

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

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

ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК

За науковою редакцією Л. М. Коробки

Кропивницький – 2022

УДК 316.485.26-044.332

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(протокол № 15/21 від 14 грудня 2021 року)

Рецензенти:

Панок В. Г., доктор психологічних наук;
Блинова О. Є., доктор психологічних наук;
Жовтянська В. В., доктор психологічних наук

Підтримка стигматизовуваних меншин: соціально-психологічні технології : практичний посібник / Л. М. Коробка, В. О. Васютинський, В. Ю. Вінков та ін. ; за науковою редакцією Л. М. Коробки ; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. – 178 с.

У практичному посібнику представлено комплекс соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних 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 і майнової нерівності. Зміст та особливості застосування технологій специфіковано залежно від цільових груп (представники стигматизовуваних меншин, соціального оточення та професійних спільнот): технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин; технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні; технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот (психологів, соціальних педагогів, учителів, фахівців громадських організацій) із підтримки стигматизовуваних меншин.

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

УДК 316.485.26-044.332

ISBN 978-966-189-667-2

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022
© Коробка Л. М., Васютинський В. О., Вінков В. Ю., Губеладзе І. Г.,
Голота А С., Гусев І. М., Мяленко В. В., 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. Соціально-психологічна підтримка стигматизовуваних меншин: технологічний підхід (<i>Л. М. Коробка</i>)	7
1.1. Стигма і стигматизація в сучасному суспільстві: психологічні чинники та умови виникнення, соціальні наслідки	7
1.2. Структурно-змістова модель розроблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин.....	20
РОЗДІЛ 2. Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин	32
2.1. Підвищення здатності до асертивної поведінки осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність (<i>І. Г. Губеладзе</i>)	32
2.2. Усвідомлення представниками стигматизовуваних меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності (<i>В. В. Мяленко</i>)	43
2.3. Підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків (<i>І. М. Гусєв</i>)	54
2.4. Підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб (<i>А. С. Голота</i>)	62
РОЗДІЛ 3. Соціально-психологічна технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні	70
3.1. Активізація колективних зусиль із вибудовування і плекання безпечного, толерантного освітнього середовища (<i>Л. М. Коробка, А. С. Голота</i>).....	70
3.2. Запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі (<i>І. Г. Губеладзе</i>)	81
3.3. Активізація колективних зусиль із формування безпечного і толерантного медіапростору (<i>І. М. Гусєв</i>)	89
3.4. Підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії через неконфронтаційно-експертну проблематизацію незгод (<i>В. О. Васютинський</i>)	96

РОЗДІЛ 4. Технологія підвищення психологічної компетентності професійних спільнот із підтримки стигматизовуваних меншин	104
4.1. Підвищення психологічної готовності фахівців громадських організацій до підтримки стигматизовуваних меншин (<i>В. Ю. Вінков</i>)	104
4.2. Підвищення компетентності педагогічних працівників щодо проблем стигматизації і толерантного ставлення до інакшості в освітньому середовищі (<i>Л. М. Коробка</i>)	125
4.3. Підвищення емоційної компетентності педагогів щодо запобігання соціальної стигматизації в освітньому середовищі (<i>А. С. Голота</i>)	135
4.4. Підвищення обізнаності фахівців системи освіти щодо особливостей підтримки осіб, стигматизовуваних за гендерною ознакою (<i>В. В. Мяленко</i>)	142
ВИСНОВКИ	153
ЛІТЕРАТУРА	156
ДОДАТКИ	168
Додаток А. Структурно-змістова модель розроблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин та протидії стигматизації	168
Додаток Б. Анкета «Поширеність кібербулінгу під час використання різних каналів медіакомунікацій»	169
Додаток В. Анкета самооцінки емоційної компетентності	174
Додаток Г. Шкала толерантності до незгод.....	176
Додаток Д. Словник термінів у роботі з проблемами стигматизації за гендерною ознакою	177

ВСТУП

Цінності сучасного суспільства вимагають від людини поведінки, яка відповідала б ідеалам рівності і справедливості. Неухильне дотримання прав людини, запобігання та протидія дискримінації є важливим інструментом досягнення порозуміння, консолідації і забезпечення якісних змін у нашому суспільстві. Натомість в умовах суспільних трансформацій спостерігається посилення проявів стигматизації, нетерпимості та дискримінації людей за різними ознаками, що становить небезпеку як для окремих осіб, так і для соціального простору загалом, адже призводить до виникнення напруженості в ньому.

Сприяння взаєморозумінню та повага до інакшості і розмаїття, а також протидія будь-яким формам нетерпимості, стигматизації та дискримінації мають стати пріоритетом розвитку українського суспільства на шляху євроінтеграції та прагнення до європейських цінностей. Зазначимо, що успішність протидії будь-яким формам нетерпимості, стигматизації і дискримінації в суспільстві залежить від реалізації ефективної державної політики, активізації ресурсів громади та проведення широкої інформаційно-просвітницької роботи серед населення. Водночас необхідність запобігання поширенню стигматизації, важливість сприяння взаєморозумінню та культивуванню поваги до інакшості і розмаїття вимагають від психологічної науки зосередження уваги не лише на поглибленні соціально-психологічних уявлень про стигматизацію в сучасному суспільстві, складностях і наслідках цього процесу, а й на пошуку ефективних соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин у різних суспільних та освітніх середовищах. Це, власне, і стало завданням науково-дослідної роботи лабораторії психології мас та 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 в 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; у контексті майнової нерівності, переживання колективної провини, підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі. Зміст соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин специфіковано залежно від цільових груп. Запропонований комплекс соціально-психологічних технологій 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: Л. М. Коробка (вступ, розділ 1; розділ 3, п. 3. 1; розділ 4, п. 4. 2; висновки), І. Г. Губеладзе (розділ 2, п. 2.1; розділ 3, п. 3. 2), А. С. Голота (розділ 2, п. 2. 4; розділ 3, п. 3.1; розділ 4, п. 4. 3), В. В. М'яленко (розділ 2, п. 2. 2; розділ 4, п. 4. 4), І. М. Гусєв (розділ 2, п. 2. 3; розділ 3, п. 3. 3), В. О. Васютинський (розділ 3, п. 3. 4.), В. Ю. Вінков (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 бути використані в процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів, соціальних педагогів, учителів, викладачів закладів вищої освіти, соціальних та медичних працівників, громадських активістів, а також під час організації інформаційно-просвітницьких заходів для різних соціальних груп, розроблення навальних та інтерв'язійних програм для різних професійних спільнот тощо.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТИГМАТИЗОВАНИХ МЕНШИН: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

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

1.1. Стигма і стигматизація в сучасному суспільстві: психологічні чинники та умови виникнення, соціальні наслідки

На сьогодні проблема стигматизації досить широко представлена в науковій літературі. Найбільший досвід вивчення стигми має медицина. Це пов'язано з історією боротьби людства з епідеміями таких хвороб, як чума, холера, туберкульоз, коли єдиним способом убезпечення від епідемій були карантин та ізоляція хворих від оточення, навішування ярликів, що допомагало розпізнавати небезпеку. Наразі, як свідчить аналіз робіт, найактивніше проблему стигматизації досліджують щодо осіб із розладами психічного здоров'я під кутом зору її недопустимості (Басій, 2017; Бовина, & Якушенко, 2015; Чутора, 2012; Corrigan, 2006; Link, & Phelan, 2001) та щодо осіб з ВІЛ (Белоносова, 2011; Хрянин, 2019; Berger, 2001). На прикладі таких осіб розглядається явище самостигматизації, що виявляється в почутті сорому та очікуванні дискримінаційних заходів, пов'язаних із згаданими розладами і 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 у середньовіччі чи на гугенотів як релігійну групу вірян), а й цілі народи, такі як євреї, українці, кримські татари, роми.

У психологічних дослідженнях здійснено ґрунтовний аналіз феномену стигми (Г. Беккер, І. Бовіна, 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. Смирнова 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.); у професійній галузі (Г. Кравченкова та ін.), в освітньому середовищі (С. Богомаз, Ю. Клейберг, Т. Ліпай, А. Прокоф’єва та ін.); за етнічною ознакою, зокрема ромів як етнічної групи (С. Пономарьов, І. Федорович); дітей з особливими потребами (С. Бразевич, С. Литовченко, А. Сидорова, Ю. Смирнова, Н. Софій та ін.); на аналіз стигматизації як засобу маніпулювання 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 зазначає О. Бережна (2015), необхідна або одна якість, яку вважають показовою, або набір якостей, які приписують на підставі наявності першої. Відповідно стигма постає як певна ознака чи риса, яку інші визначають як таку, що відхиляється від норми, як неприйнятну, негативну, неприємну.

Отже, стигма не є природним маркуванням менш гідного – її розглядають як результат соціального приписування (Гофман, 1963), як соціально сконструйоване явище, яке призводить до знецінення людини, її соціального несприйняття. Дослідники визначають стигму як соціальний атрибут, що дискредитує людину або групу, як ознаку зневаги чи недовіри, яка відділяє людину від інших (Александров, 2006); як ярлик, який «наклеюється» на людину і приписує їй певні негативні якості, стаючи основою для формування стереотипу; відтак ярлик, який був колись «наклеєний», істотним чином впливає на всі подальші ситуації соціальної взаємодії і позбавитися від нього досить складно (Jacoby, 2005).

Стигму 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 іншим 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 соціальне оточення починає оцінювати людину виключно як представника стигматизованої соціальної групи, тобто в координатах наявних щодо цієї групи стереотипів, натомість усі індивідуальні характеристики особистості, зокрема й ті, що суперечать стереотипу, оточення ігнорує (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.

«Стигму» визначають як:

- ознаку зневаги чи недовіри, яка відділяє людину від інших;
- соціальний атрибут, який дискредитує людину або групу та спричиняє знецінення особистості;
- надзвичайно впливовий соціальний ярлик, який змушує 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, втрату роботи, спробу самогубства і навіть радикальну політичну позиція; вроджену стигму раси, національності та релігії, яка може передаватися в спадок та стосуватися всіх членів сім'ї.

Стигма, за Кравченковою (2010), є тією властивістю, на підставі якої конструюється негативний стереотип, що всі стигми, як правило, мають характер стереотипу, але не всі стереотипи стигматизовані. Дослідниця вважає, що стереотипи є результатом вибіркового сприйняття, відповідно до якого люди розподіляються за категоріями, відмінності між групами («ми» і «вони») за такої умови перебільшуються для нівелювання відмінностей усередині цих груп

Отже, у широкому розумінні стигма охоплює всі негативні стереотипи щодо представників певної соціальної групи та спричинені цими стереотипами вчинки, і зокрема дискримінацію – як найбільш явне і принизливе порушення прав носіїв стигми.

Стигматизувальні конструкти (настановлення)

Щодо стигми виробляються стереотипізовані конструкти, які містять спрощені негативні образи і судження, пов'язані з певною групою індивідів. Стигматизувальне настановлення як негативний стереотип має негативний емоційний відтінок. Отже, основою стигматизувальних конструктів, на думку дослідників, є *афективне сприймання* соціального об'єкта, а джерелом упереджень, агресії і неприязного ставлення, так чи інакше, є страхи і тривоги через гіпотетичну загрозу з боку деяких груп, поведінка яких порушує конституційований соціальний порядок (Бурак, 2011).

Щоб страхи і тривоги мали хоч якийсь сенс, люди конструюють виправдовувальні або пояснювальні раціоналізовані моделі. Раціональне або псевдораціональне переконання щодо «шкідливості» і «небезпечності» носіїв стигми становить сутність *когнітивного компонента* стигматизувального конструкта. Це негативні номінації сприйняття, образи, асоціації, типологізації,

стереотипи та упередження щодо непередбачуваності поведінки і, отже, небезпеки деяких соціальних об'єктів, уявлення про інакших, знання про ідентифікаційні ознаки стигматизованих груп.

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

А втім, дослідники зазначають, 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 щодо особистості факторами, наприклад соціальними нормами, які вимагають від індивіда поводитися саме так (Соколов, 2003, с. 61).

Компоненти стигматизувального конструкта (настановлення):

- **емоційний** (почуття, які викликають носії стигми, - тривога, страх, огида тощо);
- **когнітивний** (раціональне або псевдораціональне переконання щодо «шкідливості» та «небезпечності» носіїв стигми тощо);
- **поведінковий** (дії оточення, в яких може виражатися його ставлення до носіїв стигми).

Процес стигматизації

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

Стигматизацію розглядають як акт «таврування», навішування ярлика, упередження, настановлення щодо носія ярлика (Янчук, 2005); як негативне виділення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою з подальшим

стереотипним набором соціальних реакцій на цього індивіда (чи представників цієї соціальної групи) (Доній, 2017). Водночас це поняття, як зазначають дослідники, має ще й інше значення – це стан стигматизованості. Відповідно, стигматизація виражає одночасно сам процес, його причину, результат і наслідок цього процесу (Вурне, 2000).

І. Гоффман у роботі «Стигма: Нотатки про управління зіпсованою ідентичністю» (1963) визначає такі змістові характеристики стигматизації, як: наявність певної властивості, яка вказує на неповноцінність, зіпсованість, небезпеку чи слабкість індивіда порівняно з іншими людьми; дискримінація щодо стигматизованих, яка виправдовується спеціальною ідеологією; інтеріоризація стигми, яка виражається в почуттях сорому, ненависті до себе і самоприниження; спроби носія стигми виправити свій недолік або отримати вторинну вигоду від нього; недовірливість, пригніченість, ворожість, занепокоєння і розгубленість як результат незадоволеності потреби в соціальному прийнятті у стигматизовуваних осіб; патологічна незручність взаємодії зі стигматизованим; тенденція до створення груп, члени яких пов'язані з певною стигмою; іррадіація стигми, її поширення на людей з найближчого оточення стигматизованого; спроби оточення демонструвати видимість «прийняття» стигматизовуваних.

Стигматизація – це:

- процес необґрунтованого приписування людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей з огляду на наявність у неї/них певних особливостей – акт «клеймування», «приклеювання» стигми;
- стан стигматизованості;
- виражає одночасно сам процес, його причину, результат і його наслідки.

Серед *чинників* походження стигматизації дослідники виокремлюють конституційні, психологічні, економічні та еволюційні, які переплітаються між собою, частково збігаються і часто взаємодіють (Haghighat, 2001); а також аналізують види соціальної стигматизації – культурну (соціальні ярлики, укорінені в культурі держави або світовій культурі), інституційну (законодавчо

закріплену стигматизацію), особисту (або внутрішню) стигматизацію як упередження проти себе самого (Смирнова, 2009).

До умов, за яких виникає і розвивається процес стигматизації в соціальних спільнотах, відносять: наявність у соціальній спільноті фіксованих настановлень щодо певного типу поведінки її членів на основі цінностей, прийнятих у суспільстві за норму; очікування від індивіда типового для цієї спільноти 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 настановлень на власну поведінку; прояв з боку індивіда стигматизованих стереотипних реакцій відхиленої поведінки (Бережна, 2015).

Про наявність стигми щодо конкретного індивіда або соціальної групи, як зазначають Link, & Phelan (2001), свідчить одночасне *виконання чотирьох обов'язкових умов*: оточення усвідомлює і маркує притаманні індивіду відмінності, виділяючи людей-носіїв цих відмінностей в окрему категорію; відповідно до панівних культурних норм ці відмінності визначають як негативні; промаркованих індивідів виділяють в окрему групу, що породжує чітке розмежування між «Ми» і «Вони»; промарковані індивіди відчувають пониження соціального статусу і дискримінацію, що обмежує їхні можливості порівняно з іншими

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

У низці досліджень увага зосереджується на міжособових детермінантах стигматизації, яку розглядають у структурі упереджень (Plous, 2003; Смирнова,

2009). Більшість дослідників, як зазначає Pious (2003), сходяться на думці, що упередження найчастіше є негативними щодо певних груп або їхніх членів. Це не просто висвітлення думок чи переконання, це ставлення, що відбиває такі почуття, як зневага, неприязнь або відраза.

Явище стигматизації нерозривно пов'язане з упередженнями, які можуть бути і передумовою стигматизації, і її результатом та слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки до стигматизовуваних осіб або груп (Pious, 2003; Смирнова, 2005; 2009). Дослідники запропонували термін «стигматизована група» для позначення групи людей, щодо яких діють соціальні упередження (Смирнова, 2005). Стигматизовувана група – це група людей, для якої характерна ознака (стигма), що є неприйнятною для більшості (Кнуф, & Эпов, 2006). Більшість дослідників вважають, що для появи стигматизованої групи мають виконуватися такі умови: вона має бути меншістю; відрізнятися якимись неприйнятними ознаками; з боку більшості мають бути застосовані щодо меншості дії, що утискають її права. Проте ці умови не завжди є визначальними для того, щоб меншість стала стигматизованою. Проблеми для меншості з'являються тоді, коли її представникам починають приписувати ті риси, які для них не є характерними, і на основі своїх припущень здійснювати дії, що мають на меті приниження або покарання, а не інтеграцію їх у суспільство.

Щоб виявити найбільш стигматизовувані в українському суспільстві групи, ми провели *пілотне дослідження* (392 респонденти) за допомогою шкали соціальної дистанції E. Vogardus в адаптації Є. Головахи, & Н. Паніної (1994). За результатами цього опитування встановлено, що до них належать: особи з фізичною та/або психічною інвалідністю; представники маргінальних груп (жебраки, бомжі); особи з хімічними залежностями (алко- і наркозалежні); представники сексуальних меншин (гомосексуали, лесбійки, трансгендери); особи, які живуть з ВІЛ; представники ромської національності; колишні засуджені.

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави для того, щоб розглядати стигматизацію як складний і неоднорідний феномен, що має зміст, розгортається в часі, проявляється в ситуаціях соціальної взаємодії; визначається і як процес необґрунтованого приписування людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей («приклеювання» стигми) через наявність у неї/них певних особливостей, і як стан стигматизованості, тобто як такий, що виражає одночасно сам процес, його причину, результат і його наслідки (Коробка, 2020).

Стигматизація – це складний і неоднорідний феномен, що

- має зміст;
- розгортається в часі;
- проявляється в ситуаціях соціальної взаємодії.

Стигматизація визначається:

- і як процес необґрунтованого приписування людині чи групі людей тих чи інших негативних соціальних якостей з оляду на наявність у неї/них певних особливостей;
- і як стан стигматизованості.

Наслідки стигматизації

Наявність відмінностей, носіями яких є представники певної соціальної групи, та їх усвідомлення можуть зумовлювати протилежні моделі поведінки – дискримінацію або толерантне ставлення (Белоносова, 2011).

Дискримінація. Коли такі відмінності інтерпретують як «недолік», маркер меншовартості цієї групи, що виявляється в стигматизації носіїв цих відмінностей, це може втілюватися у відповідній поведінці щодо її представників – їх приниженні, дискредитації та дискримінації. Як було зауважено, стигматизація передбачає узагальнення і перенесення «негативної» якості, невміння чи браку чогось в окремих представників групи на всіх її членів, а наслідками, відповідно, будуть 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 в більш широкому контексті, коли стигму розуміти як сукупність усіх негативних стереотипів щодо представників певної соціальної групи та спричинених цими стереотипами вчинків, зокрема найбільш явних і жорстоких порушень прав носіїв стигми, поняття стигми містить у собі як складник поняття дискримінації. Дискримінацію визначають 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 зазначають 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 займати певну посаду, права керувати автомобілем тощо. Прихована дискримінація знаходить й 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 визнають як один із численних проявів різноманіття, кожен із яких є однаково цінним, що виявляється в толерантному ставленні, це дає змогу будувати взаємодію з носіями зазначених ознак на принципах рівноправності і взаємоповаги. Таке ставлення, відповідно, приводить до толерантної поведінки. Сьогодні проблеми толерантності/інтолерантності привертають усе більшу увагу представників різних галузей науки. На думку дослідників, конфліктогенність сучасного світу залишається надзвичайно високою і наразі у 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 настановлення особистості і водночас є їхнім результатом.

Наразі можна констатувати різноманітність думок про те, коли можна говорити про толерантність, і щодо її розуміння. Дослідники розглядають толерантність як: інтегральну характеристику особистості, яка об'єднує низку компонентів, зокрема психологічну стійкість, систему позитивних настановлень, 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, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі розуміння і згоди (Дробишева и др., 2003, с. 53); готовність (і практична реалізація цієї готовності) до непротидії тим особам та групам, чий вигляд, переконання та життя суттєво відрізняються від відповідних переконань і способу життя суб'єкта толерантної поведінки, та створюють для суб'єкта напруженість унаслідок 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 їх не поділяють (Гусак та ін., 2011). Як показав аналіз досліджень, і досі немає одностайності у визначенні толерантності, та все ж здебільшого її трактують як прояв непротидії особам і групам, спосіб життя, погляди, переконання яких є іншими і, відповідно, які не сприймаються чи викликають напруження. А проте толерантність зовсім не означає вседозволеність, вона не передбачає відмови від власної позиції, бездумного прийняття позиції «інших», критики. Тому не можуть толеруватися ідеї та вчинки, що призводять до деструктивних соціальних наслідків.

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

нетолерантності в різних суспільних та освітніх середовищах. Треба зважати й на те, що толерантність, як і будь-яке соціальне явище, є неоднозначним, тобто має як позитивні, так і негативні аспекти. З огляду на проблемні, негативні її аспекти вважаємо за доцільне зосередити увагу на її позитивних сторонах і наслідках, до яких, як уже зазначалося, ми відносимо те, що толерантність сприяє зменшенню конфліктності в суспільстві та прискоренню переходу від логіки конфлікту до логіки толерантності; вибудовуванню прийняттого рівня відносин між людьми і міжгрупових відносин; забезпеченню рівності й свободи та запобіганню ворожості, стигматизації й дискримінації осіб, груп, меншин і має неабияке значення для підтримання психологічного здоров'я, посилення рефлексивності та здатності особи до вибудовування діалогу. Відповідно, у 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 і взаємоповазі.

Отже, стигматизація як негативне виокремлення індивіда або соціальної групи за будь-якою ознакою із подальшим формуванням стереотипного набору соціальних реакцій на них є одночасно і показником неблагополуччя особистості, і перешкодою для сприятливого особистісного розвитку як тих, хто стигматизує, так і стигматизовуваних. Дослідники застерігають, що стигматизація дуже небезпечна як для окремих осіб, так і для соціального простору, адже вона не тільки загрожує суспільній моралі та гуманним соціальним настановленням, а і є також детермінантою напруженості всередині цього простору (Доній, 2016).

Зазначимо, що для протидії будь-яким формам нетерпимості, стигматизації й дискримінації в суспільстві має реалізовуватися активна державна політика, мають більш ефективно залучатися ресурси громади та проводитися широка інформаційно-просвітницька робота серед населення. Водночас необхідність запобігання поширенню стигматизації, важливість сприяння взаєморозумінню та культивуванню поваги до інакшості і розмаїття

вимагають від психологічної науки вироблення ефективних соціально-психологічних технологій підвищення толерантності до інакшості в різних суспільних та освітніх середовищах, підтримки представників стигматизованих меншин, сприяння їхній оптимальній, повноцінній соціальній життєдіяльності.

В усіх зарубіжних рекомендаціях і протоколах наголошується на необхідності соціально-психологічної підтримки людини в складних життєвих ситуаціях, у кризових умовах задля захисту і збереження психосоціального добробуту. Вважаємо, що така підтримка є важливим складником роботи з особами, які на собі відчули наслідки стигматизації. Вона може бути представлена як багаторівнева, а її основою є гарантування базових потреб – перш за все безпеки, над якою надбудовуються, відповідно, підтримка сім'ї (активізація і використання її підтримувального потенціалу) і спільноти (ресурс спільноти з підвищення толерантності до проявів інакшості), перша соціально-психологічна допомога (сфокусована неспеціалізована підтримка), спеціалізована (психологічна або психіатрична) допомога (Керівництво МПК..., 2017).

