

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА**

С. О. Ніколаєнко

**СУГЕСТИВНИЙ ВПЛИВ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГА ТА ПСИХОЛОГА**

Монографія

**Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017**

УДК 159.962.7:371.124:371.125

Н 63

Рекомендовано вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 13 від 22 травня 2017 р.)

Рецензенти:

М. А. Кузнєцов – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Харківського Національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

О. Є. Смолінська – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та педагогіки Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького;

Г. Є. Улунова – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Ніколаєнко С. О.

Н 63 Сугестивний вплив у професійній діяльності педагога та психолога [Текст] / С. О. Ніколаєнко. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. – 192 с.

ISBN 978-966-968-242-5

Монографію присвячено теоретичним і прикладним проблемам сугестивного впливу. У монографії висвітлено концептуальні основи аналізу довільного сугестивного впливу, психологічні механізми та моделі підвищення навіюваності сугеренда, психологічні особливості сугестивного впливу педагога та психолога у професійній діяльності. Монографію розраховано на широке коло читачів: учених, викладачів, наукових працівників, студентів тощо.

ISBN 978-966-968-242-5

УДК 159.962.7:371.124:371.125

© Ніколаєнко С.О., 2017

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

ЗМІСТ

Передмова.....	5
----------------	---

Розділ 1. Концептуальні основи аналізу довільного сугестивного впливу

1.1. Категорія психологічного впливу в сучасній психології.....	7
1.2. Постановка проблеми сугестивного впливу в концепції В.М. Бехтерева	13
1.3. Сутнісні характеристики довільного сугестивного впливу	24
1.4. Особливості прямих і непрямих навіювань в процесі довільного сугестивного впливу	34

Розділ 2. Психологічні механізми та моделі підвищення навіюваності сугеренда

2.1. Аналіз робочої моделі свідомості й несвідомого в контексті проблеми сугестивного впливу	42
2.2. Дисоціація свідомості та несвідомого як психологічний механізм підвищення навіюваності сугеренда.....	50
2.3. Моделі підвищення навіюваності сугеренда в незміненому стані свідомості	56
2.4. Моделі підвищення навіюваності сугеренда при переході в стан гіпнотичного трансу	65

Розділ 3. Психологічна структура сугестивного впливу педагога

3.1. Теоретичне обґрунтування психологічної структури сугестивного впливу педагога	75
3.2. Особливості ціннісно-сислового компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога	81
3.3. Особливості когнітивно-інформаційного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога	88
3.4. Особливості регулятивно-операційного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога	96

Розділ 4. Психологічні особливості сугестивного впливу педагога у професійній діяльності

4.1. Проблема гіпнотичного трансу в сугестивній педагогіці	106
4.2. Стратегії формування активного гіпнотичного трансу у процесі вирішення педагогом сугестивно-педагогічних задач	118
4.3. Непрямі навіювання у процесі вирішення педагогом сугестивно-педагогічних задач.....	129
4.4. Особливості сугестивного методу навчання з використанням релаксопедії	135

Розділ 5. Психологічні особливості сугестивного впливу психолога у психотерапевтичній діяльності

5.1. Транс як фактор формування посттравматичного стресового розладу	143
5.2. Деякі методи доступу до травматичних спогадів клієнта у стані неспання.....	153
5.3 Особливості гіпнотерапії посттравматичного стресового розладу	160
5.4. Проблема поєднання гіпнозу з технологією десенсибілізації та переробки рухами очей у процесі психотерапії емоційних травм	173
Післямова	181
Список використаних джерел	183

ПЕРЕДМОВА

У процесі свого життя та діяльності люди постійно зазнають соціального впливу. Соціальний вплив є багатограним і різноманітним у своїх формах, проявах і механізмах дії. Найважливішим засобом соціального впливу виступає психологічний вплив.

Сугестивний вплив є одним з фундаментальних видів психологічного впливу, який реалізується в процесі спілкування між людьми. При цьому для подальшого дослідження проблеми сугестивного впливу принципово важливим є той аспект, який стосується його аналізу як довільного впливу. Саме в цій якості сугестія вперше виявляє себе як для науково-психологічного вивчення, так і для ефективного практичного використання. Тому вивчення феномену сугестивного впливу в якості безпосереднього предмету наукових досліджень є актуальним завданням сучасних соціально-гуманітарних досліджень.

Структура монографії є класичною для наукових робіт: кожен відособлений блок інформації виділений у самостійний розділ, а всі розділи в своїй сукупності являють цілісну, логічно пов'язану картину досліджуваного процесу.

У змісті монографії чітко розрізняються концептуальний та прикладний рівні розв'язання проблеми сугестивного впливу. На концептуальному рівні вивчення проблеми сугестивного впливу виявляються сутнісні характеристики довільного сугестивного впливу, особливості прямих і непрямих навіювань в процесі довільного сугестивного впливу, а також психологічні механізми та моделі підвищення навіюваності сугеренда. У якості фундаментального психологічного механізму підвищення навіюваності сугеренда визначається дисоціація свідомості та несвідомого психічного. На базі даного механізму виявляються провідні моделі підвищення навіюваності сугеренда як в незміненому стані свідомості, так і при переході його в стан гіпнотичного трансу.

На прикладному рівні вивчення проблеми сугестивного впливу досліджено різноманітні аспекти сугестивно-педагогічного впливу у професійній діяльності та спілкуванні педагога, а саме: структура сугестивно-педагогічного впливу, різновиди гіпнотичного трансу, які застосовуються в класичних напрямках сугестивної педагогіки, асоціативні і дисоціативні стратегії формування активного гіпнотичного трансу у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач, принципи і методи сугестивного методу навчання з використанням релаксопедії.

Важливим напрямком прикладних досліджень стали також особливості сугестивного впливу психолога у психотерапевтичній діяльності. В

монографії доведено, що в основі механізму формування і подальшого розвитку симптомів посттравматичного стресового розладу знаходиться екологічний стресово-обумовлений транс. Тому в роботі представлений саме симптоматичний підхід до гіпнотерапії посттравматичного стресового розладу, а також методика поєднання гіпнозу з технологією десенсибілізації та переробки рухами очей у процесі психотерапії емоційних травм та посттравматичного стресового розладу.

Теоретична цінність роботи полягає в тому, що, з одного боку, вона є комплексним дослідженням сугестивного впливу, а, у другого – інтегрує авторські погляди на визначення, структуру, механізми, типологію методів сугестивного впливу у професійній діяльності педагога і психолога.

Практичне значення результатів і висновків роботи полягає в тому, що вони можуть бути використані для подальших досліджень загальнотеоретичних і прикладних проблем сугестивного впливу у професійній діяльності педагогів та психологів.

Дана монографія буде корисна також фахівцям, що займаються теоретичними питаннями сугестивного впливу. Робота є сучасним виданням і її положення можуть використовуватися у викладацькій діяльності, на курсах підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ. Вона буде цікавою для широкого кола читачів.

Розділ 1.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ

1.1. Категорія психологічного впливу в сучасній психології

У процесі свого життя і діяльності люди постійно зазнають соціального впливу. Соціальний вплив є багатограним й різноманітним у своїх формах, проявах і механізмах дії. Найважливішим засобом соціального впливу виступає психологічний вплив. На наш погляд, варто чітко розрізнити поняття «вплив на психіку» і «психологічний вплив». При цьому у якості видів впливу на психіку можуть виступати психогенний вплив та психотропний вплив, а у якості видів психологічного впливу – інформаційно-психологічний вплив, нейролінгвістичний вплив, психоаналітичний вплив [84, с. 142-159]. Однак сутнісні характеристики понять «вплив на психіку» і «психологічний вплив», на наш погляд, потребують подальшого вивчення, уточнення і розробки.

Категорія психологічного впливу займає особливе місце в системі психологічного знання. Г.О. Ковальов відзначає, що всю історію психології «можна розуміти як історію відповіді на питання про сутність, природу, критерії ефективності психологічного впливу, як розвиток поглядів і підходів до пояснення об'єктивних і суб'єктивних детермінант цього процесу» [74, с. 42]. Це пов'язано з тим, що проблема психологічного впливу виступає, на думку автора, як «стрижнева, «результуюча» проблема в психології й одночасно як системоутворююча категорія, що багато в чому визначає цільову перспективу (пошук законів керування психічними явищами), прикладний потенціал, суспільне обличчя психологічної науки, пов'язане з дієздатністю виявлених у ній законів, їхньою застосовністю до соціальної практики» [74, с. 41].

На сьогоднішній день ще не існує єдиного визнаного стійкого визначення категорії психологічного впливу. Дана категорія психології розглядалася в різних психологічних напрямках – психології особистості, психології спілкування, психології малих соціальних груп і колективів, психіатрії, психотерапії тощо. При цьому кожний з цих напрямків поглиблював і доповнював розробку проблематики психологічного впливу.

Найбільш широкі можливості для визначення сутності психологічного впливу відкриваються, якщо звернутися до джерел, що трактують вплив у контексті такої філософської категорії, як «взаємодія». «Філософський енциклопедичний словник» пропонує розглядати «взаємодію» як філософську категорію, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну обумовленість, зміну стану, взаємопереходи, а також породження одним об'єктом іншого [150, с. 81].

Саме в зазначеному ракурсі визначає вплив також і Г.О. Ковальов. Під впливом він розуміє «процес..., який реалізується в ході взаємодії двох і більше

рівномірно упорядкованих систем і результатом якого є зміна в структурі (просторово-тимчасових характеристиках), в стані хоча б однієї із цих систем» [78, с. 4-5].

Це цілком укладається в трактування психологічного впливу, що зустрічається в психологічній довідковій літературі. Під впливом традиційно розуміється «цілеспрямоване перенесення руху й інформації від одного учасника взаємодії до іншого». Передача руху може здійснюватися безпосередньо у вигляді імпульсу або опосередковано – у вигляді комплексу сигналів, що несуть повідомлення про що-небудь і орієнтують сприймаючу систему щодо сенсу й значення цих сигналів [122, с. 58].

В цілому з таким визначенням погоджується Г.О. Бал і М.С. Бургін: «Вплив предмета В на предмет А – це подія, що міститься в тому, що предмет В (можливо, разом із предметами С, Д та іншими) викликає або запобігає деякій зміні предмета А. Психологічним природно вважати такий вплив індивідуального або групового суб'єкта В, що викликає, сприяє або запобігає зміні психологічних характеристик і проявів індивіда-реципієнта А, у тому числі відносно його діяльності (і поведінки в цілому), його свідомості (і несвідомій сфері психіки), стосовно його особистості» [8, с. 57].

Аналізуючи сутність психологічного впливу, В.М. Куліков відзначає: «За своєю сутністю психологічний вплив є «проникненням» однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої особистості (або групи осіб). Метою й результатами цього «проникнення» є зміна, перебудова індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, відносин, мотивів, установок, станів тощо)» [88, с. 160].

Характеризуючи психологічний вплив, О.В. Сидоренко підкреслює значимість психологічних засобів у реалізації даного процесу: «Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (вербальних, паралінгвістичних або невербальних), з наданням їй права й часу відповідати на цей вплив» [133, с. 125.]

Найбільш вдалим, з нашої точки зору, є визначення психологічного впливу, запропоноване Т.С. Кабаченко: «Нам представляється доцільним вважати вплив психологічним, коли він має зовнішнє стосовно адресата (реципієнта) походження й, будучи відображеним і усвідомленим ним, приводить до зміни психологічних регуляторів конкретної активності людини» [65, с. 22]. Т.С. Кабаченко справедливо вказує на те, що психологічний вплив може розглядатися в наступних аспектах: по-перше, як процес, що приводить до зміни психологічного базису конкретної активності; по-друге, як результат зміни психологічного базису конкретної активності суб'єкта. При цьому мова

може йти про зміну психологічних регуляторів як в зовніорієнтованій, так і внутрішньоорієнтованій активності суб'єкта. Результатом такого впливу може бути зміна ступеня виразності, спрямованості, значимості для суб'єкта різних проявів активності [65, с. 22].

Таким чином, можна виділити наступні істотні ознаки психологічного впливу: 1) цілеспрямований характер психологічного впливу; 2) свідомість психологічного впливу як спрямованість на досягнення планованого результату; 3) спрямованість психологічного впливу на зміну психологічних регуляторів конкретної активності іншої людини; 4) інформаційний характер психологічного впливу; 5) вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (як вербальних так і невербальних); 6) технологічність психологічного впливу; 7) наявність певних вольових зусиль суб'єкта в процесі реалізації психологічного впливу.

Аналіз досліджень і теоретичні узагальнення в сфері психологічного впливу вказують на можливості використання як підстави для їхньої класифікації самих загальних критеріїв взаємодії. До їхнього числа Т.С. Кабаченко відносить наступні: 1) за критерієм цілеспрямованості взаємодіючих сторін розрізняють довільний і мимовільний психологічний вплив; 2) за критерієм стратегії взаємодії суб'єкта й об'єкта психологічного впливу – прямий і непрямий психологічний вплив; 3) за критерієм наявності безпосереднього контакту між взаємодіючими сторонами або використання яких-небудь каналів передачі інформації – безпосередній і опосередкований психологічний вплив; 4) за критерієм ступеня приховування факту впливу від реципієнта – очевидний, неприхований й неочевидний, прихований психологічний вплив; 5) за критерієм тривалості результатів психологічного впливу – короткочасний і довгостроковий психологічний вплив [65, с. 61].

Психологічні впливи можуть бути класифіковані також і за іншими підставами: 1) за критерієм ступеня складності розрізняють простий і складний психологічний вплив; 2) за критерієм спрямованості психологічний вплив може бути індивідуальним або соціально-психологічним; 3) за критерієм форми здійснення психологічний вплив може бути відкритим, закритим (не очевидним) і комбінованим; 4) за технічною оснащеністю розрізняють неінструментальні та інструментальні психологічні впливи; 5) за критерієм функціональної форми розрізняють виховний, управлінський, пропагандистський психологічні впливи.

В інтеграційній структурі психологічного впливу виокремлюються: 1) суб'єкт психологічного впливу; 2) об'єкт психологічного впливу; 3) цілі психологічного впливу; 4) дії в структурі психологічного впливу; 5) результати психологічного впливу [88].

Розглянемо психологічні особливості структури процесу психологічного впливу. При аналізі процесу психологічного впливу чітко виділяються два підходи. У межах першого підходу структура впливу містить етап зміни в психічній (психофізіологічній) сфері реципієнта. В.Г. Зазикін розглядає психологічний вплив як цілісний, нерозривний процес, що складається з ряду наступних етапів: 1) підготовчий етап, коли визначаються цілі, завдання та зміст впливу, а також способи і засоби його здійснення; 2) етап безпосереднього здійснення впливу, що включає передачу інформації, надання впливу; 4) етап зміни у свідомості реципієнтів; 5) етап корекції результатів впливу; 6) етап визначення кінцевого ефекту психологічного впливу. Якщо буде потреба, даний цикл, на думку автора, повторюється доти, доки не буде досягнута бажана зміна в психіці об'єкта впливу [57].

У межах другого підходу до структури процесу впливу відноситься тільки цілеспрямована активність самого суб'єкта психологічного впливу. При аналізі психологічного впливу Д.В. Василенко виділяє наступні етапи: 1) аналітичний етап, що містить вивчення об'єкта впливу, визначення цілей, планування етапів психологічного впливу; 2) етап практичної реалізації, що містить актуалізацію специфічних інформаційних каналів впливу, передачу інформації певного змісту, застосування конкретних засобів, методів і прийомів психологічного впливу; 3) контроль-рефлексивний етап, у межах якого здійснюється співвіднесення споконвічно поставлених цілей і реально досягнутого результату, визначення ступеня ефективності психологічного впливу [31].

Розглянемо особливості стратегій психологічного впливу. Аналізуючи основні парадигми в психології, Г.О. Ковальов розрізняє наступні стратегії психологічного впливу: 1) у межах об'єктної або природничо-наукової парадигми – імперативну стратегію психологічного впливу; 2) у межах суб'єктної або акціональної парадигми – маніпулятивну стратегію психологічного впливу; 3) у межах особистісної або інтрасуб'єктної парадигми – розвиваючу стратегію психологічного впливу [74, с. 42].

Згідно із С.Ю. Решетиною і Г.Л. Смолянном, загальна характеристика зазначених вище стратегій полягає в тому, що «маніпулювання розглядається як підсвідоме стимулювання в обхід внутрішнього контролю, за типом психотерапевтичного ефекту. Імперативна стратегія не торкається глибинних структур особистості, а підтримує наявні когнітивні структури, добре діє в екстремальних ситуаціях. На відміну від цих двох стратегій, розвиваюча стратегія орієнтована на довгостроковий ефект, на зміну особистості і здійснюється в процесі тривалого діалогового контакту з людиною. Діалоговий

вплив, спрямований на формування структури особистості, стає можливим при тривалому спілкуванні в процесі навчання й виховання» [129, с. 24].

Названі парадигми відрізняються також за характеристиками суб'єкта впливу і реципієнта. Природничо-наукова парадигма розглядає реципієнта як об'єкта (він пасивний, не володіє внутрішнім потенціалом, а лише відповідає на вплив ззовні тощо), акціональна – як суб'єкта дослідження (він активний, володіє внутрішнім потенціалом і логікою розвитку), а інтерсуб'єктна парадигма заснована на «міжсуб'єктному» розумінні детермінації психічного в людині і заснована на вірі в позитивний потенціал людини, у її можливості постійного розвитку і самовдосконалення, у її необмежені творчі можливості» [74, с. 46].

Для класифікації методів, реалізованих у контексті психологічного впливу, може виступати критерій вибору специфічних «мішеней» впливу, що виявляються в структурі регуляторів активності суб'єкта. При цьому «під «мішенню» розуміються ті якості особистості, на які впливає ініціатор, і в результаті цього об'єкт приймає потрібне ініціаторові рішення» [165, с. 165].

Активність виступає як найбільш загальний прояв життєдіяльності людини. У сучасній психології накопичений величезний обсяг знання щодо ролі тих або інших психічних феноменів у контексті їхнього впливу на активність людини. Т.С. Кабаченко виділяє наступні чотири групи феноменів відповідно до їх ролі відносно актуалізації різних форм активності: до першої групи відносяться фактори, що забезпечують орієнтування в дійсності (суб'єктивні моделі дійсності); до другої групи – фактори, що забезпечують вихідне спонукання до певної активності (умовно їх можна позначити як фактори – джерела активності); до третьої групи – фактори, що впливають на реалізацію виниклого спонукання до конкретної поведінкової реакції (ціль, програма, модель навколишніх умов, критерії оцінки результату – як свого роду «психологічні шлюзи», які або сприяють реалізації активності в її конкретній формі, або перешкоджають цьому); до четвертої групи – фонові фактори (стан свідомості, функціональні й емоційні стани) [65, с. 219].

Тоді класифікація методів психологічного впливу, на думку Т.С. Кабаченко, може спиратися на класифікацію тих психологічних завдань, які при цьому вирішуються. Виходячи із представленої схеми, всі методи психологічного впливу можуть бути віднесені до однієї із чотирьох груп: 1) до методів впливу на суб'єктивні моделі дійсності); 2) до методів впливу на джерела активності; 3) до методів впливу на регулятори прояву активності; 4) до методів впливу на фонові стани психіки [65, с. 219].

Близький підхід ми спостерігаємо також у Л.Д. Столяренко, що визначає метод психологічного впливу як сукупність прийомів, що реалізують вплив на

наступні «мішені» у структурі регуляторів активності суб'єкта: 1) на потреби, інтереси, нахили – тобто джерела мотивації активності, поведінки людини; 2) на установки, групові норми, самооцінку людей – тобто на ті фактори, які регулюють активність; 3) на емоційні стани, в яких людина перебуває (тривога, збудженість або депресивність тощо) і які змінюють її поведінку в конкретних ситуаціях і моментах часу [140, с. 267-270].

Таким чином, можна представити наступну узагальнену класифікацію психологічних «мішеней» у психіці об'єкта впливу: 1) спонукання до активності (потреби, інтереси, схильності, ідеали); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінка, світогляд, переконання, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання про світ, людей, відомості, які забезпечують інформацією людську активність); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні) [144].

Розглянемо основні види психологічного впливу в контексті поняття спілкування.

При аналізі психологічного впливу на індивіда в процесі спілкування В.М. Бехтерев пропонує розрізняти два основних його види – навіювання і переконання. При цьому всі інші види впливу (наприклад, наказ, зразок, порада, побажання й інші) можуть бути віднесені, залежно від контексту спілкування, або до навіювання, або до переконання [15, с. 24].

Г.М. Андрєєва показала, що будь-яку інформацію, яка передається від людини до людини в процесі спілкування, доцільно класифікувати з погляду рівня активності суб'єкта впливу, розрізняючи в ній повідомлення, переконання і навіювання [3, с. 161].

Т.С. Кабаченко також розрізняє наступні види вербального психологічного впливу, що спостерігається в діяльності різних груп професіоналів: інформування, переконання і навіювання [65, с. 160-168].

Більш повна класифікація видів психологічного впливу в спілкуванні запропонована О.О. Феофановим. Це інформування, переконання, спонукання, навіювання (сугестія) [149, с. 148.].

