

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ

**ПІДТРИМКА СТИГМАТИЗОВАНИХ МЕНШИН:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**
ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК

За науковою редакцією кандидата психологічних наук Л.М. Коробки

Київ – 2022

УДК 316.485.26-044.332

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(протокол № від 14 грудня 2021 року)

Рецензенти:

доктор психологічних наук, професор ПАНЮК В.Г.,
доктор психологічних наук, професор БЛИНОВА О.Є
доктор психологічних наук, с.н.с. ЖОВТЯНСЬКА В.В.

У практичному посібнику представлено комплекс соціально-психологічних технологій підтримки стигматизованих меншин, розроблений на основі технологічного підходу до відповідних проблем у сферах родинної взаємодії, громадської активності, гендерної взаємодії, медіакомунікації, в освітньому середовищі, у контексті переживання колективної провини та майнової нерівності. Зміст та особливості застосування технологій специфіковано залежно від цільових груп (представники стигматизованих меншин, соціального оточення та професійних спільнот): технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизованих меншин; технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні; технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот (психологів, соціальних педагогів, учителів, фахівців громадських організацій) із підтримки стигматизованих меншин.

Для психологів, соціальних педагогів, учителів, викладачів навчальних закладів вищої освіти, громадських активістів та інших фахівців, що опікуються проблемами протидії стигматизації і дискримінації осіб, груп, меншин в різних суспільних та освітніх середовищах.

УДК 316....

ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
© Коробка Л. М., Губеладзе І.Г., Мясенко В. В., Гусев І. М., Голота А. С.
Васютинський В. О., Вінков В. Ю.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. Соціально-психологічна підтримка стигматизовуваних меншин: технологічний підхід (Л. М. Коробка).....	7
1.1. Стигма і стигматизація в сучасному суспільстві: психологічні чинники та умови виникнення, соціальні наслідки.....	
1.2. Структурно-змістова модель розробки соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин.....	19
РОЗДІЛ 2. Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин.....	31
2.1. Підвищення здатності до асертивної поведінки осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність (І.Г. Губеладзе).....	31
2.2. Усвідомлення представниками стигматизовуваних меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності (В.В. Мяленко)....	41
2.3. Підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків (І.М.Гусєв).....	52
2.4. Підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб (А.С. Голота).....	59
РОЗДІЛ 3. Соціально-психологічна технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні	67
3.1. Активізація колективних зусиль із вибудовування і плекання толерантного безпечного освітнього середовища (Л.М. Коробка, А.С. Голота).....	67
3.2. Запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі (І.Г. Губеладзе).....	77
3.3. Активізація колективних зусиль із формування толерантного і безпечного медіа простору (І.М. Гусєв).....	79
3.4. Підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії через неконфронтаційно-експертну проблематизацію незгод (В.О.Васютинський)	91
РОЗДІЛ 4. Технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот із підтримки стигматизовуваних меншин.....	99
4.1. Підвищення психологічної готовності фахівців громадських організацій до підтримки стигматизовуваних меншин (В.Ю. Вінков).....	99

4.2. Підвищення компетентності педагогічних працівників із проблем стигматизації та толерантного ставлення до інакшості в освітньому середовищі (Л.М. Коробка).....	119
4.3. Підвищення емоційної компетентності педагогів щодо запобігання соціальній стигматизації в освітньому середовищі (А.С. Голота).....	128
4.4. Підвищення обізнаності фахівців системи освіти щодо особливостей підтримки осіб, стигматизовуваних за гендерною ознакою (В.В. Мяленко).....	135
ЗАКІНЧЕННЯ	146.
ЛІТЕРАТУРА.....	149
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Цінності сучасного суспільства вимагають від людини поведінки, яка відповідає ідеалам рівності і справедливості. Питання дотримання прав людини, забезпечення рівного підходу і відсутність дискримінаційних практик є важливим інструментом підтримання порозуміння, консолідації і забезпечення якісних змін у нашій країні. Натомість в умовах суспільних трансформацій спостерігається посилення прояву стигматизації, нетерпимості та дискримінації людей за різними ознаками, що є небезпечним як для окремих осіб, так і для соціального простору, адже призводить до виникнення напруження в ньому.

Сприяння взаєморозумінню та повага до інакшості і розмаїття, а також протидія будь-яким формам нетерпимості, стигматизації та дискримінації мають постати пріоритетом розвитку українського суспільства на шляху євроінтеграції та прагнення до європейських цінностей. Зазначимо, що для протидії будь-яким формам нетерпимості, стигматизації й дискримінації в суспільстві має бути реалізована активна державна політика, активізовані ресурси громади та проводиться широка інформаційно-просвітницька робота серед населення. Водночас, необхідність запобігання поширенню стигматизації, важливість сприяння взаєморозумінню та поваги до інакшості і розмаїття потребує від психологічної науки зосередження не лише на поглибленні соціально-психологічних уявлень про стигматизацію в сучасному суспільстві, складностях і наслідках цього процесу, а й пошуку ефективних соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин у різних суспільних та освітніх середовищах, що й постало завданнями дослідної роботи лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України за темою «Технології соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних меншин».

Результати наукової праці узагальнено в обґрунтуванні застосування технологічного підходу до проблеми соціально-психологічної підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації у різних суспільних та освітніх середовищах; розробленому комплексі соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин та протидії стигматизації у сферах родинної взаємодії, громадської активності, гендерної взаємодії, медіакомунікації; в

контексті майнової нерівності, переживання колективної провини, підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі та специфіковано їхній зміст залежно від цільових груп. Запропонований комплекс соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин представлено:

- Технологією активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних груп, меншин;
- Технологією протидії стигматизації в соціальному оточенні;
- Технологією підвищення психологічної компетентності професійних спільнот із підтримки стигматизовуваних меншин.

Основний зміст розроблених технологій викладено в цьому посібнику. До його підготовки долучилися співробітники лабораторії: Коробка Л. М. (вступ, розділ 1; розділ 3, п. 3.1; розділ 4, п. 4.2; закінчення), Губеладзе І. Г. (розділ 2, п. 2.1; розділ 3, п. 3.2), Голота А. С. (розділ 2, п. 2.4; розділ 3, п. 3.1; розділ 4, п. 4.3), Мяленко В. В. (розділ 2, п. 2.2; розділ 4, п. 4.4), Гусев І. М. (розділ 2, п. 2.3; розділ 3, п. 3.3), Васютинський В. О. (розділ 3, п. 3.4.), Вінков В. Ю. (розділ 4, п. 4.1).

Представлена в посібнику структурно-змістова модель розроблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин та протидії стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах передбачає можливість її гнучкого використання залежно від завдань, цілей роботи, особливостей цільових груп, а також від фаху і професійного досвіду тих, хто буде здійснювати таку роботу.

Матеріали, представлені в посібнику, можуть стати корисними в процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів, соціальних педагогів, учителів, викладачів закладів вищої освіти, соціальних та медичних працівників, громадських активістів, а також для організації інформаційно-просвітницьких заходів для різних соціальних груп, розроблення навальних та інтервізійних програм для різних професійних спільнот тощо.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА

СТИГМАТИЗОВУВАНИХ МЕНШИН: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Актуальність питання долаття стигматизації осіб, груп, спільнот, які підпадають під дію цього феномена є одним з тих чинників, що спонукає представників психологічної науки звертатися до аналізу феномену стигматизації і його наслідків та спрямувати свої зусилля на вироблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин та протидії стигматизації в різних сферах і середовищах.

1.1. Стигма і стигматизація в сучасному суспільстві: психологічні чинники та умови виникнення, соціальні наслідки (Коробка Л.М.)

На сьогодні проблема стигматизації достатньо широко представлена в науковій літературі. Найбільший досвід вивчення стигми має медицина. Це пов'язано з історією боротьби з епідеміями таких хвороб, як чума, холера, туберкульоз, коли єдиним шляхом убезпечення себе від епідемій був карантин та ізоляція хворих від оточення, навішування ярликів, що допомагало розпізнавати небезпеку. Наразі, як свідчить аналіз робіт, найактивніше проблема стигматизації досліджується відносно осіб із розладами психічного здоров'я та її недопустимості (Басій, 2017; Бовина& Якушенко, 2015; Чутора, 2012; Corrigan, 2006; Link & Phelan, 2001 та ін.) та осіб з ВІЛ (Белоносова, 2011; Хрянин, 2019; Berger, 2001 та ін.), на прикладі яких описується явище самостигматизації, що включає в себе почуття сорому та очікування дискримінаційних заходів, пов'язаних із цими захворюваннями.

Стигматизація в суспільстві поширюється на різні соціальні групи, що суттєво відрізняються від більшості людей за етнічними, культурними, віковими, гендерними ознаками. В історії людства є чимало трагічних прикладів, коли знищувалися не лише представники певних соціальних груп (полювання на відьом

в середньовіччі чи гугенотів, як релігійної групи віруючих та ін.), а й цілі народи, такі як євреї, українці, кримські татари, роми.

В психологічних дослідженнях здійснено ґрунтовний аналіз феномену стигми (Г. Беккер, І.Бовина, І. Галецька, І. Гофман, Г. Кравченкова, Г. Свистунова та ін.), стигматизації та передумов її поширення, зокрема, з позицій теорії міжгрупових суперечностей (М. Шеріф, Д. Кемпбелл), соціального впливу (Г. Олпорт, С. Левін, Дж. Сіданіус, Ф. Пратто), “цапа відбувайла” (Т. Дуглас), “авторитарної особистості” (Т. Адорно); джерел стигматизації (Р. Хагхайгат, М. Чутора та ін.), типів стигми, її компонентів та рівнів (Н. Белоносова, А. Ватсон, Т. Злобіна, П. Корріган, Ю.Смірнова та ін.) тощо.

Увагу дослідників також спрямовано на проблему стигматизації представників ЛГБТ-спільноти (А. Зінченков, Т. Злобіна, А. Кравчук, Т. Марцинюк, С. Шеремет та ін.); в професійній галузі (Г. Кравченкова та ін.), в освітньому середовищі (С. Богомаз, Ю. Клейберг, Т. Ліпай, А. Прокоф'єва та ін.), зокрема ромів як етнічної групи (С. Пономар'єв, І. Федорович), дітей з особливими потребами (С. Бразевич, С. Литовченко, А. Сидорова, Ю. Смирнова, Н. Софій та ін.); на аналіз стигматизації як засобу маніпуляції в медіа (О. Бережна, М. Смирнова та ін.).

Зазначимо, що суспільство встановлює способи категоризації людей і визначає набір якостей, які вважаються нормальними і природними для кожної категорії. Для створення соціальної стигми, як вказує О. Бережна, необхідна або одна якість, яка вважається показовою, або набір якостей, які приписуються на підставі наявності першої (Бережна, 2015). Відповідно стигма постає певною ознакою чи рисою, яка визначається іншими як така, що відхиляється від норми, як неприйнятна, негативна, неприємна.

Отже стигма є не природним маркуванням менш гідного, вона розглядається як результат соціального приписування (Гофман, 1963), як соціально сконструйоване явище, яке призводить до знецінення людини, до її соціального несприйняття.

Дослідниками стигма визначається як соціальний атрибут, що дискредитує людину або групу, як ознака зневаги чи недовіри, яка відділяє людину від інших (Александров, 2006); як ярлик, який «наклеюється» на людину, приписуючи їй певні негативні якості і виступаючи основою для формування стереотипу та наголошується на тому, що ярлик, який був колись «наклеєний», істотним чином впливає на всі подальші ситуації соціальної взаємодії і позбавитись від нього виявляється досить складно (Jacoby, 2005).

Її інтерпретують як символ, що уособлює неусвідомлені страхи людей перед тими явищами, які асоціюються з носіями стигми (Финзен, 2001). Наприклад, люди з очевидними ознаками певного захворювання нагадують оточуючим про їхню власну «екзистенційну крихкість» – незахищеність перед хворобами, травмами і зрештою смертю, а тому стигматизація таких людей є проявом притаманного кожній людині неусвідомленого страху смерті (Романчук, 2008; Финзен, 2001).

Стигма, носієм якої є індивід, призводить до того, що соціальним оточенням людина починає оцінюватися виключно як представник стигматизованої соціальної групи, тобто в координатах існуючих щодо цієї групи стереотипів, натомість всі індивідуальні характеристики особистості, в тому числі й ті, що суперечать стереотипу, ігноруються (Blaine, 2017).

Стигма, як надзвичайно впливовий соціальний ярлик, примушує інших ставитися до людини тільки як до носія небажаної якості та змінює ставлення людини до інших і до самої себе.

«Стигма» визначається як:

- ознака зневаги чи недовіри, яка відділяє людину від інших
- соціальний атрибут, який дискредитує людину або групу та спричиняє знецінення особистості
- надзвичайно впливовий соціальний ярлик, який примушує ставитися до людини тільки як до носія небажаної якості

До *типів стигми* відносять тілесні недоліки – різного роду фізичні відхилення; індивідуальні риси, стиль життя – судимість, вживання наркотиків, гомосексуалізм, втрата роботи, спроба самогубства і навіть радикальна політична

позиція; вроджена стигма раси, національності та релігії, яка може передаватися в спадщину і охоплювати всіх членів сім'ї.

Зазначається також, що стигма є тією властивістю, на підставі якої конструюється негативний стереотип, що усі стигми, як правило, носять характер стереотипу, але не всі стереотипи стигматизовані (Кравченкова, 2010). Авторка вважає, що стереотипи постають результатом вибіркового сприйняття, відповідно до якого люди розподіляються за категоріями, при цьому відмінності між групами («ми і вони») перебільшуються з метою нівелювання відмінностей всередині цих груп (Кравченкова, 2010).

Отже в широкому розумінні стигма включає в себе всі негативні стереотипи по відношенню до представників певної соціальної групи та спричинені цими стереотипами вчинки й, зокрема дискримінацію, як найбільш явне та жорстке порушення прав носіїв стигми.

Стигматизувальні конструкти (установки)

Відносно стигми виробляються стереотипізовані конструкти, які містять спрощені негативні образи і судження про певну групу індивідів. Стигматизувальна установка, як негативний стереотип, має негативний емоційний відтінок. Отже основу стигматизувальних конструктів, як зазначають дослідники, становить *афективне сприйняття* соціального об'єкта, а джерелом упереджень, агресії і неприязного ставлення, так чи інакше, є страхи і тривоги про гіпотетичну загрозу з боку деяких груп, поведінка яких порушує конституційований соціальний порядок (Бурак, 2011).

Щоб страхи і тривоги знайшли певний сенс, люди конструюють виправдувальні або пояснювальні раціоналізовані моделі. Раціональне або псевдораціональне переконання про «шкідливість» та «небезпечність» носіїв стигми складають сутність *когнітивного компоненту* стигматизувального конструкту. Це – негативні номінації сприйняття, образи, асоціації, типологізації, стереотипи і упередження про непередбачуваність поведінки і, отже, небезпеки деяких соціальних об'єктів, уявлення про інакших, знання про ідентифікаційні ознаки стигматизованих груп.

Поведінковий компонент стигматизуючого конструкту включає дії, через які виявляється ставлення оточення до носіїв стигми. Він формується у взаємозв'язку з емоційним сприйняттям і когнітивними структурами. Поведінкові прояви стигматизації по відношенню до представників певної соціальної групи можуть варіювати від малопомітних і несуттєвих, таких, наприклад, про які говорив R. Haghighat – «сидіти осторонь і не посміхатися», до порушень прав людини-носія стигми, таких як відмова у наданні медичної допомоги, працевлаштування та вчинення дискримінуючих дій – відкритого агресивного поведіння, цькування, насилля (Haghighat, 2001).

Натомість, дослідники вказують на те, що негативне ставлення не обов'язково призводить до відповідної поведінки, так само як доброзичлива поведінка не завжди означає позитивне ставлення, а може бути викликана іншими, зовнішніми по відношенню до особистості факторами, наприклад, соціальними нормами, які вимагають від індивіда поводитися саме таким (Соколов, 2003, с.61).

Компоненти стигматизувального конструкту (установки)

- **емоційний** (почуття, які викликають носії стигми - тривога, страх, огида тощо)
- **когнітивний** (раціональне або псевдораціональне переконання про «шкідливість» та «небезпечність» носіїв стигми тощо)
- **поведінковий** (дії оточуючих, в яких може виражатися їхнє ставлення до носіїв стигми)

Процес стигматизації

Процес «маркування» або «клеймування» людини певною стигмою, «приклеювання» стигми (соціального ярлика) називається стигматизацією.

Стигматизація визначається як акт «таврування», навішування ярлика, упередження, установки по відношенню до носія ярлика (Янчук, 2005); як негативне виділення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою з наступним стереотипним набором соціальних реакцій на даного індивіда (чи представників даної соціальної групи) (Доній, 2017). Водночас, в цьому понятті, як зазначають дослідники, є ще й інше значення – це стан стигматизованості.

Відповідно, стигматизація виражає одночасно сам процес, його причину, результат, і наслідок цього процесу (Вугпе, 2000).

Спираючись на роботу І. Гоффмана «Стигма: Нотатки про управління зіпсованої ідентичністю» (Гоффман, 1963), можна визначити такі змістовні характеристики стигматизації, як: наявність певної властивості, яка вказує на неповноцінність, зіпсованість, небезпеку чи слабкість індивіда в порівнянні з іншими людьми; дискримінація по відношенню до стигматизованих, яка виправдовується спеціальною ідеологією; інтеріоризація стигми, яка виражається в почуттях сорому, ненависті до себе і самоприниження; спроби носія стигми виправити свій недолік або отримання вторинної вигоди від нього; недовірливість, пригніченість, ворожість, занепокоєння і розгубленість як результати незадоволеності потреби в соціальному прийнятті у стигматизовуваних осіб; патологічна незручність взаємодії зі стигматизованим; тенденція створювати групи, члени яких пов'язані з певною стигмою; іррадіація стигми, її поширення на людей з найближчого оточення стигматизованого; спроби оточуючих демонструвати видимість «прийняття» стигматизовуваних.

Стигматизація – це:

- процес необґрунтованого приписування людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей, виходячи з наявності у неї/них певних особливостей - акт «клеймування», «приклеювання» стигми
- стан стигматизованості
- виражає одночасно сам процес, його причину, результат і його наслідок

Серед *чинників* походження стигматизації дослідниками виокремлюються – конституційні, психологічні, економічні та еволюційні, які переплітаються між собою, частково збігаються та часто взаємодіють (Haghighat, 2001); а також аналізуються види соціальної стигматизації – культурна (соціальні ярлики, укорінені в культурі держави або світовій культурі), інституційна (законодавчо закріплена стигматизація), особиста (або внутрішня) стигматизація, як упередження проти себе самого (Смирнова, 2009).

До умов за яких виникає та розвивається процес стигматизації в соціальних спільнотах відносять: наявність в соціальній спільноті фіксованих установок щодо певного типу поведінки її членів на основі цінностей прийнятих у суспільстві за норму; очікування від індивіда типового для даної спільноті поведінки; виділення індивіда в особливу соціальну групу на основі особливостей його уяви, мислення і поведінки, які не збігаються зі стереотипами спільноти; нав'язування індивіду стигматизованої поведінки, характерної для певної соціальної групи; прийняття індивідом стереотипів стигматизованої поведінки; формування в індивіда внутрішніх стигматизованих установок на власну поведінку; прояв з боку індивіда стигматизованих стереотипних реакцій відхиленої поведінки (Бережна, 2015).

Про наявність стигми стосовно конкретного індивіда або соціальної групи, як вказують В. Link та J. Phelan, свідчить одночасне існування чотирьох обов'язкових умов: оточуючі усвідомлюють та маркують притаманні індивіду відмінності, виділяючи людей-носіїв вказаних відмінностей в окрему категорію; у відповідності із панівними культурними нормами ці відмінності визначаються як негативні; промарковані індивіди виділяються в окрему групу, що породжує чітке розмежування між «Ми» і «Вони»; промарковані індивіди відчувають зниження соціального статусу та дискримінацію, що обмежує їхні можливості порівняно з оточуючими Link&Phelan, 2001).

Стигма, як зазначають С. Snider, М. Flaherty, це принципово соціальне явище, яке формується культурою і структурою суспільства, корінням якого є соціальні відносини (Snider & Flaherty, 2020). Стигматизоване сприйняття представників певної соціальної групи, як правило, проявляється в ситуаціях соціальної взаємодії (міжособистісної або міжгрупової) (Арбитайло, 2008; Смирнова, 2009; Link & Phelan, 2001).

В дослідженнях акцентується увага на міжособистісних детермінантах стигматизації, яку розглядають в структурі упереджень (S. Plous, 2003; Смирнова, 2009). Більшість дослідників, як зазначає S. Plous, сходяться на тому, що упередження, як правило, є негативними щодо певних груп або її членів. Це не просто висвітлення думок чи переконання, це ставлення, що включає такі почуття

як зневагу, неприязнь або відразу (Plous, 2003).

Зазначається, що явище стигматизації нерозривно пов'язане із упередженнями, які можуть виступати і в якості передумов стигматизації, і в якості її результату, та слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки до стигматизовуваних осіб або груп (Plous, 2003; Смирнова, 2005; Смирнова, 2009). Дослідниками було запропоновано термін «стигматизована група» для позначення групи людей, по відношенню до яких діють соціальні упередження (Смирнова, 2005). Стигматизовувана група – це група людей, що характеризується ознакою (стигмою), що є неприйнятною для більшості (Кнуф, Эпов, 2006). Дослідники вказують на існування наступних умов для появи стигматизованої групи: вона має бути меншістю; існування неприйнятних ознак; з боку більшості мають бути застосовані стосовно меншості дії, що здійснюють утиск їхніх прав. Проте не завжди ці умови стають провідними для того, щоб меншість стала стигматизованою. Проблеми для меншості з'являються тоді, коли їм починають приписувати ті риси, що для них не є характерними, і на основі своїх припущень здійснювати дії, що мають на меті приниження або покарання, а не інтеграції їх у суспільство.

Для виявлення найбільш стигматизовуваних в українському суспільстві груп нами було проведено *пілотне дослідження* (392 респонденти) за допомогою шкали соціальної дистанції Е. Bogardus в адаптації Є. Головахи, Н. Паніної (Головаха&Паніна, 1994). За результатами цього опитування було встановлено, що до них відносяться: особи з фізичною та/або психічною інвалідністю; представники маргінальних груп (жебраки, бомжі); особи із хімічними залежностями (алко- та наркозалежні); представники сексуальних меншин (гомосексуали, лесбійки, трансгендери); особи, які живуть з ВІЛ; роми; колишні засуджені.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави для розгляду стигматизації як складного і неоднорідного феномену, що має зміст, розгортається в часі, проявляється у ситуаціях соціальної взаємодії; визначається і як процес необґрунтованого приписування («приклеювання» стигми) людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей, виходячи з наявності у неї/них певних

особливостей, і як стан стигматизованості, тобто як такий, що виражає одночасно сам процес, його причину, результат і його наслідок (Коробка, 2020).

Стигматизація – це складний і неоднорідний феномен, що

- має зміст
- розгортається в часі
- проявляється у ситуаціях соціальної взаємодії

Стигматизація визначається:

- і як процес необґрунтованого приписування людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей, виходячи з наявності у неї/них певних особливостей
- і як стан стигматизованості

Наслідки стигматизації

Наявність відмінностей, носіями яких є представники певної соціальної групи, та їхнє усвідомлення може приводити до протилежних моделей поведінки – *дискримінації чи толерантної поведінки* (Бєлоносова, 2011).

Дискримінація.

Коли вказані відмінності інтерпретуються як «недолік», маркер меншовартості даної групи, що виявляється у стигматизації носіїв цих відмінностей, це може втілюватися у відповідній поведінці щодо її представників – їхнього приниження, дискредитації та дискримінації.

Як було зауважено, стигматизація припускає узагальнення і перенесення «негативної» якості, невміння чи відсутності чогось в окремих представників на всіх членів групи, а її наслідками є упередження, дискредитація, приниження. Найбільш яскравим проявом стигматизації тієї чи іншої соціальної групи є *дискримінація* її представників, що проявляється в прямому порушенні їхніх прав.

Якщо говорити про співвідношення понять стигми і дискримінації, то у більш широкому контексті, коли стигма розуміється як сукупність усіх негативних стереотипів по відношенню до представників певної соціальної групи та спричинених цими стереотипами вчинків, включаючи і найбільш явні та жорсткі порушення прав носіїв стигми, поняття стигми включає в себе поняття дискримінації у якості складової.

Дискримінація визначається як негативне ставлення до людини чи групи людей, виражене в дії чи бездіяльності й прямо чи опосередковано пов'язане з певною ознакою цієї людини/групи людей (Белоносова, 2011).

Як вказують дослідники, дискримінація стигматизованих людей може бути явною або прихованою (Александров, 2006). Явною дискримінація є тоді, коли від стигматизованої людини всі відвертаються, або коли офіційно, ґрунтуючись на нормі права, таку людину позбавляють роботи, можливості бути прийнятим на певну роботу, водити автомобіль тощо. Прихована дискримінація знаходить інші форми для соціального неприйняття та ізоляції об'єктів стигматизації (наприклад, стигматизовану людину не беруть на нову роботу, пояснюючи це тим, що у неї недостатня кваліфікація).

Толерантна поведінка.

Коли ж відмінності визнаються як один із численних проявів різноманіття, кожен з яких є однаково цінним, що виявляється у толерантному ставленні, яке дозволяє будувати взаємодію з носіями вказаних ознак на принципах рівноправності та взаємоповаги. Таке ставлення відповідно приводить до толерантної поведінки.

Сьогодні проблеми толерантності/інтолерантності привертають все більшу увагу представників різних галузей науки. Як зазначають дослідники, конфліктогенність сучасного світу залишається надзвичайно високою і в свідомості людини, здебільшого переважає конструкт конфлікту (Асмолов, 2002).

Толерантність/інтолерантність, як важливий вимір соціальної взаємодії, є тим феноменом, який виявляється в різних сферах, як індивідуального, так і соціального життя людини. Цей феномен впливає на цінності, переконання і настанови особистості і, водночас є їхнім результатом. Існує різноманітність думок про те, коли можна говорити про толерантність та щодо її розуміння.

Толерантність розглядається дослідниками як: інтегральна характеристика особистості, яка включає такі компоненти, як психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей (Солдатова, 2003); прийняття (толерантність на соціально-

психологічному рівні), поблажливість (толерантність на індивідуально-психологічному рівні) та витривалість (толерантність на психофізіологічному рівні) (Павленко& Мельничук, 2014); готовність прийняти «інших» такими, як вони є, і взаємодіяти з ними на основі розуміння і згоди (Дробижева та ін., 2003, с.53); готовність (та практична реалізація цієї готовності) до непротидії тим особам та групам, чий вигляд, переконання та життя суттєво відрізняються від відповідних переконань і способів життя суб'єкта толерантної поведінки, та створюють для суб'єкта напругу внаслідок того, що вони значною мірою (або навіть кардинально) суперечать базовим цінностям та нормам суб'єкта (Злобіна та ін., 2016); готовність визнавати й приймати поведінку, переконання та погляди інших людей, навіть тоді, коли вони не поділяються (Гусак та ін., 2011) та ін.

Як свідчить аналіз досліджень, не існує одностайності у визначенні толерантності, та все ж здебільшого вона розуміється прояв непротидії особам, групам, спосіб життя, погляди, переконання яких є іншими й, відповідно, не сприймаються, чи викликають напруження. Слід зазначити, що толерантність не означає вседозволеність, вона не передбачає відмови від власної позиції, бездумного прийняття позиції «інших», критики. Відтак ідеї та вчинки, що призводять до деструктивних соціальних наслідків не можуть толеруватися.

Коли йдеться про толерантність приймаємо акцентований в дослідженнях факт, що вона може бути як добровільною, так і вимушеною, а її міра – різною (Злобіна та ін., 2016, с. 190). Отже, йдеться про формування толерантності, то слід зважати, як на підвищення її рівня, так і, в певних випадках, про формування мінімальної толерантності, а також про зниження рівня нетолерантності в різних суспільних та освітніх середовищах.

Слід зважати й на те, що толерантність, як будь-яке соціальне явище, є неоднозначним, включає як позитивні, так і негативні аспекти. Зважаючи на проблемні, негативні її аспекти, вважаємо за доцільне акцентуватися на її позитивних сторонах і наслідках, до яких, як вже зазначалося, ми відносимо те, що толерантність сприяє зменшенню конфліктності в суспільстві та прискоренню переходу, від логіки конфлікту до логіки толерантності; вибудовуванню

прийнятного рівня відносин між людьми та міжгрупових відносин; забезпеченню рівності й свободи та запобіганню ворожості, стигматизації й дискримінації осіб, груп, меншин та має значення неабияке значення для підтримання психологічного здоров'я, посилення рефлексивності та здатності особистості до вибудовування діалогу. Відповідно в контексті проблеми підтримки представників соціальних груп, що зазнають стигматизації, ми орієнтуємося на позитивне розуміння толерантності як способу побудови відносин між різними соціальними суб'єктами, що базується на рівноправності та взаємоповазі.

Отже стигматизація як негативне виділення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою з наступним стереотипним набором соціальних реакцій на них, постає одночасно і показником неблагополуччя особистості, і перешкодою для сприятливого особистісного розвитку як тих, хто стигматизує, так і стигматизовуваних. Дослідники застерігають, що стигматизація є дуже небезпечною як для окремих осіб, так і для соціального простору, адже не тільки загрожує суспільній моралі та гуманним соціальним установкам, але є також детермінантою напруження в середині цього простору (Доній, 2016).

Зазначимо, що для протидії будь-яким формам нетерпимості, стигматизації й дискримінації в суспільстві має бути реалізована активна державна політика, активізовані ресурси громади та проводитися широка інформаційно-просвітницька робота серед населення. Водночас, необхідність запобігання поширенню стигматизації, важливість сприяння взаєморозумінню та поваги до інакшості і розмаїття потребує від психологічної науки вироблення ефективних соціально-психологічних технологій підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних та освітніх середовищах та підтримки представників стигматизовуваних меншин, сприяння їх оптимальній повноцінній соціальній життєдіяльності.

Про необхідність соціально-психологічної підтримки осіб в складних життєвих ситуаціях, в кризових умовах задля захисту і збереження психосоціального благополуччя наголошується в усіх зарубіжних рекомендаціях і протоколах. Ми вважаємо, що така підтримка є важливою складовою роботи з особами, які на собі відчули наслідки стигматизації та може бути представлена як

багаторівнева, де за основу постає забезпечення базових потреб – перш за все безпеки, над якою надбудовуються відповідно підтримка сім'ї (активізація та використання її підтримуючого потенціалу) і спільноти (ресурс спільноти із підвищення толерантності до проявів інакшості), перша соціально-психологічна допомога (сфокусована неспеціалізована підтримка); спеціалізована (психологічна або психіатрична) допомога (Керівництво МПК..., 2017).

Така підтримка може бути реалізована через організацію роботи як із представниками стигматизованих груп, меншин, так із соціальним оточенням щодо усвідомлення проблеми стигматизації та її наслідків, підвищення толерантності до проявів інакшості і різноманіття, а також із представниками професійної спільноти щодо підвищення їхньої компетентності у питанні підтримки осіб, які зазнають стигматизації, що дозволить ефективно протистояти поширенню стигматизації в суспільстві, сприяти збереженню та відновленню благополуччя осіб, які на собі відчувають наслідки стигматизації.

1.2. Структурно-змістова модель розробки соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин

У вирішенні питання підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах та підвищення в суспільстві толерантності до інакшості, вважаємо за доцільне використання технологічного підходу.

Технологічний підхід є однією з провідних ознак діяльності людини в різних сферах. Під технологізацією розуміється процес використання технологій в тій чи іншій сфері діяльності. Технологічність, як зазначено В. Демідовою, стає домінуючою характеристикою сучасної діяльності людини, що означає перехід на якісно вищий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем (Демидова, 2007).

На актуальності використання соціальних та соціально-психологічних технологій наголошується в роботах К. Захарова, Н. Зимівець, Л. Карамушки, А. Овчарова, В. Панка, І. Петренко, Т. Титаренко та ін., вироблення яких може

здійснюватися на основі різних парадигм – системної, за якою технологія аналізується як система; діяльнісної, за якою технологія розглядається як діяльність; та на основі управлінської парадигми, що дозволяє розглядати технологію як процес управління (Захаров, 2010; Зимівець, 2008; Карамушка, 2005; Овчаров, 2008; Панок, 2016; Петренко, 2017; Титаренко, 2019; Цветкова, 2009)

Основне призначення технологічного підходу в контексті нашого дослідження полягає в розробці (проектуванні) і впровадженні технологій, спрямованих на вирішення проблем стигматизації та підвищення толерантності до інакшості та підтримання осіб, що зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах (Коробка, 2020). В цьому контексті ми спираємось на розуміння технології як виваженої системи того, як та яким чином мета втілюється в конкретний різновид продукції або її складову частину та вважаємо, що технологія дає відповідь на те, як, яким чином (сукупністю методів, прийомів, засобів, впливів) досягти поставленої мети (Карамушка, 2005; Панок, 2016; Титаренко та ін., 2019).

Саме через технологію, як стверджують науковці, практична психологія більш повною мірою виступає джерелом нових знань для наукової психології, і джерелом методичного забезпечення для психологічної практики (Панок та ін., 2016). Психологічна технологія, як зазначає В. Панок, постає в якості основної методологічної одиниці практичної психології. Вона визначається як система взаємопов'язаних і взаємообумовлених методів, методик та процедур, спрямованих на внесення змін у поведінку, ставлення та соціальні орієнтації особистості, перетворення предмету психологічної практики, досягнення конкретного, наперед заданого кінцевого результату. (Панок, 2011).

Основними ознаками психологічної технології є те, що вона завжди спрямована на зміну поведінки людини, її настроїв, ставлень, мотивів, цінностей тощо; зорієнтована на вирішення (розв'язання) конкретної життєвої проблеми людини або групи людей, на аналіз та врахування конкретного соціального і природного контексту (життєвої ситуації), в якому вони перебувають; передбачає наявність конкретної мети, деталізованого образу кінцевого результату та цілей,

взаємозв'язок і взаємообумовленість складових технології та діагностичних, формуючих (коригуючих) і оцінних складових та ін. (Панок та ін., 2016).

Соціально-психологічна технологія розуміється нами як спеціально організована діяльність людей у певній сфері соціальної практики. Ця діяльність підпорядковується певному алгоритму вирішення психологічних завдань, спрямованих на досягнення заздалегідь визначеного соціального ефекту та відповідної йому поведінки.

Мета науково-дослідної роботи за темою «Технології соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних меншин» передбачала розроблення соціально-психологічних технологій підтримки представників груп, меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах, зокрема у сферах родинної взаємодії, громадської активності, гендерної взаємодії та медіакомунікації; в контексті переживання колективної провини, майнової нерівності та підвищення толерантності до інакшості.

Соціально-психологічну технологію підтримки стигматизовуваних меншин розглянуто:

– як цілісну методичну систему, спрямовану на підтримання стигматизовуваних меншин, активізацію колективних зусиль із протидії стигматизації та розвиток толерантності до інакшості в різних суспільних середовищах, на підвищення психологічної компетентності фахівців з підтримки стигматизовуваних меншин;

– яка реалізується на основі підбору *форм, методів, засобів, прийомів, вправ, технік*, що використовуються для надання такої підтримки залежно від специфіки цільових груп

Застосування *технологічного підходу до підтримки стигматизовуваних меншин* та розуміння технології як спеціально організованої діяльності, дало змогу *побудувати структурно-змістову модель розроблення технології як певного алгоритму діяльності з вирішення психологічних завдань активізації ресурсів представників стигматизовуваних меншин і колективних зусиль із протидії стигматизації, підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних і освітніх середовищах, що передбачає організацію групової та індивідуальної роботи*

із цільовими групами, яка забезпечується моделюванням та інтеграцією *інформаційно-змістового, діагностичного й корекційно-розвивального компонентів* технології; підбором форм, методів, засобів, прийомів, технік та *визначенням способів* її реалізації на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

Інформаційно-змістовий компонент технології передбачає теоретико-методологічний аналіз проблеми стигматизації, її наслідків, дискримінації, виникнення стереотипів, упереджень та ін.; проблеми надання соціально-психологічної підтримки та допомоги в складних життєвих ситуаціях; та який реалізується шляхом організації інформаційно-розвивальних занять, лекцій-бесід, фокус-групової дискусії тощо; *діагностичний* – проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення вказаних явищ такими методами як опитування, анкетування, контент-аналіз, тестування, психосемантичні методи, методи експертної оцінки, глибинне інтерв'ю та ін., та здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики досліджуваних явищ; *корекційно-розвивальний компонент* передбачає практичний корекційно-розвивальний вплив на досліджуване явище в процесі психоедукації, психологічного консультування, психологічного супроводу, групової та індивідуальної психотерапії за допомогою *форм, способів, прийомів, засобів, вправ, технік* (мозковий штурм, дискусія, фокус-групова дискусія, психологічна гра, діалог, переконання, самооцінювання, рефлексія, рольова гра, соціально-психологічний тренінг, інтерактивні вправи та ін.).

Організація роботи на *когнітивному рівні* здійснюється через отримання нової інформації, яка спрямована на підвищенням рівня поінформованості про психологічні особливості того чи іншого феномену, про ті чи інші ситуації, про себе; на *емоційному рівні* – стосується аналізу відображення людиною емоційного проживання та оцінювання нових знань про себе та інших, особистих ресурсів, обмежень та дефіцитів, особливостей зниження чи підвищення власної самооцінки, самоприйняття; на *поведінковому рівні* – передбачає розширення поведінкового репертуару завдяки усвідомленню неефективності тих чи інших способів поведінки, які зазвичай використовуються людиною та вироблення конструктивних способів та стратегій.

Зміст та особливості реалізації вказаних *компонентів, способів та форм* такої роботи визначаються залежно від *цільових груп та завдань* роботи. Цільовими групами в нашому дослідженні технології були *представники стигматизовуваних меншин, соціальне оточення та представники професійних спільнот, які надають підтримку стигматизовуваним особам*.

Так залежно від цільових груп визначено специфіку *способів роботи* на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях.

Із представниками стигматизовуваних груп:

- *на когнітивному рівні* – це надання інформаційної підтримки, актуалізацію проблеми стигматизації, її негативних наслідків та можливостей її запобігання, усвідомлення особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення обізнаності щодо проявів нерівності;

- *на емоційному* – підвищення власної рефлексивності, здатності до самоприйняття тощо;

- *на поведінковому рівні* – підвищення самоефективності та соціальної активності, набуття навичок налагодження конструктивних стосунків з оточенням, активізацію суб'єктної позиції та здатності використовувати підтримуючий потенціал спільноти, набуття навичок асертивної поведінки, надання само- і взаємодопомоги.

Із соціальним оточенням:

- *на когнітивному рівні* – актуалізація проблеми стигматизації, її негативних наслідків; усвідомлення різноманіття як цінного ресурсу спільноти; усвідомлення й віднаходження особистих і колективних ресурсів підвищення толерантності до інакшості; усвідомлення мотивів незгод у широкій соціальній взаємодії;

- *на емоційному* – рефлексія власних емоцій, почуттів та їхнє опрацювання, підвищення рівня емоційної самосвідомості та саморегуляції; посилення емпатійного, толерантного ставлення до інакших тощо;

- *на поведінковому рівні* – розвиток навичок толерантної комунікації; вироблення стратегій конструктивної взаємодії, побудова ефективної медіакommunікації, активізація індивідуальних і колективних ресурсів запобігання

стигматизації, подолання її наслідків, вибудовування толерантного і безпечного середовища та підвищення толерантності до інакшості тощо.

Із представниками професійних спільнот:

– *на когнітивному рівні* – актуалізацію проблеми стигматизації, її передумов, наслідків та можливостей її запобігання; психоедукацію щодо психологічних труднощів осіб, які зазнають стигматизації за різними ознаками; важливості залучення соціального оточення в процес дестигматизації; робота із упередженнями та нетолерантним ставленням тощо;

– *на емоційному* – здійснення рефлексії власних емоцій, почуттів, які виникають в процесі роботи із особами, які зазнають стигматизації, а також професійних дій, помилок; опрацювання емоційних переживань, підвищення рівня емоційної самосвідомості та саморегуляції; плекання власного психологічного благополуччя тощо;

– *на поведінковому рівні* – розвиток навичок емпатійної комунікації, що сприятиме встановленню довірчих стосунків з особами, які зазнають стигматизації за різними ознаками; вироблення максимально прийнятної стратегії подолання проблем та запобігання професійному вигоранню; навчання навичкам переконливої комунікації, застосування психоедукації як керівництва до самодопомоги, правильної самооцінки, як того, що спонукає людину діяти самостійно, а також медіації і посередництва у конфлікті тощо.

