм можливість усвідомити власні почуття (ідентифікуючи себе з медіагероем), можна провести емоційний фільманаліз. Як ілюстрацію пропонуємо використовувати розроблену та детально описану нами схему роботи

з почуттям “Образи”, що базується на застосуванні арттерапевтичних методів (див. розд. 2.1).

Схема роботи емоційного фільманалізу № 1

1. Зазвичай клієнтові або групі пропонується переглянути кілька фрагментів або короткометражних фільмів з яскраво вираженим емоційним складником. Тренер добирає відеофрагменти з простими емоціями. Для цього можна скористатися списком базових емоцій К. Е. Изарда: радість, здивування, печаль, гнів, відраза, презирство, горе-страждання, сором, інтерес-хвилювання, вина, зніяковілість (Изард, 2000). Коли клієнти засвоять базові емоції, можна переходити на складніший рівень – рівень почуттів.

2. По закінченні перегляду кожного фрагмента учасникам пропонується відповісти на запитання, наприклад: Які емоції продемонстрували головні герої? Як ви дізналися, що це саме ця емоція? Як та чи інша емоція фізично проявляється? А як ця емоція проявляється всередині? Чи відчували ви коли-небудь цю емоцію (назва емоції)? Опишіть, як вона проявляється у вас.

Схема роботи емоційного фільманалізу № 2

Емоційний фільманаліз можна також використовувати для актуалізації відповідних почуттів та емоцій групи або клієнта.

Після перегляду фільму або відеофрагмента учасники ставлять запитання, які можуть бути або із зовнішнього, або із внутрішнього локусу.

Із зовнішнього (коли група або клієнт спостерігають за картиною з метапозиції):

– Як ви гадаєте, що відбулося на екрані, які емоції при цьому продемонстрували головні герої?

– Що могли в той чи інший момент відчувати герої фільму? Чому ви так вважаєте?

– Чи є якісь суперечності між вербальними і невербальними проявами емоцій у цій сцені?

– Чи є суперечності між діями і почуттями, про які заявляють головні герої? У чому ви їх вбачаєте?

– Які почуття у вас загалом викликає ця стрічка? Чому?

– Які почуття у вас викликає... (уточніть ім'я героя)?

Із внутрішнього (коли клієнт уявляє себе героєм стрічки):

– Якби ви могли уявити себе головним героєм, то що б ви відчували щодо... (уточніть ім'я героя)?

– Чи не могли б ви заплющити очі й уявити, що стали головним героєм? Якими б були ваші почуття в той момент (уточніть сцену)?

– Якби ви були героєм фільму, то що б вам хотілося сказати або зробити з огляду на почуття, які ви переживаєте?

За допомогою емоційного фільманалізу клієнти або учасники групи можуть значно розширити свій емоційний спектр. Крім того, емоційний аналіз дає змогу виявляти, оприявнювати глибоко заховані дитячі емоції та проблеми, а тому здатний ставати активатором сильних почуттів. Особливо ефективний він в індивідуальній роботі психотерапевта або консультанта, коли є потреба в м'якій актуалізації тієї чи іншої клієнтської теми.

1.1.4. Когнітивний фільманаліз

Предметом когнітивного фільманалізу зазвичай стають мисленнєві схеми, моделі, поняття, патерни, цікаві ідеї чи вислови, що запускають трансформаційні процеси особистісного зростання.

Схема роботи когнітивного фільманалізу № 1: трансформаційні ідеї або вислови

1. Для когнітивного фільманалізу тренер добирає неоднозначний або навіть суперечливий фільм (зазвичай такий, що не є продуктом масової культури).

2. Стрічку переглядають під кутом зору незвичних ідей, “сильних” (часто мотиваційних) висловів, які запускають певні трансформаційні процеси в способі мислення чи життя клієнтів.

3. По закінченні перегляду клієнтові дається певний час (від 10 хв до 1 доби) для запису ідей та висловів, а також їх обмірковування. Після цього відбувається обговорення. Можна використовувати такі запитання: Чим саме вас приваблює ця ідея? На що вона вас надихає? Що ви готові зробити вже завтра? Чим вам сподобався цей вислів? Як він може бути пов'язаний з вами або з вашим життям? Чого ви до цього ще не робили, а після перегляду фільму готові зробити? На що цей фільм вас надихає?

*Схема роботи когнітивного фільманалізу № 2:
аналіз когнітивних карт особистості*

Саме поняття “когнітивної, або розумової, карти”, запропоноване Е. Толменом, означає суб’єктивні уявлення людини про просторову організацію зовнішнього світу (Толмен, 1980). Але в нашій схемі фільманалізу поняття когнітивної карти особистості трактується дещо інакше, а саме як сукупність певних уявлень людини про світ і про взаємодію з навколишньою дійсністю у вигляді певних способів мислення та звичних комунікативних конструкцій. Якщо простіше – то це як людина думає і, відповідно, починає діяти в тій чи іншій ситуації.

Відомо, що людина легко знаходить спільну мову з тими людьми, спосіб мислення яких схожий на її власний. Метою цієї схеми фільманалізу є побудова когнітивних карт різних типів особистості і, відповідно, відпрацювання навичок їх швидкої ідентифікації.

1. Спочатку дається теоретична частина (це може бути типологія особистостей, або теорія акцентуацій, або теорія девіацій – залежно від запиту).

2. Після цього групі демонструються відеофрагменти (хоча б по 2-3), на кожен з описаних у теоретичній частині типів. Їх піддають аналізу, а відтак виписують когнітивну карту: що думають, що говорять, як діють.

3. Далі тренер демонструє нові відеосюжети, і група, спираючись на свої записи, має ідентифікувати представлений у сюжеті тип особистості.

4. Кожен із членів групи обов’язково отримує домашнє завдання: відшукати й описати типи особистості серед свого оточення або (якщо це неможливо) серед медіагероїв певного серіалу.

**1.1.5. Філософський фільманаліз,
або самоаналіз за допомогою фільму**

Цей тип аналізу зазвичай практикується як домашнє завдання або в процесі проведення групи без перегляду самого фільму.

Схема роботи філософського фільманалізу

1. Учасникам пропонується згадати свій улюблений фільм та самостійно його проаналізувати, виділивши *три різні соціально-*

психологічні особливості, які, як здається учасникові, “працюють” у подіях або особах, зображених у фільмі (наприклад, когнітивний дисонанс, схеми або стереотипи мислення, самореалізаційні пророцтва, міфотворення, групове несвідоме, деіндивідуалізація, конфліктна теорія, сучасний расизм, прояви сучасної культури чи субкультури, зосередженість на минулому тощо).

Щодо кожної особливості, яку учасники ідентифікують, слід:

– коротко описати відповідну сцену (як підтвердження визначеної учасником особливості, щоб за цим описом інші могли підтвердити її наявність);

– детально описати саму соціально-психологічну особливість, яку учасник вважає актуальною і, на його думку, головною (така собі “червона нитка” фільму). Робота учасника полягає тут у тому, щоб продемонструвати, як саме він розуміє цю особливість і як саме він описує її своїми власними словами.

Наприклад, не можна просто сказати, що ця сцена ілюструє допомогу або відповідність, переконання або агресію. Натомість потрібно зазначити, яку саме особливість чи аспект допомоги / відповідності / переконання / агресії тощо ілюструє сцена. Наприклад, допомога тільки у відповідь на допомогу – чи, навпаки, безкорислива допомога.

Оскільки люди є певною мірою віддзеркаленням світу, що їх оточує, то вони помічають передусім те, що є в них самих, а тому описані учасниками три головні принципи фільму – це певне відображення актуальних принципів їхнього власного життя.

2. Після того як учасники виконують завдання, слід запитати в них про те, як ці принципи відповідають їхнім життєвим настановам, або реалізуються в їхньому житті, або пов’язані з їхнім життям. Учасникам пропонується подумати і пригадати, коли і як ці принципи увійшли в їхнє життя.

Як ми вже зазначали, усі підходи до фільманалізу в рамках певної теорії будуть представлені на прикладі окремих її елементів. Для зручності читатів спочатку пропонуємо невеликий вступ у зазначену теорію (з теоретичним екскурсом), після цього – опис схеми роботи.

1.1.6. Фільманаліз із погляду юнгіанської теорії, або робота з антигероєм

Останнім часом у світі кіно можна спостерігати тенденцію, коли негідники, “поганці” стають головними героями. Вони демонструють багато різних негативних якостей, які, власне, засуджуються суспільством, але подобаються глядачам. Це можуть проілюструвати, зокрема, такі кіноперсонажі, як Дедпул або Харлі Квін, які на різних фанатських фестивалях по всьому світу мають найбільшу кількість фоловерів. Цю тенденцію взяли на озброєння психологи і психотерапевти, які за допомогою фільманалізу антигероя активно працюють з “тінню” своїх клієнтів.

Нагадаємо, що в аналітичній психології *тінню* називають набір тих негативних рис людини, якими вона наділена, але не визнає, що вони їй притаманні. Власне, ці характеристики людина “не сприймає” в інших людях (ставиться до них дуже негативно, засуджує їх, вони їй відверто не подобаються), при цьому навіть не помічає, що й сама наділена ними повною мірою. Такі характеристики утворюють тіньовий образ людини, такий собі “темний бік” її особистості. “Тінь” з’являється у людини в дитинстві, коли батьки намагаються їй пояснити, що добре, а що погано, що можна, а що не можна. Інколи батьки ретельно стежать за тим, щоб дитина “не робила того, чого не можна”, і бувають випадки, коли її непомірно жорстоко карають за непослух. Або активно засуджують дитину за “неправильну поведінку”. У випадку активного засудження покарання може бути не тільки фізичним, а й емоційним. Наприклад, коли дорослі починають ігнорувати дитину, пояснюючи те цим, що “мама на неї образилася” або “таткові такий непослух у родині не потрібен”. Дитина ж у такому випадку, щоб не засмучувати батьків і щоб не “нариватися” на покарання, починає демонструвати бажану в її оточенні поведінку. Дитина не перестає чогось хотіти або відчувати певні потяги та емоції – просто всі ці бажання витісняються в “тінь”. Наприклад, дівчинка не повинна лягтися або не може битися, якщо в неї забирають іграшку, або має ділитися солодощами і не бути егоїсткою. З позицій суспільної моралі це та поведінка, яку засуджують, а з позиції дитини – це прояв її емоцій, який карається.

Робота з “тінню” базується на аналізі образу антигероя фільму. Вона може бути як індивідуальна, так і групова. Психотерапевт або

тренер обирають певний фільм, залежно від особливостей клієнтського запиту. На наш погляд, дуже цікавою для групової роботи за методом фільманалізу є стрічка “Загін самовбивць” (2016). У ній представлено кілька яскравих образів антигероїв, і кожен із членів групи може знайти тут медіаперсону для ідентифікації.

Схема роботи фільманалізу з дослідження антигероя

1. Одразу після перегляду фільму тренер пропонує назвати ім'я персонажа, з яким клієнт відчув певний емоційний зв'язок (на першому етапі краще обирати позитивний зв'язок, тобто назвати героя, який був найбільш симпатичним). Далі ставиться запитання про те, які саме емоції викликає обраний медіаперсонаж (антигерой). Потім пропонується озвучити свої думки та роздуми щодо поведінки героя, його мотивів.

Для дослідження антигероя в контексті позитивного зв'язку можна використовувати такі запитання: Що вам подобається в антигерої? Які його риси чи поведінкові патерни здаються вам привабливими? Які сцени фільму з ним вам подобаються найбільше і чому? А чи є щось у ньому таке, що вам не подобається?

2. Наступний етап роботи – коли ви пропонуєте клієнтові поговорити про персонажа, який йому взагалі не подобається, з яким він “ніколи, за жодних обставин, у жодному разі” не хотів би мати справу. Тут слід уважно придивитися, що саме викликає у клієнта негатив щодо цього персонажа (які його дії, думки тощо).

Досліджуючи антигероя в контексті негативного зв'язку, можна використовувати такі запитання: Що саме вам у ньому не подобається? Які конкретно його особистісні характеристики? За що ви його засуджуєте? А чому саме за це? Чи засуджували вас коли-небудь за те ж саме? А хто вам сказав, що цього робити не можна? А які сцени у фільмі з участю антигероя вам особливо не подобаються і чому?

3. Завершальний етап – налагодження зв'язку. На цьому етапі тренер дізнається, чи проводить учасник якісь паралелі між медіагероєм і самим собою або своїм життям (чи є щось спільне).

Для цього можна використовувати такі запитання: А чи хотіли б ви у реальному житті бути хоч трішки схожим на цього персонажа і чим саме? А чи поводитесь ви в реальному житті так, як цей персонаж? Якщо ні, то чи хотіли б ви це робити? І що вам заважає?

А якби ви мали необмежену владу й могли робити все, що заманеться, і вас за це ніхто б не покарав, то чи хотіли б ви зробити щось подібне? А чи бачите ви щось спільне між собою і цим персонажем? Чи можете ви пригадати випадки із свого життя, які чимось були б схожі, мали спільні риси або ключові точки із цим медіагероєм? А чи засуджував коли-небудь хтось вас, як ви зараз засуджуєте героя? А чи були коли-небудь у вас такі ж самі бажання чи прояви поведінки, як у цього героя? Якщо так, то розкажіть про такий випадок.

На цьому етапі можна запропонувати клієнтові або учасникам групи намалювати на одному аркуші паперу себе та обраного антигероя. А далі аналізувати малюнки з погляду арттерапії.

Також в індивідуальній роботі цей етап може перерости в дослідження джерела формування “тіні” у клієнта: коли, як, за яких обставин клієнт почав витісняти ті чи інші емоції або не дозволяти собі ту чи іншу поведінку, хто саме в його житті наклав на це заборону і т. ін.

Такий фільманаліз дає змогу клієнтові побачити свої “темні сторони” та ближче познайомитися зі своєю “тінню”.

В юнгіанстві є архетипи структури особистості: Персона, Самість, Аніма/Анімус і Тінь (роботу з якою ми описали вище). Так само, спираючись на глибоке знання характеристик кожної архетипної структури, можна аналізувати фільми чи відеофрагменти, віднаходячи їхні прояви. Наприклад, одним із можливих варіантів завдання може бути пошук та аналіз символів і прояву архетипів, закладених у стрічку. При цьому аналізувати їх слід із трьох позицій:

- що мав на увазі режисер, уводячи цей символ у картину (на думку учасників);

- що здатний сприйняти глядач, адже його сприйняття може відрізнятись від режисерського задуму (це позиція споживача продукту);

- які значення має цей символ узагалі – “темний”, символічний аналіз.

Символічний аналіз дає змогу пререкинути місток до несвідомого клієнта і того особистого смислу, що він вкладає у символи картини. Аналіз за означеними напрямками дає змогу виявити його проєкції (неусвідомлені або витіснені потяги чи бажання), його власні усвідомлені патерни, а потім додати до них

трішки об'єктивної реальності – зіставити особистісні смисли із загальнолюдськими.

1.1.7. Особливості фільманалізу під кутом зору теорії Е. Берна

У транзактному аналізі, зокрема дослідженні життєвих сценаріїв, використовується поняття *батьківських заборон*. Заборона зазвичай формулюється у формі заперечення певної поведінки: “Не думай!”, “Не рухайся!”, “Не відчувай!”. Загалом Ерік Берна описав 12 батьківських заборон: “Не живи!” (Не існуй), “Не будь собою!”, “Не будь дитиною!”, “Не дорослішай!”, “Не досягай!”, “Не роби нічого!”, “Не висовуйся!”, “Не зв’язуйся!” (Не належ нікому), “Не будь близьким!”, “Не будь здоровим” (Не будь психічно здоровим), “Не думай!”, “Не відчувай!” (Берна, 2002). Ми не будемо тут детально зупинятися на особливостях кожної із заборон, адже це загальновідома і досить доступна інформація.

Як приклад такої батьківської заборони Клод Штайнер описує випадок однієї своєї клієнтки, яка розповідала, що її батько, будучи дуже суворим, ніколи не дозволяв їй сидіти навіть з трохі розсунутими колінами. Аналізуючи цей випадок, Штайнер виявив справжню суть заборони, а саме: “Не будь сексуальною!”, а не, скажімо, “Не тримайся розхлябано!” або “Не поведься як хлопчисько!” (саме ці меседжі постійно відправляв клієнтці Штайнера її батько) (Штайнер, 2003).

Схема роботи фільманалізу на основі теорії Е. Берна

Групу учасників розбивають на три підгрупи, відтак на основі сліпого вибору кожна підгрупа обирає собі по дві заборони. Перед початком перегляду тренер має пояснити, що кожна з підгруп, переглядаючи фільм, повинна буде виокремити різні прояви (вербальні або невербальні) обраних ними заборон у героїв фільму, але фокус їхньої уваги має бути ширшим, ніж дві заборони, оскільки по завершенні перегляду відбудеться аналіз та обговорення виконаного завдання і, якщо учасники сконцентруються тільки на двох заборонах, їм буде складно брати участь у дискусії. Така схема роботи дає змогу в навчальній формі закріпити теоретичний матеріал, тобто найчастіше її використовують у навчальних групах.

Якщо це індивідуальна робота, можна запропонувати клієнтові переглянути певний фільм як домашнє завдання, виписуючи всі заборони, які він бачить. Такий тип роботи дає змогу певною мірою провести особисту діагностику, оскільки часто люди звертають увагу на те, що перебуває у фокусі їхньої уваги, тобто вони будуть звертати увагу саме на ті заборони, що є актуальними для них самих (бо їхні механізми і прояви для них близькі і найбільш зрозумілі). Після того як клієнт виконав завдання, його потрібно запитати, які заборони було знаходити легко, а ідентифікація яких викликала труднощі.

1.1.8. Можливості нейролінгвістичного програмування у фільманалізі

У нейролінгвістичному програмуванні (НЛП) є таке поняття, як *метамодель*, або, як ще її називають, модель мови. Вона дає змогу пов'язати те, що говорить людина (мовні прояви), з її практичним досвідом. Але потрібно пам'ятати, що мова – це не досвід, а саме презентація цього досвіду у світі. Здійснюючи терапевтичний вплив, ми не можемо працювати безпосередньо з навколишнім світом, у якому клієнт живе, – ми працюємо з тим, як клієнт сприймає цей світ (картками), і тим, як він його описує (метамоделями). Метамоделі клієнт може створювати за допомогою трьох універсальних процесів моделювання: узагальнення, виключення і викривлення.

Узагальнення. Коли надходить нова інформація людський мозок порівнює її з уже наявною, подібною та узагальнює. Цей процес дає людині змогу швидко навчатися і систематизувати знання, а також групувати їх, протиставляти, порівнювати і т. ін. А це, зі свого боку, сприяє опрацюванню все більшого обсягу даних на різних рівнях і переходу на більш абстрактні рівні реальності. Наприклад, ви можете почути від клієнта такі фрази: “Усі чоловіки зраджують” або “Усім жінкам потрібні тільки гроші”. У такому випадку слід уточнити інформацію і від узагальнення перейти до конкретики: “Хто саме тебе зрадив?”, “Кому саме були потрібні від тебе «тільки» гроші?”

Виключення. Отримуючи інформацію, накопичуючи досвід, людина схильна не помічати значної частини інформації. Так влаштований людський мозок: щомиті він отримує близько 2 млн одиниць інформації, й опрацювати весь цей обсяг інколи буває

проблематично, тому частину інформації людина просто не помічає. Наприклад, клієнт каже: “Я боюся” або “Я не знаю”, але не уточнює, чого саме, і нам це потрібно з’ясувати: “Чого саме ти боїшся?”, “Чого саме ти не знаєш?”.

Спотворення, або викривлення. Описуючи досвід, людина мимоволі може спотворювати структуру і значення інформації, що змінює, власне, її сприйняття. Така здатність дає людині змогу, наприклад, мріяти і фантазувати.

Схема роботи фільманалізу крізь призму психологічної теорії НЛП:

Працюючи з метамоделлю, можна розділити учасників на три групи: дати одній групі завдання виписувати із запропонованого тренером відеофільму узагальнення, другій групі – виключення, а третій – викривлення, що трапляються в мові одного і того ж самого героя фільму. Потім слід обговорити, що саме виписали групи і чому.