Одна з найбільш розроблених класифікацій видів психологічного впливу в спілкуванні запропонована О.В. Сидоренко, що виділяє: 1) переконання – свідомо аргументований вплив на іншу людину або групу людей, що має своєю метою змінити їхнє судження, ставлення, намір або рішення; 2) самопросування – відкритий прояв свідчення наявності у людини своєї компетентності й кваліфікації для того, щоб бути оціненою за здобутками й завдяки цьому отримати перевагу; 3) маніпуляція – прихований від опонента

вплив на нього, на його систему ставлень і орієнтацій; 4) прихильння до наслідування – створення у іншої людини бажання «бути схожою», подібною до зразка; 5) прохання – словесне звертання до людини із пропозицією задовольнити потребу або бажання ініціатора; 6) примус – вимога виконувати розпорядження ініціатора, підкріплюване прихованими або явними погрозами; 7) деструктивна критика – зневажливі або образливі судження про особистість опонента, грубий, а іноді агресивний осуд, ганьблення або осміяння його недоліків, вчинків; 8) ігнорування – навмисна неухважність, підкреслене неприйняття людини, при якому ігнорування, найчастіше, виступає як тактична форма примусу або залучення уваги людини до чогось; 9) емоційне зараження – передача свого стану і ставлення іншій людині або групі осіб; 10) нав'ювання – навмисний свідомий вплив на підсвідомість людини або групи осіб з метою зміни їхнього стану або відношення до питання, а також створення схильності до певних дій [133, с. 129-131].

Таким чином, за своєю сутністю психологічний вплив представляє «проникнення» однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої особистості (або групи осіб). Даний вплив на психічний стан, думки, почуття і дії іншої людини здійснюється винятково за допомогою психологічних засобів (вербальних або невербальних). Психологічний вплив має зовнішнє (відносно реципієнта) походження і, будучи сприйнятим ним, приводить до зміни конкретних психологічних регуляторів певної активності людини. При цьому сутнісними характеристиками категорії психологічного впливу виступають: структура психологічного впливу, етапи процесу психологічного впливу, стратегії психологічного впливу, «мішені» психологічного впливу, методи психологічного впливу, види психологічного впливу.

1.2. Постановка проблеми сугестивного впливу в концепції В.М. Бехтерева

У вітчизняній психологічній науці з ім'ям В.М. Бехтерева пов'язане остаточне утвердження нової парадигми в дослідженні психічної діяльності, що ґрунтується на об'єктивному підході до пояснення природи психічного і методів його вивчення.

Однією з фундаментальних проблем, яка має фундаментальне значення для подальшого розвитку психологічної науки, є проблема сугестії. У даному підрозділі ми проаналізуємо суттєві аспекти проблеми сугестивного впливу в концепції В.М. Бехтерева.

Структурно-функціональна модель психіки в концепції В.М. Бехтерева. В концепції В.М. Бехтерева психіка розглядається як цілісна,

динамічна, біполярна структура, що функціонує в різноманітних режимах в єдності модальностей «Я» та «Не-Я» [13-18].

У якості модальності «Я» в біполярній структурі цілісної психіки виступає «особиста свідомість» («Я» суб'єкта), а в якості модальності «Не-Я» – «сфера психічної діяльності» («психічна сфера»), по відношенню до якої реалізується активність «Я» [15, с. 20].

В структурі «Не-Я» («сфері психічної діяльності») В.М. Бехтерев виокремлює, насамперед, такі когнітивні процеси та явища, як мислення, уяву, пам'ять. В межах вивчення проблеми сугестії особливу роль в структурі «сфери психічної діяльності» автор відводить процесу сприймання.

Базовою функцією «особистої свідомості» («Я» суб'єкта) в біполярній структурі психіки є здійснення рефлексивно-регулятивної активності по відношенню до психічних явищ, що складають зміст «сфери психічної діяльності». Рефлексивно-регулятивна активність «Я» реалізується у формах цілепокладання («визначення цілей довільних дій»), внутрішнього діалогу («критики та переробки матеріалу, що сприймається»), вольової активності («волі»), довільної уваги («вольової уваги») [15, с. 20]. В.М. Бехтерев відзначає: «Особиста свідомість, чи так зване «я», за допомогою волі та уваги виявляє суттєвий вплив на сприймання нами зовнішніх вражень; вона також регулює хід наших уявлень та визначає виконання наших довільних дій. Все, що належить до сфери психічної діяльності, за допомогою особистої свідомості зазвичай піддається нами більшій чи меншій критиці та переробці, сприяючи розвитку наших поглядів та переконань» [15, с. 20]. Отже, сутність активності «Я» полягає в тому, що вона реалізується у формах «самоусвідомлення та критичної переробки матеріалу, що сприймається» [15, с. 24].

Рефлексивно-регулятивна активність модальності «Я» («особистої свідомості») по відношенню до модальності «Не-Я» («сфери психічної діяльності») з необхідністю дисоціює та поляризує останню на дві функціонально-динамічні взаємозумовлені сфери: з одного боку – рефлексивну сферу («сферу особистої свідомості»), а з другого – арефлексивну сферу («сферу загальної свідомості (підсвідомості)»). Зрозуміло, що певні психічні явища, які складають зміст «сфери психічної діяльності», можуть тимчасово ставати як рефлексивними, так і арефлексивними, а, отже, потрапляти то до «сфери особистої свідомості», то до «сфери загальної свідомості (підсвідомості)».

При характеристиці функціонування *рефлексивної сфери* («сфери особистої свідомості») в структурі «сфери психічної діяльності» В.М. Бехтерев відзначає: «Усе, що входить до сфери особистої свідомості, вступає у співвідношення з нашим «я»... та знаходиться у строгій відповідності та

підпорядкованості «я» суб'єкта, ... що служить вираженню єдності особистості» [3, с. 21].

При характеристиці функціонування *арефлексивної сфери* («сфери загальної свідомості (підсвідомості)») в структурі «сфери психічної діяльності» В.М. Бехтерев підкреслює, що підсвідомість «є в певній мірі незалежною від особистої свідомості, завдяки чому все, що входить до сфери загальної свідомості, не може бути нами *довільно* вводиться у сферу особистої свідомості» [3, с. 19].

Базові режими функціонування психіки в концепції В.М. Бехтерева. На основі наведеної моделі психіки як цілісної, динамічної, біполярної структури, що функціонує в єдності модальностей «Я» та «Не-Я», В.М. Бехтерев розрізняє *базові режими функціонування психіки*. В залежності від специфіки рівневодисоціативної активності «Я» («особистої свідомості») по відношенню до модальності «Не-Я» («сфери психічної діяльності») автор відрізняє наступні режими функціонування цілісної психіки: 1) режим нормального стану свідомості (НСС); 2) режим зміненого стану свідомості (ЗСС); 3) режим проміжного стану свідомості (ПСС).

При функціонуванні цілісної психіки як біполярної структури *в режимі НСС* рефлексивно-регуляторна активність модальності «Я» знаходиться на стабільно високому рівні, а тому в структурі модальності «Не-Я» («сфери психічної діяльності»), з одного боку, стійко домінує функціонування рефлексивної сфери («сфери особистої свідомості»), а з другого – в підлеглому становищі знаходиться функціонування арефлексивної сфери («сфери загальної свідомості (підсвідомості)»).

Саме тому в режимі НСС рефлексивно-регуляторна активність «Я» контролює більшість актуально функціонуючих когнітивних процесів. В.М. Бехтерев, наприклад, підкреслює, що в активному (рефлексивному) сприйманні «обов'язково бере участь «я» суб'єкта, яке спрямовує увагу відповідно до ходу нашого мислення та оточуючих умов» [15, с. 18]. При характеристиці рефлексивної активності мислення В.М. Бехтерев відзначає, що «результатом активного сприймання є робота нашої думки, що приводить до вироблення більш чи менш стійких переконань» [15, с. 18]. Аналізуючи довольну пам'ять В.М. Бехтерев, наголошує, що активно сприйняті та усвідомлені ідеї в будь-який момент за бажанням «Я» можуть бути актуалізовані в пам'яті [15, с. 18].

Таким чином, в режимі НСС у реципієнта по відношенню до інформаційного повідомлення комунікатора *домінує функціонування рефлексивного каналу сприйняття та переробки інформації*.

При функціонуванні цілісної психіки як біполярної структури *в режимі ЗСС* рефлексивно-регуляторна активність модальності «Я» знаходиться на стабільно низькому рівні, а тому в модальності «Не-Я», з одного боку, стійко домінує функціонування арефлексивної сфери («сфери загальної свідомості»), а з другого – у підлеглому становищі знаходиться функціонування рефлексивної сфери («сфери особистої свідомості»).

Характеризуючи функціонування цілісної психіки в режимі ЗСС (гіпнотичному трансі), В.М. Бехтерев відзначає, що гіпноз є модифікацією («зміненням») нормального стану свідомості, в якому ми спостерігаємо у об'єкта гіпнозу, з одного боку, більше чи менше засипання «я», а з другого – функціонування «сфери загальної свідомості (підсвідомості)» незалежно від «сфери особистої свідомості» [15, с. 30]. Вказаний режим функціонування психіки гіпнотика не виключає можливості його комунікації з гіпнотизером. При цьому «навіювання, що здійснюються останнім, входять в психічну сферу безпосередньо та незалежно від особистої свідомості об'єкта гіпнозу, тобто в обхід його «я» [15, с. 30].

Таким чином, в режимі ЗСС у сугеренда (гіпнотика) по відношенню до інформаційного повідомлення сугестора (гіпнотизера) *домінує функціонування арефлексивного каналу сприйняття та переробки інформації*.

При функціонуванні цілісної психіки як біполярної структури *в режимі ПСС* у суб'єкта в межах сприймання спостерігається дисоціація високого та низького рівнів рефлексивно-регуляторної активності «Я».

В.М. Бехтерев підкреслює, що «крім активного сприймання багато що з оточуючого середовища ми сприймаємо пасивно, без будь-якої участі нашого «я»...» [15, с. 18]. Автор відзначає, що в стані розсіяності, коли вольову увагу зайнято роботою, розширюється сфера функціонування «загальної свідомості». В такому випадку «зовнішні уявлення потрапляють в психічну сферу повз нашу особисту свідомість, а, отже, повз наше «я» [15, с. 20].

В.М. Бехтерев показав, що у сугеренда по відношенню до *різноманітних* компонентів *одного й того ж* інформаційного повідомлення (впливу) сугестора *одночасно* можуть розгортатися як *високий* (активний, рефлексивний), так і *низький* (пасивний, арефлексивний) рівні рефлексивно-регуляторної активності «Я».

Дисоціація рівнів рефлексивно-регуляторної активності модальності «Я» зумовлює динамічне переструктурування функціональної активності модальності «Не-Я». При цьому в структурі модальності «Не-Я», з одного боку, розширюється діапазон арефлексивних психічних явищ та інформаційних впливів, які безконтрольно потрапляють до «сфери загальної свідомості (підсвідомості)» сугеренда, а з другого – звужується діапазон рефлексивних

психічних явищ та інформаційних впливів, які потрапляють до «сфери особистої свідомості» сугеренда. Іншими словами, цілий ряд інформаційних компонентів впливу сугестора при їх сприйманні сугерендом переходять з категорії рефлексивних до категорії арефлексивних психічних явищ.

Таким чином, в режимі ПСС у сугеренда відбувається *дисоціація* та наступне *паралельне функціонування* як *рефлексивного*, так і *арефлексивного каналів* сприймання та переробки *різноманітних* компонентів *одного й того ж* інформаційного повідомлення сугестора.

Психологічні механізми підвищення навіюваності сугеренда в концепції В.М. Бехтерева. Підхід В.М. Бехтерева до психіки як цілісної, динамічної, біполярної структури, що функціонує в єдності модальностей «Я» та «Не-Я», дозволив йому виокремити ті психологічні механізми, які забезпечують підвищення навіюваності сугеренда. Автор відзначає, що «сутність навіювання полягає не в тих чи інших його зовнішніх характеристиках, а в особливому відношенні нав'язаних ідей до «я» суб'єкта під час сприймання нав'язаних ідей та їх здійснення» [15, с. 18]. Далі В.М. Бехтерев підкреслює, що при пасивному сприйманні, без будь-якої участі уваги, цілий ряд ідей проникає безпосередньо до сфери загальної свідомості повз наше «я» [15, с. 19].

Таким чином, *сутність навіювання* полягає у тому, що певні «ідеї» сугестора проникають до сфери «загальної свідомості» («підсвідомості») сугеренда через його арефлексивний (у момент впливу сугестора) канал прийому та переробки інформації, повз його «особисту свідомість» («Я») та, відповідно, повз рефлексивний канал прийому й переробки інформації.

Арефлексивний канал прийому та переробки сугерендом інформації, що йде від сугестора, має наступну *спрямованість*: від «пасивного сприймання сугерендом впливів сугестора» – до «входження ідей сугестора до сфери загальної свідомості (підсвідомості) сугеренда». В *структурі* даного каналу виокремлюються, з одного боку, *параметри та форми активності «Я»* сугеренда («відсутність цілепокладання»; «розсіяна або пасивна увага до впливу сугестора»; «віра сугеренда у сугестора»; «відсутність внутрішнього діалогу з критичної переробки впливу сугестора»), а з другого – *параметри та форми функціонування модальності «Не-Я»* («пасивне сприймання»; «некритичне мислення»; «мимовільна пам'ять»; мимовільна ієодинаміка у сфері «загальної свідомості» та «сфері психічної діяльності» у цілому).

Отже, *підвищена сугестивність* є пов'язаною з актуалізацією та поширенням діапазону функціонування в психіці сугеренда арефлексивного (по відношенню до впливів сугестора) каналу прийому та переробки інформації.

Найбільш виражено функціонування арефлексивного каналу прийому та переробки інформації виявляється в таких режимах функціонування цілісної психіки суб'єкта, як ПСС (проміжний стан свідомості) та ЗСС (змінений стан свідомості). Тому, як в режимі ПСС, так і в режимі ЗСС спостерігається *стан підвищеної сугестивності* суб'єкта (сугеренда).

Цілеспрямований *перевід* функціонування цілісної психіки з режиму НСС (нормального стану свідомості) у режими ПСС та ЗСС дозволяє говорити про *підвищення навіюваності* суб'єкта (сугеренда). При цьому у режимі ПСС відбувається *короткочасне*, а в режимі ЗСС – *довгочасне* підвищення навіюваності сугеренда. Це пов'язано з відносною тривалістю та стійкістю функціонування у сугеренда *арефлексивного* каналу прийому та переробки інформації в режимах ПСС та ЗСС.

В.М. Бехтерев виокремлює особистісну та ситуативну навіюваність суб'єктів. Характеризуючи *особистісну навіюваність* суб'єктів, автор відзначає: «Уся особливість цих людей полягає в тому, що вони дозволяють вторгнутися у власну свідомість чужій ідеї, залишаючись пасивними, без втручання власним «я» в сутність та критику цієї ідеї...» [15, с. 31]. Іншими словами, довгочасне функціонування психіки в режимі ПСС є у таких суб'єктів *особистісною властивістю*. *Ситуативна сугестивність* суб'єкта є пов'язаною з переводом функціонування його психіки з режиму НСС в режими ПСС та ЗСС на нетривалий час.

В.М. Бехтерев також приділяє увагу факторам підвищення навіюваності сугеренда. При цьому автор виокремлює, з одного боку, індивідуально-психологічні, а з другого – соціально-психологічні фактори підвищення навіюваності сугеренда.

До *індивідуально-психологічних* факторів підвищення навіюваності сугеренда В.М. Бехтерев відносить, насамперед, віру сугеренда в авторитет сугестора та метод навіювання, а також трансформацію уваги сугеренда з активної форми у пасивну.

Підкреслюючи значення *віри* в підвищенні навіюваності суб'єкта, В.М. Бехтерев пише: «Віра взагалі відіграє надзвичайну роль як фактор, що сприяє навіюванню» [15, с. 37]. Розвиваючи дану ідею, автор відзначає, що «особи, по відношенню до яких здійснюється процес навіювання, можуть вірити в магічну силу слів сугестора, а тому і не виявляють ніякої психічної протидії та пасивно підкорюються» [15, с. 32]. Таким чином, «воля ... паралізується вірою у силу навіювання» [15, с. 22].

Значуща роль *трансформації уваги* з активної форми у пасивну при підвищенні навіюваності сугеренда пояснюється тим, що увага та воля, згідно В.М. Бехтереву, є провідними формами активності «Я» («особистої

свідомості»). Автор відзначає: «Особиста свідомість, чи так зване «я», за допомогою волі та уваги виявляє суттєвий вплив на сприймання нами зовнішніх вражень; вона також регулює хід наших уявлень та визначає виконання наших довільних дій» [15, с. 20]. Трансформація рівнів уваги відбувається в континуумі: «вольова (довільна, концентрована) увага» – «розсіяна (послаблена, деконцентрована) увага» – «невольова (мимовільна, пасивна) увага».

До *соціально-психологічних* факторів підвищення навіюваності сугеренда В.М. Бехтерев відносить авторитет лідерів й ватажків та соціально-психологічні впливи на індивідів у суспільних групах. Відзначаючи *роль лідера, ватажка* у підвищенні навіюваності сугеренда, який знаходиться у групі або натовпі, автор пише: «У більшості випадків натовпу потрібні, зазвичай, ватажки, які інстинктивно відчують значення та силу натовпу та керують їм ... швидше силою навіювання, ніж свідомим переконанням» [15, с. 138]. При цьому «навіювання, здійснене героєм, вождем, господарем моменту приймається натовпом та передається від людини людині, доки всяка голова не закрутиться, всякий розум не замується» [15, с. 138].

Значному підвищенню навіюваності сугеренда, який знаходиться у групі або натовпі, сприяють, згідно В.М. Бехтереву, такі соціально-психологічні фактори, як *взаємонаслідування* та *взаємоіндукція емоційних станів* (емоційне зараження). Аналізуючи роль взаємонаслідування та взаємоіндукції емоційних станів при підвищенні навіюваності індивіда у групі або натовпі, В.М. Бехтерев відзначає, що «роль вказаних факторів у соціальних умовах не перебільшена, адже завдяки їм встановлюються взаємостосунки між людьми та досягається колективне об'єднання, тобто завдяки їм стає можливим утворення колективу людей або групової особистості» [13, с. 222].

Таким чином, взаємонаслідування та емоційне зараження підвищують навіюваність індивідів у складі соціальної групи та роблять їх більш сприйнятливими до наступних сугестивних впливів лідерів, ватажків, вождів.

Психологічна структура сугестивного впливу в концепції В.М. Бехтерева. В концепції В.М. Бехтерева чітко виокремлюються наступні структурні елементи процесу сугестивного впливу: 1) етап встановлення рапорту між сугестором та сугерендом; 2) етап підвищення навіюваності сугеренда; 3) етап внесення в «загальну свідомість (підсвідомість)» сугеренда «ідей» сугестора; 4) етап ідеодинаміки навіяних ідей в «психічній сфері» сугеренда; 5) етап впливу з «психічної сфери» ідеодинаміки навіяних ідей на різноманітні аспекти життєдіяльності сугеренда.

Етап встановлення рапорту між сугестором та сугерендом. В.М. Бехтерев вказує на необхідність пізнання сугестором психологічних

особливостей сугеренда та встановлення між ними на цій основі рапорту (продуктивного сугестивного альянсу). Автор підкреслює наступні аспекти рапорту.

По-перше, сугестор має враховувати те, «в якій мірі ... навіювання знаходиться в протиріччі з ідеями, схильностями та переконаннями людини, яка є об'єктом навіювання» [15, с. 29]. За відсутністю подібних протиріччів навіювання діє надійно та ефективно. Навпаки, при зустрічі з сильною особистістю, яка має протилежні погляди, навіювання може виявитися ненадійним та неефективним.

По-друге, сугестор може спиратися на віру сугеренда в авторитет сугестора та можливості методу сугестії. В.М. Бехтерев, наприклад, відзначає: «Віра взагалі відіграє надзвичайну роль як фактор, що сприяє навіюванню» [15, с. 37]. Але автор також підкреслює, що «далеко не усі люди сліпо вірять в могутність того чи іншого лікаря по відношенню до власної хвороби, а тому і психічний вплив лікаря на своїх пацієнтів буває неоднаковим» [15, с. 40].

По-третє, В.М. Бехтерев вказує на необхідність врахування особистісного рівня навіюваності сугеренда. З одного боку, є категорія суб'єктів зі стабільно високим рівнем активності «я», що піддають критиці та переробці більшість спрямованих на них впливів [15, с. 20]. З другого боку, є особистості, для яких нормальний стан свідомості являє такі ж сприятливі умови для навіювання, як і гіпноз. «Уся особливість цих людей полягає в тому, що вони дозволяють вторгнутися у власну свідомість чужій ідеї, залишаючись пасивними, без втручання власним «я» в сутність та критику цієї ідеї...» [15, с. 31].

Таким чином, пізнання та врахування сугестором переконань, поглядів, віри, особистісного рівня навіюваності сугеренда є необхідною умовою встановлення між ними рапорту як необхідного елемента в структурі сугестивного впливу.