Соціально-психологічна підтримка може бути реалізована через організацію роботи щодо усвідомлення проблеми стигматизації та її наслідків, підвищення толерантності до проявів інакшості і різноманіття як із представниками стигматизованих груп, меншин, так і із соціальним оточенням, а також із представниками професійної спільноти щодо підвищення їхньої компетентності з питань підтримки осіб, які зазнають стигматизації. Це дасть змогу більш ефективно протистояти поширенню стигматизації в суспільстві, а також сприятиме збереженню та відновленню психологічного добробуту осіб, які на собі відчувають наслідки стигматизації.

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

У вирішенні питання підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах, і підвищення в суспільстві рівня толерантності до інакшості вважаємо за доцільне використання технологічного підходу. Технологічний підхід є запорукою успішної діяльності людини в різних сферах. Під технологізацією розуміють процес використання технологій у тій чи іншій сфері діяльності. Технологічність, зазначає В. Демидова (2007), стає домінантною характеристикою сучасної діяльності людини, що означає перехід на якісно вищий рівень ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем

На актуальності використання соціальних та соціально-психологічних технологій наголошують, зокрема, К. Захаров (2010), Н. Зимівець (2008), Л. Карамушка (2005), А. Овчаров (2008), В. Панок та ін. (2016), І. Петренко (2017), Т. Титаренко (2019). Вироблення таких технологій може здійснюватися на основі різних парадигм: системної, згідно з якою технологія аналізується як система; діяльнісної, яка розглядає технологію як діяльність; і на основі управлінської парадигми, що дає змогу трактувати технологію як процес управління.

Основне призначення технологічного підходу в контексті нашого дослідження полягає в розробленні (проектуванні) і впровадженні технологій, спрямованих на вирішення проблем стигматизації та підвищення толерантності до інакшості, підтримання осіб, що зазнають стигматизації, у різних суспільних та освітніх середовищах (Коробка, 2020). Ми спираємося на розуміння технології як виваженої системи того, як і яким чином мета втілюється в конкретний різновид продукції або її компонент, і вважаємо, що технологія дає відповідь на питання, як і яким чином (сукупністю яких методів, прийомів,

засобів, впливів) досягти поставленої мети (Карамушка, 2005; Панок та ін., 2016; Титаренко та ін., 2019).

Саме завдяки технології, як стверджують науковці, практична психологія більш повною мірою постає як джерело нових знань для наукової психології і як джерело методичного забезпечення – для психологічної практики (Панок та ін., 2016). Психологічна технологія, зазначає В. Панок, постає як основна методологічна одиниця практичної психології. Вона визначається як система взаємопов'язаних і взаємозумовлених методів, методик та процедур, спрямованих на внесення змін у поведінку, ставлення та соціальні настановлення особи, перетворення предмета 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 розв'язання конкретної життєвої проблеми людини або групи людей, на аналіз та врахування конкретного соціального і природного контексту (життєвої ситуації), у якому вони перебувають; передбачає наявність конкретної мети, деталізованого образу кінцевого результату та цілей, взаємозв'язок і взаємозумовленість складників технології та діагностичних, формувальних (коригувальних) та оцінних складників (Панок та ін., 2016).

Соціально-психологічну технологію ми розглядаємо як спеціально організовану діяльність людей у певній сфері соціальної практики. Ця діяльність підпорядковується певному алгоритму вирішення психологічних завдань, спрямованих на досягнення заздалегідь визначеного соціального ефекту та відповідної поведінки.

Мета науково-дослідної роботи за темою «Технології соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних меншин» полягала в розробленні 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; у 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;

– як технологію, що реалізується на основі добору *форм, методів, засобів, прийомів, вправ, технік*, котрі 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 та освітніх середовищах. Це передбачає організацію *групової та індивідуальної роботи* із цільовими групами, яка забезпечується моделюванням та інтеграцією *інформаційно-змістового, діагностичного й корекційно-розвивального компонентів* технології; добором форм, методів, засобів, прийомів, технік та визначенням способів її реалізації на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях (див. Додаток А).

Інформаційно-змістовий компонент технології передбачає теоретико-методологічний аналіз проблеми стигматизації, її наслідків, дискримінації, виникнення стереотипів, упереджень тощо; проблеми надання соціально-психологічної підтримки та допомоги в складних життєвих ситуаціях і реалізується шляхом організації інформаційно-розвивальних занять, лекцій-бесід, фокус-групової дискусії тощо; *діагностичний* – проведення соціально-

психологічної діагностики з вивчення зазначених явищ за допомогою таких методів, як опитування, анкетування, контент-аналіз, тестування, психосемантичні методи, методи експертної оцінки, глибинне інтерв'ю тощо, і 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 тощо).

Організація роботи на *когнітивному рівні* здійснюється через отримання нової інформації, спрямованої на підвищення 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 використовує людина, та вироблення конструктивних способів і стратегій.

Зміст та особливості реалізації цих 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.

З представниками стигматизовуваних груп:

– на *когнітивному рівні* – це надання інформаційної підтримки, актуалізація проблеми стигматизації, її негативних наслідків та можливостей запобігання

цим наслідкам, 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, активізація суб'єктної позиції та здатності використовувати підтримувальний 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; осмислення і віднаходження особистих і колективних ресурсів підвищення толерантності до інакшості; усвідомлення мотивів виникнення суперечностей у широкій соціальній взаємодії;

– *на емоційному* – рефлексія власних емоцій, почуттів та їх опрацювання, підвищення рівня емоційної самосвідомості і саморегуляції; посилення емпатійного, толерантного ставлення до інакшості тощо;

– *на поведінковому рівні* – розвиток навичок толерантної комунікації; вироблення стратегій конструктивної взаємодії, побудова ефективної медіакомунікації, 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* – актуалізація проблеми стигматизації, її передумов, наслідків та можливостей запобігання небажаним наслідкам; психоедукація щодо психологічних труднощів осіб, які зазнають стигматизації за різними ознаками; залучення соціального оточення в процес дестигматизації; робота з упередженнями і нетолерантним ставленням тощо;

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

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

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

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

Психологічна просвіта являє собою спеціально організовану форму роботи, спрямовану на підвищення психологічної культури особистості, на формування потреби в 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 і 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 інформування про фахівців, які можуть надати допомогу та психологічну підтримку в розв'язанні тих чи інших проблем.

Просвітницька робота в боротьбі зі стигматизацією та її наслідками передбачає спрямованість на зміну настановлень, деструктивних стереотипів, упереджень та переконань щодо тих чи інших осіб, груп, меншин за допомогою переконувальної комунікації, надання правдивих знань та фактів. Переконливе повідомлення, як свідчать дослідження, це інформація, яка цілеспрямовано змінює переконання та знання людини, тобто когнітивний компонент соціального настановлення (Зімбардо, 2011), зміна якого відбувається за схемою «когніції-афекти-поведінка» (Гулевич, 2014). Отже, робота, спрямована на зміну переконань особистості, якщо брати до уваги тісний взаємозв'язок усіх компонентів соціального настановлення, може приводити до зміни настановлень, які управляють поведінкою.

Така робота зазвичай проводиться в *груповому форматі* з 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. Під час такої роботи учасники залучені до процесу, є його активними учасниками і джерелом знань, а не пасивними споживачами інформації. Ці форми роботи передбачають усвідомлення учасниками проблеми стигматизації та її наслідків, ролі підвищення толерантності до інакшості в запобіганні стигматизації; усвідомлення важливості різноманіття, власної унікальності й унікальності іншого та необхідності прояву соціальної активності в просуванні принципів

толерантності, взаєморозуміння та співробітництва, налагодження діалогу на різних рівнях соціальної взаємодії.

У процесі роботи також можна використовувати такі інтерактивні методи, як мозковий штурм, дискусія, рольові ігри, робота в малих групах тощо, сутність і специфіку використання яких досить ґрунтовно описано в психологічній літературі (Посібник для проведення тренінгу..., 2013, с. 92-93; Парыгин, 2000). Просвітницька робота також може бути орієнтована на вчасне виявлення проблем та звернення по належну допомогу.

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 з надання підтримки представникам стигматизованих груп, меншин є *психоедукація*, яка останнім часом усе частіше привертає увагу науковців та психологів-практиків, що представлено в різних літературних джерелах, статтях тощо (Аврамчук, 2020; Огляд і рекомендації..., 2020; Олексенко, 2020; Мосієнко, 2015; Фролова, 2016).

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 феномену, явища (у нашому випадку це проблема стигматизації, упереджень, психологічних труднощів осіб, які зазнають стигматизації, та їхнього оточення тощо). Психоедукація також передбачає інформування зацікавлених осіб про наявні ресурси підтримки – зокрема інформаційні, групи взаємопідтримки в системі освіти, у громаді, а також розглядається як керівництво до самопомоги, правильної самооцінки, як те, що спонукає людей діяти самостійно. Психоедукація може фокусуватися на поглибленні знань про стигматизацію, її передумови та наслідки; про психологічні труднощі і потреби особи в інформаційній чи психологічній підтримці тощо.

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

Під час організації роботи із фахівцями, які надають психологічну підтримку представникам стигматизовуваних меншин, ефективною формою роботи є *інтерв'язійно-психоедукаційна* і *суперв'язійно-консультативна*. Сутність таких форм роботи, як суперв'язія та інтерв'язія, висвітлюється в численних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Астремська, 2017; Байдик, 2109; Іванюк, 2018; Кулаков, 2012; Маргошина, 2014; Руководство по проведению интервью..., 2010; Ховкинс, 2002; Malikiosi-Loizos, 2013).

Суперв'язія як форма роботи з надання професійної допомоги фахівцям передбачає аналіз професійних труднощів, недоліків та удосконалення організації роботи. Її мета – допомогти фахівцям впоратися з труднощами, що виникають у процесі професійної діяльності, та сприяти професійному зростанню особи, якій надається суперв'язія. Завдяки роботі суперв'язора досліджуються також почуття особи, яка звернулася по суперв'язію, зростає її здатність психологічно захищати себе від негативних впливів, запобігати професійному вигоранню тощо.

Інтерв'язія – форма групової роботи з фахівцями, що передбачає обмін досвідом між колегами, завдяки чому визначаються спільні проблеми та здійснюється загальний пошук шляхів додання цих проблем. Це спосіб навчання в групі рівностатусних спеціалістів, метою якого є удосконалення їхніх професійних навичок та ефективності роботи з клієнтами.

Результатом застосування цих форм роботи із фахівцями стає теоретичне і практичне підвищення кваліфікації фахівців із залученням елементів самопізнання та саморозвитку. Такі форми роботи дають змогу фахівцям (психологам, соціальним педагогам, педагогам) набувати необхідних знань з

означеної проблеми; допомагають здійснювати рефлексію власних професійних дій, помилок, підвищують рівень їх усвідомлення, сприяють здійсненню їх 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, і запобігання поширенню стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах; відбувається обмін досвідом та підвищення рівня професійної компетентності фахівців.

Індивідуальна робота з представниками цільових груп може здійснюватися в *консультативно-психоедукаційній* і *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 й з'ясувати свої сильні сторони і щоб, спираючись на внутрішні ресурси, більш ефективно керувати своїм життям завдяки прийняттю оптимальних рішень і вдосконаленню цілеспрямованих дій у соціальній взаємодії. Мета консультування – допомогти людині досягти відчуття психологічного добробуту, полегшити переживання нею стресу й долання життєвих криз, підвищити її спроможність знаходити вихід із складних ситуацій, самостійно приймати рішення та реалізовувати їх.

Психотерапевтична робота, як одна із форм надання психологічної допомоги та психологічного впливу, здійснюється в межах певної психологічної моделі і, 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 у цій роботі вважається особа, яка безпосередньо звернулася по допомогу у важкій життєвій ситуації, у зв'язку з чим їй надається соціально-психологічна підтримка. Методологічною основою роботи з клієнтами є ті чи інші підходи і концепції, розроблені в рідичі психоаналізу, біхевіоризму,

когнітивної і гештальтпсихології, тілесно-орієнтованої, екзистенційно-гуманістичної психології.

Однією із форм групової психотерапевтичної роботи з представниками стигматизовуваних груп, меншин є *інтерперсонально-терапевтична робота*, 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 з такими формами роботи, як психологічне консультування, психотерапія, можна ознайомитися у відповідній літературі (Айви, 2000; Бурлачук, 2007; Васьківська, 2011; Горностаї, 2018; Дуткевич, 2005; Кочунас, 2000; Роджерс, 2000; Титаренко, 2004; Хьелл, 1997).

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

Отже, йдеться про розроблення науковцями лабораторії психології мас та спільнот *комплексу соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин*. Зміст цих технологій специфіковано залежно від цільових груп

1. *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; на усвідомлення представниками стигматизовуваних меншин особливостей взаємодії із соціальним оточенням та підвищення її ефективності; на підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків; на підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб, які зазнають стигматизації оточення.

2. *Технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні*, що передбачає: активізацію колективних зусиль із вибудовування й 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 медіапростору; підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії через неконфронтаційно-експертну проблематизацію суперечностей.

3. *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 щодо проблем стигматизації та підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі; емоційної компетентності педагогів для запобігання 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 СТИГМАТИЗОВАНИХ МЕНШИН

Соціально-психологічна технологія активізації психологічних ресурсів представників груп, меншин, які зазнають стигматизації в різних сферах та середовищах, передбачає організацію роботи з 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 «асоційованої стигми» .

2.1. Підвищення здатності до асертивної поведінки осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність

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

Технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизовуваних меншин передбачає, зокрема, роботу з підвищення здатності осіб, які зазнають стигматизації і булінгу через майнову нерівність, до асертивної поведінки. Відповідно було організовано групову й індивідуальну роботу, що забезпечувалася моделюванням та інтеграцією *інформаційно-*

змістового, діагностичного і корекційно-розвивального компонентів, зміст яких було специфіковано з огляду на проблеми стигматизації осіб у сфері майнової нерівності та надання їм психологічної підтримки.

Інформаційно-змістовий компонент технології передбачає обговорення проблеми стигматизації через майнову нерівність та її наслідків. Стигматизація може мати як прямий, так і опосередкований характер. Пряма стигматизація виявляється в униканні осіб, які мають інший соціальний статус, саме через їхній зовнішній вигляд, наявність чи брак певних маркерів, атрибутів статусу. Про непрямий характер стигматизації йдеться тоді, коли люди з інакшим майновим статусом, відчуваючи 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 цьому випадку є ключовим чинником таких соціально-психологічних особливостей.

Реалізація діагностичного компонента передбачала проведення опитування (за допомогою спеціально розробленої анкети), яке мало на меті визначити ступінь поширеності стигматизації через майнову нерівність у різних сферах життєдіяльності людей, виявити особливості 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).

Встановлено, що стигматизація і булінг через майнову нерівність є одним з найпоширеніших видів стигми в сучасному суспільстві споживання. Визначено, зокрема, що найчастіше стигматизація через майнову нерівність проявляється в освітньому середовищі, а також у медіа і соціальних мережах. Так, 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. Більшість (72%) опитаних зазначають, що не знають точно, як правильно поводитися, коли

стаєш свідком булінгу, зокрема через майнову нерівність. Притому, що таку невпевненість на високому рівні продемонстрували як учні, так і батьки. Учителі дещо впевненіші в цьому питанні, однак 72% з них зазначили, що зовсім не проти оволодіти ефективними техніками запобігання булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі. Результати попередніх досліджень свідчать про те, що люди, які мають високий рівень психологічного тяжіння до бідності, найчастіше самі схильні до прояву упередженого ставлення і стигматизації через майнову нерівність (Васютинський, 2016).

Проведене опитування виявило тенденції до посилення прояву стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі, а саме серед підлітків. Отже, найвищий рівень прояву стигматизації серед усіх опитаних учасників освітнього процесу демонструють саме підлітки. Найчастіше вони відчують чи спостерігають прояви стигматизації і булінгу саме з боку своїх однолітків або старших учнів. Таке загострене сприйняття свого майнового статусу та оцінка інших щодо цього пов'язана перш за все з активним етапом становлення

Я-концепції підлітка, оскільки володіння певними статусними або просто важливими речами є необхідною умовою формування відчуття безпеки і впевненості. На основі майнового статусу, володіння чи неволодіння певними речами особа чи група здійснюють категоризацію, визначають «своїх» і «чужих», упереджено наділяючи їх відповідно позитивними або негативними рисами. Через таку категоризацію відбувається диференціація, з'являється відчуття соціальної нерівності і переживання несправедливості. У цьому контексті важливим є формування асертивності особи в різних негативних і стигматизувальних ситуаціях. В основі формування економічної ідентичності, уявлень про бідність і 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 прояви все більше серед молодших школярів і навіть дошкільнят (за описами вчителів і батьків, а також підлітків);

викривлення і нереалістичність свого майнового статусу та уявлень про відповідний статус інших завдяки можливостям інформаційно-комунікативних технологій та соціальних мереж (Hubeladze, 2020).

Медіаповідомлення можуть мати на меті стигматизувати когось, сформувані негативне ставлення до певної групи людей, приблизно рівної за рівнем одержуваних ними доходів і майновим забезпеченням, але може і не мати таких цілей. Стигма може виникати через соціально-психологічні в сприйнятті аудиторією інформації з медіа. Серед таких бар'єрів – настановлення аудиторії; груповий конформізм; позиція, 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; недостатня поінформованість та неналежна компетентність, хибна ідентифікація тощо (Скуленко, 2008, с. 30-34).

Працюючи з медіатекстами, треба спрямувати зусилля на розвиток критичного мислення, що особливо важливо під час роботи з дітьми та молоддю. Дослідники пропонують методи і прийоми критичного мислення, які можна застосовувати під час «прочитання» медіатексту, серед яких: *метод ІНСЕРТ* (інтерактивна система позначок для ефективного читання і мислення), що формує вміння самостійно і глибоко осмислювати медіатексти; *прийом 3-Х-В* (Що знаємо? Що хочемо знати? Що знали?), що сприяє активізації дослідницьких умінь аудиторії та класифікації отриманих знань; *модель ВОР* (Виклик-Осмислення-Роздум) тощо (Чельшева, 2011, с. 46-51).

Що ж до навмисної стигматизації на основі майнової нерівності в медіапросторі, то тут можна говорити про використання негативно забарвленої лексики, яка характеризує ставлення саме до особи чи певної категорії людей, що приблизно рівні за майновим і фінансовим статусом, а не до їхніх рис. Це може бути використання класизмів – мовних засобів негативно оцінки груп певного майнового стану в медіапросторі, наприклад: чернь, плебс, бидло, бомжі – з одного боку, золотоунітазні, бариги – з другого; фразеологізовані

вислови «Якщо ти такий розумний, то чому бідний?», «А ти як хотів, усе 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 щодо мешканців певної місцевості чи населеного пункту. Локалізми часто протиставляють село і місто: «село і люди»; до них також належать вислови, що наголошують на опозиції «провінція-столиця». У Києві часто протиставляється елітний Печерськ, особливо Липки, і 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 дестигматизувальних повідомлень. Вважається, що вживання «політично коректної мови» дає змогу зменшити дискримінацію людей зі стигмою. Перехід до застосування більш коректних термінів щодо стигматизовуваних осіб чи меншин є одним із завдань засобів масової комунікації, які мають значний вплив на процес 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. Тоді як люди з низьким рівнем прибутку орієнтуються на такі соціально унормовані патерни і/або взагалі не виявляють себе медіапросторі. Високий розвиток інформаційних технологій, поширеність і доступність технічних засобів роблять можливими викривлення реального образу, зокрема й майнового статусу, його ідеалізацію і неправдиве перебільшення. Наше дослідження виявило, що в більшості випадків люди помічають, коли хтось інший неправдиво показує в соціальних мережах своє життя, проте лише третина говорить про те, що і самі вони час від часу прикрашають свій образ. Більш залежними від ідеалізованого образу є жінки, порівняно з чоловіками. Відповідно, у результаті такої загадковості формуються нові стигми майнової нерівності. Прикладом дестигматизації майнової нерівності, а саме

малозабезпечених людей і безхатченків, є різні соціальні проекти і блоги, які показують та описують у деталях реальне життя бідних і багатих, розвінчують міфи і долають упередження. Основна мета таких проектів – просвітницька діяльність. Так, можна натрапити на історії життя таких людей, які руйнують стереотипи про них, а також поради щодо того, як почати розмову з безхатченком, як запропонувати йому допомогу тощо. Безсумнівно, поширення достовірної інформації про стигматизовану категорію населення дає можливість таким людям бути почутими в суспільстві та руйнує усталені стигми. Отже, ще одним способом подолання стигматизації на основі майнової нерівності в медіапросторі може бути збільшення кількості таких проектів, спрямованих на дестигматизацію, та поширення в ЗМІ інформації про них. Такі результати підкреслюють необхідність розроблення окремих технологій взаємодії з медіа і соціальними мережами, розвитку рефлексивності і критичного мислення.

Також *діагностичний* компонент технології може містити спостереження, експертне оцінювання середовища, анкетування (наприклад, учителі оцінюють ситуацію в класі), глибоке інтерв'ю із жертвою чи потенційною жертвою або свідком прояву стигматизації і булінгу, що звернулася по допомогу.

В індивідуальній роботі з особами, що зазнають стигматизації і/чи булінгу, доречно використовувати діагностичні методи, що дають змогу визначити психоемоційний стан людини. Це методика САН, Тест-опитувальник схильності до переживання образи (ТОСОБ); методика визначення рівня тривожності (Шкала соціально-ситуаційної тривожності Кондака в адаптації А. Прихожан); Методика незакінчених речень Філіпа, асертивності (Тест-опитувальник компонентів асертивності «ТОКАС» О. Санникова, опитувальник «Діагностика рівня асертивності» (В. Каппоні, Т. Новак), толерантності (Методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. Солдатовою, О. Кравцовою, О. Хухлаєвим, Л. Шайгеровою)), Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В. Бойко), емпатії (Методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за

А. Мехраб'яном, Н. Епштейном)). Для визначення особливостей ставлення особи до майнової сфери і грошей доцільно використовувати методики вивчення ставлення до грошей, а саме методику «Ставлення студентів до грошей» (Л. Карамушка, О. Ходакевич), зокрема семантичний диференціал, методику «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 бути практично спрямованими, спиратися на реалістичні кейси із життя, поєднувати інформаційні блоки з іграми-симуляціями чи практичними завданнями, які активно залучатимуть учнів до обговорення й опрацювання необхідних навичок, що й становить сутність роботи з погляду реалізації *корекційно-розвивального компонента* технології.

Одним із засобів опрацювання теми стигматизації і булінгу через майнову нерівність є робота з казками, розповідями, фільмами, мультфільмами, у яких відображено такий тип стигматизації, оскільки саме такі твори часто стають 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 і інтерактивно-психоедукаційна робота може містити низку рекомендацій щодо розпізнавання неадекватних і загрозливих форм поведінки, зокрема інформувати про різні види булінгу, особливості їхнього прояву, приниження, вимагання; про емоції, які може викликати стигматизація і булінг; про тих осіб і центри, до яких можна звернутися по допомогу в 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, якщо буде потрібно.

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 та 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. Ця модель охоплює шість основних каналів: belief – віра, affect – емоційні переживання, social – соціальні контакти, image – уява, cognition – знання і physics – фізична активність). Особі, що зазнає стигматизації і булінгу через майнову нерівність, пропонується згадати й оцінити кожну із цих сфер, наскільки вона є значущою для неї і наскільки вона є задоволеною наразі. Так, психолог визначає важливі для особи канали та їхню ресурсність на цей момент, тобто спроможність бути опорними в подальшій роботі. Часто у жертв булінгу і тривалої стигматизації простежується виснаження тих чи тих каналів,

а інколи й усіх. Тому подальша робота буде спрямована 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 про певного героя (намалювати його). Аркуш паперу треба розділити на шість довільних частин (тільки не рвати). У першій частині зображуємо чи описуємо героя. Це може бути будь-який казковий герой чи персонаж мультфільму, тваринка чи істота, якої навіть не існує. Тобто образ, який першим виникає в уяві клієнта. Важливо позначити, хто це, який він, що він відчуває, де він живе. У другій частині просимо позначити місію чи завдання, які 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, якщо герой виконає свою місію. Коли всі частинки заповнені, клієнт озвучує свою розповідь. Важливо відстежити проблемні зони. Вони можуть проявитися як ще на етапі опису героя, так і у формулюванні завдання (його несформульованість, 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 серед них опорні. Якщо особі складно уявляти, можна спробувати виконати ті самі завдання з використанням метафоричних карт COPE. Часто люди, які зазнають стигматизації, відчувають труднощі у визначенні завдань, доборі способів їх вирішення та конструюванні майбутнього.