Можна також працювати, використовуючи лише один із процесів моделювання, наприклад узагальнення. Членам групи дається завдання виписати всі узагальнення, помічені ними у фільмі. Після перегляду фільму можна проаналізувати, хто які узагальнення виявив; дізнатися, наскільки виписані узагальнення притаманні тим, хто їх виписував; уточнити, кому ще з групи притаманні ці узагальнення. Потім можна розбити учасників групи на пари і відпрацювати їхні узагальнення в процесі конкретизації. Для цього використовують запитання: “Хто саме?”, “Що саме?”, “Як саме?”, “Коли саме?”. Потрібно вимагати чітких і конкретних відповідей. Робота на основі конкретизації дає змогу відкоригувати узагальнення в метамоделі, перевести їх на усвідомлюваний рівень.

1.1.9. Синемалогічний аналіз

Синемалогія – це метод онтопсихологічного аналізу кінообразів, який виявляє несвідомі когнітивні конструкції та поведінкові патерни людини і дає їй змогу за допомогою рефлексії та інших психотерапевтичних технік переосмислити власне буття. У фокусі уваги цього виду аналізу особистість клієнта та його суб’єктивне сприйняття стрічки. Можна навіть сказати, що цей метод заснований на ідеї проєкції: “моє бачення реальності залежить від мого внутрішнього стану”.

Основоположником синемалогічного методу вважають італійського вченого Антоніо Менегетті. Спостерігаючи за дискусією групи людей, які обговорювали щойно переглянутий фільм, він зауважив, що кінострічка стимулює дискусію і дає змогу виявити проєктивний характер психологічних настановлень учасників дискусії, а також допомагає кожному глядачеві зрозуміти, наскільки його особисте сприйняття розбігається з об'єктивним змістом кінофільму.

Синемалогія в загальному розумінні – це практика спільного перегляду та обговорення спеціально відібраних фільмів, що ставить за мету навчити глядача бути уважним до власних думок, поведінки та життєвих виборів. Отже, справжнім об'єктом синемалогії є не сам фільм, творчість режисера чи прояви головних героїв, а інтерпретації кінотвору глядачами. Перевагою цього методу можна вважати те, що людина, “проживаючи” схему поведінки, показану у фільмі, може навчитися набагато більше, ніж вислуховуючи теоретичні пояснення на практиці. Метод допомагає клієнтові актуалізувати свої внутрішні проблеми, подивитися на них збоку, проаналізувати, усвідомити і, при бажанні, закласти фундамент для змін без стороннього втручання. Результатом застосування синемалогічного методу є також підвищення здатності особистості до критичного осмислення життєвих ситуацій, руйнування нефункціональних стереотипів, стимуляція в тих сферах і контекстах, де клієнт прагне досягти лідерства. Синемалогічний аналіз допомагає більш точно прочитати образне послання, оцінити свою поведінку з метапозиції, засвоїти уроки із чужих помилок.

Застосування методу передбачає три основні етапи:

- 1) введення в обрану психологом тему, перегляд відповідного фільму;
- 2) аналіз клієнтом або учасниками групи кінопродукту та своїх власних переживань щодо нього відповідно до створеного ведучим (тренером, психотерапевтом) плану;
- 3) зворотний зв'язок з ведучим, теоретичні роз'яснення певних психологічних моментів фільму і порівняння їх із суб'єктивними картинами сприйняття учасників. Об'єктивізація заданої теми.

Останнім часом значного поширення набуло використання синемалогії в бізнес-тренінгах, у прикладному практичному

вивченні у сферах менеджменту і маркетингу. Основна суть такого використання зводиться до наочної екранної ілюстрації деяких положень теоретичного матеріалу: тренери використовують фрагменти різних екранних творів як “відеокейси” з подальшим аналізом та обговоренням у малих навчальних групах. Отже, психологи дістали у своє розпорядження певний лакмусовий засіб, каталізатор креативного процесу, наочну матрицю для визначення вдалих і невдалих ідей.

Синемалогія може бути досить корисною, коли йдеться про:

- адаптацію управлінських прийомів;
- моделювання та коригування значущих смислів (для корпоративної культури);
- визначення переваг і недоліків товарів та послуг;
- зношеність деяких стереотипів і перевиробництво міфів;
- діагностику цінностей, їхню відповідність або невідповідність ринковим реаліям і т. ін. (Борисов, 2009).

Розгляньмо відтак конкретні схеми синемалогічного аналізу.

Схема роботи синемалогічного аналізу №1:

deskриптні тези під час вивчення екранного матеріалу

Ця схема базується на маркуванні та системному вивченні екранного сюжету і базових стереотипів, “защитих” у контекст ключових сюжетних тез. Оскільки більшість фільмів містять певні стереотипи, архетепні конструкції та схеми життєдіяльності людини, то екранні твори здатні ефективно нав’язувати глядачеві відповідні уявлення про стиль життя, духовність, мораль, патріотизм та інші аспекти прояву людини в різних сферах.

Згідно із цією схемою ідивідові або групі пропонується проаналізувати фільм та виділити ключові сюжетні тези, а також “схеми”, які ці тези підкріплюють. Наприклад, у фільмі “Хвіст керує собакою” (Wag the Dog) (США, 1997, режисер – Барі Левінсон) ключовою є теза про тотальну заангажованість та маніпулятивну природу сучасного медійного середовища, а у фільмі “Адвокат диявола” (Devil's Advocate) (США, 1997, режисер – Тейлор Хекфорд) яскраво представлено бізнес-кейси на тему “Особливості мотивації топ- і мідлменеджменту.

Також тренер може дати учасникам завдання відшукати й аргументувати знайдені у фільмі схеми тезами екранних творів у

контексті: алгоритмів планування, використання прийомів лідерства, прикладів застосування інновацій в управлінні персоналом, управління конфліктними ситуаціями. (Це якщо йдеться про бізнес-варіанти).

Цю ж схему можна використовувати у психотерапії, наприклад під час роботи з депресивними проявами клієнтів, запропонувавши їм відшукати схеми нових смислів. Ми можемо порадити використати для цього фільми “Куди приводять мрії” (What Dreams May Come) (США, Нова Зеландія, 1998, режисер – Вінсент Уорд) та “Примарна краса” (Collateral Beauty) (США, 2016, режисер – Девід Френкел).

Схема роботи синемалогічного аналізу №2: крилаті вислови героїв екранних оповідок

Одним із засобів увиразнення усної та письмової комунікації є так звані крилаті вислови. Ці лінгвістичні утворення являють собою лаконічні формулювання ідей та уявлень, уособлюють складні образи і здатні викликати у свідомості людини ланцюжки асоціативних рядів. У згорнутому вигляді вони несуть у собі семантичні коди безлічі найскладніших конфліктів часової дійсності (дійсності того часу, події якої відображаються на екрані).

Переглядаючи фільм, індивід або група отримує завдання виписати “культові фрази” (крилаті вислови). Після цього відбувається аналіз цих фраз на соціологічному та символічному рівнях: Чому саме вони викликають емоційний відгук в аудиторії? Що в них приваблює? Який контекст зробив ці фрази крилатими? У яких ситуаціях та референтних групах ці фрази можна використовувати? Чи можна зробити рефремінг цих фраз та увияти їх в інших контекстах?

Для прикладу можна запропонувати проаналізувати відомий мультфільм “Падав торішній сніг” (“Падал прошлогодний снег”) (СРСР, 1983, режисер – Олександр Тарковський). В основу картини покладено пригоди звичайного чоловіка, який вирушив на пошуки ялинки. Але ледачому, нетямущому і жадібному газді не щастить – ялинку додому він принесе тільки навесні, але буде вже пізно. У лісі чоловік впадає у мрії, а в хатинці на курячих ніжках відбуваються дивовижні метаморфози. Багато фраз мультфільму, озвученого Станіславом Садальським, стали в народі крилатими: “Тітонько,

відпустіть мене! Я чарівне слово знаю – “будь ласка”; “Уже послала – так послала ...”; “Ось це мій розмір!”; “Ух, як я все це багатство люблю і поважаю!”; “Замала, розумієш ... Малувато буде!”.

Крилаті вислови відображають культуру і менталітет певної групи людей або навіть усього народу. А особливості менталітету щільно пов’язані із ціннісним рівнем. Тому, коли аналізуються крилаті вислови, автоматично відбувається аналіз цінностей певної референтної групи.

Описані вище схеми аналізу можна запропонувати клієнтам як домашнє завдання. Якщо цей тип аналізу проводиться в групі, то тренер зазвичай задає певну тему, над якою група працює. У певних, ключових, місцях протягом перегляду відеофільму він зупиняє показ і ставить учасникам запитання, пов’язані з обраною темою, досягаючи таким чином формування правильного бачення фільму, загального розуміння сюжету, відповідності поведінкових і когнітивних схем, представлених на екрані, заданій темі.

1.1.10. Загальний фільманаліз

На наш погляд, цей тип аналізу становить інтерес здебільшого для психологів, психотерапевтів та інших професіоналів навколо-психологічної сфери, оскільки дає змогу поглиблювати та удосконалювати свої знання в галузі психологічної науки.

Загальний фільманаліз здійснюється відповідно до традиційних принципів та етапів аналізу художнього твору (сюжет, ідея, композиція, виражальні засоби, історія створення, позиція автора). Також можна аналізувати окремо кожний складник: сценарій, режисуру, акторську гру, музику, костюми, декорації, монтаж, спецефекти тощо, спираючись при цьому на елементи традиційного психологічного аналізу, а саме: аналізу особистості і поведінки героїв, їхніх стосунків, мотивів та наслідків їхніх вчинків, а також встановлення паралелей зі своїм особистим досвідом.

Проведення якісного психологічного аналізу фільму потребує уважного та щонайменше дворазового перегляду стрічки і певного часу для загальних роздумів (не менше як одного тижня), вивчення історії створення фільму і, по змозі, першоджерел (ідеї сценарію, книги-першоджерела, яку екранізують), ознайомлення з рецензіями, обговорення фільму з іншими людьми.

Опорні пункти для аналізу:

- основна психологічна тема фільму;
- коло психологічних проблем;
- система стосунків героїв;
- риси характеру героїв;
- емоційна парадигма;
- моральні категорії;
- символізм, метафори, легенди і міфи;
- музичний супровід;
- виражальні засоби;
- цитати;
- схожа особиста проблематика;
- аналіз рецензій.

Важливими, на нашу думку, є також запитання, які можна поставити групі або клієнту, або самому собі під час аналізу фільму (Юнтунен, 2016):

– Сподобався фільм чи ні? Чим саме? Що конкретно сподобалося, а що не сподобалося? Що привернуло мою увагу?

– Як я можу охарактеризувати сюжет фільму, послідовність подій, дійових осіб?

– Який психологічний портрет кожного героя я можу дати (особистісні якості, моральні принципи, риси характеру, манера поведінки, історія життя тощо)?

– Які стосунки між героями? Яка їхня історія та особливості?

– Чи спостерігав я схожі ситуації і стосунки в моєму житті або житті моїх близьких?

– Хто з героїв мені найбільш симпатичний/антипатичний і чому? Кому я співчуваю і чому? На кого з героїв схожий я сам або хтось із моїх знайомих? На кого я хотів би бути схожим?

– Який стиль спілкування героїв фільму? Як вони розв'язують свої проблеми?

– Що б я змінив у ситуації і як би я вчинив на місці героя/героїв? Що потрібно для цього зробити? Що б я взяв для себе як зразок для наслідування? Що я вважаю правильним або неправильним? Хто, на мою думку, має рацію, а хто не правий? Хто винен і чому?

– Що б сталося, вчини той чи інший герой по-іншому?

– Чи було у фільмі щось нове для мене, раніше невідоме? Чи зробив я якийсь відкриття для себе?

– Які емоції викликав фільм? Що мене розсмішило, потішило, засмутило, розсердило, образило, злякало, відштовхнуло, викликало в мене роздратування і т. ін.?

– Про що цей фільм (особисто для мене)?

– Яка основна проблема/конфлікт і як розв'язує її/його режисер? Які художні і технічні прийоми допомагають йому в цьому? Що режисер хотів сказати своїм фільмом?

– Чому фільм має саме таку назву? Що вона означає? Чи справді назва розкриває сенс фільму?

– Які метафори, символи, архетипи, міфи та легенди є у фільмі?

– Яким чином розвивалися б події, зніми режисер продовження фільму?

– Які психологічні, моральні, філософські проблеми порушено у фільмі? Які з них хвилюють мене зараз або хвилювали в минулому?

– Як цей фільм перегукується з моїм життям? Які уроки я виніс для себе і які висновки зробив?

– Які фільми/твори висвітлюють схожі проблеми?

– Як би поставився до фільму хтось із моїх знайомих (хтось один – подруга, мати, батько, дружина, чоловік, дитина) і чому? Кому б я порекомендував подивитися цей фільм і чому?

На нашу думку, важливо підкреслити, що фільманаліз має широкий спектр застосування – від психологічної науки і до маркетингу. Також він “м'який” та екологічний у роботі з клієнтськими запитами, оскільки дає клієнтові змогу працювати над проблемою з метапозиції, аналізуючи ніби не зовсім себе, а героїв фільму. І тільки після певної психологічної підготовки спеціаліст підводить клієнта до порівняння його власного життя із життям медіаперсонажів. Фільманаліз є дієвим психологічним засобом, який дає змогу за відносно короткий проміжок часу створити умови для глибоких психологічних змін завдяки несвідомій ідентифікації з героєм фільму (для актуалізації власних психологічних проблем), здійснити аналіз поведінкових, когнітивних, комунікативних та емоційних патернів особистості, а також рефлексію особистісних трансформацій.

Ми описали вісім різних підходів до фільманалізу, а також навели ґрунтовний опис конкретних схем проведення фільманалізу залежно від підходу. У подальших публікаціях ми плануємо розширити цей перелік та більш детально зупинитися на описі практичних схем проведення фільманалізу в груповій та індивідуальній роботі.

1.1.11. Фільманаліз за Майклом Гоєрцом

Майкл Гоєрц запропонував власну схему фільманалізу, яка складається із шести компонентів (Goertz, 2002). Вона розрахована передусім на фахівців у галузі кіновиробництва та кінокритиків, але, на наш погляд, елементи цієї схеми можуть використовувати у своїй роботі психологи, зокрема для проведення медіаклубів чи навчальних груп. Основна мета при цьому – розширення кругозору учасників. Фільми, так само як і інші твори мистецтва, більш зрозумілі, якщо знати контекст їх створення. Це дає клієнтові змогу осягнути глибину твору та широчінь його подачі.

Ми наведемо тут повну схему такого аналізу та подальшого обговорення, а вже медіапсихолог на свій розсуд має прийняти рішення про повне або часткове її використання.

Загальна схема роботи: огляд понять і термінів

I. Загальна інформація, передумови:

- знімальна група та акторський склад (актори, режисер, сценарист, редактор, продюсер, головний оператор, режисер монтажу та ін.);

- налаштування картини (час і місце);
- тема, жанр, сценарій (режисерський або той, що побачив світ).

II. Сюжет, оповідь:

- образи персонажів (головний герой, антагоніст), їхній розвиток та складність;

- структура:

- лінійна структура (експозиція, наростання дії, криза, клімакс, резолюція, розлучення),

- роздроблена, епізодична структура;

- flashback/flashforward;

- об'єднання дії (вторинні сюжетні лінії, конфлікт (!), субплоти, точки зору).

III. Склад, постановка:

- настрої, атмосфера стрічки;
- диспозиції (на локаціях, у студії);
- барви і тони картини:
 - освітлення (суворе, жорстке, м'яке, дифузне, природне, художнє, тоноване тощо),
 - навколишнє світло: дифузне, фонове світло,
 - півтони: відтінки або відтінки в зображенні (між повним світлом і повною тінню),
 - “день на ніч”, “ніч на день”: фільми нічних сцен при денному світлі або денні сцени, зняті вночі; особливості висвітлення нічних сцен та їх сприйняття глядачем,
 - настрої освітлення: освітлення, яке підтримує атмосферу картини, чи переважають пом'якшені тони;

- рух:

- розмитий рух: рух, який розмивається через високу швидкість,

- сповільнений рух;

- хореографія: організація (складного) руху різних персонажів щодо інших учасників твору; особливості жанру, використаного для зображення танців чи боїв;

- костюми і макіяж, відповідність епосі, створення цілісного образу; невідповідності, спеціально привнесені режисером; нові форми та режисерські знахідки;

- графічна композиція (співвідношення об'єктів у зображенні (кадрі));

- темп: швидкість дії (швидкий, повільний, “медитативний”, “поетичний”, “динамічний”, “карколомний”).

IV. Редагування (режисера монтажу):

- fliрover: камера повертається на 180 градусів, щоб представити нову сцену;

- стрибок: швидкий, моментальний перехід до нової сцени (на відміну від попереднього кадру);

- перехреснування (паралельний монтаж): чергування стрибків, стрибки сюжету між лініями дії (наприклад, у погоні), які створюють враження, що вони відбуваються одночасно;

- match cut: швидкий розріз, коли початок нового кадру пов'язаний з кінцем попереднього;
 - зворотний кадр: кадр, який є протилежним щодо попереднього кадру, часто використовується в діалогових сценах;
 - bridging shot: приєднання однієї сцени до іншої за допомогою кадру, який показує зміну;
 - час ілюзії або місцезнаходження;
 - fade In / fade Out;
 - розчинення: зникає попередній кадр, водночас розгортається новий (відбувається одночасно);
 - зворотний рух: фільм відтворюється “назад”;
 - накладання: на екрані видно два або більше кадрів;
- V. Кінематографія (розташування і рух камери):
- відстань камери:
 - крупним планом, екстрим / середній-крупний план,
 - full shot: зображення, на якому тіло актора показується повністю, від голови до ніг,
 - довгий кадр, екстремальний довгий кадр: зображення, що демонструє широкий погляд на сцену,
 - встановлення кадру (Master Shot) / відновлення кадру: зображення, яке представляє сцену,
 - відновлювальний кадр – повторення кадру під час послідовності дій;
 - кут камери:
 - прямо (на очі) аба face-to-face (режим прямого адресата),
 - високий кут: кадр трохи згори,
 - низький кут: кадр нижче лінії очей,
 - кут зору огляду: знімок зроблено перпендикулярно до об'єкта, особи чи сцени, що ставиться,
 - голландський кут: нахилений знімок, знімок, який не вирівняно щодо “нормального” горизонту,
 - суб'єктивна камера: кадр з погляду одного з акторів,
 - пташиний погляд: кадр згори (рівень висоти: дерево),
 - повітряна перспектива: кадр, зроблений з вертольота, повітряної кулі і т. ін.;
 - рух камери:
 - панорама: камера рухається з боку в бік з нерухомого положення,

- swish pan: камера пропускає кадри так швидко, що зображення розмивається,
- відстежувальний знімок: одночасний безперервний знімок, зроблений камерою, що рухається по землі,
- нахил: рух камери вгору/вниз,
- відкатний кадр: відстежувальний знімок, у якому камера рухається назад, охоплюючи більше сцени,
- ефект “вертиго”: поєднання віддаленого кадру із збільшенням, що створює “дивне” відчуття,
- об’єктив:
 - діафрагма: відкриття об’єктива, визначення кількості світла, що потрапляє в камеру,
 - fish-eye lens: об’єктив із надзвичайно широким кутом (близьким до 180 градусів), який спотворює зображення. Часто використовується у фантастичних фільмах,
 - ширококутний об’єктив, коли об’єкти на задньому плані все ще перебувають у фокусі,
 - короткі кутові лінзи, які фокусуються лише на об’єктах переднього плану,
 - теле- (фото-) об’єктив: сильний, короткокутний об’єктив завдяки збільшенню зображення створює “плоске” враження,
 - збільшення обрамлення – оточення предмета знімання, країв фактичних меж фільму,
 - розділення екрана на кілька секцій, кожна з яких демонструє окремий знімок.

VI. Додаткові елементи картини:

- звук, звукові ефекти;
- фонова музика: музика, яка використовується у фільмі для створення певної атмосфери;
- оцінка: музика, яка використовується у фільмі для підтримання дійства;
 - саундтрек: повне звучання фільму – як музики, так і мови;
 - закадровий переклад (зміст і голос);
 - спецефекти;
 - піротехніка: використання вогню та вибухів;
 - комп’ютерна анімація (комп’ютерно генеровані зображення – CGI);
 - каскадерство та актори дубляжу.

Як ми вже зазначали, ця схема аналізу орієнтована переважно на професіональну спільноту кіновиробників і кінознавців. У ній поєднується досить багато технічних елементів. Але, варто зазначити, що їх використання спрямоване на створення певних особливостей сприйняття картини, створення ефектів та ілюзій, а також актуалізацію певного емоційного стану (наприклад, використання специфічної музики для створення тривожного стану під час перегляду фільмів жахів). Тому дослідження і вивчення технічного боку створення кадрів та плівки фільму в цілому розширюють сприйняття та поглиблюють знання у фільманалізі про ті ефекти, які будуть впливати на глядачів під час перегляду стрічки.