Етап підвищення навіюваності сугеренда. Вище було показано, що підвищення навіюваності у сугеренда В.М. Бехтерев пов'язує з розширенням діапазону функціонування арефлексивного каналу прийому та переробки інформації в структурі цілісної психіки. Це зумовлює трансформацію функціонування психіки з режиму НСС у режими ПСС чи ЗСС. Для підвищення навіюваності можуть бути актуалізовані як соціально-психологічні, так і індивідуально-психологічні фактори.

В.М. Бехтерев розкриває також базовий психологічний механізм, який забезпечує у сугеренда дисоціацію високого та низького рівнів рефлексивно-регуляторної активності «Я» та відповідний перевід функціонування психіки з режиму НСС в режим ПСС. Автор відзначає, що, з одного боку, висока рефлексивно-регуляторна активність «Я» у формі довільної уваги має бути

сконцентрована на *одній частині* компонентів інформаційного повідомлення (впливу) сугестора, що зумовлюватиме формування рефлексивного каналу сприймання та дозволить даним компонентам впливу потрапити до «сфери особистої свідомості». З другого боку, *низька* рефлексивно-регуляторна активність «Я» у *формі мимовільної («послабленої», «розсіяної»)* уваги має бути сконцентрована на *другій частині* компонентів *того ж самого* інформаційного повідомлення (впливу) сугестора, що зумовлюватиме формування арефлексивного каналу сприймання сугеренда та дозволить даним компонентам впливу безконтрольно потрапити до «сфери загальної свідомості (підсвідомості)».

В.М. Бехтерев показав, що при переводі функціонування цілісної психіки з режиму НСС у режим ПСС можуть, наприклад, використовуватися наступні способи дисоціації уваги сугеренда: 1) в момент сугестивного впливу його увага може бути сконцентрована *на іншій думці*, яка відволікає його від навіюваної ідеї [15, с. 18]; 2) в момент сугестивного впливу його увага може бути розсіяна *на декілька об'єктів* сприймання, що робить її послабленою [15, с. 18]; 3) в момент сугестивного впливу вольова увага сугеренда може бути *подавлена* «шляхом постійних заяв одного й того ж роду або одразу авторитарним наказом» [15, с. 27].

Таким чином, при формуванні такого режиму функціонування психіки, як ПСС відбувається наступне: «В стані розсіяності, коли наше «я» чимось зайняте або його відволікають в певному напрямку, ми отримуємо стан, сприятливий для навіювання...» [15, с. 32].

Для переходу функціонування цілісної психіки сугеренда з режиму ПСС в режим ЗСС необхідне цілеспрямоване формування стану гіпнотичного трансу. В.М. Бехтерев трактує гіпноз «як викликане певними прийомами видозмінення звичайного сну» [15, с. 28]. У зв'язку з цим різноманітні стимули та дії гіпнотизера, що викликають навіяний сон, використовуються у формуванні стану гіпнотичного трансу.

Важливою особливістю гіпнотичного стану є підвищення навіюваності сугеренда. При цьому реалізація навіяних ідей відбувається без активної критичної переробки сприйнятого матеріалу. Завдяки більшому чи меншому «засипанню» «Я» «у загіпнотизованого наступає особливий стан пасивності, чому навіювання і діє на нього так подавляючи» [15, с. 30]. В.М. Бехтерев підкреслює, що «гіпноз являє для нас глибокий інтерес не з одного тільки практичного боку, але й у відношенні вивчення питання про найбільш сприятливі умови навіювання» [15, с. 29].

Таким чином, комунікативний вплив сугестора набуває властивостей навіювання у тому випадку, якщо воно здійснюється через арефлексивний (в

момент впливу сугестора) канал прийому та переробки інформації сугеренда. Розширення діапазону функціонування арефлексивного каналу прийому та переробки інформації в структурі психіки сугеренда призводить до трансформації режимів функціонування психіки (з режиму НСС у режими ПСС або ЗСС). Тому, як в режимі ПСС, так і в режимі ЗСС спостерігається стан підвищеної сугестивності сугеренда.

Етап внесення в «загальну свідомість (підсвідомість)» сугеренда «ідей» сугестора. В.М. Бехтерев вказує, що для навіювання є характерним не тільки сам спосіб впливу на психічну сферу, але й результат цього впливу. Тому «під словом «навіювання» ми розуміємо не тільки досягнутий результат в психічній сфері даної особи, але й в певній мірі той спосіб, що призвів до цього результату» [15, с. 23].

Автор підкреслює аспект *безпосередності* навіювання, адже «скрізь воно впливає не шляхом логічного переконання, а безпосередньо діє на психічну сферу, повз сферу особистої свідомості..., завдяки чому відбувається справжнє внесення ідеї, почуття, емоції, того чи іншого психофізичного стану» [15, с. 23].

Характеризуючи *форми* навіяних «ідей», автор виділяє мовний вплив та конкретно-образне уявлення [18, с. 163]. При цьому в структурі мовних впливів виокремлюються, з одного боку, вербальні форми (накази, поради, побажання), а з другого – невербальні форми (емоційність та виразність мови, жестикулювання та міміка) [18, с. 166].

Етап ідеодинаміки навіяних «ідей» в «психічній сфері» сугеренда. В.М. Бехтерев характеризує також особливості ідеодинаміки навіяних «ідей» в «психічній сфері» сугеренда.

По-перше, автор показує характер впливу неусвідомлюваних навіяних ідей на рефлексивну «сферу особистої свідомості»: «Закріплюючись в тих глибинах душі, які нерідко називали та називають несвідомими або підсвідомими, ... ці навіювання в подальшому входять самі по собі в сферу особистої свідомості та, не будучи впізнаними як навіювання іншої особи, підкорюють собі особисту свідомість в більшій чи меншій мірі» [15, с. 30].

По-друге, В.М. Бехтерев, вказує на ті психологічні явища, в формі яких навіяні ідеї можуть впливати на «сферу особистої свідомості» із «сфери загальної свідомості (підсвідомості)»: «Інколи враження, сприйняті пасивно, входять потім, завдяки випадковому поєднанню ідей, і в сферу особистої свідомості у вигляді розумового образу... В окремих випадках цей образ ... виникає у вигляді особливого внутрішнього голосу, який нагадує нав'язливу ідею, або навіть у вигляді сновидінь чи справжньої галюцинації, походження якої зазвичай лежить у сфері продуктів діяльності загальної свідомості» [15, с. 19].

По-третє, вчений характеризує обмеження можливостей контролю зі сторони «сфери особистої свідомості» по відношенню до «сфери загальної свідомості». З цього приводу В.М. Бехтерев пише, що «все, що входить до сфери загальної свідомості не може бути нами *довільно* вводиться у сферу особистої свідомості» [15, с. 19]. Автор також відзначає: «Проникаючи у свідомість без активної участі «я» суб'єкта, навіювання залишається поза сферою особистої свідомості, завдяки чому всі наступні його впливи відбуваються без контролю «я» і без відповідної затримки» [15, с. 21].

Етап впливу ідеодинаміки навіяних ідей з «психічної сфери» на різноманітні аспекти життєдіяльності сугеренда. В концепції В.М. Бехтерева відзначений вплив ідеодинаміки навіяних ідей на наступні аспекти життєдіяльності сугеренда: 1) вплив на психосоматику індивіда [16]; 2) вплив на психодинаміку в сфері психічної діяльності індивіда [18]; 3) вплив на поведінку та спілкування індивіда [13]; 4) вплив на сенсорну сферу індивіда [3]; 5) вплив на психопатологічні трансформації індивіда [15]; 6) вплив на сферу соціально-психологічних стосунків індивіда [14]; 7) вплив на досягнення стійких особистісних трансформацій індивіда [14]; 8) вплив на відхилення у поведінці людини та виникнення хворобливих звичок [15]; 9) вплив на «чудесні зцілення», індивіда від психічних та психосоматичних хвороб [16] та ін. При цьому найбільш глибокий вплив навіяних сугестором ідей на життєдіяльність сугеренда спостерігається у останнього в гіпнотичному трансі, адже «у загіпнотизованого настає особливий стан пасивності, завдяки чому навіювання і діє на нього таким підкорюючим чином» [15, с. 30].

Таким чином, в роботах В.М. Бехтерева закладено фундаментальні основи *сучасного* підходу до проблеми сугестивного впливу.

1. В.М. Бехтерев трактує психіку як цілісну, динамічну, біполярну структуру, що функціонує в єдності модальностей «Я» та «Не-Я».

2. Автор розрізняє такі базові режими функціонування психіки, як нормальний стан свідомості, проміжний стан свідомості, змінений стан свідомості.

3. В.М. Бехтерев показав, що підвищення навіюваності пов'язано з актуалізацією та розширенням діапазону функціонування в психіці сугеренда арефлексивного (по відношенню до впливів сугестора) каналу прийому та переробки інформації. При цьому найбільш актуалізованим даний канал є в таких режимах функціонування цілісної психіки, як проміжний стан свідомості або змінений стан свідомості.

4. В психологічній структурі сугестивного впливу виокремлюються наступні етапи: 1) етап встановлення рапорту між сугестором та сугерендом; 2) етап підвищення навіюваності сугеренда; 3) етап внесення в «загальну

свідомість (підсвідомість)» сугеренда «ідей» сугестора; 4) етап ідеодинаміки навіяних ідей в «психічній сфері» сугеренда; 5) етап впливу ідеодинаміки навіяних ідей на різноманітні аспекти життєдіяльності сугеренда.

1.3. Сутнісні характеристики довільного сугестивного впливу

Сугестивний вплив є одним з фундаментальних видів психологічного впливу, який реалізується в процесі спілкування між людьми. При цьому для подальшого дослідження проблеми сугестивного впливу принципово важливим є той аспект, який стосується його аналізу як довільного впливу. Саме в цій якості сугестія вперше виявляє себе як для науково-психологічного вивчення, так і для ефективного практичного використання.

В.М. Бехтерев одним з перших звернув увагу на те, що питання про природу навіювання є серед найважливіших питань психології, оскільки «навіювання, що розуміється в широкому сенсі слова, є одним із способів впливу однієї особи на іншу навіть при звичайних умовах життя» [15, с. 5].

Судження С. Московічі в цьому плані також є чітко визначеними. Автор зазначає, що всі явища, які спостерігаються при гіпнотичному стані, є результатом психічної схильності до навіювання, яка в деякій мірі є у всіх нас. При цьому сугестивність є присутньою і в стані неспання, але ми не віддаємо в ній звіту, оскільки вона нейтралізується критикою і розумом [164, с. 229].

У межах сучасної психології певне поширення має підхід, який стверджує навіювання в якості одного з основних механізмів соціального розвитку індивіда. Б.Ф. Ломов указує, що є підстави вважати, що «в детермінації психічного розвитку беруть участь свого роду пари діалектично пов'язаних механізмів: наслідування і контрнаслідування, сугестія (навіювання) і контрсугестія, зараження і протилежний йому механізм. Конкретне поєднання різних механізмів визначається суспільними умовами життя індивіда» [98, с. 181].

При оцінці соціально-психологічних та морально-етичних наслідків цілеспрямованого використання сугестивних впливів на психіку людей спостерігаються полярні підходи. З одного боку, дослідники відзначають: щодня на психіку людини обрушується надпотужний, ніким не контрольований натиск маніпулятивних сугестивних впливів. І в цій ситуації продовжує залишатися актуальним безрадісне зауваження, зроблене А. Кестлером: «Якби наука знайшла спосіб прищепити нам імунітет до навіювань, – писав він, – то половину битви за виживання роду людського можна було б вважати виграною» [70, с. 13]. При цьому автор наполегливо вказує на безрозсудність саме зловживань сугестивними впливами. З другого боку, вже в Біблії навіювання розглядається як процес впливу, який може

здійснюватися сугестором по відношенню до окремої людини або групі осіб саме в конструктивних, добромисних цілях. Л.П. Гримак підкреслює, що використання методів навіювання в Біблії ніде не пов'язано з ім'ям диявола, а застосовується в конструктивному плані, найчастіше як процес формування позитивних мотивів і установок, покликаних зміцнювати дух і праведність віруючих в Бога людей. Тому автор і робить висновок про те, що «процес навіювання являє собою угодне Богові явище, невід'ємний атрибут життя. Це така ж природна ознака психічної взаємодії суб'єктів, як, наприклад, явище зіткнення мікрочастинок або макрооб'єктів на фізичному рівні. Згадані явища можна використовувати в негативних або добромисних цілях, але ігнорувати їх як такі, називаючи «вторинними» і «неістинним», щонайменше, нерозумно» [45, с. 6].

Переходимо до теоретичного аналізу сутнісних характеристик довільного сугестивного впливу. В.М. Бехтерев вказує, що сутність навіювання полягає в тому, що в процесі спілкування відбувається «безпосереднє прищеплення до психічної сфері даної особи ідеї, почуття, емоції та інших психофізіологічних станів, повз його «я», тобто в обхід його особистості, яка має самосвідомість та проявляє критичність» [15, с. 24].

І. Бернгейм зробив кілька спроб дати визначення сутності навіювання. У 1886 році він відзначив, що сугестія є напружений вплив ідеї, яка була нав'язана ззовні і сприйнята розумом. У 1903 році він стверджував, що всі ідеї сприймаються мозком за допомогою навіювань. Тому навіювання мають тенденцію проявляти себе, стаючи діями. Саме тому, на думку аналітиків, І. Бернгейм в процесі своєї наукової еволюції і вдавався все менше до використання гіпнозу в терапевтичній практиці, вважаючи за краще використовувати навіювання в стані неспання [163, с. 38]. З. Фрейд зазначав, що в разі навіювання в голові іншої людини викликається якась ідея, що не перевірена з самого початку, а прийнята в точності так, як якщо б вона стихійно сформувалася у її голові [106, с. 41-42].

Характеризуючи сугестію, С. Московічі визначив такі її суттєві ознаки: 1) відхід від логічного мислення, навіть його уникнення, і перевагу алогічного мислення; 2) розкол в людині раціонального і ірраціонального, її внутрішнього і зовнішнього життя [106, с. 41-42].

Б.Ф. Поршнєв дає характеристику соціальної сутності сугестії за допомогою наступних тотожностей. Сугестія в чистому вигляді тотожна повній довірі до змісту, який навіюється. Ця повна довіра, в свою чергу, тотожна приналежності обох учасників даного акту або ставлення до одного «ми», тобто до чистої і повної соціально-психічної спільності, яка не ускладнена перетином з іншими спільнотами, а конструюється лише опозицією по відношенню до «вони». Оскільки мова йде про тотожність,

закономірно і зворотне формулювання: психічна спільність («ми») в її граничному чистому випадку це є поле сугестії, або абсолютної віри. Звідси ще одна тотожність: повна сугестія, повна довіра, повне «ми» тотожні нелогічності (принципової недовідності) [118, с. 7-35].

Г.М. Андрєєва характеризує сугестію як «особливий вид впливу, а саме цілеспрямований, неаргументований вплив однієї людини на іншу або на групу. При навіюванні здійснюється процес передачі інформації, заснований на її некритичному сприйнятті» [3, с. 161].

У сучасній довідковій психологічній літературі вказується, що навіювання – це вид психологічного впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням свідомості і критичності при сприйнятті і реалізації змісту, який навіюється, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу і оцінки в співвідношенні з минулим досвідом і даним станом суб'єкта. Змісту свідомості, засвоєному за механізмом навіювання, надалі притаманний нав'язливий характер; воно ніяк не піддається осмисленню і корекції, являючи собою сукупність «нав'язаних установок» [122, с. 57].

Довільне навіювання тісно пов'язане з процесами соціально-психологічної взаємодії і спілкування. На думку В.М. Кулікова, соціально-психологічна сутність довольного навіювання полягає в наступному: 1) зміст навіювання, в кінцевому рахунку, завжди соціально детермінований, адже воно визначається ідеологією, мораллю, політикою того суспільства, чий інтереси і цілі представляє і захищає сугестор; 2) процес навіювання реалізується в процесі взаємодії членів сугестивної пари, в ролі яких виступають або соціальні спільності, або особистості, які входять в їх склад; 3) хід і результат процесу навіювання залежить як від впливів індивідуальних сугерендів, так і від тих соціальних і соціально-психологічних впливів, які відбуваються з боку групових сугерендів [88].

Б.Ф. Поршнєв розглядає довольний сугестивний вплив в якості основи людського спілкування. Автор пише, що «навіювання в широкому сенсі слова є воістину універсальним явищем в людських відносинах. Воно тотожне розуміння сенсу слів і мови: кожне слово, вимовлене «знайомою» мовою, це таке слово, яке невідворотно викликає певне уявлення. Чітке уявлення стає мотивом дії, і чим воно виразніше, тим нестримною є воля зробити цю дію. Зрозуміле слово або навіюване уявлення – це одне і те ж. Отже, можна сказати, що будь-яка мова, звернена до іншого або інших, є навіювання» [118, с. 156].

Л.П. Гримак зазначає, що навіювання – це «безпосередній вплив мови (інформації), що має певне смислове значення або імперативний і владний характер, на психофізіологічні функції та поведінкові реакції людини, на яку

спрямована мова (сигнал). Змісту свідомості, засвоєному за механізмом навіювання, притаманний нав'язливий характер, воно ніяк не піддається осмисленню і корекції, перетворюючись на якусь «впроваджену» з боку програму» [45, с. 10-11]. При цьому «навіювання, на відміну від наслідувань, реалізується переважно за допомогою мови, і його первинним механізмом є слово» [45, с. 18].

Л.П. Гримак виявив також наступні додаткові характеристики мовного повідомлення, які роблять його навіюванням. По-перше, падіння психічної активності людини, коли з ростом інтенсивності неспання індивідуума підвищується його статус як генератора сугестій і, навпаки, при зниженні психічної активності він поступово перетворюється в приймача навіювань. Автор зазначає, що у всіх випадках, коли повідомлення реалізується у формі навіювання, суб'єкт інформаційного впливу (доповідач, педагог, артист, просто темпераментний полеміст) приводить себе в стан сильного збудження, одночасно намагаючись максимально знизити активність об'єктів інформаційного впливу (слухачів, учнів, публіки, опонента в суперечці тощо) [45, с. 157]. По-друге, параметр значущості інформації входить складовою частиною в поняття інформаційної сили системи [45, с. 157]. По-третє, установки і дії, які викликані сугестором, реалізуються поза сферою впливу власної волі сугеренда і його свідомого вибору. Такого роду навіювання формуються в гіпноідних фазах («парадоксальних фазах»). При цьому початкове навіювання дозволяє знизити загальний рівень неспання людини і тим самим істотно підвищити його пластичність як інформаційної системи [45, с. 158 -160].

І.Ю. Черепанова вказує на такий аспект сугестії, як її латентний характер: «Якщо узагальнити, то сугестія традиційно визначається як вплив на людину (насамперед вербальний), який сприймається нею без критичної оцінки, іншими словами – це латентний (прихований) словесний вплив» [154, с. 11-12].

Ж. Бекіо і Ш. Жюслен трактують навіювання як елемент комунікації, що дозволяє отримати мимовільну відповідь, яка адресована несвідомій частині психіки сугеренда [12].

В.Г. Євтушенко також підкреслює, що «навіювання ніколи не реалізується на рівні свідомості. Воно може стати ефективним, лише будучи перетвореним в образні уявлення за допомогою самонавіювання ... Мова нашої підсвідомості заснована не на словах, а на образах, «гучність» же мови образів залежить від супутніх емоцій. Подіяти на підсвідомість може тільки те, що ми самі можемо собі уявити» [55, с. 174-175].

Важливо також відзначити, що навіювання – явище біопсихосоціальне. «Воно біологічне по відношенню до мозкових механізмів, психологічне за

формою, соціальне за змістом і громадянською спрямованістю» [93, с. 28]. Л. Шерток і Р. Сосюр також вказують: «Відволікаючись від тілесного виміру, неможливо окреслити практичні і теоретичні проблеми навіювання» [164, с. 229]. Тому навіювання і розглядається як «подача інформації, яка сприймається без критичної оцінки та впливає на перебіг нервово-психічних і соматичних процесів. Шляхом навіювання викликаються відчуття, уявлення, емоційні стани і вольові спонукання, а також здійснюється вплив на вегетативні функції без активного контролю особистості, без логічної переробки сприйнятого» [21, с. 75].

С.О. Ігумнов, зокрема, зазначає, що навіювання проявляється у формі психологічного впливу сугестора на несвідомий рівень психіки сугеренда, при якому у останнього створюється установка на функціональне розгортання психофізіологічних резервів. Автор підкреслює, що навіювання реалізується, якщо воно відповідає логічним, етичним, емоційним конструктам, які притаманні свідомості сугеренда [63].

Інтегруючи соціально-психологічні і психофізіологічні аспекти навіювання, Л. Шерток і Р. Сосюр приходять до висновку, що сугестія пов'язана одночасно і з впливом одного індивіда на іншого, і з відношенням між психічною і соматичною складовими всередині одного індивіда [164, с. 229]. На жаль, слід погодитися також і з такою констатацією авторів: «У наші дні наукової теорії навіювання не існує, є лише кілька гіпотез» [164, с. 238].

Переходимо до аналізу структури сугестивного впливу. У структурі сугестивного впливу Г.А. Гончаров розрізняє наступні компоненти: 1) сугестор (індивідуальний, груповий) як суб'єкт сугестивного впливу; 2) сугеренд (індивідуальний, груповий) як об'єкт сугестивного впливу; 3) процес сугестивної взаємодії між сугестором й сугерендом; 4) умови сугестії (сугестарій) [40].