Організація роботи із різними цільовими групами здійснюється у *груповому та індивідуальному форматі*. Відповідно виокремлені такі *форми групової роботи*, як: *просвітницько-інформаційну*, *інтерактивно-психоедукаційну* – із соціальним оточенням; *інтервізійно-психоедукаційну* – із фахівцями, які працюють із представниками стигматизовуваних, груп, меншин; *інтерперсонально-терапевтичну* (інтерперсональна допомога в груповому контексті) – із представниками тих чи інших стигматизовуваних груп, меншин; та *індивідуальної роботи*: *терапевтично-психоедукаційну* – зі стигматизованими особами; *консультативно-психоедукаційну* – із представниками найближчого оточення стигматизовуваних осіб (члени сім'ї, друзі); *супервізійно-*

консультативну – із фахівцями, які працюють із представниками стигматизовуваних, груп, меншин.

У вирішенні питання протидії стигматизації, підвищення толерантності до інакшості та підтримки стигматизовуваних осіб, груп, меншин особливого значення набувають такі форми роботи як *просвіта та психоедукація*.

Психологічна просвіта представляє собою спеціально організовану форму роботи, спрямовану на підвищення психологічної культури особистості, на формування потреби у психологічних знаннях і стимулювання бажання використовувати їх у повсякденному житті. Така форма роботи передбачає надання необхідних психологічних знань, зокрема щодо проблем, пов'язаних зі стигматизацією та дискримінацією груп, меншин за тією чи іншою ознакою в сучасному суспільстві, толерантністю до інакшості тощо, тим, хто їх потребує (учителі, батьки, учні, працівники соціальних служб, громад та ін.), а також надання інформації щодо фахівців, які можуть надати допомогу та психологічну підтримку у розв'язанні тих чи інших проблем.

Просвітницька робота у боротьбі зі стигматизацією та її наслідками передбачає спрямованість на зміну установок, деструктивних стереотипів, упереджень та переконань щодо тих чи інших осіб, груп, меншин за допомогою переконливої комунікації, надання правдивих знань та фактів. Переконливе повідомлення, як свідчать дослідження, це інформація, яка цілеспрямовано змінює переконання та знання людини, тобто когнітивний компонент соціальної установки (Зімбардо, 2011), зміна якої відбувається за схемою – когніції-афекти-поведінка (Гулевич, 2014). Отже робота, спрямована на зміну переконань особистості, якщо враховувати тісний взаємозв'язок усіх компонентів соціальної установки, може призводити до змін в установках, які управляють її поведінкою.

Така робота зазвичай здійснюється у *груповому форматі* із використанням соціально-психологічного тренінгу, інформаційно-розвивальних занять в *інтерактивній формі*, фокус-групових дискусій як засобів активізації індивідуальних і колективних ресурсів протидії та запобігання стигматизації, подолання її наслідків та підвищення толерантності до інакшості в різних

суспільних та освітніх середовищах. В такій роботі учасники залучені в процес, є його активними учасниками та джерелом знань, а не пасивними одержувачами інформації.

Ці форми роботи передбачають усвідомлення учасниками проблеми стигматизації та її наслідків, ролі підвищення толерантності до інакшості у запобіганні стигматизації; усвідомлення існування різноманіття, власної унікальності й унікальності іншого та необхідності прояву соціальної активності у просуванні принципів толерантності, взаєморозуміння та співробітництва, налагодження діалогу на різних рівнях соціальної взаємодії.

В процесі роботи також можуть використовуватися такі інтерактивні методи як мозковий штурм, дискусія, рольові ігри, робота в малих групах тощо, сутність яких та специфіку їх використання досить ґрунтовно описано в психологічній літературі (Посібник для проведення тренінгу..., 2013, С.92-93; Парыгин, 2000 та ін.). Просвітницька робота також може бути орієнтованою на вчасне виявлення проблем та звернення за належною допомогою.

Індивідуальний формат психологічної просвіти передбачає самостійний пошук та отримання психологічних знань, завдяки наданню рекомендацій щодо відповідної літератури, відеофільмів, посилань на сайти, інформаційних буклетів тощо.

Однією із важливих форм роботи із надання підтримки представникам стигматизовуваних груп, меншин є *психоедукація*, яка останнім часом все більше привертає уваги науковців та психологів практиків, що представлено в різних літературних джерелах, статтях тощо (Аврамчук, 2020; Огляд і рекомендації..., 2020; Олексенко, 2020; Мосієнко, 2015; Фролова, 2016 та ін.).

Психоедукація (психоосвіта) – це форма роботи, що базується на поясненні і донесенні до людей необхідної, правдивої, науково обґрунтованої інформації про сутність, причини та наслідки того чи іншого феномена, явища (у нашому випадку - це проблема стигматизації, упереджень, психологічних труднощів осіб, які стигматизуються та їхнього оточення тощо)

Психоедукація також передбачає інформування зацікавлених осіб про наявні ресурси підтримки – зокрема інформаційні, групи взаємопідтримки в системі освіти, в громаді і т. п., а також розглядається як керівництво до самодопомоги, правильної самооцінки, як те, що спонукає людей діяти самостійно.

Психоедукація може фокусуватися на поглибленні знань про стигматизацію, її передумови та наслідки; про психологічні труднощі та потреби особи в інформаційній чи психологічній підтримці тощо.

Спрямованість технології на роботу із представниками різних соціальних і освітніх середовищ (освітні заклади, організації, громади та ін.) також може відбуватися у форматі *базової психоедукації* та рекомендацій щодо запобігання поширення стигматизації та дискримінації, виникнення упереджень, а також підтримки осіб, які зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах.

При організації роботи із фахівцями, які надають психологічну підтримку представникам стигматизовуваних меншин ефективною формою роботи є *інтервізійно-психоедукаційна та супервізійно-консультативна*. Сутність такої форми роботи, як супервізія та інтервізія висвітлюється в сучасних працях (Астремська, 2017; Байдик, 2109; Іванюк, 2018; Кулаков, 2012; Маргошина, 2014; Руководство по проведению интервизии..., 2010; Ховкинс, 2002; Malikiosi-Loizos, 2013 та ін.)

Супервізія, як форма роботи із надання професійної допомоги фахівцям, передбачає аналіз професійних труднощів, недоліків та удосконалення організації роботи. Її мета – забезпечити фахівцям максимальну можливість впоратися із труднощами, що виникли в процесі професійної діяльності та сприяти професійному зростанню особі, якій надається супервізія. За допомогою супервізора також досліджуються почуття особи, яка звернулася за супервізією, підвищуються її здатності психологічно захищати себе від негативних впливів, запобігати професійному вигоранню тощо.

Інтервізія це форма групової роботи з фахівцями, що передбачає обмін досвідом між колегами, у результаті чого визначаються спільні проблеми та здійснюється загальний пошук додання цих проблем. Вона представляє собою

спосіб навчання в групі рівностатусних спеціалістів з метою підвищення професійних навичок та ефективності роботи з клієнтами.

Метою цих форм роботи із фахівцями є теоретичне та практичне підвищення кваліфікації фахівців із включенням елементів самопізнання та саморозвитку. Такі форми роботи дозволяють набувати фахівцям (психологам, соціальним педагогам, педагогам) необхідних знань з означеної проблеми; допомагають здійснювати рефлексію власних професійних дій, помилок, підвищують їхнє усвідомлення, сприяють здійсненню їхньої корекції та вибудовуванню більш ефективних стратегій надання психологічної допомоги у тих чи інших випадках. Завдяки таким формам роботи здійснюється аналіз відповідності та якості методів, засобів, технік надання підтримки особам, які зазнають стигматизації та запобігання поширенню стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах; відбувається обмін досвідом та підвищення рівня професійної компетентності фахівців.

Індивідуальна робота із представниками цільових груп може здійснюватися у консультативній-психоедукаційній та терапевтично-психоедукаційній формах. Психологічне консультування як процес міжособистісного спілкування і взаємодії являє собою специфічно структуровану цілеспрямовану бесіду, яка допомагає іншому аналізувати свої почуття, думки, поведінку для кращого розуміння себе, зокрема, й у взаєминах з іншими людьми, щоб усвідомити і досліджувати свої сильні сторони, спираючись на внутрішні ресурси для більш ефективного керування своїм життям через прийняття оптимальних рішень і вдосконалення цілеспрямованих дій в соціальній взаємодії. Мета консультування – допомогти людям у досягненні відчуття благополуччя, полегшити переживання стресу, вирішити життєві кризи, підвищити їхню спроможність знаходити вихід зі складних ситуацій і самим приймати рішення та реалізовувати їх.

Психотерапевтична робота як одна із форм надання психологічної допомоги та психологічного впливу здійснюється в межах певної психологічної моделі та, у більш широкому сенсі, має на меті надання психологічної допомоги здоровим людям у ситуаціях різного роду психологічних ускладнень, а також у разі потреби поліпшити якість власного життя. Клієнтом в цій роботі вважається особа, яка

безпосередньо звернулася за допомогою у важкій життєвій ситуації, у зв'язку з цим їй надається соціально-психологічна підтримка. Методологічною основою роботи з клієнтами є ті чи інші підходи і концепції, розроблені в руслі психоаналізу, біхевіоризму, когнітивної та гештальт-психології, тілесно-орієнтованої, екзистенційно-гуманістичної психології.

Однією із форм групової психотерапевтичної роботи із представниками стигматизовуваних груп, меншин є *інтерперсонально-терапевтична*, яка передбачає надання інтерперсональної допомоги в умовах малої групи, на основі використання групового контексту для досягнення індивідуальних і групових цілей та знань про закономірності функціонування групи.

Більш докладно із такими формами роботи як психологічне консультування, психотерапія можна ознайомитися у відповідній літературі (Айви, 2000; Бурлачук, 2007; Васьківська, 2011; Горностай, 2018; Дуткевич, 2005; Кочунас, 2000; Роджерс, 2000; Титаренко, 2004; Хьелл, 1997 та інші)

Зазначимо, що розроблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин здійснювалося на основі теоретичного аналізу, результатів емпіричних опитування, апробації та підтвердження ефективності цих технологій.

Отже йдеться про розроблення науковцями лабораторії психології мас і спільнот *комплексу соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин*, зміст яких було специфіковано залежно від цільових груп:

- *Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин*, спрямована на: підвищення здатності осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність, до протидії цим негативним явищам; усвідомлення представниками стигматизовуваних меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності; підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків; підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб, які стигматизуються оточенням;

- *Технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні*, що передбачає: активізацію колективних зусиль із вибудовування і плекання толерантного і безпечного освітнього середовища та підвищення емоційної компетентності учасників освітнього процесу; запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі; формування толерантного і безпечного медіа простору; підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії через неконфронтаційно-експертну проблематизацію незгод;

- *Технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот з підтримки стигматизовуваних меншин*, спрямована на підвищення: психологічної готовності фахівців і волонтерів громадських організацій до надання психологічної підтримки представникам стигматизовуваних меншин; компетентності педагогічних працівників із проблеми стигматизації та підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі; емоційної компетентності педагогів у запобіганні соціальній стигматизації в освітньому середовищі; обізнаності фахівців системи освіти щодо особливостей підтримки осіб, стигматизовуваних за гендерною ознакою.

Зміст розроблених технологій підтримки стигматизовуваних меншин та особливості їх застосування залежно від цільових груп представлено в наступних розділах посібника.

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ

АКТИВІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ

ПРЕДСТАВНИКІВ СТИГМАТИЗОВУВАНИХ МЕНШИН

Соціально-психологічна технологія активізації психологічних ресурсів представників груп, меншин, які зазнають стигматизації у різних сферах та середовищах, передбачає організацію роботи із підвищення здатності до асертивної поведінки, зокрема осіб, які стигматизуються через майнову нерівність; усвідомлення представниками груп, стигматизовуваних за гендерною ознакою, особливостей своєї взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності; підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу і подоланні його наслідків, та підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб, які також зазнають стигматизації внаслідок так званої «асоційованої стигми» .

2.1. Підвищення здатності до асертивної поведінки осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність (Губеладзе І.Г.)

Стигматизація через майнову нерівність передбачає приписування певних особливостей, як правило, негативних, навішування ярликів індивіду чи групі людей, якими вони насправді можуть і не володіти, на основі знань про їхній інакший майновий статус.

Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин передбачала, зокрема роботу із підвищення здатності осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність, до асертивної поведінки. Відповідно було організовано групову й індивідуальну роботу, яка забезпечувалася моделюванням та інтеграцією інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, зміст яких було специфіковано відповідно до проблеми стигматизації осіб у сфері майнової нерівності та надання їм психологічної підтримки.

Інформаційно-змістовий компонент технології включає в себе обговорення проблеми стигматизація через майнову нерівність та її наслідків. Стигматизація може носити як прямий, так і опосередкований характер. Пряма стигматизація передбачає уникання, щодо осіб, які мають інший соціальний статус, саме через їхній зовнішній вигляд, наявність чи відсутність певних маркерів, атрибутів статусу. Непрямий характер стигматизації передбачає, що люди з інакшим майновим статусом, відчуючи свою інакшість, можуть бути невпевнені, або навпаки неадекватно самовпевнені, мати усталені патерни поведінки, що не відповідають соціальним нормам, а відтак піддаються стигматизації не стільки через майновий стан, скільки через свої психологічні особливості чи поведінку. Проте майновий стан у даному випадку постає як ключовий чинник таких соціально-психологічних особливостей.

Реалізація діагностичного компоненту передбачала проведення опитування (за допомогою спеціально розробленої анкети), яке мало на меті визначення ступеня поширеності стигматизації через майнову нерівність у різних сферах життєдіяльності людей, визначення особливостей її прояву та основні категорії осіб, що піддаються такій стигматизації та булінгу. У ньому взяло участь 317 осіб – учасників освітнього процесу (вчителі, батьки, учні (підлітки і старшокласники)).

Було встановлено, що стигматизація і булінг через майнову нерівність є одним з найпоширеніших видів стигми у сучасному суспільстві споживання. Було визначено, що найчастіше стигматизація через майнову нерівність проявляється у освітньому середовищі, а також у медіа і соціальних мережах. 86% опитаних ставали свідками стигматизації і булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі. І тільки 34% говорять про те, що відчували прояви такого упередженого ставлення і булінгу щодо себе. 72% опитаних зазначають, що не знають точно, як правильно себе поводити, коли стаєш свідком булінгу, у тому числі через майнову нерівність. При тому, що таку невпевненість на високому рівні продемонстрували як учні, так і батьки. Вчителі трохи впевненіше в цьому питанні, однак 72% з них зазначило, що не проти оволодіти ефективними техніками запобігання булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі. У

попередніх дослідженнях було визначено, що люди, які мають високий рівень психологічного тяжіння до бідності, частіше самі схильні до прояву упередженого ставлення і стигматизації через майнову нерівність (Васютинський, 2016).

В результаті опитування виявлено тенденції до посилення прояву стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі, а саме серед підлітків. Найвищий рівень прояву стигматизації серед усіх учасників освітнього процесу, які були опитані демонструють саме підлітки. Найчастіше вони відчують чи спостерігають прояви стигматизації і булінгу саме від своїх однолітків або старших учнів. Таке загострене сприйняття свого майнового статусу і оцінка інших на цій основі пов'язана перш за все з активним етапом становлення Я-концепції підлітка. Оскільки володіння певними статусними або просто важливим речами є необхідною умовою формування відчуття безпеки і впевненості. На основі майнового статусу, володіння чи не володіння певними речами особою чи групою здійснюється категоризація, визначаються «свої» і «чужі», упереджено наділяючи їх відповідно позитивними чи негативними рисами. На основі такої категоризації відбувається диференціація, з'являється відчуття соціальної нерівності і переживання несправедливості. У цьому контексті важливим є формування асертивності особи у різних негативних і стигматизуючих ситуаціях. В основі формування економічної ідентичності, уявлень про бідність та багатство, лежить ставлення до власності та уявлення про соціальну несправедливість (Васютинський, 2016; Губеладзе, 2021).

Також було виявлено *тенденції* «омолодження» прояву стигми через майнову нерівність, оскільки фіксуємо її прояв все більше серед молодших школярів і навіть дошкільнят (за описами вчителів і батьків, а також підлітків); викривлення і нереалістичність свого майнового статусу і уявлень про відповідний статус інших завдяки можливостям інформаційно-комунікативних технологій та соціальних мереж (Hubeladze, 2020).

Медіаповідомлення можуть мати на меті стигматизувати когось, сформулювати негативне ставлення до певної групи людей, відносно рівної за розмірами одержуваних ними доходів і майновим забезпеченням, але може і не мати таких

цілей. Стигма може виникати через соціально-психологічні бар'єри у сприйнятті аудиторією інформації з медіа, такі як настановна аудиторії, груповий конформізм, наявність точки зору, що суперечить поглядам джерела інформації, перевищення межі насиченості інформації, логічні помилки, небажані стереотипи мислення, негативний вплив «лідерів думки», етнічні та національно-релігійні особливості аудиторії, світоглядні переконання, брак поінформованості та компетентності, хибна ідентифікація тощо (Скуленко, 2008, с. 30–34).

При роботі з медіатекстами слід спрямувати зусилля на розвиток критичного мислення, що особливо важливо під час роботи з дітьми та молоддю. Автори наводять деякі методи та прийоми критичного мислення, які можна застосовувати під час «прочитання» медіатексту, серед яких: *метод INCEPT* (інтерактивна система позначок для ефективного читання і мислення), що формує вміння самостійно і глибоко осмислювати медіатексти; *прийом 3-X-B* (Що знаємо? Що хочемо взнати? Що взнали?), що сприяє активізації дослідницьких вмінь аудиторії та класифікації отриманих знань; *модель BOP* (Виклик-Осмислення-Роздум) тощо (Чельшева, 2011, с. 46-51).

Щодо навмисної стигматизації на основі майнової нерівності в медіапросторі, то тут можна говорити про використання негативно забарвленої лексики, що характеризує ставлення саме до особи чи певної категорії людей, що відносно рівні за майновим та фінансовим статусом, а не до їхніх рис. Це може бути використання класизмів – мовних засобів негативної оцінки груп певного майнового стану у медіапросторі, наприклад: чернь, плебс, бидло, бомжі – з одного боку, золотоунітазні, барига – з іншого; фразеологізовані вирази «Якщо ти такий розумний, то чому бідний?», «А ти як хотів, все життя ваньку валяти і щоб у тебе все було?» – приписування соціально незабезпеченим верствам таких рис, як лінощі, п'янство тощо. Сюди також можна віднести локалізми – мовні засоби вираження упередження до мешканців певної місцевості чи населеного пункту. Локалізми часто протиставляють село і місто: «село і люди»; до них також відносяться вирази, що наголошують на опозиції «провінція-столиця». В Києві часто протиставляється елітний Печерськ, особливо Липки та нижчі соціальні

верстви Троєщини (Черненко, 2015, с. 41–42). Рекомендацією для подолання такої стигматизації майнової нерівності в медіапросторі є оптимізація процесу розвитку соціальних комунікацій та поширення дестигматизуючих повідомлень. Вважається, що вживання «політично коректної мови» дає змогу зменшити дискримінацію людей зі стигмою. Перехід до застосування більш коректних термінів по відношенню до стигматизовуваних осіб чи меншин є одним із завдань засобів масової комунікації, які займають важливу роль в процесі дестигматизації (Смирнова, 2014, с. 341).

Важливу роль у стигматизації через майнову нерівність відіграють соціальні мережі. На сторінках у соціальних мережах часто можна побачити образи і картинки, що ілюструють життя людей із середнім, або високим рівнем прибутку. У той час, як люди з низьким рівнем прибутку орієнтуються на такі соціально унормовані патерни і/або взагалі не представляють себе медіапросторі. Високий розвиток інформаційних технологій, поширеність і доступність технічних засобів робить можливим викривлення реального образу, в тому числі і майнового статусу, його ідеалізація і неправдиве перебільшення. У нашому дослідженні було виявлено, що у більшості випадків люди помічають, коли хтось інший неправдиво показує своє життя у соціальних мережах, проте лише третина говорить про те, що і самі час від часу прикрашають свій образ. Більш залежними від ідеалізованого образу є жінки, на відміну від чоловіків. Відповідно, у результаті такої загадковості формуються нові стигми майнової нерівності. Прикладом дестигматизації майнової нерівності, а саме малозабезпечених людей та безхатченків, є різні соціальні проекти і блоги, які показують і описують в деталях реальне життя бідних і багатих, розвінчують міфи і долають упередження. Основна мета таких проектів – просвітницька діяльність. Так можна знайти історії життя таких людей, які руйнують стереотипи про них, а також поради щодо того, як почати розмову з безхатченком, як запропонувати допомогу тощо. Безсумнівно, поширення достовірної інформації про стигматизовану категорію населення дає можливість таким людям бути почутими у суспільстві та руйнує усталені стигми. Отже, ще одним шляхом подолання стигматизації на основі майнової нерівності в

медіапросторі може бути збільшення кількості подібних проєктів, направлених на дестигматизацію, та поширення ЗМІ інформації про них. Такі дані підкреслюють необхідність розробки окремих технологій взаємодії із медіа і соціальними мережами, розвитку рефлексивності і критичного мислення.

Також *діагностичний* компонент технології може включати спостереження, експертне оцінювання середовища, анкетування (наприклад, вчителі оцінюють ситуацію в класі), глибинне інтерв'ю з жертвою чи потенційною жертвою або свідком прояву стигматизації і булінгу, що звернулася до допомоги.

В індивідуальній роботі з особами, що зазнають стигматизації і/чи булінгу доречно використовувати діагностичні методи, що дають змогу визначити психоемоційний стан людини (Методика САН, «Тест-опитувальника схильності до переживання образи» (ТОСОБ)), рівень її тривожності (Шкала соціально-ситуаційної тривоги Кондака (адаптація А.М. Прихожан), Методика незакінчених речень Філіпа), асертивності (Тест-опитувальник компонентів асертивності «ТОКАС» О. Саннікова, Опитувальник «Діагностика рівня асертивності» (В. Каппоні, Т. Новак)), толерантності (Методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У. Солдатовою, О.О. Кравцовою, О.Є. Хухлаєвим, Л.А. Шайгеровою)), Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В. Бойко)), емпатії (Методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном)). Для визначення особливостей ставлення особи до майнової сфери і грошей доцільно використовувати методики вивчення ставлення до грошей (Методика «Ставлення студентів до грошей» (Л. Карамушка, О. Ходакевич)), у тому числі семантичний диференціал, Методика «Суб'єктивний економічний добробут» (В. Хащенко), а також «Питальник психологічного тяжіння до бідності» (В. Васютинський). Для цього можуть бути використані як проєктивні методи (малюнок, складання розповіді, асоціації, робота з метафоричними зображеннями тощо), так і стандартизовані психодіагностичні опитувальники та анкети.

Важливим етапом є проведення профілактичних, превентивних інформаційно-консультативних заходів, як у формі групових розвивальних занять,

так і у формі групових дискусій. Такі заняття мають носити практико-орієнтований характер, спиратися на реалістичні кейси з життя, поєднувати інформаційні блоки з іграми симуляціями чи практичними завданнями, які активно залучатимуть учнів до обговорення і відпрацювання необхідних навичок, що й становить сутність роботи в рамках реалізації *корекційно-розвивального компоненту* технології.

Одним із засобів роботи з темою стигматизації і булінгу через майнову нерівність є робота з казками, розповідями, фільмами, мультфільмами, в яких відображено такий тип стигматизації, оскільки саме такі твори часто є першими носіями усталених образів «знедолених бідних» і «непорядних багатих», які потім породжують різного роду упередження. Учасники можуть обговорити зміст твору, причини прояву стигматизації на прикладі героїв. Ефективним є прийом написання власного продовження цієї розповіді чи розгортання сюжету фільму. Якщо дітям ще важко виконувати таке завдання самостійно, їх можна об'єднувати в мікрогрупи і пропонувати створити продовження за заданим завданням (наприклад, що буде, якщо стигматизація посилюватиметься, а герой злякається, або герой буде впевнено відстоювати себе, або у героя з'являться суперсили, можливості тощо). Важливо наголошувати на ресурсному, ефективному розв'язанні ситуації.

Групова просвітницько-інформаційна та інтерактивно-психоедукаційна робота може включати низку рекомендацій щодо розпізнавання неадекватних і загрозливих форм поведінки, зокрема інформування про різні види булінгу, особливості їхнього прояву, приниження, вимагання, про емоції, які може викликати стигматизація і булінгу, про тих осіб і центри, до кого можна звернутися за допомогою у разі потреби. Така робота може проводитися як у формі інтерактивних занять, так і у формі дискусій.

Індивідуальна терапевтично-психоедукаційна робота більшою мірою спрямована на відпрацювання навичок розпізнавання власних емоцій і переживань, опрацювання навичок ефективного реагування в ситуації посиленої стигматизації та булінгу, пошук опорних сильних сторін особи і звернення до них в разі необхідності.

Роботу з представниками стигматизовуваних менших оптимальніше проводити в індивідуальній формі, щоб уникнути ретравматизації і неконтрольованості емоційних проявів у групі. Особливо це стосується груп підлітків і старшокласників. Така робота має бути спрямована на підвищення їхньої самоцінності, усвідомлення власних переваг і опорних сильних сторін, розвиток асертивної поведінки, рефлексивних навичок, підвищення рівня комунікативних компетентностей і формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції.

На початковому етапі звернення доцільно використати *модель BASIC Ph* для стабілізації емоційного стану та визначення наявних сильних опорних каналів особи. Дана модель включає шість основних каналів: *belief* – віра, *affect* – емоційні переживання, *social* – соціальні контакти, *image* – уява, *cognition* – знання та *physics* – фізична активність). Виходячи з цих компонентів, особі, що зазнає стигматизації і булінгу через майнову нерівність, пропонується згадати і оцінити кожен з цих сфер, наскільки вона є значущою для особи і наскільки вона є задоволеною наразі. Так, психолог визначає важливі для особи канали та їх ресурсність на даний момент, тобто спроможність бути опорними в подальшій роботі. Часто у жертв булінгу і тривалою стигматизації простежується виснаження тих чи тих каналів, а інколи й усіх. Тому подальша робота буде проводитися на відновлення важливих, опорних каналів, відповідно до індивідуальних особливостей особи.

Як проєктивний метод роботи (і як діагностичний, і як терапевтичний) можна запропонувати особі скласти розповідь (намалювати) про певного героя. Аркуш паперу треба розділити на шість довільних частин, тільки не рвати. У першій частині зображуємо чи описуємо героя. Це може бути будь-який казковий чи мультиковий герой, тваринка чи навіть неіснуюча істота. Образ, який першим виникає у клієнта в уяві. Важливо позначити, хто це, який він, що він відчуває, де він живе. У другій частині просимо позначити місію чи завдання, яке герой має виконати. У третій частині – що або хто йому допомагає. У четвертій – що або хто йому заважає, створює перепони, ускладнює. У п'ятій частині – як він долає ці перешкоди. І, нарешті, у шостій – що буде, коли герой виконає свою місію. Коли усі частинки заповнені клієнт розповідає свою розповідь. Важливо відстежити

проблемні зони. Вони можуть проявитися як ще на етапі опису героя, так і у формулюванні завдання (його відсутність, нереалістичність, складність тощо), так і на етапі пошуку ресурсу для подолання перешкод. На цьому етапі можна розповісти клієнту про основні канали за моделлю BASIC Ph, разом з ним проаналізувати його ресурси і віднайти опорні. Якщо особі складно уявляти, можна ті самі завдання провести з використанням метафоричних карт COPE. Часто люди, які зазнають стигматизацію, відчувають труднощі у визначенні завдань, способів їх досягнення та конструюванні майбутнього.

Для побудови перспективи майбутнього доцільно використати вправу *«Лист з майбутнього»*. Уявити себе сивою, літньою, досвідченою і мудрою особою, яка успішно прожила своє життя. Уявляти варто в деталях і тонкощах. Які три найважливіші речі ця людина може сказати тобі нинішньому.

Важливим акцентом у роботі з особами, що зазнають стигматизації і булінгу є робота з негативними емоційними станами. Для цього доречно використовувати медитаційні техніки. Наприклад, *вправа-медитація «Відпускання негативних переживань»*. Уявити, як ви знаходитесь на березі моря. Ви виписуєте на мокрому піску негативні знання про себе, свої негативні чи слабкі сторони, вимальовуєте осіб, які негативно впливають на вас, свої страхи та обмеження. Уявити, що всі ці негативні знання поглинає море. Уявити себе, стоячи на скелі, камінні, над водою. Вода омиває камінь і змиває з піску всі негативні уявлення про себе. А ви впевнено стоїте на скелі, відчуваєте свої ступні чи зручне взуття. У такому впевненому стабільному стані зафіксуйте свої чесноти і переваги. Опиші свій стан і почуття. 3

Вправа «Я художник». Пропонуємо особі уявити негативну ситуацію, пов'язану зі стигматизацією, або кривдника. Описати максимально детально. Потім уявно помістити цю ситуацію чи особу в рамку для картини. Себе уявити художником. Дати можливість собі уявно домалювати картину, змінити її на свій розсуд, потім зменшити її у розмірах, постійно прислухаючись до своїх відчуттів. Як тільки виникне відчуття, що картина завершена, або достатньо мала, щоб не приносити емоційний дискомфорт і шкоду, тоді можна зробити з нею, щ захочеться, наприклад, по бажанню викинути чи якось знищити, чи подарувати комусь.

Для посилення ресурсності і впевненості в собі особі можна запропонувати завдання *«Скарбниця моїх досягнень»*. Завдання полягає в тому, щоб скласти список з мінімум 30 пунктів своїх досягнень, речей, якими особа може пишатися. Чим більше, тим краще. Важливо пройти момент паузи. І після цього ще дописати кілька пунктів. Слід записувати і вагомі, і відносно дрібні досягнення. Те, чим дійсно людина пишається. Якщо важко скласти такий список, можна попросити близьких сказати, за що вони цінують цю людину і які її досягнення пам'ятають. Отримані варіанти можна записати в блокнот списком, можна зробити колаж, відеоряд, скарбничку з коробочки чи у будь-який спосіб проявити творчість. Головне, щоб ці досягнення завжди були поряд з людиною і нагадували про себе.

Для формування навичок ефективної комунікації з кривдником ефективним є використання *вправи «Так, але...»* передбачає, що особа формулює речення по принципу: «Так, у мене немає (за що зазвичай її стигматизують), але я можу дати іншим...». Наприклад, «Так, у мене немає нового старт-годинника, але я можу дати іншим турботу і справжню дружбу».

Використання *метафоричних асоціативних карт* для трансформації уявлень про актуальну ситуацію. Психолог пропонує обрати в закриту карту, що відображала б актуальний стан, ситуацію чи емоційний стан, який є наданий момент. На кожне наступне питання в закриту обирається 1-3 із запитам: А який стан хочеться? Як би хотілося трансформувати ситуацію? Чого мені бракує, щоб бути у бажаному стані? В чому мої переваги? В чому мої сильні сторони? Що мені допоможе досягти бажаного стану? Що може змінитися, коли я досягну бажаного стану?

Для того, щоб підтримати стигматизовану особу, допомогти їй знайти свої позитивні сторони, точки опори і джерело сил, вийти на потрібний позитивний стан, рекомендується використовувати ресурсні метафоричні карти, які б допомогли проілюструвати ресурсний стан особи чи дії, які допоможуть особі віднайти свої сильні сторони.

Переосмислення негативного досвіду дає змогу усвідомити свій поточний стан, актуальні переживання щодо проявів упередженого ставлення та

стигматизації через майнову нерівність. Важливим є зміна фокусу стигматизовуваних осіб з проблем і навіть життєвих невдач і безвиході на переваги і життєві можливості, які дозволяють вчитися і отримувати безцінний досвід.

Для *відпрацювання навичок взаємодії з кривдником* можна ставити наступні запитання:

– «Я не розумію для чого ти це сказав/сказала (зробив/зробила і т.д.)». Якщо кривднику спокійно ставити це запитання, то він/вона може розгубитися і припинить свої напади. Як правило, кривдник не може чітко відповісти, для чого він/вона це робить;

– «Як ти це визначив/визначила?» Якщо, наприклад, дитину називають «недотепою», то поставити таке запитання: «Як ти визначив/визначила, що я не вмію цього робити?»;

– «Що тобі заважає?» Наприклад, «Що тобі заважає відійти та зайнятися своїми справами?», «Що тобі заважає вчитися так само гарно, як і я?», «Що тобі заважає звернутися до мене за допомогою замість того, щоб заздрити?» тощо.

Запропоновані прийоми і техніки пройшли апробацію у роботі з підлітками 12-14 років і показали високу ефективність у формуванні асертивності і позитивного самосприйняття осіб, які зазнають стигматизації і булінгу за ознакою майнової нерівності.

2.2. Усвідомлення представниками стигматизовуваних меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності (Мяленко В.В.)

Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин передбачала організацію групової та індивідуальної роботи, яка забезпечувалася моделюванням та інтеграцією інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, зміст яких було специфіковано відповідно до проблеми взаємодії представників ЛГБТ+ спільноти із соціальним оточенням та підвищення її ефективності.

Сучасні українські дослідження ЛГБТ+ спільноти найчастіше охоплюють питання стигматизації, утиску, дискримінації, яка виявляється зокрема у проблемі доступу до медичних послуг, проблеми невидимості тощо. Рідше такі розвідки стосуються проблем взаємодії ЛГБТ+ особи з соціальним оточенням та підвищенням її ефективності.

Діагностичний компонент технології активізації психологічних ресурсів представників ЛГБТ+ спільноти щодо підвищення ефективності взаємодії із соціальним оточенням та поліпшення їх соціального самопочуття передбачав проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення вказаних явищ такими методами, як бесіда, фокус-групові методи, глибинне інтерв'ю та ін., та здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики для визначення соціального самопочуття ЛГБТ+ осіб, основних проблем, бар'єрів взаємодії ЛГБТ+ осіб із соціумом та визначення ефективних шляхів подолання цих проблем. Як один з основних методів дослідження ЛГБТ+ спільноти ми обрали напівструктуроване глибинне інтерв'ю, оскільки воно дозволяє здійснювати діагностику та дослідження, обираючи найбільш відповідні до емоційного стану і відкритості респондента тему та аспекти гайду. Крім того – суб'єкти дослідження доволі нерівномірна група, яка насправді об'єднана лише сексуальною орієнтацією або нетиповою гендерною ідентичністю, тому напівструктуроване інтерв'ю дозволяє зберегти коректність та диференційований підхід до кожного учасника дослідження.

Досліджуваними були представники ЛГБТ+ спільноти: 10 лесбійок, 10 геїв, 7 бісексуальних осіб та 10 транс*персон. Вік респондентів складає з 18 до 49 років. 12 осіб проживають в центральному регіоні України, 10 осіб – у південному, 8 осіб – північному і 7 осіб – у східному.

Метою напівструктурованого глибинного інтерв'ю – дослідження бар'єрів взаємодії із соціумом та визначення шляхів підвищення її ефективності.

Результати аналізу дослідження ЛГБТ+ ком'юніті виокремлюють декілька серйозних прогалин у сфері їхньої взаємодії з оточенням. Перша та найвагоміша проблема – це страхи та побоювання, пов'язані із безпекою ЛГБТ+ особи. Почасти

цю проблему можна визначити, як надмірну фіксацію на власній безпеці, почасти – це умова виживання. Крім цього, на нашу думку, надмірна фіксація на темі безпеки саме в цій групі, пов'язана, окрім усього іншого, також з процесами свідомого та несвідомого приховування власного особистого життя. Звичка ховатись, захищатися з використанням стратегії «невидимості», як однієї із провідних, призводить до того, що людина іноді просто не помічає цього за собою, вважає це нормальним та засуджує ЛГБТ-осіб, які ведуть відкритий спосіб життя, яскраво вдаються, ходять на Прайди тощо. Відзначимо, що це не єдина, проте дуже важлива стратегія виживання ЛГБТ осіб в сучасному українському просторі.

Порівнюючи результати дослідження молодших (від 18 до 30 років) та старших осіб (від 31 до 49 років) ми відмітили певні особливості: так більш старші за віком респонденти виявляють доволі високий рівень стурбованості відносно власної старості, проблеми самотності, покинутості, непотрібності.

Проте проблема небезпеки та страхів об'єднує усю групу незалежно від віку, підгрупи (геї/лесбійки), гендерної ідентичності (співпадає з біологічною статтю/не співпадає). З метою виявлення найбільш значущих страхів нами було здійснено їх ранжування. За значущістю від найбільш до найменш проявленого це такі страхи, як: Небезпека. Незахищеність. Страх поганого ставлення людей; Непрогнозованість, нестабільність (у власному житті, у країні); Матеріальні негаразди; Страхи за власне здоров'я та здоров'я близьких; Страх старості, непотрібності, самотності та хвороб; Страх вчинити боляче близьким; Страхи за близьких; Страх втратити свободу.

Щодо усвідомлення рівня прийняття власної сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності (СОГІ) чітко окреслюється наступний феномен: людина декларує доволі високий рівень самоприйняття, проте в реальних діях виявляє його низький рівень. На нашу думку це пов'язано з цілим рядом причин.

По перше, усвідомлення низького рівня самоприйняття створює емоційний та когнітивний дискомфорт, що може підштовхувати особу до вирішення проблеми. Тому простіше визнати своє сприйняття «нормальним», «високим», прийнятним.

По друге, одна з основних цінностей та стратегій виживання – невидимість. Саме невидимість дає можливість убезпечити себе та родину, побудувати «нормальну» кар'єру та стосунки в соціумі.

При цьому ця частина спільноти відзначає, що прийняття для них доволі важливе. Якщо вони відчують бодай можливість або загрозу дискримінації відносно СОПІ, то припиняють спілкування. Доволі часто респонденти говорили «тоді я обриваю спілкування». Така категорична позиція – «або ти толерантний і ми спілкуємося, можливо будемо товаришувати, якщо ж ні, ми не будемо спілкуватися взагалі, якщо обставини життя або роботи не змушують». Такий категоричний погляд на комунікацію дає можливість не тільки не викритись та убезпечитись, він полегшує функціонування, просування ЛГБТ-особи в гетеронормативному світі. Для того аби бути ефективним у будь-якій системі, потрібно розуміти як саме функціонує ця система, які в ній правила, як потрібно взаємодіяти, аби чогось досягати. Тому доволі часто таким особам доводиться «вдягати» на себе ту роль, яку пропонує соціум – нормативну роль «натурала».

Ця «гра», напевно як і будь-яка інша, має свою ціну. Людина так часто грає чужу роль, що забуває п'яний присмак свободи та драйв бути собою, не схожим на інших. Ця несправжня картинка так часто демонструється іншим, що камінг-аут для батьків залишається нездійсненим. Як свідчать результати опитування частина ком'юніті не робила камінг-аут батькам і зауважувала, що ніколи його і не зробить; частина таких осіб має болючий досвід неприйняття чи «забування» батьками камінг-ауту; частина взагалі не спілкується з батьками і лише невелика частка має безцінний скарб прийняття хоча б одним із батьків.

Щоб глибше зрозуміти особливості та мотиви взаємодії ЛГБТ+ осіб з оточенням слід проаналізувати потреби цих осіб. За результатами рангування потреб від найважливіших до найменш значущих для групи ЛГБТ+ осіб встановлено, що *найбільш актуальними є такі потреби, як:*

- Самореалізація; Матеріальний достаток; Потреба в безпеці; Потреба в побудові теплих партнерських відносин; Потреба в свободі; Потреба в безпеці для близьких людей; Потреба в особистісному зростанні;

*Потреби, які отримали **середній** рівень навантаження:*

- Потреба більше знати; Потреба бути прийнятим; Потреба бути самим собою, не зображати з себе когось іншого; Потреба бути корисним; Потреба бути частиною значущою для особи групи; Потреба в повазі оточуючих; Потреба бути затребуваним, значущим, потрібним; Потреба в причетності до чогось значущого; Потреба в захисті.

*Потреби, які отримали **низький** рівень навантаження:*

- Сексуальні потреби; Потреба у визнанні, що такі люди теж є; Гра, пізнавальний інтерес; Потреба контролювати власне життя; Потреба постійно відчувати «пульс життя»; Потреба приймати нові, складні виклики; Потреба в досягненнях, визнанні; Потреба бути видимим; Потреба перемагати; Потреба давати; Потреба бути лідером;

Потреби, які не було обрано жодного разу:

- Потреба у владі; Потреба ризикувати; Потреба конкурувати.

Що насправді важливо для нашої вибірки? Отже, на перший погляд, за результатами ранжування потреб, може здатися, що це такі кар'єристи, які хочуть грошей, безпеки та комфорту. Проте, на нашу думку, головне питання, яке вирішує ця група – це виживання, і якість життя для них є доволі важливою.