1.2. Медіаклуб: інновації в медіаосвіті

1.2.1. Класичний підхід до проведення медіаклубних занять

Методика проведення занять у форматі медіаклубу базується на проблемних, евристичних, дискусійних формах навчання, які стимулюють розвиток критичного мислення й творчі здібності аудиторії щодо сприймання, інтерпретації та аналізу медіатекстів. В основу занять покладено принцип інтерактивності – власної активної участі і групової взаємодії, активного обговорення у формі діалогу з дотриманням стилю співробітництва в спілкуванні. Групове обговорення будується на закономірностях динаміки групи з урахуванням специфіки прийняття групового рішення та створення спільного творчого продукту діяльності (Голубева, 2014).

Основна суть методики полягає в тому, що: по-перше, *образно-смісловий формат* медіаконтенту вже сам по собі є неабияким агентом впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості; по-друге, завдяки *аналізу* переглянутої стрічки формуються навички й уміння медіаграмотності: здатність до аналітичної роботи, критичне осмислення сприйнятого, його творче переосмислення тощо; по-третє, *спільне обговорення* стрічки розвиває в учасників не тільки вміння висловлювати свою думку, здатність чути іншого, коректно поводитися під час дискусії, а й підводить їх до самопізнання, набуття нового смислового досвіду (Череповська, 2018).

Головні функції шкільного медіаклубу:

- навчальна – засвоєння знань про світовий кінематограф, уміння аналізувати кінотвори, застосовувати ці знання в інших ситуаціях, мислити логічно;

- розвивальна – розвиток когнітивної та емоційної сфери учнів на основі вивчення та аналізу творів кінематографічного мистецтва;

- виховна – формування у молоді моральних ідеалів та ціннісних настановлень.

Матеріал для перегляду на медіаклубі добирають за такими критеріями:

- соціальна гострота/резонансність медіапродукту;
- його культурна цінність: продукт масової культури чи фестивалльне кіно; класичні та новітні кінематографічні твори;

- популярність певного медіаконтенту серед конкретної вікової аудиторії;

- можливості медіапродукту як засобу пізнання і перетворення дійсності (медіапродукт має смислове навантаження, стимулює психічний тонус і рефлексію глядача, мотивує його до активності та змін, відображає проблеми реального життя);

- індивідуальні уподобання учасників щодо тематики медіаконтенту (Череповська, 2017).

Бажана кількість учасників групи – від 5 до 15 осіб. Якщо учасників медіаклубного заняття більше, то в процесі роботи їх доцільно розбити на підгрупи.

Н. Череповська детально описала процедуру проведення класичного медіаклубного заняття, яке складається з підготовчого етапу, перегляду та обговорення медіапродукту, підбиття підсумків роботи (підсумкового етапу).

1. Підготовчий етап. Вибір медіапродукту здійснюється модератором медіаклубу. Тема або конкретний медіатекст зазвичай анонсуються до початку заняття. На цьому етапі пропонується визначити рольові позиції, які будуть займати учасники медіаклубу під час перегляду та обговорення медіатексту, щоб виявити переваги і недоліки різного типу візуального сприймання.

Розподіл груп за методикою рольових типів сприймання:

- “авторський” тип – передбачає позицію творця(-ів) медіатексту, який має означити головну думку і мету твору, а також яким

чином автор їх реалізував (“Що хотів сказати автор?”, “Для чого він створив цей фільм, що хотів донести до аудиторії?”, “Які фрагменти, епізоди це виражають?”, “Які професійні засоби він застосовував?”);

– “експертний” тип – здійснюється експертом-спостерігачем або групою спостерігачів. Це настановлення на контрольований, неупереджений, безоцінковий перегляд, що гарантує об’єктивний підхід до аналізу запропонованого медіатексту (у роботі цієї команди бере участь модератор);

– “глядацький” тип – забезпечує цілісне безпосереднє сприйняття медіапродукту, зосередженість на власних переживаннях та емоціях, які стимулює перегляд.

Напрями аналізу та рольові позиції учасників можуть варіюватися залежно від тематики сесій медіаклубу, запитів аудиторії тощо.

2. Перегляд. Здійснюється переважно фронтальним способом. Утім, якщо бракує часу, можна запропонувати переглянути фільм у домашніх умовах індивідуально або групами.

3. Обговорення (рефлексія). Після перегляду фільму зазвичай потрібен певний час для переживання особливо сильних емоцій, тому до обговорення варто переходити трохи згодом, після невеликої перерви. Під час перерви (до 5 хв) намагатися: не розмовляти; кожному визначити для себе моменти, які найбільше вразили; зафіксувати їх у пам’яті; поміркувати, чому саме це вразило. Далі – короткі виступи про отримані емоційні враження: зафіксовані і проговорені емоції; почуття вже “не відволікають” від подальшого аналізу і, пройшовши вербалізацію, стають додатковим підґрунтям для нього. Якщо фільм переглядається вдома, рефлексію слід проводити самостійно; дещо можна занотувати як нагадування про пережите.

Аналітичний етап починається відразу після рефлексії почуттів; він спрямований на створення конструктивного дискусійного поля, де є всі умови для розвитку інтелектуальної саморефлексії, аналізу переглянутого медіапродукту та усвідомлення його впливу. На розсуд аудиторії виносяться “авторські”, “експертні” оцінки: вони вислуховуються, коментуються, уточнюються завдяки запитанням аудиторії. “Глядацька” експертиза медіатексту здійснюється у вільному форматі: емоційному, аналітичному, змішаному (Череповська, 2017).

На нашу думку, для більш глибокого аналізу кінотвору вчитель може запропонувати дітям відповісти на такі запитання:

- Як ви гадаєте, який вік автора(-ів) цього медіатору? А на яку вікову аудиторію він розрахований?

- Які кадри, епізоди фільму можна виділити як ключові?

- Яка проблема (соціальна, особиста і т. ін.) у ньому порушується?

- У якій техніці виконано анімаційний фільм? Або до якого жанру можна віднести цей фільм?

- Яке співвідношення музичного оформлення медіатору і сюжетної лінії? Чи відповідають вони одне одному?

- Яка роль колірного/музичного рішення, на вашу думку, у цій стрічці?

- Чи використовуються у фільмах плани різної величини і з якою метою?

- Чи є в стрічці символи і якщо так, то яке їхнє смислове навантаження?

- Який, на ваш погляд, авторський задум цього твору?

- Як ви можете охарактеризувати головних героїв медіатору?

Використання цих запитань для обговорення фільмів допомагає дітям осягнути структуру медіатору, що разом з узагальненням компонентів аналізу дає більш цілісне сприйняття естетичної і семіотичної значущості стрічки.

Обговорення фільму також може відбуватися за двома технологіями (Ваганов, 2005).

Перша передбачає таку поетапність аналізу творів масової культури:

- вибір епізодів, які найбільш яскраво виявляють художні закономірності побудови всього фільму;

- аналіз цих епізодів;

- виявлення авторської концепції та її оцінка аудиторією.

Друга технологія полягає в порівнянні книги та її екранізованої версії:

- Що в екранізації зникло, а що збереглося?

- Які епізоди виглядають більш виразно, яскраво, а які ніби “тьмяно”?

Якими засобами і прийомами користується постановник картини?

– Чи вдалося авторам екранізації розкрити характер головних героїв?

– Якими прийомами підкреслено у фільмі їхні якості і чи стали вони завдяки цьому зрозумілішими для глядачів?

4. Підсумковий етап – узагальнення аналітичного етапу і підбиття підсумків, обмін результатами спостережень, переживаннями, думками, новим досвідом та знаннями – має стати, по суті, креативним. На цьому етапі можна запропонувати учасникам домашнє завдання у вигляді різних практичних робіт на матеріалі фільму: рецензування, написання есе або звітів-творів тощо. Очікуваними результатами проведення комплексної методики медіаклубу є зміни на особистісному та груповому рівнях (Череповська, 2017).

1.2.2. Інноваційні методи: гейміфікований і квест-медіаклуб

Світ невпинно змінюється, і з'являються все нові і нові підходи в медіаосвіті. Оскільки діти стають більш вибагливі, то постає потреба в розробленні актуальних для сьогодення форматів. Тому ми хотіли б поділитися з читачами новими підходами до проведення медіаклубних занять, якими є, зокрема, **гейміфікований і квест-медіаклуб**.

За визначенням української Вікіпедії, гейміфікація (ігрофікація, геймізація, англ. gamification) – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до розв'язання проблем. Гейміфікацію вивчали і досліджували в багатьох сферах, серед яких: взаємодія з клієнтами, перевірка якості даних, стратегічне бізнес-планування та навчання тощо. Більшість досліджень з ігрофікації показали позитивні тенденції застосування гейміфікації (Гейміфікація, 2018). Сьогодні використання ігрових механізмів у неігрових контекстах, зокрема в освіті, стає все більш поширеним і надзвичайно ефективним інструментом.

Базуючись на новітніх тенденціях і власному досвіді проведення медіаклубних занять (Чаплінська, 2018), ми розробили нові ефективні методики їх проведення. Вони спрямовані на виховання у дітей толерантного ставлення до думок та життєвих поглядів інших, часто не схожих на їхні позиції; розширення стратегій їхніх дій у нових, незвичних ситуаціях; надання дітям

можливості проживання різних ролей та моделей поведінки, часто незвичайних і, на перший погляд незрозумілих, задля розширення поведінкового діапазону й обов'язкового оволодіння навичками рефлексії та емпатії.

Гейміфікований медіаклуб

Схема проведення гейміфікованого медіаклубу складається з таких етапів:

1. *Вступна частина.* Учитель/модератор окреслює план заняття та актуалізує його основну тему.

2. *Перегляд фільму.* Залежно від теми та обраного матеріалу цей етап може тривати від 5 хв до 1,5 год. Якщо показ обраного вчителем/модератором матеріалу потребує більше часу, його доцільно запропонувати дітям для самостійного перегляду як домашнє завдання. У такому випадку актуалізацією перед початком програвання стане не етап перегляду, а етап первинного обговорення вже переглянутого вдома матеріалу.

3. *Первинне обговорення.* На цьому етапі визначається основна проблематика, відбувається дискусія щодо неї та її обговорення, проводиться аналіз сюжету, рефлексія емоцій та почуттів глядачів.

4. *Програвання.* Учитель/модератор має запропонувати дітям завдання залежно від теми та спрямованості медіаклубного заняття. Наводимо відтак приклади двох технік, які можна використовувати на цьому етапі.

● **Терези.** Мета цієї техніки – навчити дітей толерантного ставлення до іншої позиції, навіть якщо вони з нею не погоджуються. Цю техніку доцільно використовувати в тому разі, якщо основний конфлікт медіапродукту, що виноситься на медіаклубне заняття, має два діаметрально протилежні табори. Наприклад, використання для медіаклубного заняття фільму “Тарас Бульба”, знятого Володимиром Бортком 2008 року, – екранізацію однойменної повісті Миколи Гоголя. Конфліктну ситуацію, яка виноситься на обговорення медіаклубу – “Любов до Батьківщини чи любов до жінки?” – можна розглянути за допомогою техніки “Терези”. У такому разі учасників медіаклубу слід розділити на три умовні групи: перша і друга – це дві “чаші терезів”, третя – “суддівська” колегія (яка має бути безпристрасною, виконувати експертну роль, перебувати в метапозиції). Члени груп згодом

“переміщаються” з однієї в іншу, виконуючи при цьому відповідні завдання. Сенс “переміщення” з однієї умовної групи в іншу полягає в тому, щоб діти краще зрозуміли кожен з конфліктних позицій, представлених у фільмі, набули певного смислового досвіду. Кожен учасник процесу обов’язково має “побувати” в суддівській позиції – безпристрасній, для того щоб побачити сильні і слабкі місця кожної зі сторін.

● **Ролі.** Одним з основних завдань медіаклубного заняття, що проводиться в цій техніці, може бути розширення арсеналу життєвих ролей учнівської молоді та розвиток у неї емпатії, співчуття і толерантності. Наприклад, мультиплікаційна стрічка “Ходячий замок Хаула” (“*Naugū no ugooku shiro*”) (Японія, 2004, режисер – Хаяо Міядзакі) може стати ілюстрацією того, як складно бути старим, які проблеми постають перед літніми людьми, що їм дається складно, а що – більш легко, які переваги і недоліки поважного віку. Всі ці запитання можна не просто обговорити, а стимулювати учнів відчувати все це на собі: запропонувати їм виконувати завдання за умови їхньої “старості” (наприклад, спробувати виконувати завдання зігнути “дугою”, з обтяжувачами на руках чи ногах, щоб було важко пересуватися). Вони мають вжитися в роль літньої особи і спробувати виконати її – спочатку у своєму, молодому, віці, а потім уже в літньому – і порівняти.

Техніка “Ролі” також передбачає застосування фільму з багатьма персонажами. Слід дати учням можливість виконувати завдання з утілення найбільш незвичних для них ролей: тому, хто є лідером в класі, – ролі самітника або “тихоні”; тому, хто намагається не “висовуватись”, – зіркової ролі, ролі “красунчика” або “душі компанії”.

Важливими, на наш погляд, є фільми, в яких показано людей з фізичними вадами чи недоліками. Добре дати учням можливість відчувати себе на місці цих людей. Наприклад, зав’язати їм міцно очі і дати можливість рухатися в просторі, аби вони зрозуміли, як це бути сліпим, хоча б 10 хвилин.

5. *Фінальне обговорення.* Дуже важливий етап для рефлексії та усвідомлення набутого в медіаклубі досвіду. Оскільки на попередньому етапі учні грали й набували новий досвід “через розум”, проте більше – “через тіло”, то на цьому етапі вчитель/модератор має допомогти їм вивести на усвідомлений рівень усі отримані інсайти.

Для цього етапу вчитель може використати такі запитання:

- Які у вас враження після гри?
- Що нового для себе ви дізналися чи що зрозуміли?
- Які емоції викликало кожне із завдань?
- Що вам сподобалось, а що ні?
- Що було складно, а що легко?
- Що було незвичним, неочікуваним?
- Як ви вважаєте, яке завдання викликало найбільшу дискусію і чому саме?
 - Чи з'являлися у вас під час гри якісь незвичні думки?
 - Що ви тепер думаєте про фільм, коли самі стали майже його героями?
 - А що ви тепер можете сказати про основну ідею фільму / моральну дилему фільму / чого цей фільм нас вчить / основні проблеми, що він порушує?
 - Які у вас враження після сьогоднішнього заняття?

б. *Інтегрувальне завдання (необов'язковий етап)*. Ми радимо завершувати медіаклубне заняття завданням, яке б інтегрувало новий досвід і було також спрямоване на згуртування колективу. Це може бути створення спільного малюнка, колажу, спільної казки за мотивами нового досвіду чи виконання певних фізичних вправ, у яких смисловий акцент буде робитися на взаємній підтримці.

Приклад гейміфікованого заняття

Гейміфікований медіаклуб можна провести на основі картини “Володар мух”, де увага загострюється на проблемах підліткової агресії та насильства, цькування і булінгу. У фільмі цивілізація з її гуманістичними цінностями протиставляється первісному суспільству, побудованому на силі і страху, де панує, за визначенням Дарвіна, принцип “виживає найсильніший”. Ми не будемо детально описувати перші три етапи, а зупинимось на четвертому – власне програванні. Для означення варіантів протистояння двох означених позицій клас потрібно розділити на три команди, виділивши для кожної з них окреме місце в просторі. Територію можна означити мотузками, або розсунути столи, або особливим чином розставити стільці – головне, має бути візуально видно, де буде “проживати” плем'я А (уособлення цивілізаційного підходу), де – плем'я Б (уособлення первісного суспільства), а де сидітиме суддівська

команда (незалежні спостерігачі, що займають метапозицію). Протягом гейміфікованого медіаклубу діти завдяки програванню різних ролей зможуть “приміряти” на себе всі три ролі – племені А, племені Б і суддів, що дасть змогу розширити спектр їхніх уявлень. Суддівська команда потрібна для того, щоб, виконуючи поставлені перед племенем завдання, учасники не махлювали і не фантазували, а чітко дотримувались особливостей сюжетної лінії, показаної у фільмі, а також мали змогу незалежно оцінювати “плюси” і “мінуси” обох племен у незалежній позиції.

До початку гри вчитель може підготувати атрибути для кожної команди, наприклад певні значки, щоб діти могли ідентифікувати себе з тією чи іншою командою, або виділити на це певний час, аби учні самі придумали і намалювали командні емблеми, що будуть кріпитися на одяг. Учитель може також запропонувати дітям придумати назви для племен.

Отже, кожні 15 хв команди мають мінятися місцями, голосно проговорюючи фрази для того, щоб “вжитися” в одну роль і зняти із себе іншу, попередню:

Для племені:

1. Тепер я член племені... Я одягаю цей значок і обіцяю сумлінно виконувати всі завдання, що будуть поставлені перед ним (племенем).

2. Я більше не член племені... Я знімаю із себе цей значок разом зі своїми зобов’язаннями перед цим племенем і залишаю їх послідовникам. Тепер я можу грати іншу роль.

Для суддів:

1. Тепер я суддя. Я одягаю цей значок і обіцяю сумлінно виконувати свої обов’язки та завдання, що будуть поставлені перед суддівською командою.

2. Я більше не член суддівської команди. Я знімаю із себе повноваження і зобов’язання разом із цим значком. Тепер я можу грати будь-яку іншу роль.

Як уже було зазначено вище, усі три групи і їхні члени мають “побувати” у всіх трьох створених геолокаціях і “приміряти” на себе всі три ролі.

Після того як учні одягнуть на себе значки і займуть відповідні геолокації, учитель ставить перед кожною групою певне завдання.

Завдання для суддів

Поки два племені виконують свої завдання, команда суддів має, по-перше, стежити за часом виконання, оскільки на кожне завдання команда має витратити не більше як 15 хв., по-друге, виконати власне завдання на окремому аркуші.

Інструкція: Спробуйте уявити, що ви, учні.... (наприклад, 8-Б класу), потрапили на безлюдний острів – як герої фільму. Вам потрібно придумати власні правила, за якими доведеться на ньому жити. Зробіть це зараз, але не забувайте, що у вас є тільки 15 хв. Призначте когось одного стежити за часом, і через означений проміжок він/вона має голосно сказати “Стоп”, що стане сигналом не тільки для вас, а й для племен.

Учитель дає команді суддів роздруковку такого змісту:

Суд у складі:

1).

2).

3).

4).... (перераховуються прізвища та імена) – приймає п'ять основних законів острова:

1.

2.

3.

4.

5.

А також п'ять дій, що підлягають покаранню на острові, і визначають за них таке покарання:

| Дія | Покарання |
|-----|-----------|
| 1) | |
| 2) | |
| 3) | |
| 4) | |
| 5) | |

І п'ять дій, що обов'язково винагороджуються на острові:

| Дія | Винагорода |
|-----|------------|
| 1) | |
| 2) | |
| 3) | |
| 4) | |
| 5) | |

Кожне виконане завдання суддівська команда віддає вчителю. Завдання нікому не показують аж до кінця заняття, аж поки вчитель не запропонує обговорити його і виробити спільні правила й закони, що будуть діяти в цьому класі.

Завдання для племен

Перше завдання для племен:

Інструкція: На окремому аркуші паперу ви маєте описати своє плем'я, спираючись на сюжет фільму, і відповісти на такі запитання:

- 1) Де плем'я живе? (Який зовнішній вигляд табору?)
- 2) Який у цього племені девіз?
- 3) Які основні правила життя цього племені?

На виконання цього завдання у вас є 15 хв. Сигналом для його завершення буде команда від суддів “Стоп”.

Це завдання допоможе учасникам “вжитися” в роль членів племені, побудувати парасоціальну взаємодію з героями фільму і повною мірою ідентифікувати себе як члена саме цього племені з усіма його особливостями.

Виконавши завдання, члени кожного племені по черзі вголос читають свої відповіді на запитання, а судді уважно слухають. Вони мають визначити, чи повідомлене командою загалом відповідає сюжету фільму чи ні. У разі невідповідності судді можуть проголосувати, і якщо набереться більшість голосів, то той чи інший пункт із відповідей племені може бути скасований. У команди є право відстоювати написане ними і наводити аргументацію для того, щоб переконати суддів залишити “життя” тій чи іншій відповіді.