При аналізі процесу сугестивного впливу цілий ряд авторів включають до його структури також етап актуалізації у сугеренда мозкових психофізіологічних механізмів, які забезпечують виконання прищепленої програми поведінки.

У концепції В.М. Бехтерева розрізняються наступні етапи процесу сугестії: 1) етап встановлення контакту між сугестором і сугерендом; 2) етап підвищення навіюваності сугеренда; 3) етап внесення в підсвідому сферу сугеренда ідей сугестора; 4) етап ідеодинаміки навіязаних ідей в психічній сфері сугеренда; 5) етап впливу навіязаних ідей на різні аспекти життєдіяльності сугеренда [111].

М.Л. Лінецький вважає, що в процесі сугестивного впливу реалізуються наступні його етапи: 1) прищеплення сугеренду програми поведінки, яка може

виходити від однієї особи чи спільноти людей; 2) включення у сугеренда мозкових психофізіологічних механізмів, що забезпечують виконання прищепленої програми поведінки; 3) вихід психонервового процесу на виконавські системи з актуалізацією поведінки, сприйняття і тілесного функціонування, які відповідають прищепленій програмі [93, с. 7].

З точки зору В.М. Кулікова, процес навіювання являє собою замкнену «суб'єкт-суб'єкту» систему, яка включає три взаємопов'язаних структурних компонента: 1) операційний (вплив сугестора на сугеренда); 2) процесуальний (прийняття сугерендом сугестивного змісту); 3) результативний (відповідні реакції сугеренда на відповідне навіювання) [88, с. 162].

У структурі сугестивного впливу сугестора-консультанта, спрямованого на досягнення внутрішніх змін клієнта, Р. Болстад і М. Хемблетт виділяють наступні етапи: 1) орієнтовний етап (визначення результату; розкриття моделі внутрішнього світу клієнта) 2) виконавський етап (входження сугестора в ресурсний стан; встановлення рапорту консультанта з клієнтом, ведення до бажаного стану); 3) контрольний етап (підтвердження змін; екологічний вихід) [24, с. 101-115].

З огляду на зазначені вище дослідження, в структурі процесу сугестивного впливу ми виділяємо такі етапи: 1) орієнтовний етап, який включає в себе: а) постановку мети сугестивного впливу; б) моделювання суб'єктивно значущих умов сугестивного впливу; в) програмування дій в структурі сугестивного впливу; 2) виконавський етап, який включає в себе: а) встановлення рапорту між сугестором і сугерендом; б) підвищення навіюваності сугеренда; в) проведення сугестором змістовних навіювань; г) інтеграцію психіки сугеренда; д) вихід сугестора з контакту із сугерендом; 3) контроль-оцінний етап, який включає в себе: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестії; б) оцінку ступеня екологічності результатів сугестії; в) корекцію (за потреби) певних компонентів в структурі процесу сугестивного впливу.

У структурі сугестивного впливу доцільно також розрізняти такі одиниці аналізу: 1) сугестивну психотехнологію, пов'язану з цілісним алгоритмом вирішення певної соціально значущої сугестивної задачі; 2) методи сугестивного впливу, пов'язані з вирішенням окремих завдань в структурі сугестивної психотехнології; 3) прийоми сугестивного впливу, пов'язані з реалізацією методів сугестивного впливу в конкретних умовах; 4) способи сугестивного впливу, пов'язані із застосуванням конкретних сугестивно значущих стимулів і операцій в структурі прийомів сугестивного впливу. У цьому випадку слід погодитися з Т.С. Кабаченко в тому, що «отримання конкретного психологічного ефекту може розглядатися з точки зору

використовуваних засобів, особливостей прийомів впливу, складу психологічних завдань, які вирішувалися, а в разі наявного соціального ефекту – і технології його реалізації» [65, с. 102-103].

Розглянемо деякі підходи до проблеми класифікації методів сугестивного впливу. Для класифікації методів, реалізованих в контексті сугестії, може виступати критерій вибору специфічних «мішеней» сугестії, що виявляються в структурі регуляторів активності сугеренда. При цьому під «мішенню» сугестивного впливу розуміються ті особливості психіки сугеренда, на які впливає сугестор, і в результаті цього сугеренд приймає потрібне ініціатору впливу рішення [165, с. 165].

Активність виступає як найбільш загальний прояв життєдіяльності людини. У сучасній психології накопичено величезний пласт знання щодо ролі тих чи інших психічних феноменів в контексті їх впливу на цілеспрямовану активність людини. Т.С. Кабаченко виділяє наступні чотири групи феноменів відповідно до їх ролі щодо актуалізації різних форм цілеспрямованої активності суб'єкта: до першої належать чинники, що забезпечують орієнтування в дійсності (суб'єктивні моделі дійсності); до другої – чинники, що забезпечують вихідне спонукання до певної активності (умовно їх можна позначити як джерела активності); до третьої – чинники, що впливають на реалізацію виниклого спонукання до конкретної поведінкової реакції (мета, програма, модель оточуючих умов, критерії оцінки результату – як свого роду «психологічні шлюзи», які або сприяють реалізації активності в її конкретній формі, або перешкоджають цьому); до четвертої – фонові чинники (стани свідомості, функціональні і емоційні стани) [65, с. 219].

Тоді класифікація методів психологічного впливу, на думку Т.С. Кабаченко, може спиратися на класифікацію тих психологічних завдань, які при цьому вирішуються. Виходячи з представленої схеми, усі методи сугестивного, впливу можуть бути віднесені до однієї з чотирьох груп: 1) методів впливу на чинники, що забезпечують орієнтування в дійсності (суб'єктивні моделі дійсності); 2) методів впливу на джерела активності; 3) методів впливу на чинники, що регулюють прояви активності; 4) методів впливу на фонові стани психіки [65, с. 219].

Близький підхід ми спостерігаємо також у Л.Д. Столяренко. Автор, зокрема, визначає метод психологічного впливу як сукупність прийомів, що реалізують вплив на наступні «мішені» в структурі регуляторів активності суб'єкта: 1) на потреби, інтереси, схильності – тобто на джерела мотивації активності, поведінки людини; 2) на установки, групові норми, самооцінку людей – тобто на ті чинники, які регулюють активність; 3) на емоційні стани, в яких людина перебуває (тривога, збудженість або депресивність тощо) і які змінюють її поведінку в конкретних ситуаціях і моментах часу [140, с. 267-270].

Відповідно до цього визначення Л.Д. Столяренко виявляє такі основні методи психологічного, в тому числі і сугестивного, впливу: 1) методи впливу на джерела активності, які спрямовані на формування нових потреб або зміну спонукальної сили наявних мотивів поведінки; 2) методи впливу на погляди, думки, установки, які покликані створювати нові установки, руйнувати або змінювати актуальність існуючих установок; 3) методи впливу на емоційний стан людини і його ставлення до поточних подій [140, с. 267-270].

В.П. Шейнов розрізняє такі мішені психологічного впливу: 1) потреби людини (фізіологічні потреби, потреба в безпеці, потреба в приналежності до суспільства, потреба в повазі і визнання, потреба в самореалізації, потреба в позитивних емоціях тощо); 2) людські слабкості (цікавість, хвастощі, невпевненість в собі, дурість, повільність, жалісливість, забобонність, нездатність постояти за себе, азартність, невігластво, відсутність морального стрижня, задрість, жадібність тощо); 3) особливості людської психіки (психологічне зараження, ототожнення, шаблони, почуття, соціальна перцепція тощо); 4) стереотипи (ритуали, стандарти поведінки, традиції тощо) [165].

Таким чином, можна визначити таку узагальнену класифікацію «мішеней» і пов'язаних з ними методів сугестивного впливу: 1) методи впливу на джерела цілеспрямованої активності сугеренда (потреби, інтереси, схильності, ідеали); 2) методи впливу на регулятори цілеспрямованої активності сугеренда (сміслові, цільові та операційні установки, групові норми, самооцінку, світогляд, переконання, вірування); 3) методи впливу на інформаційні структури цілеспрямованої активності сугеренда (знання про світ, людей, відомості, які забезпечують інформацією людську активність); 4) методи впливу на операційний склад активності сугеренда (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, вміння, навички); 5) методи впливу на психічні стани сугеренда, які пов'язані з реалізацією його активності (фонові, функціональні, емоційні) [144].

Різноманітність сучасних класифікацій сугестивного впливу пов'язано, перш за все, з пошуком і реалізацією найбільш оптимальних методів і способів сугестії в різних проблемних сугестивно-комунікативних ситуаціях. На основі аналізу сучасної сугестивно-психологічної літератури [12], [40], [45], [55], [89], [93], [157] ми склали наступну узагальнену класифікацію сугестивних впливів.

1. За формою здійснення сугестія поділяється на гетеросугестію і аутосугестію. У першому випадку сугестивний вплив реалізується однією людиною (сугестором) на іншу людину (сугеренда). У другому випадку проводиться аутогенний сугестивний вплив.

2. За методами утилізації навіювання поділяється на пряме (відкрите) і непряме (закрите). Пряме навіювання – це навіювання з конкретною, чітко

визначеною метою, яка є зрозумілою сугеренду. Відкрите навіювання відрізняється чіткою спрямованістю на конкретний об'єкт впливу в структурі психіки сугеренда. Дана сугестія відповідно до її психологічної природи може розглядатися в двох аспектах: 1) в аспекті впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви сугеренда (у формі сугестивних настанов); 2) в аспекті впливу на складові поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів).

Непряме навіювання характеризується або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є справжнім об'єктом впливу. При цьому зміст непрямой сугестії включається в обсяг інформації в прихованому, замаскованому вигляді і характеризується неусвідомленістю, непомітністю, мимовільністю її засвоєння сугерендом.

3. За критерієм стану сугеренда в момент сугестії виділяється навіювання в стані неспання, навіювання в гіпнозі, навіювання в активній фазі природного сну.

4. За стилем впливу диференціюються імперативна і дозвільна сугестії. Перший варіант сугестії заснований на жорстких директивних інструкціях сугестора і сильних невербальних стимулах. Другий варіант сугестії передбачає м'які форми сугестії з використанням слабких «повторюваних» стимулів і словесних сугестій, які «вмовляють» сугеренда.

5. За тимчасовим співвідношенням між сугестивним впливом і відповідною реакцією об'єкта виокремлюються безпосереднє і відстрочене навіювання. При безпосередньому навіюванні відповідна реакція сугеренда з'являється відразу ж після сприйняття сугестивного впливу. При відстроченому навіюванні між впливом сугестора і відповідною реакцією сугеренда існує певний часовий розрив. У сугеренда створюється установка на те, що навіювання спрацює в майбутньому.

6. За ступенем інформаційної насиченості виділяється концентрована і неконцентрована сугестія. Концентрована сугестія характеризується великою інформаційно-сисловою насиченістю, цілим «букетом» сугестивних впливів, чіткою спрямованістю свого змісту на конкретні «мішені» в структурі психіки сугеренда. Неконцентрована сугестія характеризується деяким смисловим розпиленням, неуважністю, нейтральністю свого змісту.

7. За кількістю сугерендів сугестія ділиться на індивідуальну (персональну) і колективну (групову). Сеанси індивідуальної (персональної) сугестії проводяться з одним сугерендом. Сеанси колективної (групової) сугестії проводяться з групою сугерендів. Використання методу колективної сугестії засноване на загальновідомому факті посилення навіюваності в групі (натовпі). Групи для проведення колективних сеансів сугестії формуються

сугестором з урахуванням загального психофізичного стану сугерендів, ступеню їх сугестивності, віку, культурно-освітнього рівня. Це необхідно для актуалізації сприятливих факторів сугестії в групі (конформності, взаємної індукції, групової динаміки тощо).

8. За комунікативними засобами досягнення результату сугестія ділиться на вербальну і невербальну. До вербальних засобів досягнення ефектів сугестії відносяться слова і інтонації сугестора. До невербальних засобів – міміка, жести, дії сугестора, а також фактори навколишнього оточення (особливо простір і час сугестії).

9. Виходячи з особливостей засобів опосередкування впливу, навіювання може бути контактним або дистантним. Контактний сугестивний вплив ведеться в умовах прямого і зворотного зв'язку сугестора і сугеренда. Дистантний сугестивний вплив здійснюється за допомогою засобів усної, друкованої, радіо і телекомунікації. У цьому випадку прямий і зворотний зв'язок між суб'єктом і об'єктом сугестивного впливу утруднений або виключений.

10. За тривалістю сугестивний вплив може бути короткочасним і тривалим. Короткочасне навіювання характеризується невеликим періодом ефективності впливу. Тривале навіювання характеризується збереженням впливу протягом досить тривалого часу.

Таким чином, до сутнісних характеристик довільної сугестії можна віднести наступне: 1) цілеспрямованість і плановість: сугестивний вплив здійснюється на основі конкретних цілей і завдань сугестора і тих умов, в яких вони реалізуються; 2) конкретність об'єкта навіювання: сугестивний вплив ефективно реалізується відносно строго визначених індивідів і груп з обов'язковим урахуванням їх найважливіших гендерних, соціально-психологічних, національних та інших особливостей; 3) некритичне сприйняття інформації сугерендом: сугестивний вплив передбачає низький рівень критичності і свідомості об'єкта, адже на відміну від переконання, навіювання ґрунтується не на логіці і розумі людини, а на її здатності сприймати слова іншої особи як належне, як інструкцію до дії; 4) визначеність ініційованої поведінки сугеренда: кінцевою метою сугестивного впливу є актуалізація певних реакцій, вчинків об'єкта впливу, що відповідають меті сугестивної інтервенції; 5) мультимодальність сугестії: цілеспрямований сугестивний вплив може актуалізувати ідеомоторну, ідеосенсорну, нюхову, смакову, зорову, мнестичну та інші форми несвідомої активності сугеренда; 6) біопсихосоціальний характер сугестивного впливу: даний вплив є біологічним по відношенню до мозкових механізмів и у той же час психологічним за формою і соціальним змістом; 7) комунікативний характер

сугестії: навіювання є елементом комунікації, що дозволяє отримати мимовільну відповідь, яка адресована несвідомій частині психіки сугеренда.

1.4. Особливості прямих і непрямих навіювань в процесі довільного сугестивного впливу

Незважаючи на складність класифікації навіювань, в структурі процесу сугестивного впливу за критерієм методу утилізації розрізняються наступні базові види навіювання: 1) прямі навіювання; 2) непрямі навіювання [40], [42], [116], [169].

Прямі навіювання припускають розуміння сугерендом мети сугестивного впливу, чітко вказуючи на очікувану дію або психологічну реакцію з його боку. У значній мірі вони належать до свідомого досвіду даного сугеренда й зазвичай дають конкретні вирішення проблем, а також детальні інструкції про те, як реагувати на рекомендації й питання сугестора [169].

Даний вид сугестії відповідно до її психологічної природи може розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви сугеренда (у формі сугестивних наставлянь сугестора); 2) в аспекті впливу на складові поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів сугестора).

Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим. *Імперативне навіювання* наяву (сугестивні команди й накази) робиться наказовим, емоційно-насиченим тоном, який не допускає сумнівів. Пряме навіювання здійснюється у вигляді коротких, зрозумілих сугеренду фраз із повторенням ключових слів і висловів, які підкріплюються й підсилюються невербальними сигналами. Імперативне навіювання є стресовим видом впливу на людину. Іноді імперативне навіювання називають «батьківським» методом сугестії.

Мотивоване навіювання включається у текст сугестії у вигляді елементів роз'яснення й переконання. Сугестивні наставляння, що впливають на емоції, установки й мотиви поведінки сугеренда, робляться спокійним тоном у вигляді м'яких, заспокійливих фраз, які зазвичай повторюються кілька разів. Іноді мотивоване навіювання називають «материнським» методом сугестії [42].

Розглянемо найважливіші змістовні особливості різних форм прямого навіювання.

1. *«Позитивні навіювання»*. Ці навіювання найбільш популярні, прості й безвідмовні. Вони будуються таким чином, щоб допомогти усвідомити сугеренду, що він може досягти бажаних станів, переживань, відносин. Оскільки слова сугестора орієнтують сугеренда на актуалізацію певного досвіду, конкретне позитивне навіювання конструюється таким чином, щоб стимулювати певні бажані або необхідні реакції. Приклади: 1) «Ви можете

згадати ту мить, коли пишалися собою»; 2) «Ви в змозі знайти в собі сили, про існування яких навіть не підозрювали».

2. *«Негативні навіювання».* За допомогою даних навіювань можна актуалізувати бажану реакцію сугеренда, рекомендуючи йому не реагувати тим способом, що від нього насправді очікується. Якщо застосовувати негативні навіювання з урахуванням контексту комунікації й характеру сугеренда, вони можуть виявитися винятково корисними. Приклади: 1) «Ви не повинні думати із симпатією про свою школу»; 2) «Спробуйте не думати про те, хто з Ваших друзів завтра прийде на вечірку».

3. *«Конкретні навіювання».* Дані навіювання містять детальні описи почуттів, спогадів, думок або фантазій, які повинні бути актуалізовані в сугеренда в процесі навіювання. При цьому приведення численних деталей, що стосуються кожного елемента досвіду, який навіюється, може викликати бажаний сугестивний ефект більш повно, тривало й надійно. Приклади: 1) «Подумайте на хвилинку про червону троянду, про її м'які, оксамитові пелюстки, її ніжний запах»; 2) «Чи пам'ятаєте Ви, як приємно відкусити спілий апельсин, коли рот наповнюється слиною, а по пальцях тече солодкий ароматний сік?»

Однак кожне конкретне навіювання може стати в той же час і джерелом потенційної невдачі. Таке можливо тому, що велика кількість деталей, які приводить сугестор, збільшують імовірність переживань сугеренда, що йдуть врозріз зі змістом навіювань сугестора.

4. *«Загальні навіювання».* На відміну від конкретних навіювань, у загальних навіюваннях відсутні деталі, що дає сугеренду можливість вільно вибирати елементи суб'єктивного досвіду, які асоціюються з абстрактним змістом навіювання. У межах сугестивного процесу вони дають сугеренду шанс використовувати власний досвід та інформацію для деталізації й реалізації змісту навіювання. Таким чином, навіювання, яке може здатися занадто узагальненим, щоб бути успішним, насправді стає стимулом для осмисленого індивідуалізованого переживання. Приклади: 1) «Ви в змозі згадати деяке переживання свого дитинства, до якого Ви так давно не зверталися»; 2) «Чи пам'ятаєте Ви той особливий момент, коли Ви були задоволені собою?»

Жодне із зазначених вище загальних навіювань спеціально не уточнює, який саме спогад мається на увазі. Тому сугеренд сам змушений актуалізувати конкретні елементи індивідуального досвіду. Застосовуючи визначення «конкретний», «певний», «специфічний», «особливий», сугестор підштовхує сугеренда до концентрації на одному із своїх реальних переживань, які мали місце в минулому. Здійснений сугерендом вибір конкретного суб'єктивного

переживання є результатом актуальної взаємодії між свідомою й несвідомою сферами його психіки [169, с. 74-75].

К.І. Платонов відзначав, що при конструюванні формул прямого навіювання доцільно використовувати наступні принципи: 1) зміст прямого навіювання повинен мати форму імперативного повідомлення, пов'язаного з минулим, сьогоденням або майбутнім сугеренда; 2) формула навіювання повинна бути виражена в деяких простих і зрозумілих словах, які відповідають за своїм змістом особистісним якостям сугеренда, рівню його інтелектуального розвитку, змісту його проблеми; 3) при здійсненні прямого навіювання сугестор повинен вимовляти слова авторитетно і твердо, упевнено і спокійно, повторюючи формулу навіювання кілька разів; 4) успіх словесного навіювання значною мірою визначається не тільки змістом самої формули навіювання, але й виразністю мовлення – силою звуку, інтонацією голосу, певними наголосами, що відповідають змісту вимовлених слів; 5) зміст формули прямого навіювання повинен мати чітку спрямованість на вирішення проблеми сугеренда; 6) зміст навіювання повинен перебувати в гармонії з етичними нормами, соціальними установками, самолюбством сугеренда; 7) формула навіювання повинна містити певні строки й умови її реалізації; 8) пряме навіювання може містити елементи мотивованого роз'яснення, авторитетного наставляння або поради; 9) слова навіювання повинні бути досить яскраво емоційно забарвлені; 10) сугестор повинен заздалегідь передбачити можливі обставини й ускладнення (ятрогенію), у силу яких його слово може діяти інакше, ніж він замислив [116, с. 266-268].

Непрямі навіювання характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямой сугестії включається сугестором у повідомлювану інформацію в схованому, замаскованому вигляді й характеризується неусвідомленістю, непомітністю, мимовільністю її засвоєння сугерендом. «М'які» форми непрямой навіювання рідко зустрічають опір з боку сугеренда. Непряме навіювання дуже часто може бути ненавмисним, будучи звичайним компонентом міжособистісного спілкування. Разом з тим, довільне використання непрямой навіювання потребує від сугестора неординарності рішень, великої винахідливості у виборі мовних форм його реалізації, а також певного самовладання й артистизму.