ЛГБТ+ молодь вирішила, що найефективніший спосіб виживання – це побудова успішної кар'єри, що дає можливість достатньо заробляти, накопичувати соціальний капітал, відповідати певним соціальним нормам, аби ефективно і, якщо можливо, безболісно досягати бажаного. Високий матеріальний рівень та певний соціальний статус (мається на увазі “нормальність”, гетеронормативність) захищають людину. Це абсолютно не провокативна позиція для гомофобів, радикалів, “чорноротих” тощо. Наші респонденти не хочуть, не готові і не будуть стикатися з агресивною частиною гетеро-спільноти. Чи можна їх за це засуджувати? Звичайно, ні! Ці люди потребують підтримки. І звичайного людського прийняття.

Така стратегія поведінки – «виживання» та побудова успішної кар'єри, прагнення до високого матеріального рівня не передбачає видимості, відкритості, камінг-ауту. Видимість може бути небезпечною, тому деяка частина спільноти не

ходить на Прайди, не “висвічує” в соціальних мережах, не вдягається так, щоб їхню СОПІ можна було вгадати або запідозрити, пристойно поводитися на вулиці, не демонструючи свої стосунки або почуття і не розуміють людей, які це роблять. На їхню думку, це провокативна поведінка і саме це відштовхує соціум від “нормальних” ЛГБТ-осіб.

Внутрішня гомофобія (інтерналізація ворожого ставлення до гомосексуальної орієнтації) є також однією із серйозних проблем представників ЛГБТ+ спільноти. Доволі часто внутрішня гомофобія поєднується з неусвідомленням цього феномену.

Насамкінець ще одна проблема ЛГБТ+ спільноти – це досвід дискримінації за ознакою СОПІ. Слід відзначити, що цей травматичний досвід різні особи переживають по-різному. Частина осіб звертається за допомогою лише до близького оточення, частина – взагалі не звертається за допомогою і переживає важку ситуацію на самоті, і лише невелика частина звертається за допомогою до правоохоронних органів.

Інформаційно-змістовий компонент технології включає в себе обговорення питань і проблем побудови взаємодії ЛГБТ+ осіб із соціальним оточенням на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, виокремлених нами на основі теоретичного аналізу проблеми та за результатами дослідження за допомогою напівструктурованого глибинного інтерв'ю.

На *когнітивному рівні* ЛГБТ+ особи уникають усвідомленого контакту з соціальним оточенням, зосереджуючись на проблемі «безпечно – не безпечно» і почасти обираючи невидимість як спосіб захиститися; не усвідомлюють внутрішню гомофобію, яка може мати руйнівний характер, як для особи, так і для її соціальної взаємодії; відчувають певні психологічні труднощі щодо саморегуляції; доволі часто не усвідомлюють / не раціонально реагують на побутову гомофобію, утиск та дискримінацію або ж іноді і не помічають їх, що провокує внутрішнє напруження та уникання соціальної взаємодії; не усвідомлюють гомофобні погляди відносно інших членів спільноти (наприклад, засудження кросдресерів); відчувають труднощі ідентифікації ЛГБТ+ особи в гетеронормативному світі; уникання відповідальності за побудову власного життєвого шляху та успіху (уряд повинен

змінити ставлення до ЛГБТ+ осіб, активісти повинні ефективніше лобіювати інтереси ком'юніті, люди повинні стати більш толерантними тощо).

Означені проблеми є типовими (характерними) для представників ЛГБТ+ спільноти. Вони мають більший чи менший ступінь навантаження у різних представників групи. Натомість, якщо аналізувати результати досліджень ЛГБТ+ активістів, кількість яких звісно є значно меншою, то отримаємо дещо інший набір характеристик, наприклад, відкритість відносно власних СОГІ, активний захист власних прав та захист прав людини інших представників спільноти, активна соціальна позиція відносно прав ЛГБТ+ особи тощо.

На *емоційному рівні* – ЛГБТ+ особи доволі часто відчують перенапруження від того, що ведуть подвійне життя або не відслідковують причини власного напруження; страждають від неприйняття батьками та близькими родичами; страждають від гетеронормативного тиску оточення, якому вони повинні відповідати та від навішування ярликів та стереотипів (геї педофіли тощо); страждають від внутрішньої та зовнішньої гомофобії; відчують значні труднощі у пошуку партнера та друзів для спілкування у зв'язку зі своєю закритою позицією або прагненням до невидимості; відчують раціональні/іrrраціональні страхи відносно власної безпеки; переживають страхи викриття їхньої СОГІ оточенням/лікарями/фахівцями; страждають від потреби приховувати аспекти сімейного життя (наприклад, сім'я лесбійок яка має дітей і звертається до дитячого садку) тощо.

Коли йдеться про проблеми на емоційному рівні, то слід відмітити досить велику варіабельність прояву різних особливостей залежно від тієї чи іншої групи, конкретної особи – від рівня прийняття себе, благополучності її соціальної ситуації тощо.

В західних дослідженнях відмічається більш значний відсоток психологічних проблем та психічних порушень в групі ЛГБТ+ осіб порівняно із гетеросексуальними особами (Ruana et al., 2015). Американські дослідження кількості ЛГБТ+ осіб з ментальними проблемами в різних штатах засвідчили, що чим вище рівень дискримінації та утиску в штаті – тим вище рівень ментальних

проблем в групі ЛГБТ+ осіб; чим нижчий рівень утиску та дискримінації – тим нижче рівень ментальних проблем у групі ЛГБТ+ осіб (Hatzenbuehler et al., 2014).

На *поведінковому рівні* ЛГБТ+ особи почасти обирають фрагментарні або не гнучкі моделі взаємодії з соціальним оточенням (або ти приймаєш мене таким, який я є, або я не скажу про себе правду, або ми не будемо спілкуватися); вони обирають такі моделі взаємодії з оточенням як відсторонення, уникання, повна або часткова закритість, відмова від власних СОГІ (такі особи, як правило не звертаються за допомогою), формування вузького кола спілкування та взаємодії; або як модель спротиву – демонстрацію своїх СОГІ або способу життя тощо.

Особливості, які виявляються на поведінковому рівні, залежно і від особи, і від її соціальної ситуації є варіативними та можуть мати різний рівень прояву.

Здійснений нами аналіз проблем засвідчив необхідність організації *корекційно-розвивальної* роботи із підтримки ЛГБТ+ осіб щодо підвищення ефективності їхньої взаємодії із соціальним оточенням та поліпшення їхнього соціального самопочуття. Така робота може здійснюватися за допомогою інтерперсонально-терапевтичної (групової) або терапевтично-психоедукаційної (індивідуальної) форм роботи.

Інтерперсонально-терапевтична (групова) форма передбачає організацію психологом надання допомоги ЛГБТ+ особам в умовах малої групи, на основі використання групового контексту для досягнення індивідуальних і групових цілей – поліпшення соціального самопочуття та підвищення ефективності їхньої взаємодії із соціальним оточенням. Цілюща сила групового контексту дозволяє побачити особі, що не одна вона стикається з проблемами, її проблеми не унікальні, дізнатися, які інші люди вирішили деякі з них, побудувати нові моделі взаємодії з оточуючими та опробувати їх у безпечному середовищі тощо.

Терапевтично-психоедукаційна (індивідуальна) форма роботи визначається нами, як метод взаємодії психолога та ЛГБТ+ особи з метою надання психологічної допомоги у ситуаціях різного роду психологічних ускладнень з метою підвищення рефлексивності особи, її здатності до самоприйняття, набуття навичок надання само- і взаємодопомоги; відновлення та активізації психологічних ресурсів.

Психоедукаційні заходи, як один із ключових елементів допомоги, фокусуються на поглибленні і поясненні знань щодо особливості сексуальної орієнтації, гендерної ідентичності та виникнення різного роду психологічних проблем, пов'язаних із особливостями їхнього становлення; на потребах особи в інформаційній чи психологічній підтримці (інформація про наявні ресурси підтримки – зокрема інформаційні, групи взаємопідтримки в системі освіти, в громаді і т. п., тощо). Психоедукація в такій роботі виступає також як керівництво до самодопомоги, правильної самооцінки, збереження та підтримки свого психологічного благополуччя.

Психоедукаційні втручання слід обирати на підставі доказовості у відповідності до потреб тієї чи іншої вікової категорії та врахування рівня розвитку, психологічної грамотності особи тощо.

Напевне найтипівіший запит – це прийняття власних СОГІ. І навіть якщо особа звертається з іншою проблемою (як зробити камінг-аут батькам, як подолати конфлікти в міжособових стосунках з партнером/партнеркою, або як знайти свою людину і «втримати» стосунки) однією з засад її труднощів є неприйняття себе.

Першим важливим етапом такої роботи є розпитування: що саме особа не приймає у собі, як це виявляється, коли це відбулося вперше, яких сфер життя стосується, чи помічають це інші, як реагують. Другий етап – відповідно до почутого відбувається психоедукація, яка може включати цитування МКБ 11 (та зміни, які в ньому відбулися), короткі роз'яснення про декриміналізацію гмосексуальності та вплив дискримінаційних стереотипів на соціальні уявлення, короткі пояснення про руйнівний вплив неприйняття та саморуйнування з цікавими прикладами тощо. Третій етап – пошук можливостей та ресурсів власне особи для самопідтримки та турботи про себе. Як правило така робота потребує деяких повторів у наступні зустрічі: ми розпитуємо особу про те як тепер вона оцінює і сприймає себе, що вдалося, що ні, що заважає цьому процесу. Найефективніше така робота спрацьовує, якщо поєднується з груповою і респондент може побачити такі самі процеси у інших, посиливши власний рефлексивний потенціал та прийнявши/надавши підтримку іншій особі з такою ж проблемою.

Робота, спрямована на підтримку ЛГБТ+ осіб, які зазнають стигматизації в різних суспільних середовищах передбачає:

На *когнітивному рівні* – надання інформаційної підтримки щодо можливостей юридичного самозахисту у разі нападу або загрози; надання інформаційної підтримки щодо загрози пандемії COVID-19 та підтримки психологічного здоров'я і благополуччя під час карантину та локдауну; навчання та тренування навичок психологічної регуляції, ознайомлення з концепцією соціального капіталу, навчання та тренування навичок соціальної взаємодії та використання соціального капіталу; інформування щодо стресу меншин та особливостей вияву внутрішньої гомофобії, особливостей неприйняття себе та подолання цих явищ; інформування щодо психології щастя та суб'єктної позиції з метою досягнення благополуччя; надання інформаційної підтримки щодо пошуку роботи та психологічних особливостей працевлаштування, формування навичок самопрезентації; оптимізація навичок цілепокладання особи тощо.

На *емоційному рівні* – навчання самооцінці власних емоційних станів та визначення рівня необхідної самодопомоги і/або допомоги; навчання та тренування навичок саморегуляції з метою подолання складних психологічних станів (страхи, тривожність, підозрілість, роздратованість, невпевненість, переживання загрози, переживання неприйняття батьками, переживання аутизму, переживання невизначеності відносно СОГІ тощо); підвищення та оптимізація навичок рефлексії задля подолання негативних емоційних станів та покращення соціальної взаємодії; підвищення та оптимізація суб'єктної позиції відносно емоційної сфери особи та її впливу на взаємодію тощо.

На *поведінковому рівні* – напрацювання конструктивних та непровокативних моделей взаємодії з соціальним оточенням; підвищення усвідомленої соціальної активності; формування і/або оптимізація навичок самопрезентації в соціальному середовищі; активізація суб'єктної позиції під час взаємодії; формування і/або оптимізація навичок самодопомоги; формування і/або оптимізація навичок використання підтримки іншої особи або спільноти тощо.

Відповідно на цих рівнях роботи із представникам стигматизовуваної меншини ЛГБТ+ осіб можуть застосовуватися такі методи і засоби роботи, як – семінари, тренінги, лекційні заняття, групові дискусії, індивідуальні консультації, які наповнюються специфічним змістом залежно від запиту особи чи групи.

Як показав наш досвід, у роботі із підтримки представників стигматизовуваних груп, меншин за гендерною ознакою найефективнішим засобом виявився соціально-психологічний тренінг, який включав міні-лекції, рольові та групові ігри, роботу з кейсами, інтерактивні вправи тощо.

Із представниками ЛГБТ+ спільноти доцільно організовувати роботу в групі у вигляді тренінгу, водночас слід зауважити, що його наповнення може відбуватися відповідно до поставлених фахівцем завдань і мети такої роботи, а також запитом тієї чи іншої цільової групи (Додаток).

Цей тренінг розроблено для ЛГБТ+ осіб, які мають проблеми з саморегуляцією, як правило не відслідковують власні важкі психологічні стани, тому їх не диференціюють, прагнуть навчитися швидким способам подолання психологічних проблем. Частина ЛГБТ+ спільноти виявилася надзвичайно вразливою відносно страху заразитися COVID-19 та не готовою до самоізоляції, частина молоді втратила роботу, тому стикнулася з матеріальними обмеженнями, необхідністю повернутися і жити з батьками, що загостило їхні психологічні проблеми.

Тому частина нашої роботи була присвячена тому як функціонує людина в стресі, як впоратися зі складними станами, методам, технікам, прийомам саморегуляції. Друга частина була присвячена теоретичним та методичним розробкам психології щастя і його досягання. Ці теми опрацьовувалися також за допомогою тренінгових вправ та вирішення кейсів. Перегляд фільму за темою (герої мали схожі проблеми і впоралися) створює додатковий емоційний ефект піднесеності та додає наснаги і бажання ідентифікуватися з успішною людиною.

Другий день найкраще розпочати з вражень першого дня, які знання/навички/думки/ідеї учасники освоїли, обдумали, а можливо і обговорили з кимось. Це дасть тренеріві змогу визначити прогалини знань та вмінь учасників і

спрямувати роботу в ефективне русло. Розв'язання кейсу, який об'єднує отримані знання попереднього дня дасть змогу закріпити отримані уміння.

Наступна частина роботи стосується типових проблем, які виникли у ЛГБТ+ молоді під час епідемії та карантину: як і де шукати нову роботу, як зробити резюме, як пройти співбесіду, як поводитися в новому колективі і потоваришувати тощо. Практична робота після цієї частини націлена на практичне опрацювання зазначених проблем.

Ефективність запропонованих засобів і форм роботи підтверджується результатами опитування її учасників (особи, які зазнають стигматизації за гендерною ознакою)

2.3. Підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків (Гусєв І.М.)

Найбільш наочним і поширеним явищем прояву стигматизації і дискримінації стигматизовуваних меншин є кібербулінг. Отже *технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин*, передбачала організацію групової роботи, яка забезпечувалася моделюванням та інтеграцією *інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів*, зміст яких специфіковано відповідно до проблеми підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків.

Інформаційно-змістовий компонент технології в контексті означеної проблеми передбачає обговорення питань і проблем виникнення цього явища та його наслідків. Кібербулінг як явище почали досліджувати відносно недавно, адже велике проникнення соціальних мереж у приватне і суспільне життя поставило питання наскільки сильним і руйнівним є вплив кібербулінгу.

Данні досліджень свідчать про те, що кібербулінг є причиною самогубств, депресивних станів, психологічних травм. Масштабне дослідження серед учнів середніх шкіл США (1963 респонденти) продемонструвало, що молоді люди, які

зазнали кібербулінгу (як кривдник, чи жертва) мали більше суїцидальних думок і частіше намагалися покінчити життя самогубством, ніж ті, хто не відчував таких форм агресії однолітків. Крім того, віктимізація була більш тісно пов'язана з суїцидальними думками та поведінкою, ніж з образою. Результати дають додаткові докази того, що підліткову кібер агресію однолітків необхідно сприймати серйозно як у школі, так і вдома (Sameer Hinduja & Justin W. Patchin, 2010).

Слід зазначити, що досить часто кібербулінг має організований характер, спрямований на цькування людей, які належать до стигматизовуваних меншин та може постати яскравим маркером того, чи є меншина стигматизованою в суспільстві.

За останній час рівень зовнішньої стигматизації, як свідчать дослідження посилюється, а неправильно організована антистигматизаційна кампанія може призвести до дрейфу стигматизування від одного співтовариства до іншого (Пономарьов С.Ю. & Федорович І.Ю., 2014). Справжня й ефективна антистигматизаційна кампанія повинна бути спрямована не тільки на руйнування зовнішньої стигматизації, а й пропонувати представникам стигматизовуваних меншин допомогу в подоланні самостигматизації, у знаходженні та активізації ресурсів і способів протистояння та запобігання стигматизації і дискримінації, зокрема у сфері медіакомунікації.

Реалізація *діагностичного компоненту* технології передбачала проведення опитування серед ЛГБТ і ВІЛ активістів як представників стигматизовуваних меншини. Методом онлайн опитування було зібрано анкети від 194 респондента, які також є активними користувачами онлайн ресурсів (соціальні мережі, веб-сайти тощо). Прояв стигматизації був досліджений через ступінь поширеності кібербулінгу при використанні різних каналів медіакомунікацій, за допомогою розробленої анкети із закритими і відкритими питаннями щодо вираженості і прояву кібербулінгу в медіа просторі.

Найбільш проявлена позиція активістів у соціальній мережі Facebook (79%) активно коментують, роблять пости своєї діяльності тощо. Також найбільш «активними місцями позиціонування» активістів є коментарі до новин (51%) і

Instagram (49%). Активісти за гендерну рівність активніше використовують Twitter, також помітним є значуща присутність ЛГБТ і активістів за гендерну рівність на YouTube, тоді як цей медіа канал майже не використовують для своєї діяльності ВІЛ активісти.

Загалом 71% опитаних були жертвами кібербулінгу (від поодиноких випадки(49%), до постійного переживання цькування (4%). Це різко контрастує з відповідями респондентів про відчуття безпеки, коли 61% сказали, що відчують себе безпечно. Це може свідчити про те, що кібербулінг зараз не сприймається як загроза безпеки в Інтернеті і активістам важко оцінити його наслідки

Жертвами кібербулінгу найчастіше є чоловіки (74%), а серед активістів: ВІЛ (79%) і ЛГБТ (71%). Активісти ж найчастіше стикаються з такими проявами кібербулінгу: образами у коментарях до новин (33%) і в мережі Twitter (33%); погрози в мережі Facebook (35%); залякування на форумах (13%); блокування активності в Facebook (6%) і Instagram (6%); спам атаки в мережі Facebook (4%).

Третина респондентів зазнавали особисто, або через організацію до якої належать, цілеспрямовані атаки на їхню активність у Інтернет просторі (блокування контенту). Це яскравіше виражено серед ВІЛ активістів (42%) і активістів за гендерну рівність(37%).

Лише 20% жертв кібербулінгу звертались до різних інституцій із метою припинення цькування. Найчастіше звертаються до: громадських організацій, міжнародних організацій, адміністраторів ресурсу, родичів/близьких людей, до офісу Омбудсмана. Головними причинами не звернення при випадках кібербулінгу є: вважають, що компетентні органи не допоможуть; брак знань, куди варто звертатися; особиста оцінка, що на це явище неможливо вплинути.

Активісти вважають, що при кібербулінгу варто звертатися до кіберполіції/поліції (58%) і до громадських, правозахисних організацій (51%).

Найбільш дієвими засобами боротьби з кібербулінгом для активістів є скарги до адміністрації соціальних мереж/ресурсів, де був факт порушення прав (59%), а також просвітницьку роботу в оф лайні про небезпеку кібербулінгу (37%). Разом з тим, 26% активістів відзначає що не бачать дієвих засобів боротьби з кібербулінгом.

Отже кібербулінг є досить поширеним явищем серед таких стигматизовуваних меншин як ВІЛ інфіковані і ЛГБТ спільнота. Так само доведено, що під час медіакомунікації стигматизовувані меншини зазнають стигматизації.

Корекційно-розвивальний компонент технології активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин *протистояння кібербулінгу та подолання його наслідків* передбачав проведення *фокус-групових занять*, по 2 таких заняття для кожної групи респондентів: ЛГБТ військові, ВІЛ активісти, респонденти без ознак стигматизації. Загалом 6 фокус-групових занять по 8 учасників кожне.

Фокус-група один з якісних методів соціально-психологічних досліджень являє собою групове сфокусоване (напівстандартизоване) інтерв'ю, що проходить у формі групової дискусії і спрямоване на отримання від її учасників суб'єктивної інформації про те, як вони сприймають різні види практичної діяльності або продукти цієї діяльності (наприклад, матеріали засобів масової комунікації, здійснення тих чи інших соціальних, благодійних програм тощо). Таким чином, основні відмітні характеристики фокус-групи як дослідницького методу полягають у тому, що це групове сфокусоване інтерв'ю проходить у формі групової дискусії і спрямоване на отримання інформації від її учасників про сприймання ними найрізноманітніших об'єктів (Жуков, Петровская, & Соловйова, 1994).

З метою актуалізації і виокремлення стигматизуючого досвіду учасників фокус-груп, особливостей проживання і сприйняття власної стигматизації й інакшості, а також простеження їхньої реакції на це явище використовувалась вправа «сторітелінг» (Гузенков, 2016). Ця вправа доволі проста у виконанні і вимагає підвищеної уваги від модератора-психолога до розповіді, які виголошують учасники фокус-групи. Так перед учасниками ставиться завдання розказати історію на задану тему (у нашому випадку про досвід стикання зі стигматизацією, досвід кібербулінгу) і з максимальною деталізацією, але при цьому модератор не уточню деталі під час розповіді, а надає можливість самим учасникам приділяти увагу тим деталям, які вони вважають найбільш важливими. Таким чином це надає нам

уявлення про те, як обговорюване явище представлено в житті респондентів, а також на які аспекти цього явища вони звертають увагу в першу чергу.

Аналіз результатів роботи фокус-груп показав, що більшість респондентів зі стигматизованих меншин (ЛГБТ військові і ВІЛ активісти) мали досвід стигматизації і переживали кібербулінг у процесі медіакомунікації. Встановлено, що частіше за все стигматизація має вербальні прояви, як вироблення в суспільстві певних образів/кліше стосовно військових, так і більш активні форми у вигляді цькування і кібербулінгу. Також ця стигматизація має множинний характер у випадку з гомосексуальними і трансгендерними військовими, які зазначали, що вони відчують стигматизацію і як учасники бойових дій, і як представники ЛГБТ. Останній фактор викликає більший прояв стигматизації, а належність до військової спільноти суб'єктивно незначуще знижує прояв стигматизації за гомосексуальною ознакою.

За допомогою модифікованої вправи «Планета бренду» (Мельникова, 2007) ми з'ясували сприйняття і ставлення до засобів медіакомунікації. Ця вправа передбачає залучення підсвідомих настанов і емоцій стосовно певного об'єкту, якого уявляє респондент. За умовами вправи необхідно було уявити кожний засіб медіакомунікації (Facebook, YouTube, месенджери тощо) у вигляді планети і детально описати цю планету. Головними характеристиками планети були: розмір, соціальна ієрархія, розвинутість, суб'єктивне відчуття перебування на цій планеті, колір тощо.

Таким чином було з'ясовано, що соціальні мережі (Facebook, YouTube тощо) сприймаються амбівалентно. З одного боку, це засіб продемонструвати свою позицію, проявити свою ідентичність, сконструювати певний індивідуальний простір. З іншого боку цей засіб медіакомунікації не сприймається, як безпечний, має багато загроз, вимагає від респондентів багато зусиль щодо власної репрезентації. Месенджери сприймаються як більш безпечні засоби медіакомунікації, але мають локальний характер, радше для респондентів мають функціональний характер зв'язку і утворення безпечного кола контактів. Зауважується стрімкий зріст інформаційної складової в месенджерах, збільшення

споживання новин, утворення певної індивідуальної інформаційної «бульбашки», де інформація подається у тому ключі, який хоче бачити респондент. Традиційні засоби медіакомунікації (телевізор, друковані видання) сприймаються частіше як важливі, але такі, що втратили розвиток, асоціюються з чимось несучасним. Разом з тим пов'язані з великою впливовістю на великі маси, тобто можливістю змінювати думки населення, сприяти дестигматизації спільнот.

Використання стимульних матеріалів (на прикладах соціальної реклами, яка транслювалась у відкритих медіа, або приклади протидії стигматизації в інших країнах тощо) дало змогу обговорити можливі варіанти підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин, їхнього ставлення до різних форм побудови медіакомунікації на різних медіаплатформах.

Респондентам надавалися приклади соціальної реклами, що транслювалась по телевізору, в соціальних медіа, на зовнішніх носіях тощо. Пропонувалося в процесі роботи зосередитися не на конкретній проблемі чи стигматизованій спільноті, а на визначенні тих прийомів, які сприятимуть процесу дестигматизації. Після чого організовувалось обговорення таких прийомів та їхньої ефективності в подоланні проявів стигматизації.

Ця вправа дає можливість вирішувати щонайменше два завдання. З одного боку, дає змогу дослідити, на які особливості медіакомунікації звертають увагу стигматизовувані меншини, як ставляться до тих чи інших прийомів, наскільки ці медіа прийоми болісно або натхненно сприймаються. Це може знову ж таки бути пов'язано з досвідом стигматизації, часто навіть не відрефлексованим, і завдяки медіакомунікації цей досвід можна дослідити, щоб подальшому запобігти його поширенню. З другого боку, ця вправа має цілком функціональне завдання знайти способи привернення уваги і запобігання поширенню стигматизації в суспільстві.

Робота фокус-групи завершувалась рефлексією емоційного стану учасників, зокрема з використанням проєктивних методів. Після закінчення роботи учасникам пропонувалося обрати колір настрою фокус-групи і розказати, чому саме такий колір. Для модератора це можливість впевнитися, що не відбулось погіршення

емоційного стану, і у разі загострення негативних емоцій надати психологічну підтримку.

За результатами такої роботи фокус-групи було вироблено шляхи підвищення ресурсності осіб, які зазнають стигматизації та протистояння кібербулінгу:

- зменшення психологічної залежності від медіакомунікації (оскільки повідомлення образливого характеру зазвичай поширюються анонімно і швидко, що призводить до цілодобового кібербулінгу) через впровадження принципів медіаграмотності відносно контролювання часу проведеного в медіа просторі, аналізу отриманої інформації, формування навиків розрізнення спланованих медіа атак і замовного контенту тощо;

- постійне технічне навчання: слід знати, як поскаржитися на контент (на всіх популярних медіаплатформах є інструменти, які допоможуть обмежити взаємодію з небажаними користувачами, повідомити про порушення закону і переслідування);

- актуалізація та аналіз ризиків під час використання популярних і потенційно образливих медіаплатформ, зокрема вироблення поведінкових патернів у разі проявів кібербулінгу (не потрібно втягуватися в суперечку, реагувати на образи або провокувати кривдника, замість цього слід повідомити модератора про кіберзалякування, зберегти провокаційні повідомлення, обов'язково дату і час їх отримання, дочекатися відповідної реакції від модератора). Якщо ситуація кібербулінгу загострюється, наприклад лунають погрози або повідомлення набувають явно сексуального характеру, потрібно звертатися в правоохоронні органи;

- удосконалення навичок ефективної комунікації. Можна вдатися до залучення своєрідного «ментора», який продемонструє можливі форми грамотної і ввічливої медіакомунікації, форми відстоювання психологічних меж і дотримання правил поведінки; залучення модератора до потенційно неоднозначних дискусій, де обговорюються гострі питання, який буде стежити за дотриманням правил, залагоджуватиме конфліктні ситуації тощо;

- надання комплексної психологічної програми тренінгів жертвам кібербулінгу з урахуванням психологічних проблем від пережитої ситуації. Мета

таких тренінгів психокорекція (поведінки, психологічного стану тощо), підвищення самооцінки та асертивності, профілактика дезадаптивних форм поведінки;

- підтримка кооперації між представниками стигматизовуваних меншин, інституалізація таких об'єднань задля збільшення їх видимості в суспільстві і впровадження відповідної політики щодо підвищення толерантності у ставленні до них.

Результати такої роботи можуть стати корисними при розробці заходів із протидії кібербулінгу та організації комплексної соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних осіб, груп, меншин.

2.4. Підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб (Голота А.С.)

Реалізація процесів групової роботи із сімейним оточенням стигматизовуваних осіб забезпечується моделюванням та інтеграцією *інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів* технології активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин, зокрема членів родин цих осіб, які також зазнають стигматизації.

Інформаційно-змістовий компонент технології включає в себе здійснення теоретичного аналізу проблеми стигматизації та її наслідків, зокрема, її впливу на сімейні взаємини; висвітлення проблеми «асоційованої стигми» та дезадаптивних копінг-стратегій, до яких можуть вдаватися члени родин стигматизовуваної особи (внутрішньосімейна стигматизація, сімейна самостигматизація); дослідження ролі ресурсу сім'ї та її підтримки у процесі дестигматизації, а також надання інформації щодо важливості розвитку емоційної компетентності задля профілактики стигматизації, підвищення рівня згуртованості родини, посилення адаптаційних можливостей сімейної системи.

Теоретичний аналіз теми стигматизації в контексті сімейної взаємодії дозволив зробити висновок, що одним із дуже вірогідних наслідків соціальної стигматизації є перехід стигми від стигматизованого індивіда на його родичів, близьких, друзів.

Соціальна стигматизація може мати ефект, який отримав назву «асоційована стигма» або «стигма ввічливості» – коли особа відчуває постійний негативний вплив через свою близькість до стигматизованої особи.

Численні теоретичні та емпіричні дослідження свідчать, що стигматизація суспільством сім'ї стигматизованого сприяє її дезадаптації, адже веде до появи хронічного стресу і почуття провини, сорому, сприяючи появі систем захисту від навколишнього світу (Майструк, 2010; Нестерова, 2018). Відтак, родини осіб, що зазнають стигматизації (зокрема, сім'ї з особами, які мають нарко- чи алкозалежність, психічні розлади, інвалідність чи особливості розвитку) також перебувають у зоні ризику соціальної стигматизації, а також самотигматизації. Сім'я і друзі піддаються стигматизації по асоціації – так званій «стигмі ввічливості». В такому разі можливі два варіанти розвитку: або під стигму потраплятиме усе найближче оточення індивіда, що негативно впливатиме на їхнє становище в суспільстві, або люди уникатимуть близьких контактів зі стигматизованими, щоб самим не опинитись «по ту сторону барикад».

Поряд із цим, численні дослідження засвідчують, що сім'я, членом якої є особа, яка належить до стигматизовуваних спільнот, також може виступати джерелом стигматизації щодо свого члена. Водночас, за аналогією із особистісною самотигматизацією, спостерігається також явище сімейної самотигматизації в родинях, один з членів яких належить до стигматизовуваних меншин.

Задля перевірки гіпотези щодо наявності «стигми ввічливості» по відношенню до членів сімей стигматизовуваних осіб в українському суспільстві, у 2019 році було проведене анонімне опитування серед 346 респондентів. Опитувальник містив авторську анкету, мета якої полягала у визначенні специфіки ставлення (на афективному та поведінковому рівнях) до сімей, які мають стигматизовуваних осіб серед своїх членів, а саме: представників ЛГБТ спільноти, осіб, які мають психіатричні розлади, батьків, які виховують дітей з особливостями розвитку та осіб з діагнозом ВІЛ. В результаті опитування, було визначено, що члени родин представників стигматизовуваних категорій населення можуть зазнавати впливу «стигми ввічливості», яка виявляється у вигляді емоційного напруження,

відсторонення, відчуження, уникнення чи мінімізації контактів, що, поряд і з іншими причинами, може бути викликано нерозумінням того, як правильно реагувати, надавати підтримку, та страхом нашкодити, образити своєю реакцією, недоречними діями чи словами тощо (Голота, 2020).

Критеріями дезадаптації та порушення сімейної взаємодії, які виникають внаслідок стигматизації одного з її членів постають: низька ступінь сімейної згуртованості; порушення сімейної ієрархії; емоційно-психологічна відчуженість від носія стигми; велика емоційна дистанція членів родини; зниження загального рівня продуктивності психічної діяльності членів сім'ї; низька соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі (за потреби); деструктивний стиль батьківського виховання (директивний, гіперопікаючий або відсторонений); високий рівень тривожності членів сім'ї (зокрема, дітей); конфліктний стиль спілкування шлюбних партнерів (аж до розірвання шлюбу); низький ступінь розвитку соціально-психологічних механізмів внутрішньосімейної взаємодії; зниження соціального статусу сім'ї; слабка взаємодія з соціальним оточенням, прагнення до ізоляції; наявність сімейної стигматизації; сімейна самостигматизація (Бондаренко, 2018; Эйдемиллер, 2001; Чутора, 2012;).

Таким чином, сімейна система постає як об'єктом, так і суб'єктом стигматизації, відтак, можна виділити три рівні стигматизації в сімейному контексті: соціальна стигматизація сім'ї – «стигма ввічливості» («асоційована стигма»); внутрішньосімейна стигматизація члена родини, який належить до стигматизовуваних меншин; сімейна стигматизація.

Відтак сімейна система, яка стає об'єктом соціальної стигматизації через наявність серед своїх членів особи, яка належить за якоюсь із ознак до стигматизовуваних меншин, може вдаватися до дезадаптивних копінг-стратегій, серед яких можна виділити дві основні: прийняття і протистояння «стигмі ввічливості».

Якщо члени сім'ї асимілюють стигму, то можливі два шляхи зараджувальної поведінки – один із них проявляється у спробі «призначити винного» за власний соціальний статус, емоційне відреагування у бік стигматизовуваної особи: страх,

гнів, фрустрація, сором, провина (і тоді ми спостерігаємо внутрішньосімейну стигматизацію стигматизовуваної особи); а другий виявляється у тенденції сімейної самотигматизації – через відчуття власної сімейної неповноцінності, інакшості, члени сім'ї стигматизовуваної особи за аналогією із особистісною самотигматизацією відгороджуються від соціуму, створюючи свій особливий закритий від сторонніх світ.

Якщо ж члени родини стигматизовуваної особи обирають шлях протистояння «стигмі ввічливості», то їхня поведінка буде виражатися у бажанні дистанціюватися, відгородитися від стигматизовуваної особи, щоб не підпадати під ефект асоційованої стигми. І тоді матиме місце явище внутрішньосімейної стигматизації як дезадаптивна копінг-поведінка.

Родинні стосунки постають важливим середовищем для підтримки осіб, які можуть зазнавати стигматизації. Передусім, родинне коло виступає першим інститутом соціалізації в процесі виховання дитини, тож відповідна інформаційна просвіта і підготовка родин, які виховують дітей з особливостями розвитку може стати хорошим підґрунтям для формування відповідних соціальних норм у дитини, що сприятливо позначатиметься на успішній соціалізації. Водночас, надзвичайно важливим аспектом постає характер ставлення до члена родини, що може зазнавати соціальної стигматизації, сімейна згуртованість, соціально-психологічна культура сім'ї, за необхідності – соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі члену родини (Позднякова, 2014).

Важливим напрямом підтримки стигматизовуваних меншин у контексті сімейної взаємодії постає підвищення сімейних адаптивних можливостей та налагодження сімейної взаємодії яка, в свою чергу, буде сприяти попередженню сімейної стигматизації. Зокрема, увага спеціалістів має бути зосереджена навколо таких сімейних параметрів сімейної взаємодії як: згуртованість, ієрархія, емоційна близькість, стиль батьківського виховання, тривожність, стиль сімейного спілкування, стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, соціальна активність.

Слід зазначити, що суттєвий вплив на вияв стигматизації має афективний компонент: джерелом стигматизації, серед іншого, постають різноманітні

усвідомлені та/або витіснені страхи, тривоги, побоювання, агресія, розгубленість, зніяковіння, сором, провина, розчарування, фрустрація, лют, зневіра у відповідь на факт належності особи до стигматизованої спільноти. Причиною цих емоцій стає розуміння хвороби чи іншої ознаки, що відрізняє від “норми” як соціально загрозового та неприйнятного явища, що призводить до ворожості та прояву агресії. У цьому сенсі страх виступає захисним механізмом свого «Я» і стосовно, зокрема, психічно хворих об’єктивує внутрішню тривожність, зумовлену недостатніми можливостями контролю поведінки «відмінних». Таким чином, на особистісному рівні дистанціювання від особи-носія стигми як основа стигматизації базується на прагненні відчуття власної безпеки, компетентності й внутрішньої стабільності і потенційну загрозу і ідентифікацію носія стигми як «чужого» (Марута, 2011). Такі переживання можуть виявлятися у бажанні дистанціюватися від хворого члена родини, звинуватити його, що спричинює внутрішньосімейну стигматизацію та сімейну самостигматизацію.

Явище стигматизації неодмінно призводить до негативних переживань і наслідків у носіїв стигми: почуття сорому, почуття провини, ролі «чорної вівці» в сім’ї, самотності, соціального відторгнення (Burgie, 2000). Водночас переживання сорому, провини, самотності, які можуть виникати у носія стигми, а також членів його родини, провокують явище самостигматизації, а також – сімейної стигматизації та самостигматизації.

Відтак, однією з мішеней цілеспрямованого впливу задля профілактики та протидії соціальній стигматизації може стати розвиток емоційної компетентності – зокрема, у носіїв стигми та членів їхніх родин.

Емоційна компетентність (ЕК), услід за М. Рейнольдзом (2003) розглядається нами як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями (власними та інших людей), адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. ЕК – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли особа їх відчуває, що, в результаті, дає змогу краще розуміти власну поведінку і раціонально вибирати свої реакції, тобто – бути господарем власних емоцій.

Навичка управління емоціями є запорукою психологічного та соматичного здоров'я особистості, постає необхідною передумовою для здатності вибудовувати ефективну соціальну взаємодію, успішно адаптуватися до соціальних змін. Складнощі в усвідомленні та визначенні власних емоцій (“алекситимія”) підвищують ризик виникнення навіть психосоматичних захворювань у дітей та дорослих. Нездатність керувати емоціями часто свідчить про складнощі у керуванні стресом, що може призвести до серйозних проблем зі здоров'ям. Невміння ідентифікувати власні емоційні переживання та визначати причини їхнього виникнення також негативно позначається на здатності адаптуватися до умов, що змінюються, а також обирати ефективні коупінг-стратегії для протидії соціальній стигматизації (на противагу саможстигматизації).

Виокремлюються такі п'ять сфер емоційної компетентності: *внутрішньоособистісна сфера* (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); *міжособистісна сфера* (емпатія, соціальна відповідальність, міжособові стосунки); *адаптивність* (уміння розв'язувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість); *управління стресом* (толерантність до стресу, контроль над імпульсами); *загальний настрій* (оптимізм, щастя) (R.Bar-On, 2000).

На основі аналізу теоретичних джерел було визначено *ознаки* низької ЕК в стигматизовуваних осіб та членів їхніх родин: низький рівень емоційної самосвідомості; нерозвинена емоційна компетентність; алекситимія; дисфункційні способи емоційної регуляції; конфліктний стиль взаємодії; низька адаптивність; низький рівень стресостійкості, резиліентності; дисфункційні коупінг-стратегії.

Відтак, підвищення рівня ЕК, зокрема, таких її параметрів як емоційний самоаналіз, здатність до управління стресом, навички ефективної (асертивної) взаємодії у стигматизовуваних осіб та членів їхніх родин, сприятиме профілактиці та протидії стигматизації.

Діагностичний компонент технології передбачає проведення діагностики та самодіагностики параметрів емоційної компетентності у носіїв стигми та членів їхніх родин, а також визначення рівня сімейної згуртованості, адаптованості,

гнучкості, конфліктності, безпеки сімейних взаємин із використанням опитувальників, тестів, проєктивних методик.

Для дослідження рівня ЕК та обізнаності у темі емоційної сфери, пропонується *анкета самооцінки емоційної компетентності* І. Матійків (2012) (додаток А), *тест емоційного інтелекту* Д. Люсіна; для визначення сімейного клімату, характеру внутрішньосімейних взаємин, конфліктності-згуртованості членів родини можна застосовувати відомі класичні методики: *опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості* Д. Олсона, *Шкала сімейного оточення (ШСО), методику «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації»* Ю. Альошиної; для дітей можна застосовувати проєктивні методики – *малюнок сім'ї, малюнок сім'ї тварин*, опитувальник *«Діагностика емоційних відносин в сім'ї»* Є. Бене, Д. Антоні (Психол. семейн. кризисов, 2006).

Корекційно-розвивальний компонент технології підтримки стигматизовуваних осіб та профілактики стигматизації на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях може бути впроваджено за допомогою таких способів, засобів та методів:

- *психологічний супровід для родин*, члени яких мають осіб із фізичною та/або психічною інвалідністю; *групи підтримки для родин*, які мають серед членів представника стигматизовуваних меншин; *групи самодопомоги* для стигматизовуваних осіб та їхніх родин; *тематичні зустрічі взаємодопомоги за принципом «рівний рівному»*, зокрема, із розкриттям проблеми «стигми ввічливості», впливу явища стигматизації на сімейну динаміку (*на когнітивному рівні*);

- *соціально-психологічні тренінги, тренінги розвитку практичних навичок*, в тому числі з фокусом на розвиток емоційної компетентності, зокрема – навичок емоційного самоаналізу, рефлексії; посилення емпатійного ставлення до членів родини (*на емоційному рівні*);

- розвиток навичок асертивності, толерантної комунікації та поведінки в конфлікті; розвиток стресостійкості; навчання навичок емоційної саморегуляції (*на поведінковому рівні*).