Також може бути досягнутий компроміс на основі видозміни того чи іншого пункту.

Опис племені залишається на території того племені, якого він стосується. Учитель може виділити для цього спеціальне місце і прикріпити аркуш скотчем.

Далі вчитель дає групам команду змінити геолокації, й учасники проговорюють відповідні фрази для зняття попередньої ролі та входження в наступну.

Друге завдання для племені:

Інструкція: Прочитайте уважно залишений у цій геолокації опис племені (цей пункт є обов'язковим і важливим, оскільки він допомагає членам команди “вжитися” в нові ролі та ідентифікувати себе з племенем). Прочитавши опис, зазначте на окремому аркуші, спираючись на опис та сюжет фільму, сильні і слабкі, на вашу думку, сторони цього племені. На це у вас є 15 хв. Сигналом для завершення роботи буде команда від суддів “Стоп”.

Виконавши завдання, команди по черзі зачитують свої сильні і слабкі сторони. Судді уважно слухають і приймають рішення – погоджуватися чи ні з тими пунктами, що визначила команда. Можливе обговорення.

Далі вчитель дає команду групам змінити геолокації, й учасники проговорюють відповідні фрази для зняття ролі та входження в неї.

Третє завдання для племені:

Інструкція: Уважно прочитайте залишений у цій геолокації опис племені, його сильні і слабкі сторони. Відтак пригадайте сам фільм і спробуйте пофантазувати, яким би стало це плем'я (як склалася б його доля) через 5 років життя на безлюдному острові, якби не приїхали дорослі.

Це завдання спонукає дітей аналізувати та прогнозувати наслідки тих чи інших вчинків.

Виконавши завдання, команди по черзі читають свої прогнози щодо майбутнього життя. Судді уважно слухають і приймають рішення, чи є прогноз вірогідним, беручи до уваги особливості життя племені, його сильні та слабкі сторони. Можливе обговорення.

Далі вчитель дає команду проговорювання відповідних фраз для зняття ролей, дякує учням за участь у грі та пропонує їм перейти до фінального етапу обговорення.

Зміна геолокацій та племен допомагає учням зрозуміти й проаналізувати фільм та його проблематику не однобічно (цей герой подобається, ця ідея подобається – значить, інша точка зору є неприйнятною), а глибоко і всебічно, розвиває толерантне ставлення до чужих позицій і думок, спонукає бути об’єктивним і непідкупним, прогнозувати результати своїх дій, робити висновки на основі отриманої інформації, навчає вислуховувати протилежну позицію в дебатах, оцінювати та порівнювати почуте. Але для закріплення ефекту та рефлексії потрібен наступний етап, а саме фільмальне обговорення, коли слово надається всім і в кожного є можливість бути почутим, коли підбиваються підсумки і коли новий досвід виводиться на усвідомлений рівень.

Квест-медіаклуб

Квест (від англ. quest – пошук предметів, пошук пригод, виконання лицарської обітниці) – спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями (Квест, 2018). Під час гри команди вирішують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, будують оптимальні маршрути переміщення, шукають оригінальні рішення і підказки. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Перемагає команда, яка виконала всі завдання швидше за інших.

До проведення квест-медіаклубу ми пропонуємо залучати не окремий клас, а значну групу учасників із кількох паралелей – або навіть учнів різних років навчання, оскільки одним з основних завдань квест-медіаклубу є формування командної згуртованості, налагодження комунікації, поцінювання індивідуальних відмінностей учасників. Така форма роботи дає змогу виявляти приховані якості, як-от: лідерів, інтелектуалів, логістів, – вивчати схильності та звички учнів у ситуаціях прийняття швидких й адекватних рішень задля блага команди та спільної мети. “Екстремальні” етапи, тобто такі, що мають обмеження щодо часу, дають змогу спільно пережити емоційні сплески, що психологічно зближує учасників події; “інтелектуальні” – ті, що пов’язані з виконанням складних завдань, розрахованих на застосування логіки, дають змогу розвинути ерудицію і виявити спритність; “ігрові” етапи викликають

масу позитивних емоцій і радісних спогадів, сприяють розвитку комунікативних якостей учасників.

Для проведення квест-медіаклубу пропонуємо використувати якомога більшу територію, наприклад усю будівлю школи.

Схема проведення квест-медіаклубу має зазвичай такі етапи:

1. *Вступний етап.* Учитель/модератор окреслює тему сьогоднішнього заняття і пояснює особливості проведення квест-медіаклубу.

2. *Перегляд фільму.* Залежно від схеми проведення квест-медіаклубу фільм переглядають або повністю, і тоді гра відбувається за його мотивами; або ж фільм використовують в ігровому процесі і демонструють учасникам частинами як перехід до нового рівня або підказку.

3. *Настановчий етап.* Учитель/модератор окреслює тему, мету, тип квесту і відповідно до навчальних потреб і сюжету медіапродукту визначає коло завдань. Сюжет квесту, що тісно переплітається з переглянутим медіапродуктом, має бути ігровим, містити інтригу, пробуджувати цікавість. Завдання мають передбачати пошук, що здійснюється в більше ніж два кроки. Тому зазвичай їх пропонують в незвичайній формі – це загадки, зашифровані послання, які вимагають “приміряння” логіки або ж варіантів “уживання” в роль.

На цьому етапі обов’язково визначають часові межі як для виконання окремих завдань, так і для квесту в цілому. Чітко проговорюють межі локації, на якій відбувається гра, а також озвучують критерії оцінювання виконуваних учасниками завдань.

4. *Етап реалізації.* На цьому етапі учні, поділені на команди, виконують поставлені перед ними завдання.

5. *Завершальний етап.* Проводять підсумкове оцінювання діяльності учнів, оголошують результати та нагороджують переможців.

6. *Рефлексія та висновки.* На цьому етапі можна використовувати аркуші рефлексії. Наприклад, запропонувати кожному учню написати на аркуші щонайменше 15 тверджень на тему: “Що я сьогодні зрозумів або чого я сьогодні навчився”. Слід дати дітям на виконання цього завдання 10-15 хв., а потім запропонувати їм поспілкуватися з іншими учасниками квест-медіаклубу і дізнатися, що вони написали на своїх рефлексивних

аркушах. І, якщо комусь сподобався висновок іншого учасника, він може цим доповнити свій власний список.

Для проведення квесту можна використовувати ще й інший формат (але у випадку, коли кількість учасників квесту незначна). З дітьми просто обговорюють у колі, чого саме вони навчилися в процесі проходження квесту, з якими ресурсами навчилися працювати, про які факти дізналися. Варто також обговорити їхню перемогу або програш. Наголосити на тому, що якщо цього разу їм не вдалося здобути перемогу, то наступного – фортуна обов'язково їм усміхнеться.

У навчальному процесі можна також використовувати *вебквести, побудовані на залученні інформаційних ресурсів інтернету* до вирішення поставлених учителем завдань. Цей варіант активності може стати в пригоді вчителю, учні якого не дуже люблять фізичну активність, але з радістю готові “серфити” простори інтернету. Вебквест допомагає ефективно формувати у дітей цілу низку компетенцій: соціальних, навчальних, комунікативних, інформаційних тощо. Він являє собою досить непростий пошук інформації в мережі. Учасники вебквесту вчаться використовувати інформаційний простір інтернету для розширення сфери своєї творчої діяльності. Такий формат можна використовувати у квест-медіаклубі, якщо після перегляду фільму запропонувати дітям відшукати інформацію щодо певної тематики. Наприклад, розділивши дітей на команди, на дошці можна вивісити список запитань й окреслити часові межі пошуку. Важливо не тільки те, чия команда дасть правильні відповіді, а й хто це зробить найшвидше. Як варіант завдання: у фільмі трапився певний складний термін; слід знайти чітко визначення цього терміна, інформацію про те, хто перший увів його в ужиток, і т. ін.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФІЛЬМАНАЛІЗУ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ

2.1. Можливості медіапсихології в роботі з деструктивними почуттями.

Авторська методика “Клубок образ”

Сьогодення вимагає від особистості повсякчас демонструвати здатність долати соціальні випробування стійко, без емоцій та “програвів”. Тож набув поширення міф, що сильна людина є успішною, якщо не розхитує свій емоційний стан, а залишається стабільно спокійною в нелегких для неї ситуаціях, у скрутні часи. Цей міф породжує безліч умовно успішних стратегій, які нібито покликані додати щастя до особистого сприйняття життя. Але в такої “успішності” є зворотний бік – емоційна ескалація, неможливість проявити власні емоції та потреби, “холодність” у взаємодії з іншими і часто перенесення (проекція) своїх потреб на них. Це якщо людина переживає так звані прості емоції – агресію, страх, печаль тощо. А коли в ній “киплять” токсичні, складні почуття, на кшталт образи чи провини, то зазвичай вони переживаються наодинці, усередині себе. За таких умов люди “занурюються” у власні переживання, фантазують та накопичують “негатив” щодо іншої людини або події, які спровокували виникнення цих негативних почуттів. Для кожного з нас важливо навчитися “відпускати” образу, розуміти її природу, уміти використовувати власні ресурси для її успішного проживання. У психологів, коли йдеться про долання деструктивних почуттів, зокрема образи, є наразі чималі теоретичні і практичні напрацювання.

Так, поняття образи має багато тлумачень. Наприклад, у Словнику української мови (1973) зазначається, що образа – це зневажливе висловлювання, негарний вчинок, що спрямовані проти кого-небудь і викликають у людини почуття гіркоти, досади, душевного болю.

У психологічній практиці почуття образи розглядають у різних контекстах. Представниці психоаналітичної школи К. Горні визначає образу як прояв базальної тривожності, який виникає внаслідок витіснення базальної агресивності (Хорни, 1993). У гештальттерапії Ф. Перлза образа – симптом порушеного патологічного злиття (Перлз, 1998). З позицій транзактного аналізу – це адаптивне почуття, інфантильна реакція внутрішньої “дитини” на дії оточення. А. Басс і А. Дарка вважають образу агресивною реакцією. У російській психології образу розглядають у річищі проблем саногенного мислення (Орлов, 2004). О. О. Апунович визначає образу як переживання людиною несправедливості і безпорадності в результаті неузгодженості її очікувань і реальності в значущій для неї ситуації (Апунович, 2001). Д. В. Ольшанський розглядає її як демонстративну реакцію, а М. В. Зюзько та О. Г. Шмельов вважають образу ознакою егоцентризму особистості (Ольшанский, 1991). Тлумачень і пояснень образи в різних парадигмах багато, ми ж вважаємо, що почуття образи виникає тоді, коли людина не в змозі справитися із ситуацією і переносить відповідальність за свій стан на інших, звинувачуючи їх та намагаючись викликати в них почуття провини.

На думку З. О. Агеевої і М. С. Гриценко, типовою формою прояву образи є цілий комплекс негативних емоцій – від звичайного роздратування до обурення, гніву або презирства та огиди до кривдника (Агеева, 2009). Коли людина намагається приглушити свої образи і заганяє їх глибоко всередину, виникає ілюзія, що деструктивне почуття зникло. Але тіло пам’ятає і робить спробу відреагувати на це почуття через хвороби. Традиційне лікування дає лише тимчасове полегшення або не допомагає взагалі. Пацієнт змінює лікаря, скаржить на медицину, хоча насправді потрібно одночасно лікувати не тільки тіло, а й душу. У психології є окремий напрям роботи з такими проблемами – психосоматика (від грец. психо – душа, сома – тіло). Це наука про те, як психологічні фактори

впливають на наше здоров'я. Фахівці помітили, що найчастіше образи викликають такі захворювання:

- *цироз печінки* – виникає внаслідок багаторічної образи на батьків;
- *рак* – з'являється тоді, коли образа на щось або на когось “гризе” людину зсередини, тому що вона просто не вміє прощати;
- *захворювання серця* – нерідко пацієнти скаржаться на біль у грудях, відчуття важкості і стискання. Народна мудрість говорить, що ображені люди “носять образу в серці” або “образу – як камінь на душі”;
- *хвороби верхніх дихальних шляхів* – найчастіше виникають у людей, які “ковтають” образу мовчки і не випускають її назовні, не проговорюють;
- *зайва вага* – також досить поширена сьогодні патологія, оскільки нерідко люди намагаються свої образи “заїсти” (Сандомирский, 2005).

Образа – деструктивне (токсичне) почуття, яке потребує відреагування. Сучасна психологічна практика пропонує певний алгоритм роботи з образою. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговує новий напрям у психології, який дістав назву “психологія прощення” (Р. Енрайт, М. Сантос, Р. Аль-Мабук, Е. А. Гассіні). У пострадянській психології такі алгоритми розробляють у межах концепції саногенного мислення Ю. М. Орлов, а у психології та педагогіці ненасильства – В. Г. Маралов і В. О. Сітаров. Ці напрацювання мають здебільшого загальний характер, вони недостатньо диференційовані щодо вікових та індивідуальних особливостей особистості, а це, зрозуміло, породжує суперечності між потребами практики в конкретному інструментарії для подолання почуття образи і обмеженою кількістю такого роду технологій, вироблених наукою. Досить багато технік роботи з образою напрацьовано в межах медитативних практик (Л. Хей, А. Свяша, М. Мураховська); когнітивісти шукають першопричини образ і намагаються їх класифікувати; Дж. Рейнуотер пропонує емоційну корекцію почуття образи, а в консультативній практиці пишуть листа до свого кривдника.

Авторка разом з колегою Ольгою Тарасівною Плеткою розробили оригінальну методіку, яка стала результатом багаторічної практики клієнтської та групової роботи над переживанням почуття

образи. Ця методика поєднала в собі медіапсихологію, арттерапію і позитивну психотерапію. Її можна використовувати як в індивідуальній, так і в груповій роботі, а також у випадку самостійного проживання почуття образи.

Методика “Клубок образ”

Основною метою цієї методики є ретроспектива історії (“шляху”) накопичення почуття образи та пошук внутрішньої згоди на проживання і “відпускання” цього почуття. Серед вирішуваних методикою завдань такі:

- діагностика комплексу механізмів, що призводять до формування почуття образи;
- візуалізація “шляху” образи та накопиченого досвіду її утримання;
- формування зворотного “шляху” відпускання образи;
- творення загального образу образ;
- проживання власних образ за допомогою ретроспективної дії;
- корекція власних уявлень щодо накопичення почуття образи, трансформації самого образу образи;
- виявлення внутрішніх ресурсів проживання та “відпускання” образи;
- формування нової стратегії реагування на дії, що спонукають до продукування почуття образи.

Методика складається із п’яти послідовних етапів, які допомагають виявити, проаналізувати, прожити та “відпустити” почуття образи, а також сформувані ресурсні механізми проживання цього почуття без накопичення негативу.

У методиці задіяно медіапсихологічні, медитативні, діагностичні, арт-терапевтичні техніки роботи, а саме: перегляд мультиплікаційного фільму, який актуалізує процес переживання почуття образи завдяки формуванню парасоціальної взаємодії з головною героїнею анімаційного фільму (механізм ідентифікації): релаксаційні техніки медитації (для формування образу образ та з’ясування способів їх накопичення); роботу з клубками ниток (вибір величини, кольору, що відповідають образів образ), розмотування клубків з ретроспективним проговорюванням низки образ, створення “картини відпущених образ” і пошук ресурсу за допомогою

трансформаційних та інтеграційних технік усвідомлення власних почуттів і впливу на них.

Необхідні матеріали для роботи за цією методикою: комп'ютер або ноутбук (якщо це групова робота, то проектор і колонки), підготовлені заздалегідь клубки кольорових ниток різної величини – сірий, коричневий, чорний, червоний, помаранчевий, фіолетовий, ніжно-блакитний (перераховані кольори “образ” було визначено в ході тривалих апробацій методики), ножиці, клей, папір різного формату.

1 етап. Розігрів (підготовчий)

Перегляд мультиплікаційного фільму “Образ” (“Обида”) (Росія, 2013, режисер – Анна Буданова). Це історія про маленьку дівчинку, яка відчуває себе настільки обділеною, що її образа на весь білий світ матеріалізується. Основна, на нашу думку, мораль мультфільму така: якщо все життя підживлювати свою образу, вона врешті-решт може поглинути тебе саму.

Переглядаючи мультфільм, клієнт вибудовує парасоціальні взаємини та ідентифікує себе з головною героїнею. Він переживає образи головної героїні як свої власні і несвідомо починає згадувати ті, що були в його власному досвіді. Ідентифікація з медіаперсонажем допомагає клієнту актуалізувати свої власні образи і полегшує входження його в терапевтичний процес.

Щоб закріпити актуалізацію, клієнтові можна поставити такі запитання: Які почуття у Вас виникали під час перегляду? Які почуття у Вас викликав мультфільм загалом? Які почуття у Вас викликала головна героїня? Чи знайомі Вам почуття, які переживала героїня? Які образи Ви можете пригадати зі свого минулого? А що Ви відчуваєте зараз, коли згадуєте про події минулого, пов'язані із завданням Вам образи, і власні почуття у зв'язку з ними?

Хочемо звернути увагу на те, що всі запитання – виключно на рівні емоційного фільманалізу. Ми не радимо ставити запитання щодо думок чи вражень, оскільки це може вивести клієнта на інший рівень сприймання дійсності, а основна мета цього етапу – підняти пласт глибинних почуттів, адже далі ми будемо працювати не з думками чи враженнями, а саме з почуттями.

II етап. Медитація (розслаблення)

Клієнту пропонується зручно сісти, заплющити очі і максимально розслабитися.

Інструкція: Загляньте всередину себе і пригадайте ту образу, над якою Ви б хотіли сьогодні попрацювати (дайте клієнту певний час). Подумайте про людей... Про події. Про сезон року, який тоді був. Про слова, що були сказані. Про власні почуття... Пригадали? Тепер розплющіть очі. Перед Вами лежать клубочки ниток. Виберіть, будь ласка, той, який відповідає Вашій образі. А тепер знову заплющіть очі, тримаючи клубок у руках. Знову подумайте про Вашу образу і відчуйте, де вона ховається у Вашому тілі. Де вона живе? Покажіть. Уявіть, якої вона величини, якої форми... А тепер подумки перенесіть її (образу) на клубок, який Ви тримаєте у руках. Розплющіть очі і починайте розмотувати клубок, при цьому проговорюйте свою образу вголос. Говоріть усе, що Вам спадає на думку, не зупиняючись, не думаючи, усе, що лине із серця, – говоріть. Коли буде досить, коли Ви відчуете полегшення чи порожнечу в голові і в серці, зупиніться і відріжте нитку.

Якщо клієнтові складно говорити, то запропонуйте йому кілька фраз, з яких можна почати, наприклад: “Я відчуваю...”, “Я ображений(-а) на...”, “... (ім'я тієї людини, що завдала образу), ти знаєш, я вже давно хочу тобі сказати...”, “Мені зараз так...” і т. ін.

Нитки в усі часи мали символічне значення. Так, у грецькій міфології були мойри, богині долі, які опікувалися людськими долями. У слов'ян була богиня Макоша з помічницями Долею і Недолею, які разом з нею прядли нитку людської долі. Вважалося, що нитка символізує життя людини, також із нею пов'язували вихід із скрутного становища, із чогось заплутаного (нитка Аріадни), осмислення невідомого (розплутування ниток як процес диференціації). У казках часто натрапляємо на образ нитки, що допомагає герою знайти вихід із складної ситуації або яка заплутується, щоб залишити “мітку” на шляху. Основними значеннями нитки є символіка долі, пуповина та її символіка як вихід з лона матері або порятунком з лабіринту, поєднання в чомусь (за допомогою нитки), зв'язок з кимось або чимось. У побутовому значенні нитка може означати, наприклад, доведення до абсолютної бідності (обдерти до нитки), перебування на краю чогось катастрофічного (висіти на нитці), логіку навчання (нитка знань)

тощо. Приказка “дійти за ниткою до клубка” означає досягнути весь процес у цілому. Тобто клубок має ще й своє символічне значення – це щось зібране в ціле, накопичене та збережене. Беручи до уваги здатність людини збирати різні емоційні “купони” у вигляді провини, образ, ми можемо застосовувати символіку клубка ниток як образ накопичених образ.