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

Важливим акцентом у роботі з особами, що зазнають стигматизації і булінгу, є опрацювання негативних емоційних станів. Для цього доцільно використовувати медитаційні техніки.

Наприклад, *вправа-медитація «Відпускання негативних переживань»*. Уявити, ніби ви зараз 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. Уявляєте, що всі ці негативні знання поглинає море. Уявляєте себе, ніби стоїте на скелі, кам'яній брилі над водою. Вода омиває камінь і змиває з піску всі ваші 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. Опишіть свій стан і почуття.

Вправа «Я художник». Пропонуємо особі уявити негативну ситуацію, пов'язану зі стигматизацією, або кривдника. Описати треба 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 в розмірах, постійно прислухаючись до своїх відчуттів. Як тільки виникне відчуття, що картина завершена або достатньо мала, щоб не завдавати емоційного дискомфорту і шкоди, тоді можна зробити з нею, що захочеться. Наприклад, за бажанням, або викинути чи якимось знищити, або подарувати комусь.

Для посилення ресурсності і впевненості в собі особі можна запропонувати завдання *«Скарбниця моїх досягнень»*. Завдання полягає в тому, щоб скласти список щонайменше із 30 пунктів своїх досягнень, речей, якими особа може пишатися. Чим більше, тим краще. Важливо пройти момент паузи. І після цього дописати ще кілька пунктів. Потрібно записувати і вагомі, і відносно незначні досягнення. Те, чим справді 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 в будь-який інший спосіб проявити творчість. Головне, щоб ці досягнення завжди були поряд з людиною і нагадували про себе.

Для формування навичок ефективної комунікації з кривдником досить ефективною є *вправа «Так, але...»*. Вона передбачає, що особа формулює речення за принципом: «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».

Для трансформації уявлень про актуальну ситуацію можна скористатися *метафоричними асоціативними картами*. Психолог пропонує обрати «наосліп» карту, що відображала б актуальний стан, ситуацію чи емоційний стан на цей момент. На кожне наступне питання також наосліп обирається 1-3 із запитаннями: А якого стану хочеться? Як би хотілося трансформувати ситуацію? Чого мені бракує, щоб бути в бажаному стані? У чому мої переваги? У чому мої сильні сторони? Що мені допоможе досягти бажаного стану? Що може змінитися, коли я досягну бажаного стану? Ресурсні метафоричні карти рекомендується використовувати для того, щоб підтримати стигматизовану особу, допомогти їй віднайти свої позитивні сторони, точки опори і джерело сил, вийти на потрібний позитивний стан. Це дає змогу проілюструвати ресурсний стан особи чи дії, які допомогли б їй віднайти свої сильні сторони.

Переосмислення негативного досвіду дає змогу усвідомити свій поточний стан, актуальні переживання щодо проявів упередженого ставлення та стигматизації через майнову нерівність. Важливо змінити фокус погляду стигматизованих осіб на проблеми і навіть життєві невдачі й відчуття безвиході на переваги і життєві можливості, які дають змогу вчитися й отримувати безцінний досвід.

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

– «Я не розумію, для чого ти це сказав/сказала (зробив/зробила і т. ін.)». Якщо кривднику спокійно ставити це запитання, то він/вона може розгубитися і припинить свої напади. Найчастіше 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 по допомогу замість того, щоб заздрити?» тощо.

Запропоновані прийоми і техніки пройшли апробацію під час роботи з підлітками 12-14 років і показали високу ефективність з погляду формування 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

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

Діагностичний компонент технології активізації психологічних ресурсів представників ЛГБТ+ спільноти щодо підвищення ефективності взаємодії із соціальним оточенням та поліпшення їхнього соціального самопочуття

передбачає проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення цих явищ такими методами, як бесіда, фокус-групові методи, глибинне інтерв'ю тощо, 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 способів подолання цих проблем. Як один з основних методів дослідження ЛГБТ+ спільноти ми обрали напівструктуроване глибинне інтерв'ю, оскільки воно дає змогу 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 дає змогу зберегти коректність і диференційований підхід до кожного учасника дослідження.

Досліджуваними були представники ЛГБТ+ спільноти: 10 лесбійок, 10 геїв, 7 бісексуальних осіб і 10 транс*персон. Вік респондентів становив від 18 до 49 років. Що ж до регіонального розподілу, то 12 осіб проживають у центральному регіоні України, 10 осіб – у південному, 8 осіб – північному і 7 осіб – у східному.

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

Аналіз результатів дослідження представників ЛГБТ+ ком'юніті дав змогу виявити декілька серйозних прогалин у сфері їхньої взаємодії з оточенням. Перша і найвагоміша проблема – це страхи й побоювання, пов'язані з 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 із процесами свідомого і несвідомого приховування власного особистого життя. Звичка ховатись, захищатися за допомогою стратегії «невидимості» як однієї із провідних, призводить до того, що людина іноді просто не помічає цього за собою, вважає це нормальним і засуджує

ЛГБТ-осіб, які ведуть відкритий спосіб життя, яскраво вдягаються, ходять на прайди тощо. Зазначимо, що це не єдина, проте дуже важлива стратегія виживання ЛГБТ-осіб у сучасному українському просторі.

Порівнюючи результати дослідження молодших (від 18 до 30 років) і старших осіб (від 31 до 49 років), ми зауважили певні особливості: так, старші за віком респонденти виявляють доволі високий рівень стурбованості щодо власного старіння, проблеми самотності, покинутості, непотрібності.

Проте проблема безпеки і страху об'єднує всю групу незалежно від віку, підгрупи (геї/лесбійки), гендерної ідентичності (збігається з біологічною статтю / не збігається). Щоб виявити найбільш значущі страхи, ми провели їх рангування. 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 і здоров'я близьких; Страх старості, непотрібності, самотності і хвороб; Страх зробити боляче близьким; Страх за близьких; Страх втратити свободу.

Що ж до усвідомлення рівня прийняття власної сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності (СОГІ), то тут чітко окреслюється такий феномен: людина декларує доволі високий рівень самоприйняття, проте в реальних діях виявляє низький його рівень. На нашу думку, це пов'язано з цілою низкою 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 і стратегій виживання – невидимість. Саме невидимість дає змогу убезпечити себе і родину, побудувати «нормальну» кар'єру та стосунки в соціумі. Саме ця частина спільноти зазначає, що прийняття для них доволі важливе. Якщо вони відчують бодай можливість або загрозу дискримінації щодо СОГІ, то припиняють спілкування. Досить 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 змогу не тільки не викрити та забезпечити себе – він полегшує функціонування, просування ЛГБТ-особи в гетеронормативному світі. Для того щоб бути ефективним у будь-якій системі, потрібно розуміти, як саме функціонує ця система, які в ній правила, як потрібно взаємодіяти, аби чогось досягти. 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'янкий присмак свободи і 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 частина має безцінний скарб прийняття хоча б одним із батьків.

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

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

Потреби, які мають *середній рівень* навантаження:

- Потреба більше знати; Потреба бути прийнятим; Потреба бути самим собою, не зображати із себе когось іншого; Потреба бути корисним; Потреба бути частиною значущої для особи групи; Потреба в повазі

оточення; Потреба бути затребуваним, значущим, потрібним; Потреба в причетності до чогось значущого; Потреба в захисті.

Потреби, які мають *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 змогу достатньо заробляти, накопичувати соціальний капітал, відповідати певним соціальним нормам, аби ефективно і, якщо можливо, безболісно досягати бажаного. Високий матеріальний рівень і 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 гетероспільноти. Чи можна їх за це засуджувати? Звичайно, ні! Ці люди потребують підтримки. І звичайного людського прийняття.

Така стратегія поведінки – «виживання» і 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 “світиться” в соціальних мережах, не вдягається так, щоб їхню СОГІ можна було вгадати або запідозрити,

пристойно поводитися на вулиці, не демонструючи свої стосунки або почуття, і не розуміє 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. Зазначимо, що цей травматичний досвід різні особи переживають по-різному. Частина осіб звертається по допомогу лише до близького оточення, частина – узагалі не звертається і переживає важку ситуацію на самоті, і лише невелика частина звертається по допомогу до правоохоронних органів.

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

На *когнітивному рівні* ЛГБТ+ особи уникають усвідомленого контакту із соціальним оточенням, зосереджуючись на проблемі «безпечно-небезпечно» 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; відчують певні психологічні труднощі щодо саморегуляції; доволі часто не усвідомлюють / нераціонально реагують на побутову гомофобію, утиск і дискримінацію або ж іноді і не помічають їх, що провокує внутрішнє напруження та уникання соціальної взаємодії; не усвідомлюють гомофобні настановлення щодо інших членів спільноти (наприклад, засудження кросдресерів); відчують труднощі ідентифікації ЛГБТ+ особи в гетеронормативному світі; уникають відповідальності за побудову власного життєвого шляху та успіху (уряд має змінити ставлення до

ЛГБТ+ осіб, активісти повинні ефективніше лобювати 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 отримуємо дещо інший набір характеристик, наприклад: відкритість щодо власних СОГІ, активний захист власних прав і захист прав інших представників спільноти, активна соціальна позиція щодо прав ЛГБТ+ особи тощо.

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

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

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

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

На *поведінковому рівні* ЛГБТ+ особи почасти обирають фрагментарні або негнучкі моделі взаємодії із соціальним оточенням («або ти приймаєш мене таким, який я є, або я не скажу про себе правду і ми не будемо спілкуватися»); вони обирають такі моделі взаємодії з оточенням, як відсторонення, уникання, повна або часткова закритість, відмова від власних СОГІ (такі особи зазвичай не звертаються по допомогу), 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 і можуть мати різний рівень прояву.

Здійснений нами аналіз проблем засвідчив необхідність організації *корекційно-розвивальної* роботи з 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 дає особі змогу побачити, що не одна вона стикається з проблемами, що її проблеми не унікальні; дізнатися, які інші люди вирішили деякі з них, побудувати нові моделі взаємодії з оточенням та апробувати їх у безпечному середовищі тощо.

Терапевтично-психоедукаційна (індивідуальна) форма роботи – це метод взаємодії психолога і ЛГБТ+ особи, метою якого є надання психологічної допомоги в ситуаціях різного роду психологічних ускладнень для підвищення рефлексивності особи, її здатності до самоприйняття, набуття нею навичок 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 з особливостями їхнього становлення; на потребах особи в інформаційній чи психологічній підтримці (інформація про наявні ресурси підтримки, зокрема інформаційні, групи взаємопідтримки в системі освіти, у громаді і т. ін.). Психоедукація в такій роботі постає також як керівництво до самодопомоги, правильної самооцінки, збереження та підтримки свого психологічного добробуту. Психоедукаційні втручання належить обирати на підставі доказовості відповідно до потреб тієї чи іншої вікової категорії та рівня розвитку, психологічної грамотності особи тощо.

Напевне, найтипівіший запит – це прийняття власних СОПІ. 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 із причин переживання нею труднощів є неприйняття себе. Першим важливим етапом такої роботи є розпитування: що саме особа не приймає в 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 (і зміни, які в ньому відбулися), короткі роз'яснення про декриміналізацію гомосексуальності та вплив дискримінаційних стереотипів на соціальні уявлення, короткі пояснення з цікавими прикладами про руйнівний вплив неприйняття і саморуйнування тощо. Третій етап – пошук можливостей та ресурсів власне особи для самопідтримки й турботи про себе. Зазвичай така робота потребує деяких

повторів під час наступних зустрічей: ми розпитуємо особу про те, як тепер вона оцінює і сприймає себе; що вдалося, а що ні; що заважає цьому процесу. Найефективніше така форма роботи спрацьовує тоді, коли поєднується з груповою і респондент може побачити такі самі процеси в 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 таке:

На *когнітивному рівні* – надання інформаційної підтримки щодо можливостей юридичного самозахисту в разі нападу або загрози; надання інформаційної підтримки щодо загрози пандемії COVID-19 та підтримки психологічного здоров'я і добробуту під час карантину й локдауну; навчання і тренування навичок психологічної регуляції, ознайомлення з концепцією соціального капіталу, навчання і 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 і суб'єктної позиції для досягнення добробуту; надання інформаційної підтримки щодо пошуку роботи і психологічних особливостей працевлаштування, формування навичок самопрезентації; оптимізація навичок цілепокладання особи тощо.

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

На *поведінковому рівні* – напрацювання конструктивних і непровокативних моделей взаємодії із 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 з представникам стигматизованої 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 з підтримки представників стигматизованих груп, меншин за гендерною ознакою найефективнішим засобом є соціально-психологічний тренінг, який передбачає мінілекції, рольові та групові ігри, роботу з кейсами, інтерактивні вправи тощо. Із представниками ЛГБТ+ спільноти доцільно організувати роботу в групі у вигляді тренінгу. Водночас зауважимо, що його наповнення може залежати від поставлених фахівцем завдань і мети такої роботи, а також від запитів тієї чи іншої цільової групи. Цей тренінг розроблено для ЛГБТ+ осіб, які мають проблеми із саморегуляцією, зазвичай не відстежують власні важкі психологічні стани, тому їх не диференціюють, прагнуть опанувати швидкі способи подолання психологічних проблем. Частина ЛГБТ+ спільноти виявилася надзвичайно вразливою через страх заразитися COVID-19 і не готовою до самоізоляції; частина молоді втратила роботу, тому зіткнулася з матеріальними обмеженнями, необхідністю повернутися в сім'ю і жити з батьками, що загострило їхні психологічні проблеми.

Тому частина нашої роботи була присвячена тому, як функціонує людина в стресі, як впоратися зі складними станами, а також методам, технікам, прийомам саморегуляції. У другій її частині розглянуто теоретичні і методичні

розробки психології щастя і його досягання. Ці теми опрацьовувалися також за допомогою тренінгових вправ і вирішення кейсів. Перегляд фільму за темою (герої мали схожі проблеми і впоралися з ними) створює додатковий емоційний ефект піднесеності та додає наснаги і бажання ідентифікуватися з успішною людиною.

Другий день роботи 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 в знаннях та вміннях учасників і спрямувати роботу в ефективне річище. Вирішення кейсу, який об'єднує здобуті протягом попереднього дня знання, допоможе відтак закріпити отримані вміння.

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 з колегами тощо. Практична робота після цієї частини націлена на практичне опрацювання зазначених проблем.

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

2.3. Підвищення ресурсності представників стигматизовуваних меншин у протистоянні кібербулінгу та подоланні його наслідків

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 було 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 порівняно недавно, адже велике проникнення соціальних мереж у приватне і суспільне життя поставило питання, наскільки сильним і руйнівним є вплив кібербулінгу.

Результати 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 або як 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 із суїцидальними думками і поведінкою, ніж із образою. Результати дають додаткові докази того, що підліткову кіберагресію однолітків необхідно сприймати серйозно як у школі, так і вдома (Hinduja, & Patchin, 2010).

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

Останнім часом рівень зовнішньої стигматизації, як свідчать дослідження, посилюється, а неправильно організована антистигматизаційна кампанія може призвести до дрейфу стигматизування від однієї спільноти до іншої (Пономарьов, & Федорович, 2014). Справжня й ефективна антистигматизаційна кампанія має 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 компонента* технології передбачала проведення опитування серед ЛГБТ- і ВІЛ-активістів як представників стигматизованих меншин. Методом онлайн-опитування було зібрано анкети 194 респондентів, які також є активними користувачами онлайн-ресурсів (соціальні мережі, вебсайти тощо). Прояв стигматизації було досліджено як ступінь поширеності кібербулінгу під час використання різних каналів медіакомунікацій, за допомогою розробленої анкети із закритими і відкритими питаннями щодо вираженості й прояву кібербулінгу в медіапросторі (Додаток Б).

Найбільш проявленою є позиція активістів у соціальній мережі Facebook, де вони (79%) активно коментують, роблять пости щодо своєї діяльності тощо. Також найбільш «активними місцями позиціонування» активістів є коментарі до новин (51%) та Instagram (49%). Активісти в боротьбі за гендерну рівність активніше використовують Twitter, також помітною і значущою є присутність ЛГБТ-осіб і активістів за гендерну рівність на YouTube, тоді як цей медіаканал майже не використовують для своєї діяльності ВІЛ-активісти.

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

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

Третина респондентів зазнавали особисто або через організацію, до якої вони належать, цілеспрямовані атаки на їхню активність в інтернет-просторі

(блокування контенту). Це яскравіше виражено серед ВІЛ-активістів (42%) і активістів за гендерну рівність (37%).

Лише 20% жертв кібербулінгу зверталися до різних інституцій, щоб припинити цькування. Найчастіше звертаються до: громадських організацій, міжнародних організацій, адміністраторів ресурсу, родичів/близьких людей, до офісу Омбудсмана. Головні причини незвернення у випадках кібербулінгу такі: потерпілі вважають, що компетентні органи їм не допоможуть; бракує знань, куди варто звертатися; особиста думка, що із цим явищем неможливо боротися.

Активісти вважають, що в разі кібербулінгу треба звертатися до кіберполіції/поліції (58%) і до громадських, правозахисних організацій (51%). Найбільш дієвими засобами боротьби з кібербулінгом активісти вважають скарги до адміністрації соціальних мереж/ресурсів, де був факт порушення прав (59%), а також просвітницьку роботу в офлайн про небезпеку кібербулінгу (37%). Разом з тим 26% активістів відзначають, що не бачать дієвих засобів боротьби з кібербулінгом.

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

Корекційно-розвивальний компонент технології активізації психологічних ресурсів представників стигматизованих меншин у *протистояння кібербулінгу та подоланні його наслідків* передбачав проведення *фокус-групових занять*, по два таких заняття для кожної групи респондентів: ЛГБТ-військових, ВІЛ-активістів, респондентів без ознак стигматизації (загалом шість фокус-групових занять по вісім учасників у кожному).

Фокус-група – один із 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, реалізацію 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).

Для актуалізації і виокремлення стигматизуючого досвіду учасників фокус-груп, особливостей проживання і сприйняття власної стигматизації й інакшості, а також простеження їхньої реакції на це явище використано вправу «сторітелінг» (Гузенков, 2016). Ця вправа, доволі проста у виконанні, вимагає від модератора-психолога підвищеної уваги до розповідей учасників фокус-групи. Так, перед учасниками ставиться завдання розказати історію на задану тему (у нашому випадку – про досвід стикання зі стигматизацією, досвід кібербулінгу), причому з максимальною деталізацією. Але водночас модератор не уточнює деталі під час розповіді, а дає змогу самим учасникам приділяти увагу тим деталям, які вони вважають найбільш важливими. Таким чином можна дізнатися, як обговорюване явище представлено в житті респондентів, а також на які аспекти цього явища вони насамперед звертають увагу.

Аналіз результатів роботи фокус-груп показав, що більшість респондентів зі стигматизовуваних меншин (ЛГБТ-військові і ВІЛ-активісти) мали досвід стигматизації і переживали кібербулінг у процесі медіакомунікації. Встановлено, що найчастіше стигматизація має вербальні прояви, як вироблення в суспільстві певних образів/кліше щодо військових, так і більш активні форми у вигляді цькування і кібербулінгу. Також стигматизація має множинний характер щодо гомосексуальних і трансгендерних військових, 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 респондентами засобів медіакомунікації і ставлення до них. Ця вправа передбачає залучення підсвідомих настановлень та емоцій щодо певного об'єкта, як його уявляє собі респондент. За умовами вправи потрібно 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 другого боку, цей засіб медіакомунікації не сприймається як безпечний, породжує багато загроз, вимагає від респондентів багато зусиль щодо власної репрезентації. Месенджери сприймаються як більш безпечні засоби медіакомунікації, але такі, що мають локальний характер; респонденти цінують їх радше за функціональність зв'язку і можливість створення безпечного кола контактів. Зауважено стрімке зростання інформаційного складника в месенджерах, збільшення споживання новин, утворення певної індивідуальної інформаційної «бульбашки», де інформація подається в тому ключі, як того бажає респондент. Традиційні засоби медіакомунікації (телевізор, друковані видання) сприймаються найчастіше як важливі, але такі, що зупинилися в розвитку, й асоціюються з чимось несучасним. Разом з тим вони мають величезний вплив на маси, тобто можуть змінювати думку населення, сприяти дестигматизації спільнот.

Використання стимульних матеріалів (на прикладі соціальної реклами, яка транслювалась у відкритих медіа, або прикладі 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 транслювалася 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 змогу вирішувати щонайменше два завдання. З одного боку, дослідити, на які особливості медіакомунікації звертають увагу стигматизовані меншини, як ставляться до тих чи інших прийомів, наскільки ці медіаприйоми 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 у подальшому запобігти його поширенню. З другого боку, ця вправа вирішує цілком функціональне завдання – знайти способи привернення уваги і запобігання поширенню стигматизації в суспільстві.

Робота фокус-групи завершувалася рефлексією емоційного стану учасників, зокрема з використанням проєктивних методів. Після закінчення роботи учасникам пропонувалося обрати колір настрою фокус-групи і пояснити, чому саме такий колір вони обрали. Для модератора це можливість упевнитися, що не відбулося погіршення емоційного стану, і в разі загострення негативних емоцій – можливість надати психологічну підтримку.

За результатами такої роботи фокус-групи напрацьовано способи 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 упровадження принципів медіаграмотності щодо контролювання часу, проведеного в медіапросторі, аналіз отриманої інформації, формування навичок розрізняти сплановані медіаатаки і замовний контент тощо;

- постійне технічне навчання: треба 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 треба 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 стигматизованих меншин, інституалізація таких об'єднань задля збільшення їхньої видимості в суспільстві і впровадження відповідної політики щодо підвищення толерантності у ставленні до них.

Результати такої роботи можуть бути корисними під час розроблення заходів щодо протидії кібербулінгу та організації комплексної соціально-психологічної підтримки стигматизовуваних осіб, груп, меншин.

2.4. Підвищення емоційної компетентності членів родин стигматизовуваних осіб

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 передбачає теоретичний аналіз проблеми стигматизації та її наслідків, зокрема її впливу на сімейні взаємини; висвітлення проблеми «асоційованої стигми» і дезадаптивних копінг-стратегій, до яких можуть вдаватися члени родин стигматизовуваної особи (внутрішньосімейна стигматизація, сімейна самостигматизація); дослідження ролі ресурсу сім'ї та її підтримки в 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 дав змогу 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 дістав 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 посилює її дезадаптацію, адже веде до

появи хронічного стресу і почуття провини, сорому, що зумовлює активізацію систем захисту від навколишнього світу (Майструк, 2010; Нестерова, 2018). Тому родини осіб, що зазнають стигматизації (зокрема, сім'ї з особами, які мають нарко- чи алкозалежність, психічні розлади, інвалідність чи особливості розвитку), перебувають у зоні ризику соціальної стигматизації, а також самостигматизації. Сім'я і друзі піддаються стигматизації за асоціацією із «стигмою ввічливості». За такої умови можливі два варіанти розвитку: або під стигму потраплятиме все найближче оточення індивіда, що негативно впливатиме на їхнє становище в суспільстві, або люди уникатимуть близьких контактів зі стигматизованими, щоб самим не опинитися «з того боку барикад».

Водночас численні дослідження засвідчують, що сім'я, членом якої є особа, яка належить до стигматизовуваних спільнот, також може бути джерелом стигматизації щодо свого члена. За аналогією з особистісною самостигматизацією спостерігається також явище сімейної самостигматизації в родинях, один із членів яких належить до стигматизовуваних меншин.