Підтримка членам сімей, які зазнають на собі вплив стигми «ввічливості», може надаватися за допомогою таких форм групової та індивідуальної роботи як *інтерперсонально-терапевтична, консультативно-психоедукаційна та терапевтично-психоедукаційна*, що включають у себе активізацію ресурсів сім'ї щодо протидії стигматизації та подолання її негативних наслідків, розвиток навичок емоційного самоусвідомлення та саморегуляції, посилення самоповаги та здатності відстоювати власні психологічні кордони, здатності до вибудовування ефективної комунікації та конструктивних коупінг-стратегії (на протигагу самостигматизації).

Важливим *напрямом підтримки* стигматизовуваних родин, а також профілактики стигматизації та сімейної самостигматизації є організація профілактичної роботи в родинах осіб, які мають особу-носія стигматизаційних якостей, що передбачає здійснення психодіагностичні та медикодіагностичні заходи задля визначення рівня стресостійкості, депресивних, невротичних, суїцидальних тенденцій. Можливим варіантом можуть стати мобільні додатки зі скринінговими тестами задля відстеження динаміки адаптації членів родини до нових умов у зв'язку із появою в родині особи, що може зазнавати соціальної стигматизації (зокрема, сім'ї з психічно хворими особами, з особами, які вживають ПАР та родини, які виховують дітей з особливостями розвитку).

Використання запропонованих форм і засобів роботи, спрямованої на розвиток емоційної компетентності засвідчило ефективність у роботі із членами родин, які стигматизуються внаслідок стигми «ввічливості».

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОТИДІЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ В СОЦІАЛЬНОМУ ОТОЧЕННІ

Аналіз проблеми стигматизації й дискримінації осіб, груп, меншин за різними ознаками, важливість їх підтримки соціальним оточенням спонукав до розроблення соціально-психологічних технології протидії стигматизації в соціальному оточенні, спрямованої на активізацію колективних зусиль із вибудовування і плетання толерантного безпечного освітнього середовища та запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі; формування толерантного медіа простору та підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії шляхом застосування неконфронтаційно-експертної проблематизації незгод.

3.1. Активізація колективних зусиль із вибудовування і плетання толерантного безпечного освітнього середовища (Коробка Л.М., Голота А.С.)

Знання про те, як жити в оточенні різноманітності, є однією з значущих сучасних проблем суспільства, в якому зростає наше молоде покоління. Для запобігання стигми та дискримінації в освітньому середовищі важливе значення надається розвитку відносин, побудованих на цінностях толерантності та формуванню толерантності до інакшості учасників освітнього процесу. І в цьому сенсі школа, як суспільство в мініатюрі є середовищем найбільш придатним для підвищення обізнаності про явище толерантності та її виховання, адже толерантність не є успадкованою від народження, вона набувається через освіту, й водночас школа – має бути лабораторією для практикування толерантності до інакшості і різноманіття як ставлення і поведінки в різних обставинах та стосунках.

Актуальним у цьому контексті постає питання вибудовування та плетання психологічно безпечного толерантного освітнього середовища. Це вимагає цілеспрямованої роботи адміністрації освітнього закладу, вчителів, психологів, учнів, батьків, місцевих органів влади та представників громадянського суспільства

на основі та дотримання принципів гуманізації, інтеграції, різноманітності, варіативності і гнучкості.

Як зазначалося в загальному описі технологій підтримки стигматизовуваних меншин, реалізація процесів групової роботи із соціальним оточенням забезпечувалася моделюванням та інтеграцією *інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів* технології протидії стигматизації в соціальному оточенні, зміст яких було специфіковано відповідно до проблеми вибудовування *толерантного і безпечного* освітнього середовища.

Інформаційно-змістовий компонент технології включає в себе обговорення питань і проблем, які є найбільш важливими у сфері прав людини в освітньому закладі, аналіз проблеми психологічної безпеки освітнього середовища та наявності умов, необхідних для вибудовування психологічно безпечного толерантного освітнього середовища в різних освітніх закладах; усвідомлення того, що необхідно для оптимізації безпеки освітнього середовища та розвитку толерантної комунікації, як основи побудови психологічно безпечного толерантного освітнього середовища.

Проблема безпечного освітнього середовища сьогодні досить активно обговорюється українськими науковцями і практиками, зокрема щодо формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому (Мешко, 2017) та вищому навчальних закладах (Васянович, 2017); психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища (Варивода, 2017); психологічного супроводу безпеки освітнього середовища (Апішева, 2017); психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища (Панченко, 2014); діагностики психологічної безпеки освітнього середовища. (Соцька, 2021) та інші.

Зазначається, що заклади освіти як суб'єкти безпеки здатні будувати свою власну (локальну) систему безпеки як за допомогою освіти й виховання, так і за допомогою вирішення завдань розвитку особистості, що безпечне освітнє середовище є фундаментальним критерієм функціональності освітнього процесу (Психологічна безпека..., 2019).

В сучасних дослідженнях все частіше наголошується на актуальності психологічної підготовки освітян до створення безпечного освітнього середовища та вибудовування конструктивної взаємодії в ньому учасників освітнього процесу в умовах післядипломної педагогічної освіти (Бондарчук, 2017). Коли йдеться про психологічно безпечне, толерантне освітнє середовище, то акцентується увага на таких ознаках його психологічної безпеки, як: людиноцентризм, гуманістична спрямованість; взаємодія, вільна від проявів психологічного насилля; референтна значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо (Баєва, 2012; Бондарчук, 2017).

Вибудовування психологічно безпечного толерантного освітнього середовища передбачає аналіз проблеми толерантності в освітньому закладі; виявлення причин, форм та проявів нетолерантного ставлення, що постає основою для мобілізації ресурсів та пошуку можливостей зміни наявного стану речей, зокрема щодо пошуку і розвитку ресурсів педагогічних працівників, планування практичної діяльності із виховання толерантності та підвищення її рівня, а також здійснення аналізу змін, що відбулися в результаті такої роботи.

Результатом вибудовування толерантного безпечного освітнього середовища є формування особистості з розвиненою рефлексією, здатної критично мислити, конструктивно вирішувати конфлікти, усвідомлювати свої межі і визнавати межі інших осіб та їхнє право на інакшість тощо.

Психологічно безпечне освітнє середовище, яке має референтну значущість, задовольняє, як вказує І. Баєва, основні потреби в особистісно-довірчому спілкуванні та забезпечує психологічну захищеність включених в неї суб'єктів, створюється через соціально-психологічні та психолого-педагогічні технології, побудовані на засадах діалогу, на навчанні співпраці і відмови від психологічного насилля у взаємодії та спрямовані на розвиток і формування психологічно здорової особистості (Баєва, 2002, с.83; 2012).

Зазначимо, що реалізація цього компоненту технології може здійснюватися шляхом інформаційно-розвивальних занять, лекції-бесід, фокус-групової дискусії тощо. Наприклад, учасникам може бути запропоновано *за допомогою дискусії*

визначити та обговорити, які питання і проблеми є найбільш важливими у сфері прав людини в освітньому закладі, у спільноті; визначити умови для створення і плекання психологічно безпечного толерантного освітнього середовища.

Діагностичний компонент – передбачає проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення вказаних явищ такими методами, як опитування, тестування, фокус-групові методи тощо, та здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики для визначення рівня конфліктності та психологічної безпеки освітнього середовища. Для цього можна рекомендувати застосування опитувальника «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища» для вчителів, учнів та батьків (І.О. Баєва) (Баєва, 2002, с. 188-200), анкет-опитувальників конфліктності освітнього середовища для вчителів та психологічної безпеки освітнього середовища для учнів (Суходубова, 2019, с.69-71; 73-74); методик, які рекомендовані УНМЦ практичної психології і соціальної роботи (Застосування діагностичних..., 2018, с.97-103), серед яких методика векторного моделювання освітнього середовища В.Ясвіна (Психологічний клімат..., 2004); анкета для діагностики психологічного клімату (Психологічний клімат..., 2004); методика вивчення соціально-психологічного клімату (СПК) Снеткова В.М. (Сівак, 2001)

З метою дослідження безпечності освітнього середовища, так як його бачать педагоги, нами було проведено онлайн опитування за допомогою опитувальника «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища для вчителів» (Баєва, 2002, с.188-190) та анкети-опитувальника на виявлення конфліктності освітнього середовища (Суходубова, 2019, с.73-74), в якому взяли участь 96 педагогів; із них 55% віком 45-59 років, 29% – 30-44 роки, 7,5% та 8,5% – 18-29 р. та більше 60-ти років відповідно.

Дослідження ставлення до освітнього середовища педагогів показало, що 76,5% респондентів виявляють позитивне, 13,3% – нейтральне і 10,2% – негативне ставлення. Також більшість респондентів виявили позитивне ставлення до освітнього середовища за всіма компонентами: когнітивним – 86,7% педагогів виявили позитивне ставлення, 9,4% – негативне; емоційним – 79,5% респондентів –

позитивне ставлення, 6,2% - негативне і 14,3% – нейтральне; поведінковим – 63,2% педагогів виявляють позитивне ставлення, 22,2% – нейтральне і 14,6% – негативне. Водночас, слід зауважити, що саме за поведінковим компонентом, порівняно з когнітивним та емоційним, відсоток осіб, що позитивно ставляться до освітнього середовища є найнижчий.

Визначення рівня задоволеності характеристиками освітнього середовища показало, що респонденти мають високий рівень задоволеності практично за всіма характеристиками освітнього середовища, такими як відносини з колегами; емоційний комфорт; можливість висловити свою точку зору; повага до себе; збереження своєї гідності; можливість звернутися за допомогою; можливість проявляти ініціативу, активність; врахування особистих проблем і труднощів; увага до прохань і пропозицій; допомога у виборі власного рішення (середній бал 4,15 за 5-ти бальною шкалою). Однак, такою характеристикою середовища, як відносини з учнями – встановлено середній рівень задоволеності (3,2 бали).

Показники психологічної безпеки освітнього середовища, що визначалися за рівнем задоволеності характеристиками освітнього середовища, виявилися наступними: високий рівень задоволеності – 81,6%; середній рівень – 13,8%, низький – 4,6% респондентів.

Аналіз показників рівня захищеності від психологічного насилля у взаємодії засвідчив наступне: високий рівень захищеності виявлено за такими показниками, як захищеність від погроз, від обзивання та від зневажливого ставлення з боку колег і адміністрації (середній бал 3,0 за 4-бальною шкалою). Оцінка педагогами захищеності за цими показниками з боку учнів – знаходиться в межах середнього рівня, водночас найнижчими показниками захищеності з боку учнів є захищеність від приниження і образи (2,3 бали), від ігнорування та недобррозичливого ставлення (2,5 балів). Оцінка педагогами захищеності з боку адміністрації знаходиться також в межах середнього рівня (2,4 бали) за показником «що їх змусять робити щось проти бажання».

Середній рівень захищеності з боку і учнів, і вчителів, і адміністрації також виявлено за усіма іншими показниками, такими як – захищеність від публічного

приниження, від образи; від висміювання; від того, що змусять робити щось проти бажання; від ігнорування та недоброзичливого ставлення (середній бал 2,7).

Аналіз конфліктності освітнього середовища засвідчив наявність конфліктів в закладах освіти, про що вказали 85% опитаних. Половина респондентів зазначили, що це здебільшого конфлікти між учнями. Про наявність конфліктів між учителем та учнем, учителем і батьками вказали 20% респондентів відповідно. Вказано, що такі конфлікти виникають через нетактовну поведінку учня та порушення дисципліни на уроках. При виникненні конфліктів педагоги, здебільшого, вирішують їх самостійно (40% опитаних) і лише 10% педагогів звертаються до психолога. На питання – чого не вистачає при вирішенні конфліктів, 30% респондентів вказали, що їм не вистачає підтримки з боку батьків; 40% – що не вистачає знань про способи профілактики, а також досвіду запобігання конфліктним ситуаціям.

Отже отримані результати постали основою для реалізації корекційно-розвивального компоненту *технології* протидії стигматизації в соціальному оточенні, спрямованої на активізацію зусиль представників педагогічної спільноти із вибудовування та плекання толерантного і безпечного освітнього середовища.

Корекційно-розвивальний компонент технології. Проблема вибудовування та забезпечення толерантного, безпечного освітнього середовища актуалізується в процесі *корекційно-розвивальної роботи* за допомогою активного соціально-психологічного навчання представників педагогічної спільноти, що передбачає підвищення усвідомлення різноманіття та проблеми стигматизації і дискримінації на прикладі свого навчального закладу, аналіз перешкод і можливостей запобігання цим негативним явищам; підвищення рівня емоційної самосвідомості та саморегуляції; посилення емпатійного ставлення до інакших; розвиток навичок толерантної комунікації; вироблення стратегій конструктивної взаємодії; розвиток індивідуальної та колективної рефлексії та активізацію ресурсів із вибудовування толерантного, безпечного освітнього середовища.

Таке навчання здійснюється з опорою на вже наявний позитивний досвід, створення атмосфери поваги до інакшості, співпраці та безпечної взаємодії

учасників освітнього процесу, а також на виявлення й аналіз недоопрацювань та досягнень у вирішенні проблеми підтримки різноманіття та запобігання стигматизації і дискримінації, захисту представників різних стигматизовуваних груп, меншин в різних освітніх середовищах. Водночас важливою є активізація процесу критичної рефлексії власної робочої практики, розвинення здатності помічати неусвідомлені елементи стигматизації та дискримінації у власному мисленні та поведінці, як необхідної умови для зміни мислення і поведінки на рівні організації.

При організації такої роботи рекомендується використання засобів, прийомів методів та впливів, таких як групове обговорення, дискусія, мозковий штурм, переконання, робота в малих групах, рольові ігри, вправи, вивчення випадку, заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу тощо, сутність та специфіка яких представлена в різного роду посібниках, методичних рекомендаціях тощо (Психологічна безпека..., 2019; Посібник для проведення тренінгу..., 2013; Фопель, 2002 та ін.)

Для такої роботи, наприклад, можна запропонувати *вправи з використанням дискусії, вправи, які виконуються в малих групах, аналіз реальних прикладів* тощо.

Вправа «Поводження із різноманіттям і дискримінацією в освітньому закладі: аналіз досвіду» (модифікація вправи «Контрольні питання») (Чернівськи, 2018, С. 123-129) спрямована на усвідомлення різноманіття та виявлення проблеми стигматизації і дискримінації на прикладі свого навчального закладу чи іншої організації, на аналіз перешкод і можливостей запобігання цим негативним явищам, на розвиток індивідуальної та колективної рефлексії. Учасникам пропонується в підгрупах обговорити такі питання: як ви бачите свій навчальний заклад щодо поведження із різноманіттям, які відмінності між людьми акцентуються особливо; чи обговорюються проблеми стигматизації та дискримінації, що підкреслюється/замовчується при обговоренні; як проявляється стигматизація та дискримінація в яких формах (насильства, нерівноправності й невизнання, звинувачення або приписування такої ідентичності, що стигматизує та ін.); як повідомляють про це учні; як керівництво та педагоги реагують на їх прояви та які

заходи проводяться, щоб протистояти таким тенденціям? Які існують ресурси для подолання дискримінації (переосмислення, соціальна підтримка, солідарність, соціальне визнання, суб'єктивне відчуття можливості вплинути на ситуацію тощо).

Після такого обговорення відбувається представлення узагальнених результатів роботи в підгрупах для підведення підсумків щодо виявлених недоопрацювань та досягнень у вирішенні проблеми підтримки різноманіття та запобігання дискримінації і захисту представників різних стигматизовуваних груп, меншин в різних освітніх закладах.

Вправа «Вироблення принципів побудови толерантного освітнього середовища». Щоб стати місцем стосунків (взаємин), побудованих на цінностях толерантності, освітній заклад повинен дотримуватися певних принципів. Учасникам пропонується *за допомогою дискусії* визначити та обґрунтувати такі принципи; визначити, що необхідно для формування навичок толерантної комунікації, як основи побудови толерантного освітнього середовища; як педагог у межах своїх компетенцій, завдяки практикуванню діалогічної взаємодії, толерантного спілкування та співпраці з усіма учасниками освітнього процесу, може в процесі навчання запобігати стигматизації учнів за різними соціальними, етнічними, фізичними або психічними особливостями та створювати ситуацію неприйняття зневажливого ставлення до них, їхньої стигматизації.

Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, і, як наслідок, запобігання таким негативним явищам як стигматизація, булінг мають постати пріоритетним напрямком діяльності в освітньому закладі як працівників психологічної служби системи освіти, так і педагогів.

В навчальних закладах стигматизація може стати однією з причин булінгу, тож профілактика явища стигматизації серед учасників освітнього процесу є надзвичайно важливою та актуальною. Отже технології підтримки стигматизовуваних меншин та запобігання стигматизації в освітньому середовищі можуть бути спрямовані на роботу із учасниками освітнього процесу (педагогічний колектив, діти в групі/класі, батьки) щодо створення і плекання безпечного толерантного освітнього середовища.

Групова й індивідуальна робота із протидії та запобігання стигматизації в закладах освіти, особливо, якщо в них організовано інклюзивне навчання, може здійснюватися психологом, соціальним педагогом, учителем в таких формах, як:

- *просвітницько-інформаційній* (інформування щодо явища стигматизації: її впливу на стан носія стигми, взаємини в колективі, створення підґрунтя для булінгу, а також важливості розвитку емоційної компетентності та її ролі у профілактиці стигматизації й булінгу);

- *психоедукаційно-інтерактивній* (соціально-психологічні тренінги, дискусії, фокус-групи, розвивальні заняття, тренінги навичок для учасників освітнього процесу);

- *консультативно-психоедукаційної* (надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу, які звертаються до психолога за допомогою у вирішенні тих чи інших проблем, пов'язаних із стигматизацією і її наслідками для особи)

- *інтервізійно-психоедукаційної та супервізійно-психоедукаційної* (підтримка фахівців – психологів, соціальних працівників, педагогів, у форматі інтервізій, супервізій, груп підтримки і профілактики емоційного вигорання).

Інформаційно-змістовий компонент технології в цьому контексті передбачає аналіз питань, присвячених темам толерантності, профілактики булінгу, які можуть обговорюватися на класних годинах, круглих столах за допомогою у вигляді дискусії, виступів; організації тематичних тижнів у садочку/школі на тему толерантності та розмаїття.

Діагностичний компонент постає необхідним елементом технології протидії стигматизації та передбачає проведення анонімних опитувань, фокус-груп, самооцінювання;

Корекційно-розвивальний компонент передбачає роботу, спрямовану на підвищення рівня згуртованості, толерантності, емоційної компетентності, зниження рівня тривожності та агресивності, зокрема, в групах, де спостерігається підвищений рівень інтолерантності, агресивності, низький рівень згуртованості її членів засобами тренінгу, арт-терапії, психологічних ігор, моделювання соціальних ситуацій, групових вправ.

Прикладом такої роботи може бути заняття для молодших школярів, присвячене темі дружби й толерантності.

На початку вроботи ведучий оголошує тему й мету заняття, заохочує дітей до активної участі, створюючи безпечну атмосферу без засуджень і примусу, спонукаючи ділитися власним досвідом. Серед можливих питань для бесіди можуть бути такі: Для чого нам потрібна дружба? Чи всі потребують дружніх взаємин і ввічливого ставлення? Якщо людина чимось не схожа на нас, чи означає це, що дружити з нею не можна? Чи бувало у вас таке, що дитина, яка чимось відрізняється від вас, викликала у вас сміх, страх, подив і через це – небажання вступати в контакт? Чи знаєте ви приклади того, як людина, яка має якісь особливості зовнішності або розвитку зазнавала цькування? Як ви вважаєте, як вона при цьому почувалась?

Ведучий надає інформацію-пояснення учасникам про те, що коли хтось відрізняється від нас, то часто він видається дивним, “неправильним”, “не таким”, однак природа зробила нас усіх унікальними і неповторними, тож наші відмінності – це нагода побачити розмаїття нашого світу, його цінність і цікавість.

Ведучому необхідно побудувати бесіду таким чином, аби діти дійшли висновку, що цькування, образи чи насмішки негативно відображаються не лише на тому, кого кривдять, а й на тому, хто це робить та усіх членах групи.

Для ілюстрації проведеної бесіди дітям можна переглянути один з короткометражних мультфільмів про толерантність до інакшості (ведучому необхідно заздалегідь підготувати мультфільм, який відповідатиме віку і проблемам групи дітей).

Серед мультфільми про дружбу, толерантність та розмаїття можна запропонувати для перегляду такі, як: *«Гидке каченя»*, 2016, Україна; *«Курка, яка несла всяку всячину»*, 2006, Україна; мультфільми із серії *«Корисні підказки»* на тему «Дружба», 2014-2015 рр, Україна; *«Жив собі чорний кіт»*, 2006, Україна; *«Подарунок»*, 2015, Німеччина; *«Маленька каструлька Анатолія»*, 2014, Франція; *«Мотузки»*, 2014, Іспанія; *«Тамара»*, 2013, США; *«Мій братик з місяця»*, 2013,

Франція; «Скарлетт», 2016, Іспанія; «Пташки на проводі», 2016, США; «Вірте у любов, вірте у Різдво», 2018, Австрія.

Дітям молодшого і середнього шкільного віку краще пропонувати ігровий формат для розвитку емпатії та формування навичок толерантної комунікації.

Для учнів підліткового і старшого шкільного віку можна запропонувати дискусії і обговорення про дружбу, потреби людини у взаєминах, почуття і емоції, які ми можемо відчувати при спілкуванні. Варто враховувати, що цей вік – надзвичайно сензитивний до таких тем, тож необхідно приділити особливу увагу для створення безпечної і довірливої атмосфери для такого роду розмов, найкраще, аби групи дітей не перевищували 10-12 осіб і всі учасники висловлювали добровільну згоду на участь.

3.2. Запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі (І.Г.Губеладзе)

Теоретичний та емпіричний аналіз проблеми прояву стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі показав необхідність розробки ефективних технологій запобігання поширенню та протидії такої стигматизації і булінгу. Як доводять Chaux E. та Castellanos M. (2014) у своїх дослідженнях, різниця у майновому статусі й у віці є ключовими чинниками стигматизації і булінгу в освітньому середовищі, перш за все у школі. Більше того, до цього процесу залучені не тільки діти і підлітки (Молчанова, Новикова, 2020). Фактично усі учасники освітнього процесу стають частиною такої деструктивної взаємодії, а отже і робота з попередження і подолання прояву таких негативних явищ має бути орієнтована на різні категорії учасників освітнього процесу. Використання відповідних технік, способів і прийомів слід спрямовувати не тільки на роботу із представниками стигматизовуваних на майновій основі осіб, а й із соціальним середовищем.

Опитування, що проводилося серед учасників освітнього процесу (див. п. 2.1) показало, що переважна більшість опитаних ставали свідками стигматизації і булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі. Отримані результати,

що також фіксують тенденції до посилення прояву такої стигматизації в освітньому середовищі, а саме серед підлітків, «омолодження» проявів стигматизації через майнову нерівність, тобто все частіший прояв стигми серед молодших школярів і навіть дошкільнят, викривлення і нереалістичність свого майнового статусу і уявлень про відповідний статус інших завдяки можливостям інформаційно-комунікативних технологій та соціальних мереж. Це вимагає розробки дієвих технологій запобігання та протидії стигматизації і булінгу в освітньому середовищі.

Отримані результати лягли в основу розроблення соціально-психологічної *технології протидії стигматизації в соціальному оточенні*, яка передбачає, зокрема, організацію роботи із запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі з використанням технік, способів і прийомів, спрямованих на роботу із соціальним оточенням осіб, які зазнають стигматизації через майнову й фінансову нерівність.

Робота із соціальним оточенням спрямована на підвищення їхньої толерантності до інакшості і різних проявів майнової нерівності через психоедукацію і підвищення рівня обізнаності щодо проявів майнової нерівності, психологічних особливостей, а також стереотипів і упереджень щодо осіб з різним майновим статусом, рольові та симулятивні ігри, фокус-групи, соціально-психологічні тренінги толерантності. Технології, а також відповідні засоби і техніки роботи, апробовано серед підлітків та студентів та підтверджено їхню ефективність у долатті упередженості щодо осіб з іншим майновим статусом.

Роботу із соціальним оточенням, яке може проявляти стигматизацію і булінг в освітньому середовищі, а може ставати і стигматизовуваною частиною, або ж пасивним спостерігачем, слід спрямовувати на підвищення їхньої толерантності до інакшості і різних проявів майнової нерівності. Роботу з цією категорією рекомендується проводити у груповій формі.

Діагностичний компонент відповідної технології, перш за все, включає спостереження, експертне оцінювання середовища, анкетування чи інтерв'ю зі свідком прояву стигматизації і булінгу, у тому числі через майнову нерівність. Також важливим є вивчення загального рівня агресивності, толерантності

(Методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У. Солдатовою, О.О. Кравцовою, О.Є. Хухлаєвим, Л.А. Шайгеровою)), Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В. Бойко)), емпатії (Методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном)), комунікативної компетентності. Як показують результати дослідження (Chaux, Castellanos, 2014) розвиток емпатії і зниження агресивності середовища, відпрацювання ефективних стратегій комунікації, які як неефективні можуть бути привнесені з батьківських зразків поведінки, суттєво знижують рівень загрози поширення стигми і булінгу в освітньому середовищі.

Важливим етапом є проведення профілактичних, *превентивних просвітницько-інформаційних та інтерактивно-психоедукаційних заходів* як з учнями, так і з батьками та освітянами. Такі заходи можуть проходити у формі групових розвивальних занять, так і у формі групових дискусій. Такі заняття мають носити практико-орієнтований характер, спиратися на реалістичні приклади з життя, поєднувати інформаційні блоки з іграми симуляціями чи практичними завданнями, які активно залучатимуть учасників до обговорення і відпрацювання необхідних навичок.

Групова просвітницько-інформаційна та інтерактивно-психоедукаційна робота може включати низку рекомендацій щодо розпізнавання неадекватних і загрозливих форм поведінки, зокрема інформування про різні види булінгу, особливості їхнього прояву, приниження, вимагання, про емоції, які може викликати стигматизація і булінгу, про тих осіб і центри, куди можна звернутися за допомогою у разі потреби. Така робота може проводитися як у формі інтерактивних занять, так і у формі дискусій.

Робота з батьками може мати на меті кілька завдань:

- інформування про можливі прояви стигматизації і булінгу; про ознаки, за якими можна розпізнати, що дитина стала жертвою булінгу чи сама булить інших;
- інтерактивно-психоедукаційна робота більшою мірою може бути спрямована на відпрацювання навичок комунікації з підлітком, подолання майнових і фінансових упереджень самих батьків, відпрацювання ефективних стратегій

долання складних ситуацій тощо. У сучасних умовах часто батьки, чиї діти зазнають стигматизації через майнову нерівність, самі стають жертвами такої стигматизації, а часом і булінгу, серед інших батьків та навіть з боку освітян. Тому в роботі з ними також можна використовувати техніки і прийоми на посилення їхньої асертивності, відпрацювання комунікативних навичок, підвищення самоцінності і стресостійкості.

Робота з батьками дітей, що зазнають стигматизації чи булінгу може проводитися й індивідуально, як консультування чи психотерапевтична робота залежно від запиту.

Принципово важливо, що незалежно від того, чи є дитина жертвою стигматизації і булінгу чи її агресором й ініціатором, а часом і пасивним спостерігачем, школа і батьки мають завжди об'єднувати свої зусилля проти проблеми, при цьому залишаючись на боці дитини. Це не означає, що слід підтримувати агресора у його деструктивних діях. Об'єднати зусилля треба для того, щоб з'ясувати, яку внутрішню проблему не може розв'язати дитина, якщо вона її демонструє у такий деструктивний спосіб, як дорослі можуть їй допомогти.

При цьому слід пам'ятати, що близько половини підлітків не говорять з батьками, щодо своїх проблем. А відтак батьки можуть не одразу помітити проблему. Тим паче, якщо вся сімейна система є стигматизовуваною і ситуації стигми і булінгу для них є типовими, унормованими, вони можуть не помічати їх. І якщо внутрішнього ресурсу дорослої людини може бути достатньо для того, щоб опрацювати неприємні переживання, то у дитини чи підлітка такого ресурсу ще може не бути. При цьому підліток уникає розмови з дорослими через те, що вважає, що ситуація безвихідна і вирішити її неможливо, а звернення за допомогою до дорослих тільки ускладнить її, а батьки будуть засуджувати і сварити.

Батьки у таких ситуаціях дуже часто відчувають власну безпорадність, огиду до себе і почуття провини перед дитиною, що вони не можуть забезпечити їй гідний фінансовий і майновий статус. Діти, що вирости в актуальних умовах суспільства споживання, при цьому ще не усвідомлюючи різних економічних і соціальних процесів, а орієнтуючись на яскраві, привабливі картинки, які транслює медіа й

інформаційний простір, висувають низку вимог і претензій до батьків щодо бажаного майнового стану, у такий спосіб тільки посилюючи розрив і протистояння між ними. Типовими можуть бути часті сварки на майновій основі, що посилює внутрішньосімейну конфронтацію і послаблює загальну стресостійкість як дитини, так і батьків. Як реакція у відповідь у батьків можуть проявлятися власні негативні переживання, зниження самоцінності, актуалізуватися захисні механізми заперечення й уникання. З таким запитом батьки також можуть звертатися до психолога за консультативною чи психотерапевтичною допомогою.

Тим не менш, батьки можуть бути одним з найбільших ресурсів підтримки і допомоги дитини. Для цього важливо налагоджувати довірчу комунікацію ще з дошкільного віку, формувати у дитини базову довіру до світу, щоб у складних ситуаціях дитина не боялася звертатися до батьків. Батькам варто чесно і максимально об'єктивно оцінити ситуацію вдома, який стиль спілкування домінує, чиє підтримуюче середовище тощо. Часто діти, які демонструють агресивне, зверхнє ставлення до інших, ростуть в сім'ях, де дорослі демонструють практики такого агресивного і зверхнього спілкування. Важливо, щоб у дитини був конструктивний контакт з обома батьками. Розбіжності у вихованні і у способі вирішення проблем, в комунікації між батьками також можуть бути джерелом деструктивної поведінки дитини.

Як правило діти, щоб обговорити питання, що їх кривдять однолітки говорять з одним з батьків, а не обговорюють з двома одночасно. Це може бути пов'язано як з більш тісним контактом дитини з одним з батьків, так і з тим, що дитина інтуїтивно відчуває важкість розмови з двома дорослими одночасно. Цей факт варто враховувати при плануванні розмови з дитиною з боку батьків. Одночасна присутність обох батьків у складній розмові дорослим видається правильною і доречною, проте може бути складною і травмівною для дитини. Тому варто починати з обережної розмови одного з батьків, кому дитина більше довіряє. А потім долучати другого з батьків.

Як не дивно, але саме надмірна опіка з боку батьків часто є одним з чинників того, що дитина може стати жертвою стигматизації і булінгу. Такі діти, як правило,

слухняні і чемні, вони не вміють чинити опір і відстоювати свою позицію. А відтак, опиняючись сам на сам у дитячому колективі, без опіки і захисту дорослих, відчують складнощі у вибудовуванні своїх меж. Кривдники це дуже добре відчують і спрямовують свої дії саме на таких дітей.

Стигматизація і булінг є серйозною проблемою в освітньому середовищі, що негативно впливає і на емоційне, фізичне, і психологічне здоров'я дітей, і, як наслідок, може негативно впливати і на академічну успішність дитини. Робота з попередження і протидії стигматизації і булінгу в освітньому середовищі має бути системною і різнорівневою, охоплюючи різні форми роботи серед різних категорій осіб (учні, батьки, педагоги, соціально-психологічна служба, адміністрація). І починати роботу слід не в підлітковому віці і не тоді, коли були зафіксовані випадки стигматизації, а коли діти тільки приходять до школи.

Важливо налагодити і відстежувати психологічний клімат і в класі, і в школі. Якщо загалом в школі діє правило не круто ображати, булити когось, а круто допомагати, підтримувати когось, то і ситуативні прояви упередженості, стигматизації і булінгу зустрічатимуться значно рідше.

Слід регулярно проводити моніторинг прояву булінгу в школі. Вже з молодшої школи ефективно використовувати анонімні опитувальники, анкети, де діти можуть вказати на прояви таких деструктивних явищ. Такі опитування слід проводити і серед освітян, і серед батьків. Хоча батьки традиційно найменш поінформовані про випадки булінгу, ніж інші учасники освітнього процесу. Деякі факти є неочевидними для педагогів і батьків. І часто вони дізнаються про це вже надто пізно. Важливо поширювати результати опитування, але тільки в узагальненому вигляді.

Робота з освітянами (вчителями, психологом, соціальним педагогом, адміністрацією школи) також має дві складові. Інформаційно-психоедукаційна спрямована на інформування про актуальний стан прояву проблеми загалом, так і актуальний стан саме в цьому освітньому закладі чи класі. Таку аналітику за результатами анкетування учнів і батьків може підготувати психолог спільно з соціальним педагогом. Таке локальне дослідження дасть змогу визначити і рівень,

і причини поширення стигматизації і булінгу в школі, визначити динаміку (позитивну чи негативну) і на їх основі окреслити подальший план дій, просвітницьких і коригувальних заходів.

Важливим етапом в роботі з педагогами є просвітницька робота щодо особливостей прояву стигми і булінгу, способів їх розпізнавання і практичних технік надання першої психологічної допомоги жертвам. Незважаючи на високий рівень привернення уваги до проблеми булінгу в школі, на практиці вчителі часто зазначають, що не знають точно, як його розпізнати. Тим паче важко розпізнати стигму, особливо коли освітяни самі є носіями і ретрансляторами упереджених ставлень. Ще одним складним питанням є адекватне реагування, якщо випадок стигматизації і булінгу було зафіксовано. За результатами проведеного опитування було встановлено, що велика частина освітян губляться і не знають, як правильно реагувати і надати першу психологічну допомогу жертві булінгу чи її батькам. У цьому контексті надзвичайно важливо психологу організувати корекційно-розвивальну роботу з педагогами і представниками адміністрації школи щодо усвідомлення їхніх власних майнових і фінансових упереджень, відстеження власних деструктивних поведінкових стратегій, відпрацювання навичок толерантного спілкування, а також надання першої психологічної допомоги.

Також надзвичайно важливо регулярно проводити тренінгові заняття з відпрацювання навичок миттєвого реагування і втручання в епізод булінгу, що відбувається в даний момент.

Більше того, освітяни самі часто стають жертвами стигматизації і булінгу, у тому числі через майновий і фінансовий стан, і з боку учнів, і з боку батьків. З огляду на це важливим є відпрацювання навичок коректного реагування і розвитку асертивності педагогів. Для досягнення цієї мети доцільним буде використовувати рольові ігри на розігрування типових ситуацій булінгу в освітньому закладі із залученням різних учасників освітнього процесу. Така робота дає змогу учасникам з різних боків подивитися на ситуацію, усвідомити свої переживання, у форматі гри спробувати чи побачити в дії різні способи поведінки, реагування і рівень їхньої ефективності. Прикладом такої гри може бути ситуація, де учасники отримують

різні ролі: учень, якого стигматизують і проявляють булінг через брак грошей на обіди і булочки; мама учня, яка сама його виховує; найкращий друг учня (однокласник), який часто стає свідком булінгу; старші діти, які стигматизують і проявляють булінг до учня; учитель школи, який постійно стає свідком булінгу; адміністрація школи; шкільний психолог. Усі інші можуть бути спостерігачами, які усе бачать, але не втручаються. Учасники отримують завдання – розіграти типову ситуацію булінгу щодо учня. Також учасників можна об'єднати в мікро-групи. Подати ситуацію описаною. І завдання кожної групи – напрацювати адекватні способи реагування кожного з учасників цієї ситуації.

Для усвідомлення різних життєвих ситуацій, а відтак і різних можливостей різних людей ефективною є *вправа «Однакові можливості»*. Її можна проводити з будь-якою категорією учасників освітнього процесу, починаючи від підліткового віку. Учасникам пропонується вишикуватися в одну лінію. Кожен з них отримує свою роль, з позиції якої вони будуть оцінювати наступні ситуації. Наприклад, ролі: а) 12-річний хлопчик, якого виховує одна мама і який часто не снідає дома, бо немає грошей, б) літня бабуся, яка за останню пенсію купила четвертинку хліба, в) юнак, у якого є остання версія айфону і крута машина, але немає близьких друзів і коханої дівчини тощо. Всі учасники стоять в одній лінії і на кожну ситуацію, яку зачитує ведучий вони можуть зробити тільки один крок вперед, якщо згідно отриманої ролі вони можуть це зробити. Такими діями, наприклад, можуть бути: я кожного ранку смачно і ситно снідаю; я можу вільно увійти в клас і почати розмову з будь-ким з дітей; щороку ми з сім'єю відпочиваємо на морі; у мене є хороший друг; я часто вечорами ходжу гуляти з друзями і т.д. Завдання учасників – дійти до протилежної сторони. Важливим є подальше обговорення учасниками, що відбувалося, чому саме так, що відчували, яке усвідомлення відбулося.

Для відпрацювання упереджень щодо майнового статусу учасникам можна запропонувати зображення людей різного матеріального статку, який потенційно можна розпізнати за зображенням. Проте ведучий не наголошує на цьому, а просто показує зображення певних людей. Завдання учасників – описати основні риси характеру, які властиві цій людині, чим вона займається, чого досягла, що вміє і

любить робити; чи хотів б учасник бути цією людиною, дружити з нею чи спільно працювати. В результаті обговорення учасники мають усвідомити упередження, які демонструвала група, чому і що з цим можна робити.

Робота з «пасивними спостерігачами» чи «свідками». Принципово важливим кроком є переведення таких осіб із «пасивних свідків», а часом і активних, які підтримують булінг і спонукають його, у «захисників». Така мета досягається шляхом планомірної і системної просвітницько-інформаційної і інтерактивно-психоедукаційної роботи, про яку йшлося вище.

Підсумовуючи, відзначимо, що вся технологія попередження і протидії стигматизації і булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі включає кілька основних напрямів: моніторинг актуального стану і прогнозування; просвітницько-інформаційна й інтерактивно-психоедукаційна робота та створення і поширення інформаційних матеріалів.

Запропоновані технології пройшли апробацію і показали високу ефективність у доланні упередженості щодо осіб з іншим майновим статусом.

3.3. Активізація колективних зусиль із формування толерантного і безпечного медіа простору (Гусєв І.М.)

Технологія формування безпечного толерантного середовища та протидії стигматизації в соціальній взаємодії, спрямована на роботу із *соціальним оточенням*, зокрема, щодо активізації колективних зусиль із формування толерантного і безпечного *медіа простору*. Відповідно реалізація *інформаційно-змістового та діагностичного компонентів* цієї технології передбачає здійснення аналізу проблеми стигматизації та визначення особливостей сприйняття населенням стигматизації та відображення цього явища в процесі медіакомунікації.

Як свідчить аналіз досліджень (Кабанов, & Бурковский, 2000), стигматизацію пов'язують з груповими процесами, які сприяють виділенню «іншого» у групах, тому що психологічна і антропологічна характеристика людської природи полягає в демаркації себе і інших. А причиною цього процесу є несвідома природа людини. Соціальний суб'єкт змушений кожен раз для підтримки почуття свого «я» віддаляти

«їх», а це легко реалізовується в патологізації і відкиданні іншої групи. Одним з головних психологічних механізмів стигматизації, описуваний практично всіма авторами є проекція: приписування іншому (або групі інших) рис, що заперечуються людиною (або референтною групою) у собі.

Наприклад, експериментально доведено, що будь-якому іншому, «не зі своєї» групи часто приписують характеристики небезпеки. Дослідники агресії також виявили масу фактів, що підтверджують посилення ворожості і прояв різних типів агресії по відношенню до соціальної групи, яка вирізняється і сприйняттям їх як «небезпечних», «страшних» (Михайлова, Ястребов & Ениклопов, 2002).

Очевидно, що стигматизаційна напруга розвивається у взаємодії особистості із суспільством. Це означає, що знизити стигматизаційну напругу можна за допомогою застосування соціально-психологічних технологій, спрямованих на роботу, зокрема із соціальним оточенням.