Непрямі навіювання звичайно тісно пов'язані з проблемою сугеренда й викликають у нього бажані реакції замаскованим й мимовільним способом. Ці навіювання можуть бути досить тонкими. Найчастіше вони конкретно не торкаються свідомого досвіду даної людини, тому потребують від сугеренда різноманітних суб'єктивних інтерпретацій. Застосування непрямой навіювань

може приводити до того, що на рівні свідомості сугеренд буде думати про зміст актуальної бесіди, у той час як його несвідоме почне асоціювати отриману інформацію із внутрішнім досвідом, прокладаючи таким чином дорогу до його внутрішніх трансформацій [169].

Різновидом непрямого навіювання є «через-предметне» (опосередковане) навіювання. У цьому випадку використовується додатковий подразник, що набуває нового інформаційного значення через зроблене пряме навіювання.

При навіюванні через предмети сугестор зв'язує певне навіювання з деяким предметом, завдяки чому воно й здійснюється у зв'язку з даним предметом. Відповідно індиферентний до цього подразник одержує на даний період часу певну умовно-рефлекторну значимість. Звідси витікає, що «непряме словесне навіювання засноване на утворенні складного умовного зв'язку між подразником другої сигнальної системи (слова навіювання), даним безумовним подразником і фактом реалізації ефекту, що навіюється (виникнення внаслідок цього явища або дії, що навіюється)» [116, с. 36].

В умовах опосередкованого непрямого навіювання момент використання викликаного стану або дії може бути відтермінований. У силу цього сам факт словесного впливу навіювання відходить на задній план, а навіювання стає діючим приховано. Непряме навіювання «з успіхом може бути застосоване в стані неспання й має значно більшу силу, ніж навіювання пряме» [116, с. 37].

Одним із часто використовуваних шляхів непрямого навіювання є призначення плацебо-ефект, який досягається призначенням індиферентної речовини з інформацією про очікуваний ефект у разі її вживання. При цьому підсилювальний плацебо-ефект доцільно використовувати для досягнення максимального ефекту від мінімальної дози речовини. Направляючий плацебо-ефект може полягати також у розширенні спектра дії реального лікувального препарату (наприклад, установка на транквілізатор одночасно і як на снотворне, і як на релаксуючий засіб). Плацебо-ефект при цьому забезпечується кольором, формою, розміром, дозою препарату, режимом його прийому тощо.

Розглянемо змістовні особливості деяких мовних форм непрямого навіювання.

1. «Складне складене навіювання». Воно являє собою складносурядне або складнопідрядне речення. Найчастіше перша частина речення є «приєднанням», тобто описує психічний стан або ситуацію сугеренда в цей момент часу, а друга частина – «веденням», тобто описує ефект, який сугестор хоче викликати в сугеренда. Приклади: 1) «Чим уважніше Ви слухаєте мій голос, тим глибше Ви можете поринути в спогади свого дитинства»; 2) «В міру того, як Ваш подих стає рівним, Ви можете розслабитися ще більше».

2. *«Послідовність прийняття»*. Даний вид навіювання схожий з попереднім, але складається з більшої кількості фраз «приєднання» і дозволяє досягти таким чином більшої згоди сугеренда. Мова йде про послідовне прийняття якихось ідей. Людина, слідкуючи за логікою мовлення сугеренда, подумки погоджується з кожним наступним постулатом, оскільки перед цим уже погодилася з попереднім. Найвідомішим прикладом є «правило чотирьох так»: коли сугеренд чотири рази відповів «так» на питання, прохання, заяви сугестора, то в п'ятий раз він, найімовірніше, скаже «так» автоматично. Приклади: 1) «Ми з тобою зустрілися сьогодні ранком, а вже вечір. І ми посправжньому добре провели цей день: ми разом попрацювали у бібліотеці, побродили по місту, довідалися багато нового (твердження приєднання). Тому й завтра знову зустрінемося й проведемо весь день разом (твердження ведення)»; 2) «Ми з Вами в цій кімнаті. І Ви чуєте мій голос, відчуваєте крісло, в якому сидите, бачите секундну стрілку на годиннику (твердження приєднання), і Ваші очі можуть захотіти заплющитися (твердження ведення)».

3. *«Пресуппозиція»*. Під пресуппозицією, або припущенням розуміється явище, яке обов'язково трапиться. Речення зазвичай будується як складне й конструюється так, щоб наголос падає на одну частину, а ненаголошена частина, яка і є пресуппозицією, сприймається як така, що обов'язково трапиться. Приклади: 1) «Ви зможете зайнятися самодослідженням, коли сядете в це крісло». (Передбачається, що самодослідженням сугеренд займеться обов'язково); 2) «Коли підеш у бібліотеку, візьми словник іноземних слів». (Передбачається, що сугеренд обов'язково піде в бібліотеку).

4. *«Трюїзм»*. Це мовна констатація певних фактів, подій, явищ, які не можна заперечувати. Це можуть бути як факти, що впливають із життєвих спостережень, так і факти, які відомі всім. Трюїзми можна розглядати і як «порожню породу», що необхідна для заповнення простору мовлення сугестора, і як різновид навіювання. У цьому випадку трюїзми застосовують для одержання ефекту «ведення» сугеренда, що виникає після сприйняття ним трюїзму. Приклади: 1) «Кожна людина виняткова, ми всі це знаємо (трюїзм), і тому Ви можете відчути розслаблення своїм неповторним, винятковим способом (ведення)»; 2) «Все тече, все змінюється (трюїзм), і Ви теж здатні до глибинних трансформацій (ведення)».

5. *«Негативні парадоксальні навіювання»*. Звичайно такі навіювання мають негативні частки й можуть діяти потрійно. По-перше, сугестор може прагнути привернути увагу сугеренда до предмета або явища. По-друге, оскільки деякі сугеренди звикли не погоджуватися з думкою оточуючих людей, те сугестор може використовувати їх «стратегію негативізму» за аналогією з математичним принципом: «мінус на мінус дає плюс». По-третє, частка «не»

несвідомим не засвоюється, і тому фраза: «Ви можете закривати очі й не закривати очі» – звучить на рівні несвідомого сугеренда фактично як здвоєне навіювання закрити очі. Приклади: 1) «Не думайте про білу березу, не думайте про її зелені листочки й весняний березовий сік»; 2) «Не треба закривати очі й думати про пляж, шерех піску й приємне розслаблення у всьому тілі під променями теплого літнього сонця».

6. *«Подвійна зв'язка, або вибір без вибору»*. За логікою дії цей вид навіювання близький до пресуппозиції й дає ілюзорну можливість вибору там, де його немає. Таке навіювання приймається легко, оскільки існує видимість вільного ухвалення рішення. Приклади: 1) «Ви волієте відповідати на мої питання тоді, коли сядете на стілець або коли пересядете в крісло?»; 2) «Ти підеш учити уроки зараз або коли пограєш із братом?».

7. *«Навіювання, які пов'язані з часом»*. Такі сугестії мають на увазі, що трансформація відбудеться тоді, коли для сугеренда наступить суб'єктивно доречний час. Йому пропонується вибрати доречний часовий інтервал, коли він може виконати запропоновану дію. Оскільки сугестор не висуває твердої вимоги виконувати навіювання саме зараз, то сугеренд легше погоджується з запропонованим в них змістом. Навіювання, які пов'язані з часом, можна розглядати як варіант подвійної зв'язки. Приклади: 1) «У кожної людини зміни відбуваються з різною швидкістю: комусь досить дня, щоб змінитися, комусь двох, а комусь потрібен тиждень»; 2) «По мірі занурення в транс, руки й ноги можуть почати розслаблюватися відразу або через деякий час».

8. *«Мобілізуючі навіювання»*. Для мобілізуючих навіювань використовується особливий порядок побудови фрази, яка вимовляється за один видих. При цьому цілісне речення в ході реалізації сугестії може бути розбите на кілька фраз, кожна з яких вимовляється окремо, на черговому видиху. Наприкінці фрази ставиться дієслово або віддієслівна частина мови, наприклад, дієприкметник, що носить мобілізуючий характер, який підсилюється мовним наголосом. Подібна побудова фрази стимулює несвідоме сугеренда, підштовхуючи його до дії. Приклад: «І Ви можете починати РУХАТИСЯ (мовний наголос)... до мети, яку УСВІДОМЛЮЄТЕ (мовний наголос)..., і коли Ви будете готові ЗМІНЮВАТИСЯ (мовний наголос)..., Ви зможете це ЗРОБИТИ (мовний наголос)».

9. *«Парадоксальні навіювання»*. У зміст парадоксальних навіювань входять елементи, які здаються, на перший погляд, суперечливими. Приклади: 1) «Протягом наступної хвилини у Вас буде стільки часу, скільки Ви знадобиться для завершення роботи із внутрішньої інтеграції нових можливостей»; 2) «У Вашому минулому досвіді знаходяться всі необхідні ресурси для вирішення будь-яких проблем у майбутньому».

10. *«Відкриті навіювання»*. Іноді відкриті навіювання виділяють в окрему групу, але вони близькі до непрямих навіювань. Вони створюються в такий спосіб: сугестор дає сугеренду кілька ідей на вибір, перераховуючи можливі варіанти вирішення його проблеми. Приклади: 1) «І для того, щоб навчитися вирішувати складні проблеми в міжособистісних відносинах, Ви можете читати книги, дивитися навчальні відеофільми, прийти на семінар, а можете зробити щось ще, що дозволить Вам досягти цієї мети». 2) «І для вирішення своєї проблеми Ви можете згадати що-небудь важливе: те, що трапилося дуже давно, або недавно, або щось середнє».

11. *«Метафора»*. Метафора є непрямим методом досягнення багатьох сугестивних цілей. Вона вважається одним із самих потужних і в той же час м'яких засобів, які застосовуються для надання сугеренду важливої інформації. Метафора може застосовуватися як при утилізації гіпнотичного стану, так і для навіювання поза станом трансу.

У метафори є кілька властивостей, які роблять її найважливішим інструментом сугестії: 1) подібність змісту метафори проблемі сугеренда; 2) образність метафори, що дозволяє їй знайти шлях у сферу несвідомого, де перебувають як проблеми сугеренда, так і ресурси для їхнього вирішення; 3) багатозначність метафори, що дозволяє сугеренду знайти в ній саме той зміст, що потрібний йому для вирішення власної проблеми.

12. *«Контекстуальне навіювання (аналогове позначення)»*. Контекстуальне навіювання присутнє тоді, коли на тлі розміряного мовлення слово або фраза виділяється тоном голосу, паузами, гучністю або якими-небудь іншими мовними характеристиками. Свідомість розуміє, що логіка речення не порушена, і тому не втручається, а несвідоме активізується, сприймаючи спеціально виділену в мовленні інформацію.

13. *«Афектаційна сугестія»*. Афектаційна сугестія заснована на підвищеній сугестивності осіб, що перебувають у стані афекту. При цьому «порада» сугестора, надана сугеренду в стані афекту, здобуває значну силу, тому що під впливом афекту пильність сугеренда приспана. Наприклад, сугестор у розмові зі схвильованим сугерендом намагається якимось заспокоїти останнього, завойовуючи його увагу, а потім після невеликої паузи дає імперативну або кооперативну «пораду», пов'язану зі змістом його проблеми.

14. *«Комплементарна сугестія»*. Комплементарна сугестія заснована на здатності деяких людей «танути, як сніг, тільки-но їх злегка обдадуть теплом компліменту». При цьому тонка похвала, компліменти дозволяють сугестору побічно навіювати сугеренду заздалегідь заплановані вчинки. Наприклад, сугестор вислуховує чергове висловлювання сугеренда, а потім починає розхвалювати останнього, робити йому компліменти, одночасно аплодуючи

його словам, лясаючи його по плечу, потискуючи руку. Така техніка обробки свідомості сугеренда називається «бомбардуванням любов'ю». Після цього сугестором здійснюються утилізаційні навіювання, які, природно, можуть некритично сприймаються сугерендом від людини, що ним щиро захоплюється [40], [42], [116].

Таким чином, у процесі сугестивного впливу можливе використання прямих і непрямих видів навіювання. При цьому *користь від прямих навіювань* полягає в тому, що вони: 1) мають безпосередній зв'язок із проблемами сугеренда; 2) ясно визначають і постійно нагадують про мету, до якої йде сугеренд; 3) безпосередньо й активно утягують сугеренда в сам процес сугестивної трансформації; 4) можуть слугувати моделлю у вирішенні майбутніх складностей, які можуть виникнути у сугеренда при свідомому вирішенні проблем. *Недоліки прямих навіювань* полягають у тому, що в них: 1) доводиться покладатися на те, щоб сугеренд свідомо піддався впливу сугестора; 2) у меншому ступені використовуються резерви несвідомого сугеренда; 3) безпосереднє згадування проблеми сугеренда, потенційно небезпечної для нього, може викликати опір прямому навіюванню.

Користь непрямих навіювань полягає в тому, що вони: 1) дозволяють краще використовувати несвідомі резерви психіки сугеренда; 2) актуалізують ресурсні спогади, відчуття й асоціації, які можуть мати терапевтичне й педагогічне значення; 3) дозволяють втягувати в сугестивну трансформацію різні рівні функціонування психіки сугеренда; 4) збільшують часовий період між навіюванням сугестора й відповідними реакціями сугеренда, що зменшує необхідність активізації останнім захисних бар'єрів. *Недоліки непрямих навіювань* полягають у тому, що: 1) у сугеренда може виникнути відчуття того, що сугестор не в змозі або не бажає займатися його проблемою; 2) сугеренд може відчувати, що ним, можливо, цілеспрямовано маніпулюють або навіть обманюють; 3) навіть якщо проблема сугеренда буде вирішена на несвідомому рівні, то це не дасть йому ключ до вирішення майбутніх проблем на свідомому рівні.

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ НАВІЮВАНOSTІ СУГЕРЕНДА

2.1. Аналіз робочої моделі свідомості й несвідомого в контексті проблеми сугестивного впливу

Сугестія як різновид психологічного впливу орієнтована на специфічне програмування несвідомої сфери психіки сугеренда. Так, характеризуючи спрямованість сугестивного впливу, В.М. Бехтерев писав, що «навіювання належить саме до порядку тих впливів на психічну сферу, які проходять повз наше «я» і проникають безпосередньо в сферу загальної свідомості» [15, с. 21]. Відзначимо, що під терміном «загальна свідомість» автор має на увазі «підсвідому сферу» психіки [15, с. 18].

Сучасні автори також приділяють увагу специфіці спрямованості сугестивного впливу. Т.І. Ахмедов і М.Є. Жидко трактують навіювання як елемент комунікації між сугестором і сугерендом, що дозволяє отримати мимовільну відповідь на стимул, адресований несвідомої частини психіки сугеренда [6, с. 159]. К. Таппервайн відзначає: «Суть навіювання полягає в тому, що у власній підсвідомості або в підсвідомості іншої особи яким-небудь способом створюється певне уявлення. За рахунок навіювання можна вплинути на почуття, судження й вольові рішення особи, що є об'єктом навіювання» [142, с. 38].

Отже, сугестивний вплив спрямований на несвідомий рівень психіки сугеренда, що й приводить до появи в останнього або певного стану, або почуття, або нового відношення, або готовності до здійснення певного вчинку, які реалізуються поза свідомим контролем сугеренда. Інакше кажучи, психологічні механізми сугестії значною мірою знаходяться у несвідомій сфері психіки сугеренда.

Однак у науковій літературі існують різні підходи до трактування сутності, феноменології, структури, функціонування свідомості й несвідомого в цілісній системі психіки людини. При цьому класифікаційні системи свідомих і несвідомих феноменів засновані на наступних підходах: 1) філософсько-психологічному підході; 2) психодинамічному підході; 3) інформаційному підході; 4) психофізіологічному підході [6], [37], [81].

Таким чином, продовжує залишатися актуальною проблема виявлення й уточнення робочої моделі свідомості й несвідомого, котра застосовується в сугестології для актуалізації й ефективного використання психологічних механізмів сугестивного впливу.

Переходимо до аналізу робочої моделі свідомості й несвідомого в контексті проблеми сугестивного впливу. У цілому ряді фундаментальних сугестологічно-орієнтованих робіт відзначається, що в процесі реалізації сугестивного впливу провідну роль грає модель свідомості й несвідомого, яка враховує функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини в межах психофізіологічного підходу [6], [55], [132], [166], [169]. Тому для нас становлять значний інтерес ті дослідження, в яких на основі клініко-морфологічних зіставлень робляться спроби зв'язати роботу лівої й правої півкуль головного мозку людини з функціями свідомості й несвідомого в цілісній системі її психіки.

У наш час є загально визнаним, що півкулі розрізняються за способом коркової обробки зовнішньої інформації, яка поступає у мозок, за характером «бачення» навколишнього світу. Права півкуля вважається холістичною, тому що вона сприймає світ як цілісний образ, що не зводиться до суми складових його елементів. Ліва півкуля вважається аналітичною, тому що вона обробляє інформацію послідовно, дискретно. При цьому передбачається, що «аналітико-холістична дихотомія півкуль у способі обробки сенсорної інформації – їх фундаментальна первинна властивість, що визначає інші види спеціалізації півкуль головного мозку, які можна розглядати як вторинні» [81, с. 68].

Найбільше всебічно феноменологія функціональної асиметрії людини представлена в роботі Н.М. Брагіної і Т.А. Доброхотової. Автори розглядають функціональну асиметрію мозку як окремих випадок загальної проблеми функціональних асиметрій. Основною ідеєю даної роботи є положення про те, що функціональні асиметрії (моторні, сенсорні, психічні) опосередковуються просторово-тимчасовими факторами, і саме їхня організація визначає цілісну нервово-психічну діяльність людини. Висувається ідея про загальні для «праворукої більшості людства» закономірності просторово-тимчасової організації. Суть її полягає в сполученні лівої півкулі мозку з майбутнім часом, а правої півкулі мозку – з минулим часом. За образним висловом авторів, ліва півкуля «дивиться» у майбутнє, а права – у минуле [25].

Відповідно до концепцій сучасної психофізіології, до головних функцій свідомості відносяться почуття «Я» і комунікація [61]. Тому усвідомлювані психічні процеси зв'язуються в основному з лівою півкулею, її мовними зонами. Саме в лівій півкулі перебуває наше усвідомлюване «Я», пов'язане з мовою [132, с. 159]. Відчуття цілісності особистості й свободи вибору також забезпечується діяльністю лівої півкулі, розташованою там системою внутрішньої й зовнішньої мови, що становить основу самосвідомості [81, с. 77-78].

Т.В. Чернігівська показала, що рефлексія як фундаментальна функція свідомості є продуктом функціональної активності винятково лівопівкульних структур мозку. Здатність виділити себе як фігуру із фону цілком забезпечується структурами лівої півкулі [155].

Е.А. Костандов відзначає, що ліва півкуля здійснює також специфічну функцію інтерпретатора діяльності правої півкулі. Ця унікальна, властива тільки мозку людини функція інтерпретатора дозволяє створювати гіпотези про причини своїх дій і вчинків і служить, таким чином, основою формування й зміни думок суб'єкта про навколишній світ і свої реакції на нього, звільняючи його в певному ступені від обмежень зовнішніх сигналів [81, с. 77-78].

У цілому ліва півкуля забезпечує функціонування наступних психічних функцій, що належать до свідомості: 1) дискретну, послідовну обробку інформації; 2) класифікацію (віднесення об'єкта до категорії); 3) вербалізацію інформації; 4) аналіз мови; 5) аналітичний спосіб обробки інформації; 6) формування й розуміння мови й письма; 7) мовний слух; 8) словниковий запас; 9) розуміння граматичної структури мови, граматичних конструкцій, їхнє використання, читання, письмо, рахунок; 10) аналіз тональної послідовності; 11) сприйняття окремих ознак і деталей при сприйнятті зовнішності інших людей; 12) сприйняття й оцінку позитивних емоцій; 13) абстрактне мислення й орієнтування в навколишньому оточенні за рахунок узагальнення й словесної класифікації об'єктів; 14) відчуття й рух правої половини тіла; 15) сприйняття правого візуального поля; 16) оцінку звуку із правого вуха тощо [59].

Таким чином, ліва півкуля є домінантною для вербального матеріалу з аналітичною стратегією його обробки шляхом рішення логічних і математичних завдань. Тому функцією лівої півкулі і є логічне мислення, аналіз, мова, письмо, математичні здібності.

Поняття несвідомого «містить у собі всі психічні явища поза сферою свідомості – ті змісти психічного життя, про наявність яких людина або не підозрює в цей момент, або не знає про них протягом тривалого часу, або взагалі ніколи не знала» [81, с. 15]. При цьому для всіх видів несвідомого з погляду психофізіології загальним є те, що вони є результатом активних процесів, які відбуваються в центральній нервовій системі.

Психофізіологічні дослідження на людях з «розщепленим мозком» [139] дали великий матеріал, що дозволяє зв'язувати неусвідомлювані психічні функції переважно з діяльністю правої півкулі. При цьому можна провести пряму паралель між функціонуванням ізольованої правої півкулі в осіб з «розщепленим мозком» і неусвідомлюваними психічними процесами. Функціонально або анатомічно ізольована права півкуля в змозі здійснювати беззвітну емоційну поведінку, що не співпадає за своїм характером з

поведінкою, що зорганізується лівою півкулею. Права півкуля служить не тільки джерелом несвідомої мотивації, але й має свій характерний «голос» у здійсненні психічних функцій на свідомому рівні [139]. В.С. Ротенберг показав, що всі наші численні «образи Я», пов'язані зі стійким уявленням людини про себе, з пам'яттю «Я» у різних станах, з самооцінкою, також перебувають у правій півкулі [128].