Щоб перевірити гіпотезу про наявність «стигми ввічливості» щодо членів сімей стигматизовуваних осіб в українському суспільстві, 2019 року проведено анонімне опитування 346 респондентів. Опитувальник містив авторську анкету, мета якої полягала у визначенні специфіки ставлення (на афективному і 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. У результаті опитування визначено, що члени родин представників стигматизовуваних категорій населення можуть зазнавати впливу «стигми ввічливості», яка виявляється у вигляді емоційного напруження, відсторонення, відчуження, уникання чи мінімізації контактів, що, поряд з іншими причинами, може бути викликано нерозумінням того, як правильно реагувати, надавати підтримку, і страхом нашкодити, образити своєю реакцією, недоречними діями чи словами тощо (Голота, 2020).

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

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

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

Якщо члени сім'ї асимілюють стигму, то можливі два шляхи зараджувальної поведінки. Перший проявляється у спробі «призначити винного» за власний соціальний статус, емоційному відреагуванні в бік стигматизованої особи (страх, гнів, фрустрація, сором, провина), і тоді ми спостерігаємо внутрішньосімейну стигматизацію стигматизованої особи; а другий – у тенденції сімейної самостигматизації через відчуття власної сімейної

неповноцінності, інакшості; члени сім'ї стигматизованої особи за аналогією з особистісною самостигматизацією відгороджуються від соціуму, створюючи свій особливий, закритий від сторонніх світ.

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

Родинні стосунки – надзвичайно важливе середовище для підтримки осіб, які можуть зазнавати стигматизації. Передусім родинне коло – це перший інститут соціалізації в процесі виховання дитини, тож відповідна інформаційна просвіта і підготовка родин, які виховують дітей з особливостями розвитку, можуть стати хорошим підґрунтям для формування відповідних соціальних норм у дитини, що сприятливо позначатиметься на її соціалізації. Водночас дуже важливим аспектом є ставлення до члена родини, що може зазнавати соціальної стигматизації, а також сімейна згуртованість, соціально-психологічна культура сім'ї, за необхідності – соціально-реабілітаційна активність щодо медичної допомоги члену родини (Позднякова, 2014).

Важливим напрямом підтримки стигматизованих меншин у контексті сімейної взаємодії є нарощування сімейних адаптивних можливостей та налагодження сімейної взаємодії яка, відповідно, буде сприяти запобіганню 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 в конфліктних ситуаціях, соціальна активність.

Зазначимо, що на вияв стигматизації істотно впливає афективний компонент: джерелом стигматизації, серед іншого, стають різноманітні усвідомлені та/або витіснені страхи, тривоги, побоювання, агресія, розгубленість, зніяковіння, сором, провина, розчарування, фрустрація, лють,

зневіра у відповідь на факт належності особи до стигматизованої спільноти. Причиною цих емоцій стає усвідомлення особою хвороби чи іншої ознаки, що відрізняє її від “норми”, як соціально загрозливого та неприйняттого явища, що призводить до ворожості та прояву агресії. У цьому сенсі страх стає захисним механізмом свого «Я» і щодо, зокрема, психічно хворих об’єктивує внутрішню тривожність, зумовлену недостатніми можливостями контролю поведінки «інакших». Отже, на особистісному рівні дистанціювання від особи-носія стигми як основа стигматизації базується на прагненні відчуття власної безпеки, компетентності й внутрішньої стабільності і на потенційній загрозі та ідентифікації носія стигми як «чужого» (Марута, 2011). Такі переживання можуть виявлятися в бажанні дистанціюватися від хворого члена родини, звинуватити його, що спричинює внутрішньосімейну стигматизацію і сімейну саможстигматизацію.

Явище стигматизації неодмінно призводить до виникнення у носіїв стигми негативних переживань і наслідків: почуття сорому, почуття провини, ролі «чорної вівці» в сім’ї, самотності, соціального відторгнення (Вугне, 2000). Водночас переживання сорому, провини, самотності, які можуть виникати у носія стигми, а також членів його родини, провокують явище саможстигматизації, а також сімейної стигматизації і саможстигматизації. Тому однією з мішеней цілеспрямованого впливу задля профілактики та протидії соціальній стигматизації може стати розвиток емоційної компетентності як у носіїв стигми, так і у членів їхніх родин.

Емоційну компетентність (ЕК), слідом за М. Рейнольдзом (2003), ми розглядатимемо як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями (власними та інших людей), адекватно до ситуацій та 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 обирати свої реакції, тобто бути господарем власних емоцій.

Навичка управління емоціями є запорукою психологічного і соматичного здоров’я особистості, необхідною передумовою для вибудовування ефективної

соціальної взаємодії, успішної адаптації 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 в керуванні стресом, що може призвести до серйозних проблем зі здоров'ям. Невміння ідентифікувати власні емоційні переживання та визначати причини їх виникнення також негативно позначається на здатності адаптуватися до умов, що змінюються, а також обирати ефективні копінг-стратегії для протидії соціальній стигматизації (на противагу самостигматизації).

Можна виокремити 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 оцінюванні дійсності, гнучкість); *управління стресом* (толерантність до стресу, контроль над імпульсами); *загальний настрій* (оптимізм, щастя) (Bar-On, 2000).

На основі аналізу теоретичних джерел 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, резильєнтності; дисфункційні копінг-стратегії. Отож підвищення у стигматизовуваних осіб та членів їхніх родин рівня ЕК, зокрема таких її параметрів, як емоційний самоаналіз, здатність до управління стресом, навички ефективної (асертивної) взаємодії, 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 щодо емоційної сфери використовують *анкету самооцінки емоційної компетентності* І. Матійків (2012) (Додаток В), *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 роботи з дітьми підійдуть проєктивні методики – *малюнок сім'ї, малюнок сім'ї тварин, опитувальник «Діагностика емоційних відносин у сім'ї»* Є. Бене, Д. Антоні (див.: Олифірович, Зинкевич-Куземкина, & Велента, 2006).

Корекційно-розвивальний компонент технології підтримки стигматизованих осіб та профілактики стигматизації на когнітивному, емоційному і 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 своїх членів представника стигматизованих меншин; групи самопомоги для стигматизованих осіб та їхніх родин; тематичні зустрічі взаємодопомоги за принципом «рівний–рівному», зокрема з розкриттям проблеми «стигми ввічливості», впливу явища стигматизації на сімейну динаміку (на когнітивному рівні);*

- *соціально-психологічні тренінги, тренінги розвитку практичних навичок, зокрема з акцентом на розвитку 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 впливу стигми «ввічливості», може надаватися за допомогою таких форм групової та індивідуальної роботи, як *інтерперсонально-терапевтична, консультативно-психоедукаційна і терапевтично-психоедукаційна*, що передбачають 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 межі, вибудовувати ефективну комунікацію та конструктивні копінг-стратегії (на противагу 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 психодіагностичних та медикодіагностичних заходів для визначення рівня стресостійкості, депресивних, невротичних, суїцидальних тенденцій. Можливим варіантом можуть стати мобільні додатки зі скринінговими тестами для відстеження динаміки адаптації членів родини до нових умов у зв'язку з появою в родині особи, що може зазнавати соціальної стигматизації (зокрема, сім'ї із психічно хворими особами, з особами, які вживають психоактивні речовини, і родини, які виховують дітей з особливостями розвитку).

Використання запропонованих засобів і форм роботи, спрямованої на розвиток емоційної компетентності, засвідчило ефективність у взаємодії із членами родин, які зазнають стигматизації через стигму «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 спонукали до розроблення соціально-психологічних технологій протидії стигматизації в соціальному оточенні, спрямованої на активізацію колективних зусиль із вибудовування і плекання толерантного безпечного освітнього середовища та запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі; формування толерантного медіапростору та підвищення толерантності до інакшості в соціальній взаємодії шляхом застосування неконфронтаційно-експертної проблематизації незгод.

3.1. Активізація колективних зусиль із вибудовування і плекання толерантного безпечного освітнього середовища

Знання про те, як жити в оточенні різноманітності, є однією із значущих сучасних проблем суспільства, у якому зростає наше молоде покоління. З огляду на необхідність запобігання стигматизації і дискримінації в освітньому середовищі велике 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 і її виховання, адже толерантність не успадковується від народження, а набувається через освіту, і водночас школа має бути

лабораторією для практикування толерантності до інакшості й різноманіття як ставлення і поведінки в різних обставинах та стосунках.

Актуальним у цьому контексті є питання вибудовування та плекання психологічно безпечного толерантного освітнього середовища. Це завдання вимагає цілеспрямованої роботи адміністрації освітнього закладу, вчителів, психологів, учнів, батьків, місцевих органів влади та представників громадянського суспільства на основі дотримання принципів гуманізації, інтеграції, різноманітності, варіативності і гнучкості.

Як уже зазначалося в загальному описі технологій підтримки стигматизованих 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 передбачає 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 в загальноосвітніх (Мешко, 2017) та вищих навчальних закладах (Васянович, 2017); психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища (Варивода, 2017); психологічного супроводу безпеки освітнього середовища (Апішева, 2017);

психологічної безпеки інклюзивного освітнього середовища (Панченко, 2014); діагностики психологічної безпеки освітнього середовища (Соцька, 2021) тощо. Фахівці зазначають, що заклади освіти як суб'єкти безпеки здатні вибудовувати 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).

У сучасних дослідженнях усе 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 наголошується 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 є основою для мобілізації ресурсів та пошуку можливостей зміни наявного стану речей, зокрема щодо пошуку і розвитку ресурсів педагогічних працівників, планування практичної діяльності з 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 зазначає І. Баєва, основні потреби в особистісно-

довірчому спілкуванні та забезпечує психологічну захищеність належних до неї суб'єктів, створюється через соціально-психологічні та психолого-педагогічні технології, побудовані на засадах діалогу, на навчанні співпраці і на відмові від психологічного насилля у взаємодії та спрямовані на розвиток і формування психологічно здорової особистості (Баєва, 2002, с. 83; 2012).

Зазначимо, що реалізація цього компонента технології може здійснюватися шляхом організації інформаційно-розвивальних занять, лекцій-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 перелічених явищ такими методами, як опитування, тестування, фокус-групові методи тощо, та здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики для визначення рівня конфліктності і психологічної безпеки освітнього середовища. Для цього можна рекомендувати застосування опитувальника «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища» для вчителів, учнів та батьків (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, рекомендованих 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) В. Снеткова (див.: Сівак, 2001)

З метою дослідження безпечності освітнього середовища, так як його бачать педагоги, ми провели 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 опитуванні взяли участь 96 педагогів; із них 55% – віком 45-59 років, 29% – 30-44 роки, 7,5% і 8,5% – 18-29 р. та старше 60 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 продемонстрували 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 ставляться позитивно, 22,2% – нейтрально і 14,6% – негативно. Водночас, зауважимо, саме за поведінковим компонентом, порівняно з когнітивним та емоційним, частка осіб, що позитивно ставляться до освітнього середовища, є найнижча.

Дослідивши рівень задоволеності характеристиками освітнього середовища, ми з'ясували, що респонденти мають високий рівень задоволеності практично за всіма характеристиками освітнього середовища, такими як відносини з колегами; емоційний комфорт; можливість висловити свою думку; повага до себе; збереження своєї гідності; можливість звернутися по допомогу; 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-бальною шкалою). Однак за такою характеристикою середовища, як відносини з учнями, рівень задоволеності визначено як середній (3,2 бала).

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

Аналіз показників рівня захищеності від психологічного насилля у взаємодії показав: високий рівень захищеності передусім за такими

показниками, як захищеність від погроз, від обзивання і від зневажливого ставлення з боку колег та адміністрації (середні значення – 3 бали за 4-бальною шкалою). Оцінка педагогами захищеності за цими показниками з боку учнів – у межах середнього рівня, водночас найнижчими показниками захищеності з боку учнів є захищеність від приниження й образи (2,3 бала), від ігнорування та недобррозичливого ставлення (2,5 бала). Оцінка педагогами захищеності з боку адміністрації також у межах середнього рівня (2,4 бала) за показником «що їх змусять робити щось проти бажання».

Середній рівень захищеності з боку і учнів, і вчителів, і адміністрації також зафіксовано за всіма іншими показниками, такими як захищеність від публічного приниження, від образи; від висміювання; від того, що змусять робити щось проти бажання; від ігнорування та недобррозичливого ставлення (середній бал – 2,7).

Аналіз конфліктності освітнього середовища засвідчив наявність конфліктів у закладах освіти, що відмітили 85% опитаних. Близько половини респондентів зазначили, що це здебільшого конфлікти між учнями. Наявність конфліктів між учителем і учнем, учителем і батьками підтвердили 20% респондентів, відповідно. На думку опитаних, такі конфлікти виникають через нетактовну поведінку учня та порушення дисципліни на уроках. У разі виникнення конфліктів педагоги здебільшого залагоджують їх самостійно (як зазначили 40% опитаних) і лише 10% педагогів звертаються до психолога. На питання «чого не вистачає для вирішення конфліктів?» 30% респондентів відповідали, 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 стали основою для реалізації корекційно-розвивального компонента *технології* протидії стигматизації в соціальному оточенні, спрямованої на активізацію зусиль представників педагогічної спільноти з 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. Таке навчання передбачає більш глибоке 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 на основі вже наявного позитивного досвіду, створення атмосфери поваги до інакшості, співпраці та безпечної взаємодії учасників освітнього процесу, а також виявлення й аналізу недоопрацювань та досягнень у розв'язанні проблеми підтримки різноманіття та запобігання стигматизації і дискримінації, захисту представників різних стигматизовуваних груп, меншин у різних освітніх середовищах. Водночас важливою є активізація процесу критичної рефлексії власної робочої практики, розвиток здатності помічати неусвідомлені елементи стигматизації і дискримінації у власному мисленні та поведінці як необхідної умови для зміни мислення і поведінки на рівні організації.

Під час організації такої роботи рекомендується використання таких засобів, прийомів методів та впливів, як групове обговорення, дискусія, мозковий штурм, переконування, робота в малих групах, рольові ігри, виконання вправ, 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). Для такої роботи,

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

Вправа «Поводження з 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 і колективної рефлексії. Учасникам пропонується обговорити в підгрупах такі питання: яким ви бачите свій навчальний заклад щодо поведження з різноманіттям?; які відмінності між людьми акцентуються особливо?; чи обговорюються проблеми стигматизації та дискримінації?; що підкреслюється/замовчується під час обговорення?; як проявляється стигматизація та дискримінація, у яких формах (насильства, нерівноправності й невизнання, звинувачення або приписування такої ідентичності, що стигматизує, та ін.)?; як повідомляють про це учні?; як керівництво і педагоги реагують на їхні прояви і яких заходів вживають, щоб протистояти таким тенденціям? Які є 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 підбиття підсумків щодо виявлених недоопрацювань та наявних досягнень у розв'язанні проблеми підтримки різноманіття та запобігання дискримінації і захисту представників різних стигматизовуваних груп, меншин у різних освітніх закладах.

Доцільно також виконати *вправу «Вироблення принципів побудови толерантного освітнього середовища»*. Щоб стати місцем стосунків (взаємин), побудованих на цінностях толерантності, освітній заклад має дотримуватися певних принципів. Учасникам пропонується *за допомогою дискусії* визначити та обґрунтувати такі принципи; з'ясувати, що потрібно 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, їх стигматизації.

Турбота про психологічну безпеку освітнього середовища і, обов'язково, запобігання таким негативним явищам, як стигматизація, булінг, мають постати пріоритетним напрямком діяльності як працівників *психологічної служби системи освіти, так і педагогів* освітнього закладу.

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

Групову й індивідуальну роботу з протидії та запобігання стигматизації в закладах освіти, особливо якщо в них організовано інклюзивне навчання, психолог, соціальний педагог, учитель можуть проводити у таких формах:

- *просвітницько-інформаційній* (інформування про явище стигматизації: її вплив на стан носія стигми, взаємини в колективі, створення підґрунтя для булінгу, а також важливість розвитку емоційної компетентності та її роль у профілактиці стигматизації і булінгу);

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

- *консультативно-психоедукаційній* (надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу, які звертаються до психолога по допомогу через виникнення тих чи інших проблем, пов'язаних із стигматизацією і її наслідками);

- *інтервізійно-психоедукаційній та супервізійно-психоедукаційній* (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 можна обговорювати на класних годинах, круглих столах, у формі дискусій, виступів; організовуючи тематичні тижні в садочку/школі на тему толерантності та розмаїття.

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

Корекційно-розвивальний компонент утілюється в роботі, спрямованій 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, арттерапії, психологічних ігор, моделювання соціальних ситуацій, групових вправ.

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

На початку роботи 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 учасникам інформацію-пояснення про те, що коли хтось відрізняється від нас, то часто він здається 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.

Ведучий має побудувати бесіду так, щоб діти дійшли висновку, що цькування, образи чи насмішки негативно відбиваються не лише на тому, кого кривдять, а й на тому, хто це робить та всіх членах групи.

Як ілюстрацію до проведеної бесіди дітям можна запропонувати переглянути один із короткометражних мультфільмів про толерантність до інакшості (ведучий має заздалегідь підготувати мультфільм, який відповідатиме віку і проблемам групи дітей). Для перегляду можна взяти, зокрема, такі мультфільми про дружбу, толерантність та розмаїття: *«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* для розвитку емпатії та формування навичок толерантної комунікації краще запропонувати ігровий формат.

Для учнів *підліткового і старшого шкільного віку* більше підійдуть дискусії та обговорення про дружбу, потребу людини у взаєминах, про почуття та емоції, які ми можемо відчувати під час спілкування. Варто враховувати, що цей вік надзвичайно сензитивний до таких тем, тож потрібно приділити особливу увагу створенню безпечної і довірливої атмосфери для такого роду

розмов (найкраще, коли чисельність дітей у групі не перевищує 10-12 осіб і всі учасники висловлювали добровільну згоду на участь.

3.2. Запобігання поширенню стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі

Теоретичний та емпіричний аналіз проблеми прояву стигматизації через майнову нерівність в освітньому середовищі показав необхідність розроблення ефективних технологій запобігання поширенню такої стигматизації і булінгу та протидії цим явищам. На думку E. Chauх & M. Castellanos (2014), різниця в 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 всі учасники освітнього процесу стають частиною такої деструктивної взаємодії, а отже, і робота із запобігання прояву таких негативних явищ та з їх подолання має бути спрямована на різні категорії учасників освітнього процесу. Відповідні техніки, способи і прийоми потрібно використовувати не тільки в роботі з представниками стигматизовуваних на майновій основі осіб, а й у роботі із соціальним середовищем.

Опитування, що проводилося серед учасників освітнього процесу (див. розд. 2.1), показало, що переважна більшість опитаних ставали неодноразово 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 та уявлень про відповідний статус інших через можливості інформаційно-комунікативних технологій та соціальних мереж. Це вимагає розроблення

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 рівня його толерантності до інакшості і різних проявів майнової нерівності через психоедукацію і підвищення рівня обізнаності щодо проявів майнової нерівності, психологічних особливостей, а також стереотипів та 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 і студентів, підтверджено їхню ефективність у долатті упередженості щодо осіб з іншим майновим статусом.

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

Діагностичний компонент відповідної технології перш за все поєднує в собі спостереження, експертне оцінювання середовища, анкетування чи інтерв'ю зі свідками прояву стигматизації і булінгу, зокрема і через майнову нерівність. Також важливим є вивчення загального рівня агресивності, толерантності. Тут стануть у пригоді експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. Солдатовою, О. Кравцовою, О. Хухлаєвим, Л. Шайгервою), Методика діагностики загальної комунікативної

толерантності (за В. Бойко), емпатії (Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном), комунікативної компетентності. Як показують результати досліджень (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 як у формі групових розвивальних занять, так і у формі групових дискусій. Такі заняття мають бути практично орієнтованими, спиратися на реалістичні приклади із 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 базуватися на низці рекомендацій щодо розпізнавання неадекватних і загрозливих форм поведінки, зокрема інформування про різні види булінгу, особливості їх прояву, приниження, вимагання, про емоції, які можуть викликати стигматизація і булінг, про тих осіб і центри, куди можна звернутися по допомогу в разі потреби. Така робота найчастіше проводиться у формі інтерактивних занять або 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 додання складних ситуацій тощо. На жаль, батьки, чий діти зазнають

стигматизації через майнову нерівність, часто самі стають жертвами такої стигматизації, а часом і булінгу з боку інших батьків і навіть з боку освітян. Тому, працюючи 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 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 треба підтримувати агресора в його деструктивних діях. Об'єднувати зусилля треба для того, щоб з'ясувати, яку внутрішню проблему не може розв'язати дитина, якщо вона її демонструє в такий деструктивний спосіб, як дорослі можуть їй допомогти.

І треба пам'ятати, що близько половини підлітків не говорять з батьками про свої проблеми. А тому батьки можуть не одразу помітити проблему. Тим більше, якщо вся сімейна система є стигматизованою і ситуації стигми й булінгу для них є типовими, унормованими, дорослі 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. Часто підліток уникає розмови з дорослими, оскільки вважає, що ситуація безвихідна і вирішити її неможливо, а звернення по допомогу тільки ускладнить її, а батьки будуть засуджувати і сварити.

Батьки в таких ситуаціях дуже часто відчують власну безпорадність, огиду до себе і почуття провини перед дитиною через те, що вони не можуть забезпечити їй гідний фінансовий і майновий статус. Діти, що виростили в актуальних умовах суспільства споживання, ще не усвідомлюючи різних економічних і соціальних процесів, а орієнтуючись на яскраві, привабливі

картинки, які транслюють медіа й інформаційний простір, висувають низку вимог і претензій до батьків щодо бажаного майнового стану, у такий спосіб тільки посилюючи розрив і протистояння з 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 по консультативну чи психотерапевтичну допомогу.

А проте батьки можуть бути одним із найбільших ресурсів підтримки своєї дитини і надання їй допомоги. Для цього важливо налагоджувати довірчу комунікацію ще з дошкільного віку, формувати у дитини базову довіру до світу, щоб у складних ситуаціях вона не боялася звертатися до батьків. Батькам варто чесно і максимально об'єктивно оцінити ситуацію вдома, який стиль спілкування домінує, чи є підтримувальне середовище тощо. Часто діти, які демонструють агресивне, зверхнє ставлення до інших, ростуть у сім'ях, де дорослі віддають перевагу практикам такого агресивного і зверхнього спілкування. Важливо, щоб у дитини був конструктивний контакт з обома батьками. Розбіжності у вихованні і в способах розв'язання проблем, у комунікації між батьками також можуть бути джерелом деструктивної поведінки дитини.

Як правило, діти, щоб розказати, що їх кривдять однолітки, говорять з одним із 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, коли батьки планують розмову з дитиною. Одночасна присутність обох батьків під час складної розмови дорослим видається правильною і доречною, проте може бути складною і травматичною 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 із 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 тому, 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 на емоційне, фізичне і психологічне здоров'я дітей і, як наслідок, може негативно впливати і на академічну успішність дитини. Робота із запобігання і протидії стигматизації і булінгу в освітньому середовищі має бути системною і різномірною, охоплювати різні форми роботи серед різних категорій осіб (учні, батьки, педагоги, соціально-психологічна служба, адміністрація). І починати роботу потрібно не в підлітковому віці, і не тоді, коли було зафіксовано випадки стигматизації, а коли діти тільки приходять до школи.

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

Потрібно регулярно проводити моніторинг прояву булінгу в школі. Уже з молодшої школи ефективно використовувати анонімні опитувальники, анкети, де діти можуть повідомити про прояви таких деструктивних явищ. Такі опитування треба проводити і серед освітян, і серед батьків. Хоча батьки традиційно найменш поінформовані про випадки булінгу порівняно з іншими учасниками 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 (учителями, психологом, соціальним педагогом, адміністрацією школи) також має два складники. Інформаційно-

психоедукаційний спрямований на інформування як про актуальний стан прояву проблеми загалом, так і про актуальний стан саме в цьому освітньому закладі чи класі. Таку аналітику за результатами анкетування учнів і батьків може підготувати психолог разом із соціальним педагогом. Локальне дослідження дасть змогу визначити і рівень, і причини поширення стигматизації та булінгу в школі, визначити динаміку (позитивну або негативну) і на цій основі окреслити подальший план дій, просвітницьких і коригувальних заходів.