З метою уточнення особливостей сприйняття стигматизації і відображення цього явища в процесі медіакомунікації реалізація *діагностичного компоненту технології* передбачала проведення дослідження особливостей прояву стигматизації у сфері медіакомунікації шляхом *опитування за допомогою розробленої нами анкети*. Отримані дані було опрацьовано математичними методами з використанням такі критерії математичної статистики, як χ^2 Пірсона і U-Манна-Вітні (Наследов, 2002). Чисельність загальної вибірки становила 493 респондента (273 жінок і 220 чоловіків).

Насамперед слід було з'ясувати рівень обізнаності респондентів щодо можливих характеристик стигматизації, на прикладі ВІЛ і ЛГБТ. У цілому абсолютна більшість респондентів (понад 90%) вважають, що їм відомо, що таке ВІЛ і ЛГБТ. Обізнаність щодо ВІЛ дещо зростає серед респондентів віком 31-40 років (96,1% проти 93,9% серед усіх), а зі збільшенням віку рівень обізнаності щодо ВІЛ і ЛГБТ значуще зменшується ($p \leq 0,05$). Якщо говорити про обізнаність залежно від роду зайнятості, то серед представників керівного складу (97,3%) і фахівців вищої ланки (96,0%) обізнаність найвища. Помітно нижчий рівень обізнаності

порівняно з усіма іншими респондентами спостерігається серед робітників (88,8%, рівень значущості $p \leq 0,1$).

Також було досліджено шляхи використання медіакомунікації для отримання інформації про стигматизовувані меншини. Говорячи про головне джерело інформації щодо ВІЛ та ЛГБТ, понад половину респондентів (57,4%) зазначили, що таким джерелом для них є телебачення/радіо як традиційні відео- і аудіошляхи медіакомунікації. Утім, при цьому простежується лінійна залежність отримання інформації щодо ВІЛ і ЛГБТ серед представників різних вікових груп. Телебачення/радіо більш актуальні для старшої вікової групи (40років і старші). Чим більший вік, тим вища частка тих, хто отримує інформацію саме з цього джерела: 65,4% для вікової групи 41-50 років і 78,2% для вікової групи 51рік і старше ($p \leq 0,05$).

Молодь до 30 років дізнавалася про ВІЛ і ЛГБТ переважно завдяки використанню інтернет-медіа (35,6% проти 29,2% серед загальної вибірки). Також велика частка тих, хто називає як джерело інформації освітянський простір. При цьому в молодіжній категорії прогнозовано нижча частка медіакомунікації за допомогою друкованих ЗМІ (15,5% проти 23,1% серед загальної вибірки, ($p \leq 0,05$).

Але незважаючи на те, що 90% респондентів високо оцінили рівень власних знань щодо ВІЛ і ЛГБТ, тільки 60% з них вважає, що інформації їм радше або повністю достатньо. При цьому обсяг інформації з цього питання можна назвати «радше достатнім», оскільки лише 15,8% вважають, що їм повністю вистачає тих знань, які вони отримали.

Варто зазначити, що чоловіки менше переймаються питаннями ВІЛ і ЛГБТ, ніж жінки (27,9% чоловіків ці проблеми мало зачіпають або зовсім не турбують, тоді як серед жінок таких лише 19,2%). Водночас респондентів старшого віку (51рік і старше) ці питання непокоять значно більше, ніж представників інших вікових груп ($p \leq 0,01$).

Переважає більшість респондентів вважає, що людина, яка живе з ВІЛ, заслуговує нарівні з іншими членами суспільства права та можливості (середня оцінка 5,7 балів із 7), має право працювати нарівні з усіма (5,6 балів) і заслуговує на

підтримку від оточення на роботі, від суспільства і держави (5,5 балів). Хоча респонденти здебільшого вважають, що люди з ВІЛ заслуговують на рівність у правах та ставленні, але частка тих, хто ставиться до ВІЛ-інфікованих більш упереджено, вища серед респондентів, що займають низькі професійні посади ($p \leq 0,05$).

Що ж до ЛГБТ-спільноти, то респонденти демонструють тут протилежні оцінки. Зокрема, високо оцінюється твердження, що ЛГБТ-особам краще приховувати свою орієнтацію і нікому про неї не розказувати; досить висока також оцінка у твердження про необхідність ізоляції ЛГБТ-спільноти (середня оцінка 4,2 бали із 7, рівень значущості $p \leq 0,01$).

Беручи до уваги лише відповіді, оцінені в 6 і 7 балів, де 7 «повністю згоден/згодна із твердженням», можна зробити висновок, що респонденти віком від 50 років і старше більш схильні до підтримки людей із ВІЛ, аніж молодь до 30 років. Якби з'ясувалося, що по сусідству живе сім'я, в якій є ВІЛ-інфіковані, то підтримати їх у разі необхідності були б готові 45,5% респондентів віком старше 50 років, тоді як серед молоді до 30 років ця частка значно нижча 28,6% ($p \leq 0,05$). І навпаки, коли йдеться про ЛГБТ-спільноту ($p \leq 0,05$), то тут уже молодь до 30 років демонструє більшу схильність до підтримки (35,4% проти 18,8%).

Неоднозначність ставлення до ВІЛ-інфікованих, утім, не впливає на загальну впевненість респондентів у тому, що права таких людей порушуються і це питання потрібно вирішувати: 89,2% погоджуються із цим. Для вікової групи 51 рік і старше ця частка ще вища 92,9%, а для групи 18-30 років – помітно нижча ($p \leq 0,05$), ніж серед загальної вибірки (83,3%).

Але декларативна підтримка людей з ВІЛ-позитивним статусом не має нічого спільного з реальною. В основному респонденти не налаштовані допускати у своє близьке коло людей із ВІЛ. Здебільшого їх готові прийняти як жителів України або не бажають приймати взагалі (сумарно «згодних прийняти як жителів України», як «гостей України» і тих, хто «не приймає таких осіб», (59,6%). Найбільш лояльні до людей із ВІЛ керівники, серед яких вища частка тих, хто готовий бачити їх як

сусідів (18,9%). Робітники більш застережливо ставляться до людей із ВІЛ, а 15,5% узагалі вважають, що їх варто ізолювати.

Це також проявляється і в ставленні до ЛГБТ-осіб. Зокрема, толерантне ставлення респондентів залежить від займаної посади. Так, керівники демонструють готовність надавати підтримку таким особам: 15,6% повністю готові це зробити, що статистично більше, ніж серед загалу (10,6%). В інших респондентів ставлення до ЛГБТ більш застережливе: менша готовність товаришувати з ними, ще менша – працювати разом ($p \leq 0,05$).

За останні 6 місяців тільки третина респондентів (31,3%) не переживала почуття приниження, образи або страху через порушення їхніх прав. Ще третина (35,6%) стикалася з проявами порушення рідко, а 13,5% час від часу. Лише близько 6% респондентів зізналися, що їм доводиться переживати почуття приниження часто (3,7%) або майже постійно (2,2%). Прояви дискримінації на робочому місці також не є масовими, але 14,4% респондентів стикалися з ними протягом останніх 6 місяців незалежно від віку.

Ті респонденти, які стикалися з проявами дискримінації, найчастіше згадували про дискримінацію за ознакою майнового стану (26,2%) та ідеологічними переконаннями (23,4%), рідше за ознакою мови, статі і віку. Варто звернути увагу на те, що керівники частіше, ніж інші, стикаються з дискримінацією за мовною ознакою (26,5% проти 12,3% серед загалу), а фахівці середньої ланки за ознакою «вага» (15,4% проти 7,5%, відповідно).

Найтипівіші стресові ситуації на робочому місці – це психологічний тиск керівництва (18,5%) і примус до виконання завдань за межами робочих обов'язків (11,1%). Старші люди менше переживають стрес унаслідок тиску керівництва і з боку колег (11,7% і 2,3%, відповідно). Молодша аудиторія (18-30 років) більш уразлива до психологічного тиску з боку колег (9,5% проти 5,2% серед усіх).

Корекційно-розвивальний компонент технології протидії стигматизації в соціальному оточенні, зокрема у сфері медіакомунікації передбачав проведення фокус-групових занять з респондентами без ознак стигматизації щодо усвідомлення

важливості формування толерантного і безпечного медіа простору та активізації колективних зусиль щодо цього.

В процесі такої роботи учасники групи зазначали про відсутність значних проявів стигматизації будь-яких меншин у країні, разом із тим вказували на те, що серед експертів/ медіа персонажів, які представлені в ЗМІ, часто спостерігається брак різноманіття. Учасники вважають, що позитивним прикладом для представників стигматизовуваних меншин буде розширення представленості (посилення «видимості») у ЗМІ різних спільнот.

Зі слів респондентів, в Україні стигматизація спостерігається щодо таких соціальних груп як пенсіонери, особи з інвалідністю, діти-сиріти, переселенці з Донбасу, зрідка згадують ЛГБТ і ромів. Загалом учасники фокус-груп вважають, що медіа ресурси повинні задовольняти інтереси різних соціальних груп, не віддаючи перевагу якійсь одній чи кільком групам.

В процесі фокус-групової роботи було актуалізовано проблему стигматизації у медіапросторі, її негативних наслідків та необхідність віднаходження особистих і колективних ресурсів щодо створення толерантного і безпечного медіапростору (з урахуванням потреб і психологічних особливостей учасників медіакомунікації), що потребує:

- проведення інформаційних кампаній щодо проблем стигматизації за певною ознакою (наприклад, ВІЛ, ЛГБТ тощо) серед широкого загалу (причому окремо слід зосередити увагу на особах, які займають некерівні посади і належать до старших вікових груп, враховуючи медіа звички цих категорій);

- поширення інформації про запобігання стигматизації у вигляді роз'яснювальних бесід, тренінгів, консультацій психологів, профільних щодо стигми фахівців (наприклад, лікар у галузі ВІЛ); поширення цієї інформації на різних медіа каналах з урахуванням їхньої специфіки (аналітична інформація на офіційних сайтах, дискусійні питання для соціальних мереж, відео меседжі – на традиційних медіа каналах і для мультимедійних мереж);

- розширення переліку правил медіакомунікації вимогами, що стосуються дотримання толерантної лексики і поширення перевіреної інформації; ці правила

мають упроваджуватися як офіційна політика і включатися до нормативних документів;

- донесення проблеми стигматизації до загалу через соціальну рекламу, що може буде використана в процесі медіа комунікації. Така соціальна реклама має певні особливості: демонстрація часом жорсткої/шокової ситуації (інформації) для привернення уваги; актуалізація наслідків певної поведінки для оточення і стигматизовуваних меншин та донесення бажаної інформації або моделі для уникнення дій, що призводять до стигматизації. Факторами успішності такої соціальної реклами є врахування специфіки медіакомунікації на певних платформах. Так, традиційні медіа майданчики (ТБ і радіо) служать для більш загального ознайомлення з проблемою, сприймаються зазвичай більш консервативно, а успішність соціальної реклами в соціальних медіа залежить від кількості спровокованих дискусій і реакцій серед учасників.

3.4. Підвищення толерантності в соціальній взаємодії через неконфронтаційно-експертну проблематизацію незгод (Васютинський В.О.)

Досягання порозуміння в соціальній взаємодії неминує пролягає через розв'язання більш чи менш виразних суперечностей і незгод. Позірно продуктивним може видаватися уникання відкритих спорів та протистоянь, проте такий шлях здебільшого не гармонізує стосунків, а заводить їх у глухий кут взаємного нерозуміння та недовіри.

У більшості ситуацій, коли між суб'єктами взаємодії виникають принципові незгоди, психологічно ефективним способом їхнього послаблення може стати підвищення толерантності до інакшості – іншої думки, звичаїв, стилю поведінки, способу життя.

На одному з етапів розробки технологій підвищення толерантності до інакшості в контексті переживання колективної провини було поставлено завдання дослідити ефективність техніки рейтингового аналізу мотивів незгод між учасниками широких соціальних взаємодій. Ця техніка ґрунтується на засадах

когнітивно-комунікативного розуміння проблематизації як чинника розвитку знань та мисленнєвих схем (Казміренко В. П. та ін., 2013).

Застосування такої техніки у відповідному контексті забезпечує можливість неконфронтаційно-експертної проблематизації незгод, яку доречно використовувати як корекційно-розвивальну технологію підвищення толерантності з метою формування безпечного толерантного середовища та протидії стигматизації в соціальній взаємодії. Основними засобами корекційно-розвивального впливу є групова дискусія з елементами соціально-психологічного тренінгу, зокрема в опосередкованому онлайн-спілкуванні. Така групова робота може набувати просвітницько-інформаційної та психоедукаційно-інтерактивної форми. Цільові групи є дуже різноманітні та можуть походити з різних соціальних сфер.

Маючи на меті розкрити психологічний зміст рейтингового аналізу мотивів незгод, ми звернули увагу на такі важливі особистісні риси, як почуття провини і толерантність до незгод. Відповідно до структури «Великої п'ятірки» почуття провини розглядають як одну зі складових нейротизму, але також і згідливості, натомість толерантність до незгод пов'язують зі згідливістю та відкритістю. Отже, принаймні в контексті згідливості ці риси мають між собою позитивний зв'язок: схильність брати вину на себе, з одного боку, і поступливість та несперечливість – із другого – забезпечують здатність особи або групи до безконфліктної соціальної взаємодії.

Психологічний статус почуття провини і толерантності до незгод у структурі «Великої п'ятірки» був предметом низки досліджень. D. Einstein і K. Lanning виявили зв'язок, хоч і «скромний», між почуттям провини і рисами «Великої п'ятірки». Вони розрізняли два типи провини – емпатійну (пов'язану зі згідливістю) і тривожну (пов'язану з нейротизмом) (Einstein & Lanning, 1998). За даними F. Amirazodi і M. Amirazodi, згідливість і відкритість досвідів як принципові особистісні риси виявляються чинниками підвищення самооцінки, натомість нейротизм зумовлює її зниження (Amirazodi & Amirazodi, 2011). Як показали N. Butrus і R. Witenberg, відкритість і згідливість є безпосередніми чинниками

толерантності у вимірі переконань та опосередкованими – через емпатійне ставлення – у вимірах мовлення і вчинків. Дотримання нетерпимих переконань несумісне з відкритою ментальністю, а нетерпиме мовлення та вчинки несумісні з просоціальною поведінкою, однією з форм якої є толерантність (Butrus & Witenberg, 2012).

Для оцінки ефективності запланованого експериментального впливу було використано шкалу провини як стану з питальника провини авторства K. Kugler і W. Jones (Опросник вины..., 1991) і шкалу толерантності до незгод (Teven, Richmond, & McCroskey, 1998). Індикатори цих двох шкал було скомпоновано у вигляді анкети в Google-формі, що містила 24 вислови, які належало оцінити за 5-бальною шкалою Лайкерта. Анкету поділено на дві аналогічні половини, у кожній із яких було по п'ять індикаторів провини (розкид сумарної шкали від 5 до 25 балів) та сім індикаторів толерантності (від 7 до 35).

За цією анкетною попередньо опитано 94 студенти Львівського національного університету імені Івана Франка. Порівняння оцінок обох половин анкети за обома шкалами за коефіцієнтом кореляції Спірмена показало високий рівень відповідності між трьома індикаторами (розкид шкали від 3 до 15 балів) обох частин шкали провини як стану ($\rho = .7, p \leq .001$; відмінності тут і далі вимірювано за критерієм Манна – Вітні) та чотирма індикаторами (від 4 до 20 балів) обох частин шкали толерантності до незгод ($\rho = .57, p \leq .001$). Це дало підстави використати ці індикатори для формування першої і другої половини обох шкал, визнати їх за рівноцінними і надалі застосувати для фіксації відповідних показників до і після формувального впливу на випробуваних для встановлення його ефективності (додаток).

Експериментальну частину дослідження було проведено в жовтні 2020 р. під час викладання дисципліни «Суспільствознавство та медіакритика» для студентів першого курсу бакалаврату Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Дослідження відбувалося на практичному занятті на тему «Психологічний зміст взаємних очікувань журналістів і споживачів інформації», яке було проведено зі студентами 12 груп. Загальна кількість охоплених студентів – 340.

Основний зміст заняття полягав у застосуванні *техніки рейтингового аналізу мотивів незгод у взаємодії* журналістів і споживачів інформації. Запропонована студентам процедура містила такі послідовні етапи: складання загального переліку ймовірних мотивів на основі надаваних студентами пропозицій; рангування їх за ступенем їхньої важливості шляхом підсумовування індивідуально зроблених студентами виборів; визначення спільного (усередненого) рейтингу; обговорення слухності місць у рейтингу тих мотивів, які опинилися на найвищих і найнижчих місцях; обґрунтовування доцільності зміни їхнього місця в рейтингу. Принциповими ознаками реалізації такої техніки були: порівняльне рангування мотивів; відкритість і доступність оцінок – у вигляді як індивідуальних пропозицій, так і узагальнених показників; комунікативна паритетність оцінок і рівноправність учасників у праві та можливості їх давати; максимально можливе емоційне відсторонення/абстрагування від суб'єктивної значущості мотивів; вербальна експлікація (проговорювання) наявних або гаданих упереджень і заангажованостей.

Досягнута в такий спосіб проблематизація співвідношення мотивів мала виразно неконфронтаційний зміст: по-перше, завдяки принциповій орієнтації процедури на безконфліктне спілкування; по-друге, через дистанційний характер самого заняття, що утруднювало ескалацію можливих непорозумінь; по-третє, з огляду на закладену в порядок обговорення «експертну» позицію його учасників.

Описана техніка поділялася на чотири варіанти, кожний із яких було застосовано в трьох групах. Відповідно до заданої спрямованості причин аналізованих незгод такі варіанти названо екстрапунітивним (приписування вини за незгоди представникам автгруп – споживачам інформації), інтропунітивним (звинувачування інгрупи – самих журналістів), імпунітивним (уникання звинувачень у бік одних або других) та конструктивним (пошук розв'язання проблем).

Докладна процедура *екстрапунітивного* варіанту роботи полягала в тому, що студенти називали позитивні риси поведінки громадян у сфері масмедіа (для спокійного входження в контекст заняття). Потім вони називали негативні риси такої поведінки представників «не своєї» соціальної групи. (Актуалізація негативних оцінок спричиняла невелике емоційне напруження). Перелік

негативних рис симультанно фіксовано на екрані. Далі кожний учасник вибирав по три найважливіші негативні риси і подавав їх (за номерами в переліку) у чаті. Модератор (викладач) підсумовував частоту називання рис та встановлював їхній частотний рейтинг. Після цього перелік ділено на дві частини – більш і менш частотні риси. (Якщо рис понад десять, то можна ділити на три частини з виділенням середнього рівня частотності). Наступним етапом ставало обговорення можливих причин (мотивів) найчастотніших негативних рис: Чому люди так поведуться? Що їм дає така поведінка? Як на це слід реагувати? Котрі із цих причин справді є важливими, а котрі, можливо, не відіграють істотної ролі, і їх можна було б перенести в нижню частину рейтингу? Потім відбувалося подібне обговорення рис із малою частотою вибору, але з акцентуванням уваги на питанні про те, котрі із цих причин насправді є важливими і їх треба перенести у верхню частину.

В *імунітивному* варіанті за аналогічною процедурою студенти визначали, оцінювали та обговорювали негативні риси поведінки журналістів – представників «своїї» групи, «самих себе» – у сфері масмедіа. *Імунітивний* варіант передбачав визначення проблем, що є у взаємодії журналістів і громадян і які не залежать ні від одних, ні від других, а далі – їхню оцінку й обговорення. Про проблеми у взаємодії журналістів і громадян ішлося й у *конструктивному* варіанті роботи, але основний зміст обговорення їх стосувався до можливих засобів додання найчастотніших проблем.

На початку кожного заняття студенти заповнювали сім пунктів першої половини анкети, а наприкінці – другої. Відтак було отримано показники провини як стану і толерантності до незгод до і після експериментального впливу на випробуваних. Ми сподівалися зафіксувати значущі відмінності в результатах такого впливу залежно від його способу, закладеного у відповідній техніці.

Проте отримані дані не дали підстав для достатньо вірогідних висновків про наявність передбачуваних відмінностей між чотирма експериментальними групами. Певні зміни, які можна було простежити, у кількісному вираженні не досягали статистично значущого рівня.

Лише як тенденція проявилось зниження почуття провини (із 7.87 до 7.24 бала) під впливом імунітивного способу обговорення проблем. Такий результат

видається цілком очевидним: позиція незвинувачування нікого сприяє формуванню комфортного для більшості людей стану прихильного, а не роздратованого ставлення до інших. Отже, доброзичлива, без звинувачення будь-кого проблематизація незгод у суб'єктивно значущому контексті спілкування допомагає особі асертивно сприймати й оцінювати наявні розбіжності в оцінках.

Мета наступного етапу дослідження полягала в більш виразному зіставленні неконфронтаційного і конкурентного способів обговорення проблем. Конкуренція оцінок або її брак стосувалися до взаємодії учасників обговорення в межах самої групи. Вищеописану процедуру було відтворено в роботі з 200 студентами першого курсу бакалаврату Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка в жовтні 2021 р. Неконфронтаційний спосіб застосовано під час занять зі 106 студентами, а за конкурентним способом працювали 94 особи, по чотири групи на кожний спосіб.

Як показали отримані результати, *конкурентний* спосіб спілкування не справив значущого впливу ні на почуття провини, ні на толерантність до незгод.

Натомість у групах із *неконфронтаційним* способом взаємодії за показником почуття провини проявився ефект, аналогічний тому, що мав місце на попередньому етапі в роботі за імпульсивним стилем: почуття провини дещо ослабло на рівні тенденції (із 7.73 до 7.34 бала). Водночас у цих групах відбулося значуще зниження толерантності до незгод (від 13.11 до 12.96, $p = .018$).

Виходить, що робота без конфронтації оцінок має дещо парадоксальний ефект. З одного боку, вона, імовірно, послаблює почуття провини (бо немає підстав почуватися винним), а з другого – спричиняє також послаблення толерантності до незгод. Толерантність мала б позитивно корелювати з почуттям провини, а відтак і послаблення цих двох рис в спільному контексті згідливості не повинно дивувати.

Парадокс, очевидно, полягає у двоїстій психологічній природі і почуття провини як прояву водночас згідливості і нейротизму, і толерантності до незгод як прихильному (толерантному) ставленні до соціально небажаного явища (незгод), яке містить тенденції згідливості і відкритості. Нейротизм почуття провини і відкритість толерантності до незгод заходять між собою в суперечність, коли перша

характеристика спонукає її носіїв до самозаглиблення і рефлексії, а друга – до активного залучення до соціального простору.

Відтак можна узагальнити, що участь особи в інтелектуально та емоційно значущому спілкуванні з іншими людьми бодай на певний час актуалізовує її невротичні стани, у т. ч. й почуття провини як внутрішнє заперечення власної позиції, небажання протиставлятися оточенню. Одночасно із цим посилюється толерантність до незгод як нехіть до такого самого протиставлення. Водночас толерантність до незгод містить потенційну змогу особи зайняти більш відкриту й свідому позицію щодо світу, долаючи можливе почуття провини та підвищуючи здатність бути толерантним у соціальній взаємодії.

Отже, *неконфронтаційно-експертна проблематизація незгод між учасниками широких соціальних взаємодій може бути втілена в техніці рейтингового аналізу мотивів незгод. Основними методами проведення цієї роботи є групова дискусія з елементами соціально-психологічного тренінгу.* Предметом уваги учасників мають стати мотиви незгод між зацікавленими особами або спільнотами в оцінюваній сфері життєдіяльності. Такий підхід надає спільній роботі характеру колективного психологічного міркування та спонукає учасників до зайняття об'єктивно-відстороненої експертної позиції.

Процедура передбачає низку етапів. Насамперед має бути з'ясовано предмет обговорення – сферу інтересів та перелік основних незгод між їхніми суб'єктами. Далі відбувається спільне складання переліку ймовірних мотивів незгод. Наступний елемент роботи – рангування визначених мотивів за ступенем важливості на основі індивідуальних оцінок та вирахування усередненого рейтингу кожного з них. Інформаційно найбільш місткий етап – обговорення слушності місць у рейтингу різних мотивів та обґрунтування доцільності їхньої зміни.

Принциповими для забезпечення ефективності такого обговорення є відкритість і доступність оцінок, комунікативна паритетність їх, емоційне відсторонення від суб'єктивної значущості мотивів, вербальна експлікація упереджень і заангажованостей.

Досягнута в такий спосіб проблематизація співвідношення мотивів набуває неконфронтаційного та імпунітивного характеру, що сприяє переходові до більш

асертивних і конструктивних форм взаємодії та подальшого переорієнтування на шляхи й засоби додання наявних чи можливих проблем. Залучення учасників до описаного способу роботи з приводу психологічно дражливих питань допомагає запобігти зайвій невротизації їхніх станів і спілкування, відрегулювати почуття провини, підвищити рівень толерантності до інакшості, зайняти відкриту й свідому позицію в соціальній взаємодії. Запропонована *технологія оцінки та уможядного розв'язання проблем* може стати ефективним елементом просвітницько-інформаційної та психоедукаційно-інтерактивної роботи з представниками різних суспільних груп і середовищ.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЯ

ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ ІЗ ПІДТРИМКИ СТИГМАТИЗОВАНИХ МЕНШИН

Соціально-психологічні технології підтримки стигматизовуваних меншин передбачають організацію роботи із представниками професійних спільнот (психологи, соціальні педагоги, вчителі, фахівці громадських організацій та ін.) спрямовану, зокрема на підвищення: психологічної готовності фахівців громадських організацій до надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин; компетентності педагогічних працівників із проблеми стигматизації та підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі; емоційної компетентності педагогів у запобіганні соціальній стигматизації та обізнаності фахівців системи освіти щодо особливостей підтримки осіб, стигматизовуваних за гендерною ознакою.

4.1. Підвищення психологічної готовності фахівців громадських організацій до надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин (Вінков В.Ю.)

Проблема стигматизації осіб, груп, меншин за етнічними, культурними, віковими, гендерними ознаками виявляється наразі актуальною в нашому суспільстві. Держава як інститут хоч і гарантує дотримання прав кожного громадянина, що прописано у законодавстві, проте реально не завжди може надати захист всім громадянам. Натомість все більшу роль в українському суспільстві починають виконувати різноманітні громадські організації, об'єднання, партії, які метою своєї діяльності ставлять забезпечення і дотримання прав і свобод громадян, тим самим сприяючи розвиткові гуманітарної і правової політики держави.

Залучення в громадську діяльність громадян позитивно впливає на формування життєвої позиції і підвищує їхню здатність спільними зусиллями вирішувати різноманітні суспільні проблеми. Тому реалізація *технології*

підвищення психологічної компетентності професійних спільнот з підтримки стигматизовуваних меншин передбачає, зокрема, дослідження ролі громадських організацій в підтримці стигматизовуваних меншин та підвищення психологічної готовності фахових спеціалістів і волонтерів таких організацій до взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин.

В контексті дослідження ролі громадських організацій у підтримці стигматизовуваних меншин *інформаційно-змістовий компонент* цієї технології передбачає аналіз явища стигматизації, протидії його поширенню в аспекті означеної нами проблеми та *соціально-психологічної готовності фахівців до надання підтримки стигматизовуваним меншинам*,

Серед усіх визначень стигматизації в контексті означеної нами проблеми, найбільш доцільно буде зосередитися не стільки на ставленнєвому аспекті цього явища, скільки на інтеракційному. Стигматизацію можна розглядати як особливий тип взаємодії між представниками більшості, що є носіями загальноприйнятих норм, і представниками меншості, що за певних обставин порушують ці норми і викликають осуд з боку більшості.

Порушення норм зазвичай викликає негативну реакцію з боку більшості. Дослідники стигматизації зазначають, що для більшості при зустрічі з тими, хто не відповідає загальноприйнятим нормам і правилам, характерним є переживання таких емоцій, як гнів, страх, роздратування, відраза. За Гофманом І. в основі стигматизації лежить механізм опанування своїм страхом при зустрічі з тими, хто має ознаки, що відрізняються від прийнятої в суспільстві норми (Гофман, 1963). Кнуф А. і Епов Л. говорять про те, що страх більшості перед стигматизовуваними меншинами трансформується в агресію і підштовхує до соціальної ізоляції цих меншин (Кнуф, 2006).

На нашу думку, залежно від того, до якої соціальної групи ця меншість належить, залежатиме, що буде відчувати їхнє оточення. Страх, сором, відраза, презирство згодом можуть трансформуватися в агресію до меншості та прагнення вчинити певні дії стосовно них, що згодом приведе до дистанціювання, соціальної ізоляції, санкцій, примусу тощо. Здавалось би, такі дії мали б підштовхнути

меншість до інтеграції їх у суспільство, проте зазвичай вони несуть протилежний ефект. Нав'язування певних загальноприйнятих правил шляхом заборон і обмежень, щоб змусити меншини бути такими як більшість суспільства, призводить до появи опору з їхнього боку, якщо вони відчують в собі сили, або ж уникнення, якщо відчують брак сил протистояти більшості. Тому замість інтеграції результатом цього впливу більшості стає, навпаки, ізоляція меншини та дезінтеграція суспільства.

Якщо вчасно не втрутитись у цю ситуацію, наслідками таких дій, крім негативного ставлення з боку більшості, може стати для стигматизовуваних меншин поява негативних переживань з приводу власного соціального статусу, а згодом і закріплення негативних форм поведінки у вигляді втрати самоповаги, зневіри у власні сили, формування мотивації уникнення невдач, а не досягання успіху. Це в свою чергу можуть повторно спричиняти негативні реакції з боку їхнього оточення, так і з боку самих себе, коли сама людина ставить «хрест на собі». Ці негативні форми поведінки представників стигматизовуваних меншин стосовно самих себе називають самостигматизацією. Вона проявляється у виробленні ставлення до себе на основі засвоєного ставлення оточення до них і вчинення дій, що призводить до поглиблення ізоляції від суспільства. Самостигматизація є кінцевим наслідком стигматизації, коли негативне ставлення до самого себе стає засобом підтримки власної ідентичності, хоч і негативної. Така форма деформованої ідентичності призводить до самообмеження у своїх прагненнях, самоізоляції від оточення та вкорінювання переконання у власній нікчемності. Життєва позиція такої людини проявляється у відмові від прагнення що-небудь змінити у своєму житті, знеціненні своїх прав та униканні неоднозначних ситуацій в своєму житті, що викликають тривогу.

Зворотнім процесом стигматизації, що має на меті відновлення прав і соціального статусу представників меншин, є дестигматизація (Кнуф, 2006b). У процесі дестигматизації меншин велику роль відіграють громадські організації, що беруть на себе забезпечення їхніх прав, коли держава не має змоги виконувати покладенні на неї обов'язки. Саме громадські організації об'єднують людей, що

прагнуть займати активну життєву позицію в суспільстві шляхом залучення у громадську діяльність. Сама громадська організація стає інструментом психологічної допомоги за рахунок створення однодумцями осередку, які прагнуть вирішити певні соціальні проблеми таких меншин.

Для стигматизовуваних осіб та особливо для тих, хто зазнав дискримінації, важливим є пошук підтримки серед оточення, а прийняття колективом громадської організації представників меншин такими, якими вони є, без засудження і докору, несе позитивний психологічний ефект в бік покращення ставлення до самого себе, відновлення своєї довіри до людей, знайдення потрібного рішення в своїй життєвій ситуації, новий життєвий досвід тощо. Коли колектив громадської організації стає референтною групою для представників цих меншин, це стає умовою для набуття нового досвіду, яким ділиться цей колектив.

Крім спеціалістів, які вносять свій внесок у забезпечення прав і свобод стигматизовуваних меншин, не менш важливу роль відіграють волонтери, що значно підвищують цінність роботи громадської організації для представників цих меншин.

Відповідно у наданні допомоги стигматизовуваним меншинам важливо дослідити, якого роду допомогу готові надавати фахівці і волонтери громадських організацій тим, хто її потребує, та які властивості впливають на такий вибір.

Перед тим як приступити до роботи з підвищення готовності фахівців і волонтерів соціально-психологічної служби до надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин, нами було реалізовано *діагностичний компонент* технології, який передбачав проведення опитування фахівців громадських організацій, мета якого полягала у визначенні необхідних властивостей, що допомагають їм результативно виконувати діяльність. На нашу думку, ці властивості є складовими психологічної готовності до взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин. Однією з таких характерних рис готовності до взаємодії є прагнення надавати різного роду допомоги представникам стигматизовуваних меншин.

В дослідженні брали участь 70 фахівців громадських організацій, яких просили оцінити за трибальною шкалою, наскільки вони готові надавати різного роду допомогу тим, хто її потребує. Серед такої допомоги було визначено надання певної корисної інформації або консультація з приводу певної проблеми, психологічна підтримка або порада у розв'язанні певної проблеми, навчання чомусь корисному або передача певного професійного досвіду та надання матеріальної допомоги у вигляді речей або грошей. Тобто іншими словами можна сказати, наскільки готові респонденти ділитися інформаційними, психологічними, освітніми та матеріальними ресурсами.

Умовно було респондентів поділено на 3 групи за ступенем готовності надати допомогу: низький, середній та високий рівні. Такий поділ дав змогу застосувати *H-критерій Краскела-Воллеса* і визначити, який прояв мають такі особистісні властивості, як рефлексія, толерантність, мотивація участі у громадській діяльності. Зазначені властивості вивчалися за допомогою *опитувальника С. К. Нартової-Бочавер «Мотивація допомоги»* (Ильин, 2013), *експрес-опитувальник «Індекс толерантності»* (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова) (Солдатова, 2002), *методики М. Гранта з визначення рівня вираженості і направленості рефлексії* (Карпов А.В., Скитяева И.М., 2005).

Мотивацію участі у громадській діяльності було визначено шляхом оцінки респондентами ступеня вираженості мотивів залучення до такої діяльності: грошова винагорода, зміна світу на краще, бажання допомогти людям, особистісне зростання, самореалізація, отримання необхідного досвіду, прагматичний інтерес, покликання, самореклама, сучасні тенденції в світі, почуття провини.

Серед двох показників методики визначення рівня вираженості та направленості рефлексії (соціорефлексія та саморефлексія) у респондентів з вираженою готовністю надати інформаційну допомогу найбільше проявилася саморефлексія ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 30,53$, $R_{сер2} = 28,82$, $R_{сер3} = 41,0$). Респонденти, які мають найвищий показник готовності інформувати тих, хто потребує допомоги, має найвищий ранг за саморефлексією ($R_{сер3} = 41,0$), тоді як низький прояв такого прагнення має низький рівень саморефлексії ($R_{сер1} = 30,53$). Це показує, що

саморефлексія значно допомагає фахівцям, задіяних у громадську діяльність, більш ефективно проводити консультації для тих, хто звертається по допомогу в громадські організації.

Водночас соціальна толерантність ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 39,35$, $R_{сер2} = 24,06$, $R_{сер3} = 39,08$) хоча і має значущі відмінності між трьома групами, проте свідчить, що групи із найменшою і найбільшою схильністю до надання інформаційних послуг мають найбільший прояв соціальної толерантності до людей, які потребують допомоги, ніж респонденти із середнім рівнем вираженості цієї схильності. Це може бути пояснено тим, що високий прояв толерантності не обов'язково має впливати на прагнення надати інформаційну допомогу. Таке прагнення може бути викликане іншими чинниками, які варто дослідити в подальшій роботі.

Цікаво те, що у респондентів з прагненням надавати інформаційну допомогу виражений такий мотив участі у громадській діяльності як самореалізація ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 26,68$, $R_{сер2} = 31,53$, $R_{сер3} = 41,54$). Це може говорити, що прагнення до самореалізації стимулює активність фахівців в бік не тільки надання консультацій, інформування клієнтів організації, що є важливою частиною будь-якої роботи, але і прагнення виразити свою позицію і власну думку.

Фахівці, які готові надавати *освітні послуги* у вигляді навчання і передачі власного життєвого і професійного досвіду, мають високі показники з рефлексії. З одного боку, високий рівень саморефлексії ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 26,22$, $R_{сер2} = 34,45$, $R_{сер3} = 40,31$) характеризує їх, як таких, що добре володіють професійними знаннями і знають їхню важливість для інших людей. А з другого боку, високий рівень соціорефлексії ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 26,44$, $R_{сер2} = 35,08$, $R_{сер3} = 39,87$) показує, що вони достатньо добре оцінюють потреби тих, хто звертається по допомогу, і можуть, крім надання кваліфікованої допомоги, ще передати свій професійний досвід, враховуючи потреби цих людей.

Ці ж фахівці мають виражену мотивацію допомагати іншим ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 25,00$, $R_{сер2} = 35,32$, $R_{сер3} = 40,40$) і високий рівень толерантності ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 32,19$, $R_{сер2} = 29,76$, $R_{сер3} = 40,13$). У намірах продовжувати займатися громадською діяльністю їх найбільше мотивує бажання допомагати людям ($p < 0,05$,

Rсер1=26,41, Rсер2=35,47, Rсер3=39,67) та прагнення змінити світ на краще ($p < 0,05$, R1сер=25,81, Rсер2=34,37, Rсер3=40,54).

Прагнення ділитися *психологічними ресурсами* у вигляді надання підтримки або порад у розв'язанні складних життєвих ситуацій, як і з освітніми ресурсами, також пов'язана із рефлексією. Таке виражене прагнення у психологічній допомозі супроводжується високим рівнем саморефлексії ($p < 0,01$, Rсер1=24,53, Rсер2=36,54, Rсер3=41,0) і соціорефлексії ($p < 0,05$, Rсер1=28,79, Rсер2=29,75, Rсер3=41,12). Із цього виходить, що розуміння фахівцями себе та інших людей значно полегшує надання психологічної допомоги людям, що її потребують, дає змогу краще розуміти їхні труднощі.

Крім того респондентам властива мотивація допомоги іншим ($p < 0,01$, Rсер1=22,24, Rсер2=37,36, Rсер3=41,61) як внутрішня потреба, яка знайшла своє продовження у намірах займатися громадською діяльністю. Цим респондентам властивими є такі мотиви участі у громадській діяльності, як бажання допомагати людям ($p < 0,05$, Rсер1=26,66, Rсер2=38,79, Rсер3=38,80) та прагнення змінити світ на краще ($p < 0,01$, Rсер1=22,55, Rсер2=41,89, Rсер3=39,73).

У ставленні до людей ці респонденти проявляють значну толерантність, що знайшло свій прояв у загальних показниках з толерантності ($p < 0,05$, Rсер=25,29, Rсер=38,64, Rсер=39,55) та толерантності як особистісної риси ($p < 0,05$, Rсер=25,00, Rсер=43,57, Rсер=37,84).

Значних відмінностей серед груп респондентів, які готові ділитися *матеріальними ресурсами*, за такими особистісними властивостями, як рефлексія, толерантність, мотивація участі у громадській діяльності, не було виявлено. Це може говорити про те, що ці властивості не відіграють значної ролі у прагненні надати матеріальну допомогу тим, хто її потребує. Скоріш за все, на такі наміри можуть впливати якісь інші психологічні чинники.

Отже, можна стверджувати, що *фахівці громадських організацій з вираженою потребою надавати інформаційну, освітню та психологічну допомогу мають високий рівень саморефлексії*. Прояв цієї властивості свідчить про те, що фахівець знає, чим може бути корисним для тих, хто потребує допомоги. У проведенні

корекційно-розвивальної роботи із фахівцями і волонтерами громадських організацій, досліднику слід враховувати важливість рефлексії у підвищенні готовності до взаємодії із стигматизовуваними меншинами і варто організовувати ці заняття таким чином, щоб максимально спертися на їх життєвий і професійний досвід, який може стати в нагоді тим, хто його потребує. З високим рівнем розвитку цієї властивості фахівець здатний краще аналізувати свої емоційні реакції, розуміти причини появи тих чи інших стереотипів та момент їхнього впливу на власну поведінку.

Цікаво те, що саморефлексія проявилася у готовності ділитися всіма ресурсами, крім матеріальних, проте соціорефлексія найбільш виразною є серед освітніх та психологічних ресурсів. Це показує, що мало покладатися на власні емоції і переживання у наданні освітньої та психологічної допомоги, важливо розуміти внутрішній стан тих, хто потребує її, тоді заходи, які буде організовано для представників стигматизованих меншин, і підбір психологічних засобів, матимуть сильніший ефект.

Крім того низькі показники із соціорефлексії можуть привести до протилежного ефекту, коли нівелюється думка і почуття того, хто потребує допомоги, і пропонуються йому психологічні засоби, лише тому, що це допомогло колись фахівцю і він думає, що це єдино правильний спосіб розв'язання проблеми. За такою позицією фахівця громадської організації може ховатися егоцентризм.

Особи з вираженим егоцентризмом частіше вірять в те, що їхня думка є правильною, адже більшість суспільства думають так само, як і вони. Це вселяє в них впевненість, що вони мають право чинити зі стигматизовуваною меншиною так, як би, на їхню думку, вчинила більшість. Тому все, що ця частина зробить, вона вважатиме правильним. Для підтвердження своєї позиції представники цієї частини посилаються на певні положення або вибірково використовують факти як з наукових, так і псевдонаукових джерел, вислови людей, що набули авторитету в суспільстві, спираються на традиції, яких дотримуються певна частина суспільства.