Розрізняють наступні форми несвідомого: 1) неусвідомлювані спонукачі діяльності (мотиви й смислові установки), які не усвідомлюються через їхню соціальну неприйнятність або неузгодженість із іншими потребами, мотивами й установками особистості; 2) неусвідомлювані механізми фіксованої установки, що забезпечують безперешкодне виконання звичних поведінкових автоматизмів і стереотипів; 3) механізми й процеси підпорогового сприйняття об'єктів; 4) надсвідомі явища (неусвідомлювані механізми творчих процесів, результати яких усвідомлюються як художні образи, наукові відкриття, прояви інтуїції, натхнення, творчого осяяння й ін.); 5) феномен психологічного захисту; 6) механізми неусвідомлюваного навчання; 7) беззвітні емоції. В останні роки проблема психофізіологічного вивчення зазначених вище неусвідомлюваних психічних явищ тісно пов'язується з дослідженнями в області структурної та функціональної асиметрії великих півкуль головного мозку людини [81, с. 71].

На думку прихильників концепції про особливу роль правої півкулі у функціях несвідомих психічних явищ, деякі аспекти в діяльності цієї півкулі збігаються зі способом пізнання, що отримали у вченні про психоаналіз назву «первинний процес» – форма мислення, яку З. Фрейд відносив до системи несвідомого. Таких аспектів декілька: 1) у правій півкулі представлено в основному невербальне мислення; 2) права півкуля працює за нелінійним принципом утворення асоціацій, «схоплює» зовнішнє середовище як ціле на основі сприйняття якої-небудь його окремої частини; 3) права півкуля аналізує й може «вимовляти» окремі слова, але не в змозі організувати їх у речення, що схоже на говоріння під час сну або застереження, описані З. Фрейдом з проблеми психопатології повсякденного життя. Тому дані особливості функціонування правої півкулі дають підставу вважати, що вона здійснює беззвітну, неусвідомлювану поведінку, що не завжди збігається з мотиваціями й поведінковими імпульсами, що виходять із лівої півкулі [81], [12], [132].

У цілому права півкуля забезпечує реалізацію наступних психічних функцій, що відносяться до несвідомого: 1) цілісну, комплексну обробку інформації; 2) початкову стадію обробки інформації; 3) індивідуалізацію об'єкта усередині категорії; 4) зорово-просторову орієнтацію; 5) створення зорово-просторової картини навколишнього світу шляхом побудови

просторових схем, оперування образами планів і структурами фігур; 6) просторове сприйняття й аналіз просторових взаємин; 7) ідентифікацію фігур; 8) аналіз живого змісту звуків у даній ситуації; 9) аналіз нових відтінків слів, назв предметів; 10) сприйняття й аналіз ритміко-інтонаційних відтінків мови, ударних, ненаголошених, довгих, коротких складів; 11) відмінність чоловічих і жіночих голосів; 12) впізнання знайомих голосів; 13) аналіз музичних образів; 14) інтонування своєї мови; 15) оцінку музики, висоти тону, аналіз мелодій, спів; 16) впізнання людських облич у цілому; 17) сприйняття часу; 18) обробку негативних емоцій і створення негативного емоційного вираження; 19) розуміння негативної емоційності; 20) конкретне образне мислення; 21) відчуття й рух лівої половини тіла; 22) оцінку звуку з лівого вуха; 23) сприйняття лівого візуального поля тощо [59].

Таким чином, права півкуля є домінантною для невербального матеріалу із синтетичною стратегією його обробки шляхом сканування візуально-просторових відносин. Тому функцією правої півкулі і є образне мислення, синтез, інтуїція, творчі здібності.

Навіювання розглядається різними авторами як комунікативний процес: «способи вербального й невербального емоційно забарвленого впливу на сугеренда» [78, с. 38]; вербальні форми комунікації (накази, поради, побажання) і невербальні форми комунікації (емоційність і виразність мови, жестикуляція, міміка) [15, с. 166]. Узагальнюючи, можна відзначити, що «навіювання досягається вербальними (слова, інтонації) і невербальними (міміка, жести, дії іншої людини, навколишнє оточення) засобами» [122, с. 57].

У зв'язку із цим важливе значення, з погляду завдань нашого дослідження, набуває проблема функціональної асиметрії мовної функції. Розкриття даної проблеми є важливим у контексті вибору сугестором адекватних комунікативних засобів (адекватного «пучка мов») для впливу на праву півкулю мозку, яка є носієм несвідомого психічного.

Вивчаючи різну роль півкуль мозку в організації мовних здібностей людини, Т.В. Чернігівська й В.Л. Деглін [158] експериментально показали наступне. Для правої півкулі важливий референт, а не внутрішньомовні відносини. При класифікації слів вона складає «портрет», ігноруючи можливі формальні принципи. У граматичних текстах вона орієнтується на перше ім'я в реченні. При ідентифікації фраз із картинками вона найбільше обтяжується в аналізі пасивів та інтровертивних конструкцій і також може піти шляхом ідентифікації «за ім'ям». Для правої півкулі існує наступна ієрархія складності граматичних конструкцій (за зростанням складності): прямий актив; інтровертивний пасив, прямий пасив; інтровертивний актив.

Т.В. Чернігівська й В.Л. Деглін відзначають, що права півкуля формує глибинні рівні породження мови – рівень мотиву й глибинно-семантичний рівень, на якому відбувається глобальне виділення теми й реми (визначення «даного» і «нового»). Це рівень «індивідуальних смислів», початок внутрішньої мови.

До компетенції правої півкулі відноситься також і наступний рівень – рівень пропозиціонування, виділення діяча й об'єкта, етап перекладу «індивідуальних смислів» у загальнозначущі поняття, початок найпростішого структурування. Потім ліва півкуля формує конкретно-мовні синтаксичні структури.

Ліва півкуля поводиться зовсім інакше. При класифікації фраз вона не тільки здатна звести трансформовані конструкції до змісту, але схильна навіть до формальних метамовних класифікацій. Вона ніколи не орієнтується на перше ім'я у фразі. Ліва півкуля легко розуміє складні граматичні конструкції при ідентифікації, але утрудняється в розумінні прямого активу. Тому існує наступна ієрархія складності граматичних конструкцій для лівої півкулі (за зростанням складності): інтровертивний пасив; прямий пасив; інтровертований актив; прямий актив [158].

З погляду наведених вище експериментальних даних, діалог півкуль – це діалог різних логік мислення, різних систем усвідомлення світу, діалог, що забезпечує, за визначенням В.С. Біблера, додатковість «логіки структури» і «не-логіки» [19, с. 330].

Таким чином, з урахуванням зазначених вище досліджень можна зробити висновок про те, що питання про межу між правопівкульними й лівопівкульними механізмами забезпечення глибинних рівнів мови зводиться до альтернативи: або ця межа проходить після рівня виділення теми й реми, або після виділення агенса й пацієнса. При цьому сутність діалогу півкуль визначається у взаємодії двох вказаних вище тенденцій – орієнтованості на референт (права півкуля) і орієнтованості на форму (ліва півкуля) [158].

Аналізуючи вербальні розумові здібності правої й лівої півкуль мозку, Т.В. Чернігівська й В.Л. Деглін [156] експериментально показали також наступне. Права півкуля є носієм метафоричного (архаїчного, міфологічного, «комплексного») у свідомості, вона пам'ятає ідіоми й бере участь у дешифруванні метафор, користуючись при цьому не поелементним, лінгвістичним аналізом, а цілісним, комплексним, гештальтним сприйняттям. Для правопівкульного мислення важливо лише те, що існує в самому досвіді й становить його невід'ємну частину, що неможливо виділити з життєвої тканини. Дане мислення асоціюється з архаїчною свідомістю: циклічною, заповненою конкретними подіями часу, де переважає старе, відоме, перевірене

часом і де відсутній інтерес до нового, апріорного, що існує до й поза досвідом. При рішенні силогізмів права півкуля намагається створити на запропоновану тему свою модель, що живиться накопиченим життєвим досвідом.

Ліва півкуля є носієм «наукового мислення», нової інформації, формальної логіки. Вона не пам'ятає ідіом і майже не може дешифрувати метафори, тому що для цього тільки структурування матеріалу мало. Проте із чисто логічним завданням з рішення силогізмів вона справляється блискуче – їй цілком вистачає відомої (вивченої) схеми рішення й вона не намагається співвіднести свій досвід зі змістом силогізмів. Вона формальна й орієнтована на сприйняття не просто нової, але й раціонально поданої інформації. У своєму крайньому прояві вона займається схоластикою, «грою в бісер» [156].

Таким чином, для функціональної асиметрії мозку характерна семіотична гетерогенність, можливість дублювання, двоякого прочитання зовнішньої й внутрішньої інформації, здібність до автоматизованих і довільних мовних процедур, її подвійна природа, яка забезпечується великими півкулями головного мозку. При цьому різні «альтернативно настроєні» субстрати (мозкові півкулі) дані людині споконвічно, і саме вони обумовлюють породження різних когнітивних стилів, латеральних профілів і суб'єктивних світів [155].

Слід зазначити, що вже багато років здійснюються спроби сформулювати інтегративні концепції, здатні адекватно описати асиметрію мозкової діяльності. Однією із самих серйозних спроб такого роду є робота С. Спрінгера й Г. Дейча [139].

Автори відзначають, що один вид гіпотез відображає розходження у функціонуванні півкуль як розходження в *типах* матеріалу, який обробляється кожною з них (вербальний – зорово-просторовий). При цьому було доведено, що ліва півкуля відповідальна за сприйняття й продукування мови, а також математичних і абстрактних символів. Правій півкулі притаманна обробка будь-якої образної, невербальної інформації.

Інший вид гіпотез акцентує увагу на розходженнях в *способах* обробки матеріалу кожною з півкуль (аналітичні – холістичні). Даний вид гіпотез приписує лівій півкулі послідовний перехід від одного елемента інформації до іншого, що сприяє її систематичному аналізу («сукцесивна обробка інформації»), тоді як за правою півкулею закріплюється здатність до одночасного синтетичного «схоплювання» всілякої інформації («симультанна обробка інформації») [139].

В.С. Ротенберг припустив, що розходження між півкулями зводиться до різних стратегій організації контекстуального зв'язку між предметами і явищами. Відповідно до його концепції, ліва півкуля із множинності

реальних і потенційних зв'язків вибирає деякі внутрішньо несуперечливі, взаємодоповнюючі один одного зв'язки, і на основі деяких з цих зв'язків створює контекст, що розуміється однозначно. Права півкуля зайнята прямопротилежним завданням. Вона «схоплює» реальність у всьому багатстві, суперечливості й неоднозначності зв'язків і формує багатозначний контекст. Якщо завдяки лівопівкульній стратегії формується модель світу, яка зручна для аналізу, але при цьому обмежена, то завдяки правопівкульній стратегії створюється живий, повнокровний, але при цьому суперечливий образ світу. При цьому обидві стратегії перебувають у стані взаємної доповнюваності [128, с. 95-108].

Разом з тим у цілому ряді експериментів показано, що в будь-якому реальному завданні неодмінно беруть участь обидві півкулі мозку – будь то вербальний текст або зоровий невербальний матеріал, будь то аналітичний або холістичний спосіб обробки матеріалу. Будь-яке завдання, що вимагає сенсорного або моторного рішення досить високого рівня, неодмінно застосовує мозкові структури обох півкуль. Тому при дослідженні активності цілісного мозку в здорових досліджуваних мова йде про компліментарність функцій півкуль [156].

Т.В. Чернігівська, зокрема, пише: «Згідно запропонованим останнім часом гіпотезам, мова йде не про бінарності, а про континуум між лівопівкульними і правопівкульними полюсами, де міра участі латеральних ансамблів балансує залежно від завдання, яке розв'язується мозком» [157, с. 26]. Це значить, що мова йде про динамічну організацію процесу, щораз нову або найбільш залежну від контексту. При цьому ліва півкуля є ведучою в аналізі фонематичних процедур з усіма слідуючими із цього наслідками для мовної домінантності.

Таким чином, більшість гіпотез, що намагаються пояснити функціональну асиметрію мозку, фактично виходять із того, що півкулі мозку функціонують як «два окремих» мозки, які на нейрофізіологічному рівні забезпечують свідому й несвідому активність у системі психіки людини. Зазначені вище гіпотези мають на увазі, що інформація, отримана однією півкулею, але несумісна з її специфікою, повинна бути переадресована іншій півкулі через комісури мозку. Отже, при функціонуванні однієї півкулі інша як би інактивована. За оцінкою Т.В. Чернігівської й В.Л. Дегліна, гіпотези залежності півкульної домінантності як від типу завдання, так і від способів (стратегій) обробки матеріалу в цей час є не тільки ведучими, але й експериментально обґрунтованими [158]. При цьому суперечливі факти, що стосуються півкульної організації вищих психічних функцій, стають цілком з'ясовні, «як тільки ми переходимо до нейросеміотичного опису й говоримо про

різні знакові системи, або про різні способи обробки інформації (однієї й тієї самої), або навіть про різні «когнітивні стилі», які використовують ліва й права півкулі [157, с. 26].

Тому проаналізована вище робоча модель свідомості й несвідомого дає можливість на природно-науковій основі ставити й вирішувати наступні фундаментальні проблеми, що виникають у процесі сугестивного впливу: 1) підвищувати сугестивність сугеренда на основі депотенціалізації свідомості (зниження функціональної активності його лівої півкулі) [128]; 2) формувати трансівні стани сугеренда на основі депотенціалізації свідомості й актуалізації несвідомого (зниження функціональної активності лівої півкулі й підвищення функціональної активності його правої півкулі) [132]; 3) обґрунтовувати використання найбільш ефективних семантичних засобів комунікативно-сугестивного впливу, до яких чутливе несвідоме сугеренда (мовна функція його правої півкулі) [157]; 4) формувати ресурсні переживання сугеренда на основі актуалізації специфічних форм активності несвідомого (правопівкульної активності) [37]; 5) адекватно визначати «сугестивні мішені» у структурі несвідомого сугеренда (як функціональні структури правопівкульної активності) [169]; 6) утилізувати гіпнотичні феномени трансу як специфічні форми активності несвідомого в умовах дисоціації свідомості й несвідомого сугеренда [37]; 7) ефективно переборювати опір сугеренда на основі співробітництва сугестора з несвідомим сугеренда у процесі сугестивного впливу [166].

2.2. Дисоціація свідомості та несвідомого як психологічний механізм підвищення навіюваності сугеренда

Підвищення навіюваності сугеренда в процесі сугестії є фундаментальною проблемою, від вирішення якої залежить не тільки ефективність, але й сама можливість здійснення сугестії як специфічної форми комунікації. Л.П. Гримак підкреслює, що за своєю соціально-психологічною природою навіюваність «має відношення до загальнокомунікативних реалій суспільства, характеризуючи вираженість контролюючих функцій індивіда, що беруть участь в інформаційному процесі» [45, с. 8]. Тому знання механізмів людської сугестивності й компетентне використання методів, що підвищують її дієвість у сучасному світі, перетворює звичайний комунікативний процес у сугестивний вплив з високо програмувальними результатами. Але певна група сучасних авторів вказує також й на недостатню розробку проблеми фундаментальних психологічних механізмів підвищення навіюваності сугеренда у процесі здійснення сугестором сугестивних впливів [38], [45], [55], [62], [148]. Це передбачає подальшу теоретичну розробку даної проблеми сучасною психологічною наукою.

Розглянемо поняття сугестивності (навіюваності) в психології. Згідно В.М. Бехтереву, під сугестивністю «...слід розуміти здатність або схильність у більшому або меншому ступені сприймати й засвоювати навіювання» [за 137, с. 146-147]. Це трактування сугестивності близьке до того, що І. Бернгейм називав «законом ідеодинаміки», відповідно до якого в певних умовах ідея може безпосередньо перетворюватися в рух. Звідси І. Бернгейм зробив висновок, що сугестивність – це здатність піддаватися впливу ідеї, сприйнятої мозком, і реалізувати її [163, с. 30].

У сучасній психологічній літературі під сугестивністю зазвичай прийнято розуміти певну підпорядкованість або готовність змінити поведінку не на підставі розумних, логічних доводів або мотивів, а за однією лише вимогою або пропозицією, що виходять від іншої особи або групи осіб; при цьому сам суб'єкт не віддає собі ясного звіту в такій підпорядкованості, а продовжує вважати свій спосіб дії результатом власної ініціативи й самостійного вибору. При цьому сугестивність трактується і як стійка властивість особистості, і як ситуативний стан психіки сугеренда, що проявляється у формі піддатливості стосовно психологічного впливу інших людей [41], [45], [80], [123], [137].

З позицій теорії інформації В.В. Іванов розглядає сугестивність у якості однієї з глобальних психологічних якостей особистості, що мінливо виражається в різних обставинах і стосовно різних форм впливу [62, с. 72]. У своїй концепції автор виявляє наступні загальні закономірності, характерні для будь-яких форм сугестивності: 1) сугестивність має місце винятково в комунікаційних процесах; 2) сугестивність завжди є процесуальною формою психічного реагування, тобто формою діяльності; 3) сугестивність характеризується зміною функціонального стану (від психічного до фізичного рівнів); 4) сугестивність завжди містить у собі три нерозривно пов'язаних компоненти реалізації інформаційного процесу: селективність, переробку й реалізацію. При цьому вся навіяна діяльність або її етапи можуть здійснюватися на різних ступенях усвідомленості [62].

За допомогою факторного аналізу виявлено два типи сугестивності. Первинна сугестивність знаходиться в основі сприйнятливості до аутосугестії в процесі гіпнозу. Вторинна сугестивність пов'язана з відносинами підпорядкування, їхньою мотивацією і низькою самооцінкою суб'єкта [122, с. 56]. М. Хіп і У. Драйден відзначають, що первинна сугестивність має відношення до мимовільних актів, а вторинна сугестивність являє собою «схильність бути податливим, довірливим і легко керованим» [38, с. 16].

Таким чином, сучасна психологія розглядає сугестивність як неоднорідне явище, яке по-різному виявляє себе в різних сферах психіки особистості, а також стосовно того або іншого змісту й виду діяльності. Із

цього погляду витікає, що кожна людина в певних ситуаціях може виявитися сугестивною. Сугестивність є властивістю, залежною від ситуативних і особистісних факторів. Вона є нормальною властивістю людської психіки, однак надмірна сугестивність може дезорганізувати поведінку й розцінюється як негативна якість.

Варто підкреслити, що сутність навіювання полягає в цілеспрямованому впливі на несвідому сферу психіки сугеренда, а через неї – на його розум, волю й поведінку. На думку В.Г. Євтушенка, *«навіювання ніколи не реалізується на рівні свідомості. Воно може стати ефективним, лише будучи перетвореним в образні уявлення за допомогою самонавіяння...Мова нашої підсвідомості заснована не на словах, а на образах, «гучність» же мови образів залежить від супутніх емоцій. Подіяти на підсвідомість може тільки те, що ми самі можемо собі уявити»* [55, с. 174-175].

Частина авторів відзначають комунікативну природу сугестивного впливу на несвідоме в процесі навіювання. Ж. Бекіо й Ш. Жюслен розглядають навіювання як елемент комунікації, що дозволяє одержати мимовільну відповідь, адресовану несвідомій частини психіки сугеренда [12]. М.Д. Япко також пише, що при комунікації сугестора й сугеренда *«навіювання навмисно формулюються так, щоб передати несвідомому клієнта певну інформацію, коли його свідомість зайнята чимось іншим. Розуміння розходжень між свідомістю й несвідомим мають безпосередній зв'язок з формулюванням успішних формул навіювання»* [169, с. 48].

Для забезпечення ефективності сугестивного впливу на несвідому сферу психіки сугеренда *необхідне підвищення навіюваності як ситуативного психічного стану, що формується на основі механізму дисоціації свідомої й несвідомої сфер його психіки.* При цьому ми поділяємо точку зору Л.І. Анциферової, яка визначає психологічні механізми як *«особистісні, що закріпилися в психологічній організації, функціональні способи її перетворення, в результаті чого з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування»* [4, с. 8].

Розглянемо деякі визначення психічної дисоціації. М.Д. Япко відзначає: *«Дисоціація означає здатність до розділу елементів досвіду, що дає можливим селективну відповідь»* [170, с. 65]. С. Гіліген пише: *«Дисоціація може бути визначена як психічний процес, при якому системи ідей відокремлюються від нормальної особистості й функціонують незалежно від неї»* [37, с. 48]. *«Дисоціація, – уточнює Р. Уотерфілд, – це відділення одних підсистем від інших і від центральної контролюючої системи»* [148, с. 369]. Розвиваючи дане положення, М.М. Гордєєв відзначає: *«Цілком можливо, що феномен дисоціації*

впритул пов'язаний з ідеями частин особистості або навіть особистості усередині людини, які заховані в несвідомому» [41, с. 118]. У ряді випадків дисоціація може бути розцінена як звертання до досвіду колективного несвідомого й трансперсонального досвіду [47], [167].