Важливим етапом у 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. Проведене опитування показало, що значна частина освітян губиться і не знає, як правильно реагувати і надати першу психологічну допомогу жертві булінгу чи її батькам. У цьому контексті надзвичайно важливо, щоб психолог зміг 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 на епізод булінгу, що відбувається саме в цей час, і втручання в перебіг подій.

Більше того, освітяни самі часто стають жертвами стигматизації і булінгу, зокрема через майновий і фінансовий стан, і з боку учнів, і з боку батьків. З огляду на це важливим завданням є відпрацювання навичок коректного реагування і розвитку асертивності педагогів. Для досягнення цієї мети

доцільно 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 й оцінити рівень їхньої ефективності. Прикладом такої гри може бути ситуація, де учасники отримують різні ролі: учень, який зазнає стигматизації і булінгу 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 учня і проявляють щодо нього булінг; учитель школи, який постійно стає свідком булінгу; адміністрація школи; шкільний психолог. Усі інші можуть бути спостерігачами, які все бачать, але не втручаються. Учасники отримують завдання – розіграти типову ситуацію булінгу щодо учня. Також учасників можна об'єднати в мікрогрупи. Завдання кожної такої групи – напрацювати адекватні способи реагування кожного з учасників цієї ситуації.

Для усвідомлення різних життєвих ситуацій, а отже, і різних можливостей різних людей ефективною є *вправа «Однакові можливості»*. Її можна проводити з будь-якою категорією учасників освітнього процесу (від підліткового віку). Учасникам пропонується вишикуватися в одну лінію. Кожен з них отримує свою роль, з позиції якої вони будуть оцінювати певні 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 айфона і крута машина, але немає близьких друзів і коханої дівчини, тощо. Усі учасники стоять в одній лінії і на кожну ситуацію, яку зачитує ведучий, вони можуть зробити тільки один крок уперед, якщо згідно з отриманою роллю 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 із сім'єю відпочиваємо на морі; у мене є хороший друг; я часто вечорами ходжу гуляти з друзями і т. ін. Завдання учасників – дійти до

протилежної сторони. Важливим є подальше обговорення учасниками, що відбувалося, чому саме так, що вони відчували, що зрештою усвідомили.

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, властиві цій людині, чим вона займається, чого досягла, що вміє і любить робити; чи хотів би учасник бути цією людиною, дружити з нею чи разом працювати. У підсумку учасники обговорення мають усвідомити упередження, які демонструвала група, з'ясувати їх причину і поміркувати, що з цим можна зробити.

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

Підсумовуючи, зазначимо, що технологія запобігання і протидії стигматизації і булінгу через майнову нерівність в освітньому середовищі охоплює кілька основних напрямів: моніторинг актуального стану і прогнозування; просвітницько-інформаційну й інтерактивно-психоедукаційну роботу, створення і поширення інформаційних матеріалів.

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

3.3. Активізація колективних зусиль із формування безпечного і толерантного медіапростору

Технологія формування безпечного, толерантного середовища та протидії стигматизації в соціальній взаємодії спрямована на роботу із *соціальним*

оточенням, зокрема для активізації колективних зусиль із формування толерантного і безпечного *медіапростору*. Відповідно, реалізація *інформаційно-змістового та діагностичного компонентів* цієї технології передбачає здійснення аналізу проблеми стигматизації та визначення особливостей сприйняття населенням стигматизації і відображення цього явища в процесі медіакомунікації.

Як свідчить аналіз досліджень, стигматизацію пов'язують з груповими процесами, які сприяють виділенню «іншого» в групах, тому що психологічна і антропологічна характеристика людської природи полягає в демаркації себе та інших (Кабанов, & Бурковский, 2000). А причиною цього процесу є несвідома природа людини. Соціальний суб'єкт змушений щоразу для підтримання почуття свого «я» віддаляти «їх», а це легко реалізовується в патологізації і відкиданні іншої групи. Одним із головних психологічних механізмів стигматизації, на який звертають увагу практично всі дослідники, є проєкція: приписування іншому (або групі інших людей) 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 чимало фактів, що підтверджують посилення ворожості і прояв різних типів агресії щодо соціальної групи, яка чимось відрізняється, а тому її представники сприймаються як «небезпечні», «страшні» (Михайлова, Ястребов, & Ениклопов, 2002).

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

Для уточнення особливостей сприйняття стигматизації і відображення цього явища в процесі медіакомунікації реалізація *діагностичного компонента технології* передбачала проведення дослідження особливостей прояву стигматизації у сфері медіакомунікації шляхом *опитування за допомогою*

розробленої нами анкети (Додаток Б). Отримані дані опрацьовано математичними методами з використанням таких критеріїв математичної статистики, як χ^2 Пірсона і U-Манна-Вітні (Наследов, 2002). Чисельність загальної вибірки становила 493 респонденти (273 жінки і 220 чоловіків).

Насамперед потрібно було з'ясувати рівень обізнаності респондентів щодо можливих характеристик стигматизації, на прикладі ВІЛ і ЛГБТ. Виявилося, що загалом 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 знижується ($p \leq 0,05$). 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 категоріями респондентів спостерігається серед робітників (88,8%, рівень значущості $p \leq 0,1$).

Також досліджено способи використання медіакомунікації для отримання інформації про стигматизовувані меншини. Говорячи про головне джерело інформації щодо ВІЛ і ЛГБТ, понад половину респондентів (57,4%) зазначили, що таким джерелом для них є телебачення/радіо як традиційні відео- і аудіоспособи медіакомунікації. Утім, простежується лінійна залежність отримання інформації про ВІЛ і ЛГБТ серед представників різних вікових груп. Телебачення/радіо більш актуальні для старшої вікової групи (40 років і старші). Чим більший вік, тим вища частка тих, хто отримує інформацію саме із цих джерел: 65,4% – для вікової групи 41-50 років і 78,2% – для вікової групи 51 рік 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. Водночас у 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% із 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 (51 рік і старше) ці питання непокоять значно більше, ніж представників інших вікових груп ($p \leq 0,01$).

Переважає більшість респондентів вважає, що ВІЛ-особа заслуговує нарівні з іншими членами суспільства на права та свободи (середня оцінка 5,7 бала із 7), має право працювати нарівні з усіма (5,6 бала) і заслуговує на підтримку від колег на роботі, від суспільства і держави (5,5 бала). Отже, респонденти здебільшого вважають, що особи з ВІЛ заслуговують на рівність у правах та ставленні; частка тих, хто ставиться до ВІЛ-інфікованих більш упереджено, дещо вища серед респондентів, що займають низькі професійні посади ($p \leq 0,05$).

Що ж до ЛГБТ-спільноти, то респонденти демонструють тут протилежні оцінки. Зокрема, багато хто з опитаних згоден із твердженням, що ЛГБТ-особам краще приховувати свою орієнтацію і нікому про неї не розказувати; досить висока також частка тих, хто висловлює згоду із твердженням про необхідність ізоляції ЛГБТ-спільноти (середня оцінка 4,2 бала 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. Більшість респондентів 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 з більшою пересторогою ставляться до людей із ВІЛ, а 15,5% узагалі вважають, що їх варто ізолювати.

Це також проявляється і в ставленні до ЛГБТ-осіб. Зокрема, 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%). Інші респонденти ставляться до ЛГБТ-осіб з більшою пересторогою: менша їх частка виявляє готовність товаришувати з ними, ще менша – працювати разом ($p \leq 0,05$).

Протягом останніх пів року 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 пів року 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 ознаками 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 рідше 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 медіапростору та активізації колективних зусиль щодо цього. У процесі такої роботи учасники групи зазначали, що не спостерігали значних проявів стигматизації будь-яких меншин у країні, разом із тим зауважили, що серед експертів/медіаперсонажів, представлених у ЗМІ, часто впадає в око брак різноманіття. Учасники вважають, що позитивним прикладом для представників стигматизовуваних меншин буде розширення представленості (посилення «видимості») різних спільнот у ЗМІ.

Зі слів респондентів, в Україні стигматизація спостерігається щодо таких соціальних груп, як пенсіонери, особи з інвалідністю, діти-сироти, переселенці з Донбасу, зрідка згадувалися ЛГБТ-особи і роми. Загалом учасники фокус-

груп вважають, що медіаресурси повинні задовольняти інтереси різних соціальних груп, не віддаючи перевагу якійсь одній чи кільком групам.

У процесі фокус-групової роботи було актуалізовано проблему стигматизації в медіапросторі, її негативних наслідків та необхідності віднаходження особистих і колективних ресурсів для створення безпечного і толерантного медіапростору (з урахуванням потреб і психологічних особливостей учасників медіакомунікації), що вимагає:

- проведення інформаційних кампаній щодо проблем стигматизації за певною ознакою (наприклад, ВІЛ, ЛГБТ тощо) серед широкого загалу (причому увагу треба зосередити на особах, які не займають керівні посади і належать до старших вікових груп, з огляду на медіазвички 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 медіаканалах з урахуванням їхньої специфіки (аналітична інформація на офіційних сайтах, дискусійні питання для соціальних мереж, відеомеседжі – на традиційних медіаканалах 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 медіакомунікації. Така соціальна реклама має певні особливості: демонстрація часом жорстокої/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 медіамайданчики (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

Досягання порозуміння в соціальній взаємодії неминуче 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 їх послаблення може стати підвищення толерантності до інакшості – іншої думки, звичаїв, стилю поведінки, способу життя.

На одному з етапів розроблення 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 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 і 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 один із складників 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, & K. Lanning (1998) 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). За даними F. Amirazodi, & M. Amirazodi (2011), згідливість і відкритість досвідів як принципові особистісні риси виявляються чинниками підвищення самооцінки, натомість нейротизм зумовлює її зниження. Як показали N. Butrus, & R. Witenberg (2012), 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 із форм якої є толерантність.

Для оцінки ефективності запланованого експериментального впливу було використано шкалу провини як стану з питальника провини авторства K. Kugler, & 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) і 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 рівноцінні і надалі застосувати для фіксації відповідних показників до і після формувального впливу на випробуваних для встановлення його ефективності (Додаток Г).

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 слушності місць у рейтингу тих мотивів, які опинилися на найвищих і найнижчих місцях; обґрунтування 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* варіанта 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 треба 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 *інтрупунітивному* варіанті за аналогічною процедурою студенти визначали, оцінювали та обговорювали негативні риси поведінки журналістів – представників «своєї» групи, «самих себе» – у сфері масмедіа. *Імпунітивний* 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 долання 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 імпунітивного 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 імпульсивного характеру, що сприяє переходові до більш асертивних і конструктивних форм взаємодії та подальшого переорієнтування на способи 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 умоглядного 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 з представниками професійних спільнот (психологи, соціальні педагоги, учителі, 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

Проблема стигматизації осіб, груп, меншин за етнічними, культурними, віковими, гендерними ознаками є наразі актуальною в нашому суспільстві. Держава як інститут хоч і гарантує дотримання прав кожного громадянина, що прописано в законодавстві, проте реально не завжди може надати захист усім громадянам. Натомість усе більшу роль в українському суспільстві починають відігравати різноманітні громадські організації, об'єднання, партії, метою

діяльності яких є забезпечення й дотримання прав і свобод громадян, тим самим сприяючи розвиткові гуманітарної і правової політики держави.

Залучення до громадської діяльності громадян позитивно впливає на формування у них життєвої позиції і підвищує їхню здатність спільними зусиллями розв'язувати різноманітні суспільні проблеми. Тому реалізація *технології підвищення психологічної компетентності професійних спільнот з підтримки стигматизовуваних меншин* передбачає, зокрема, дослідження ролі громадських організацій у підтримці стигматизовуваних меншин та підвищення психологічної готовності фахових спеціалістів і волонтерів таких організацій до взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин.

У 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, коли її представники стикаються з тими, хто не відповідає загальноприйнятим нормам і правилам, характерним є переживання таких емоцій, як гнів, страх, роздратування, відраза. Так, І. Гофман (1963) вважає, що в основі стигматизації лежить механізм опанування свого страху під час зіткнення з тими, хто має ознаки, що відрізняються від прийнятої в суспільстві норми. Дослідники 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 щодо них, що згодом призведе до дистанціювання, соціальної ізоляції, санкцій, примусу тощо. Здавалось би, такі дії мали б підштовхнути меншість до інтеграції їх у суспільство, проте зазвичай вони мають протилежний ефект. Нав'язування певних загальноприйнятих правил шляхом заборон та обмежень, щоб змусити меншини бути такими, як більшість суспільства, призводить до появи опору з їхнього боку, якщо вони відчують у собі сили, або ж уникання, 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 стигматизованих 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 уникання невдач, а не досягання успіху. Це, відповідно, може повторно спричинити негативні реакції з боку їхнього оточення, так і з боку самих себе, коли сама людина ставить «хрест на собі». Ці негативні форми поведінки представників стигматизованих меншин щодо самих себе називають самостигматизацією. Вона проявляється у виробленні ставлення до себе на основі засвоєного ставлення оточення до них і вчинення дій, що призводять 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 переконаності 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 у своєму житті, що викликають тривогу.

Зворотним щодо стигматизації процесом, що має на меті відновлення прав і соціального статусу представників меншин, є дестигматизація (Кнуф, 2006b). У процесі дестигматизації меншин велику роль відіграють громадські організації, які беруть на себе забезпечення їхніх прав, якщо держава не має змоги виконувати покладені на неї обов'язки. Саме громадські організації об'єднують людей, що прагнуть займати активну життєву позицію в суспільстві шляхом залучення до громадської діяльності. Сама громадська організація стає інструментом психологічної допомоги за рахунок створення однодумцями осередків, які прагнуть розв'язати 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, дає позитивний психологічний ефект, зокрема поліпшення ставлення до самого себе, відновлення своєї довіри до людей, віднайдення потрібного рішення у своїй життєвій ситуації, набуття нового життєвого досвіду тощо. Коли колектив громадської організації стає референтною групою для представників таких меншин, то це стає, власне, умовою для набуття нового досвіду, яким ділиться цей колектив.

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

Відповідно, коли йдеться про надання допомоги стигматизовуваним меншинам, важливо з'ясувати, якого роду допомогу готові надавати фахівці і волонтери громадських організацій тим, хто її потребує, і 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 опитування полягала у визначенні необхідних властивостей, що допомагають фахівцям громадських організацій результативно виконувати свою діяльність. На нашу думку, ці властивості є складниками психологічної готовності до взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин. Однією з таких характерних рис готовності до взаємодії є прагнення надавати різного роду допомогу представникам стигматизовуваних меншин.

У дослідженні взяли 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 чогось корисного або передавання певного професійного досвіду та надання матеріальної допомоги у вигляді речей або грошей. Тобто, інакше кажучи, наскільки готові респонденти ділитися інформаційними, психологічними, освітніми та матеріальними ресурсами.

Умовно респондентів за ступенем їхньої готовності надавати допомогу було поділено на три групи: з низьким рівнем готовності, середнім і високим. Такий поділ дав змогу застосувати *N-критерій Краскела–Воллеса* і визначити, який прояв мають такі особистісні властивості, як рефлексія, толерантність, мотивація участі в громадській діяльності. Для дослідження зазначених властивостей ми скористалися *опитувальником С. Нартової-Бочавер «Мотивація допомоги»* (Ильин, 2013), *експрес-опитувальником «Індекс толерантності»* (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) (Солдатова, 2002), *методикою М. Гранта з визначення рівня вираженості і спрямованості рефлексії* (Карпов, & Скитяєва, 2005).

Мотивацію участі в громадській діяльності було визначено шляхом оцінювання респондентами ступеня вираженості мотивів залучення до такої

діяльності: грошова винагорода, зміна світу на краще, бажання допомогти людям, особистісне зростання, самореалізація, набуття необхідного досвіду, прагматичний інтерес, покликання, самореклама, сучасні тенденції у світі, почуття провини.

Серед двох показників методики визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії (соціорефлексія і 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, у яких найвищий показник готовності інформувати тих, хто потребує допомоги, мають 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 значною мірою допомагає фахівцям, залученим до громадської діяльності, більш ефективно проводити консультації для тих, хто звертається по допомогу до громадських організацій.

Водночас значущі відмінності в рівнях соціальної толерантності ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 39,35$, $R_{сер2} = 24,06$, $R_{сер3} = 39,08$), виявлені між трьома групами, свідчать про те, що групи респондентів з найменшою і найбільшою схильністю до надання інформаційних послуг мають вищі рівні прояву соціальної толерантності до людей, які потребують допомоги, ніж респонденти із середнім рівнем вираженості цієї схильності. Це можна пояснити тим, що високий рівень прояву толерантності необов'язково має впливати на прагнення надати інформаційну допомогу. Таке прагнення може бути викликане іншими чинниками, які варто дослідити в подальшій роботі.

Цікавим видається, зокрема, те, що у респондентів, що прагнуть надавати інформаційну допомогу, виражений такий мотив участі в громадській діяльності, як самореалізація ($p < 0,05$, $R_{сер1} = 26,68$, $R_{сер2} = 31,53$, $R_{сер3} = 41,54$). Можемо припустити, що прагнення до самореалізації стимулює активність фахівців не тільки щодо надання консультацій, інформування клієнтів організації, що є важливою частиною будь-якої роботи, а і їхнє прагнення висловити власну думку, продемонструвати свою позицію.

Фахівці, готові надавати *освітні послуги* у вигляді навчання та обміну власним життєвим і професійним досвідом, 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 досить добре розуміють потреби тих, хто звертається по допомогу, і можуть, крім надання кваліфікованої допомоги, передавати ще й свій професійний досвід з огляду на потреби цих людей.

Ці ж фахівці мають добре 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 і далі брати активну участь у громадській діяльності їх найбільше мотивує бажання допомагати людям ($p < 0,05$, $R_{сер1}=26,41$, $R_{сер2}=35,47$, $R_{сер3}=39,67$) і прагнення змінити світ на краще ($p < 0,05$, $R_{сер1}=25,81$, $R_{сер2}=34,37$, $R_{сер3}=40,54$).

Прагнення ділитися *психологічними ресурсами* у вигляді надання підтримки або порад у розв'язанні складних життєвих ситуацій, як і готовність ділитися освітніми ресурсами, також пов'язане з рефлексією. Таке виражене прагнення надавати психологічну допомогу супроводжується високим рівнем саморефлексії ($p < 0,01$, $R_{сер1}=24,53$, $R_{сер2}=36,54$, $R_{сер3}=41,0$) і соціорефлексії ($p < 0,05$, $R_{сер1}=28,79$, $R_{сер2}=29,75$, $R_{сер3}=41,12$). Звідси випливає, що розуміння фахівцями себе та інших значно полегшує надання психологічної допомоги людям, що її потребують, дає змогу краще розуміти їхні труднощі.

Крім того, респондентам властива мотивація допомагати іншим ($p < 0,01$, $R_{сер1}=22,24$, $R_{сер2}=37,36$, $R_{сер3}=41,61$) як внутрішня потреба, яка знайшла своє відображення в намірах долучатися до громадської діяльності. Ці респонденти називають такі мотиви участі в громадській діяльності, як бажання допомагати людям ($p < 0,05$, $R_{сер1}=26,66$, $R_{сер2}=38,79$, $R_{сер3}=38,80$) і

прагнення змінити світ на краще ($p < 0,01$, $R_{сер1}=22,55$, $R_{сер2}=41,89$, $R_{сер3}=39,73$). У ставленні до людей вони проявляють значну толерантність, що відображається в загальних показниках толерантності ($p < 0,05$, $R_{сер}=25,29$, $R_{сер}=38,64$, $R_{сер}=39,55$) і толерантності як особистісної риси ($p < 0,05$, $R_{сер}=25,00$, $R_{сер}=43,57$, $R_{сер}=37,84$).

Значних відмінностей між групами респондентів, які виявляють готовність ділитися *матеріальними ресурсами*, за такими особистісними властивостями, як рефлексія, толерантність, мотивація участі в громадській діяльності, не виявлено. Це може говорити про те, що ці властивості не відіграють значної ролі в прагненні надати матеріальну допомогу тим, хто її потребує. Найімовірніше, на такі наміри можуть впливати якісь інші психологічні чинники.

Отже, можна стверджувати, що *фахівці громадських організацій з вираженою потребою надавати інформаційну, освітню і психологічну допомогу мають високий рівень саморефлексії*. Прояв цієї властивості свідчить про те, що фахівець знає, чим може бути корисним для тих, хто потребує допомоги. Під час корекційно-розвивальної роботи з фахівцями і волонтерами громадських організацій дослідник має враховувати важливість рефлексії для підвищення готовності до взаємодії із стигматизованими меншинами. Ці заняття доцільно організовувати таким чином, щоб максимально спиратися на життєвий і професійний досвід, який може стати в пригоді тим, хто його потребує. Фахівець з високим рівнем розвитку цієї властивості здатний краще аналізувати свої емоційні реакції, розуміти причини появи тих чи інших стереотипів і момент їхнього впливу на власну поведінку.

Цікавим видається те, що саморефлексія проявилася в готовності ділитися всіма ресурсами, крім матеріальних, проте соціорефлексія найбільш виразною є, коли йдеться про освітні та психологічні ресурси. Це показує, що мало покладатися на власні емоції і переживання, що спонукають до надання освітньої та психологічної допомоги, – не менш важливо розуміти внутрішній стан тих, хто потребує її. Тоді заходи, які буде організовано для представників

стигматизованих меншин, і добір психологічних засобів матимуть сильніший ефект. Крім того, низькі показники із соціорефлексії можуть спричинити протилежний ефект, коли нівелюється думка і почуття того, хто потребує допомоги, і йому пропонуються 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 приховуватися егоцентризм.

Особи з добре вираженими ознаками егоцентризму частіше вірять у те, що їхня думка є правильною, адже більшість суспільства думає так само, як і вони. Це вселяє в них упевненість, що вони мають право чинити із стигматизованою меншиною так, як би, на їхню думку, вчинила б більшість. Тому все, що ця більшість зробила б, вони вважають правильним. Для підтвердження своєї позиції ці респонденти посилаються на певні положення або вибірково використовують факти як із наукових, так і псевдонаукових джерел, вислови людей, що мають авторитет у суспільстві, спираються на традиції, яких дотримується певна частина суспільства. Такі прояви у ставленні до представників стигматизованих меншин є ознакою *неготовності до взаємодії* з ними з боку *фахівців громадських організацій*, а це може призводити до руйнування довіри між ними.

Стан психологічної готовності, як зазначають дослідники, має складну динамічну структуру. Ідеться про сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини та їх відповідність зовнішнім умовам та завданням діяльності, що знаходить свій вияв у позитивному ставленні до діяльності, адекватних до вимог професії рисах характеру, здібностях, темпераменті; необхідних уміннях і навичках; стійких професійно важливих рисах особистості (Дяченко, 1976; Бозаджиев, 2010; Скоробагата, 2008).

У сфері громадської активності можна виділити схожі компоненти структури готовності до діяльності. Це:

- мотивація залучення до громадської діяльності, яка пояснює, чим керуватимуться фахівці і волонтери у виборі цієї діяльності, як ця мотивація буде впливати на особливості реалізації цієї діяльності;

- розуміння специфіки роботи з представниками стигматизовуваних меншин, знання характеру проблем, з якими їм найчастіше доведеться стикатися;

- володіння комунікативними навичками і вміннями, що будуть сприяти налагодженню довіри між фахівцями і волонтерами, з одного боку, і представниками цих меншин – з другого;

- контроль за виконанням діяльності відповідно до певних стандартів, що були засвоєні в професійному середовищі;

- рефлексія своїх переконань, почуттів, реакцій, що можуть виникати під час взаємодії з представниками цих меншин, і їх коригування самими фахівцями і волонтерами.

Оскільки більшість фахівців уже мають досвід взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин, важливим є не так підвищення їхнього професійного рівня, як удосконалення вже наявних знань, переосмислення власного професійного досвіду, вироблення більш ефективних моделей взаємодії з тими, хто потребує психологічної допомоги.