Неабияке значення має також і вибір кольору ниток. У процесі апробації було виявлено найбільш придатні для цієї методики кольори. Ми провели близько 20 апробаційних сесій, на яких учасники мали вибирати кольорову гаму клубків. Помічено, що найчастіше учасники вибирали такі кольори: чорний, сірий, коричневий, помаранчевий, червоний, фіолетовий і світло-блакитний, у деяких випадках – жовті і насичені блакитні кольори. В арттерапевтичній роботі прийнято допускати власне значення кольору для клієнта, але, маючи обмежений перелік кольорів, учасники можуть спиратися на архетип (загальнолюдське) сприйняття кольорів (ми скористалися інтерпретацією М. Люшера). Так, *чорний* колір символізує зречення і неприйняття чогось або когось, протест, відмову, замкнутість (у нашому випадку як наслідок накопичених образ). *Коричневий* колір – це прагнення до затишку й спокою, сумлінність і поступливість. *Помаранчевий* колір символізує радість, допомагає прийняти негативні події, пробачити та відпустити образу. *Сірий* характеризується як соціальна відмежованість, млявість, невпевненість. *Червоний* – символ сили волі, владності, агресивності, напруженості. *Фіолетовий* колір може свідчити про емоційну вразливість, фантазії, несправедливість, егоїстичність. *Блакитний* як спокій і задоволеність збігається з почуттям самообмеженості і незадоволеністю собою (Люшер, 1997).

У процесі розплутування ниток спостерігалися такі терапевтичні ефекти:

- розмотування ниток як символ “розплутування” накопичених образ;
- зосередженість на процесі розмотування клубка як ритуальне дійство медитативного характеру (ефект самозаглиблення та рефлексії);
- відчуття влади над своїми образами (я сам можу як накопичувати, так і відпускати);
- вивільнення внутрішньої напруги;

- спрямованість на успіх (я можу це робити!);
- самовідповідальність за свої образи.

Не обмежуйте клієнта в часі та матеріалах, коли він зосереджений на розмотуванні клубка. Якщо клієнтові потрібні два чи три клубки, дозвольте йому їх взяти і дочекайтеся того моменту, коли він сам вирішить, що “вже достатньо”.

III етап. Трансформація образи (творчий процес)

Клієнтові пропонується з розмотаних ним ниток створити візерунок своєї образи або надати їй якоїсь символічної форми. Для виконання цього завдання потрібні папір різного формату, ножиці і клей.

Цей етап роботи можна вважати не тільки терапевтичним, а й діагностичним. Якщо клієнт розплутує нитки і складає їх одна до одної (упорядковує), створюючи плавні лінії або геометрично точний малюнок, то можна говорити про те, що він успішно “відпустив” свою образу (рис. 1). Якщо нитки хаотично розташовані по всій поверхні аркуша паперу, або немає чіткого задуму і логіки побудови орнаменту, або спостерігається несиметричність заповнення простору аркуша, це означає, що клієнтові потрібен час для продовження роботи над цією темою (рис. 2). Якщо візерунок має велику кількість деталей, то потрібно в першу чергу проаналізувати особистісні особливості клієнта – можливо, це прояв акцентуації характеру. Велика кількість деталей також може свідчити про незавершеність ситуації на попередньому етапі, і в процесі творчої роботи клієнт, можливо, допрацьовує те, що він не зміг зробити на попередньому етапі; якщо ж ні, то слід продовжити особисту терапію клієнта, спрямовану на подолання почуття образи.

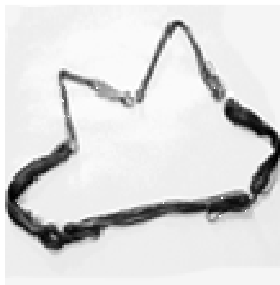


Рис. 1. Відпускання образи



Рис. 2. Утримання образи

Після того як клієнт створив візерунок або символ, потрібно попросити його розповісти про них (кількома словами) і придумати для них назву.

IV етап. Інтеграція

Клієнту пропонується заплющити очі і максимально розслабитися.

Інструкція: Спробуйте заглянути всередину себе і пригадати найкращі моменти свого життя, коли Вам було добре і весело. Що Ви відчуваєте, актуалізувавши ці спогади? На тілесному рівні це зазвичай тепло або ніжність. Тепер своїм внутрішнім зором знайдіть те місце в тілі, де у Вас раніше “жила” образа. Уважно роздивіться його. Що там зараз? Якщо там утворилася порожнеча, заповніть її теплом Ваших найкращих спогадів. Ще раз поверніться у приємні спогади. Побудьте там стільки, скільки Вам знадобиться, і повертайтеся.

Якщо робота групова, то запропонуйте клієнтам створити спільний килим образи з усіх символів групи. Потім попросіть групу поділитися власними почуттями та асоціаціями щодо цього килима.

V етап. Шеринг

Під час обговорення проведеної методики учасники ділилися не тільки враженнями, а й відкриттями, які вони змогли зробити в цьому процесі. Так, було помічено, що кожна образа має не тільки свою величину, а й почуття (відмотування нитки супроводжувалося сльозами, гнівом, почуттям провини). Деякі учасники говорили про те, що обрана на початку довжина нитки не відповідає дійсності: іноді вона замала, а іноді – завелика. Процес роботи над “картиною” образи також неоднорідний – то кволий, то стрімкий; при цьому бажання щось робити з нитками межує з бажанням усе покинути як є, залишити незайманим. Запам’ятався випадок, коли клієнтці захотілося всі “розмотані образи” знову сплутати в новий клубок, причому такий тугий, щоб нитки не можна було розмотати назад. Такий “поворот” може говорити про неможливість на даний момент пробачити собі образи або бажання повернути їх собі, бо вони стали невід’ємною частиною життя. Одна з клієнток, створюючи “картину” власних образ, так захопилася процесом, що змінювала образи декілька разів, кожного разу дозволяючи собі все більше

влади над ними (образами), знімаючи нитки та використовуючи їх повторно, змінюючи розміри аркуша та способи закріплення ниток.

Авторська методика дає змогу актуалізувати та “відпустити” власні образи. Арттерапевтичний метод є екологічним і безпечним для людини, він допомагає пропрацювати власні механізми психологічного захисту і звільнення від накопичених образ. Так, з’ясовано, що прощення самого себе та формування сталого механізму “відпускання” і недопускання накопичення образ – це процес тривалий, але дієвий. Образи, які набувають вигляду ниткових картин, більше не пригнічують людину, її почуття, а підпорядковуються їй. Методика може бути застосована як для індивідуальної роботи, так і в груповому процесі. Її можна використовувати не тільки для роботи з дорослими, а й для занять з підлітками. (Не рекомендується, однак, для дітей, молодших 13 років). Методика дає змогу опанувати ресурсні механізми захисту від образ та сформуванню уявлення про себе як про успішну особистість, яка не марнує дорогоцінний час життя на образи.

2.2. Подолання наслідків психотравматичних подій. Авторська методика “Посттравматичне зростання”

Події на сході України актуалізували дослідження психологічної травми, хоча, на нашу думку, психотравма – досить поширене явище і в мирному житті. Е. Мазур розглядає *психічну травму* як шкоду, завдану психічному здоров’ю в результаті впливу сильних стресогенних чинників, яка часто має значне тривання в часі та перевищує психологічні, фізіологічні та адаптаційні можливості людини, руйнує її психологічний захист, викликає в неї глибоку тривогу і призводить до психологічних і фізіологічних порушень в організмі (Мазур, 2003). Коли людина є безпосереднім учасником травматичних подій (що загрожують її життю або безпеці), мається на увазі *первинна травматизація*. *Вторинної травматизації* зазнають люди, які були свідками події, але самі в ній участь не брали, або ж спостерігали цю подію на екранах телевізорів чи

моніторах комп'ютера. Вони реагують не на реальну загрозу, а на уявлення про неї (інколи значною мірою “домальовані” фантазією). Тобто вторинна травматизація – це феномен переживання події, про яку є мозаїчна інформація, а відсутні логічні ланки “домальовує” лімбічна система у вигляді фантазійних, ілюзорних новоутворень, прийнятих свідомістю за справжні. Внутрішнє “промальовування” події набагато яскравіше, страшніше, ніж процес проживання самої події, адже подія минула, а в ілюзіях людини вона може тривати скільки завгодно, обростаючи все новими і новими “страшилками”, які руйнують психіку.

В Україні наразі запит на роботу із вторинною травматизацією такий же актуальний, як і на роботу з первинною, оскільки ЗМІ та інші джерела інформаційного потоку, що висвітлюють події в зоні ООС (Операція об'єднаних сил), часто спричинюють загострення болісних, хворобливих переживань. Тому потреба у професійному психологічному супроводі осіб, що потерпають від наслідків психотравматичних подій, істотно зростає. Психологи надають кваліфіковану допомогу людям, які звертаються до них, використовуючи для цього набутий світовою практикою досвід, але реалії сьогодення вимагають розроблення нових актуальних методик надання допомоги з огляду на культуральні особливості українців. Методики повинні відповідати стандартам екологічності та поступово і м'яко допомагати постраждалим особам у відновленні їхнього психологічного здоров'я.

На основі теорії посттравматичного зростання ми розробили методику, що поєднала в собі вищенаведену теорію з медіапсихологією, одним з напрямів якої є вивчення впливу ЗМІ на травматизацію особистості в умовах інформаційної війни. Отримані результати апробації свідчать про потребу в таких методиках фахівців і бенефіціарів (різних категорій вразливих верств населення). Завдяки поєднанню медіапсихологічних засобів з практичними формами роботи фахівці можуть ефективно надавати постраждалим особам допомогу у процесі подолання наслідків психотравматичних подій та подальшої асиміляції їх у суспільство.

Посттравматичне зростання – це переживання позитивних змін у результаті зіткнення зі складними життєвими кризами (Мазур, 2003, с. 1). Концепція посттравматичного зростання є порівняно новою галуззю в царині позитивної психології. До життєвих криз,

що зумовлюють посттравматичне зростання, відносять: онкозахворювання, хвороби серця, ВІЛ, зґвалтування, безпліддя, важкі особисті втрати, втрату житла внаслідок пожеж та інших стихійних лих, землетруси, авіакатастрофи, злочинні напади і військові зіткнення та ін. Можна виділити три основні напрямки позитивних змін, які відбуваються в результаті життєвих криз: перший – описує мобілізацію прихованих можливостей особистості, які змінюють самовідчуття і роблять людину більш стійкою перед лицем теперішніх і майбутніх життєвих драм; другий – пов’язаний з тим, що травма зміцнює значущі взаємини; третій – можна назвати екзистенційним, оскільки він зумовлює зміни в життєвій філософії людини, її пріоритетах щодо сьогодення і майбутнього (Tedeschi, 2004).

Різноманітність і складність життєвих ситуацій, у яких опиняються люди внаслідок психотравматичних подій, і високу індивідуальність провокованих ними проявів, реакцій і змін, на наш погляд, слід розглядати в контексті позитивних змін, оскільки саме такий підхід зможе актуалізувати внутрішні ресурси та надати можливості для подальшого особистісного зростання.

З часом переживання й спогади психотравматичної події стають менш інтенсивними і людина вже здатна бачити в них не тільки трагедію, а й джерело змін, що відбуваються в її житті після пережитого. Ці зміни можуть бути разючими. Вважаємо, що в сучасному світі, де багато можливостей для пошуку оптимальних шляхів відновлення, є феномен на межі психології і медіапростору, здатний прискорити процес посттравматичного зростання. Ідеться про феномен вибудовування людиною парасоціальних стосунків з персонажами різних форм медіапродукту. (Цей тип стосунків ми розглядали в першому розділі, тому тут зупинятися на ньому детально не будемо).

Далі наводимо розроблену нами методику для роботи із психотравмою та відкриття можливостей посттравматичного зростання клієнта. Цю методику можна використовувати для роботи з різними категоріями клієнтів, не обмежуючись лише травматизацією внаслідок воєнного конфлікту.

Методика “Посттравматичне зростання”

Запропонована нами методика складається з трьох етапів: перший – *розігрів* – спрямований на те, щоб м’яко актуалізувати проблемну ситуацію клієнта; другий – *переосмислення травматичного досвіду* – покликаний допомогти клієнтові усвідомити можливості, які відкрила для нього ситуація, та засвоїти її уроки; третій – *постановка життєвих цілей* – дає змогу зосередитися на загальних життєвих цілях та спланувати конкретні дії для їх досягнення (Чаплінська, 2017).

1 етап: розігрів (підготовчий)

Перегляд мультиплікаційного фільму “Пісочник” (“Piper”) студії “Pixar” (США, 2016, режисер – Алан Баріллро). Головна його ідея, на наш погляд, така: “усе, що нас не вбиває, те робить нас сильнішими”. Цей анімаційний фільм про страх і боротьбу з ним, про ті можливості, які відкриваються за межами страху. Скільки всього нового, незвіданого, чудового у світі можна пізнати, якщо бути сильним духом перед можливими загрозами.

Короткометражний мультфільм розповідає про пташину зграю представників бекасових, яка полює біля берега, кидаючись на пісок у пошуках їжі, коли відходить чергова хвиля. Маленьке пташеня зважується долучитися до зграї, але йому не вдається вчасно відступити, у результаті чого маля накриває хвиля. Подія ця так налякала пташеня, що воно вирішило більше не залишати рідне гніздо. Одного разу пташеня помітило поруч раків, які, шукаючи їжу, закопувалися в пісок, щоб захиститися від хвиль. Воно спробувало копіювати їхню поведінку. Так воно відкрило для себе новий досвід, навчившись ефективно добувати їжу. І не лише для себе – для всієї пташиної зграї.

Основна мета цього етапу – актуалізувати проблемну ситуацію шляхом ідентифікації з головним героєм мультфільму та закласти основу для другого етапу – актуалізації та переосмислення травматичного досвіду, інтеграції його в життєвий простір клієнта. Отже, на цьому етапі роботи відбувається *ідентифікація* клієнта з медіагероєм мультфільму. Психологи наразі визначають поняття ідентифікації по-різному. У літературі з питань масової комунікації цей термін має два значення. Перше – це варіант тимчасової ідентифікації під час перегляду програми. Друге, як стверджує

Роузгрін, означає досить тривале явище, таку собі “довготривалу ідентифікацію” з одним або більше медіаперсонажами (Rosengren, 1976). У другому випадку людина бажає бути схожою на медіагероя, переймає його манеру вдягатися або говорити, шкідливі звички і навіть життєві цінності. А. Бандура стверджував, що моделювання процесу (ідентифікації) виходить далеко за межі простої імітації поведінки, адже часто йдеться про зміну ставлень, цінностей, прагнень та інших особистісних характеристик, аби досягти відповідності моделі (Bandura, 1969). Але в нашому випадку це щось середнє між цими двома значеннями, оскільки ситуація ідентифікації актуалізується під час перегляду, але ще триває певний час після його завершення, таким чином активно впливаючи на психотерапевтичний процес.

На цьому етапі потрібно проаналізувати з клієнтом переглянуту анімаційну стрічку, для того щоб підготувати його до подальшої роботи. Доцільно, на нашу думку, використовувати “мікс” із філософського, емоційного та поведінкового підходів до фільманалізу. Також ми радимо поставити такі запитання: Які Ваші враження від перегляду? Який момент(-и) у стрічці викликав (-ли) у Вас сильні почуття і чому? Чи було щось у фільмі таке, що Вам не сподобалось? А що сподобалось? А що хотілось би змінити? Що Ви думаєте про головного героя фільму? Чи є між Вами щось схоже? А як би ви повелися на місці пташеняти? і т. ін.

II етап. Переосмислення травматичного досвіду

На цьому етапі головне завдання терапевта – допомогти клієнту усвідомити, у чому полягає урок, який він повинен засвоїти з огляду на ту ситуацію, в яку йому довелося потрапити. Потрібно налаштувати його на можливість переосмислення цієї ситуації в безпечному місці з допомогою спеціаліста.

Інструкція: “Подумайте про ситуацію у своєму житті, яку Ви вважаєте «травматичною». Як Ви гадаєте, для чого вона була потрібна у Вашому житті? Щоб Ви в підсумку стали сильнішими, набули нового досвіду, розвинули в собі нові необхідні Вам якості? Що позитивне Ви можете назвати як наслідок тих подій? Які нові, важливі якості Ви набули? Ви ж знаєте, що все було б інакше, якби ці якості у Вас не проявилися? Ось Вам і перша підказка”.

Залежно від виду психотравматичної ситуації, що мала місце в минулому досвіді клієнта, можна спробувати ще такий варіант: “Друга підказка: можливо, Вам потрібно просто навчитися краще ставитися до самого себе, любити і поважати себе? Таке завдання стоїть перед дуже багатьма людьми, тому що один з найважливіших уроків у житті полягає саме в набутті почуття власної гідності, віри в себе і самоповаги”.

Запропонуйте клієнтові взяти аркуш паперу і записати на ньому відповіді на такі запитання: У чому полягає урок? Які нові знання, вміння та навички я отримав завдяки цій ситуації? або: Чого навчила мене ця ситуація? Що я повинен зрозуміти і про що дізнатися? або: Що я зрозумів і про що дізнався? Що я дізнався про себе нового?, або Які нові ресурси я відкрив (-ла) у собі?

Інструкція: “Записуйте, не замислюючись, усе, що спадає на думку. Не аналізуйте і не оцінюйте – спробуйте відключити контрольну функцію розуму і просто дозволити руці записувати все, що буде само собою спливати у Вашій свідомості.

Ви обов’язково відчуєте, коли проявиться істина – Ви будете писати і точно знати, що знайшли правильну відповідь. Ця правильна відповідь буде полягати, найімовірніше, не в тому, що Вам треба змінити щось у зовнішніх обставинах, а в тому, що Вам потрібно змінити щось у собі, а радше навіть у своєму ставленні до себе і до подій.

Ви боролися з цією ситуацією? Спробуйте її прийняти, сказати собі: «Так треба для моєї ж користі». Ситуація після цього сама почне змінюватися. Ви боялися проявити свої бажання, почуття, висловити те, що Вам не подобається? Зробіть це, скажіть те, що думаєте і відчуваєте, вголос – хоча б самому собі. Таким чином Ви зможете покласти початок сприятливим змінам” (Кравец, 2013).

Основна мета цього етапу роботи – рефлексія клієнта і переосмислення ним травматичної події. Акцент робиться залежно від тих смислів, які презентує клієнт. Наприклад: “Нічого хорошого, гарного чи позитивного ця подія мені не несе! Нічого не можу придумати! Вона лише забрала... (майно чи близьких людей, звичний спосіб життя, відчуття безпеки, частину тіла і т. ін.)”. У таких випадках потрібно працювати над темою горювання і дати можливість клієнтові “виплакати” горе та “відпустити” втрату, і тільки після проходження цього етапу можна повернутися до

переосмислення події. Також важливо нагадати знову клієнтові про те, що він усе ж таки залишився живий, що він зміг вижити в тій непростій ситуації – значить у нього на це були сили. Клієнт має дістати поштовх, отримати плацдарм, з якого він міг би розпочати пошук ресурсів для власного відновлення.

III етап. Постановка життєвих цілей

Після переосмислення клієнтом пережитого та усвідомлення ним нових можливостей потрібно зорієнтувати його на конкретні дії. Відтак пропонуємо клієнтові виконати вправу “Життєві цілі”, спрямовану на відпрацювання умінь ставити цілі і планувати їх досягнення, а також розвиток здатності приймати рішення і бути відповідальним за свій вибір.

Крок 1. Визначення життєвих бажань

Інструкція: “Поговоримо про Ваші життєві цілі. Візьміть ручку і папір. Протягом 15 хв поміркуюте над питанням: “Що я дійсно хочу отримати від свого життя?”. Запишіть усе, що спадає Вам на думку. Приділіть увагу всім сферам Вашого життя. Фантазуйте. Чим більше, тим краще. Відповідайте на запитання так, ніби Ви володієте необмеженими часовими ресурсами. Це допоможе згадати все, до чого прагне Ваше серце”.

Крок 2. Визначення конкретних цілей

Інструкція: “Тепер протягом трьох хвилин Ви маєте вибрати те, чому б хотіли присвятити найближчі три роки. А після цього ще протягом трьох хвилин слід доповнити або змінити складений список. Цілі мають бути реалістичними. Працюючи на цьому і на наступних кроках, на відміну від першого, пишiть так, нібито йдеться про Ваші останні роки і місяці життя. Це дасть змогу зосередити увагу на справді важливих для Вас речах”.

Крок 3. Визначення цілей найближчого майбутнього

Інструкція: “Зараз ми визначимо цілі на найближчі шість місяців – Ви маєте три хвилини на складання списку і три хвилини – на його коригування”.