Такі прояви у ставленні до представників стигматизовуваних меншин є ознакою *неготовності до взаємодії* із ними з боку *фахівців громадських організацій* і може призводити до руйнування довіри між ними.

Стан психологічної готовності, як зазначають дослідники, має складну динамічну структуру, яка містить сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини відносно до зовнішніх умов та завдань діяльності, що знаходить свій вияв у позитивному ставленні до діяльності, адекватних до вимог професії рис характеру, здібностей, темпераменту; необхідних вмінь й навичок; стійких професійно важливих рис особистості (Дяченко, 1976; Бозаджиев, 2010; Скоробагата, 2008).

В сфері громадської активності можна виділити схожі компоненти структури готовності до діяльності, серед яких:

- мотивація залучення у громадську діяльність, що буде пояснювати, чим керуватимуться фахівці і волонтери у виборі цієї діяльності, як ця мотивація буде впливати на особливості реалізації цієї діяльності;
- уявлення про специфіку роботи із представниками стигматизовуваних меншин, знання характеру проблем, із якими вони найчастіше зіштовхуються;
- опанування комунікативними навичками і вміннями, що будуть сприяти налагодженню довіри між фахівцями і волонтерами, з одного боку, та представниками цих меншин, з другого;
- контроль за виконанням діяльності відповідно до певних стандартів, що були засвоєнні у професійному середовищі;
- рефлексія своїх переконань, почуттів, реакцій, що можуть виникати під час взаємодії з представниками цих меншин та їхнє коригування самими фахівцями і волонтерами.

У зв'язку з тим, що більшість фахівців вже має досвід взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин, важливим є не стільки підвищення їхнього професійного рівня, скільки вдосконалення вже наявних знань, переосмислення власного професійного досвіду, вироблення більш ефективних моделей взаємодії з тими, хто потребує психологічної допомоги.

Для дослідження мотивації залучення у громадську діяльність, нами було проведено опитування, спрямоване на з'ясування мотивів, якими б опитані респонденти керувалися, якби вирішили зайнятися громадською діяльністю.

Для цього їм було задано питання «Якби ви вирішили приєднатися до участі у діяльність громадської організації, що могло б їх спонукати до цього?» Їх просили оцінити за 5-бальною шкалою такі мотиви: грошова винагорода, зміна світу на краще, бажання допомогти людям, особистісне зростання, самореалізація, отримання необхідного досвіду, прагматичний інтерес, покликання, самореклама, сучасні тенденції в світі, почуття провини. З усіх цих мотивів було вирішено зосередити увагу лише на зміні світу на краще і бажанні допомогти людям, що найбільше відповідають поставленій меті дослідження. Прояв цих мотивів був співвіднесений за допомогою кореляційного аналізу із показниками *опитувальника С. К. Нартової-Бочавер «Мотивація допомоги»* (Ильин, 2013), *методики В. В. Бойка з діагностики емоційних бар'єрів в міжособистому спілкуванні* (Райгородский, 2011), *методики М. Гранта з визначення рівня вираженості і направленості рефлексії* (Карпов, 2005).

У структурі мотивації допомоги людям найвищою цінністю є людське життя, а тому так чи інакше допомога людям буде певною мірою пов'язаною із порятунком життя, збереженням здоров'я людей. Прагнення допомогти людям пов'язана з мотивацією до надання допомоги ($r = 0,482, p \leq 0,01$). Серед інших мотивів прагнення допомогти тісно пов'язана з мотивацією отримання необхідного досвіду ($r = 0,319, p \leq 0,01$) і зміни світ на краще ($r = 0,504, p \leq 0,01$). Такі респонденти охочіше залучаються у волонтерську діяльність і готові жертвувати власним часом на неї ($r = 0,426, p \leq 0,01$). Серед всіх ресурсів, якими вони володіють і готові ділитися з тими, хто потребує допомоги, перевагу надають допомозі у вигляді психологічної підтримки ($r = 0,330, p \leq 0,01$) і просвітницької діяльності ($r = 0,356, p \leq 0,01$).

Можна відзначити те, що *мотивація допомоги людям* значно корелює із такими показниками рефлексії: саморефлексії ($r = 0,500, p \leq 0,01$) і соціорефлексії ($r = 0,304, p \leq 0,01$). Розвинута саморефлексія дає змогу поставити себе на місце

тих, хто потребує допомоги і тим самим стати ближче до розуміння проблем стигматизованих меншин. Соціорефлексія дає змогу побачити себе і ситуацію з позиції цих груп і певним чином передбачити їхню реакцію, а тому обдумати і скоригувати власні дії. Крім того у цих фахівців виражена мотивація допомоги пов'язана зі зниженим проявом емоційних бар'єрів у спілкуванні, що підтверджується від'ємною кореляцією із показниками методики В. В. Бойка: негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій ($r = -0,324, p \leq 0,01$), небажання зближуватися з людьми на емоційній основі ($r = -0,363, p \leq 0,01$), емоційні перешкоди в спілкуванні ($r = -0,364, p \leq 0,01$). Тобто гнучкість, розвиненість, виразність емоцій та вміння контактувати на емоційній основі можна інтерпретувати як готовність до взаємодії з представниками різних соціальних груп, в тому числі і тих, хто зазнає стигматизації.

На відміну від мотивації допомоги людям, мотиви зміни світу на краще можуть як включати, так і виключати людиноцентристські цінності, де головною цінністю є людське життя, та пропонувати альтернативні погляди на світ (захист природи, тварин, або релігійні течії). Ця мотивація виявилася пов'язаною з мотивацією до надання допомоги ($r = 0,408, p \leq 0,01$), з прагненням отримання необхідного досвіду ($r = 0,520, p \leq 0,01$), бажанням допомогти людям ($r = 0,504, p \leq 0,01$), особистісним зростанням ($r = 0,402, p \leq 0,01$), покликанням ($r = 0,474, p \leq 0,01$), самореалізацією ($r = 0,390, p \leq 0,01$). Це показує, що прагнення змінити світ тісно переплітається з необхідністю самовдосконалення.

Ці респонденти також як і попередня група, мають виражену готовність витрачати свій час на волонтерську діяльність ($r = 0,409, p \leq 0,01$) і готові надавати тим, хто потребує, психологічну підтримку ($r = 0,357, p \leq 0,01$), ділитися власними знаннями ($r = 0,354, p \leq 0,01$) і допомагати вирішувати різні соціальні проблеми ($r = 0,262, p \leq 0,05$), хоча самі зізнаються, що потребують поінформованості з приводу певної сфери діяльності ($r = 0,308, p \leq 0,01$) і підтримки з боку однодумців у реалізації власного задуму ($r = 0,254, p \leq 0,05$).

Серед особистісних властивостей у цієї групи респондентів спостерігаються схожі прояви рефлексії: високий рівень саморефлексії ($r = 0,469, p \leq 0,01$),

соціорефлексії ($r = 0,317, p \leq 0,01$), що впливає на зниження емоційних бар'єрів: виражена мотивація змінити світ має обернену кореляцію з негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій ($r = - 0,347, p \leq 0,01$), небажанням зближуватися з людьми на емоційній основі ($r = - 0,368, p \leq 0,01$), емоційними перешкодами в спілкуванні ($r = - 0,373, p \leq 0,01$).

Такі результати показують, що слід звертати увагу на *мотиваційний аспект* тих, хто займається громадською діяльністю. *Виражену мотивацію до надання допомоги людям і зміни світу на краще визначено як необхідну умову для формування готовності* серед фахівців і волонтерів до взаємодії із стигматизовуваними меншинами. Низький рівень прояву такої мотивації серед фахівців стане серйозною перешкодою у впровадженні цих технологій, а отже буде впливати на якість психологічної підтримки тих осіб, хто потребує такої допомоги.

Результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми засвідчили необхідність організації корекційно-розвивальної роботи із підвищення рівня психологічної готовності фахівців і волонтерів громадських організацій до взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин та надання їм психологічної підтримки.

Корекційно-розвивальний компонент технології передбачав застосування соціально-психологічних засобів, спрямованих на *підвищення психологічної готовності фахівців* до надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин. Така робота здійснювалася у декілька етапів.

Перший етап – визначення кола проблем стигматизовуваних осіб, спрямовано на з'ясування спеціалістами характеру проблем, із якими зіштовхуються представники цих меншин, що дасть змогу окреслити ряд завдань, на які мають звернути увагу ці фахівці. Роботу в групі доцільно організувати за *інтерв'їзійно-психоедукаційною формою*, а матеріал варто подавати у формі практичних занять з використанням технік казко- і арт-терапії, а не лекцій. Такий підхід може оптимально використати час, коли робота проходить у групі, ніж коли розглядати ситуацію з кожним учасником окремо.

Цей етап дає змогу сформулювати уявлення про характер проблем цих людей, зрозуміти причини і наслідки для них, поглибити знання про можливі шляхи допомоги їм. Завдяки цим уявленням фахівцю у подальшій роботі значно легше стане розуміти, чому такі люди не завжди можуть змінити своє життя, чому вони легко здаються при зустрічі з незначними перешкодами. Важливим також є опора на професійний та життєвий досвід як фахівців, так і волонтерів у їхній взаємодії з представниками таких меншин, а робота в групі збагатить досвід окремого учасника.

Для такої роботи можна запропонувати наведені далі вправи.

Вправа «Казковий персонаж», в основу якої було покладено модифікацію вправ «Вигадані історії» (Фопель, 2002, с. 28), «Історії» (Фопель, 2003, с. 122) і «Казковий театр» (Метод. рек..., 2019, с. 30).

У цій вправі використано елементи казкотерапії. Кожному учаснику тренінгу пропонується згадати людину, яка найбільше їм запам'яталася за час роботи у соціально-психологічній службі і яку можна віднести до стигматизованих меншин. Образ цієї людини стане прототипом героя вигаданої казки. Для полегшення написання казки учасники тренінгу можуть використати сценарій, що має містити в собі ключові моменти: 1) початок казки, де відбувається знайомство з героєм та описується його характер; 2) проблема, з якої починається пригода головного героя; 3) реакція найближчого оточення на головного героя у зв'язку з невдачами; 4) пригода, завдяки якій відбувається зустріч з іншим казковим персонажем, або якась ситуація, в яку герой потрапив; 5) розв'язка, де герой отримує допомогу або знаходить рішення; 6) повчальна частина, набутий досвід або перевтілення героя в щось нове.

В описі героя важливо звертати увагу на його характер, як позитивні, так і негативні риси. Ненав'язливість цієї вправи дає змогу в казковій формі максимально описати характер проблем і перепони, із якими зіштовхується персонаж в своєму житті, виокремити її психологічну суть.

Вправа «Колаж порад». Основна ідея цієї вправи взята з вправи «Колаж» (Фопель, 2003, с. 116). Основним завданням вправи є визначення кола проблем, із

якими зіштовхуються представники стигматизовуваних меншин, і знайти відповідні рішення виходу з цієї ситуації.

Як продовження попередньої вправи учасники тренінгу сідають в коло. Кожний з них на листі паперу пише проблему, із якою зіштовхнувся його персонаж, і передає іншим учасникам по колу для того, щоб вони могли написати свої поради, як вирішити його проблему. У кінці кожний учасник отримає різні варіанти вирішення проблеми, яку він виніс для обговорення. Учасник тренінгу може спробувати узагальнити отриманні відповіді за різними смисловими групами, наприклад, відповіді «покликати по допомогу друга», «звернутися до батьків» і т.д. можна віднести до однієї категорії рішень, яку можна умовно назвати «соціальний капітал» або «соціальні зв'язки». Отриманні поради можуть стати додатковим інструментом для аналізу власної казки, рефлексії своїх стратегій, що може привести до усвідомлення своїх переваг і обмежень у прийнятті рішень та відкриття, що звернення за порадою до своїх колег є важливим ресурсом у збагаченні власного досвіду.

Далі на дошці вішається лист паперу формату А3, на якому зображене коло. Учасникам пропонується в центрі кола вписати проблему, із якою їхній персонаж зіштовхнувся в казці. А на периферії кола спробувати написати всі поради, які вони отримали від інших учасників тренінгу. Якщо характер проблем і порад повторюються, їх можна не вписувати. У підсумку має вийти колаж порад.

Вправа «В гостях у казки». Її завданням є занурення учасників тренінгу в казку, авторами якої вони стали. Кожний з учасників зачитує свою казку вголос, а інші намагаються зрозуміти повчальний її смисл, звертаючи увагу на окремі деталі. Після цього відбувається обговорення і аналіз казки. Варто проговорити кому, яка казка найбільше сподобалася і яка найбільше вразила, що нового учасники дізналися про людей, які зазнають стигматизації з боку більшості. Така форма роботи з групою збагачує досвід кожного учасника і дає змогу по-новому поглянути на проблеми стигматизованих меншин, зрозуміти причини і наслідки стигматизації і самостигматизації, переосмислити власні уявлення про цю ситуацію.

Вправа «Портрет». Ця вправа направлена на створення образу персонажу, який зазнає стигматизації. Для цього тренер пропонує на великому листі паперу формату А3 намалювати коло і в ньому кожному учаснику вписати як негативні, так і позитивні риси характеру або епітети, які зустрічаються в описі персонажа. Далі червоним кольором маркеру замалювати негативні прояви характеру, а зеленим – позитивні. Це дасть змогу учасникам тренінгу наглядно продемонструвати співвідношення негативних і позитивних характеристик в описі представника стигматизовуваної меншини. Крім того під кожною рисою ці учасники мають написати, які реакції зазвичай в інших людей викликають ці риси, або як вони поведуться, коли зустрічаються з представниками таких меншин.

Далі кожний учасник має виписати на один листочок паперу негативні риси, на другий – позитивні і скласти їх в різні стопки. Це стане матеріалом для наступного етапу з проживання емпатогенних ситуацій.

Другий етап роботи полягає у посиленні емпатії до представників цих меншин шляхом проживання емпатогенних ситуацій, що дає можливість поглибити розуміння характеру проблем, що переживають ці представники. Цей етап актуалізує емпатію у фахівців і волонтерів громадських організацій. Відчуття на собі наслідків стигматизації дасть змогу визначати точніше причини проблем. З другого боку, на власному досвіді фахівці будуть знати, які дії значно пригнічують представників стигматизовуваних меншин, як варто підбирати засоби роботи із ними, а також відчувати їхню дію на собі. Цей етап містить в собі діагностичний компонент, так як дає змогу дослідити і оцінити ситуацію, у якій опиняються представники стигматизовуваних меншин та відчувати дію наслідків на їхній психологічний стан. Для такої роботи пропонуємо використовувати наступні вправи.

Вправа «Соціальна ізоляція». Ідея проведення цієї вправи взята з вправи «За дверима» (Фопель, 2003, с. 148), збережена процедура проведення, але змінено мету. Ця вправа дає змогу відтворити умови соціальної депривації, в яких може опинитися будь-який представник стигматизовуваної меншини, та викликати стан фрустрації в учасників тренінгу. Для відтворення таких умов більшості учасників

пропонують вийти за межі кімнати, де проводиться тренінг. Проте двоє учасників мають лишитися в кімнаті і чітко слідувати інструкції тренера: вони мають розпочати між собою розмову на довільну тему, проте не повинні відволікатися на тих учасників, хто сяде в коло і буде намагатися включитися в їхню розмову. Перед початком вправи учасникам, які знаходяться за межами кімнати, тренер дає іншу інструкцію, а саме спробувати включитися у розмову, перейняти ініціативу та нав'язати тим, хто буде в колі, свою тему для обговорення. При цьому їм дозволено використовувати різні методи маніпуляції, які вони знають без шкоди для здоров'я чи нанесення моральної шкоди співрозмовнику. Учасники, які знаходяться за межами кімнати, не мають знати інструкцію тих, хто знаходиться в колі.

Далі тренер дає старт вправі і по одному запрошує приєднатися тих, хто знаходиться за межами кімнати, в коло, де іде обговорення теми. Розмова має тривати близько 1-2 хвилин, після чого тренер зупиняє її і пояснює учаснику, який нещодавно приєднався, що справжня мета вправи це викликати стан фрустрації у нього і його намагання якось змінити хід розмови зазнали б все одно невдач, якби він не намагався на це вплинути. Далі тренер пояснює цьому учаснику, що потрібно буде поводитися, як інші учасники кола, підтримувати розмову та ігнорувати нового учасника, який має приєднатися після нього.

Ця вправа триває доти, поки всі учасники, які знаходяться за межами кімнати, не опиняться в колі. Після завершення вправи має відбутися рефлексія своїх почуттів і переживань. Це має привести до усвідомлення значення соціальної підтримки для стигматизованих меншин з боку оточення і негативного впливу соціальної депривації на їхній емоційний стан.

Вправа «Відчуй себе на моєму місці». В основу наведеної вправи було покладено модифікацію вправ «Уявіть себе іншим» (Фопель, 2002, с. 140) і «Цікава історія» (Фопель, 2002, с. 145), «Побоювання» (Фопель, 2003, с. 68). Зміст цієї вправи полягає у тому, що учасники можуть поставити себе на місце тих людей, які зазнають стигматизації, і на власному досвіді зрозуміти реальність загрози їхньому благополуччю і важливість слів підтримки для таких людей. Для цього кожний з

учасників має витягнути один з листків паперу, що було підготовлені на попередньому етапі, і слідувати інструкції тренера.

Той, хто зголосився на роль людини, яка буде зазнавати стигматизації з боку оточення, має вибрати проблему, характерну для таких меншин, і розповісти від першої особи історію про вигаданого персонажа.

Інші учасники діляться на дві групи, одна з яких бере листочки з позитивними рисами, а друга – з негативними. Відповідно до цих рис ці групи готують звернення до учасника, яка буде зазнавати стигматизації. Проте особливості звернення будуть визначатися залежно від рис характеру: якщо негативні риси, то звернення має містити негативне ставлення учасників або знецінення будь-яких ініціатив або успіхів. Такі звернення, наприклад, можуть мати вигляд фраз: «Не намагайся, у тебе все одно не вийде!», «Що ти там розумієш?!», «Кидай цю справу, вона тобі не по зубах!». Друга група, що обрала позитивні риси, максимально демонструє позитивне ставлення, в якому відчувається підтримка. Серед таких звернень можуть бути: «Ти – молодець! У такій складній ситуації ти зміг зробити це!», «Я завжди знав, що у тебе все вийде!», «Як тобі вдалося? Іншим це не під силу!».

Після проведення цієї вправи важливо проаналізувати відчуття учасника, який пережив цю ситуацію, та інших учасників, які були в двох групах, осмислити вплив дій оточення на емоційний стан і почуття учасника, який зголосився на роль представника стигматизовуваної меншини, і спробувати екстраполювати ці переживання на реальну життєву ситуацію, в якій опинилися ці меншини.

На *третьому етапі* головним завданням роботи є *вироблення моделі взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин*, що орієнтована на їхню підтримку. Фахівці і волонтери громадських організацій зможуть засвоїти і відпрацювати необхідні навички та вміння взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин і розвинути комунікативну толерантність, що стануть надалі у нагоді в професійній діяльності. З другого боку, фахівці можуть оцінити власну поведінку, проаналізувати на власному досвіді ті емоційні стани і переживання, які відчувають особи, які звертаються по допомогу в соціально-психологічні служби. Це дає змогу краще розуміти значення психологічних

інструментів та при потребі більш гнучко і точно використовувати їх у роботі зі стигматизовуваними меншинами. Цей етап містить в собі корекційно-розвивальний компонент, так як дає змогу виробити стратегії взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин.

Вправа «Незручний клієнт». Метою цієї вправи є опрацювання стратегій роботи з клієнтами, із якими фахівцям і волонтером буває складно взаємодіяти, виникають негативні емоційні реакції на дії цих клієнтів. Інструментом у виконанні цієї вправи є метафоричні асоціативні карти “Persona” та “Personita” із зображенням обличчя дорослих та дітей. Ці карти є стимульним матеріалом, що призводить до актуалізації цілого ряду асоціацій з відповідними переживаннями стосовно певних людей. У ході виконання вправи учасників тренінгу просять вибрати таку карту, яка на їхню думку відображає найбільш складного клієнта, з яким дуже складно взаємодіяти. Далі кожний учасник має показати картку своїй групі і розповісти про клієнта. Тут, перш за все, варто відповісти на питання, у чому полягає його незручність, що він робить такого, що може викликати негативні переживання і реакції у цього учасника, та як учасник бачить розв’язання цієї ситуації. Скоріш за все озвучена проблема спочатку може не мати кінцевого бачення. Проте звернення за порадою до групи може стати корисним джерелом професійного досвіду, адже інші учасники можуть запропонувати свої варіанти розв’язання цієї проблеми. По суті ця вправа є модифікацією методу мозкового штурму, де в якості ведучого постають учасники групи, які чергуються один за одним по мірі розв’язання поставлених задач. Винайдені стратегії роботи із незручними клієнтами значно збагачують професійний досвід кожного учасника тренінгу і формують певну гнучкість у виборі стратегій у подальшій роботі з представниками стигматизовуваних меншин.

Вправа «Некваліфікований фахівець» дає змогу фахівцю соціально-психологічної служби і волонтеру підібрати потрібні слова на реакцію представників стигматизовуваних меншин, які звернулися по допомогу. Відповідно до інструкції група має працювати і парах, а ролі мають розподілитися наступним чином. Спочатку один учасник має обдумати різні емоційні стани, які може

відчувати клієнт стосовно організації і її співробітників та спробувати відтворити їх у своїй поведінці. Це можуть бути сумніви щодо компетентності фахівця або волонтера, звинувачення у їхній бездіяльності, неспроможності допомогти і т.д. Другий учасник тренінгу має розпізнати емоцію партнера і знайти потрібні слова, щоб заспокоїти його. Учасник, який виконує роль клієнта, має відчуті дію цих слів і дати згодом зворотній зв'язок, наскільки його партнеру вдалося виконати це завдання. Далі учасники мають помінятися ролями.

Вправу «Майстерня допомоги» створено на основі модифікації вправи «Відверта розмова» (Фопель, 2002, с. 98). Із того переліку проблем, з якими зіштовхуються стигматизовувані меншини, і описаними порадами самих учасників тренінгу на етапі визначення кола проблем, тепер їм пропонується проаналізувати, які з цих порад є найбільш вдалим і найкраще відображає підтримку цим меншинам. Переживання і отриманий досвід від попередніх двох вправ дає можливість наново оцінити фрази, які були почуті учасниками тренінгу, і підібрати ті, які якнайкраще, на їхню думку, можуть виражати підтримку.

Коли всі учасники визначилися і підібрали такі фрази, вони діляться на дві групи і розміщуються наступним чином: одна група, що стає всередині кола розгортається обличчям до обличчя тих, хто стоїть по периметру. Учасники внутрішнього кола грають роль представників стигматизовуваних меншин і висловлюють ті проблеми, які характерні для цих меншин, а учасники зовнішнього кола – фахівців соціально-психологічної служби, які мають виразити слова підтримки. Далі зовнішнє коло рухається за годинниковою стрілкою, а внутрішнє лишається на місці – тепер новоутворена пара має програти такий самий сценарій, як і в попередній парі. Вся процедура повторюється доти, поки знову не зустрінеється перша пара учасників. Після цього зовнішнє і внутрішнє кола міняються місцями і процедура повторюється за тим самим принципом, тільки тепер учасники, які були фахівцями стають представниками стигматизовуваних меншин.

Такий принцип дає змогу на одну і ту саму розповідь представника стигматизовуваної меншини почути різні слова підтримки в свою адресу від різних

учасників і вибрати саме те, що якнайкраще виражає цю підтримку. З другого боку, учасники в ролі фахівця можуть вдосконалити свої навички у висловлюванні такої підтримки, сформулювати тонке відчуття, коли краще використати слова, коли промовчати і просто вислухати співбесідника.

Наведені вище засоби можуть бути покладені в організацію соціально-психологічного тренінгу для фахівців і волонтерів, які працюють у громадських організаціях. Завершуються такі заняття з урахуванням мети і завдань такої роботи; під кінець тренінгу аналізуються помилки, які було зроблено учасниками; висловлюються пропозиції та поради учасниками один одному щодо покращення своїх навичок взаємодії із представниками стигматизовуваних меншин.

Водночас варто звертати увагу на емоційний стан учасників – із якими емоціями вони завершують цю роботу. Якщо більшість учасників відчуває збудження або дратівливість за їхнім бажанням можливим є проведення релаксаційних вправ, які допоможуть переключити наявний стан на більш спокійний (Вправа «Ліс», Метод. рек., 2019, с. 26). Оскільки ж цей тренінг спрямований на підготовлену аудиторію, яку складають фахівці соціально-психологічної служби з наявним професійним досвідом, релаксація може стати одним з інструментів запобігання емоційного вигорання, який вони зможуть використовувати в подальшій своїй практиці.

Наведені вище засоби можуть бути покладені в організацію соціально-психологічного тренінгу для фахівців і волонтерів, які працюють у громадських організаціях. Основними показниками ефективності засобів підвищення готовності до надання підтримки стигматизовуваним меншинам є розуміння характеру проблем цих меншин, позитивне налаштування, почуття впевненості і продумана стратегія або внутрішній план дій фахівців громадських організацій у роботі із ними. Підсумковим етапом, яким може завершитися тренінг, є заповнення анкети, де кожний з учасників оцінює, що вдалося йому здійснити і наскільки це допоможе йому в роботі зі стигматизовуваними меншинами.

Апробація технології підвищення психологічної компетентності фахівців із надання підтримки стигматизовуваним меншинам, спрямована на роботу із

фахівцями громадських організацій і волонтерів засвідчила ефективність запропонованих засобів у підвищенні їхньої готовності до взаємодії із представниками стигматизовуваних груп, меншин.

4.2. Підвищення компетентності педагогічних працівників із проблеми стигматизації та толерантного ставлення до інакшості в освітньому середовищі (Коробка Л.М.)

Коли йдеться про запобігання стигматизації осіб, груп меншин та їхньої підтримки в освітньому середовищі, важливе значення надається проблемі підвищення толерантності до інакшості. Актуальність і необхідність досліджень у цьому контексті засвідчує аналіз літературних джерел щодо уявлення вчителів про освіту толерантності (Boghian, 2016; Polat & Arslan, 2016) та проблеми стигматизації в освітньому середовищі (Богомаз, 2012; Липай, 2004; Прокоф'єва, 2015 та ін.).

Зазначене свідчить про необхідність актуалізації уваги представників педагогічної спільноти (учителів, психологів, соціальних педагогів) на проблемі виникнення і поширення стигматизації в різних освітніх середовищах, нетолерантного ставлення та необхідності підвищення рівня толерантності до інакшості в освітньому середовищі та активізації колективних зусиль із вибудовування і плекання толерантного і безпечного освітнього середовища.

Така робота була реалізована Технологія підвищення компетентності професійної спільноти з підтримки стигматизовуваних меншин передбачає, зокрема, організацію роботи із представниками педагогічної спільноти щодо підвищення їхньої компетентності із проблеми стигматизації, запобігання її поширенню та підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі.

Реалізація *інформаційно-змістового компоненту* технології в цьому контексті передбачає аналіз проблеми стигматизації та її наслідків в різних суспільних та освітніх середовищах, толерантності до інакшості та підвищення її рівня, виникнення та поширення упереджень як передумови стигматизації; актуалізацію знань педагогів про цінності толерантності та ненасильницького спілкування, права

людини, межі толерантності (теоретичний аналіз зазначених проблем представлено в першому розділі посібника).

З цією метою доцільно застосовувати інформаційно-інтерактивну форму групової роботи з використанням таких засобів, як *лекції-бесіди, групова дискусія, переконливої комунікації та інші*, завдяки яким відбувається усвідомлення існування цих явищ в різних суспільних та освітніх середовищах, їх негативного впливу та необхідності активізації індивідуальних і колективних ресурсів із подолання та запобігання поширенню цих негативних явищ.

Особливу значущість в цій роботі набувають дискусії, завдання яких полягає в тому; щоб надати можливість отримати різноманітну інформацію від співрозмовників, перевірити і уточнити власні уявлення і погляди на обговорювану проблему, застосувати наявні знання в процесі спільного вирішення завдань. *Дискусія* передбачає обговорення питань про важливість протидії поширенню стигматизації, виховання толерантності до інакшості в сучасному суспільстві та роль вчителя і освітнього середовища в цьому процесі.

Діагностичний компонент передбачає проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення вказаних явищ такими методами, як опитування, тестування, бесіда, фокус-групові методи та ін., та здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики рівня толерантності, існування упереджень відносно певних стигматизовуваних груп, конфліктності та психологічної безпеки освітнього середовища.

З цією метою можуть бути використані, наприклад, таких методик як «Шкала соціальної дистанції» (Е.Богардус) (Солдатова, 2008, с. 108-113), «Індекс толерантності» Г.Солдатової та ін. (Солдатова, 2008, с.46-51), опитувальник для вимірювання толерантності (В. Магун, М. Жамкоч'ян, М. Магура) (Солдатова, 2008, с. 51-60), методика діагностики загальної комунікативної толерантності (В. Бойко) (Солдатова, 2008, с. 60-64), діагностики рівня емпатійних здібностей (В.Бойко) та діагностики бар'єрів у встановленні емоційних контактів (В.Бойко) (Райгородский, 2001); тест на виявлення толерантної установки (Брызжева, 2017, с.

75-79); шкала базових переконань (Р.Янов-Бульман) (Брызжева, 2017, с. 93-97) та ін.

Для реалізації цього компоненту нами було проведено он-лайн опитування з метою виявлення загального показника толерантності представників педагогічної спільноти та таких аспектів толерантності, як етнічна, соціальна толерантність та толерантності як риси особистості за методикою «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатової та ін. (Солдатова та ін, 2008, с.46-51); існування стереотипів й упереджень відносно певних стигматизовуваних груп (особи із проблемами психічного здоров'я; особи, які живуть з ВІЛ-статусом) за допомогою шкали оцінки рівня стигматизації і самостигматизації, розробленої П. Корріганом (Corrigan et al., 2006).

В опитуванні брали участь 1680 осіб (учителі, вихователі, шкільні психологи, соціальні педагоги) – із Сумської, Чернігівської, Чернівецької, Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей.

Результати дослідження толерантності представників педагогічної спільноти засвідчили, що 44% опитаних виявили високий рівень толерантності, 56% представників педагогічної спільноти – середній і низький рівень толерантності (37% та 19% відповідно). За субшкалою «етнічна толерантність», яка виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії, 49% представників педагогічної спільноти виявили високий її рівень, 37% – середній і 14% низький. За субшкалою «соціальна толерантність», яка спрямована на виявлення толерантних й інтолерантних проявів до різних соціальних груп, а також установки особистості щодо певних соціальних процесів, високий рівень зафіксовано у 36% опитаних, середній – 45%, і низький – 19%. За субшкалою «толерантність як риса особистості», що виявляє особистісні риси, установки та переконання, які в значній мірі визначають ставлення людини до оточуючого світу – 48% опитаних виявили високий рівень її прояву, 23% – середній і 29% низький.

Отже, за загальним показником рівня толерантності було встановлено, що для більше ніж половини опитуваних - 56 % осіб (якщо зважати загальний відсоток осіб

із сер і низьким рівнем толерантності.) характерна наявність виражених інтолерантних проявів та установок по відношенню до різних соціальних груп, до навколишнього світу і людей.

За результатами дослідження обізнаності представників педагогічної спільноти про існуючі в суспільстві стереотипи й упередження відносно певних стигматизовуваних груп (особи із проблемами психічного здоров'я та особи, які живуть з ВІЛ-статусом), встановлено, що 35% респондентів погоджується з тим, що в суспільстві існують упередження щодо осіб із проблемами психічного здоров'я та 25% опитаних - щодо осіб з ВІЛ; висловлюють згоду з такими упередженнями щодо осіб із проблемами психічного здоров'я – 31% респондентів; щодо осіб з ВІЛ – 15% опитаних. При застосуванні таких упереджень до себе, відсоток осіб, які погоджуються з цими твердженнями зростає практично вдвоє – близько 60% осіб, в ситуації якби у них виникли порушення психічного здоров'я та 35% респондентів, якби у них було виявлено ВІЛ, погодилися з тим, що інші б вважали їх винними, уникали б їх; до них би ставилися упереджено, вони б не змогли вилікуватися, не могли б отримати чи зберегти постійну роботу. На нашу думку такі результати свідчать про те, що стереотипи й упередження, в основі яких лежать сильні негативні емоції, пов'язані з такими розладами здоров'я, є скоріше завуальованими, прихованими, адже відкрите їх вираження все ж є соціально неприйнятним в суспільстві та викликає осуд. Ці упередження скоріше базуються на відсутності позитивного ставлення до осіб із проблемами психічного здоров'я та осіб з ВІЛ.

Водночас, слід зазначити, що меншою мірою проявилися упередження щодо осіб які живуть з ВІЛ. Це дає підстави вважати, що широка просвітницька кампанія щодо ВІЛ, яка була здійснена протягом останніх років, мала позитивний вплив на зміну ставлення до таких осіб, підвищила поінформованість в суспільстві, зокрема серед педагогічної спільноти щодо цієї проблеми.

Отримані нами результати свідчать про необхідність приділяти увагу проблемі стигматизації та її негативним наслідкам, підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі при професійній підготовці та підвищенні кваліфікації психолого-педагогічних працівників.

Корекційно-розвивальний компонент технології передбачає проведення соціально-психологічної роботи із представниками педагогічної спільноти, спрямованої на *підвищення їхньої* компетентності із проблеми стигматизації, запобігання її поширенню, підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі та надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин.

Така робота може відбуватися як у груповому – в інформаційно-інтерактивній та інтерв'язійно-психоедукаційній формах, так і в індивідуальному форматі – за запитом в *суперв'язійно-консультативній* формі (надання підтримки фахівцям, які звертаються до психолога-супервізора за допомогою у вирішенні тих чи інших як професійних, так і особистих проблем).

Групову роботу доцільно організувати *за допомогою таких засобів, прийомів методів та впливів* як групове обговорення, групова дискусія, мозковий штурм, робота в малих групах, рольові ігри, вивчення випадку, заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу, психоедукація тощо. Сутність та специфіка яких представлена в різного роду посібниках, методичних рекомендаціях тощо (Балакирева, 2019; Посібник для проведення тренінгу..., 2013; Солдатова, 2019; Суходубова, 2019; Фопель, 2002; Щеколдина, 2004; Яцик, 2008; Я хочу провести..., 2005).

Ефективним в такій роботі є використання групових занять з елементами *соціально-психологічного тренінгу* як засобу виявлення, усвідомлення та долання упереджень і стереотипів щодо тих чи інших осіб, груп, меншин, внаслідок чого відбувається їхня стигматизація; посилення індивідуальної і колективної рефлексивності та підвищення толерантності до інакшості.

Такі заняття передбачають підвищення усвідомлення учасниками проблем стигматизації, її причин та наслідків, існування упереджень як передумови її виникнення; проблеми толерантного ставлення до інакшості та оцінку себе як толерантної особистості, здатної до прояву емпатії, прийняття індивідуальності іншої людини та розуміння меж толерантності; підвищення рефлексивності, посилення прагнення до самопізнання і самозмін та здатності вибудовувати

конструктивну взаємодію з іншими незалежно від їхнього віку, освіти, способу життя чи світосприйняття; оцінку досягнутих результатів в ході групової роботи.

Слід зауважити, що розвиток толерантності до інакшості має ґрунтуватися на цілісному підході і розглядатися як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності, через визнання можливих толерантних відносин, до доброзичливих відносин в малій групі, від них – до становлення толерантності, що виходить за межі тренінгової групи, як готовність особистості до самовдосконалення.

Прийняття інакшості оточуючих та толерантному ставленню до них сприяє вміння цінувати власну індивідуальність та усвідомлення різноманіття як цінного ресурсу групи, спільноти, суспільства. В цьому контексті для групової роботи може бути запропоновано *вправу «Цінність індивідуальності»*.

Учасникам, які розташовані по колу пропонується протягом декількох хвилин на листочках записати своє ім'я і три позитивні ознаки, які відрізняють від всіх інших членів групи (наприклад - визнання своїх очевидних переваг або талантів, життєвих принципів і т.п.), використовуючи свою фантазію і почуття гумору. Після чого ведучий збирає листочки, зачитує їх, а учасники відгадують для кого характерні ті чи інші ознаки. Якщо автора не вдається «вирахувати», він називається сам.

Закінчується виконання вправи обговоренням про несхожість людей одне на одного та цінності різноманіття

В якості передумов стигматизації і прояву нетолерантного ставлення до інакшості можуть виступати стереотипи і упередження, які слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки тих, хто стигматизує. Отже для попередження та запобігання стигматизації важливою є робота з виявлення, послаблення та долання стереотипів і упереджень.

В цьому контексті можна запропонувати виконання *вправи «Стереотипи»*, спрямованої на розуміння ролі і функції стереотипів у сприйнятті представників різних груп, меншин. Учасникам пропонується дві картинки: на одній зображена бджола, а на іншій – акула. Ведучий задає питання: «Хто з них є вбивцею?» Група

розбивається на 2-3 підгрупи. Кожна підгрупа обговорює свої варіанти відповіді на запитання, аргументує їх і представляє всій групі.

Після такої роботи ведучий підводить підсумки щодо наданих підгрупами аргументів і зазначає, що акула, звичайно, далеко не невинна тварина, однак, всупереч усталеній думці про її жорстокість, вона не забирає стільки життів, скільки бджоли. Отже за аналогією, можна сказати, що сприйняття людьми одне одного відбувається через призму сформованих стереотипів. Зустрічаючись із представниками інших народів, культур, інакших груп люди, зазвичай сприймають їх поведінку з позицій своєї культури, своїх упереджень, стереотипів, усталених думок, які часто-густо є хибними. Це може породжувати цілий ряд негативних почуттів: настороженість, ворожість, презирство, що призводить до стигматизації, дискримінації інакших.

Після цього учасникам можна запропонувати *завдання, спрямоване на виявлення стереотипів щодо різних інакших груп, які є джерелом упереджень*. Це завдання учасники виконують в парах. Протягом декількох хвилин за повинні обрати будь-які дві різні групи (етнічні, релігійні, соціальні), надати попарно характеристики обраним групам та записати їх, відповідно, у дві колонки. Учасниками здійснюється аналіз узагальнень і стереотипів, які використовуються для опису різних груп та відбувається обговорення: які з них вірні; не зовсім вірні; абсолютно невірні; які почуття і емоції може відчувати представник тієї чи іншої групи, коли чує такі характеристики.

Також пропонується *обговорити наступні питання*: звідки беруться стереотипи, яку функцію вони виконують. Учасники представляють відповіді на поставлені питання та відбувається обговорення питань щодо формування стереотипів та упереджень у групі.

На завершення ведучий підсумовує результати обговорення щодо того, що: стереотипи виконують в житті кожної людини важливі функції – економлять зусилля і виступають ядром нашої особистої традиції; психологічний механізм виникнення стереотипів ґрунтується на принципі «економії мислення»; формування стереотипів відбувається протягом усього життя під впливом

соціального оточення і ЗМІ; найбільш сильними є стереотипи, які закладаються батьками в дитинстві; зміна стереотипів і забобонів є складним і досить повільним процесом; для комунікації стереотипи можуть бути як корисними, так і шкідливими; негативними проявами соціальних стереотипів є упередження та дискримінація, які суттєво ускладнюють розвиток толерантності до інакшості і різноманіття.

Для роботи із упередженнями також може бути рекомендовано вправу «Павутина забобонів» (Живолуп, 2008, с. 17-18), спрямовану на усвідомлення упереджень, які існують в освітньому середовищі щодо до представників тих чи інших груп, їх негативну роль у вибудовуванні взаємодії між учасниками освітнього процесу, активізацію рефлексії щодо того, що відчувають і переживають ті, відносно кого ці упередження існують та щодо своїх переживань.

На розширення інформованості із проблеми толерантності, розвиток здатності аналізувати те, що заважає проявляти толерантність та віднаходження й усвідомлення особистих ресурсів підвищення толерантності до інакшості можна рекомендувати вправи – «Емблема толерантності» (Суходубова, 2019, с. 32), «Толерантна особистість» (Матвеева, 2017 с. 34) та «Арт-коупінг» спрямований на пошук ресурсів у вирішенні проблем при вибудовуванні толерантної взаємодії (Савиченко, 2018, с. 94-95) та інші.

З метою стимулювання учасників на самостійний пошук ефективних способів підвищення толерантності до інакшості та закріплення на практиці отриманої в процесі роботи інформації доцільно запропонувати вправу «Толерантність до інакшості: інструменти формування» (модифікація вправи «Від теорії до практики») (Комплексный тренинговый модуль..., С.34). Вона спрямована на створення реального продукту, який може бути використаний як інструмент формування толерантного ставлення до інакшості.