Щоб дослідити *мотивацію залучення до громадської діяльності*, ми провели опитування. Його мета – з'ясувати мотиви, якими керувалися б респонденти, якби вирішили долучитися до громадської діяльності. Для цього їм було поставлено запитання: «Якби ви вирішили приєднатися до участі в діяльності громадської організації, то що саме могло б вас спонукати до цього?». Ми попросили респондентів оцінити за 5-бальною шкалою такі мотиви: грошова винагорода, зміна світу на краще, бажання допомогти людям, особистісне зростання, самореалізація, набуття необхідного досвіду, прагматичний інтерес, покликання, самореклама, сучасні тенденції у світі, почуття провини. З усіх цих мотивів ми вирішили зосередити увагу лише на двох: зміні світу на краще і бажанні допомогти людям, що найбільше відповідають поставленій меті дослідження. Прояв цих мотивів буде відтак

співвіднесено за допомогою кореляційного аналізу з показниками, отриманими в результаті використання опитувальника С. Нартової-Бочавер «Мотивація допомоги» (Ильин, 2013), методики В. Бойка з діагностики емоційних бар'єрів в міжособовому спілкуванні (Райгородский, 2011), методики М. Гранта з визначення рівня вираженості і спрямованості рефлексії (Карпов, 2005).

У структурі мотивації допомоги людям найвищою цінністю є людське життя, а тому так чи інакше допомога людям пов'язана з порятунком життя, збереженням здоров'я людей. Прагнення допомогти людям спирається передусім на мотивацію до надання допомоги ($r = 0,482, p \leq 0,01$). Серед інших таких мотивів прагнення допомагати тісно пов'язане також із мотивацією набуття необхідного досвіду ($r = 0,319, p \leq 0,01$) і бажанням змінити світ на краще ($r = 0,504, p \leq 0,01$). Респонденти, що мають таку мотивацію, зазвичай більш охоче долучаються до волонтерської діяльності і готові жертвувати на це свій власний час ($r = 0,426, p \leq 0,01$). Серед усіх ресурсів, якими вони володіють і готові ділитися з тими, хто потребує допомоги, ці респонденти перевагу віддають допомозі у вигляді психологічної підтримки ($r = 0,330, p \leq 0,01$) і просвітницької діяльності ($r = 0,356, p \leq 0,01$).

Зазначимо, зокрема, і те, що *мотивація допомоги людям* значною мірою корелює з показниками рефлексії, а саме саморефлексії ($r = 0,500, p \leq 0,01$) і соціорефлексії ($r = 0,304, p \leq 0,01$). Розвинена саморефлексія дає змогу поставити себе на місце тих, хто потребує допомоги, і тим самим стати ближчими до розуміння проблем стигматизовуваних 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 добре виражена мотивація допомоги пов'язана зі зниженим проявом емоційних бар'єрів у спілкуванні, що підтверджується від'ємною кореляцією з такими показниками методики В. Бойка, як 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, зокрема і тих, що зазнають стигматизації.

На відміну від мотивації допомоги людям, мотиви зміни світу на краще можуть як враховувати, так і не враховувати людиноцентристські цінності (серед яких головною цінністю є людське життя) і пропонувати альтернативні погляди на світ (захист природи, тварин або ті чи ті релігійні течії). Ця мотивація виявилася пов'язаною з мотивацією до надання допомоги ($r = 0,408$, $p \leq 0,01$), з прагненням набуття 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, так само як і попередня група, мають виражену готовність витратити 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 розв'язувати 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, зокрема високий рівень саморефлексії ($r = 0,469$, $p \leq 0,01$) і 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 належить 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 стигматизованими 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, які потребують такої допомоги.

Результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми засвідчили необхідність організації корекційно-розвивальної роботи з підвищення рівня психологічної готовності фахівців і волонтерів громадських організацій до взаємодії з представниками стигматизованих 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 стигматизованих меншин. Така робота здійснювалася в декілька етапів.

Перший етап – визначення кола проблем стигматизованих осіб – має на меті з'ясування спеціалістами кола проблем, з якими стикаються представники цих меншин. Це дасть змогу окреслити низку завдань, на які мають звернути увагу фахівці. Роботу в групі доцільно організувати за *інтерв'язійно-психоедукаційною формою*, а матеріал варто подавати у формі практичних занять з використанням технік казко- і арттерапії, а не лекцій. Такий підхід, а саме коли робота проходить у групі, а не з кожним учасником окремо, дасть змогу оптимально використати час.

На цьому етапі фахівець має змогу сформулювати власне уявлення про характер проблем цих людей, зрозуміти їхні причини і наслідки для них, зорієнтуватися щодо того, як їм можна допомогти. Це значно полегшить фахівцю в подальшій роботі розуміння того, чому такі люди не завжди можуть змінити своє життя, чому вони легко здаються, коли стикаються навіть з незначними перешкодами. Важливо також, щоб як фахівці, так і волонтери в їхній взаємодії з представниками таких меншин спиралися на свій професійний і життєвий досвід, а робота в групі збагачувала досвід окремого учасника.

Для такої роботи можна запропонувати наведені далі вправи.

В основу *вправи «Казковий персонаж»* покладено модифікацію вправ «Вигадані історії» (Фопель, 2002, с. 28), «Історії» (Фопель, 2003, с. 122) і «Казковий театр» (Методичні рекомендації, 2019, с. 30). У цій вправі використано елементи казкотерапії. Кожному учасникові тренінгу пропонується згадати людину, яка найбільше їм запам'яталася протягом часу роботи в соціально-психологічній службі і яку можна віднести до стигматизованих меншин. Образ цієї людини стане прототипом героя вигаданої казки. Щоб було легше написати казку, учасники тренінгу можуть використати запропонований сценарій. Він має містити такі 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 герої потрапляє в якусь ситуацію; 5) розв'язка, де герої отримує допомогу або знаходить рішення; 6) повчальна частина, набутий досвід або перевтілення героя, зміна його статусу. Описуючи героя, важливо звертати увагу на його характер, як позитивні, так і негативні риси. Ненав'язливість цієї вправи дає змогу в казковій формі описати, з якими проблемами і перепонами стикається персонаж у своєму житті, виокремити їхню психологічну сутність.

Вправа «Колаж порад». Основну ідею цієї вправи запозичено з вправи «Колаж» (Фопель, 2003, с. 116). Завдання вправи – визначити коло проблем, з якими стикаються представники стигматизованих меншин, і знайти відповідні рішення для виходу з цієї ситуації. Як продовження попередньої вправи, учасники тренінгу сідають колом. Кожен із них на аркуші паперу записує проблему, з якою довелося зіткнутися його персонажеві, і передає іншим учасникам далі по колу для того, щоб вони змогли написати свої поради щодо того, як краще розв'язати його проблему. У результаті кожний учасник тренінгу отримує різні варіанти розв'язання проблеми, яку він виніс на обговорення. Учасник може також спробувати узагальнити отримані відповіді

за різними смисловими групами (наприклад, відповіді «покликати на допомогу друга», «звернутися до батьків» і т. ін. можна віднести до однієї категорії рішень, яка матиме умовну назву «соціальний капітал», або «соціальні зв'язки»). Поради інших учасників тренінгу можуть стати додатковим інструментом для аналізу власної казки, рефлексії своїх стратегій, що сприяє усвідомленню своїх переваг та обмежень у прийнятті рішень, відтак учасник приходить до відкриття, що звернення за порадою до своїх колег є важливим ресурсом у збагаченні власного досвіду. Далі на дошці вішають аркуш паперу формату А3, на якому зображено коло. Учасникам пропонується в центрі кола записати проблему, з якою їхній персонаж зіткнувся в казці, а на периферії кола спробувати написати всі поради, які вони отримали від інших учасників тренінгу. Якщо характер проблем і порад повторюється, 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. Кожен з учасників зачитує свою казку вголос, а інші намагаються зрозуміти, у чому її повчальний смисл, звертаючи увагу на окремі деталі. Після цього відбувається обговорення та аналіз казки. Варто проговорити, кому і яка казка найбільше сподобалася, 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 спрямована на створення образу персонажа, який зазнає стигматизації. Для цього тренер пропонує на великому аркуші паперу формату А3 намалювати коло. Кожен учасник має вписати в це коло як негативні, так і позитивні риси характеру або епітети, які трапляються в описі персонажа. Далі червоним кольором маркера треба замалювати негативні прояви характеру, а зеленим – позитивні. Це дасть змогу учасникам тренінгу наглядно продемонструвати співвідношення негативних і позитивних

характеристик в описі представника стигматизованої меншини. Крім того, під кожною рисою учасники мають написати, які реакції зазвичай в інших людей викликають ці риси або як вони поведуться, коли їм доводиться стикатися з представниками таких меншин. Далі кожен учасник має записати на одному аркуші паперу негативні риси, на другому – позитивні і скласти їх в різні купки. Це стане матеріалом для наступного етапу з проживання емпатогенних ситуацій.

Другий етап роботи полягає в посиленні в учасників тренінгу емпатії до представників стигматизовуваних меншин завдяки проживанню емпатогенних ситуацій. Це допомагає поглибити розуміння сутності проблем, які переживають представники цих меншин, актуалізувати у фахівців і волонтерів громадських організацій почуття емпатії. З одного боку, відчування на собі наслідків стигматизації дасть змогу визначати точніше причини проблем, а з другого боку – фахівці на власному досвіді побачать, які саме дії пригнічують представників стигматизовуваних меншин, як варто добирати засоби роботи з ними, а також відчуті їхню дію на собі. Цей етап містить у собі діагностичний компонент, оскільки дає змогу дослідити й оцінити ситуацію, з якою доводиться стикатися представникам стигматизовуваних меншин, та відчуті на собі, як вона впливає на їхній психологічний стан. Для такої роботи пропонуємо використовувати низку наведених нижче вправ.

Вправа «Соціальна ізоляція». Ідею проведення цієї вправи запозичено з вправи «За дверима» (Фопель, 2003, с. 148). Збережено процедуру проведення, але змінено мету. Ця вправа дає змогу відтворити умови соціальної депривації, у яких може опинитися будь-який представник стигматизованої 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 залишитися в кімнаті і чітко виконувати інструкції тренера: вони мають розпочати між собою розмову на довільну тему, проте не повинні відволікатися на тих учасників, які, сідаючи до них у коло, відтак будуть намагатися приєднатися до їхньої розмови. Перед початком

виконання вправи учасникам, які перебувають за межами кімнати, тренер дає іншу інструкцію, а саме спробувати долучитися до розмови, перейняти ініціативу та нав'язати тим, хто буде в колі, свою тему для обговорення. При цьому їм дозволено використовувати різні методи маніпулювання, які вони знають, але щоб не завдати, зрозуміло, моральної травми чи шкоди здоров'ю співрозмовника. Учасники, які перебувають за межами кімнати, не мають знати інструкцію тих, хто в колі.

Далі тренер дає старт виконанню вправи і по одному запрошує приєднатися тих, хто перебуває за межами кімнати, до кола учасників, де йде обговорення теми. Розмова має тривати близько однієї-двох хвилин, після чого тренер зупиняє її і пояснює учасникові, який нещодавно приєднався, що справжня мета вправи – це викликати у нього стан фрустрації, і його намагання якось змінити хід розмови зазнали б все одно невдачі, як би він не намагався на це вплинути. Відтак тренер пояснює цьому учасникові, що той має тепер поводитися, як інші учасники кола, – підтримувати розмову та ігнорувати нового учасника, який має приєднатися після нього.

Вправа триває доти, поки всі учасники, які перебували за межами кімнати, не опиняться в колі. Після завершення вправи має відбутися рефлексія почуттів і переживань учасників. Таким чином учасники мають прийти 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 цієї вправи покладено модифікацію вправ «Уявіть себе іншим» (Фопель, 2002, с. 140), «Цікава історія» (Фопель, 2002, с. 145), «Побоювання» (Фопель, 2003, с. 68). Зміст вправи полягає в тому, що учасники можуть поставити себе на місце тих людей, які зазнають стигматизації, і на власному досвіді усвідомити важливість слів підтримки для таких людей і реальність загрози їхньому психологічному добробуту. Для цього кожен з учасників має витягти один з аркушів паперу, підготовлених на попередньому етапі, і виконувати відтак інструкції тренера. Той, хто зголосився на роль людини, яка буде зазнавати стигматизації з боку

оточення, має обрати проблему, характерну для таких меншин, і розповісти від першої особи історію про вигаданого персонажа. Інші учасники діляться на дві групи, одна з яких бере аркуші з позитивними рисами, а друга – з негативними. Відповідно до цих рис групи готують звернення до учасника, який буде зазнавати стигматизації. Проте особливості звернення будуть визначатися залежно від рис характеру: якщо це негативні риси, то звернення має відбивати негативне ставлення учасників до стигматизованої особи або ж знецінення будь-яких її ініціатив або успіхів. Такі звернення, наприклад, можуть мати вигляд висловів: «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, у якому відчувається підтримка. Серед таких звернень можуть бути вислови: «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 виконання цієї вправи важливо проаналізувати відчуття учасника, який пережив цю ситуацію, та інших учасників, які були у двох групах, осмислити вплив дій оточення на емоційний стан і почуття учасника, який зголосився на роль представника стигматизованої меншини, і спробувати екстраполювати ці переживання на реальну життєву ситуацію.

На *третьому етапі* головним завданням роботи є *напрацювання моделі взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин*, спрямованої на їхню підтримку. Фахівці і волонтери громадських організацій зможуть засвоїти і відпрацювати необхідні навички та вміння взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин і розвинути комунікативну толерантність, що стануть надалі в пригоді у професійній діяльності. Водночас 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 і в разі потреби більш гнучко й точно використовувати їх у роботі зі стигматизовуваними меншинами. Цей етап містить корекційно-розвивальний

компонент, оскільки дає змогу виробити стратегії взаємодії з представниками стигматизованих меншин.

Вправа «Незручний клієнт». Метою цієї вправи є опрацювання стратегій роботи з клієнтами, із якими фахівцям і волонтерам буває складно взаємодіяти або ж у них виникають негативні емоційні реакції на дії цих клієнтів. Для виконання цієї вправи використовують метафоричні асоціативні карти “Persona” і “Personita” із зображенням обличчя дорослих і дітей. Ці карти є стимульним матеріалом, що зумовлює актуалізацію цілої низки асоціацій з відповідними переживаннями щодо певних людей. У процесі виконання вправи учасників тренінгу просять вибрати таку карту, яка, на їхню думку, відображає найбільш складного клієнта, тобто клієнта, з яким дуже складно взаємодіяти. Далі кожний учасник має показати картку своїй групі і розповісти про такого клієнта. Тут потрібно насамперед уточнити, у чому полягає його незручність, що саме він робить такого, що може викликати негативні переживання і реакції у цього учасника, і як учасник бачить розв’язання цієї ситуації. Найімовірніше, спочатку озвучена проблема може не мати кінцевого бачення. Проте звернення за порадою до групи може стати корисним джерелом професійного досвіду, адже інші учасники готові запропонувати свої варіанти розв’язання цієї проблеми. По суті, ця вправа є модифікацією методу мозкового штурму, де роль ведучого виконують учасники групи, які чергуються один за одним по мірі вирішення поставлених завдань. Віднайдені стратегії роботи з незручними клієнтами значною мірою збагачують професійний досвід кожного учасника тренінгу і формують певну гнучкість у виборі стратегій у подальшій роботі з представниками стигматизованих меншин.

Вправа «Некваліфікований фахівець» дає змогу фахівцю соціально-психологічної служби і волонтеру дібрати потрібні слова на реакцію представників стигматизованих меншин, які звернулися по допомогу. Відповідно до інструкції учасники мають працювати в парах, а ролі доцільно розподілити так. Спочатку один учасник має обдумати різні емоційні стани, які може відчувати клієнт щодо організації і її співробітників, та спробувати

відтворити їх у своїй поведінці. Це можуть бути сумніви щодо компетентності фахівця або волонтера, звинувачення їх у бездіяльності, неспроможності допомогти і т. ін. Другий учасник тренінгу має розпізнати емоцію партнера і знайти потрібні слова, щоб заспокоїти його. Учасник, який виконує роль клієнта, має відчутти дію цих слів і «дати» згодом зворотний зв'язок, наскільки добре його партнерові вдалося виконати це завдання. Далі учасники мають помінятися ролями.

Вправу «Майстерня допомоги» створено на основі модифікації вправи «Відверта розмова» (Фопель, 2002, с. 98). З того переліку проблем, з якими стикаються стигматизовувані меншини, й описаних порад самих учасників тренінгу на етапі визначення кола проблем тепер учасникам пропонується проаналізувати, які із цих порад є найбільш вдалим і найкраще відображають підтримку цих меншин. Переживання й набутий під час виконання попередніх двох вправ досвід дають змогу наново оцінити вислови, почуті учасниками тренінгу, і дібрати ті, які якнайкраще, на їхню думку, можуть виражати підтримку.

Коли всі учасники визначилися і дібрали такі вислови, вони діляться на дві групи й розміщуються так: учасники однієї групи, що стають усередині кола, повертаються обличчями до облич 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 грають роль фахівців соціально-психологічної служби, які мають висловлювати слова підтримки. Далі зовнішнє коло рухається за годинниковою стрілкою, а внутрішнє залишається на місці. Тепер новоутворена пара має «програти» такий самий сценарій, як і в попередній парі. Уся процедура повторюється доти, поки знову не зустрінеться 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 стигматизованої меншини почути різні слова підтримки на свою адресу від різних учасників і вибрати саме те, що якнайкраще виражає цю підтримку. Водночас учасники в ролі фахівця можуть удосконалити свої навички у висловлюванні такої підтримки, сформулювати те тонке відчуття, коли краще використати слова, а коли краще промовчати і просто вислухати співбесідника.

Завершуються такі заняття залежно від мети і завдань такої роботи; під кінець тренінгу аналізуються помилки учасників, а самі учасники відтак висловлюють поради одне одному і надають пропозиції щодо покращення навичок взаємодії з представниками стигматизовуваних меншин.

Важливо звертати увагу на емоційний стан учасників – із якими емоціями вони завершують цю роботу. Якщо більшість учасників відчувають збудження або дратівливість, за їхнім бажанням можна провести релаксаційні вправи, які допоможуть переключити наявний стан на більш спокійний (Вправа «Ліс») (Методичні рекомендації, 2019, с. 26). Оскільки цей тренінг призначений для підготовленої аудиторії, а саме фахівців соціально-психологічної служби, що мають певний професійний досвід, релаксація може стати одним з інструментів запобігання емоційному вигоранню, який вони зможуть використовувати в подальшій своїй практиці.

Наведені вище засоби й інструментарій можуть бути покладені в основу організації 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 фахівцями громадських організацій характеру проблем цих меншин, їхня позитивна налаштованість, почуття впевненості і наявність у них продуманої стратегії або внутрішнього плану дій у роботі з такими меншинами. Підсумковим етапом, яким може завершитися тренінг, є заповнення анкети, де кожен учасник оцінює набуті знання й уміння і наскільки вони допоможуть йому в роботі зі стигматизовуваними меншинами.

Апробація технології підвищення психологічної компетентності фахівців із надання підтримки стигматизовуваним меншинам, спрямованої на роботу із фахівцями громадських організацій і волонтерів, засвідчила ефективність запропонованих засобів у підвищенні їхньої готовності до взаємодії з представниками стигматизовуваних груп, меншин.

4.2. Підвищення компетентності педагогічних працівників щодо проблем стигматизації і толерантного ставлення до інакшості в освітньому середовищі

Коли йдеться про запобігання стигматизації осіб, груп, меншин в освітньому середовищі та їх підтримку, велике значення надається проблемі підвищення толерантності до інакшості. Актуальність і необхідність досліджень у цьому контексті засвідчує аналіз літературних джерел щодо уявлень учителів про освіту толерантності (Boghian, 2016; Polat, & Arslan, 2016) та проблеми стигматизації в освітньому середовищі (Богомаз, 2012; Липай, 2004; Прокофьева, 2015). Тож маємо наразі всі підстави говорити про необхідність зосередження 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, активізації колективних зусиль із вибудовування й плекання безпечного і толерантного освітнього середовища.

Така робота потребує систематичних, наполегливих зусиль усієї освітянської спільноти. Вона реалізується, зокрема, і в розробленій нами технології підвищення компетентності професійної спільноти з підтримки стигматизовуваних меншин. Технологія передбачає організацію роботи з представниками педагогічної спільноти щодо підвищення рівня їхньої

компетентності з проблем стигматизації, запобігання її поширенню та підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі.

Реалізація *інформаційно-змістового компонента* технології в цьому контексті полягає в аналізі проблем стигматизації та її наслідків у різних суспільних та освітніх середовищах, культивування толерантності до інакшості та підвищення її рівня, виникнення та поширення упереджень як передумови стигматизації; а також в актуалізації знань педагогів про цінності толерантності та ненасильницького спілкування, права людини, межі толерантності (теоретичний аналіз зазначених проблем представлено в першому розділі посібника). Для цього доцільно застосовувати інформаційно-інтерактивну форму групової роботи з використанням таких засобів, як *лекції-бесіди, групова дискусія, переконувальна комунікація*, завдяки яким відбувається усвідомлення прояву цих явищ у різних суспільних та освітніх середовищах, їхнього негативного впливу та необхідності активізації індивідуальних і колективних ресурсів з подолання цих негативних явищ та запобігання їх поширенню.

Особливої значущості в цій роботі набуває *дискусія*. Її завдання полягає в тому; щоб надати можливість отримати різноманітну інформацію від співрозмовників, перевірити й 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 про роль учителя та освітнього середовища в цьому процесі.

Діагностичний компонент передбачає проведення соціально-психологічної діагностики з вивчення зазначених явищ такими методами, як опитування, тестування, бесіда, фокус-групові методи тощо, і здійснюється шляхом попередньої та оцінно-результативної діагностики рівня толерантності, прояву упереджень щодо певних стигматизовуваних груп, конфліктності та психологічної безпеки освітнього середовища. Для цього можуть бути використані, наприклад, такі методики, 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), методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко) та діагностики бар'єрів у налагодженні емоційних контактів (В. Бойко) (Райгородский, 2001); тест на виявлення толерантного настановлення (Брызжева, 2017, с. 75-79); шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман) (Брызжева, 2017, с. 93-97) та ін.

У контексті реалізації цього компонента ми провели онлайн-опитування з метою виявлення загального показника толерантності представників педагогічної спільноти і таких аспектів толерантності, як етнічна, соціальна толерантність, і толерантності як риси особистості за методикою «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатової та ін. (Солдатова та ін, 2008, с. 46-51); наявності стереотипів й упереджень щодо певних стигматизованих груп (наприклад, осіб з проблемами психічного здоров'я; осіб з ВІЛ-статусом) за допомогою шкали оцінювання рівня стигматизації і самостигматизації, розробленої П. Корріганом (Corrigan et al., 2006).

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

Результати дослідження толерантності представників педагогічної спільноти засвідчили, що 44% опитаних мають високий рівень толерантності, 56% – середній і низький (37% і 19% відповідно). За субшкалою «етнічна толерантність», яка діагностує ставлення людини до представників інших етнічних груп і настановлення у сфері міжкультурної взаємодії, 49% представників педагогічної спільноти мають високий її рівень, 37% – середній і 14% – низький. За субшкалою «соціальна толерантність», спрямованою на виявлення толерантних й інтолерантних проявів у ставленні до різних соціальних груп, а також настановлення особистості щодо певних соціальних процесів, високий рівень зафіксовано у 36% опитаних, середній – у 45%, і

низький – у 19%. За субшкалою «толерантність як риса особистості», що дає змогу виявити особистісні риси, настановлення та переконання, які значною мірою визначають ставлення людини до навколишнього світу, – 48% опитаних мають високий рівень її прояву, 23% – середній і 29% – низький.

Отже, з огляду на загальний показник рівня толерантності можемо виснувати, що для понад половини опитуваних – 56% осіб (якщо брати до уваги загальний відсоток осіб із середнім і низьким рівнем толерантності) – характерна наявність виражених інтолерантних проявів та настановлень щодо різних соціальних груп, навколишнього світу і людей.