Можливо, клієнтові знадобиться менше або більше часу – надайте йому таку можливість.

Крок 4. Конкретизація цілей

Інструкція: “Приділіть три хвилини роботи над аудитом своїх цілей: наскільки вони конкретні, наскільки відповідають одна одній,

чи реалістичні Ваші цілі в категоріях часу і наявних ресурсів. Можливо, Вам слід поставити нову мету – набуття нового ресурсу”.

Крок 5. Перевірка цілей

“Періодично переглядайте свої списки – хоча б для того, щоб переконатися, що Ви рухаетесь в правильному напрямку. Виконання цієї вправи схоже на використання карти під час походу. Періодично Ви звертаєтеся до неї, коригуєте маршрут, можливо, навіть, змінюєте напрям руху, але, головне, знаєте куди йдете” (Кучинская, 2014).

Шеринг

Обговоріть з клієнтом результати роботи, ставлячи йому такі запитання:

- Як Ви себе відчуваєте зараз?
- Які цікаві висновки Ви для себе зробили?
- Що було несподіваним для Вас?
- Що було найважче? Чому?
- Наскільки реалістичний план Ви склали і чи готові його дотримуватися?

Подолання наслідків психотравматичних подій – процес поступовий і повільний, він потребує часу та уваги, часом – допомоги професіоналів (Чаплінська, 2017). Використовуючи в практиці психологічної допомоги представлену методику, фахівець може виявити внутрішні ресурси й сили клієнта, що стали набутокм посттравматичного внутрішнього зростання, та допомогти йому поставити перед собою чіткі життєві цілі для планування подальшого життя. Зазвичай кажуть: “Не було б щастя, та нещастя допомгло”. Тож методика “Посттравматичне зростання” допомагає клієнтові переосмислити власні переживання травми і вибудувати життєвий шлях з урахуванням минулого досвіду та ресурсів, що стали “набутокм” завдяки аналізу наслідків травматичних подій, що з ним трапилися.

2.3. Можливості медіапсихології в практиці транзактного аналізу. Авторська методика “Схвалення”

Відомо, що багато поведінкових патернів особистості (спосіб думання, особливості поведінки, ставлення до самого себе і т. ін.) формуються в дитинстві під впливом батьківських настанов, тверджень та дій. Нерідко у своїй психологічній практиці ми стикаємося з людьми, які не завжди розуміють, що саме вони відчують, не можуть розрізнати свої емоції або навіть не знають, які взагалі бувають почуття та емоції. Часто це є результатом батьківської заборони “Не відчувай!” і її компенсацією у вигляді драйвера “Будь сильним!”, оскільки “сильні” люди та особистості зазвичай презентують себе світу як незламні і такі, що не піддаються емоціям у складних ситуаціях. А на психологічному рівні це означає, що емоції приглушуються, забороняються і не завжди мають вихід. Ми неодноразово спостерігали у таких клієнтів “замороженість” тіла, “штир”, на якому тіло тримається і тому “не згинається”, “задубілість” окремих частин тіла, наприклад плечей або колін. Але ми не можемо звинувачувати батьків у тому, що “вони завдали травми” нашим клієнтам. Найчастіше такі настанови та заборони були зумовлені бажанням захистити дитину, навчити її виживати в суворій життєвій реальності. Ще одним досить поширеним випадком, який розглядається в психотерапії, є знецінення. Воно, по суті, являє собою механізм несвідомого психологічного захисту, коли людина може применшувати або повністю заперечувати значущість тих речей, подій, емоцій, людей і навіть досягнень, які насправді мають для неї значення. І знецінювати можна як інших, так і самого себе. Але в контексті нашої теми ми будемо говорити про знецінення інших, а саме про те, як батьки знецінюють досягнення своїх дітей, як позбавляють їх того схвалення, яке так потрібне дітям, економлять на емоціях, виявляють емоційну скупість. Наприклад, дитина прибігає зі школи додому, її очі горять, і вже з порогу кричить: “Мамо, мамо, подивися, яку красу я сьогодні намалював! Мамо, ну подивися на мій малюнок!”. У цей момент для дитини дуже важливо дістати батьківське схвалення; дитина

пишається собою, своїм талантом, і їй просто життєво необхідно отримати підтвердження цього від значущої особи. А мама на кухні вже третю годину сидить над звітом і з роздратуванням відповідає на крики дитини: “Малюнок, малюнок!.. Нащо мені твій малюнок, коли в мене дебіт з кредитом не сходиться!”, тобто мама просто проігнорувала цю подію. А міг бути ще гірший варіант: “І що це в тебе тут намальовано?! Мазня якась. Немає тут чим хвалитися”. У багатьох людей у житті бували ситуації, коли вони очікували на позитивну реакцію, але отримували протилежну або взагалі ніякої. Зазвичай діти сподіваються і намагаються все ж таки отримати від батьків послання, що вони хороші. Можливо, це схвалення за щось конкретне, за якісь дії чи демонстрацію рис характеру, за оцінки в школі тощо. Але може статися й так, що такого схвалення не буде, і дитина просто вирішить більше його не шукати: скаже собі, що якщо їй не вдалося цього добитися, то воно й не існує. Так з часом формується внутрішня заборона. Як приймати схвалення, так і давати його. Ці діти стають дорослими, мають свої сім'ї, своїх дітей, але будують комунікацію з ними крізь призму тієї внутрішньої заборони, яка була створена в дитинстві. І вони теж починають проявляти скупість і жадібність в емоційному плані щодо своїх дітей. Тоді постає питання: а що з цим робити? Як зрозуміти чи достатньо ти даєш емоційного відгуку іншим людям? Чи, може, ти трішки жадібний на емоції і схвалення? Як правильно побудувати комунікацію з дитиною? Як хвалити, але не захвалити?

Ми розробили методику для формування у батьків і вчителів правильного настановлення щодо взаємодії з дітьми, і в ході її опрацювання дорослі зазвичай отримують відповіді на ці та багато інших питань.

Методика “Схвалення”

Ця методика призначена для роботи з групою. Вона складається з п'яти етапів. Перший – медіапсихологічний – спрямований на актуалізацію заданої теми та діагностику того, чи вміють дорослі хвалити і приймати схвалення від інших. Другий етап – рефлексивний – слугує виявленню “проблемних місць”. Третій – теоретичний – сприяє формуванню уявлень про екологічну комунікацію та правильної життєвої позиції. Четвертий етап – практичний – допомагає засвоїти теоретичні знання. І п'ятий етап – це шеринг.

I етап. Медіапсихологічний

Основна мета цього етапу – внутрішньо актуалізувати для учасників тему роботи. Це відбувається завдяки перегляду короткометражного фільму “Підтвердження” (“Validation”) (США, 2007, режисер – Курт Куенно).

Сюжет фільму побудований навколо хлопця, який працює на парковці. У нього проста робота – ставити на бланках відвідувачів підтвердження права на безкоштовне паркування. Але головний герой фільму має особливий таланти – він уміє помічати в людях хороше і перетворює це на компліменти. Ті, кому доводиться спілкуватися з хлопцем, високо оцінюють його здібності, і незабаром люди починають шикуватися в чергу, аби просто побачити його та отримати від нього свою порцію схвалення, компліментів.

Після перегляду короткометражної стрічки слід обговорити її з учасниками групи. Для цього можна використати такі запитання:

- Про що, на вашу думку, цей фільм?
- Яка його основна ідея?
- Що ви відчували, коли дивилися цей фільм?
- Які думки приходили до вас під час перегляду?
- Чи можете ви порівняти цей фільм із своєю життєвою ситуацією?
- Як часто особисто Ви робите компліменти?
- Чи вмієте Ви, на Вашу думку, компліменти приймати?

Обговоривши з учасниками групи їхнє вміння робити та приймати компліменти, запитайте в них, чи готові вони висновки щодо себе перевірити на практиці.

II етап. Рефлексивний

Запропонуйте учасникам групи розбитися на пари. Далі один з партнерів у парі має протягом двох хвилин робити компліменти іншому. Другий учасник пари повинен ці дві хвилини мовчати, але спостерігати за собою і відмічати, які із зроблених йому компліментів “відгукуються” всередині і приймаються, а які, навпаки, не сприймаються. Тренер стежить за часом і подає сигнал, коли учасники в парі мають помінятися ролями.

Ми зазвичай пропонуємо учасникам ці чотири хвилини компліментів записати на диктофон у своїх мобільних телефонах, щоб зручніше було потім аналізувати.

Після цього учасникам роздають аркуші паперу, на яких уже надруковано питання для рефлексії, і протягом наступних 10-15 хв. учасники відповідають на них.

Запитання для рефлексії:

- Чи легко Вам було робити компліменти протягом відведеного для цього часу?

- Чи могли б Ви ще протягом двох хвилин робити компліменти, чи для Вас це складно? Якщо це так, то чи не могли б Ви пояснити, чому саме складно? Які почуття супроводжують це відчуття незручності?

- Чи можете Ви пригадати якийсь випадок зі свого дитинства, пов'язаний з таким самим почуттям незручності?

- Чи часто Вас у дитинстві хвалили батьки?

- А за що саме зазвичай хвалили? І як саме хвалили?

- А що у Вас вони засуджували?

- А як тепер Ви покажете іншим, що схвалюєте їхні дії?

Яким чином заохочуєте?

- Чи легко Вам було приймати компліменти?

- Чи сподобалось Вам узагалі слухати компліменти про себе? Чи готові Ви слухати їх ще і ще?

- Які саме компліменти Вам сподобалися найбільше?

Далі в колі учасників слід обговорити те, що вони відкрили для себе. Можна ставити їм відкриті запитання (зокрема ті, що були в рефлексивних аркушах) і давати можливість висловитися тільки тим, хто сам цього захоче.

III етап. Теоретичний (+ рефлексивно-аналітичний)

Після обговорення та отримання певних інсайтів запропонуйте учасникам трішки зануритися в теорію Еріка Берна (Берн, 1961) й обговорити правила та способи екологічної комунікації і надання схвалення іншим.

Інструкція: Підніміть, будь ласка, руку, хто чув про Еріка Берна і його теорію транзактного аналізу. Сьогодні ми з вами про неї поговоримо, а відтак сформуємо для себе правила екологічного спілкування зі своїми дітьми.

Отже, Ерік Берн стверджував, що в кожній людині поєднуються три *егостани*: Родитель, Дорослий і Дитина. І кожен із

цих станів являє собою особливий патерн мислення, почуттів та поведінки.

Родитель виконує функції контролю за дотриманням норм і приписів, а також заступництва і турботи. Це актуалізація моральної сфери особистості. Родитель перебуває “над ситуацією”. Звернення людини до цієї іпостасі – це зазвичай апелювання до етичної системи людини, до підвалин моралі, до почуття обов’язку в разі невідомої і неконтрольованої реакції.

Дорослий – це розум, опрацювання інформації й імовірніше її оцінювання, що забезпечують ефективну взаємодію з навколишнім світом; це актуалізація раціональної сфери особистості. Дорослий частково всередині і водночас поза ситуацією. Звернення до іпостасі Дорослого – це прагнення впливати, що є прямою реакцією, інколи дещо відтермінованою, інколи – компромісною або відданою на розсуд партнера, але завжди усвідомленою, з урахуванням можливостей, обмежень і свобод людини.

Дитина – частина особистості, якій притаманні афективні комплекси, пов’язані з ранніми дитячими враженнями і переживаннями. Це актуалізація емоційної сфери особистості і тілесні реакції. Дитина повністю всередині ситуації. Вплив відбувається безпосередньо, результат очікується миттєвий і зазвичай цілком передбачуваний (Ижванова, 2004).

У кожній людині зазвичай поєднуються всі ці три егоструктури, які проявляються в різних ситуаціях і взаємодіють із такими ж структурами в інших людей. Берн, описуючи свою теорію, особливості комунікацій, використовував термін *транзакції* (як одиницю спілкування між людьми). Дослідник виокремив три види транзакцій, які люди найчастіше використовують у своєму повсякденному житті: доповнювальні, перекреслені, приховані.

Доповнювальними, або комплементарними, Берн називав транзакції, в яких стимулювальний вплив “виходить” від одного зі співрозмовників і доповнюється відповідною реакцією іншого учасника спілкування. При цьому вектор стимулу і вектор реакції збігаються. Наприклад: “Котра година?” – це стимул; “За двадцять сьома” – реакція. Доповнювальні транзакції – звичайна справа, коли контактують “дорослі” егостани співрозмовників. Так само доповнювальною можна вважати комунікацію на рівні Родитель – Дитина. Наприклад: “Ти знову не прибрав у своїй кімнаті, хоча я вже

кілька разів просив тебе це зробити?!” – стимул із позиції Родителя; “Пробач! Я все приберу і постараюся зробити все, щоб такого більше не траплялося!” – реакція з позиції Дитини.

Берн зазначав, що доповнювальна транзакція зазвичай передбачувана, поки спілкування комплементарне; вона може тривати як завгодно довго (Стюарт, 2002).

Перекреслені транзакції виникають у ситуації, коли комунікативне повідомлення викликає несподівану реакцію. Після такої транзакції процес спілкування тимчасово припиняється, оскільки суб’єкти комунікації не отримують результату, на який вони сподівалися (коли Дорослий ставить запитання з наміром отримати відповідь з егостану Дорослого, а отримує реакцію Дитини або Родителя). Наприклад: на запитання “Котра година?” (зі стану Дорослого) звучить відповідь: “Чого ви питаєте мене котра година? Це ви маєте знати, на скільки ви вже спізналися!” (зі стану Родителя). Сама назва “перекреслена транзакція” відповідає тим почуттям, які охоплюють співрозмовника, коли транзакція перекреслюється, тобто розмова ніби припиняється. Після цього починається боротьба, яка триває доти, аж поки вектори транзакцій не будуть урівноважені. Для відновлення перекресленої транзакції одній зі сторін потрібно змінити свій егостан. Найчастіше перекреслені транзакції можна спостерігати під час взаємодії людей зі станів Дитина – Родитель або Родитель – Дитина. Наприклад: “Коли ти вже нарешті прибереш у кімнаті?” – стимул; “Ніколи! Я не хочу цього робити і не буду! Це моя кімната!” (зазвичай така відповідь супроводжується грюканням дверима) – реакція.

Приховані транзакції характеризуються участю більше ніж двох егостанів, при цьому один із них прихований. Одне з таких повідомлень – явне для оточення – повідомлення на соціальному рівні, а друге – неявне – є повідомленням на психологічному рівні. Це характерно для ситуацій, коли поведінка людини не відповідає тому, чого від неї очікують. Наприклад: “Куди ти поклала мій планшет?” – запитання; “Він лежить на столику біля дивана” – відповідь. І це комунікація соціального рівня, але якщо додати інтонації і наголоси, то можна побачити прихований, психологічний контекст, який можна виразити так: “Завжди ти береш мої речі і не кладеш їх на місце, а мені потім шукати!” і у відповідь: “Чого ти до мене чіпляєшся? Живий-здоровий твій планшет, лежить на

видності!”. Приховані транзакції часто називають маніпулятивними, оскільки результат такої транзакції визначається не на соціальному, а на психологічному рівні (Стюарт, 2002).

Але одразу слід зазначити, що для того, аби правильно аналізувати будь-які транзакції, потрібно враховувати не тільки слова, а й невербальні ключі (міміку, жести, інтонації, позу). Погодьтеся, що ви навряд чи повірите людині, яка говорить, що любить вас, а при цьому її обличчя виражає насмішку.

У теорії взаємодії Берна, окрім транзакцій, є таке поняття, як *погладжування*. І якщо говорити мовою транзактного аналізу, то погладжування є одиницею визнання або просто впізнання людьми одне одного. В основі цього поняття лежать дві потреби, які люди мають від народження:

1) спрага стимулу: кожній людині необхідно знати, що вона комусь потрібна і що вона може посилати комусь свої стимули;

2) жага визнання: це потреба у відповідній реакції на ті стимули, які людина посилає.

Тобто, якщо людина не отримує реакцію на свій стимул, значить, вона не дістає визнання і, отже, залишається без погладжування. Як приклад – коли ви вітаєтесь зранку в ліфті з сусідами по будинку. Якщо ви у відповідь на своє “Вітаю” чуєте “Доброго ранку”, то можна сказати, що ви обмінялися погладжуваннями. Але якщо сусід не відповів вам, проігнорував, ви почуваетесь ніяково, ніби вас образили.

Є три типи погладжувань: фізичне (торкання), вербальне (слова) і невербальне (підморгування, кивання, жести і т. ін.). Погладжування даються “за існування” (безумовні) і “за вчинки” (умовні). Вони можуть бути позитивними (наприклад, дружній фізичний дотик, теплі слова і доброзичливі жести) і негативними (стусани, похмурі погляди, лайка (Перминова, 2013)). Безумовні погладжування трапляються у дитячому віці – просто за той факт, “що ти є”. Позитивні безумовні погладжування бувають вербальними (“Я люблю тебе”; “Дякую Богові, що ти в мене є”; “Я – чудовий(-а)”), невербальними (сміх, усмішки, жести) і фізичними (дотик, ласки, колисання). Умовні ж погладжування даються швидше за вчинки, ніж за факт існування. Наприклад, якщо дитина навчилася зав’язувати шнурки на своїх черевичках – вона “Молодчинка!”, якщо отримала високі бали за контрольну в школі –

“Розумничок мій!” і т. ін. Часто батьки такі умовні погладжування ще й підкріплюють матеріальними благами, навчаючи дітей принципу: “Коли ти демонструєш слухняність і розумність, мама і татко тебе люблять”. Негативні погладжування проявляються у вигляді лайки, ляпаса, крику. Наприклад, якщо дитина розлила молоко або надмірно капризує, вона може отримати окрик або гнівний погляд (Берн, 2002). Негативні погладжування часто називають стусанами.

Може здатися, що люди завжди прагнуть отримувати позитивні погладжування й уникати негативних, – але це не так. Насправді люди функціонують за принципом: краще хоч якесь погладжування, ніж ніякого. Саме тому найгірше покарання для дитини – це ігнорування. Бо навіть сваркою чи силою мати або батько підтверджують, що дитина існує, що вона їм не байдужа. Основою цих прагнень Берн вважав *стимульний голод* (постійна потреба у фізичній та психологічній стимуляції).

У житті потрібні різні погладжування. Одні тільки позитивні можуть завдати шкоди. Якщо в житті людини є тільки позитивні погладжування, вона може втратити орієнтацію і адекватність в оцінюванні навколишньої реальності, не усвідомлювати меж – як своїх, так і чужих. Негативні погладжування, безперечно, явище неприємне, але якщо погладжувань узагалі немає – це ще гірше. Така взаємодія, коли немає впізнавання або емоцій, називається взаємодією без почуттів, або байдужою. Від байдужості оточення люди страждають найбільше. Мало хто про це знає, але якщо людину повністю позбавити погладжувань, вона може від цього загинути так само, як і від нестачі води, їжі, вітамінів і всього іншого, що необхідно для життя (Гулдинг, 2001).

Є ще один вид погладжувань, які називаються “пластиковими” (або штучними). Вони проявляються в ситуаціях, коли людина розуміє, що від неї очікують погладжувань, але вона не готова їх надати, хоча й змушена робити це в силу тих чи інших обставин (вона ніби видавлює їх із себе). У житті такі погладжування називають лестощами. Також штучні погладжування можуть містити приховані транзакції, коли вас ніби хвалять і водночас принижують. Наприклад: “У тебе дуже гарна сукня, але для того, щоб виглядати в ній ідеально, тобі треба скинути пару кілограмів” (Стюарт, 2002).

Відтак тренер звертається до учасників з такими словами: А тепер, коли ви ознайомилися з теорією Еріка Берна, я хочу, щоб ми з

вами повернулися до ваших рефлексивних аркушів і продовжили отримувати інсайти. Як ви розумієте, те, що ми робили до цього, – це погладжування одне одного. Але є невеликий секрет, і я зараз з вами ним поділюся. Зазвичай люди приймають і дарують ті види компліментів, які для них є прийнятними. Наприклад, якщо в сім'ї культивувався розум, то всі погладжування, пов'язані з визнанням “розумності”, будуть прийматися зі схваленням, а от компліменти щодо зовнішності можуть сприйматися несхвально.