Учасникам пропонується у в підгрупах по 3-4 особи протягом 30 хвилин на листках фліпчарту із використанням матеріалів для творчості виконати завдання щодо формування толерантного ставлення до представників стигматизовуваних груп (ЛГБТ спільнота, особи із розладами психічного здоров'я, особи з ВІЛ,

представники ромської національності або ж учасники можуть запропонувати будь-яку іншу стигматизовану групу). За допомогою жеребкування визначається стигматизована група, а також те, що потрібно буде зробити: розробити макет плаката (соціальна реклама); придумати 5 різних слоганів для маршу рівності; придумати хештег он-лайн кампанії і вступну історію для нього; придумати назву тренінгу та визначити його цільову аудиторію, мету, завдання і коротку програму.

Потім учасники представляють результати своєї роботи, після чого кожній команді надається зворотний зв'язок щодо виконання завдання і представлених презентації та відбувається групове обговорення.

Завершуються заняття рефлексією, яка здійснюється у формі групового обговорення результатів роботи, коли кожен учасник по колу ділиться своїми враженнями, думками і почуттями відносно того, що відбувалося в процесі групової роботи; щодо важливості усвідомлення проблеми стигматизації і дискримінації в різних освітніх середовищах та можливості активізації індивідуальних і колективних ресурсів із протидії цим негативним явищам шляхом підвищення толерантності до інакшості учасників освітнього процесу.

Для *підведення підсумків роботи* можна рекомендувати наступний *технологічний прийом*: учасникам пропонується протягом 3-4 хвилин на маленьких листочках паперу, які заздалегідь ведучий може підготувати і роздати кожному, написати одне слово, з яким у них асоціюється зміст проведених занять, результати взаємодії. Після закінчення часу ведучий збирає листочки із записаними ними ключовими словами, а потім проводить стислий аналіз отриманих результатів або пропонує це зробити учасникам. Цей технологічний прийом можна реалізовувати й усно – кожен із учасників по ланцюжку називає вголос своє слово.

Оцінити роботу також можна *за допомогою анкетування*, що передбачає заповнення анкет учасниками після завершення роботи. Анкета може включати список *критеріїв* за якими пропонується оцінити групову роботу: новизна інформації, комфортність, практична корисність. У таку анкету також можуть входити наприклад такі питання: «Які теми занять були для вас новими?», «За

якими темами вам не вистачало інформації?», «Які вправи, техніки вам сподобалися найбільше?» тощо.

Критеріями також можуть виступати: оцінка учасниками свого емоційного стану (комфортності); оцінка роботи – була цікавою/нудною, складною/простою; корисність інформаційних блоків, ефективність вправ, технік; чи відбулось підвищення рівня поінформованості учасників з питань та тем, що обговорювалися; чи спонукало це до вироблення стратегій толерантної поведінки до інакшості тощо.

Результати ефективності проведеної нами корекційно-розвивальної роботи було проаналізовано за суб'єктивно-оцінним критерієм завдяки залученню механізмів рефлексії щодо задоволення від роботи, оцінки інформативної насиченості програми та можливостей і бажання застосувати набуті навички та вміння за допомогою анкетування. Отримані результати дають підстави говорити про те, що запропоновані форми та засоби роботи є ефективними коли йдеться про усвідомлення та більш глибоке розуміння представниками педагогічної спільноти проблем стигматизації, виявлення та послаблення упереджень, підвищення рівня толерантності до інакшості.

Слід зазначити, що суттєво посилити корекційний вплив можна за рахунок більшої тривалості корекційно-розвивальної роботи, а також проведення індивідуальної консультативної роботи із опрацювання негативних емоційних станів, самоусвідомлення упереджень та інтолерантного ставлення.

4.3. Підвищення емоційної компетентності педагогів щодо запобігання соціальній стигматизації в освітньому середовищі (Голота А.С.)

Протидія стигматизації, попередження її виникнення й поширення в освітньому середовищі є надзвичайно важливою та актуальною. Однією з мішеней цілеспрямованого впливу задля профілактики та протидії соціальній стигматизації може стати розвиток емоційної компетентності учасників освітнього процесу (учні, батьки, педагоги).

Інформаційно-змістовий компонент технології підвищення професійної компетентності фахівців із надання підтримки представникам стигматизовуваних

меншин, яка зокрема передбачає роботу, спрямовану на *підвищення емоційної компетентності педагогів щодо запобігання соціальній стигматизації в освітньому середовищі* включає аналіз проблеми важливості розвитку емоційної компетентності працівників освіти, ролі параметрів ЕК у профілактиці булінгу, стигматизації та інтолерантного ставлення в освітньому середовищі та може реалізовуватися через лекції, дискусії, семінари.

Зазначимо, що педагоги, з одного боку, можуть мати безпосередній контакт з особами, які зазнають стигматизації, а з другого – формують виховне середовище для дітей, тож емоційна компетентність постає і особистісно, і професійно важливою компетенцією. Водночас педагогічні працівники системи дошкільної та шкільної освіти беруть безпосередню участь у формуванні емоційної сфери учнів, тож специфікою цієї технології є навчання навичок розвитку емоційної компетентності. Разом із цим, емоційно компетентного педагога учні наділяють «емоційною референтністю», тобто він стає для них не тільки значущим іншим, до якого можна звертатися за інформацією та підтримкою, а й зразком для наслідування емоційно доцільної поведінки. Новітні дослідження засвідчують, що успіх фахівців, які працюють з людьми, лише на 15% визначається коефіцієнтом інтелекту (IQ) і на 85% залежить від емоційного інтелекту (EI), – умінь налагоджувати стосунок на засадах позитивної взаємодії (Матійків, 2017).

Аналізуючи вітчизняні і зарубіжні праці, присвячені емоційній компетентності (Saarni, 1990; Гарднер, 1993; Гоулман, 2005; Рейнольдз, 2003; Іскандерова, 2006; Матійків, 2017), можна виділити два головних компоненти в структурі емоційної компетентності: *особистісний і міжособистісний*.

Особистісний компонент є ключем до самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень (Сухопара, 2020). Він складається із таких компетенцій:

- *вираження власних емоцій*: здатність адекватно виявляти свій емоційний стан за допомогою міміки обличчя, жестів, інтонаційності мовлення, сили і висоти

голосу. Відкритість, оптимізм, щире вираження власних почуттів і переконань з боку вчителя сприяють встановленню контакту, доброзичливих, партнерських взаємин з учнями, їхніми батьками, колегами, що є одним із принципів Нової української школи і постають важливою основою толерантного освітнього середовища;

- *розуміння власних емоцій*: розпізнавання, усвідомлення власних почуттів, причин їх виникнення та наслідків, до яких вони призводять; адекватна самооцінка, знання власних чеснот, здібностей, переваг, ресурсів, інтуїції, сил та їх меж; упевненість у собі; мотивація. Високий рівень емоційної самосвідомості дозволяє вчителю прислухатися до власних внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив почуттів на власний психологічний стан і стан школярів. Учителі, впевнені у своїх цінностях, здатні інтуїтивно обирати кращий спосіб поведінки в складних ситуаціях, справедливі й відверті, спроможні відкрито говорити про свої почуття і не вдаватися до захисних реакцій у вигляді відсторонення, знецінення, агресії, в тому числі щодо проявів інакшості;

- *керування власними емоціями*: уміння управляти власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами; визначати джерело і причину виникнення емоцій, рівень корисності; змінювати інтенсивність емоцій, замінювати їх на інші. Одним із ключових компонентів Нової української школи є організація сучасного освітнього середовища, що передбачає, в першу чергу, створення сприятливого емоційного, комфортного клімату для кожної дитини. Позитивна емоційна атмосфера впливає на життєрадісний психічний стан школяра, вияв емоцій; бажання відкрито висловлювати власні почуття, творити, виявляти здібності, розкривати таланти, досягати успіху, що важливо для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Емоційно-позитивну атмосферу в класі можна створити за умови толерантного, доброзичливого ставлення до школярів, урахування їх індивідуальних особливостей, емоційних станів, підтримки, допомоги, вмотивованості оцінних суджень, що залежить від уміння вчителя керувати власним емоційним станом.

Міжособистісний компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність (Сухопара, 2020). Він включає у себе наступні компетенції:

- *сприйняття емоцій* – здатність адекватно сприймати емоції інших людей, за допомогою вербальних і невербальних засобів розпізнавати їх емоційний стан. Оволодіння вчителем вмінням трактувати вербальні й невербальні інструменти виразності допоможе визначати емоційний стан школярів, що важливо для розуміння їхнього внутрішнього світу, діагностики несприятливого мікроклімату в класі, виявлення явищ булінгу чи стигматизації;

- *розуміння емоцій інших (емпатія)* – усвідомлення емоцій інших, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками; сприйнятливість до почуттів та поглядів, активний інтерес до їхніх турбот, потреб у розвитку й підтримка здібностей; забезпечення сприятливих можливостей для кожного. Здатність розуміти внутрішній стан школярів, їхній емоційний стан допоможе вчителю позитивно ставитися до кожного, приймати їх таким, які вони є; поважати несхожість, підтримувати почуття власної гідності, співпереживати.

Вплив на емоції інших людей – це вміння викликати бажані реакції в інших; володіння ефективними тактиками переконання; відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок; обговорення та розв'язання суперечностей; надихання та цілеспрямована дія на емоції інших людей; ініціювання чи управління змінами; спільна робота заради мети, забезпечення групової взаємодії для її досягнення. Педагог може впливати на емоційний стан учнів для створення позитивного життєрадісного, бадьорого настрою; партнерських, дружніх, толерантних стосунків; сприяти адаптації дітей, які можуть зазнавати ризику стигматизації або булінгу; створювати здоровий мікроклімат в колективі

Етапами формування емоційної компетентності є: мотиваційно-ціннісний (спрямований на формування готовності до самопізнання та вдосконалення емоційної компетентності), пізнавальний (надання й засвоєння інформації про

внутрішні світ людини і місце емоцій та почуттів в ньому), навчальний (виконання вправ, спрямованих на усвідомлення цінностей, зміну обмежуючих стереотипів, набуття емоційних компетенцій в умовах тренінгового середовища), практичний (реалізація набутих під час тренінгу компетенцій для запровадження змін у реальному житті), творчий (творче застосування компетенцій в усталених ситуаціях і ситуаціях невизначеності) (І. Матійків, 2012).

Методами реалізації означеної технології постають: інтерактивні міні-лекції, міні-дискусії, мозковий штурм (брейнстормінг), рольова гра, «акваріум» (рольова гра, в якій беруть участь кілька осіб, а інші виступають у ролі спостерігачів), психогімнастика, майндфулнес, арт-терапевтичні та когнітивно-поведінкові прийоми (тестування думок, сократівські питання).

Корекційно-розвивальний компонент технології включає організацію роботи на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях, спрямовану на розвиток емоційної компетентності педагогічних працівників щодо запобігання соціальній стигматизації в освітньому середовищі та надання підтримки особам, які зазнають стигматизації, яка передбачає:

- актуалізацію проблеми стигматизації, усвідомлення важливості розвитку емоційної компетентності як ефективного способу профілактики соціальної стигматизації *(на когнітивному рівні)*;

- підвищення рівня емоційної самосвідомості, рефлексії (знайомство з емоційною палітрою, розширення емоційного словника, розбір найбільш табуйованих та суспільно засуджуваних емоцій), розвиток емпатії (навчання асертивній комунікації, емпатійному відреагуванню, розвиток навичок взаємодії в конфлікті) *(на емоційному рівні)*;

- розвиток навичок емоційної саморегуляції, асертивної взаємодії, розвиток стресостійкості (навчання умінню помічати, розпізнавати та називати різні емоційні стани, обирати екологічні способи вираження та проживання емоцій, навчання навичкам релаксації) *(на поведінковому рівні)*.

Робота із педагогами може здійснюватися у просвітницько-інформаційній та інтервізійно-психоедукаційній формах групової роботи, а також у консультативно-психоедукаційній та супервізійно-консультативній формах індивідуальної роботи.

Серед засобів реалізації *корекційно-розвивального компоненту* доцільно застосовувати дискусії, фокус-групи, семінари та вебінари, майстер-класи, консультації, заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу, окремі вправи якого наводимо нижче.

Вправа «Колесо професійної компетентності» (Розв. емоц. компет..., 2017). Учасникам пропонується побудувати «колесо професійної компетентності». Для цього на аркуші паперу малюється велике коло і позначається його центр, потім коло розділяється на 8 секторів. Кожен сектор відповідає компетентностям, якими має володіти педагог: 1) предметна компетентність (характеризується професійними знаннями та вміннями, здатністю їх реалізовувати); 2) дослідницька компетентність (є важливою для фахівців, які уважно стежать за розвитком подій у своїй галузі і розвивають себе); 3) компетентність безперервного навчання (включає можливість вчитися та сприяти власному професійному розвитку); 4) соціальна компетентність (передбачає наявність комунікаційних та інтеграційних здібностей, уміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати думки інших, висловлювати своє ставлення тощо); 5) комунікативна компетентність (розглядається як здатність встановлювати необхідні контакти за допомогою вербальних і невербальних засобів у різних ситуаціях спілкування); 6) інтелектуальна компетентність (виражається в здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків); 7) методична компетентність (характеризується вмінням методично правильно подавати інформацію, обирати ефективні методи передачі інформації, умінням навчати свого предмета); 8) емоційна компетентність (включає особистісні властивості фахівця: чуйність, урівноваженість, рефлексію, тривоги, емпатію, толерантність тощо).

Ведучий може провести міні-лекцію з пояснення суті емоційної компетентності, її важливості для профілактики булінгу і стигматизації в

освітньому процесі. Далі варто запропонувати опитувальник для самооцінки емоційної компетентності (Додаток А). Після цього учасникам пропонується позначити особистий рівень розвитку певної риси, а тоді з'єднати всі позначені точки однією плавною лінією, утворивши колесо компетентності. Питання для обговорення: *Чи можна їхати на такому колесі? Чи достатньо воно округле? Які компетенції потребують удосконалення? Що в цьому може допомогти?*

Вправа «Мої переживання» (Розв. емоц. компет..., 2017). Учасникам оголошується, що одному з них доведеться правильно відповісти на заздалегідь підготовлені питання. Ведучий повідомляє, що ця людина обиратиметься випадково, шляхом жеребкування: кожен учасник одержить конверт і в одному з них буде аркуш паперу. Та людина, у конверті якої виявиться аркуш, сідає на стілець у центрі (насправді аркуш буде у кожному конверті, але учасникам про це не можна знати). Після цього ведучий роздає конверти, але учасники мають не розкривати їх, поки не буде вручений останній. Потім відкривають конверти, але нікому не показують що в них. Коли кожен учасник знайде свій аркуш паперу, ведучий констатує очевидне: «Аркуш паперу в кожному конверті». Потім відбувається групове обговорення за таким планом:

1. Дослідження емоційної реакції: *Що ви відчули, коли побачили аркуш паперу у своєму конверті? У яких ще ситуаціях ви переживали подібні почуття? Ви помітили у себе фізичні прояви тривоги: серцебиття, спітнілі долоні, неприємні відчуття в животі?*

2. Вивчення переконань, які складаються з власних реакцій: *Чому ви відчули саме такі почуття? Багато хто з нас має ірраціональні уявлення. Ви згодні чи ні з одним із цих тверджень: я ніколи не повинен робити помилок; я завжди повинен говорити правильні речі; усі повинні думати, що я розумний; я ніколи не повинен бути захоплений зненацька.*

Усіх з перерахованих уявлень є ірраціональними, тому що нікому не під силу їх дотримуватися. Завершувати вправу слід обговоренням критеріїв раціональності і корисності переконань.

Проведення тренінгів і занять з розвитку емоційної компетентності з педагогами закладів освіти сприятиме їхньому особистісному та професійному зростанню, виробленню вмінь і навичок, які необхідні для представників нової школи, а також запобігатиме соціальній стигматизації в освітньому середовищі.

4.4. Підвищення обізнаності фахівців системи освіти щодо особливостей підтримки осіб, стигматизовуваних за гендерною ознакою (Мяленко В.В.)

Вплив політики «традиційних» цінностей, посилення маргіналізації «особливих» груп населення, посилення привілеїв більшості по відношенню до будь-якої меншості, призводять до того, що все «інше», «відмінне» і «несхоже» йде в тінь і стає невидимим або позначається, як менш значуще, гідне уваги. Проте сучасне суспільство змінюється, деякі спільноти стають більш видимі для більшості, що викликає доволі різні реакції. Наші розробки стосовно готовності фахівців до роботи із проблемами гендерних аспектів стигматизації стосується перш за все фахівців з освітнього середовища.

Реалізація діагностичного компоненту означеної технології підвищення компетентності фахівців із надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин дозволила виокремити особливості ставлення освітніх працівників до ЛГБТ-дітей.

В дослідженні брали участь вчителі та шкільні психологи освітніх закладів, віком від 34 до 60 років. Метод дослідження – глибинне інтерв'ю. Тривалість інтерв'ю становила до 1,5 години. Мета – визначити уявлення про сприйняття ЛГБТ+ дітей та проаналізувати образи «гея», «лесбійки» та «трансособи», шляхом аналізу їхніх відповідей на запитання: 1. Перші вербальні несвідомі реакції відносно геїв, лесбійок та трансгендерів? 2. Як виглядають типові гей, лесбійка, трансгендер; які вони за характером; з яких сімей походять; які професії обирають; з ким товаришують?

Усі ці питання отримували відгук у респондентів і вони давали необхідну кількість реакцій, проте майже не виходили за межі інструкції. Слід відмітити незначну тенденцію до того, щоб давати менше відповідей пов'язаних з

трансгендерними людьми, що може свідчити про деяку обережність респондентів, з одного боку, і відсутність великої кількості готових зразків у полі соціальних уявлень, з іншого.

Якщо говорити про особливості сприйняття освітянами образу гомосексуала, то описуючі зовнішність такого чоловіка, досліджувані перш за все вказують на його доглянутість, заклопотаність власним зовнішнім виглядом, особливий, ретельно підібраний гардероб, намагання підкреслити свою сексуальність, красу, епатаж, манірність, певні жести руками, посмішку, манеру вимови, особливу самопрезентацію, сексуальність, метросексуальність, намагання привернути до себе увагу. Найчастіше гей асоціюється з нетрадиційними сексуальними відносинами, сексом, не нормативністю, особливостями, чоловіками, проблемами, коханням, нерозумінням.

Описуючи характер гомосексуала, найчастіше використовуються слова – милий, м'який, інакший, розумний, нещасний, звичайний, менш духовний (порівняно з гетеросексуалами), цікавий, людина з іншими поглядами, інтересами, потребами. Іноді цей образ персоніфікований та вчителі вказують конкретних осіб. На думку освітніх працівників, геї, як правило, обирають творчі, активні професії.

Привертає увагу й те, що вчителі моделюють життєвий шлях такої дитини, на відміну від батьків, яким, напевно, про це замислюватися доволі боляче. На думку освітян таким особам непросто пробиватися (і слово яке підібрали!) в житті, їм важко бути щасливими, або ж вони не будуть щасливими.

Моделюючи сім'ю гея, учителі найчастіше зазначають, що ці хлопчики вирости без батька, або з домінуючою матір'ю, або ж в проблемній сім'ї, або мали проблемні стосунки, або пережили насилля. Сексуальна орієнтація оцінюється як вибір людини, контрольована особливість, перевага, обраний шлях, неприродність, проблема духовності або моралі.

Частина вчителів зазначала, що в їхньому населеному пункті геїв або ЛГБТ+ людей узагалі немає. Тобто ця частина нашого суспільства залишається для них невидимою з певних причин. Також, на думку освітян, геї надають перевагу у спілкуванні “зі своїми”.

Проте найвиразнішою особливістю освітніх працівників виявилася підкреслена толерантність. Не всі вчителі вживають це слово, тому іноді звучало інше – “дипломатичність”. Ця толерантність не завжди є “справжньою, реальною”, проте завжди демонстративною. Так, учителі говорили: “я ставлюся до них спокійно”; “вони не викликають у мене відрази”; “вони мені не неприємні”; “вони мене абсолютно не чіпляють”; “у мене також є проблеми, не тільки їм складно!”. Або, наприклад, одна й та сама людина пояснювала, що вона толерантна і навіть готова спілкуватися, якщо така особа трапиться (звичайно, якщо ця людина не родич, бо родича вона не прийме). Проте далі людина говорить: “Він буде йти із закривавленою рукою і візьметься цією рукою за ручку в під’їзді, а потім за цю ж ручку візьмуться мої діти і заразяться СПІДом. Я не хочу жити з ними в одному під’їзді!”. В уяві цієї людини ЛГБТ-особа високоймовірно може бути носієм загрози ВІЛ. А цей цікавий феномен псевдотолерантності дає їй змогу утримувати позитивний образ Я і не усвідомлювати власну нетолерантність та непоінформованість. На нашу думку, ця неусвідомлювана нетолерантність, або приховувана дискримінація, стосується не тільки освітніх працівників, а й суспільства загалом.

На перший погляд, неусвідомлювана, приховувана нетолерантність виглядає не дуже “симпатично” і видається негативним феноменом. Проте люди намагаються бути толерантними, визнають це за цінність, ЛГБТ-особи є для них видимі та визнаються ними. Тому ми вважаємо це, безумовно, позитивним соціальним зрушенням.

Образ лесбійки у сприйнятті освітніх працівників. Описуючи зовнішність лесбійки, учителі відтворюють три образи. Перший: коротка зачіска, чоловічий стиль в одязі або вдягнена як хлопець, чоловічі манери і “замашки”, особливості поведінки, іноді пірсинг і татуювання. Другий тип: сексуально приваблива, красуня, сексуально бентежить і чоловіків, і жінок, симпатична, відкрита, може мати руде волосся («руда бестія»). Третій тип: дівчина виглядає абсолютно звичайно, і доки вона себе “не здасть”, ти її не вирахуєш. Або, як зауважила обстежувана, “проститутку простіше впізнати, ніж лесбійку”.

Найчастіші асоціації щодо лес бійок такі: спосіб життя, краса, секс, нещасна, мужикувата, просто жінка, кохання.

Освітнянам доволі складно змодельовати характер або психологічні якості такої жінки. Найчастіше говорили, що вона сумна, нещасна, не зможе бути щасливою, нормальна /як усі /ненормальна, награться і повернеться до норми або вийде заміж, не зустріла “нормального чоловіка”.

Що ж до рівня дискримінації лесбійок, то тут учителі погоджуються з батьками і говорять про те, що до лесбійок ставлення більш м'яке, ніж до геїв або трансгендерних людей.

Моделюючи сім'ю лесбійок, освітяни рідше говорили про звичайну, типову сім'ю, а найчастіше припускали наявність неповної сім'ї, проблеми в родині, наявність вітчима, досвід дитячого будинку, досвід дитячих втеч із сім'ї. Що ж до сексуальної орієнтації дівчини, то обстежувані припускали, що це особистий вибір, пошуки себе, експерименти, спосіб життя, проблеми з моральністю, досвід насилля або розбещення, вроджена особливість.

Коли ж йшлося про вибір професії та кола спілкування, обстежувані найчастіше зазначали, що тут немає якихось закономірностей і може бути досить по-різному.

Образ трансгендерної людини у сприйнятті освітніх працівників. Відтворюючи зовнішній образ Т-людини, вчителі змальовували два типи. Перший: театральний, буфонадний, коли чоловік перевдягається в жінку і це, абсолютно очевидно, виглядає комічно і викликає сміх. Другий тип: особа, яка не має приметних, особливих рис, які її відрізняють, якась невизначена “сіра маса”, “немає картинки”.

Найчастіше освітяни наводили такі асоціації: “якась травма дитинства”; “незрозумілий, неприйнятний”; “такий вибір людини”; “вони самі себе не приймають”; “людина, яка пережила трагедію; щось погане”; “дві різні частини, які скріпили між собою (дві різні людини, два різних вагончики в одному, слово з двох коренів)”.

Освітні працівники, як і батьки ЛГБТ-дітей, плутають трансгендерність і кросдресинг, що, напевно, нормально, і приписують трансгендерній особі чоловічий гендер (варіант FtM не був змодельований жодного разу).

Незрозумілість такої людини відображає й особливості опису її психологічних особливостей: наявність травми (травма дитинства, травмування впродовж усього життя, пережив трагедію), абсолютна очевидність певної ненормальності, дивакуватість, відстороненість, пригніченість, проблеми з духовністю, неприйнятність і собою, і суспільством, багато в чому собі відмовляє, нормальний/адекватний/такий, як і інші.

Ця категорія людей викликає найбільший емоційний відгук. Їх жаліють, не сприймають, відчують до них відразу, їх хочуть підтримати і водночас відкидають, хочуть захистити, визнають їхнє складне становище і тиск суспільства, вони викликають почуття провини або сміх, їх не можна судити.

Сім'ям, де ростуть такі діти, зазвичай приписують проблемність, деструктивність, гіпо- або гіперопіку, невміння виховувати взагалі. Освітняни моделювали ситуації, коли батьки хлопчика з дитинства перевдягали його в дівчинку, і він звик. Напевно, таким чином обстежувані намагаються досягнути кросдресинг дорослого чоловіка.

Отже, аналіз образів геїв, лесбійок і трансгендерних людей у сприйнятті освітніх працівників відтворює поширені міфи та стереотипи щодо ЛГБТ-спільноти в масовій свідомості.

Геям переважно приписують жіночність, прикметними особливостями лесбійок вважають маскулінність, щодо трансгендерів очікують театральності та буфонади або взагалі не розуміють цього феномену.

Учителі, на відміну від батьків, асоціюють ЛГБТ-осіб із сексуальною сферою та визнають її наявність у таких людей. Також учителі, на відміну від батьків, не ідеалізують осіб з гомосексуальною орієнтацією, не приписують їм надзвичайний розум та красу, хоча й зізнаються, що, напевно, геї більш творчі, ніж гетеросексуали.

Також освітяни відтворили один з ефектів масової свідомості – “невидимість” ЛГБТ-осіб. Він виявився в тому, що вчителі стверджували, що в їхньому місті немає ані геїв, ані лесбійок, ані трансгендерів. (А в одному населеному пункті, на переконання респондента, їх ніколи і не було!).

Ще один цікавий феномен сучасного українського суспільства – неусвідомлювана нетолерантність, або прихована дискримінація. Ідеться про явище, коли людина насправді ніколи не замислювалась, що таке бути толерантним, як приймати відмінну від неї людину. Напевно, ці речі не потрапляли досі в коло уваги особи, не були для неї важливими. Радянські цінності передбачали, що “совєтська” людина повинна бути передбачувано правильною та відповідати комуністичним цінностям. Понад двадцять років самотійності нас вчили суб’єктності, і наразі ми досі вчимося сприймати інакшість. Тому загалом, з огляду на динаміку розвитку українського соціуму, вважаємо цей феномен таким, що свідчить про позитивні зміни.

На нашу думку, можливою ознакою такої неусвідомлюваної нетолерантності є характеристика свого ставлення до ЛГБТ-людей від протилежного, коли вчителі говорили: “він не викликає у мене відразу”; “вони мене абсолютно не чіпляють”; “я не відсторонююся від таких людей, просто вони мені не трапляються”; “я не вважаю їх ненормальними”; “не можу сказати нічого поганого про них”; “вони не погані” тощо. На нашу думку, тут простежується констатація, що в суспільстві до таких людей можуть ставитися по-різному, проте вчитель ставиться добре. Іноді освітяни говорили: “Я вчитель, я не можу собі дозволити бути нетолерантним”.

Отже можемо зазначити про існування розбіжностей, неконгруентності уявлень освітніх працівників про ЛГБТ+ осіб та визначити особливості їхнього прояву на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

На *когнітивному рівні* освітні працівники відтворили типові стереотипи відносно ЛГБТ-осіб, приписавши геям переважну жіночність, лесбійкам – переважну маскулінність, транслюдам – певну театральність та кросдресінг. З виразних феноменів слід відзначити “невидимість” ЛГБТ осіб та неусвідомлювану нетолерантність. Так ефект невидимості виявляються в тому, що вчителі

стверджують, що в їхніх школах і/або містах ЛГБТ осіб немає і вони ніколи з ними не стикалися. Феномен неусвідомлюваної нетолерантності проявляється в обов'язковій декларації власної толерантності з необов'язковим її усвідомленням, розумінням та дотриманням. Проте, на нашу думку, спроба людини виказувати толерантність свідчить про позитивні соціальні зрушення відносно сприйняття інакшості і тієї самої видимості до речі.

На *емоційному рівні* – освітні працівники демонстрували або певну відразу, відсторонення, неприйняття, або емоційну реакцію пожаліти, визнати нещасним, недолугим, не нормальним, таким, що ще не визначився, або дуже рідко визнання нормальності ЛГБТ+ особи.

На *поведінковому рівні* – зазначали уникання, відсторонення, приховане або відкрите уникнення контакту, страх заразитися на СНІД тощо.

Отже виявлені нами особливості ставлення освітян до представників ЛГБТ спільноти – підкреслена толерантність, прихована дискримінація, неусвідомлюваний брак знань щодо сексуальної орієнтації, гендеру, ідентичності, особливостей взаємодії з ЛГБТ+ особами, існування упереджень та дискримінація стигматизованої групи постали основою для реалізації *корекційно-розвивального компонента* технології у таких формах *групової роботи* як *інтервізійно-психоедукаційна*, а також, при необхідності (за запитом), *супервізійно-консультативній формі* (індивідуальної) роботи з освітянами.

Інтервізійно-психоедукаційна робота з освітянами, спрямована на підвищення обізнаності та готовності фахівців до роботи із проблемами гендерних аспектів стигматизації передбачає такі етапи роботи як: інформаційне ознайомлення з темою гендера, дискримінації, сексуальної орієнтації, сексуальної ідентичності; актуалізація цінності толерантності до інакшості; аналіз проблематики стигматизації та стигматизації на рівні суспільства та дитячого колективу (булінг, цькування); аналіз типових та особистих стереотипів відносно ЛГБТ+ спільноти; розбір типових кейсів коли вчитель стикається з підлітком, який відносить себе до ЛГБТ+; підвищення комунікативної толерантності тощо.

Зазвичай така робота має вигляд одно-дводенного тренінгу, який передбачає здійснення корекційно-розвивального впливу на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

На *когнітивному рівні* відбувається інформування, роз'яснення та донесення знань про стигматизацію, дискримінацію (пряму та непряму), утиск, віктимізацію, стереотипи відносно сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності (СОГІ) ЛГБТ+ особи. Особливої уваги заслуговує інформаційний блок про особливості підліткової психології, проблеми з якими стикаються ЛГБТ+ підлітки (усвідомлення СОГІ, камінг-аут, аутинг, прийняття/неприйняття батьками та близьким оточенням, етапи, через які проходить людина, яка усвідомлює/приймає/не приймає свою СОГІ). Важливою частиною є заглиблення в тему булінгу ЛГБТ+ підлітка та протидія цькуванню.

Деякі труднощі та спротив відбуваються на етапі когнітивного усвідомлення учасниками власних нетолерантних постав та упереджень. Соціальна бажаність гальмує процес рефлексії неусвідомлюваної толерантності. Тому безумовно така робота потребує від тренера умінь працювати із груповим спротивом. Доволі ефективною є позиція психолога, який не нав'язує, а з щирою повагою ставиться до життєвого та професійного досвіду освітнього працівника та пропонує збагатитися професійними надбаннями та напрацюваннями тренера. Адже робота із дискримінаційними поставами та упередженнями вимагає багато гнучкості та толерантності власне від самого психолога. Безумовно працювати з такими досить новими, на жаль дискусійними темами, бажано психологу, який сам не має упереджень.

На *емоційному рівні*, перш за все, освітні працівники стикаються з болісними переживаннями підлітків відносно власних СОГІ, труднощами прийняття ЛГБТ+ осіб батьками та близьким оточенням. Досвід роботи з ТЕРГО (Громадська організація батьків ЛГБТ+ молоді) дозволив стикнутися з цілим рядом ситуацій, коли батьки дізнавшись про СОГІ підлітка, відчували сильний шок та виганяли дитину на вулицю. Доволі довгий час, до 1991 року, кримінальний кодекс містив статтю про кримінальну відповідальність за гомосексуальні відносини, тому і досі

можна стикнутися зі страхами, небажанням говорити на таку тему, засміяти/винести «високоморальний» вердикт ЛГБТ+ спільноті тощо.

Тому від тренера вимагається професійний досвід контейнування переживань, терпимість до різноспрямованих емоційних проявів учасників тренінгу та власний усвідомлений вибір відносно такої професійної діяльності. І тоді емоційна атмосфера, емпатійне ставлення на Вашому тренінгу може стати такими, що одна вчителька зробить камінг-аут, а решта колег її підтримають, як відбулося у нас на одному з тренінгів.

Складною темою для сучасного суспільства і досі залишається сексуальне формування та зростання людини. Тому сексуальне просвітництво є надзвичайно важливою і на жаль часто провокативною сферою. Дитяча сексуальність, етапи її формування, особливості прояву є складними для емоційної переробки. Освітняни не завжди готові опрацьовувати такі теми.

Одним з типових упереджень відносно ЛГБТ+ спільноти є звинувачення у педофільії, хоча ґрунтовні західні дослідження довели, що серед геїв менше або так само педофілів, як і серед гетеросексуальних осіб. А висновки відносно існування зв'язку між гомосексуальністю і педофілією не можна робити взагалі (Bailey, 2016; Cromer, 2010; Haney-Caron, 2014).

Крім того, доволі часто плутають педофілію і сексуальні злочини проти неповнолітніх, які по суті абсолютно різні явища.

Як один із засобів роботи на емоційному рівні ми використовували *перегляд фільму*. Наприклад, «Молитва за Боббі» або «Гордість». Такий прийом дозволяє доторкнутися до емоційних переживань людини, навіть якщо вони заблоковані на когнітивному рівні, побачити різні грані досліджуваного явища і безумовно це надає можливість посилити толерантне ставлення до інакшості. Дискусія після фільму дає можливість учасникам групової роботи поставити різноманітні запитання та поділитися емоційними враженнями.

Наступний технічний прийом «Жива книга» передбачає, що на тренінг приходить дорослий гей, або лесбийка, або трансперсона, або один з батьків ЛГБТ+ особи (Purdue holds annual Human Library, 2019). Учасники тренінгу можуть

поставити гостю будь-які запитання і доторкнутися до досвіду такої людини. Зазвичай Жива книга нікого не залишає байдужим і саме на цьому етапі учасники тренінгу втрачають певні стереотипи (геї жіночні, лесбійки маскулінні тощо) і набувають розуміння, що ми всі доволі різні.

На *поведінковому рівні* важливо запропонувати освітянам моделі взаємодії з ЛГБТ+ молоддю. Надзвичайно важлива тема: як реагувати, якщо дитина зробила камінг-аут? Чи можливо розібратися в тому яка у дитини СОГІ чи вона, наприклад, епатує або ж привертає увагу «гарячою темою» (і насправді в цьому не завжди може розібратися і фахівець. Наприклад, плаваюча ідентичність) і що робити в цій ситуації вчителю. Як учителю поводитися з ЛГБТ+ підлітком, як пояснювати та толерантно комунікувати з оточенням у класі.

Ми стикалися з ситуаціями, коли дитина робила камінг-аут учителю, а не батькам, що звісно є доволі непростою ситуацією для вчителі, у якого виникають питання щодо того, що робити в такій ситуації та як комунікувати з дитиною. Важливими питаннями в таких ситуація є питання – як не потурати дитині, якщо вона вирішить «погратися в гея» і як визначитися з чим учитель має справу, де в цій ситуації пролягає межа його відповідальності та включеності; яких фахівців потрібно залучати. Адже, наприклад, за транссексуальністю може бути справжня трансексуальність, гомосексуальність подвійної ролі (людині простіше думати про трансексуальність, ніж прийняти свою гомосексуальну орієнтацію), емоційно нестабільний розлад особистості, психотичний розлад, іпохондрія, істерія, кросдресінг тощо. І найголовніше, як підтримати дитину, навіть якщо вона «грається», адже, вочевидь, за такою поведінкою є певна проблема; як втримати зв'язок з дитиною, не втратити її довіру і врешті-решт зберегти її.

Готових проколів стосовно цієї теми немає тому в роботі з вчителями, психологами ми ділилися своїм професійним досвідом, реальними кейсами, лонгітюдними дослідженнями або спостереженнями фахівців, які роками працюють в цій темі (Hatzenbuehler et al., 2010; Denes et al., 2014).

Супервізійно-консультативна робота з вчителем можлива за його запитом. Найчастіше вона відбувається, коли учитель не може розкрити конфіденційні

подробиці і звертається з конкретними запитаннями або ж за конкретною порадою. За деяких умов та випадків – це найефективніший метод співпраці та супроводу, оскільки він дозволяє не тільки виробити максимально прийнятну стратегію подолання проблеми з якою звернувся учитель, а й опрацювати емоційні переживання, спротив, неготовність стикатися з такими випадками тощо власне у педагога.

У роботі із фахівцями щодо підвищення їхньої компетентності із надання підтримки представникам стигматизовуваних груп, меншин можуть застосовуватися різні методи та засоби – лекційні заняття, семінари, групові дискусії, тренінги, індивідуальні консультації залежно від запиту особи чи групи.

За нашим досвідом найефективнішим виявився соціально-психологічний тренінг із застосуванням таких елементів як міні-лекція, рольові та групові ігри, вирішення кейсів, «жива книга», інтерактивні вправи тощо.

ЗАКІНЧЕННЯ

Необхідність протидії будь-яким формам нетерпимості, дискримінації, стигматизації та сприяння взаєморозумінню й поваги до інакшості в суспільстві спонукала науковий колектив лабораторії психології мас і спільнот до вироблення і впровадження соціально-психологічних технологій протидії стигматизації, підвищення толерантності до інакшості та підтримки стигматизовуваних меншин в різних суспільних та освітніх середовищах.

Соціально-психологічна підтримка осіб задля захисту і збереження їхнього психосоціального благополуччя в складних життєвих ситуаціях, зокрема й тих, що виникають внаслідок поширення стигматизації та дискримінації є важливою складовою роботи з особами, які на собі відчули наслідки стигматизації. Така підтримка може бути реалізована через організацію роботи як із представниками стигматизованих груп, меншин, спрямованої на активізації їх психологічних ресурсів із протидії стигматизації та подолання її наслідків, так і з соціальним оточенням та представниками професійних спільнот щодо усвідомлення проблеми стигматизації та її наслідків, виявлення і додання існуючих упереджень, а також підвищення толерантності до прояві інакшості і різноманіття, що дозволить ефективно протистояти поширенню стигматизації в суспільстві, сприяти збереженню та відновленню благополуччя осіб, які на собі відчувають наслідки стигматизації.

У вирішенні питання психологічної підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації в різних сферах та суспільних середовищах, доцільним є використання технологічного підходу, основне призначення якого полягало в розробці і впровадженні соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин. Відповідно розроблено й апробовано комплекс соціально-психологічних технологій, зміст та особливості використання яких було специфіковано залежно від цільових груп:

- Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин;
- Технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні;

– Технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот з підтримки стигматизовуваних меншин.

Застосування запропонованих технологій сприяло досягненню практичних результатів щодо усвідомлення представниками різних соціальних груп проблеми стигматизації та її наслідків; підвищення ресурсності представників стигматизовуваних груп, меншин у протистоянні булінгу, стигматизації та дискримінації; усвідомлення представниками цих меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності; виявлення упереджень щодо тих чи інших груп, меншин, посилення рефлексивності та здатності піддавати сумніву власні стереотипи й упередження, критично осмислювати та долати їх; активізації індивідуальних і колективних зусиль із протидії поширенню стигматизації та підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних та освітніх середовищах.

Представлені соціально-психологічні технології підтримки стигматизовуваних меншин можуть постати основою для їхнього подальшого вдосконалення шляхом інтегративно-еклектичного підходу фахівців до технологізації своєї діяльності, що дозволить наповнювати запропоновані технології новими елементами, методами, засобами чи створювати нові моделі, які більшою мірою будуть задовольняти потреби споживачів соціально-психологічних послуг.

Подальше впровадження представлених соціально-психологічних технологій постане важливим підґрунтям для позитивних змін громадської думки щодо стигматизовуваних меншин, активізації психологічних ресурсів представників меншин, які зазнають стигматизації представників стигматизовуваних груп, меншин у протистоянні стигматизації, подоланні її наслідків та покращення їхнього соціального самопочуття, а також для підвищення психологічної компетентності фахівців – психологів, педагогів, соціальних працівників та їхньої готовності до надання психологічної підтримки представниками цих меншин, а також до активної просвітницької роботи із підвищення психологічної грамотності населення та привернення уваги до

проблеми стигматизації через науково-обґрунтоване соціально-психологічне інформування.