За результатами дослідження обізнаності представників педагогічної спільноти про поширені в суспільстві стереотипи й упередження щодо певних стигматизованих груп (наприклад, осіб із проблемами психічного здоров'я та осіб з ВІЛ-статусом), 35% респондентів погоджуються з тим, що в суспільстві є упередження щодо осіб із проблемами психічного здоров'я, і 25% опитаних – що такі упередження є щодо осіб з ВІЛ; висловлюють згоду з такими упередженнями щодо осіб із проблемами психічного здоров'я 31% респондентів, щодо осіб з ВІЛ – 15% опитаних. У випадку застосування таких упереджень щодо себе частка осіб, які погоджуються із цими твердженнями, зростає практично вдвічі – до близько 60% у ситуації, якби у них самих виникли порушення психічного здоров'я, і 35%, 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 радше завуальованими, прихованими, адже відкрите їх вираження все ж таки є соціально неприйнятним у суспільстві та викликає осуд. Ці упередження базуються на тому, що наразі в суспільстві ми не бачимо позитивного ставлення до осіб із проблемами психічного здоров'я та осіб з ВІЛ.

Водночас зазначимо, що меншою мірою проявилися упередження щодо осіб із ВІЛ. Це дає підстави вважати, що широка просвітницька кампанія щодо ВІЛ, здійснювана останнім часом, позитивно вплинула на зміну ставлення до таких осіб, підвищила поінформованість у суспільстві, зокрема серед педагогічної спільноти, щодо цієї проблеми.

Отримані нами результати свідчать про необхідність приділяти більше уваги проблемі стигматизації і її негативним наслідкам, вживати необхідних заходів для підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі під час професійної підготовки та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних працівників.

Корекційно-розвивальний компонент технології передбачає проведення з представниками педагогічної спільноти соціально-психологічної роботи, спрямованої на *підвищення їхньої* компетентності щодо проблеми стигматизації, запобігання її поширенню, культивування толерантності до інакшості в освітньому середовищі та надання підтримки представникам стигматизовуваних меншин. Така робота може організовуватися як у груповому (в інформаційно-інтерактивній та інтерв'язійно-психоедукаційній формах), так і в індивідуальному форматі – за запитом у *суперв'язійно-консультативній* формі (надання підтримки фахівцям, які звертаються до психолога-супервізора по допомогу в розв'язанні 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 цього інструментарію представлені 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 у такій роботі є використання групових занять з елементами *соціально-психологічного тренінгу* як засобу виявлення, усвідомлення та

долання поширених щодо тих чи інших осіб, груп, меншин упереджень і стереотипів, що призводять до їх стигматизації; посилення індивідуальної і колективної рефлексивності та підвищення толерантності до інакшості. Такі заняття сприяють: підвищенню усвідомлення учасниками проблеми стигматизації, її причин та наслідків, поширеності упереджень як передумови її виникнення; більш толерантному ставленню до інакшості та оцінюванню себе як толерантної особи, здатної до прояву емпатії, прийняттю індивідуальності іншої людини та розумінню меж толерантності; підвищенню рефлексивності, посиленню прагнення до самопізнання і самозмін та здатності вибудовувати конструктивну взаємодію з іншими незалежно від їхнього віку, освіти, способу життя чи світосприйняття; оцінці досягнутих результатів під час групової роботи.

Потрібно 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 у малій групі, від них – до становлення толерантності, що виходить за межі тренінгової групи, як готовність особистості до самовдосконалення.

Прийняттю інакшості інших і толерантному ставленню до них сприяють уміння цінувати власну індивідуальність та усвідомлення різноманіття як цінного ресурсу групи, спільноти, суспільства. У цьому контексті для групової роботи доцільно запропонувати виконання вправи «Цінність індивідуальності».

Учасникам, які розташовуються колом, пропонується протягом декількох хвилин на окремих аркушах записати своє ім'я і три позитивні ознаки, які відрізняють його/її від усіх інших членів групи (наприклад, зазначити свої очевидні переваги або таланти, життєві принципи і т. ін.), використовуючи свою фантазію і почуття гумору. Після цього ведучий збирає записи, зачитує їх, а учасники відгадують, для кого характерні ті чи інші ознаки. Якщо автора не

вдається «вирахувати», він називає себе сам. Завершується виконання вправи обговоренням несхожості людей одне на одного та цінності різноманіття

Передумовами стигматизації і прояву нетолерантного ставлення до інакшості можуть бути *стереотипи та упередження*, які слугують цілям раціоналізації, виправдання негативних почуттів і негативної поведінки тих, хто стигматизує. Тому для запобігання стигматизації важливо проводити роботу з виявлення, послаблення і долання стереотипів та упереджень.

Доцільно запропонувати виконання вправи *«Стереотипи»*, спрямованої на розуміння ролі і функції стереотипів у сприйнятті представників різних груп, меншин. Учасникам демонструють два зображення: перше – бджола, а друге – акула. Ведучий ставить запитання: «Хто з них є вбивцею?». Група розбивається на дві-три підгрупи. Кожна підгрупа обговорює свої варіанти відповіді на запитання, аргументує їх і представляє відтак усій групі.

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

Після цього учасникам можна запропонувати виконати *завдання, спрямоване на виявлення стереотипів щодо різних інакших груп, які є джерелом упереджень*. Це завдання учасники виконують у парах. Протягом кількох хвилин вони мають обрати будь-які дві групи (етнічні, релігійні, соціальні), надати попарно характеристики обраним групам та записати їх, відповідно, у два стовпчики. Учасники аналізують узагальнення і стереотипи, використані для опису різних груп, та обговорюють їх: які з них правильні; не

зовсім правильні; абсолютно неправильні; які почуття та емоції може відчувати представник тієї чи іншої групи, коли чує такі характеристики.

Також пропонується обговорити, звідки беруться стереотипи, яку функцію вони виконують. Учасники представляють відповіді на поставлені запитання, обговорюють думки щодо формування стереотипів та упереджень у групі.

На завершення ведучий підсумовує результати обговорення, наголошуючи на тому, що: стереотипи виконують у житті кожної людини важливі функції – економлять пізнавальні зусилля і є 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; щодо комунікації стереотипи можуть бути як корисними, так і шкідливими; негативними проявами соціальних стереотипів є упередження і дискримінація, які суттєво ускладнюють розвиток толерантності до інакшості й різноманіття.

Для роботи з упередженнями можна також рекомендувати вправу «Павутина забобонів» (Живолуп, 2008, с. 17-18). Вона спрямована на усвідомлення упереджень, поширених в освітньому середовищі щодо представників тих чи інших груп, негативної ролі цих упереджень у вибудовуванні взаємодії між учасниками освітнього процесу; на активізацію рефлексії того, що відчувають і переживають ті, на кого ці упередження спрямовані, і своїх переживань.

Для розширення поінформованості з проблеми толерантності, розвитку здатності аналізувати те, що заважає виявляти толерантність, і віднаходження та усвідомлення особистих ресурсів підвищення толерантності до інакшості можна рекомендувати вправи «Емблема толерантності» (Суходубова, 2019, с. 32), *«Толерантна особистість»* (Матвеева, 2017, с. 34) та *«Арткопінг»*, спрямований на пошук ресурсів для розв'язання проблем під час вибудовування толерантної взаємодії (Савиченко, 2018, с. 94-95) та ін.

Щоб стимулювати учасників на *самостійний пошук ефективних способів підвищення толерантності до інакшості* та закріплення на практиці отриманої в процесі роботи інформації, доцільно виконати *вправу «Толерантність до інакшості: інструменти формування»* (модифікація вправи «Від теорії до практики») (Комплексний тренінговий модуль..., с. 34). Вона спрямована на створення реального продукту, який може бути використаний як інструмент формування толерантного ставлення до інакшості.

Учасникам пропонується в підгрупах по три-чотири особи на аркушах фліпчарту з використанням матеріалів для творчості виконати протягом 30 хвилин завдання з формування толерантного ставлення до представників стигматизованих груп (ЛГБТ-спільнота, особи з розладами психічного здоров'я, особи з ВІЛ, представники ромської національності, або ж учасники можуть запропонувати будь-яку іншу стигматизовану групу). За допомогою жеребкування визначається стигматизовувана група, а також те, що потрібно буде зробити: створити макет плаката (соціальна реклама); запропонувати п'ять різних слоганів для маршу рівності; придумати хештег онлайн-кампанії і вступну історію для нього; придумати назву тренінгу та визначити його цільову аудиторію, мету, завдання і коротку програму.

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

Завершується заняття рефлексією, яка здійснюється у формі групового обговорення результатів роботи, коли учасники по колу діляться своїми враженнями, думками і почуттями щодо 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 в учасників освітнього процесу рівня толерантності до інакшості.

Щоб *підбити підсумки роботи*, можна рекомендувати такий *технологічний прийом*: учасникам пропонується протягом трьох-чотирьох хвилин на невеликих аркушах паперу, які ведучий заздалегідь може підготувати і роздати кожному, написати одне слово, з яким у них асоціюється зміст проведених занять, результати взаємодії. По закінченні відведеного часу ведучий збирає аркуші із записаними на них ключовими словами, а потім проводить стислий аналіз отриманих результатів або пропонує це зробити учасникам. Цей технологічний прийом можна реалізовувати й усно –кожен учасник по черзі називає вголос своє слово.

Оцінити роботу можна також за *допомогою анкетування*, що передбачає заповнення анкет учасниками по завершенні роботи. Анкета може містити перелік *критеріїв*, за якими пропонується оцінити групову роботу: новизна інформації, комфортність, практична корисність. Таку анкету доцільно доповнити, наприклад, такими запитаннями: «Які теми занять були для вас новими?», «За якими темами вам не вистачало інформації?», «Які вправи, техніки вам сподобалися найбільше?» тощо.

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

Результати ефективності проведеної нами корекційно-розвивальної роботи проаналізовано за суб'єктивно-оцінним критерієм завдяки залученню механізмів рефлексії щодо задоволення від роботи, оцінювання 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 і більш глибоке розуміння представниками

педагогічної спільноти проблем стигматизації, виявлення та послаблення упереджень, підвищення рівня толерантності до інакшості.

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

4.3. Підвищення емоційної компетентності педагогів щодо запобігання соціальної стигматизації в освітньому середовищі

Протидія стигматизації, запобігання її виникненню й поширенню в освітньому середовищі є надзвичайно важливою та актуальною проблемою. Однією з мішеней цілеспрямованого впливу з метою профілактики соціальної стигматизації та протидії цьому негативному явищу може стати розвиток емоційної компетентності учасників освітнього процесу (учні, батьки, педагоги).

Інформаційно-змістовий компонент технології підвищення професійної компетентності фахівців з надання підтримки представникам стигматизованих меншин, яка, зокрема, передбачає роботу, спрямовану на *підвищення емоційної компетентності (ЕК) педагогів щодо запобігання соціальної 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 і 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 як надзвичайно важлива компетентність. 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) – уміння налагоджувати стосунки 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 в її структурі два головних компоненти – *особистісний* і *міжособистісний*.

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

- *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 налагодженню контакту, доброзичливих, партнерських взаємин з учнями, їхніми батьками, колегами, що є одним із принципів Нової української школи й 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 їхніх меж; упевненість у собі; мотивація. Високий рівень емоційної самосвідомості дає вчителю змогу прислухатися до власних

внутрішніх відчуттів та 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, зокрема 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 насамперед 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 їхніх 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, розв'язувати проблеми і передбачає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність (Сухопара, 2020). Він охоплює такі компетентності:

- *сприйняття емоцій* – здатність адекватно сприймати емоції інших людей, за допомогою вербальних і невербальних засобів розпізнавати їхній емоційний стан. Уміння вчителя трактувати вербальні й невербальні інструменти виразності допомагає йому 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 інших, 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 дітей такими, які вони є; поважати їхню несхожість, співпереживати їм, підтримувати в них почуття власної гідності.

Вплив на емоції інших людей – це вміння викликати бажані реакції в інших; володіння ефективними тактиками переконування; відкрите сприймання та переконливий зворотний зв'язок; обговорення та розв'язання суперечностей; надихання та цілеспрямована дія на емоції інших людей; ініціювання змін чи управління такими змінами; спільна робота заради мети, координування групової взаємодії для її досягнення. Педагог може впливати на емоційний стан учнів, сприяючи створенню позитивного життєрадісного, бадьорого настрою; партнерських, дружніх, толерантних стосунків; полегшувати адаптацію дітей, які можуть зазнавати ризику стигматизації або булінгу; створювати здоровий мікроклімат у колективі

Етапами формування емоційної компетентності є: мотиваційно-ціннісний (спрямований на формування готовності до самопізнання та вдосконалення емоційної компетентності), пізнавальний (надання й засвоєння інформації про внутрішній світ людини і місце емоцій та почуттів у ньому), навчальний (виконання вправ, спрямованих на усвідомлення цінностей, зміну обмежувальних стереотипів, набуття емоційних компетентностей в умовах тренінгового середовища), практичний (реалізація набутих під час тренінгу компетентностей для запровадження змін у реальному житті), творчий (творче застосування компетентностей в усталених ситуаціях і ситуаціях невизначеності) (Матійків, 2012).

Серед методів реалізації означеної технології такі: інтерактивні мінілекції, мінідискусії, мозковий штурм (брейнстормінг), рольова гра, «акваріум» (рольова гра, у якій беруть участь кілька осіб, а інші виступають у ролі спостерігачів), психогімнастика, майндфулнес, арттерапевтичні і когнітивно-поведінкові прийоми (тестування думок, сократівські запитання).

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. Така робота передбачає:

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

- підвищення рівня емоційної самосвідомості, рефлексії (ознайомлення з емоційною палітрою, розширення емоційного словника, аналізування найбільш табуйованих і суспільно засуджуваних емоцій), розвиток емпатії (навчання асертивної комунікації, емпатійного відреагування, розвиток навичок взаємодії в конфлікті) *(на емоційному рівні)*;

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

Робота з педагогами може здійснюватися в просвітницько-інформаційній та інтерв'язійно-психоедукаційній формах групової роботи, а також у консультативно-психоедукаційній та суперв'язійно-консультативній формах індивідуальної роботи.

Серед засобів реалізації *корекційно-розвивального компонента* доцільно застосовувати дискусії, фокус-групи, семінари і вебінари, майстер-класи, консультації, заняття з елементами соціально-психологічного тренінгу, окремі вправи.

Вправа «Колесо професійної компетентності» (Молчанова, 2017).

Учасникам пропонується побудувати «колесо професійної компетентності». Для цього на аркуші паперу малюють велике коло і позначають його центр, потім коло розділяють на вісім 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 (можливість учитися і сприяти власному професійному розвитку); 4) соціальна компетентність (передбачає наявність комунікативних 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 налагоджувати потрібні 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 передавання інформації, умінням навчати свого предмета); 8) емоційна компетентність (інтегрує особистісні властивості фахівця: чуйність, урівноваженість, рефлексію, тривожність, емпатію, толерантність тощо).

Ведучий може провести мінілекцію з пояснення суті емоційної компетентності, її важливості для профілактики булінгу і стигматизації в освітньому процесі. Далі варто запропонувати опитувальник для самооцінки емоційної компетентності (Додаток В). 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 компетентності потребують удосконалення? Що тут може допомогти?*

Вправа «Мої переживання» (Молчанова, 2017). Учасникам оголошують, що один із них має правильно відповісти на заздалегідь підготовлені питання. Ведучий повідомляє, що цю людину буде обрано випадково, шляхом жеребкування: кожен учасник отримає конверт і в одному з них буде аркуш паперу. Та людина, у конверті якої виявиться аркуш, сідає на стілець у центрі (насправді аркуш буде в кожному конверті, але учасники про це не мають знати). Після цього ведучий роздає конверти, але учасники не повинні їх розкривати, поки не буде вручено останній. Потім вони відкривають конверти, але нікому не показують що в них. Коли кожен учасник знайде свій аркуш паперу, ведучий констатує очевидне: «Аркуш паперу в кожному конверті». Відтак 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.*

Усі перераховані уявлення є ірраціональними, тому що нікому не під силу їх дотримуватися. Завершувати вправу потрібно 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, необхідних 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

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

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

У дослідженні брали участь учителі і шкільні психологи освітніх закладів віком від 34 до 60 років. Метод дослідження – глибинне інтерв'ю. Тривалість інтерв'ю становила до 1,5 години. Його мета – визначити уявлення учителів і шкільних психологів щодо сприйняття ЛГБТ+ дітей та проаналізувати образи «гея», «лесбійки» і «трансособи». Для проведення такого аналізу респондентам ставили такі запитання: 1. Якими були ваші перші вербальні несвідомі реакції щодо геїв, лесбійок і 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 діставали відгук у респондентів, і вони давали необхідну кількість реакцій, хоча майже не виходили за межі інструкції. Тут треба відмітити певну тенденцію: було значно менше відповідей щодо трансгендерних осіб, що може свідчити про деяку обережність респондентів, з

одного боку, а з другого – про те, що вони не мали значної кількості готових зразків у полі соціальних уявлень.

Якщо говорити про особливості *сприйняття освітянами образу гомосексуала*, то, описуючи зовнішність такого чоловіка, досліджувані перш за все зауважують його доглянутість, заклопотаність власним зовнішнім виглядом, особливий, ретельно дібраний 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, ненормативністю, якимись особливостями, чоловіками, проблемами, коханням, незрозумінням.

Описуючи характер гомосексуала, респонденти найчастіше використовують такі слова: милий, м'який, інакший, розумний, нещасний, звичайний, менш духовний (порівняно з гетеросексуалами), цікавий, людина з іншими поглядами, інтересами, потребами. Іноді цей образ персоніфікований і вчителі вказують на 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, замислюватися про це боляче. На думку освітян, таким особам непросто пробиватися (і слово яке дібрали!) у житті, їм важко бути щасливими, або ж вони ніколи не будуть щасливими.

Моделюючи сім'ю гея, учителі найчастіше зазначають, що ці хлопчики вирости без батька, або з домінуючою матір'ю, або ж у проблемній сім'ї, або мали проблемні стосунки, або пережили насилля. Сексуальну орієнтацію оцінюють як вибір людини, контрольовану особливість, перевагу, обраний шлях, неприродність, проблему духовності або моралі.

Частина вчителів зазначала, що в їхньому населеному пункті геїв або ЛГБТ+ осіб узагалі немає. Тобто ця частина нашого суспільства залишається для них невидимою з певних причин. Також, на думку освітян, геї віддають перевагу у спілкуванні здебільшого «своїм».

Проте найвиразнішою особливістю освітніх працівників у контексті досліджуваної проблеми 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 ця 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 СНІДом. Я не хочу жити з ними в одному під'їзді!». В уяві цієї людини ЛГБТ-особа, високоїмовірно, може бути носієм ВІЛ-загрози. 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 привабливо і видається негативним феноменом. Проте люди намагаються бути толерантними, визнають це за цінність, ЛГБТ-особи є для них цілком видимими, тобто вони визнають їхнє існування. Тому ми вважаємо це, безумовно, позитивним соціальним зрушенням.

Образ лесбійки у сприйнятті освітніх працівників також має певні особливості. Описуючи зовнішність лесбійки, учителі відтворюють зазвичай три образи. Перший: коротка зачіска, чоловічий стиль в одязі або вдягнена як хлопець, чоловічі манери і «замашки», демонстративне поводження, 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 одна респондентка, «проститутку простіше впізнати, ніж лесбійку».

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

Освіт'янам доволі складно змоделювати 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 респонденти припускали, що це особистий вибір, пошуки себе, експерименти, спосіб життя, проблеми з моральністю, досвід насилля або розбещення, вроджена особливість.

Коли ж ішлося про вибір професії і кола спілкування, то опитувані найчастіше зазначали, що тут немає якихось закономірностей і може бути різному.

Образ трансгендерної людини в сприйнятті освітніх працівників. Відтворюючи зовнішній образ Т-людини, учителі змальовували два типи. Перший: театральний, буфонадний, коли чоловік перевдягається в жінку, і це, абсолютно очевидно, виглядає комічно й викликає сміх. Другий тип: особа, яка не має прикметних, особливих рис, які її вирізняють, 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 із 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 відображають її 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, неприйняття і собою, і суспільством, багато в чому собі відмовляє, нормальний/адекватний / такий, як і інші.

Ця категорія людей викликає найбільший емоційний відгук. Їх жаліють і водночас 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 учителі намагалися 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 і відповідати комуністичним цінностям. Понад двадцять років самостійності 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 відрази»; «вони мене абсолютно не чіпляють»; «я не відсторонююся від таких людей, просто вони мені не траплялися»; «я не вважаю їх ненормальними»; «не можу сказати нічого поганого про них»; «вони не погані» тощо. На нашу думку, тут простежується констатація того, 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, можна говорити про наявність розбіжностей, неконгруентності в уявленнях освітніх працівників про ЛГБТ+ осіб та визначити особливості їхнього прояву на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

На *когнітивному рівні* освітні працівники відтворюють типові стереотипи щодо ЛГБТ-осіб, приписуючи геям переважно жіночність, лесбійкам –

маскулінність, трансгендерам – певну театральність і кросдресинг. З виразних феноменів треба виокремити «невидимість» ЛГБТ-осіб і неусвідомлювану нетолерантність. Так, ефект «невидимості» виявляється 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'язковому декларуванні власної толерантності з необов'язковим її усвідомленням, розумінням та дотриманням. Проте, на нашу думку, спроба людини виказувати толерантність свідчить про позитивні соціальні зрушення щодо сприйняття інакшості і, до речі, тієї самої «видимості».

На *емоційному рівні* освітні працівники демонстрували або певну відразу, відсторонення, неприйняття, або емоційну реакцію: пожаліти, визнати нещасним, недолугим, ненормальним, таким, що ще не визначився, або дуже рідко визнавали нормальність 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, поширеність упереджень та дискримінація стигматизованої групи – стали основою для реалізації *корекційно-розвивального компонента* технології в таких формах *групової роботи*, як *інтервізійно-психоедукаційна*, а також, при необхідності (за запитом), *супервізійно-консультативній формі* (індивідуальній) роботи з освітянами.

Інтервізійно-психоедукаційна робота з освітянами, спрямована на підвищення обізнаності та готовності фахівців до роботи з проблемами гендерних аспектів стигматизації, передбачає такі етапи роботи, як: інформаційне ознайомлення з темами гендеру, дискримінації, сексуальної орієнтації, сексуальної ідентичності; актуалізація цінності толерантності до інакшості; аналіз проблематики стигматизації і стигматизації на рівні суспільства та дитячого колективу (булінг, цькування); аналіз типових та

особистих стереотипів щодо ЛГБТ+ спільноти; розбір типових кейсів, коли вчитель стикається з підлітком, який відносить себе до ЛГБТ+; підвищення комунікативної толерантності тощо.

Зазвичай така робота проводиться у формі 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 і непряму), утиск, віктимізацію, стереотипи щодо сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності (СОГІ) ЛГБТ+ особи. На окрему увагу заслуговує інформаційний блок про особливості підліткової психології; про проблеми, з якими стикаються ЛГБТ+ підлітки (усвідомлення СОГІ, камінг-аут, аутинг, прийняття/неприйняття батьками і близьким оточенням; етапи, через які проходить людина, яка усвідомлює/приймає/не приймає свої СОГІ). Важливою частиною роботи є заглиблення в тему булінгу ЛГБТ+ підлітка і протидія цькуванню.

Для роботи із проблеми стигматизації за гендерною ознакою освітянам запропоновано ознайомитися із коротким словником термінів (Додаток Д).

Деякі труднощі і спротив спостерігаються на етапі когнітивного усвідомлення учасниками власних нетолерантних настановлень та упереджень. Соціальна бажаність гальмує процес рефлексії неусвідомлюваної толерантності. Тому, безумовно, така робота вимагає від тренера вміння працювати із груповим спротивом. Доволі ефективною є позиція психолога, який не нав'язує свою думку, а із щирою повагою ставиться до життєвого і професійного досвіду освітнього працівника та пропонує збагатитися професійними надбаннями та напрацюваннями тренера. Адже робота з дискримінаційними настановленнями та упередженнями вимагає багато гнучкості і 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* освітні працівники найчастіше стикаються з болісними переживаннями підлітків щодо власних СОГІ, труднощами прийняття ЛГБТ+ осіб батьками і близьким оточенням. Досвід роботи з ТЕРГО (Громадська організація батьків ЛГБТ+ молоді) дає змогу ознайомитися з цілою низкою ситуацій, коли батьки, дізнавшись про СОГІ підлітка, переживали сильний шок і виганяли дитину на вулицю. Протягом доволі тривалого часу, до 1991 року, Кримінальний кодекс містив статтю про кримінальну відповідальність за гомосексуальні відносини, тому і досі можна зіткнутися зі страхами, небажанням говорити на цю тему, намаганням висміяти таку особу, винести «високоморальний» вердикт ЛГБТ+ спільноті тощо.