А тепер згадайте: з яких компліментів ви почали свої дві хвилини? (дайте час учасникам подумати). Упевнена, що більшість із вас перший комплімент зробили у зв'язку із зовнішнім виглядом свого партнера. Підніміть руки ті, для кого це так. Робити компліменти зовнішності – найлегше, бо ми говоримо про те, що бачимо. Кому були приємні такі компліменти? Підніміть руки. А кому не дуже? До тих, хто не зміг прийняти спокійно погладжування такого виду, запитання: чи можете ви пригадати якусь ситуацію із вашого життя, яка пов'язана з обезцінюванням вашої зовнішності? (не обов'язково це виносити на групи, але згадати про себе варто. Дайте учасникам час для цієї рефлексії).

Хто із вас робив компліменти з приводу певних людських якостей або характеристик вашого партнера? А хто – з приводу розуму? Кому були приємні такого роду погладжування? А кому не дуже? Можете зараз пригадати, з чим це пов'язано у вашому житті?

А тепер поміркуймо про невербальні компліменти, наприклад, усмішки. Як часто ви усміхаєтеся людям? І не тільки губами, але, можливо, очима? Тримаєте з їх допомогою контакт з іншим? Чи є якась категорія людей, якій вам соромно усміхатися чи контактувати з ними таким чином? Як часто ви обнімаєтеся? Чи дозволяєте ви іншим обіймати себе? Тримати за руку? А себе дозволяєте гладити по голові (плечам, спині, руках)? Кому саме, а кому – ні?

Як бачимо, є певні категорії погладжувань, навіть позитивних, які не всі готові приймати, а також давати. Тому у своєму прагненні “ощасливити інших” потрібно бути дуже обережними.

Є кілька правил екологічного давання погладжувань.

1. Говоріть Я-повідомленнями – головне серед них. Говоріть про те, що ви відчуваєте, що думаєте, що спостерігаєте. Беріть відповідальність за свої слова на себе. Обов'язково надавайте компліменту авторство.

Наприклад: “Я вважаю, що ви дуже красива жінка”. (А не “Ви дуже красива жінка”).

2. Будьте чесними! Ніколи не давайте погладжування, якщо не хочете цього робити, оскільки воно перетвориться на штучне і від нього не буде користі ні вам, ні отримувачеві.

3. Запитуйте дозволу. Потрібно ставитися до чужих психологічних меж із повагою – так само, як ніхто не любить непрошених порад, так і непрошений комплімент може сприйматися несхвально.

Наприклад, запитуйте: “Чи можу я зробити вам комплімент?” Якщо відповідають “так”, то робіть, а якщо “ні”, то вибачтесь за завдані незручності.

4. Не порівнюйте людину з кимось іншим. Кожна людина унікальна і прекрасна. Коли ви робите погладжування, пам’ятайте про це, а комплімент із порівнянням може знецінити цю унікальність.

5. Дякуйте. Подяка може бути найкращим погладжуванням, схваленням, підтвердженням того, що зусилля, які зробила заради вас людина, помітили.

Наприклад, якщо дитина помила посуд, не сприймайте це як звичайну подію, а скажіть: “Дякую тобі за допомогу! Я дуже ціную це!”

6. Вивчайте вразливі точки близьких людей. Як і у вас, у ваших близьких є такі типи погладжувань, які погано ними сприймаються або є для них неприпустимими. Поговоріть з рідними, знайдіть такі точки вразливості і намагайтеся їх оминати, щоб взаємодія була приємною для обох учасників процесу.

7. Уникайте “подвійного дна”. Уважно стежте за тим, щоб у ваших компліментів не було подвійного змісту. Формулюйте їх так, щоб погладжування сприймалися однозначно.

8. Не інтерпретуйте самостійно компліменти. Якщо ви отримали комплімент, який вам не сподобався, уточніть його. Не придумуйте нічого зайвого. Або чемно від нього відмовтесь.

Також можна запропонувати учасникам обговорити запропоновані правила і доповнити їх своїми власними.

IV етап. Практичний

Для кращого засвоєння знань, отриманих на попередньому етапі, та коригування наявних настановлень ми зазвичай пропонуємо учасникам групи виконати дві вправи.

Перша – з використанням медіапсихологічних засобів. Ми заздалегідь готуємо нарізку з різних фільмів, де відбувається комунікація між героями, а учасники групи мають з'ясувати, якими саме погляджуваннями обмінюються герої ролика (поведінковий фільманаліз). Вони називають: вербальні-невербальні, позитивні-негативні-штучні, умовні-безумовні, зовнішність, розум, внутрішні якості. Зазвичай надають слово одному учасникові – він висловлює здогадку; тренер запитує у групи, чи погоджуються інші з такою відповіддю; якщо ні, то слово надається іншому учасникові. У запасі доцільно мати від 10 до 20 відеонарізок таймінгом до 3 хв.

Друга вправа – для відпрацювання навичок екологічних погляджувань та вміння ці погляджування приймати (або ні).

Інструкція: Тренер звертається до учасників з такими словами: “Будь ласка, сядьте у коло. Уважно подивіться на своїх колег. Оберіть когось із них для того, щоб зробити погляджування. Підведіться з місця і підійдіть до колеги. Обрана людина теж має підвестися і стати навпроти. Далі схема взаємодії буде така:

Я хочу зробити тобі комплімент. Вербальний-невербальний (вибрати потрібне). Позитивний-негативний-штучний (обрати). Умовний-безумовний. Про зовнішність, розум, риси характеру (обрати).

Після того як Ви озвучите, який саме комплімент готові зробити людині, вона має погодитися або відмовитися його прийняти.

Далі Ви свій комплімент озвучуєте (у разі відмови дякуєте людині за витрачений на Вас час і повертаєтесь на своє місце). Ваш партнер по взаємодії вислуховує, дякує і дає зворотний зв'язок – чи був комплімент прийнятий “усередині”, чи він був відторгнутий”.

Через певний час (а з досвіду ми знаємо, що учасники зазвичай надають одне одному виключно позитивні погляджування) тренер може запропонувати розширити коло відчуттів та реакцій.

Інструкція: Ви можете пропонувати учасникам не тільки позитивні погляджування: “Оскільки життя в нас дуже різне і бурхливе, дуже часто люди не запитують, чи хочемо ми отримати те

чи інше погладжування – вони просто роблять його. Ви можете тут, у колі, де точно ніхто не бажає вам нічого поганого, випробувати себе на міцність, на реакцію душі й тіла на «темну сторону» компліментів. Якщо хтось із вас наважиться дати несприятливий комплімент, то правила гри ми дещо змінимо. Тепер людина, якій було висловлено погладжування, має чесно й коректно відповісти, що вона його не приймає. Наприклад: «Я почула твої слова. На жаль, не можу бути за них вдячна, оскільки такий комплімент здається мені сумнівним і я його не приймаю»».

Ця вправа може тривати від 20 до 60 хв. Після цього запропонуйте учасникам поділитися тими почуттями, які в них виникали під час виконання вправи (нагадайте їм про Я-повідомлення).

Тренер може дізнатися в учасників:

- Як себе почували ті, кому одразу не дозволяли озвучити комплімент? (Тут можна отримати зворотний зв'язок від того, хто не дозволив; прояснити, якщо учасник захоче сказати, чому так трапилося).

- Як це відчувалося “всередині”, коли комплімент був озвучений, але не прийнятий?

- Які були почуття, коли комплімент “потрапляв” у саму точку і приймався?

- Чому хтось захотів випробувати на собі негативні або штучні погладжування? Чи було вже таке в їхньому життєвому досвіді? І як це відчувалося тут, у групі?

- Чи було це звично, приємно або неприємно – давати погладжування з “темної сторони” компліментів?

V. Шеринг

На цьому етапі підбивають підсумки роботи. Найчастіше в учасників запитують, з чим вони йдуть додому. Можна використовувати для дискусії наведені нижче запитання:

- Як ви почуваетесь зараз, по завершенні такої інтенсивної роботи?

- Що було легко, а що – складно? Чому?

- Що було несподіваним для вас у цій роботі?

- Які відкриття та висновки ви для себе зробили?

- Чи плануєте ви щось у своєму житті тепер змінити? Що саме?

Описана методика призначена для роботи з глибинними, внутрішніми настановленнями і покликана навчити екологічності в спілкуванні не тільки між дорослими і дітьми, а й на рівні Дорослий – Дорослий. Завдяки цій методиці клієнти можуть створити внутрішню “броню”, яка буде захищати їх від штучних і негативних погладжувань. Також вона допомагає усвідомити важливість схвалення в міжособовій комунікації.

2.4. Профілактична робота щодо булінгу в школі. Методики “Навиворіт” та “Інша роль”

Булінг – одна з найбільш поширених проблем серед української молоді. За даними Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), у 2017 р. 67% українських дітей віком від 11 до 17 років стали жертвами, кривдниками або свідками булінгу (Юнісеф, 2017). Крім того, згідно з дослідженнями Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Україна входить у першу десятку країн Європи (9-те місце серед 42 країн) за його поширеністю серед 11-15-річних школярів. Саме тому профілактика та протидія булінгу в школах є соціально актуальним запитом.

На підставі аналізу літератури, світового досвіду, технік і методик, які пропонує інтернет-мережа, ми хотіли б звернути увагу на дві методики профілактики булінгу в школі, що базуються на використанні медіазасобів та фільманалізу. Ці методики були апробовані в одній із київських шкіл 2019 р. і продемонстрували хороші результати (за що ми отримали подяку від директора навчального закладу).

В основу першої методики покладено підхід Брукса Гіббса – відомого в США тренера соціальних навичок у дітей. Він також автор популярного бестселера “Любити краще, ніж ненавидіти” (Gibbs, 2010). Ми пропонуємо певну модифікацію його авторського підходу до протидії булінгу в школах.

Методика “Навиворіт”

Методика розрахована на групову роботу і складається із чотирьох етапів. Перший – етап актуалізації, на якому діти переглядають відеоролик, де Брукс Гіббс демонструє свою методику. На другому етапі, аналітичному, викладач разом із дітьми аналізують відеосюжет, особливості поведінки героїв, створюють певну “когнітивну карту” продемонстрованої техніки. Третій етап – практичний, на якому діти за допомогою вправ відпрацьовують нові навички протистояння цькуванню. Четвертий етап – шеринг.

І етап. Актуалізація

Діти переглядають 5-хвилинний ролик “Булінг. Як зупинити цькування?” (США, 2014, постановник – Брукс Гіббс). У ролику продемонстровано дві позиції: перша – коли на цькування відповідають агресією і коло замикається; друга – коли опонент у відповідь на агресію займає протилежну позицію: він погоджується певною мірою із твердженням агресора, але трансформує його слова в позитивний контекст.

Наприклад: “Ти ідіот!” – репліка агресора. “Так, це правда, я інколи роблю дурниці” – відповідь.

“Ти якийсь недолугий! Справжній дурень!” – репліка агресора. “Так, я знаю. Ти дуже влучно це підмітила. Ти розумна, вродлива і талановита. Ти дуже крута!” – відповідь без жодної агресії в голосі чи навіть будь-якої ворожої інтонації.

Гіббс “переводить” цькування інших на термінологічний рівень і пояснює поведінку дітей теорією домінантної поведінки: коли одна людина намагається підпорядкувати собі волю іншої (хоче бути альфа-самцем або альфа-самкою в референтній групі). Тобто головне правило в цій “грі” – хтось виграє, а хтось програє (такий собі дисбаланс сил). І тому чим більше злості, болю, образи викликає ситуація у жертви цькування, тим впевненіше почуваються ті, хто її ображає. Але якщо не залучати в ситуацію почуття або хоча б їх не демонструвати, залишаючись незворушним, то домінанти втрачають позиції, губляться, оскільки кривдники розраховували на один варіант поведінки жертви, а зіткнулися із зовсім іншою реакцією.

Наприклад: “Ти такий лузер! Я терпіти тебе не можу!” – репліка агресора. “Уммм... Прикольно...” – відповідь.

“Що це тут засмерділо? Наче якась помийна яма.... О! Та це ж наш лузер прийшов...” – репліка агресора. “О! Дякую, що повідомили мені про це. Схоже, час митися...” – відповідь.

Відтак доцільно було б повернутися до розділу 2.3 (демонстрація погладжувань, зокрема штучних: на соціальному рівні говорять про запахи, а на психологічному – демонструють бажання принизити). Як бачимо, реакція жертви “відбувається” виключно на соціальному рівні, тобто без урахування психологічного компонента і залучення емоцій: жертва булінгу певним чином ігнорує це погладжування і не приймає його.

II етап. Аналітичний

На цьому етапі потрібно обговорити з дітьми переглянутий відеоролик. Почати слід з поведінкового фільманалізу:

1. Про що, на вашу думку, цей ролик?
2. Що саме робили головні герої ролика?
3. Які варіанти поведінки вони демонстрували?
4. Яку мету ставили перед собою герої в першому і другому випадках? Що саме вони робили, щоб цієї мети досягти?

5. На що, на вашу думку, варто звернути увагу?

Далі перейти до комунікативного фільманалізу:

1. Які невербальні сигнали між головними героями ви помітили?
2. Я що ви можете сказати про тембр голосу та інтонацію героїв у різних частинах ролика?
3. Якими були стратегія і практика аргументації в першому і другому випадках?

4. Яка, на вашу думку, модель комунікації була ефективною, а яка ні? Чому?

А завершити когнітивним:

1. Яким був алгоритм дій та комунікативних конструкцій у першому і другому випадках? Чи змогли б ви їх відстежити і записати?

2. Чи можете ви самі придумати агресивні варіанти відповіді на другу (ігнорувальну) стратегію? (“Побути” в ролі агресора).

3. А тепер подумайте над фразами, які б ви самі могли сказати у відповідь на агресію. (“Побути” в ролі жертви). Запропонуйте дітям записати такі фрази, а потім проговорити їх уголос.

4. Як ви думаєте, чи правда, що мотивом до цькування іншої людини може бути потреба в самостверженні і домінуванні? Які ще можуть бути мотиви?

5. А чи стикався хтось із вас у своєму житті з булінгом? Може, чули або читали історії про це? Може, хтось із друзів чи знайомих ділився з вами таким негативним досвідом? А може, у когось є власний такий досвід? Чи готовий хтось поділитися своїми думками, аби ми могли скласти психологічний портрет того, хто вдається до цькування?

6. Якими, на вашу думку, бувають схеми булінгу? Як він відбувається? Які дії чи знущання можуть учинятися щодо жертви булінгу?

III етап. Практичний

Основна мета цього етапу – за допомогою тренінгових вправ розвинути у дітей імунітет до образливих слів, аби вони навчилися ігнорувати злі, жорстокі та образливі слова, щоб меседжі від домінантів не вражали їхню емоційну “серцевину”.

Інструкція: Після того як ми з вами детально обговорили варіанти булінгової поведінки, її схеми, стратегії, чи було б вам цікаво наростити в себе “товсту” до образ шкіру, оволодіти тією ефективною стратегією, яку ми бачили у відеоролику? Вона відмінно буде працювати не тільки в підлітковому віці у випадку цькування, а й коли ви станете дорослими: так ви зможете захищати себе в робочих моментах з керівництвом або легше сприймати критику колег. Ну, що, готові спробувати?

Вправа 1

Розбийтеся на групи по 6 осіб. Краще долучатися до групи, де є учасники, з якими ви мало спілкуєтесь. У ваших великих групах також буде своя градація: троє будуть грати за команду “агресора”, а троє – за команду того, хто “відстоює себе”. Оскільки у нас це буде проба пера, то кожному виконавцю головної ролі “агресора” і “не жертви” потрібна буде група підтримки. Основна функція групи підтримки – тихенько (на вушко) допомагати головному герою впоратися зі своєю роллю (якщо не вистачатиме, наприклад, фантазії щось придумати). Розподілилися? Добре, оскільки за моїм сигналом ви будете обмінюватися ролями. Перші три сигнали – для того, щоб змінювалися люди, які грають головні ролі (по черзі, щоб кожен із

трійки зміг “побувати” в головній ролі). Потім буде сигнал, щоб змінити вектор команди: ті, що грали за “агресорів”, після сигналу почнуть виконувати роль “не жертви”. Це зрозуміло? Отже, на словесну комунікацію у вас буде рівно 2 хв. Час пішов!

Вправа 2

Після того як ви випробували свої сили, зробімо перестановку. Перемішайтеся, будь ласка, і знову розбийтеся на групи, але вже по 4 особи. У такому складі у вас буде один “агресор”, одна “не жертва” і дві особи з групи підтримки “не жертви”, що будуть стояти за її спиною і тихо їй допомагати, якщо це буде потрібно. Але так само, за моїм сигналом, ви по колу будете змінювати ролі, щоб кожен встиг “побувати” в кожній із ролей. Пам’ятайте, що на комунікацію у вас 2 хв. Час пішов!

Вправа 3

Ну, що? Як вам тепер відбивати напади “агресорів”? Значно легше? Добре, тоді випробуємо ваші сили ще раз. За моїм сигналом ви почнете хаотично рухатися по кімнаті, а коли я скажу “Стоп!”, ви маєте об’єднатися в пару з тим, хто буде до вас найближче. Самі обирайте, хто буде “агресором”, а хто – “не жертвою”, відтак грайте у словесний пінг-понг протягом 2 хв. Потім я даю сигнал – і ви змінюєте ролі, а через 2 хв. за мою команду (“Броунівський рух!”) знову починаєте хаотично рухатися кімнатою і знаходите собі нову пару...

В останній вправі ми пропонуємо змінювати партнерів від 3 до 5 разів.

IV етап. Шеринг

На цьому етапі дітям пропонують поділитися своїми почуттями, інсайтами (відкриттями), розповісти, що сподобалось, а що – ні, що було легко, а що виявилось складним. Слід налагодити зворотний зв’язок і підбити підсумки роботи.

У зв’язку з інтересом дослідників до такого явища, як шкільний булінг, наразі з’явилося чимало теорій щодо типових характеристик агресорів та їхніх жертв. Так, норвезький психолог Дан Ольвеус (Olweus) у своїй книзі “Булінг у школі: що ми знаємо і що ми можемо зробити?” (1993) визначив риси, притаманні учням, що схильні ставати булі (агресорами):

- вони відчувають сильну потребу панувати і підпорядковувати собі інших учнів, домагаючись таким чином своїх цілей;
- вони імпульсивні й емоційно “розхитані”, легко впадають у стан люті;
- вони зухвалі, егоїстичні, часто виявляють агресивність щодо дорослих, зокрема батьків і вчителів, не визнають авторитетів;
- вони не відчувають співчуття до своїх жертв;
- якщо це хлопчики, то вони зазвичай фізично сильніші за своїх жертв.

Риси, типові для жертви булінгу:

- вони боязкі, чутливі, замкнуті та сором’язливі;
- вони часто тривожні, невпевнені в собі, нещасні і мають низьку самооцінку;
- вони схильні до депресії і частіше від своїх ровесників думають про самогубство, зазвичай замовчують свої проблеми;
- вони часто не мають близьких друзів, їм легше спілкуватися з дорослими, ніж з однолітками;
- вони можуть чимось дуже принципово відрізнятись від інших дітей (зовнішністю, уподобаннями або захопленнями);
- якщо це хлопчики, то вони можуть бути фізично слабшими від своїх ровесників.

Ці взаємодоповнювальні риси, на думку Ольвеуса, часто є як причиною, так і наслідком булінгу.

Наступна розроблена нами методика зосереджується на внутрішніх характеристиках як агресорів, так і їхніх жертв, а також на способах їх прояву.

Методика “Інша роль”

Цю методику можна використовувати як для індивідуальної, так і для групової роботи. Основна її мета – розвиток у дітей емпатії і толерантного ставлення до інших людей, часто не схожих на нас, а також опанування вміння вибудовувати особисті межі та з повагою ставитися до особистих меж інших людей.

Методика складається із трьох етапів: перший – теоретичний, другий – практичний, третій – шеринг.

1 етап. Теоретичний

Інструкція: Сьогодні ми з вами поговоримо про булінг. Хто знає, що це таке?

Психолог проводить з дітьми бесіду: Булінг (від англ. to bull – переслідувати) – це свідомо агресивна поведінка однієї дитини (або групи) щодо іншої, яка супроводжується регулярним фізичним і психологічним тиском.

Розрізняють такі форми булінгу: *психологічний* (образи, приниження, погрози, ігнорування тощо), *фізичний* (побиття, стусани, принизливий фізичний контакт та ін.), *економічний* (навмисне пошкодження особистих речей, вимагання грошей, крадіжки), *сексуальний* (жарти сексуального змісту, принизливі жести та образливі чутки, зйомки в роздягальнях, сексуальні погрози) та *кібербулінг* (переслідування за допомогою електронних пристроїв, у т. ч. мобільних телефонів та інтернету). Часто йдеться про поєднання кількох видів булінгу.