Колектив авторів висловлює щиру вдячність усім тим, хто долучився до проведення дослідження й апробацію представлених в посібнику технологій – учителям, вихователям, практичним психологам та соціальним педагогам різних освітніх закладів; викладачам та студентам закладів вищої освіти, батькам дітей з особливими освітніми потребами, представникам громадських організацій, громадським активістам та волонтерам і, звісно, *особлива вдячність людям, які на собі відчули наслідки стигматизації за їх сміливість та відкритість в обговоренні складної і чутливої для них проблеми.*

ЛІТЕРАТУРА

Аврамчук, О., & Острижко, Ю. (2020). Застосування психоедукації базованої на протоколі КПТ з використанням односесійної віртуальної експозиції в межах психологічної підтримки студентів зі страхом публічних виступів: результати пілотного дослідження. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 5(1), e0501224. <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v5i1.224>

Айви А.Е., Айви, М.Б., Саймэн-Даунинг, Л. (2000). Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М. : Психотерапевтический колледж, 487

Александров, А.А. (2006) Стигматизация в наркологии. *Медицинская панорама*, 6, 42-46.

Ананова І. В. (2015). Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини. *Проблеми сучасної психології*. 30, 33–50.

Апішева, А.Ш. (2017). Психологічний супровід безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Університет «Україна», 7–9.*

Арбитайло, А.М. (2008) Этнические предубеждения и возможности юмора для их преодоления. Автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. М. 30 с.

Асмолов, А.Г. (2002) Толерантность как культура XXI века. *Толерантность: объединяем усилия*. М., Летний Сад, 8 – 12.

Астремська, І. В. (2017). Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили. 396 с

Баева, И. А. (2002). *Психологическая безопасность в образовании*: Монография.СПб.: Издательство «СОЮЗ», 271 с.

Баева, И. А. (2012). Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии как составляющие профессиональной компетентности выпускника психолого-педагогического профиля. *Вестник Герценовского университета: Universum*, №1, 93-106. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-obespecheniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-sotsialnom-vzaimodeystvii-kak-sostavlyayushchie-professionalnoy/viewer>

Байдик, В. (2019) Супервізія та інтервізія як ефективні інструменти підтримки спеціалістів психологічної служби . *Всеукраїнська науково-практична конференція «Регіональна система розвитку післядипломної педагогічної освіти: виклики та сучасні рішення», м. Сєвєродонецьк Луганської обл., 07 листопада 2019 р. ЛОППО, м. Сєвєродонецьк, С. 12-14.*

Балюк А. К. (2011). Шкала «толерантность к разногласиям»: апробация и анализ психометрических характеристик. Человек в мире. *Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии: Матер. XIV Междунар. конф. молодых ученых*. Пермь, 101–104.

Басій Р. М. (2017). Стигматизація психічно хворих з погляду їхніх родичів на прикладі фокус-групового дослідження. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*. Том 196, 73-78.

Бережна, О.О. (2015) Проблема політичної коректності та стигматизації в сучасній англomовній суспільно-політичній літературі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. – Серія «Філологічна», 59, 23-26.

Белоносова, Н.А. (2011) Деякі аспекти стигматизації та дискримінації людей, що живуть з ВІЛ/СНІД. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*, 27, 225–226.

Бовина, И. Б., & Якушенко, А. В. (2015). Стигматизация психически больных людей и борьба с ней: социально-психологическое измерение проблемы. *Вестник РУДН. Серия «Педагогика и психология»*, 2, 14–23.

Бовина, И. Б., Бовин, Б. Г. (2013). Стигматизация: социально-психологические аспекты (Часть 1). *Психология и право*, № 3, с. 1–10.

Бовина, И. Б., Бовин, Б. Г. (2013). Стигматизация: социально-психологические аспекты (Часть 2). *Психология и право*, № 4, с. 1–12.

Бовина, И.Б., Бовин, Б.Г. (2013) Стигматизация: социально-психологические аспекты (часть 2). *Психология и право*. 3 (4). – [Электронное джерело]. – Режим доступа: URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66185.shtml>

Богомаз, С.Л., Комлёнок, Н.М. (2012) Изучение психологических детерминант процесса стигматизации у старшеклассников методом интегративной эклектики. *Социальные науки: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»*. 4–5, 70–74.

Богомаз, С.Л., Комлёнок, Н.М. (2012) Изучение психологических детерминант процесса стигматизации у старшеклассников методом интегративной эклектики. *Социальные науки: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки»*. 4–5, 70–74.

Бозаджиев, В.Л. (2010). К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности. *Международный журнал экспериментального образования*. № 7, с. 98–99.

Бондаренко Н. (2018). Соціальна підтримка в контексті груп самопомогі осіб із проблемами психічного здоров'я. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. 40. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – С. 24 – 33.

Бондарчук, О. І. (2017). Психологічна безпека освітнього середовища як чинник інновацій в освіті. *Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 01 листопада 2017 р.)*. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 9-11. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://http://umo.edu.ua/konferenciji>

Брызжева, Н.В., Григорьева, А.И., Арбузова, Е.С. (Ред.) (2017). Толерантность как атрибут современной жизни: понятие и принципы формирования: *Методическое пособие*. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 208 с.

Бурлачук Л.Ф. и др. (2007). *Психотерапия: Учебник для вузов*. 2-е изд., стереотип. СПб.: Питер, 480 с.

Буряк, Т.В. (2011) Конструирование стигматизирующей установки повседневной в коммуникации. *Социологические исследования. Научный журнал*. Минск: Белорусский государственный университет, № 3/4, 71-75.

Варивода, К.С. (2017). Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Молодий вчений*. 9.1, 17–20.

Васьківська, С. В. (2011). *Основи психологічного консультування: підручник*. К.: Ніка-Центр, 424 с.

Васютинський, В.О. (Ред.) (2016). Соціальна психологія бідності. Київ: Міленіум.

Васянович, Г.П. (2017). Роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 4. URL: <http://sci.ldubgd.edu.ua:8080/jspui/bitstream/pdf> (дата звернення: 13.05.2021).

Головаха, Е. И. & Панина, Н. В. (1994). *Социальное безумие*. К.: Абрис, 107-176.

Голота А. (2020). Вплив “стигми ввічливості” на взаємини в родинах представників стигматизовуваних спільнот. *Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної*

конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості». Херсон: ФОП Вишемирський В.С. – С. 89-92

Горноста́й, П. П. (2018). *Консультативная психология. Теория и практика проблемного подхода* Киев : Ника-Центр, 399 с

Горшков, М.К. (2014). Общественные неравенства как объект социологического анализа. 20-31.

Гоулман Д. (2005). Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – Москва: Альпина Бизнес Букс. – 65 с.

Гофман, И. (1963). Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Взято з: https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf

Гофман, И. (2001) Стигма: заметки об управлении испорченной идентичностью. Контроль над информацией и социальная идентичность. *Социологический форум*. [Электронный ресурс]. Ч. 2. – Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/text/17687311/>

Губеладзе, І. (2021). Соціальна психологія власності. Київ:Талком.

Гузенков, С.А. (2016). *Сторителлинг. Пособие для начинающих*. Москва: Издательские решения.

Гулевич, О.А., Аникеев, О.А., Безменова, И.К. (2014) Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т.11, No2, 68-89.

Гусак, Н., Дмитришина, Н. та ін. (2011) *Формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу : особливості підготовки волонтерів. Методичний посібник*. К. : МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 128.

Демидова, В.Г. (2007) *Прогностичний компонент у професійній діяльності педагога: навч.-метод. посібник*. Одеса: ПНЦ АПН України – МП Черкасов.

Доній, Н. Є. (2016) Стигматизація осіб, які оступилися: питання новітнього часу. *Вісник Дніпропетровського університету. Філософія*, 2, 93-100.

Дробижева, Л.М., Даен, Д.В., Кузнецов, И.М. и др. (2003) *Социология межэтнической толерантности : монография*. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 222.

Дуткевич, Т.В., Савицька, О.В. (2005). Вступ до спеціальності: Практична психологія: *Курс лекцій і практикум (навчальний посібник)*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 208 с.

Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976). Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ.

Живолуп, Л. В. (2008). *Тренінг розвитку толерантності у підлітків*. Кременчук. 33 с.

Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А., & Соловйова, О.В. (1994). Введение в практическую социальную психологию. Москва: Наука.

Засади когнітивної психології спілкування (2013). За наук. ред. В. П. Казміренка. Кіровоград: ІмексЛТД.

Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: [метод. рек.] (2018). / авт.-упор.: В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 106 с. **C.97-103**

Захаров, К. В. (2010). Соціально-психологічні технології в сучасній психології. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія»*. 9/1. Вип. 16, 54-61.

Зимбардо, Ф., Ляйппе, М. (2011). *Социальное влияние*. СПб.: Питер, 448 с.

Зимівець Н. В. (2008) Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05. Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. 20 с.

Злобіна, О.Г., Шульга, М.О., Л.Д. Бевзенко та ін. (2016). *Соціально-психологічні чинники інтеграції українського соціуму* : монографія. Київ : Інститут соціології НАН України, 276.

Ильин, Е. П. (2013). Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб: Питер.

Искандерова Ф. (2006). Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия. *Вестник КАСУ. Выпуск: Образовательные технологии*. No 1, 130 – 134.

Іванюк, І. В. (2018). Супервізія та інтервізія у роботі педагога. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. Т. 1, 36-40. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppi_2018_1_9.

Кабанов, М. М., & Бурковский, Г. В. (2000). Редукция стигматизации и дискриминации психически больных. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева, вып. I, с. 3-8*.

Карамушка, Л.М. (наук. ред.), Зайчикова, Т.В., Винославська О.В. та ін. (2005). *Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти*. К. : Фірма «ІНКОС».

Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. М.: Институт психологии РАН.

Кацалап, В. & Савкова, О. (2017). Програма тренінгових занять «СТОП-Булінг» орієнтована на профілактику насилля в шкільному середовищі. Чернівці.

Керівництво МПК із психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації (2017). *Міжвідомчий постійний комітет (МПК)*. К. : Пульсари.

Кнуф А., Эпов Л. (2006). Стигма: теория и практика. *Знание. Понимание. Умение*. 3, 116-122.

Кнуф, А., Эпов, Л. Ю. (2006). Стигма: теория и практика. *Знание. Понимание. Умение*, 2, с. 149–153.

Коли вашу дитину цькують. Посібник для батьків. Спеціальний проект з протидії булінгу в школі «Стоп шкільний терор» («Безпечна школа»). Київ : Український інститут дослідження екстремізму та Інформаційне агентство «Главком». – <https://glavcom.ua/specprojects/stopbullying/koli-vashu-ditinu-ckuyut-posibnik-dlya-batkiv-452001.html>

Комплексный тренинговый модуль по противодействию стигматизации и дискриминации в отношении геев, других МСМ и транс людей (2017) /Сост. Н. Вербицкая. Т.: Евразийская коалиция по мужскому здоровью (ЕКОМ), 44 с.

Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». (2018). К. 143 с. Режим доступу: https://la-strada.org.ua/ucpr_mod_news_list_show_614.html

Коробка, Л. (2020). Соціально-психологічна підтримка стигматизованих меншин: технологічний підхід. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. (45 (48), 100-109. Doi: 10.33120 / ssj.vi45 (48) .146

Кочюнас, Р.А. (2000). Психотерапевтические группы: теория и практика. М: Академический проект. 264 с.,

Кравченкова, Г.М. (2010) Стигматизація професій як проявлення кризової свідомості українців. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*, 25, 112-115.

Кулаков, С.А. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. СПб.: Речь. 236 с.

Липай, Т.П. (2004). О проявлении стигматизации в процессе образования *Социологические исследования*. 10, 140-141.

Майструк Н., Лучаківська, А. (2010). Проблеми сімей, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в сучасній Україні в контексті соціальної роботи. *Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць*. № 3 (7). – С. 85-89.

Маргошина, И.Ю. (2014). Модели супервизии. СПб.: Издательство ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 25 с.

Марута Н., Абрамов В., Ряполова Т., Абрамов О., Путянін І., Жигуліна І. (2011). Антистигматизаційні підходи до надання психіатричної допомоги. Методичні рекомендації. Донецьк. – 31 с.

Матвеева, Ю.А., Пурешева, С.В., Секретарева, Н.В. (2017). *Методический материал по проекту «Планета толерантности»* Череповец, 92 с.

Матійків І. (2012). Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

Матійків І. (2017). Емоційна компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії в професійному середовищі. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : збірка наукових праць. — Випуск 16., К. – С. 468-472

Мельникова, О.Т. (2007). Фокус-группы: Методы, методология, модерирование. Москва: Аспект Пресс.

Мешко, Г. М., Мешко, О. І. (2017). Формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. 37 (3). Том II (22): тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". Київ : Гнозис, 62–70

Михайлова, И. И., Ястребов, В. С., & Ениколопов, С. Н. (2002). Клинико-психологические и социальные факторы, влияющие на стигматизацию психически больных разных нозологических групп. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 7, 58-65.

Молчанова О. (2017). *Розвиток емоційної компетентності педагога засобами тренінгу: навчально-методичний посібник*. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського». 44 с.

Молчанова, Д. В., Новикова, М. А. (2020). Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыт. *Современная аналитика образования*. 1 (31). М.: НИУ ВШЭ, 72.

Мосієнко, О. (2015) Психоедукація - первинний засіб в роботі з воїнами АТО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/psikhoedukatsiya-pervinnii-zasib-v-roboti-z-voinami-ato>

Наследов, А. Д. (2002). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных*. СПб: Речь.

Нестерова А. (2018). Семья ребенка с аутизмом: ассоциированная стигма и ее последствия. *Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции*. С. 603-608.

Овчаров, А. О. (2008) Вплив соціально-психологічних технологій на соціальне середовище. *Соціальна психологія*. 6, 34–43.

Огляд і рекомендації з втілення міжнародних протоколів допомоги дітям та молоді, у яких розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю. Коло сім'ї. Центр здоров'я та розвитку. 2020. С.8-10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mh4u.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/rekomendacziyi-z-vtilennya-protokoliv-dopomogy-dityam-ta-molodi-z-rdug.pdf>

Олексенко, С.В. (2020) Психоедукація, як засіб формування культури психологічного здоров'я у педагогічних працівників. *Технології розвитку інтелекту*, 4 (1(26)) [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/3.26/authors/2020/Oleksenko_Svitlana_Valer%92yanivna_Psihoedukatsiya_yak_zasib_formuvannya_kulturi_psihologichnogo_zdorov%92ya_u_pedagogichnih_pratsivnikiv.pdf

Олифирович Н., Зинкевич-Куземкина Т., Велента Т. (2006). *Психология семейных кризисов*. СПб.: Речь. 360 с.

Опросник вины Куглера-Джонс (1991). Guilt Inventory. <https://psihologion.ru/posts/2528-oprosnik-viny-kuglera-dzhons-guilt-inventory-1991.html>

Павленко, В.М., Мельничук, М. М. (2014) *Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів)* : монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. – 244 с.

Панасевич, С.В. (2017). Профілактика булінгу як соціального явища у шкільному середовищі. Методичні рекомендації. Городня.

Панок, В.Г. (2011) *Теоретико-методичні засади розвитку практичної психології в Україні*. (Автореф. дис. доктора психол. наук). Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Київ.

Панок, В.Г. (наук. ред.), Обухівська, А.Г., Острова, В.Д. та ін. (2016). *Психологічна служба : підручник*. Київ : Ніка-центр.

Панченко, Т. Л. (2014). Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». Вип. 28, 327–332.

Парыгин, Б.Д. (2000). *Практикум по социально-психологическому тренингу*. СПб: Изд-во Михайлова В.А., 352 с.

Петренко, І.В. (2017) Особливості конструювання соціально-психологічних технологій у просторі освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон : Гельветика, Вип. 3. Т.2, 186–190.

Позднякова О. (2013). Формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактика їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору. Афанасьєва Л. (Ред.), *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи*: монографія. Запоріжжя: - Режим доступу <https://studopedia.info/2-113641.html>

Пономарьов С.Ю. & Федорович І.Ю. (2014). Запобігання та протидія дискримінації в Україні: посібник для працівників органів державної влади та місцевого самоврядування. Київ: Міжнародна організація з міграції, Представництво в Україні. Режим доступу – https://iom.org.ua/sites/default/files/iom_booklette-06_1kolonka_screen.pdf

Посібник для проведення тренінгу «Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей у системі шкільної та дошкільної освіти» (2013). К., 120 с.

Потапова, В. І., Скрипник, О. С. (2020). Особливості використання технологій критичного мислення при роботі з медіатекстами (з досвіду роботи студентського клубу соціального і правового кіно) Режим доступу: http://ispp.org.ua/?download=1&kccpid=6050&kcccount=http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/pot_sky-osob_vyk.doc

Програма тренінгових занять «СТОП-Булінг» орієнтована на профілактику насилля в шкільному середовищі.

Прокофьева, А.А. (2015) Стигматизация школьников подросткового возраста как фактор девиантного поведения. *Молодой учёный*. 20 (100), 419-423.

Профілактика булінгу як соціального явища у шкільному середовищі. Методичні рекомендації.

Психологічна безпека освітнього середовища : навчально-методичний посібник (2019). упоряд. : В. В. Байдик, Н. О. Столбун. Харків : Друкарня Мадрид, 100 с.

Психологічний клімат колективу (2004). Упоряд. О.Марінушкіна, За заг. ред.. С. Максименко, О.Главник. К.: Главник, – 96 с.

Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища: матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ / упоряд. : Л. В. Зюман. — Кременчук, 2012. — 64 с.

Коробка Л.М. (ред) (2019). *Психологічні засоби колективного подолання наслідків воєнного конфлікту: методичні рекомендації*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 52 с.

Райгородский, Д. Я. (ред.) (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* Самара: Бахрах-М, 672 с.

Рейнольдс М. (2003). *Коучинг: эмоциональная компетентность*. М. 112 с.

Рейнольдс М. (2003). *Коучинг: эмоциональная компетентность*. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса. 112 с.

Роджерс, К. (2000). *Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы*. М., 264 с.

Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Навчально-методичний посібник. (2016). К. 192 с. Режим доступу: http://la-strada.org.ua/ucp_file.php?c=JqVIjfoFBStqlCLmi1wsfbXKGCUY1e

Романчук, О. (2008). Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. ВГО «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб з інтелектуальною недостатністю» ; Навч.-реабіліт. центр «Джерело». Львів : Літопис, 107-108.

Руководство по проведению интервизии. Управление ООН по наркотикам и преступности Проектное бюро в Балтийских странах (2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines_RU.pdf

Савиченко, О. М., Шуневич, О. М. (2018). Розвиток мотивації вчителів засобами позитивної психотерапії *Закономірності становлення професійної зрілості педагога: формування професійної компетентності: навчально-методичний посібник*. Житомир:Полісся, 120 с.– С.90-97.

Сівак, С. (2001). Скринінг шкільного життя. *Методика комплексного психодіагностичного вивчення стану навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи*. Тернопіль: Підручники і посібники, 72 с.

Скоробагата, О. М. (2008). Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, № 1, с. 143–147.

Смирнова, М. В. (2014). Актуальність проблеми стигматизації в сучасних суспільних процесах. Психолінгвістика. 16. 332-342.

Смирнова, Ю.С. (2005) Структурно-содержательные характеристики предубеждений к стигматизированным группам. *Современные психологические технологии влияния на личность*. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 133–142.

Смирнова, Ю.С. (2009) *Предубеждения студентов в отношении представителей стигматизированных групп*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Белорус. госуд. ун-т, Минск.

Соколов, В.М. (2003). Толерантность: состояние и тенденции . *Социологические исследования*. 8, 54-63.

Соколов, В.М. (2003). Толерантность: состояние и тенденции. *Социологические исследования*. 8, 54-63.

Солдатова Г. У. (2019). Житть в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова. М.

Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. (Ред.) (2008) *Психодиагностика толерантности личности*. М.: Смысл. 172 с.

Солдатова, Г. У. (2003) Практическая психология толерантности или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души. *Век толерантности. Научно-публицистический вестник*. 6, 60-79.

Солдатова, Г. У., Кравцова, О. А., Хулаев, О. Е. (2002). Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – анализ бюллетень. М.

Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період. Методичні рекомендації. Ред. Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. Київ: МЖПЦ«Ла Страда-Україна», (2014). 84 с. Режим доступу: http://la-strada.org.ua/ucpr_mod_library_showcategory_31.html

Соцька, О.П., Борисюк І.Ю., Діомідова Н.Ю. (2021). Проблеми діагностики психологічної безпеки освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 35, 175- 180

Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. Навчально-методичний посібник (2018). К: ФОП Нічога С.О. 174 с. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/protidia-bulingu/porozuminnyala-stradametodposibniksayt.pdf>

Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу (2017). Київ : Український інститут дослідження екстремізму 84 с.

Суходубова, Н. А., Матохина, Т. А., Уметов, У. Т. и др. Толерантная образовательная среда: *руководство для школ*. Б., 2019. – 76 с.

Титаренко, Т. (2004) Кризове психологічне консультування. К.: Главник, 96 с.

Титаренко, Т. М., Дворник, М. С., Климчук, В. О., Лазоренко, Б. П., Ларіна, Т.О., Мирончак, К. В., Савінов, В. В. (2019). *Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Финзен, А. (2001) *Психоз и стигма*. М. : Алетейя, 216 с.

Фопель К. (2002). *Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения* : пер. с нем. М. : Генезис, 336 с.

Фопель, К. (2003). *Создание команды. Психологические игры и упражнения*. М. : Генезис.

Фролова, О. (2016) Психоедукація як метод соціально-психологічної профілактики психічного та психологічного здоров'я студентів. *[Електронний ресурс]*. – Режим доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/psikhoedukatsiya-yak-metod-sotsialno-psikhologichnoi-profilaktiki-psikhichnogo-ta-psikhologichnogo-zdorov%E2%80%99ya-studentiv>

Ховкинс, П., Шохет, Р. (2002). *Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы*. СПб.: Речь, 352 с.

Хрянин, А. А., Решетников, О. В., Бочарова, В. К., Шпикс, Т. А., Русских, М. В., Евстропов, А. Н., & Маринкин, И. О. (2019). Стигма и дискриминация в отношении людей, живущих с ВИЧ: взгляд студентов-медиков. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 1, 78–87.

Хьелл, Л., Зиглер, Д. (1997). *Теории личности (основные положения, исследования и применения)*. СПб. : Питер–Пресс, 608 с.

Цветкова, Н.А. (2009). Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания. Автореф дис....д. психол. н... 19.00.05 - социальная психологи. М. 45 с.

Челышева, И. В. (2011). Формы, методы и приемы организации медиаобразовательного процесса в школе и ВУЗе. *Медиаобразование*. 1. 46-51.

Черненко, Г. А. (2015). Види мови ворожнечі за типом стигматизованого об'єкта в сучасному українському суспільстві. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*.

Чернівськи, М. (2018) Антидискримінаційна робота в регіонах, заторкнутих конфліктом – Методичний посібник /Марина Чернівськи. DRA e.V. «Подолемо наслідки війни разом», Берлін, Київ, 118 с.

Чутора М. (2012). Самостигматизація осіб з психічними захворюваннями як реакція на стигматизацію суспільством. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, Вип. 25. – С. 229–231.

Щеколдина С. Д. (2004) Тренінг толерантності / С.Д. Щеколдина. М.: «Ось-89», 80 с.

Эйдемиллер Э., Юстицкис В. (2001). Психология и психотерапия семьи.— 3-е изд.— СПб.: Питер.— 565 с.

Я хочу провести тренінг: Пособие для начинающего тренера, работающего в области профилактики ВИЧ/СПИД, наркозависимости и инфекций, передающихся половым путем. — Издание третье, переработанное и дополненное. (с) НГОО «Гуманитарный проект», ЮНИСЕФ, — Новосибирск, 2005.

Янчук, В.А. (2005) *Введение в современную социальную психологию*. Минск: АСАР.

Яцик І. (2008). Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. № 4, 114–118.

Amirazodi F., Amirazodi M. (2011). Personality traits and Self-esteem. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 713–716. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.296

Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass. – P. 363–388.

Blaine, B., Kimberly, J. & McClure Brenchley (2017). *Understanding the Psychology of Diversity*. SAGE Publications Ltd.

Boghian, Ioana (2016) Teachers' perspectives on tolerance education. A literature review. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. Vol. 20, No. 2 189 – 203.

Butrus, N., Witenberg, R. (2012). Some Personality Predictors of Tolerance to Human Diversity: The Roles of Openness, Agreeableness, and Empathy. *Australian Psychologist*, 48 (4), pp. 290–298. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x>

Byrne P. (2000). Stigma of mental illness and ways of diminishing it. *Advances in Psychiatric Treatment*. No 6. – P. 65-72.

Chaux, E.& Castellanos, M. (2015). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior*. 41. 280-293

Corrigan, P.W. & Watson, A. C., Barr, L. (2006) The self–stigma of mental illness: Implications for self–esteem and self–efficacy. *Journal of social and clinical psychology*. 25(8), C. 875-884.

Corrigan, P.W., Kosyluk, K.A. (2013) Erasing the stigma: where science meets advocacy. *Basic and applied social psychology*. 35, 131–140.

Corrigan, P.W., Watson, A. C., Barr, L. (2006) The self–stigma of mental illness: Implications for self–esteem and self–efficacy. *Journal of social and clinical psychology*. 25(8), C. 875-884

Denes, A., & Afifi, T. D. (2014). Coming out again: Exploring GLBQ individuals' communication with their parents after the first coming out. *Journal of GLBT Family Studies*, 10(3), 298–325. doi: 10.1007/s00127-021-02159-w

Einstein, D. A., Lanning, K. (1998) Shame, Guilt, Ego Development and the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*. 66 (4): 555–82. DOI: 10.1111/1467-6494.00024

Emily Haney-Caron, Kirk Heilbrun. Lesbian and gay parents and determination of child custody: The changing legal landscape and implications for policy and practice. (англ.) // *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. — 2014. — Vol. 1, iss. 1. — P. 19–29

Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books. – 304 p.

Haghighat, R. A. (2001) Unitary theory of stigmatization. Pursuit of self-interest and routes to destigmatisation. *British Journal of Psychiatry*, 178, 207–215.

Hatzenbuehler, M. L., Mark, L., Birkett, M., Van Wagenen, A., & Meyer, I. H. (2014). Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, 104(2), 279–286.

Hatzenbuehler, M. L., McLaughlin, K. A., Keyes, M., Katie, A., Katherine, M., & Hasin, D.S. (2010). The impact of institutional discrimination on psychiatric disorders in lesbian, gay, and bisexual populations: a prospective study. *American Journal of Public Health*, 100(3), 452–459.

Huber, B., Goyanes, M., & de Zúñiga, H. G. (2021) Linking Extraversion to Collective and Individual Forms of Political Participation: The Mediating Role of Political Discussion. *Social Science Quarterly*. DOI: 10.1111/ssqu.12978

Hubeladze, I. (2020). Psychological features of sense of ownership realization in social networks. *Habitus*, 20, 214–219. Doi: 10.32843/2663-5208.2020.20.39.

Michael, J., Vasey, Paul L., Diamond, Lisa M. et al, Breedlove, S. Marc, Vilain, Eric (2016). Sexual Orientation, Controversy, and Science. *Psychological Science in the Public Interest*. Vol. 17, iss. 2, 45–101.

Jacoby, A. (2005) Epilepsy and social identity: the stigma of a chronic neurological disorder. *The Lancet Neurology*, 4,3, 171–178.

Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001) Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385.

Lisa DeMarni Cromer, Rachel E. Goldsmith. Child Sexual Abuse Myths: Attitudes, Beliefs, and Individual Differences (англ.) // *Journal of Child Sexual Abuse*. — 2010-11-24. — Vol. 19, iss. 6. — P. 618–647.

Malikiosi-Loizos M. (2013). Personal Therapy for Future Therapists: Reflections on a Still Debated Issue. *The European Journal of Counselling Psychology*. Vol. 2 (1), 33–50. URL: <https://ejcop.psychopen.eu/article/view/4>

Muris, P., Meesters, C., and van Asseldonk, M. (2018). Shame on Me! Self-Conscious Emotions and Big Five Personality Traits and Their Relations to Anxiety Disorders Symptoms in Young, Non-Clinical Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*. 49 (2). 268–278. doi: 10.1007/s10578-017-0747-7

Patel, V., Burns, J.K., Dhingra, M., Tarver, L., Kohrt, B.A., & Lund, C. (2018). Income inequality and depression: a systematic review and meta-analysis of the association and a scoping review of mechanisms. *World Psychiatry*. 17. 76–89.

Plous S. (2003) *The Psychology of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination: An Over-view* (Ed.), *Understanding Prejudice and Discrimination*. New York: McGraw-Hill; 2003, 3 – 48. (in English)

Polat, S. & Arslan, Y., Günçavdi, G. (2016). The Qualities of Teachers who Instruct Peace Education: Views of Prospective Teachers' who Attended the Peace Education Programme. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 36–45.

Purdue holds annual Human Library (англ.). WLFH News.

Roos, C. A., Postmes, T., Koudenburg, N. (2020). The microdynamics of social regulation: Comparing the navigation of disagreements in text-based online and face-to-face discussions. *Group*

Processes & Intergroup Relations. Vol. 23, issue 6, page(s): 902–917. <https://doi.org/10.1177/1368430220935989>

Ryana, W. S., Legateb, N., & Weinstein, N. (2015). Coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences. *Self and Identity*, 14(5), 549–569.

Saarni C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 36. Socioemotional development – P. 115–182.

Sameer Hinduja & Justin W. Patchin (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14:3, 206-221. Режим доступа – <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

Schneider, S.M. (2019). Why Income Inequality Is Dissatisfying – Perceptions of Social Status and the Inequality-Satisfaction Link in Europe. *European Sociological Review*. 35. 3. 409-430.

Snider C., Flaherty M. (2020) Stigma and mental health: The curious case of COVID-19 : *MHGCI-2020*. 3 (1): 27-32.

Teven, J. J., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1998). Measuring tolerance for disagreement. *Communication Research Reports*, 15, 209–217. URL: <https://www.midss.org/content/tolerance-disagreement-scale-tfd>

Tibber, M. S., Walji, F., Kirkbride, J.B., & Huddy, V. (2021). The association between income inequality and adult mental health at the subnational level - a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. [doi](https://doi.org/10.1007/s00127-021-02159-w): 10.1007/s00127-021-02159-w

Анкета самооцінки емоційної компетентності

Оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту. Шкала оцінок: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію.

Якості особистості	Емоційні компетенції як критерії	Шкала оцінок				
		1	2	3	4	5
Емоційне самосвідомлення	Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок					
	Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо					
	Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення					
Управління емоціями	Бути відповідальними за власні емоційні реакції					
	Управляти інтенсивністю емоцій					
	Викликати бажані емоції					
	Відновлювати емоційну рівновагу					
	Чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції					
	Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)					
	Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації					
	Обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (експресії)					
Психофізіологічна саморегуляція	Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо)					
Життєва позиція	Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності					
	Зосереджуватися на головному					
Позитивне мислення, мотивація досягнення	Оптимістично мислити – бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема у несприятливих ситуаціях					
	Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід					
Позитивне мислення, мотивація досягнення	Конструктивне ставлення до помилок інших людей					
	Пробачати, звільнятися від образи					
	Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки					
	Вміти використовувати емоції для самотивації,					

	полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо					
	Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки					
Компетентність у часі	Бути присутніми «тут і тепер», відчувати і об'єктивно сприймати реальність, інших людей					
	Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику					
Соціальна чуйність	Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які переживаються ними в конкретний момент					
	Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення					
	Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення співрозмовника чи обставин)					
	Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку					
	Уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити самому» і «чути іншого»					
	Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини					
Асертивність поведінки	Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди)					
	Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору					
	Впевнено відмовляти при необхідності					

Потенціал емоційної компетентності тим вищий, чим більшу кількість балів набирає респондент.

Шкала толерантності до незгод

Зріз до

1. Останнім часом я не в ладу із самим (самою) собою
2. Озираючись назад та оцінюючи себе і свої вчинки за останні кілька тижнів і місяців, я можу твердо сказати, що за цей період часу в моєму житті не було нічого такого, що б я хотів (-ла) змінити (*обернений індикатор*)
3. Я віддав (-ла) би багато чого, якби зміг (-ла) повернутися назад і виправити те погане, що зробив (-ла) за останній час

Зріз після

1. Я недавно скоїв (-ла) учинок, про який глибоко шкодую
2. Натепер я не маю якогось особливого почуття провини за вчинки, які я здійснив (-ла) (*обернений індикатор*)
3. Є принаймні одна річ у моєму нещодавньому минулому, яку я хотів (-ла) би змінити

Шкала провини як стану

Зріз до

1. Мені подобається спілкуватися з людьми, які мають відмінну від моєї точку зору ТН+
2. Я волів (-ла) би приєднатися до групи, де не виникає незгод (*обернений індикатор*)
3. Маючи можливість вибору, я б радше облишив (-ла) розмову, ніж продовжував (-ла) сперечатися (*обернений індикатор*)
4. Мені подобається сперечатися з іншими людьми про речі, щодо яких ми не погоджуємось ТН+

Зріз після

1. Незгоди стимулюють розмову і змушують мене більше спілкуватися ТН+
2. Я вважаю за краще бути в групах, де переконання всіх однакові з моїми (*обернений індикатор*)
3. Я вважаю за краще змінювати тему обговорення, коли виникають незгоди (*обернений індикатор*)
4. Мені подобається не погоджуватися з іншими ТН+

Словник термінів в роботі із проблемами стигматизації за гендерною ознакою

Аутинг (від англ. «outing» — вихід) — розголошення інформації про сексуальну орієнтацію або гендерну ідентичність іншої людини без її згоди. Важливо знати, що аутинг може призвести до важких наслідків. Наприклад, людина, про яку розголошується її особиста інформація, може втратити роботу, житло, сім'ю і друзів, а також піддатися загрозі життю та здоров'я.

Гендерна експресія — репрезентація індивідом його гендерної ідентичності, що виражається в поведінці, манері спілкування, одязі, спеціальних практиках, які змінюють зовнішність (контроль ваги, вираженість мускулатури, жіночність/маскулінність) тощо.

Гетеросексуальність (грецькою мовою έτερος — інший і латинською мовою sexus — стать) — спосіб і форма сексуальної поведінки та психосексуальної орієнтації, спрямованих на осіб протилежної статі.

Гомосексуальність (грецькою мовою homoіs — подібний і латинською мовою sexus — стать) — сексуальний або романтичний потяг або сексуальна поведінка між представниками однієї статі або орієнтації.

Камінг-аут (від англ. «coming out» — вихід) — добровільне та свідоме розголошення людиною інформації про власну сексуальну орієнтацію або гендерну ідентичність.

Лесбійка — жінка або трансжінка, яка має емоційний, романтичний та сексуальний потяг до осіб своєї статі.

СОГІ — термін, який позначає сексуальну орієнтацію особи та її гендерну ідентичність.

Сексуальна орієнтація — компонент сексуальності, який визначається як більш-менш постійний емоційний, романтичний, сексуальний або еротичний (чуттєвий) потяг індивіда до інших індивідів певної статі.

Гендерна ідентичність — це переживання власної відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників/-ниць певної статі (або таким, що приписуються представникам/-цям певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією).

Трансгендер — немедичний зонтичний термін, який використовується для опису людей, чия гендерна ідентичність (внутрішнє відчуття, переживання власної статі) або гендерна експресія (зовнішній прояв гендеру) відрізняється від статі, до якої вони були віднесені при народженні.

Додаток Д

Доброго дня.

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, присвяченому вивченню питань свободи слова в Інтернеті.

Всі ваші відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді, жодне ім'я респондента чи окремі відповіді не будуть оприлюднені.

Заповнення цієї анкети займе не більше 5-10 хвилин Вашого часу. Дякуємо за співпрацю!

Питання:

1. Оберіть, будь ласка, Ваш гендер (ОДИН ВАРІАНТ)

Чоловік	1
Жінка	2
Інше	3

2. Скільки повних років Вам виповнилось? _____ ВІДКРИТЕ ПИТАННЯ

3. Як би ВИ охарактеризували сферу власної громадянської активності? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

ЛГБТ+ активіст/-ка	1	
ВІЛ/СНІД активіст/-ка	2	
Активіст/ка за гендерну рівність	3	
Інше _____	4	

4. Наскільки безпечно Ви почуваетесь, коли висловлюєте свої погляди як активіст/ка в мережі Інтернет? (ОДИН ВАРІАНТ)

У цілому відчуваю себе безпечно, загалом зустрічав(-ла) тільки конструктивну критику	1
Скоріше безпечно, хоча бували одиничні випадки погроз, образ тощо	2
Швидше НЕбезпечно, час від часу я стикаюся з погрозами, образами тощо	3
Зовсім НЕбезпечно, постійно отримую погрози, образи тощо	4
Важко відповісти	5

5. Чи зазнавали Ви і/або Ваша організація блокування вашого контенту через цілеспрямовані скарги опонентів? (ОДИН ВАРІАНТ)

Ні, не можу згадати такого	1
Декілька разів таке траплялося	2
Час від часу таке трапляється	3
Постійно стикаюсь із таким	4
Важко відповісти	5

- 6.1. Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Facebook (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не користуюсь цим ресурсом	5

6.2.Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Twitter (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не користуюсь цим ресурсом	5

6.3.Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Instagram (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не користуюсь цим ресурсом	5

6.4.Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Youtube (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не користуюсь цим ресурсом	5

6.5.Яке з наступних тверджень описує Вашу активність на Форумах (будь-яких) (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не використовую	5

6.6.Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Розсилках (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2

Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не використовую	5

6.7. Яке з наступних тверджень описує Вашу активність в Коментарях до новин/подій (ОДИН ВАРІАНТ)

Активно висловлюю свої погляди і коментую стосовно своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реаую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент стосовно своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися стосовно своєї громадської діяльності	4
Не використовую	5

7. Чи були Ви жертвою кібербулінгу (цькування в Інтернеті) через власні висловлювання щодо питань ЛГБТ+, гендерної рівності та/або ВІЛ/СНІД (ОДИН ВАРІАНТ)

Такого зі мною не трапляється	1	→ ПЕРЕЙТИ ДО ПИТАННЯ №12
Поодинокі випадки були	2	
Час від часу маю досвід цькування в Інтернеті	3	
Я постійно стикаюсь із цькуванням на мою адресу в Інтернеті	4	

8. Чи зверталися Ви куди-небудь у випадку кібербулінгу стосовно Вас? (ОДИН ВАРІАНТ)

Ні	1	
Так	2	→ ПЕРЕЙТИ ДО ПИТАННЯ №10

9. Чому ви не звертались куди-небудь у випадку/випадках кібербулінгу стосовно Вас? (ВІДКРИТЕ ПИТАННЯ)

→ ПЕРЕЙТИ ДО ПИТАННЯ №11

10. До кого Ви звертались, коли стали жертвою кібербулінгу в Інтернеті? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

До громадських організацій / НГО / правозахисних організацій	1
До міжнародних організацій	2
До офісу Омбудсмена (Уповноважена Верховної ради України з прав людини)	3
До поліції / кіберполції	4
До прокуратури	5
До ЗМІ	6
До суду	7
До родичів/близьких друзів	8
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	9

11.1. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Facebook? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.2. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Twitter? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.3. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Instagram? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.4. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Youtube? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.5. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались на Форумах (будь-яких)? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5

Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.6. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Розсилках? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

11.7. Із якими проявами кібербулінгу Ви стикались в Коментарях до новин? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Образи	1
Погрози	2
Залякування	3
Блокування вашої активності	4
«Чорний піар»	5
Спам-атаки	6
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	7
Не був жертвою кібербулінгу	8

12. На Вашу думку, куди варто звертатися у випадку порушень ваших прав в Інтернеті? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

До громадських організацій / НГО / правозахисних організацій	1
До міжнародних організацій	2
До офісу Омбудсмена (Уповноважена Верховної ради України з прав людини)	3
До поліції / кіберполіції	4
До прокуратури	5
До ЗМІ	6
До суду	7
До родичів/близьких друзів	8
Інші інституції, які можуть захистити права в Інтернеті	9

13. Який спосіб захисту прав людини в Інтернеті ви вважаєте найбільш ефективним? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

Скарги до адміністрації соціальних мереж/ресурсів, де був факт порушення прав	1
Скарги до правоохоронних органів	2
Позивання до суду	3
Просвітницька робота в оф-лайн про небезпеку кібербулінгу	4
Звернення до ЗМІ для привернення уваги громадськості	5
Інше _____ (ВІДКРИТА ОПЦІЯ)	6
Немає дієвих способів захисту власних прав в Інтернеті	7