Від тренера вимагається насамперед професійний досвід контейнування переживань, терпимість до різноспрямованих емоційних проявів в учасників тренінгу та усвідомлений вибір щодо своєї професійної діяльності. І тоді емоційна атмосфера, емпатійне ставлення на вашому тренінгу можуть стати такими, що якщо хтось зробить камінг-аут, то решта колег його підтримають, як це 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 емоційного опрацювання. Освітняни не завжди готові обговорювати такі теми.

Одним із типових упереджень щодо ЛГБТ+ спільноти є звинувачення в педофілії, хоча ґрунтовні західні дослідження довели, що серед геїв менше або так само педофілів, як і серед гетеросексуальних осіб. А висновків про зв'язок між гомосексуальністю і педофілією не можна зробити взагалі (Bailey, 2016; Cromer, 2010; Haney-Caron, 2014). Крім того, доволі часто плутають педофілію і сексуальні злочини проти неповнолітніх, які, по суті, є абсолютно різними явищами.

Як один із засобів роботи на емоційному рівні ми використовували *перегляд фільму*. Наприклад, «Молитва за Боббі» або «Гордість». Такий прийом

дає змогу доторкнутися до емоційних переживань людини, навіть якщо вони заблоковані на когнітивному рівні, побачити різні грані досліджуваного явища і, безумовно, сприяє толерантному ставленню до інакшості. Під час дискусії після перегляду фільму учасники групової роботи можуть поставити різноманітні запитання та поділитися своїми емоційними враженнями.

Наступний технічний прийом – «Жива книга» – передбачає, що на тренінг приходить дорослий гей, або лесбійка, або трансперсона, або один із 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 позбавляються певних стереотипів (що геї – жіночні, лесбійки – маскулітні тощо) і набувають розуміння, що ми всі дуже 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, які в дитини СОГІ? Чи вона, наприклад, епатує або ж намагається привернути увагу «гарячою темою»? (На жаль, тут не завжди може розібратися навіть фахівець, бо є, наприклад, ще й так звана плаваюча ідентичність.) І що робити в цій ситуації вчителю? Як він має поводитися з ЛГБТ+ підлітком, як пояснювати і толерантно комунікувати з оточенням у класі?

Ми стикалися із ситуаціями, коли дитина робила камінг-аут учителю, а не батькам, що, звісно, є доволі непростою ситуацією для вчителя. У нього, зрозуміло, виникають питання щодо того, що робити в такій ситуації і як комунікувати з дитиною. У такому випадку важливим є питання, як не потурати дитині, якщо вона вирішить «погратися в гея», і як учителю визначитися, з чим він має справу; де в цій ситуації пролягає межа між його відповідальністю і залученістю; яких фахівців потрібно залучати. Адже, наприклад, за транссексуальністю можуть приховуватися як справжня транссексуальність, так і гомосексуальність подвійної ролі (людині простіше змиритися з транссексуальністю, ніж прийняти свою гомосексуальну

орієнтацію), емоційно нестабільний розлад особистості, психотичний розлад, іпохондрія, істерія, кросдресинг тощо. І найголовніше, як підтримати дитину, навіть якщо вона «грається», адже за такою поведінкою, вочевидь, стоїть певна проблема; як утримати зв'язок з дитиною, не втратити її довіру і, врешті-решт, зберегти її.

Готових протоколів щодо цієї теми, на жаль, немає, тому, працюючи з учителями, психологами, ми намагалися поділитися з ними своїм професійним досвідом, реальними кейсами, результатами лонгітюдних досліджень або спостереженнями фахівців, які роками працюють над цією темою (Hatzenbuehler et al., 2010; Denes et al., 2014).

Супервізійно-консультативна робота з учителем можлива за його запитом. Найчастіше вдаються до такої роботи, коли вчитель не може розкрити конфіденційні подробиці і звертається з конкретними запитаннями або ж за конкретною порадою. За деяких обставин і в певних випадках це найефективніший метод співпраці і супроводу, оскільки він дає змогу не тільки виробити максимально прийнятну стратегію подолання проблеми, з якою звернувся вчитель, а й опрацювати його емоційні переживання, допомогти йому подолати внутрішній спротив, а часом і неготовність справлятися з такими викликами.

Під час роботи із фахівцями, що має на меті підвищення їхньої компетентності щодо надання підтримки представникам стигматизованих груп і меншин, залежно від запиту особи чи групи можна застосовувати різні методи і засоби: лекційні заняття, семінари, групові дискусії, тренінги, індивідуальні консультації тощо. Як показав наш досвід, найефективнішим є соціально-психологічний тренінг із застосуванням таких елементів, як мінілекція, рольові та групові ігри, вирішення кейсів, «Жива книга», інтерактивні вправи тощо.

ВИСНОВКИ

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

Надання соціально-психологічної підтримки, спрямованої на захист і збереження психосоціального добробуту осіб, які на собі відчули наслідки стигматизації і дискримінації, є важливим складником роботи психолога. Така підтримка може бути реалізована через організацію роботи як із представниками стигматизованих груп і меншин, спрямованої на активізацію їхніх психологічних ресурсів із протидії стигматизації та подолання її наслідків, так і із соціальним оточенням та представниками професійних спільнот. Мета такої роботи – усвідомлення проблеми стигматизації та її наслідків, виявлення і додання наявних упереджень, а також підвищення толерантності до проявів інакшості і різноманіття, що дасть змогу більш ефективно протистояти поширенню стигматизації в суспільстві, сприяти збереженню та відновленню психологічного добробуту осіб, які на собі відчувають наслідки стигматизації.

Для вирішення питання соціально-психологічної підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації в різних сферах та суспільних середовищах, доцільним є використання технологічного підходу, основне призначення якого – розроблення і впровадження соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин. Відповідно, розроблено й апробовано комплекс соціально-психологічних технологій, зміст та особливості використання яких специфіковано залежно від цільових груп. У цьому комплексі:

- технологія активізації психологічних ресурсів представників стигматизованих меншин;
- технологія протидії стигматизації в соціальному оточенні;
- технологія підвищення психологічної компетентності професійних спілнот щодо підтримки стигматизованих меншин.

Застосування запропонованих технологій сприяло досягненню практичних результатів щодо: усвідомлення представниками різних соціальних груп проблеми стигматизації та її наслідків; підвищення ресурсності представників стигматизованих 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 стигматизованих меншин можуть стати основою для їх подальшого вдосконалення шляхом інтегративно-еклектичного підходу до технологізації фахівцями своєї діяльності, що дасть змогу 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 стане важливим підґрунтям для позитивних змін громадської думки щодо стигматизованих меншин, активізації психологічних ресурсів представників меншин, які зазнають стигматизації, у протистоянні стигматизації, подоланні її наслідків та покращенні їхнього соціального самопочуття, а також для підвищення психологічної компетентності фахівців – психологів, педагогів, соціальних працівників – та їхньої готовності до надання психологічної підтримки

представникам цих меншин, до активної просвітницької роботи з підвищення психологічної грамотності населення та привернення уваги до проблеми стигматизації через науково обґрунтоване соціально-психологічне інформування.

Колектив авторів висловлює щирю вдячність усім тим, хто долучився до проведення дослідження й апробації представлених у посібнику технологій, – учителям, вихователям, практичним психологам та соціальним педагогам різних освітніх закладів; викладачам і 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 їхню сміливість та відкритість в обговоренні психологічно 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. Москва: Психотерапевтический колледж.

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», с. 7–9.

Арбитајло, А. М. (2008). Этнические предубеждения и возможности юмора для их преодоления. Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва.

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

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

Баева, И. А. (2002). *Психологическая безопасность в образовании*: Монография. СПб.: Союз.

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. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-obespecheniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-sotsialnom-vzaimodeystvii-kak-sostavlyayuschie-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., 7 листопада 2019 р. ЛОППО, м. Сєвєродонецьк, с. 12-14.

Байдик, В. В., & Столбун, Н. О. (Упоряд.) (2019). Психологічна безпека освітнього середовища: Навчально-методичний посібник. Харків: Друк. Мадрид.

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*: Материалы XIV Междунар. конф. молодых ученых. Пермь, с. 101–104.

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

Бережна, О. О. (2015). Проблема політичної коректності та стигматизації в сучасній англійській 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., & Бовин, Б. Г. (2013а). Стигматизация: социально-психологические аспекты (Ч. 1). *Психология и право*, 3, 1–10.

Бовина, И. Б., & Бовин, Б. Г. (2013б). Стигматизация: социально-психологические аспекты (Ч. 2). *Психология и право*, 4, 1–12.

Бовина, И. Б., & Бовин, Б. Г. (2013с). Стигматизация: социально-психологические аспекты (Ч. 2). *Психология и право*. 3 (4). <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66185.shtml>

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.*

Богомаз, С.Л., & Комлєнок, 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., & Комлєнок, 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, 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.)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 9-11. <http://http://umo.edu.ua/konferenciji>

Бочкор, Н. П. (Ред.), Дубровська, Є. В., Залеська, О. В. та ін. *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період*. Методичні рекомендації. Київ: МЖПЦ«Ла Страда-Україна», (2014). http://la-strada.org.ua/ucp_mod_library_showcategory_31.html

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».

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

Буряк, Т. В. (2011). Конструирование стигматизирующей установки повседневной в коммуникации. *Социологические исследования*. (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. Київ: Ніка-Центр.

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. <http://sci.ldubgd.edu.ua:8080/jspui/bitstream/pdf> (дата звернення: 13.05.2021).

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

Голота, А. (2020). Вплив “стигми ввічливості” на взаємини в родинах представників стигматизованих спільнот. *Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості»*. Херсон: Вишемирський В.С., с. 89-92

Горленко, В. М., Острова, В. Д., Сосновенко, Н. В., Ткачук, І. І., & Панок, В. Г. (Ред.) (2018). *Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: Методичні рекомендації*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, с. 97-103.

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

Горшков, М. К. (2014). Общественные неравенства как объект социологического анализа. *Социологические исследования*, 7, 20-31.

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

Гофман, И. (1963). *Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью*. 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*. Ч. 2. <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., Аникеенок, О.А., & Безменова, И.К. (2014). Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т.11, 2, 68-89.

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

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. Москва : Изд-во Ин-та социологии РАН.

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

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

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

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

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.

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

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

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*, 1, 130–134.

Іванюк, І. В. (2018). Супервізія та інтервізія у роботі педагога. *Психологія та психосоціальні інтервенції*, 1, 36-40. 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*, 1, 3-8.

Казміренко, В. П (Ред.) (2013). *Засади когнітивної психології спілкування*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

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. Київ: ІНКОС.

Карпов, А. В., & Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. Мjcrdf: 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). Київ: Пульсари.

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

Кнуф, А., & Эпов, Л. Ю. (2006b). Стигма: теория и практика. *Знание. Понимание. Умение*, 2, 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. Евразийская коалиция по мужскому здоровью (ЕКОМ).

Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». (2018). Київ. https://la-strada.org.ua/ucp_mod_news_list_show_614.html

Коробка, Л. М. (Ред.) (2019). *Психологічні засоби колективного подолання наслідків воєнного конфлікту*: Методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

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

Кочюнас, Р. А. (2000). *Психотерапевтические группы: теория и практика*. Москва: Академический проект.

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.

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), 85-89.

Максименко, С. (Заг. ред.) (2004). *Психологічний клімат колективу*. Главник. Київ: Главник.

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

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

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

Матійків, І. (2012). *Тренінг емоційної компетентності*: Навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка.

Матійків, І. (2017). Емоційна компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії в професійному середовищі. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*. Збірник наукових праць, 16, 468-472.

Мельникова, О. Т. (2007). *Фокус-групи: Методи, методологія, модернізація*. 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). Т. II (22): тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". Київ: Гнозис, с. 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 «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

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

Мосієнко, О. (2015) Психоедукація - первинний засіб в роботі з воїнами АТО. <http://iqholding.com.ua/articles/psikhoedukatsiya-pervinnii-zasib-v-roboti-z-voynami-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. (2020). Коло сім'ї. Центр здоров'я та розвитку. с. 8-10. <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)) 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-Куземкин, А. Т., & Велента, Т. (2006). *Психология семейных кризисов*. СПб.: Речь.

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: Мирон І. А.

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. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*, 28, 327–332.

Парыгин, Б. Д. (2000). *Практикум по социально-психологическому тренингу*. СПб: Изд-во Михайлова В.А.

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, с. 186–190.

Позднякова, О. (2013). Формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактика їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору. В Л. Афанасьєва (Ред.), *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи*: Монографія. Запоріжжя. <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. 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). Київ.

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). http://ispp.org.ua/?download=1&kcccpid=6050&kcccount=http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/pot_skry-osob_vyk.doc

Програма тренінгових занять «СТОП-Булінг», орієнтована на профілактику насилля в шкільному середовищі. <https://vseosvita.ua/library/programa-treningovih-zanat-stop-buling-orientovana-na-profilaktiku-nasilla-v-shkilnomu-seredovisi-516850.html>

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 (2019). <http://yavoriv-rmk.kl.com.ua/2019/02/05/metodychni-rekomendatsiyi-profilaktyka-bulingu-yak-sotsialnogo-yavyshha-u-shkilnomu-seredovyshhe/>

Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища: Матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ. (2012). Кременчук.

Райгородский, Д. Я. (Ред.) (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* Самара: Бахрах-М.

Рейнольдс, М. (2003). *Коучинг: эмоциональная компетентность*. Москва: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса.

Роджерс, К. (2000). *Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы*. Москва.

Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Навчально-методичний посібник. (2016). Київ. http://lastrada.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, с. 107-108.

Руководство по проведению интервью. (2010). Управление ООН по наркотикам и преступности Проектное бюро в Балтийских странах. 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, с. 90-97.

Сівак, С. (2001). *Скринінг шкільного життя. Методика комплексного психодіагностичного вивчення стану навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.* Тернопіль: Підручники і посібники.

Скоробагата, О. М. (2008). Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 1, 143–147.

Смирнова, М. В. (2014). Актуальність проблеми стигматизації в сучасних суспільних процесах. *Психолінгвістика*, 16, 332-342.

Смирнова, Ю. С. (2009). *Предубеждения студентов в отношении представителей стигматизированных групп.* Автореф. дис. канд. психол. наук. Белорус. госуд. ун-т, Минск.

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», с. 133–142.

Соколов, В. М. (2003). Толерантность: состояние и тенденции. *Социологические исследования*, 8, 54-63.

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:* информ.-аналит бюл. Москва.

Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., & Шарова, О. Д. (2019). *Жить в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков.* Москва.

Солдатова Г. У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., & Кравцова О. А. (Ред.) (2008). *Психодиагностика толерантности личности.* Москва: Смысл.

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). Київ: Нічога С.О.

<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.

Суходубова, Н. А., Матохіна, Т. А., Уметов, У. Т. и др. (2019). *Толерантная образовательная среда: руководство для школ*. Бишкек.

Титаренко, Т. (2004). *Кризове психологічне консультування*. Київ: Главник.

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*. Москва: Алетейя.

Фопель, К. (2003). *Создание команды. Психологические игры и упражнения*. Москва: Генезис.

Фопель К. (2002). *Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения*: пер. с нем. Москва: Генезис.

Фролова, О. (2016). *Психоедукація як метод соціально-психологічної профілактики психічного та психологічного здоров'я студентів*. <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.

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.

Цветкова, Н.А. (2009). *Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания*. Автореф дис. ... д-ра психол. наук, 19.00.05 - социальная психологи. Москва.

Чельшева, 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*, 30, 35-45.

Чернівськи, М. (2018). *Антидискримінаційна робота в регіонах, заторкнутах конфліктом*. Методичний посібник. Берлін, Київ.

Чутора М. (2012). Самостигматизація осіб з психічними захворюваннями як реакція на стигматизацію суспільством. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 25, 229–231.

Щеколдина С. Д. (2004). *Тренинг толерантности*. Москва: Ось-89.

Эйдемиллер Э., & Юстицкис В. (2001). *Психология и психотерапия семьи*. 3-е изд. СПб.: Питер.

Я хочу провести тренинг: Пособие для начинающего тренера, работающего в области профилактики ВИЧ/СПИД, наркозависимости и инфекций, передающихся половым путем (2005). Изд. третье, перераб. и доп. НГОО «Гуманитарный проект», ЮНИСЕФ. Новосибирск,

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), 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 (2014). . Lesbian and gay parents and determination of child custody: The changing legal landscape and implications for policy and practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. 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 . *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. <https://ejcop.psychopen.eu/article/view/4>

Muris, P., Meesters, C., & 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 Overview (Ed.), *Understanding Prejudice and Discrimination*. New York: McGraw-Hill; 2003, 3 – 48.

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. WLFJ 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. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

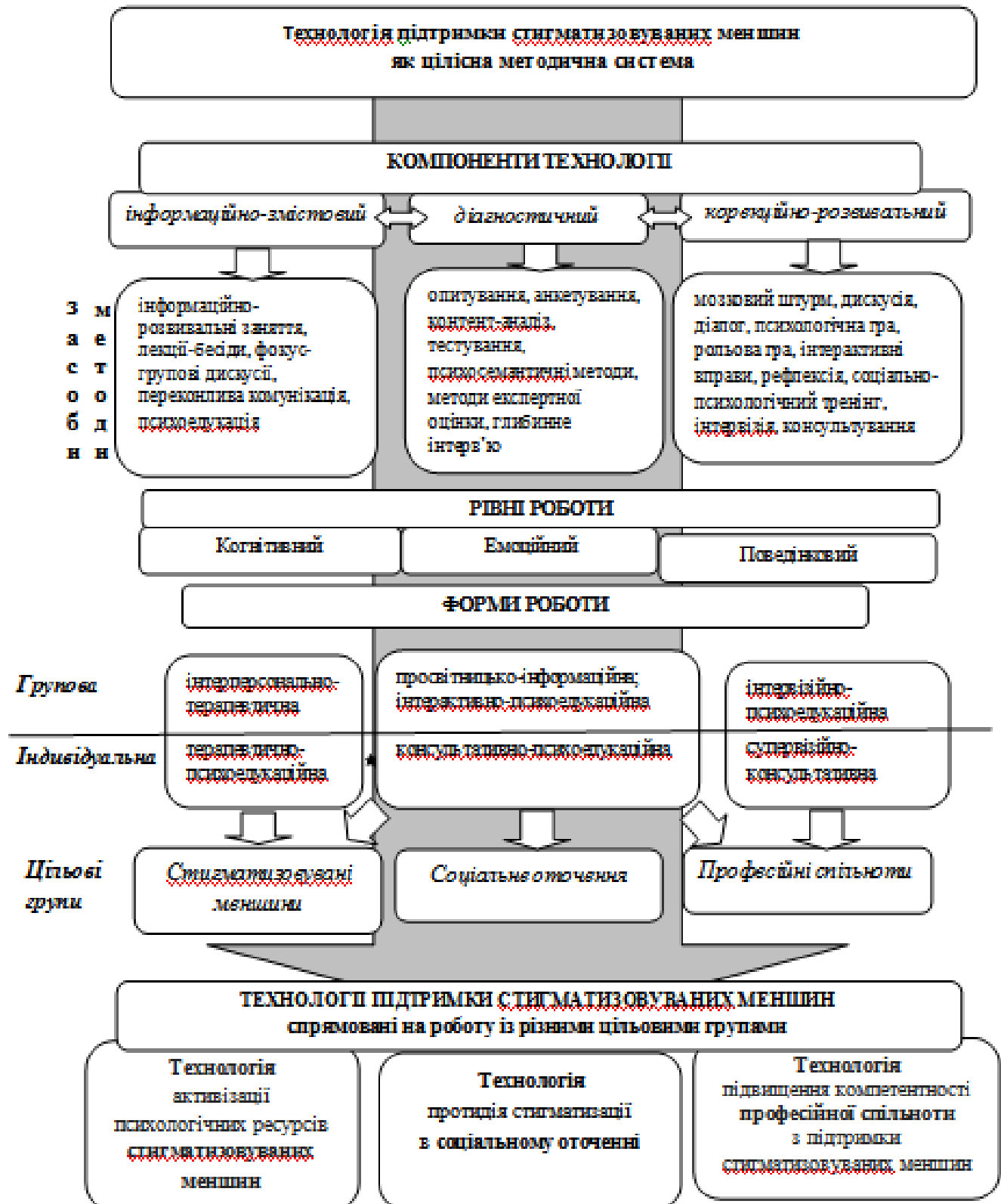
Schneider, S. M. (2019). Why Income Inequality Is Dissatisfying – Perceptions of Social Status and the Inequality-Satisfaction Link in Europe. *European Sociological Review*, 35, 3, 409-430.

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. <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: 10.1007/s00127-021-02159-w

Структурно-змістова модель розроблення соціально-психологічних технологій підтримки стигматизовуваних меншин та протидії стигматизації



Анкета «Поширеність кібербулінгу під час використання різних каналів медіакомунікацій»

Доброго дня.

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, присвяченому вивченню питань свободи слова в Інтернеті.

Усі 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!

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 натрапляв(-ла) тільки на конструктивну критику	1
Скоріше безпечно, хоча бували одиничні випадки погроз, образ тощо	2
Скоріше 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 стикаюся 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2

Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю у будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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 щодо своєї громадської діяльності	1
Більше коментую, реагую на активність інших, але рідко публікую власний контент	2
Більше читаю, рідко коментую і публікую контент щодо своєї громадської діяльності	3
Використовую тільки в розважальних цілях, уникаю в будь-який спосіб висловлюватися щодо 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
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 щодо Вас? (ОДИН ВАРІАНТ)

Ні	1
Так	2

9. Чому ви не звертались куди-небудь у випадку/випадках кібербулінгу стосовно Вас? (ВІДКРИТЕ ПИТАННЯ)

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/кіберполіції	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 у 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 у 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 у 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 в разі порушень ваших прав в Інтернеті? (ДЕКІЛЬКА ВАРІАНТІВ)

До громадських організацій / НГО / правозахисних організацій	1
До міжнародних організацій	2
До офісу Омбудсмана (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

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 самоусвідомлення	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					

Якості особистості	Емоційні компетенції як критерії	Шкала оцінок				
		1	2	3	4	5
	Вміти використовувати емоції для самомотивації, 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					
Ассертивність 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					
	Упевнено відмовляти при необхідності					

Чим більшу кількість балів набирає респондент, тим вищий у нього потенціал емоційної компетентності.

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 у всіх такі ж, як і в мене (*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, її життя і здоров'я також можуть піддаватися небезпеці.

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.

Гендерна ідентичність – 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).

Гетеросексуальність (від грец. ἕτερος – інший і лат. sexus – стать) – спосіб і форма сексуальної поведінки та психосексуальної орієнтації, спрямовані на осіб протилежної статі.

Гомосексуальність (від грец. homois – подібний і лат. sexus – стать) – сексуальний або романтичний потяг або сексуальна поведінка між представниками однієї статі або орієнтації.

Камінг-аут (від англ. «coming out» – вихід) – добровільне і 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.

Сексуальна орієнтація – компонент сексуальності, який визначається як більш-менш постійний емоційний, романтичний, сексуальний або еротичний (чуттєвий) потяг індивіда до інших індивідів певної статі.

СОГІ – термін, який позначає сексуальну орієнтацію та гендерну ідентичність особи.

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.

Виробничо-практичне видання

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

ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК

*За науковою редакцією кандидата психологічних наук
Лариси Миколаївни Коробки*

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

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

E-mail: info@ispp.org.ua

Сайт: <https://ispp.org.ua>

Підписано до друку 14.07.2022 р. Гарнітура Times New Roman. Авт. арк. 8,7