Отже, у психіці представлені когнітивні системи, якими у нормальних умовах керує центральна підсистема контролю. При дисоціації ці звичайно об'єднані підсистеми розділяються в різному ступені. Цей поділ приводить до того, що зазначені підсистеми стають здатними до незалежної, багаторівневої реакції на навіювання сугестора.

Свідомість і несвідоме психічне також можна до певного ступеня розділити (дисоціювати) і використати як взаємозалежні, так і незалежні підсистеми. При дисоціації свідомості й несвідомого психічного «...свідомі процеси ... відходять на другий план, дозволяючи, тим самим, несвідомим процесам продукувати значущий трансформаційний внутрішній досвід» [37, с. 40]. Важливо також підкреслити, що «...несвідоме може функціонувати незалежно від свідомих процесів (це називається дисоціативною обробкою інформації) і здатне на глибинні трансформаційні зміни» [37, с. 40].

Характеризуючи психічну дисоціацію свідомої й підсвідомої сфер в умовах сугестії, В.М. Бехтерев пише, що «крім активного сприйняття багато чого з навколишнього світу ми сприймаємо пасивно, без усякої участі нашого «я», коли увага наша чим-небудь зайнята, наприклад, при зосередженні на якій-небудь думці, або коли увага наша, внаслідок тих або інших причин, ослаблена, як це спостерігається, наприклад, у стані неухважності» [15, с. 18-19]. У цьому випадку, як відзначає автор, предмет сприйняття проникає в підсвідому сферу. К.І. Платонов указує, що «основною фізіологічною умовою сугестивності є зниження тону кори великих півкуль і легко виникаюча при цьому функціональна розчленованість коркової діяльності» [116, с. 32]. В.М. Куліков також відзначає, що «механізм зміни сугестивності полягає у функціональній «інтеграції – дезінтеграції» психічних явищ. При ослабленні й порушенні зв'язків між психічними явищами відбувається функціональне відокремлення процесів прийняття змісту, який навіюється (змісту процесів сприйняття й запам'ятовування), що веде до зниження ступеня критичності людини відносно зовнішніх впливів» [88, с. 167].

Таким чином, при дисоціації свідомості й несвідомого останнє може виконувати розумну, творчу й автономну активність замість свідомості, тому що дисоціація «дозволяє одержати більш безпосередній доступ до несвідомих резервів, які приховує свідомість клієнта, і дає більш глибоке знання про внутрішнє функціонування особистості» [169, с. 63].

Розглянемо основні психологічні ефекти при депотенціалізації свідомості сугеренда в умовах дисоціації його свідомої й несвідомої сфер психіки.

При депотенціалізації свідомості й зниженні функціональної активності лівої півкулі відбувається «подача інформації, яка сприймається без критичної оцінки і яка здійснює вплив на течію нервово-психічних і соматичних процесів» [123, с. 75]. Г.М. Андрєєва відзначає: «Передбачається, що людина, яка приймає інформацію, у випадку навіювання не здатна на її критичну оцінку. Природно, що в різних ситуаціях і для різних груп людей міра неаргументованості, що допускає некритичне прийняття інформації, стає досить різною» [3, с. 161]. Б.В. Михайлов, О.І. Сердюк, В.О. Федосєєв показали, що реалізація навіювання можлива тільки при певних психофізіологічних умовах, у стані зниженого рівня усвідомленості, що є фундаментальною умовою ефективності навіювання. Тому при використанні різних психотехнічних прийомів навіювання ступінь зниження усвідомленості буде неоднаковою, реалізуючись по-різному в базисних станах пильнування, гіпнозу, медикаментозного або природного сну [104].

В.М. Бехтерев одним з перших указав на відсутність рефлексії в процесах сугестії при зниженні критичності сугеренда. Автор писав: «Проникаючи у свідомість без активної участі «я» суб'єкта, навіювання залишається поза сферою особистої свідомості, завдяки чому й всі подальші його наслідки відбуваються поза контролем «я» і без відповідної затримки» [15, с. 21]. Т.В. Чернігівська, аналізуючи рефлексію як психологічну основу критичності свідомості в умовах комунікації суб'єктів, також відзначає, що рефлексія є функцією винятково лівопівкульних структур мозку. Здатність виділити себе, як фігуру із фону, цілком забезпечується структурами лівої півкулі. Тому зниження функціональної активності лівої півкулі, що забезпечує рефлексію, і веде до зниження критичності суб'єкта [155].

Таким чином, депотенціалізація свідомості й зниження функціональної активності лівої півкулі мозку в умовах дисоціації свідомої й несвідомої сфер психіки сугеренда актуалізує наступні регресивні явища: зниження рівня орієнтовних дій суб'єкта психічної діяльності; регресію рефлексії; регресію логічного мислення; регресію довільної уваги; зниження свідомого контролю відносно сприйнятої інформації. В остаточному підсумку, такі внутрішні зміни в режимі функціонування психіки сугеренда й приводять до появи в нього некритичності при сприйнятті, оцінці й переробці інформації, що надходить від сугестора. Тому інтегральним психологічним ефектом при депотенціалізації свідомості на основі зниження функціональної активності лівої півкулі мозку сугеренда виступає як зниження в нього критичності, так і підвищення його співробітництва із сугестором у процесі комунікації.

Розглянемо основні психологічні ефекти при актуалізації несвідомого психічного сугеренда в умовах дисоціації його свідомості й несвідомого.

В.В. Кондрашов відзначає, що при домінуванні лівої півкулі «результати розумової діяльності можуть бути усвідомлені й висловлені. Коли домінує права, розумовий процес не може бути усвідомлений і переведений у мовний процес» [80, с. 93]. Автор довів також наступне: «Для формування активної установки на сугестивність необхідно створити всі умови, щоб розкріпачити й підвищити активність правої півкулі й створити умови для гальмування лівої півкулі» [80, с. 95].

М.Д. Япко підкреслює: «Що являє собою сприйнятливості до навіювання? Це готовність до прийняття нових ідей та інформації, а також реакції на них» [169, с.42]. Автор підкреслює, що в стані дисоціації свідомості й несвідомого психічного «несвідоме здатне обробляти інформацію більш символічно й метафорично, ніж свідомість. У той час як свідомість зайнята раціональним аналізом слів, реєструючи наслідки їхнього впливу, несвідоме відповідає за суб'єктивні значення» [169, с. 49]. Слід підкреслити, що автор трактує «свідоме» і «несвідоме» як психічні функції, що відносяться до різних півкуль мозку [169, с. 50].

В.С. Ротенберг відзначає, що мозок улаштований таким чином, що при потраплянні інформації в праву півкулю поведінкова реакція людини може бути адекватною, але вона не може пояснити причини своєї поведінки, так само як і не може нічого сказати про саму інформацію, тобто не усвідомлює її [128, с. 77].

Таким чином, актуалізація несвідомого психічного й посилення функціональної активності правої півкулі мозку в умовах дисоціації свідомої й несвідомої сфер психіки сугеренда актуалізує наступні регресивні явища: підвищену ідеодинамічність (здатність перетворення ідей у дії); ідеопластичність (підвищену психофізіологічну реактивність); перехід на почуттєвий спосіб переробки інформації, що дозволяє встановити більш глибокі зв'язки як із власними психологічними ресурсами, так і з поточною реальністю [37, с. 40-41]. В результаті формуються відносини співробітництва між сугестором і сугерендом. При цьому співробітництво проявляється при спілкуванні у формі піддатливості при засвоєнні й реалізації чужих ідей, готовності експериментувати з внутрішніми психічними феноменами, всебічному впливі засвоєних ідей на діяльність, поведінку й спілкування сугеренда. Тому інтегральним психологічним ефектом при актуалізації несвідомого психічного на базі посилення функціональної активності правої півкулі мозку сугеренда виступає як підвищення в нього сприйнятливості до

навіювання на основі обмеженого в часі стану внутрішньої пластичності психіки, так і підвищення його співробітництва із сугестором.

Проведений вище аналіз дає можливість розглядати дисоціацію свідомої й несвідомої сфер психіки в якості базового психологічного механізму підвищення сугестивності сугеренда. Це пов'язане з тим, що саме актуалізація психологічного механізму дисоціації свідомості й несвідомого психічного, з одного боку, депотенціалізує свідомість і знижує критичність сугеренда, а з другого боку – актуалізує в нього несвідоме психічне й підвищує його сприйнятливості до навіювання. Це й робить, в остаточному підсумку, психіку сугеренда підвищено сприйнятною до різних аспектів цілеспрямованого впливу сугестора.

2.3. Моделі підвищення навіюваності сугеренда в незміненому стані свідомості

Наш попередній аналіз виявив, що в структурі процесу сугестивного впливу доцільно розрізняти операційний, процесуальний і результативний етапи [84, с. 156]. Формування стану підвищеної навіюваності сугеренда, яке є пов'язаним із процесуальним етапом сугестивного впливу, – вирішальна умова ефективності реалізації всього процесу сугестивного впливу [108], [166], [169].

У попередньому підрозділі монографії було показано, що дисоціація свідомої й несвідомої сфер психіки сугеренда є базовим психологічним механізмом підвищення його навіюваності [109].

На підставі аналізу співвідношення актуалізації й депотенціалізації як свідомості, так і несвідомого психічного в процесі їхньої дисоціації, можуть бути визначені наступні *моделі підвищення навіюваності сугеренда*: 1) «депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного»; 2) «актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості»; 3) «депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного»; 4) «актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості». При цьому перша й друга моделі підвищення сугестивності реалізуються в *незміненому стані свідомості* сугеренда, а третя й четверта моделі – при його переході в *трансовий (гіпнотичний) стан свідомості*.

Таким чином, потрібен подальший аналіз для виявлення специфічних факторів, психотехнік і методів підвищення навіюваності сугеренда, з одного боку, в незміненому стані свідомості, а з другого боку – при його переході в трансовий стан свідомості.

Метою даного підрозділу є визначення факторів, психотехнік і методів підвищення навіюваності сугеренда в незміненому стані свідомості в межах наступних моделей: 1) «депотенціалізація свідомості без актуалізації

несвідомого психічного»; 2) «актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості».

Розглянемо **сутнісні характеристики першої моделі** підвищення сугестивності, в основі якої знаходиться **депотенціалізація свідомості сугеренда без актуалізації його несвідомого психічного**.

М. Япко відзначає, що з позицій сучасної нейропсихологічної теорії «свідома» і «несвідома» психічна активність характеризується через різні психічні функції, які належать відповідно до лівої та правої півкуль мозку [169, с. 50]. Поділяючи зазначені вище положення, М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі підкреслюють, що найважливішою ознакою лівопівкульного функціонування є «лінгвістична й логіко-граматична організація свідомості, яку звичайно зв'язують із розташуванням мовного центру в лівій півкулі» [166, с. 304]. Тому автори пов'язують депотенціалізацію свідомості з депотенціалізацією лівопівкульного функціонування мозку. При цьому сутність депотенціалізації свідомості пов'язана з тим, «щоб зрушити свідомість убік від цієї лінгвістичної спеціалізації лівої півкулі..., щоб заблокувати або депотенціалізувати упорядковані, раціональні, абстрактні й напрямні функції звичайних для суб'єкта способів лівопівкульного функціонування» [166, с. 304-305].

Результатом депотенціалізації свідомості є «послаблення дії свідомого контролю, який здійснюється відносно сприйнятої інформації» [121, с. 51]. Тому «словесне навіювання, яке сприймається пасивно, без критики, легко може стати *сугестивним*, хоча б воно й суперечило минулому досвіду або було відірвано від реальності в сьогодні» [116, с. 32].

Таким чином, реалізація першої моделі підвищення навіюваності, в основі якої знаходиться депотенціалізація свідомості сугеренда без актуалізації його несвідомого психічного, веде до зниження рефлексивної активності «Я», блокування мовної активності лівої півкулі, зниження ефективності внутрішнього діалогу, послаблення дії свідомого контролю, в результаті чого й формується некритичність сугеренда [37, с. 270]. Варто підкреслити, що *депотенціалізація свідомості сама по собі не приводить до формування трансогового стану сугеренда*. У зв'язку із цим сугестивно-утилізаційні впливи сугестора можуть проводитися в незміненому стані свідомості сугеренда.

Розглянемо найважливіші **фактори депотенціалізації свідомості сугеренда без актуалізації його несвідомого психічного**, які реалізуються **в межах першої моделі** підвищення сугестивності. Підкреслимо ще раз, що стратегічним завданням сугестора в межах даної моделі є зниження критичності сугеренда в незміненому стані свідомості.

Першим фактором депотенціалізації свідомості й наступного зниження критичності сугеренда в незміненому стані свідомості виступає **авторитет сугестора**. У численних дослідженнях виявлено, що авторитет сугестора створює особливий, додатковий фактор впливу – довіру до джерела інформації, що переноситься на зміст інформації [3], [21] [84]. Цей «ефект довіри» проявляється також і стосовно особистості сугестора, і стосовно тієї соціальної групи, що дана особистість представляє. Г.М. Андрєєва пише: «Авторитетність сугестора й у тім, і в іншому випадку виконує функцію так званої «непрямої аргументації», свого роду компенсатора відсутності прямої аргументації, що є специфічною рисою навіювання» [3, с. 163].

У якості джерел формування авторитетності сугестора, зокрема, досліджуються: 1) досвід, колишні заслуги, масштаб зроблених людиною перетворень або причетність його до таких; 2) думка про нього оточуючих людей як про високоморальну, справедливу особистість; 3) володіння тим або іншим видом влади (винагороджуючою, примусовою, нормативною, еталонною, інформаційною); 4) престиж використовуваних джерел інформації; 5) ореол популярності; 6) наявність або приписування сугестору особливих здібностей або можливостей; 7) компетентність, контроль обстановки, самовладання, упевненість у собі тощо [3, с. 163-164].

Другим фактором депотенціалізації свідомості й подальшого зниження критичності сугеренда в незміненому стані свідомості є **подолання його антисугестивних бар'єрів**. Виокремлюються наступні види антисугестивних бар'єрів сугеренда: 1) бар'єр критичного мислення; 2) інтуїтивно-афективний бар'єр; 3) етичний бар'єр. Бар'єр свідомого критичного мислення сугеренда переборюється наданням реальних фактів і добре логічно сформульованими думками сугестора, інтуїтивно-афективний бар'єр – доброзичливістю й довірчим спілкуванням сугестора, а етичний бар'єр – відповідністю змісту навіювань таким особистісним структурам сугеренда, як моральні обов'язки, морально-етичні цінності, релігійні цінності тощо [84, с. 153-156].

Зазначені вище бар'єри переборюються іноді послідовно, а іноді одночасно. Психологічні дослідження й психокорекційна практика показали, що найбільш важким для подолання є етичний бар'єр. Готуючись до подолання антисугестивних бар'єрів, сугестору необхідно враховувати їхню індивідуальну структуру, а також інтелектуальний рівень, афективні прояви, етичне ядро особистості сугеренда.

Третім фактором депотенціалізації свідомості й наступного зниження критичності сугеренда в незміненому стані свідомості виступає **актуалізація певних психофізіологічних станів сугеренда**. Дослідження Л.П. Гримака показали, що критичність знижується як при спокої й релаксації, так і при

сильному емоційному напруженні, стомленні, стресі. Автор провів дослідження наступних полярних видів важких психофізіологічних станів, що викликають зниження критичності суб'єкта: 1) стани, які викликані надмірною психофізіологічною мобілізацією організму (стрес, домінантні стани, фрустрація, тривога); 2) стани, які пов'язані зі зниженим тонусом нервової системи (монотонія, самотність, «нічна психіка», нудьга, астенія, «хворобливе лідарство», релаксація) [44, с. 104-153].

Найважливішим практично значимим станом, який пов'язаний зі зниженням тонусу кори головного мозку й наступним зниженням критичності сугеренда в незміненому стані свідомості, є **релаксація**. Терміном релаксація «позначається стан пильнування, що характеризується зниженою психофізіологічною реактивністю, що відчувається або у всьому організмі, або у будь-якій його системі» [123, с. 536]. При цьому відбувається «довільне розслаблення всіх м'язів у зручній позі й відволікання від неприємних думок і емоцій як сполучення фізичного й психічного розслаблення» [117, с. 123].

Для досягнення стану релаксації найчастіше використовуються такі методи, як нервово-м'язове розслаблення, аутогенне тренування, медитація, контроль подиху й різні методи біологічного зворотного зв'язку [123, с. 536-538]. Важливо підкреслити, що небажані побічні ефекти при реалізації даних методів спостерігаються вкрай рідко. Тому методи релаксації широко використовуються як у психотерапії, так і у психології праці, педагогіці тощо.

Таким чином, при аналізі факторів депотенціалізації свідомості у межах першої моделі підвищення навіюваності варто погодитися з висновком К.І. Платонова про те, що «пасивність сприйняття змісту словесного впливу може бути обумовлена або високим авторитетом мовця, або тією афективністю, з якою ці слова були сказані, або, нарешті, зниженим тонусом кори мозку, ослабленим внаслідок хвороби, стомлення, сонливості та ін.» [116, с. 35].

Розглянемо **сутнісні характеристики другої моделі** підвищення сугестивності, в основі якої перебуває **актуалізація несвідомого психічного сугеренда без попередньої депотенціалізації його свідомості**.

Можливість впливу на несвідому сферу психіки сугеренда без попередньої депотенціалізації його свідомості ґрунтується на наступних положеннях.

У теорії переробки інформації показано, що різні пізнавальні процеси можуть здійснюватися *одночасно* у свідомій і несвідомій психічних сферах, підкоряючись при цьому різним психологічним законам [68, с. 423]. М.М. Гордєєв також пише, що «свідома й несвідома частина функціонування психіки людини протікають паралельно, одночасно, і несвідоме може бути тим субстратом, до якого ми апелюємо в процесі психотерапії, коли свідоме

функціонування й свідомі спроби зміни дійсності не досягають бажаного успіху» [41, с. 25]. Р. Уотерфілд підкреслює, що «два (або більше) потоки свідомості можуть одночасно мати місце усередині одного індивідуума, і це більше не є ненормальним явищем у психології» [148, с. 325].

Т.В. Чернігівська й В.Л. Деглін також показали, що в рішенні будь-якого завдання *одночасно* беруть участь обидві півкулі мозку, пов'язані із психічними функціями сфер свідомості й несвідомого психічного – будь то вербальний текст або зоровий невербальний матеріал, будь то аналітичний або холістичний спосіб обробки матеріалу. Будь-яке завдання, що вимагає сенсорного або моторного рішення досить високого рівня, неодмінно актуалізує мозкові структури обох півкуль. Тому при дослідженні активності цілісного мозку в здорових досліджуваних мова йде про комплементарність функцій півкуль і, відповідно, комплементарність сфер свідомості й несвідомого психічного [156].

З огляду на експериментально-теоретичні положення, наведені вище, необхідно звернути увагу на те, що в більшості людей існує добре закріплена звичка підтримувати й контролювати свої лівопівкульні функції більшою мірою, ніж функції правопівкульні. Тому права півкуля в незміненому стані свідомості звичайно легше актуалізується й піддається змінам, ніж ліва півкуля [166, с. 307].

Так, М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі відзначають, що «через більш глобальний і дифузійний характер правопівкульного функціонування, права півкуля може бути легше піддана змінам, ніж ліва. Через це ми часто спостерігаємо порушення схеми тіла *без якого-небудь блокування сфокусованих лінгвістико-логічних функцій лівого* (виділене мною – С.Н.)» [166, с. 306].

Важливо підкреслити, що «несвідоме, на відміну від свідомості, не є твердим, аналітичним, і головне – обмеженим. Воно реагує на методи контактів, пов'язані з досвідом, воно здатне до символічної інтерпретації й має тенденцію до узагальнених оцінок» [169, с. 49].

Таким чином, реалізація другої моделі підвищення сугестивності, в основі якої знаходиться актуалізація несвідомого психічного сугеренда без депотенціалізації його свідомості, *не приводить до формування трансового стану свідомості сугеренда*. На основі спеціально розробленого впливу реалізація відносного домінування «правопівкульного мислення» можлива й у незміненому стані свідомості, хоча при цьому воно й не настільки яскраво виражене.

Розглянемо **фактори актуалізації несвідомого психічного сугеренда без депотенціалізації його свідомості в межах другої моделі** підвищення навіюваності.

Стратегічним завданням підвищення сугестивності в межах другої моделі є, з одного боку, *відволікання свідомості* сугеренда, а з другого боку – використання такого «пучка мов» [154, с. 12], що у *незміненому стані* свідомості може адекватно впливати саме на *несвідому сферу* сугеренда, актуалізуючи його «правопівкульне функціонування» («правопівкульне мислення»).

Для реалізації такої стратегії потрібна *багаторівнева комунікація*, що, на думку М. Япко, означає «можливість звертатися до свідомості клієнта, завдяки використанню відповідно сформульованих і виражених форм навіювання, що враховують його спосіб сприйняття й асоціацій, одночасно подаючи проблему несвідомому з другого боку» [169, с. 49]. М. Еріксон також відзначає, що в комунікації є множинні рівні сприйняття й відповіді, не всі з яких перебувають на свідомому рівні. Значні частини комунікації виявляються на несвідомому рівні сприйняття й реагування. Тому в сугестивному впливі «багатозначна комунікація повинна замінити без кінця повторювані нудні вербалізації, прямі навіювання й авторитарні команди» [29, с. 8].