Слід розуміти, що булінг і конфлікт – це різні речі. Конфлікт – це тимчасове непорозуміння між людьми через різні погляди щодо того чи іншого питання. Сторони конфлікту зазвичай не мають фізичної або іншої переваги одна над одною – на відміну від булінгу, коли кривдник обирає слабшу за себе людину.

До булінгу зазвичай причетні три сторони: кривдник (булер), потерпілий (жертва) і спостерігачі.

Хто зазвичай вдається до булінгу? Це хлопці і дівчата, які мають неширокий емоційний спектр, тобто яким відомо лише кілька найбільш поширених емоцій (наприклад, гнів, сум, інтерес). Вони не вміють відчувати тонко і глибоко, не можуть поставити себе на місце іншого і відчувати його емоції, тобто не володіють емпатією. Це особи, які прагнуть влади, але не знають, як її досягти, окрім як насильницьким способом. Такі люди не вміють по-справжньому дружити, рідко мають чіткі уявлення про добро і справедливість. І, слід зазначити, що цим людям, можливо, ми маємо навіть поспівчувати, оскільки вони нещасливі всередині. Люди, сповнені щастям, випромінюють його і хочуть дарувати іншим лише тепло й добро, а, відповідно, люди, наповнені кривдою, цю кривду сіють навколо себе.

Діти-агресори часто не до кінця розуміють, якої шкоди і страждань вони завдають іншим. Булери вважають смішними

знуцання над більш слабкою дитиною. Дістаючи схвалення з боку друзів-спостерігачів, вони почуваються сильними і “крутими”. Деякі діти можуть вдаватися до булінгу через те, що самі постраждали від насильства (удома, в спортивній секції, в іншій школі і т. ін.). У таких випадках вони можуть приховувати свій біль, демонструючи знущання над слабшими і принижуючи їх. До того ж, нападаючи на іншого, вони самі захищаються від цькування (бачите, я сильний, а тому бути слабким не можу – я більше не жертва). Іноді такі діти дуже імпульсивні і не можуть контролювати свій гнів; у таких випадках справа нерідко доходить до фізичного насильства.

А хто стає жертвою булінгу? У групі ризику може опинитися будь-яка дитина, яка відрізняється від загального кола своїх однолітків. Дітей можуть цькувати через:

- зовнішній вигляд (осовою для глузувань може стати занадто високий або занадто низький зріст, вага тіла, фізичні обмеження);

- національність;
- успішність або неуспішність у навчанні;
- матеріальні можливості;
- особливості характеру.

Крім того, жертвою булінгу може стати той, кому складно спілкуватися з однолітками, хто поводить ся відсторонено або, навпаки, провокаційно. (Варто зазначити, що сором’язливі і закриті до спілкування діти стають жертвами булінгу вдвічі частіше, ніж інші). Усі ці риси не обов’язково, але можуть спричинити цькування (або в школі, або в соціальних мережах).

Ознакою булінгу є систематичність дій, у результаті яких потерпілі відчувають приниження, страх, тривогу або соціальну ізоляцію в колективі. І тривати булінг може тижнями й місяцями, а то й довше. Усе залежить від того, як поведуть ся не тільки постраждалий чи кривдник, а й спостерігачі, які соромлять ся чи боять ся сказати про прояви булінгу. Не бійтеся сказати, якщо ви стали жертвою або спостерігачем булінгу. Коли хтось сильний ображає когось завідомо слабшого – це неправильно, і таке треба зупинити. Ви зі мною погоджуєтесь?

Якщо ви дізналися про булінг або стали його свідком, потрібно про це розказати батькам. Також можна звернутися по допомогу до директора школи, класного керівника чи шкільного психолога. У

проханні про допомогу немає нічого поганого або принизливого. Це нормально.

В Україні є покарання за булінг. Так, якщо дитині виповнилося 16 років, то відповідальність за вчинення нею булінгу щодо неповнолітньої чи малолітньої особи карається штрафом та громадськими роботами (від 20 до 40 годин). Знущання, вчинені повторно або групою осіб, караються штрафом від 1700 до 3400 гривень або громадськими роботами терміном від 40 до 60 годин. Якщо дітям, які вчинили булінг, не виповнилося 16 років, відповідальність покладається на їхніх батьків або осіб, що їх замінюють. Батьків будуть викликати до суду, де розглядатимуть ситуацію, ініціатором якої стала їхня дитина. До них застосовується покарання у вигляді штрафу та громадських робіт (від 20 до 40 годин).

Є покарання і за приховування фактів булінгу. Якщо керівник школи не повідомить поліцію про відомі йому випадки цькування серед учнів, його оштрафують чи притягнуть до виправних робіт терміном до одного місяця з відрахуванням до 20% від зарплати.

Також в Україні діє Національна дитяча “гаряча лінія” для дітей і батьків з питань захисту прав дітей. Сюди можна зателефонувати (за номером 116-111), якщо боїтеся звернутися до когось із близьких чи знайомих.

II етап. Практичний

Залежно від дібраних відеороликів цю методику можна використовувати в роботі з учнями як молодшої, так і старшої школи. Наприклад, для дітей молодшого шкільного віку ми радимо взяти той чи інший варіант екранізації “Гидкого каченяти”, а для старшокласників можна створити відеонарізки з підліткових фільмів чи серіалів, де є сцени булінгу.

Без прив’язки до вікового критерію групи ми пропонуємо для перегляду три анімаційні фільми: “Жив собі чорний кіт” (Україна, 2006, режисер – Юрій Марченко), “Про пташок” (“For the Birds”) (США, 2000, режисер – Ральф Егглстон), “Вірте у любов, вірте у Різдво” (“Erste Christmas: What would Christmas be without love?”) (Австрія, 2018, анімаційна студія “Jung von Matt/DONAU”). І хоча останній із них – комерційний рекламний ролик Erste Bank, ми все

одно його радимо для перегляду, адже анімація відображає обрану нами тему.

Перший анімаційний фільм про те, як живеться чорному коту. Через людські забобони та упередження з ним ніхто не спілкується, тому він опинився в повній ізоляції. Усьому причина – чорний колір його шерсті. Що відчуває кошеня, наскільки йому сумно і самотньо? Про це ніхто навіть не замислюється. Щоб не мати клопоту, усі його намагаються обійти десятою дорогою. Однак варто котові забруднитися в білу фарбу, як ставлення до нього вмиль змінюється.

Другий фільм розповідає про зграю горобців. Вони сидять на дротах і спілкуються між собою. І ось до них прилетіла доброзичлива чудна пташка, зовсім не схожа на них. Тому горобці не прийняли її до гурту, хоча вона цього дуже хотіла. Щоб позбутися настирної гості, спільнота горобців спочатку її ігнорує. Потім, намагаючись зігнати зі спільного дроту, вони зацьовують її, навіть не розуміючи, які наслідки це може мати для них самих.

Третя стрічка – історія про їжачка на ім'я Генріх, який уперше прийшов до нового класу. Він би з радістю подружився з однолітками, однак спілкуватися і гратися йому заважають колючки, через які він і сам страждає. Минає час, і ось напередодні Різдва Генріх помітив, що однолітки шепочуться і сміються за його спиною. Коли засмучений їжачок вийшов на шкільне подвір'я, його чекала несподіванка – подарунок від однокласників, завдяки якому вони тепер зможуть дружити і гратися!

Для цієї методики ми пропонуємо використовувати синемалогічний аналіз з елементами емоційного аналізу. Тобто запускається відеоролик, але в якийсь момент – для аналізу і глибшого розуміння – тренер його зупиняє і ставить аудиторії запитання. Продемонструємо це на прикладі мультфільму “Вірте у любов, вірте у Різдво”.

Так, в історії про їжачка Генрі можна зупинити перегляд на 56-й секунді (це саме той момент, коли їжачок помітив, що діти навколо шепочуться і сміються, дивлячись на нього). Тренер може запропонувати дітям пофантазувати, що відчуває Генрі, як йому живеться з такими голочками, наскільки тяжко; що взагалі відчуває дитина, яка живе в ізоляції. Можна попросити когось із дітей уявити себе на місці Генрі і поділитися відчуттями, які б він міг переживати,

якби раптом опинився на місці цього героя (зіграти, так би мовити, іншу для себе роль).

Після того як тренер за допомогою запитань спонукає дітей поспівчувати Генрі та усвідомити, як тому непросто живеться, як йому боляче й самотньо, як неприємно, доцільно використати прийом *конструювання майбутнього, або альтернативний кінець*. Можна запропонувати дітям придумати, як могла б розгортатися ця історія далі. Цей сторителінг може бути усним, коли діти в класі по черзі говорять по 1-2 речення і створюють таким чином спільну казку, або письмовим, коли тренер дає завдання кожному написати свою власну кінцівку для цієї історії.

Виконавши це завдання, діти далі переглядають відеоролик і бачать реальний фінал цієї історії. Насамкінець їм пропонується поділитися своїми враженнями про реальну кінцівку історії – сподобалася чи ні; можливо, розчарувала і т. ін.

Працюючи з анімаційним фільмом “Про пташок”, ми також додаємо аналіз особистісного рівня і просимо дітей описати психологічні особливості пташок (горобців і дивної пташки). Відтак пропонуємо дітям висловити гіпотези, чому саме горобцям не сподобалася синя пташка, і провести альтернативи з власним життям (Чи був у вашому житті випадок, коли вам не подобалася людина, але ви не могли сказати, чому саме? Ця людина не подобалася через щось конкретне – те, що принципово відрізняє її від вас?). Також слід разом з дітьми підсумувати, наскільки етично, правомірно, людяно ігнорувати, цькувати, погано ставитися до того, хто просто відрізняється від нас зовнішністю або рисами характеру чи вподобаннями.

Анімаційний фільм про пташок принципово відрізняється від інших, оскільки тут кривдників наздоганяє покарання. Тому після закінчення перегляду, на нашу думку, варто обговорити з дітьми тему світового балансу, бумеранга та кармового покарання. Їх слід підвести до висновку: “Ніколи не роби іншим того, чого б ти не хотів, щоб зробили тобі”.

Переглянувши анімаційний фільм “Жив собі чорний кіт”, можна порушити тему стереотипів мислення, прикмет та приказок про зовнішність. Слід обговорити з дітьми, чи розумно будувати стосунки з іншими, ґрунтуючись на їхніх вроджених особливостях або зовнішності.

III етап. Шеринг

Під кінець заняття слід обов'язково виділити час для зворотного зв'язку з дітьми. Для цього можна використати такі запитання:

- Що нового ви відкрили для себе на сьогоднішньому занятті? Про що незвичайне довідалися?

- Які висновки можна зробити із сьогоднішнього заняття?

- Так, усе ж таки, що таке булінг? Хто може стати жертвою булінгу?

- Чи передбачено за булінг яексь покарання?

- Ви сьогодні спробували відчути себе на місці іншої людини (яку часто ображають). Як це було?

- Так чи варто негативно ставитися до тих людей, які не схожі на вас (зовні, характером, цінностями або вподобаннями тощо)?

- Як ви поведетеся, якщо раптом станете свідком булінгу?

- А чи зможете розповісти про булінг комусь із дорослих?

Отже, булінг – це завжди важке випробування як для самої дитини, так і для її батьків. Зазвичай сім'я, що опинилася в центрі булінгових процесів, переживає складні емоції – почуття приниження, сором, страх, розпач і злість. Уже не кажучи про те, що булінг украй негативно впливає на соціалізацію дитини. Щоб уникнути цих негативних явищ, необхідно регулярно проводити у школі профілактичні заходи щодо запобігання булінгу. Їх основою мають стати просвітницька робота, розвиток емпатії та емоційного інтелекту у дітей, а також формування толерантного ставлення до людей, які чимось не схожі на інших.

Представлені нами методики призначені для роботи саме з означеними проблемами.

Контрольні запитання

1. Що таке, на вашу думку, медіаклуб?
2. Які є підходи до фільманалізу?
3. Які особливості фільманалізу з погляду тієї чи іншої психологічної теорії?
4. Чим відрізняються гейміфікований і квест-медіаклуб?
5. Які види погляджувань ви знаєте?
6. Що таке вебквест?
7. Чому фільманаліз за Майклом Гоерцом можна використовувати не завжди?
8. Хто такий Брукс Гіббс і в чому особливість його акторського підходу?
9. Які є егостани відповідно до теорії Еріка Берна?
10. Що таке посттравматичне зростання?

Література

Агеева З. А. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости / З. А. Агеева, М. С. Грищенко // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Естественные, общественные науки». Выпуск «Педагогика. Психология. Социальная работа». – 2009. – С. 19–23.

Апуневич О. А. Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Апуневич О. А. – Череповец, 2001. – 210 с.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры, или Вы сказали «здравствуйте». Что дальше? Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – Екатеринбург : Литур, 2002. – 576 с.

Борисов Б. Синемалогия – видеокейсы с «раскадровкой» рыночных управленческих приемов [Электронный ресурс] / Б. Борисов // Musdienu izglitibas problemas. – 2009. – Режим доступа: http://www.tsi.lv/sites/default/files/editor/science/Publikacii/Education/2010/8_borisov.pdf.

Гейміфікація [Електронний ресурс] // Українська Вікіпедія – вільна енциклопедія. – 2018. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>.

Голубева О. Є. Медіаклуб: Комплексна програма “Позашкільні медіаосвітні заняття” / О. Є. Голубева, Г. В. Мироненко, С. М. Стерденко // Соціальний педагог. – 2014. – № 12 (96). – С. 44–49.

Гулдинг М. М. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М. М. Гулдинг, Р. Л. Гулдинг. – Москва : Класс, 2001. – 288 с.

Ижванова Е. М. Когнитивная методика на основе модели Э. Берна / Е. М. Ижванова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – №1. – С. 319–321.

Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 460 с. – (Мастера психологии)

Квест [Електронний ресурс] // Українська Вікіпедія – вільна енциклопедія. – 2018. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Квест>

Кравец Э. Тренинг по Ричарду Баху. 70 упражнений, которые помогут вашей мечте обрести крылья / Э. Кравец. – Москва : АСТ, 2013. – 224 с. – (Практики, меняющие жизнь).

Кучинская Н. Л. Тренинг «Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение» [Электронный ресурс] / Н. Л. Кучинская; Белорус.

гос. ун-т информатики и радиоэлектроники. – 2014. – Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_91314.pdf.

Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – Москва : Вече, 1997. – 240 с.

Мазур Е. С. Психическая травма и психотерапия / Е. С. Мазур // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – №1. – С. 31–52.

Михель И. Культурная травма и реабилитация / И. Михель // Исцеление от “рая”: реабилитация и самопомощь при социальной зависимости. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 392 с.

Найденова Л. А. Теоретико-методологические проблемы психологии парасоциального общения (анализ зарубежных исследований) / Л. А. Найденова // Психология общения XXI век: 10 лет развития : материалы междунар. конф. 8-10 октяб. 2009 г. : в 2 т. – Москва; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2009. – Т. 1. – С. 73–76.

Ольшанский Д. В. Обида / Д. В. Ольшанский // Диалог. – 1991. – № 17. – С. 11–13

Орлов Ю. М. Обида. Вина / Ю. М. Орлов. – Москва : Слайдинг, 2004. – 96 с.

Перлз Ф. С. Гештальт-семинар. Гештальт-терапия дословно / Ф. С. Перлз. – Москва : Ин-т общегуманитар. исслед., 1998. – 326 с.

Перминова Н. А. Трансактный анализ как метод психотерапии [Электронный ресурс] / Н. А. Перминова // Трансактный анализ для всех. – 2013. – Режим доступа: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/273-ta-method>.

Сандомирский М. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М. Сандомирский. – Москва : Независимая фирма “Класс”, 2005. – 592 с.

Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР, Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1973. – Т. 5. – 561 с.

Стюарт Й. Основы ТА: Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс ; [пер. з англ. В. Данченко]. – Київ : ФАДА ЛТД, 2002. – 393 с.

Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека [Электронный ресурс] / Э. Толмен // Хрестоматия по истории психологии. – 1980. – Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/00060.shtml>.

Ухов Е. 13 режиссерских версий, меняющих взгляд на фильм [Электронный ресурс] / Е. Ухов // film.ru. – 2014. – Режим доступа: <https://www.film.ru/articles/osoboe-mnenie#acon>.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ / К. Хорни ; под общ. ред. Г. В. Бурменской]. – Москва : Прогресс-Универс», 1993. – 480 с.

Чаплінська Ю. С. Використання медіапсихологічних засобів для подолання наслідків психотравматичних подій: авторська методика «Посттравматичне зростання» / Ю. С. Чаплінська // Проблема політичної психології : зб. наук. праць. – Київ : Міленіум, 2017. – Вип. 5 (19). – С. 73–81.

Чаплінська Ю. С. Використання різних підходів фільманалізу у практичній роботі психолога / Ю. С. Чаплінська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Запоріз. нац. ун-ту та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Запоріжжя : ЗНУ, 2018. – № 2 (14). – С. 150–157.

Чаплінська Ю. С. Робота з образою в арт-терапії / Ю. С. Чаплінська, О. Т. Плетка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ ; Ніжин : Лисенко, 2015. – Т. XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 15. – С. 550–560.

Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навч.-метод. посіб. / Н. І. Череповська ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. – 156 с.

Череповська Н. І. Розвиток патріотизму молоді психологічними засобами методики «Медіаклуб» / Н. І. Череповська // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць. – Київ : Міленіум, 2018. – Вип. 7 (21). – С. 150–160.

Штайнер К. Сценарии жизни людей / Клод Штайнер. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 416 с.

Юнісеф. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу [Електронний ресурс] / Юнісеф. – 2017. – Режим доступу: <http://www.un.org.ua/ua/informatsiyniy-tsentr/news/4179-yunisef-rozpochynaie-kampaniiu-proty-bulinhu>.

Юнтунен О. Психоанализ фильма [Электронный ресурс] / Ольга Юнтунен // Кинотерапия и кинотренинг: кино как лекарство. – 2016. – Режим доступа: <http://kinoterapia.info/psychoanalysis-of-film/>

Bandura A. Social learning theory of identificatory processes / A. Bandura // Handbook of socialization theory and research. – Chicago : Rand McNally, 1969. – P. 213–262.

Baranov O. A. The film in educational work with young students / O. A. Baranov, S. N. Penzin. – Tver, 2005. – 189 p.

Basil M. D. Identification as a mediator of celebrity effects / M. D. Basil // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 1996. – № 40. – P. 478–495.

Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy / E. Berne. – New York : Grove Press, 1961. – 270 p.

Christiansen J. B. Television role models and adolescent occupational goals / J. B. Christiansen // Human Communication Research. – 1979. – № 5. – P. 335–337.

Cohen J. Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters / J. Cohen // Mass Communication & Society. – 2001. – № 4. – P. 245–264.

Gibbs B. Love Is Greater Than Hate / B. Gibbs. – FL : Brooks Gibbs Communications, 2010. – 130 p.

Giles D. C. Parasocial interaction: TA review of the literature and a model for future research / D. C. Giles // Media Psychology. – 2002. – № 4. – P. 279–305.

Goerz M. Film Analysis: Summary of Concepts and Terms [Electronic resource] / M. Goerz // Semantic scholar. – 2002. – Assecce mode: <https://pdfs.semanticscholar.org/59ca/11b7dc9915e99bafc9e332e2dd9a5fbf10cd.pdf>.

Hoffner C. Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters / C. Hoffner // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 1996. – № 40. – P. 389–402.

King M. M. The effects of television role models on the career aspirations of African-American junior high school students / M. M. King, K. D. Multon // Journal of Career Development. – 1996. – № 23. – P. 111–125.

Murray S. Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity, and My So-Called Life / S. Murray // Kids' media culture. Durham, NC : Duke University Press, 1999. – P. 221–235.

Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. pp. / D. Olweus. – Malden : Blackwell Publishing, 1993. – 140 p.

Rosengren K. E. Adolescents' TV relations: Three scales / K. E. Rosengren, S. Windahl, P.-A. Hakansson, U. Johnsson-Smaragdi // Communication Research. – 1976. – № 3. – P. 347–366.

Tedeschi R. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – № 15. – P. 1–18.

Виробничо-практичне видання

Юлія Сергіївна Чаплінська

ФІЛЬМАНАЛІЗ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

Практичний посібник

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 22.02.2020 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 3,5.
Наклад 300 прим. Замовлення № 999.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