Першим фактором формування стану підвищеної сугестивності, в основі якого знаходиться актуалізація несвідомого психічного сугеренда без депотенціалізації його свідомості, є **побудова рапорту** між сугестором і сугерендом. Побудова рапорту здійснюється «з метою відволікти й використати домінуючу півкулю» [29, с. 111]. С.М. Коледа також відзначає: «Рапорт дозволяє одержати довіру свідомості, що пропускає вас далі – у несвідоме» [12, с. 69]. Якщо сугестор підлаштовується й приєднується до суб'єктивної реальності сугеренда, це забезпечує йому встановлення атмосфери емпатії й чуйності, а також дозволяє так утилізувати ці реальності сугеренда, щоб привести його до змін. Тому рапорт є «істотним фактором для встановлення атмосфери довіри, конфіденційності й участі, коли люди можуть взаємодіяти легко й вільно» [85, с. 90].

У цілому побудова рапорту між сугестором і сугерендом відбувається у формі підлаштування й ведення стосовно різних реальностей останнього. Рапорт може бути встановлений стосовно наступного: 1) певних аспектів зовнішньої поведінки сугеренда (пози, спрямованості уваги, сприйнятливості до зовнішніх подразників, словесних висловлювань тощо); 2) внутрішніх процесів сугеренда (емоцій, репрезентативних систем); 3) постійних індивідуальних стереотипів сугеренда (індивідуального стилю самопрояву, концептуальних метафор, навичок і здібностей, проблемних стереотипів) [37, с. 118-172].

Другим фактором формування стану підвищеної навіюваності, в основі якої знаходиться актуалізація несвідомого психічного сугеренда без

депотенціалізації його свідомості, є *відволікання свідомості сугеренда* при реалізації сугестивних впливів на його несвідому сферу.

На необхідність відволікання свідомості при реалізації сугестивного впливу в стані пильнування вказував ще В.М. Бехтерев. Автор, зокрема, писав, що «у нашу психічну сферу ... можуть входити різноманітні враження при відсутності до них якої-небудь уваги, ... коли вольова увага поглинена якою-небудь роботою (виділене мною – С.Н.). У такому випадку зовнішні враження входять у психічну сферу повз нашу особисту свідомість й, отже, повз наше «я»» [15, с. 20].

Розглянемо деякі найважливіші психотехніки відволікання свідомості сугеренда при реалізації по відношенню до нього сугестивного впливу в незміненому стані свідомості. Варто спеціально підкреслити, що в наведених нижче психотехніках *відволікання свідомості сугеренда одночасно супроводжується утилізаційними процесами впливу на його несвідому сферу.*

Першою психотехнікою, що ілюструє принцип відволікання свідомості й утилізації несвідомого сугеренда, є *метод вбудованої метафори («подвійної, потрібної спіралі»)*. «Подвійна спіраль» складається з двох історій, коли друга історія вбудовується в середину першої, після чого перша історія закінчується. У цьому випадку перша історія служить засобом відволікання свідомості сугеренда, а друга історія (у формі вбудованої метафори) розрахована на проникнення, сугестивну інтервенцію в його несвідому сферу.

«Потрійна спіраль» складається із трьох історій, коли друга історія вбудовується в середину першої, а третя історія вбудовується в середину другої історії, після чого закінчується друга історія й у самому кінці – перша історія. У цьому випадку перша й друга історії є засобами відволікання свідомості сугеренда, а третя історія (у формі вбудованої метафори) розрахована на проникнення, сугестивну інтервенцію в його несвідому сферу. У літературі описані вбудовані метафори і з більшою кількістю «спіралей» [49, с. 113-126].

На думку М.М. Гордеєва, серединна (вбудована) метафора може містити навіть прямі навіювання, але їх краще завуалювати. Прямі навіювання в серединній метафорі можуть виступати у вигляді фраз, написаних, наприклад, на камені в якомусь лабіринті, куди сугестор «завів» сугеренда, або можуть бути у вигляді слів, сказаних одним позитивним героєм іншому тощо. За таких умов прямі навіювання, пов'язані із серединною метафорою, за рахунок буквалізму несвідомого приймаються легко й охоче виконуються. Тому в серединній метафорі можна давати різні навіювання й інструкції досить виразно й конкретно [41, с. 209].

Другою психотехнікою, що ілюструє принцип відволікання свідомості й утилізації несвідомого сугеренда, є *метод бесіди сугестора з іншими*

людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда. У цьому випадку бесіда (розмова) сугестора з іншою людиною виконують функцію відволікання свідомості сугеренда, а сугестивні впливи, призначені для несвідомої сфери саме даного сугеренда, даються у формі порад, рекомендацій, команд іншій людині.

Цікавий варіант даної психотехніки з використанням розмови по телефону. При цьому сугестор може організувати ситуацію так, щоб сугеренд «ненавмисно» почув розмову по телефону на значущу для нього тему з авторитетною для нього людиною [71, с. 64-65].

Третім фактором формування стану підвищеної навіюваності, в основі якої знаходиться актуалізація несвідомого психічного сугеренда без депотенціалізації його свідомості, є **використання сугестором адекватного «пучка мов»** (І.Ю. Черепанова) для ефективного впливу на несвідому сферу сугеренда. Згідно Т.В. Чернігівській й В.Л. Дегліну, права півкуля, пов'язана з несвідомою сферою особистості, є носієм метафоричної (архаїчної, міфологічної, «комплексної») свідомості, вона пам'ятає ідіоми й бере участь у дешифруванні метафор, користуючись при цьому не дискретним лінгвістичним аналізом, а цілісним, комплексним, гештальтним сприйняттям об'єктивної реальності [156].

З огляду на наведені вище положення, у якості **першої психотехніки**, що ілюструє принцип використання сугестором адекватного «пучка мов» при впливі на несвідому сферу сугеренда без депотенціалізації його свідомості, розглянемо **метод метафори**. М.М. Гордєєв відзначає, що метафорою називається «вид непрямого навіювання, у якому через іносказання подається проблема, що є подібною до проблеми людини, а також шляхи й способи її вирішення» [41, с. 203].

Ще раз підкреслимо, що в людини права півкуля вважається нейрофізіологічною «зоною несвідомого» [108], для якої характерна мова образів, звуків, відчуттів, мова цілісних картин і подій. Несвідоме вловлює все цілком, не намагаючись його ділити, дробити, аналізувати [156], [157]. У зв'язку з тим, що при використанні метафори ми поміщаємо й маскуємо зміст навіювання в межі не пов'язаної з ним історії, даний зміст звичайно мине свідомість і надійде прямо в несвідому сферу психіки сугеренда. Тому «за рахунок створення цілісної історії метафора попадає безпосередньо в праву півкулю, де зустрічається з несвідомим, для якого вона й створювалася» [41, с. 203].

Добре сконструйована метафора повинна мати структуру, яка схожа на структуру певного досвіду людини. Ця подібність на структурному рівні спонукає підсвідомість інтерпретувати метафору в зв'язку із власними

потребами й описується терміном «ізоморфізм» (подібність). При цьому спочатку поверхнева історія займає й відволікає свідомість сугеренда, а потім за допомогою аналогій, що містяться в історії, у його підсвідомість «переміщуються» повідомлення більш глибокої структури метафори [23].

Основним правилом побудови сугестивної метафори є її подібність проблемній ситуації сугеренда. Тому ефективна метафора повинна містити наступні елементи: 1) герой, що повинен чимось нагадувати сугеренда; 2) оточення героя, яке у чомусь істотному повинне відповідати оточенню сугеренда; 3) серія ситуацій, що навчають героя; 4) трансформації, що відбуваються усередині героя; 5) перемога як результат внутрішніх трансформацій героя; 6) тріумф як визнання соціальним оточенням значущості зовнішньої перемоги і внутрішніх трансформацій героя [41, с. 214-218].

Другою психотехнікою, що ілюструє принцип використання сугестором адекватного «пучка мов» при впливі на несвідому сферу сугеренда без депотенціалізації його свідомості, є метод *аналогового маркування* («аналогового позначення», «схованого навіювання», «вставленого повідомлення», «схованої команди»). Аналогове маркування «являє собою маленькі фрагменти великих тверджень, які привертають увагу несвідомого завдяки таким деталям мови й поведінки, як зміни інтонації, паузи або зміни пози психотерапевта тощо» [71, с. 62].

Аналогове маркування може бути словесно виражене різними способами. При цьому «звичайна процедура полягає просто в тім, щоб, вирішивши, яке навіювання ви хочете зробити, включити його в прихованому вигляді в більший мовний контекст» [37, с. 219]. У всіх випадках аналогового маркування застосовується та ж сама загальна стратегія: приховані навіювання виділяються зміною невербальної поведінки [37, с. 221].

Аналогове маркування (приховані навіювання) здійснюється, насамперед, за допомогою наступних паралінгвістичних компонентів комунікації: 1) звучності (сили й гучності) голосу; 2) темпу мови (швидкості мови, тривалості звучання слів, тривалості й кількості пауз); 3) висоти (інтонації) голосу; 4) тембру голосу; 5) артикуляції й вимови (орфоєпії) [85, с. 144-153]. При цьому також можуть бути використані й інші елементи невербальної комунікації: жести, міміка, пантоміміка, нахили вправо або вліво відносно сугеренда, прийоми такесіки тощо [37].

Таким чином, варто погодитися із С. Гілігеном у тому, що «приховані навіювання виявляються ефективними тому, що вони використовують стратегії переробки інформації, які лежать у центрі несвідомого розуміння, але на периферії свідомої уваги» [37, с. 221]. При цьому, з одного боку, приховане навіювання не повинне бути очевидним для свідомості сугеренда, а з другого боку – повинне бути досить значимим, щоб його виявило несвідоме останнього.

Отже, підвищення навіюваності сугеренда в незміненому стані свідомості доцільно розглядати в межах наступних моделей: 1) «депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного»; 2) «актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості».

У контексті моделі «депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного» провідними факторами підвищення навіюваності сугеренда є: 1) авторитетність сугестора для сугеренда; 2) подолання сугестором антисугестивних бар'єрів сугеренда; 3) формування й використання сугестором певних психофізіологічних станів сугеренда, одним з яких є релаксація.

У контексті моделі «актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості» найважливішими факторами підвищення навіюваності сугеренда є: 1) побудова рапорту між сугестором і сугерендом; 2) відволікання свідомості сугеренда при реалізації сугестивних впливів на його несвідому сферу, яке можна реалізувати, зокрема, за допомогою таких психотехнік, як вбудована метафора («подвійна, потрійна спіраль») й бесіда сугестора з іншими людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда; 3) використання сугестором адекватного «пучка мов» для ефективного впливу на несвідому сферу сугеренда, що може бути реалізовано, зокрема, за допомогою таких психотехнік, як метафора й аналогове маркування (аналогове позначення).

2.4. Моделі підвищення навіюваності сугеренда при переході в стан гіпнотичного трансу

Метою даного підрозділу є виявлення факторів, методів і психотехнік підвищення навіюваності сугеренда при його переході в *трансний стан свідомості* в межах наступних моделей: 3) «депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного»; 4) «актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості».

Розглянемо *сутнісні характеристики третьої моделі* підвищення сугестивності, в основі якої знаходиться *депотенціалізація не тільки свідомості, але й несвідомого психічного*.

Такий підхід до формування підвищеної сугестивності характерний для класичного гіпнозу [41]. Розглядаючи сутність класичного гіпнозу, М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі стверджують, що «у типовому трансі правопівкульні функції можуть бути подавлені, так само як і лівопівкульні» [166, с. 306].

З позицій фізіологічного підходу класичний гіпноз трактується як «викликаний сон». При цьому викликаним сном «називають гіпнотичний сон людини, зумовлений мовним навіюванням, тобто подразником другої сигнальної системи відповідного змісту. Викликаний сон людини відрізняється

від гіпнотичного сну тварини не тільки способом його викликання (мовним навіювання), але й наявністю так званого рапорту» [116, с. 41].

К.І. Платонов відзначає, що стани пильнування, гіпнотичного сну й природного сну послідовно переходять один в інший. При цьому внутрішнє гальмування, поширюючись і заглиблюючись, утворює різні ступені гіпнотичного стану. Автор приходить до висновку, що «явище гіпнозу людини є результатом того або іншого розчленовування великих півкуль на сонні й пильнуючі відділи, що відбувається під впливом словесних навіювань» [116, с. 42].

Незважаючи на те, що в умовах гіпнотичного сну відбувається депотенціалізація (пригнічення) як свідомості (лівопівкульних функцій мозку), так і несвідомого психічного (правопівкульних функцій мозку), у корі головного мозку все-таки залишається рапорт як зона контакту між сугестором і сугерендом. Рапорт розглядається як «ділянка другої сигнальної системи гіпнотика, що продовжує пильнування (внаслідок того, що приспання робилося мовним шляхом, тобто через другу сигнальну систему). Він являє собою більш-менш обмежене вогнище концентрованого збудження, ізольоване у наслідок негативної індукції від інших районів кори, що перебувають у стані сонного гальмування» [116, с. 43].

Найважливішою практично значимою властивістю гіпнозу є підвищення навіюваності сугеренда. К.І. Платонов стверджує, що важливою особливістю гіпнозу «є виникаюча в цьому стані підвищена навіюваність, тобто підвищена можливість утворення в корі мозку, під прямим впливом словесних навіювань відповідного змісту, нових вогнищ концентрованого збудження, нових тимчасових зв'язків, нових динамічних структур» [116, с. 33].

Розглянемо найважливіші **фактори депотенціалізації свідомості** в умовах проведення класичного гіпнозу.

Першим фактором депотенціалізації свідомості гіпнотика в класичному гіпнозі виступає **авторитет і влада гіпнотизера**. В.В. Кондрашов прямо вказує на те, що класичний гіпноз є **авторитарним** методом гіпнотизації, що передбачає «обумовлену покору пацієнта» [80, с. 145].

Дослідники розрізняють, принаймні, п'ять різних типів влади: 1) примусову (засновану на можливості карати); 2) винагороджуючу (засновану на можливості приносити користь сугеренду: фінансову або психологічну); 3) легальну (соціально визнаний вплив із займаної соціально-психологічної позиції й ролі); 4) спеціальну (виникаючу на основі знань і досвіду в деякій галузі); 5) атрибутивну (засновану на приписуванні позитивних рис особистості, здатних пробудити до неї симпатію). М. Япко підкреслює, що «у будь-якій ситуації ми маємо справу з усіма типами влади, але особливо гарно

вони помітні в терапевтичному контексті. Терапевт може мати величезну владу» [169, с. 43-44].

М.М. Гордєєв виділяє наступні якості гіпнотизера, значимі для підвищення його авторитету в очах гіпнотика: 1) спостережливість; 2) охайна зовнішність; 3) інтуїція; 4) уміння створювати й підтримувати рапорт; 5) здатність швидко приймати рішення; 6) упевнена поведінка [41, с. 74-76].

Другим фактором депотенціалізації свідомості в умовах класичного гіпнозу є **підготовча бесіда гіпнотизера з гіпнотиком**. М.М. Гордєєв відзначає, що під час бесіди з гіпнотиком «необхідно розсіяти всі побоювання й неправильні уявлення про гіпноз, які могли створитися ... із книг, засобів масової інформації, розповідей оточуючих людей (часто не підтверджених особистим досвідом). Його варто запевнити, що він може повністю розпоряджатися своєю волею й при необхідності може самостійно «прокинутися». Поясніть, що в ході гіпнотичної роботи мова буде йти про співробітництво, а не про ваше домінування» [41, с. 82].

М. Япко вказує на наступні помилкові уявлення, які необхідно розвіяти гіпнотизеру в ході підготовчої бесіди з гіпнотиком: 1) гіпноз викликається волею гіпнотизера; 2) загіпнотизувати можна лише людей певного типу; 3) гіпнозу піддаються лише люди зі слабкою волею; 4) якщо хтось один раз піддався гіпнозу, то надалі більше не в змозі встояти перед ним; 5) загіпнотизований може говорити або робити щось проти своєї волі; 6) гіпнотичний стан може бути небезпечним для здоров'я; 7) довічна залежність від гіпнотизера неминуча; 8) зі стану гіпнозу можна не вийти; 9) під час гіпнотичного трансу людина спить або перебуває без свідомості; 10) гіпноз завжди вимагає монотонного ритуалу індукції; 11) завдяки гіпнозу людина може точно згадати все, що з нею колись трапилося [169, с. 18-24].

Третім фактором депотенціалізації свідомості в класичному гіпнозі є **проведення тестів на підвищення навіюваності гіпнотика**. Дані тести покликані допомогти гіпнотику знизити критичність до наступних навіювань гіпнотизера й повірити у свою здатність реалізовувати дані навіювання. При цьому рекомендується проводити наступні класичні тести: 1) тест падіння назад; 2) тест зчеплення повік; 3) тест Констама; 4) тест хитання; 5) тест стислих рук; 6) тест маятника (за В.В. Кондрашовим) та ін. [41, с. 83-86].

Розглянемо найважливіші **фактори депотенціалізації несвідомого психічного** в умовах проведення класичного гіпнозу.

Першим фактором депотенціалізації несвідомого психічного в умовах проведення класичного гіпнозу виступає принципова **спрямованість базової техніки гіпнотизації на приспання** сугеренда. Це пов'язане з корковою теорією гіпнозу як «стану неповного сну», яку І.П. Павлов побудував на

матеріалах, отриманих при спостереженні за розвитком сонливості й сну в піддослідних тварин (собак) і людей. Відповідно до даної теорії, фазові стани кліток кори головного мозку виникають при пробудженні або при засипанні людини й розподіляються по корі мозку нерівномірно, локалізуючись то в одних, то в інших її ділянках. Такі перехідні (фазові) стани в зазначеній теорії називаються «гіпнотичними». Саме з перехідними (фазовими) станами кори мозку тісно пов'язані явища навіювання й сугестивності, які за певних умов одержують переважне, незаконне й нескориме значення [116, с. 30-34]. Тому в техніках традиційного гіпнозу на етапах наведення, поглиблення й підтримки транс у різних варіаціях *постійно навіюється ідея сну* [79, с. 126-136].

Для формування гіпнотичного сну застосовуються вербальні, невербальні й змішані методи. Найбільш ефективними є змішані методи гіпнотизації, при яких вербальні техніки навіювання сну підкріплюються впливом на зоровий, звуковий і шкіряний аналізатори [6], [10], [15].

Другим фактором депотенціалізації несвідомого психічного в процесі наведення гіпнотичного сну є **дія монотонних подразників**. Особливо важливими є слабкі тактильні й температурні подразнення. К.І. Платонов відзначає: «Вплив багаторазово повторюваних тихих, монотонних заколисливих словесних подразнень приводить до *поступового* розвитку в корі мозку гіпнотичного стану, що охоплює більші або менші її ділянки. У цьому випадку в основі розвитку викликаного сну лежить механізм внутрішнього, або умовного гальмування» [116, с. 47-48]. При відсутності в корі головного мозку сильних вогнищ збудження снотворними агентами можуть стати слабкі монотонні подразнення навіть одного з її аналізаторів.

Третім фактором депотенціалізації несвідомого психічного в процесі наведення гіпнотичного сну виступає **сенсорна депривація**. К.І. Платонов відзначає, що «виникненню й розвитку сонного гальмування допомагає відсутність зовнішніх і внутрішніх подразнень, що можуть створювати в корі мозку пункти збудження й цим перешкоджати поширенню по корі мозку гальмівного процесу» [116, с. 26]. Інші дослідники також вважають, що «в індукції гіпнотичного стану істотне значення мають ослаблення дії зовнішніх подразників, концентрація уваги на голосі й маніпуляціях гіпнотизера, релаксація, фіксація на тілесних відчуттях» [112, с. 15].

У цілому варто погодитися з Л.П. Гримаком у тому, що «умовами, які допомагають розвитку гіпнозу, варто вважати деактивуючу дію монотонних подразників або загальне зниження появи зовнішніх подразників, а також м'язову релаксацію, що різко знижує тонус центральної нервової системи. У деяких випадках ці умови можуть відігравати роль і основних гіпногенних факторів» [44, с. 149].

Таким чином, фізіологічна теорія гіпнозу пояснює одну з найважливіших форм підвищення навіюваності, що реалізується в умовах проведення класичного гіпнозу як «викликаного сну». При цьому відбувається депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного. Тому О.В. Овчиннікова, О.Є. Насіновська та Н.Г. Іткін справедливо відзначають: «З її позицій (фізіологічної теорії гіпнозу – С.Н.) може знайти пояснення лише *пасивний гіпноз* (виділене мною – С.Н.), а різні форми активності особистості в гіпнотичному стані не можуть бути інтерпретовані в межах уявлень про процеси збудження й гальмування... І в наші дні питання про нейрофізіологічні основи гіпнозу залишається відкритим» [112, с. 13-14].

Розглянемо *сутнісні характеристики четвертої моделі підвищення сугестивності*, в основі якої знаходиться *з одного боку, депотенціалізація свідомості сугеренда, а з другого боку – актуалізація його несвідомого психічного*. Такий підхід до підвищення навіюваності на основі формування специфічної форми трансу прийнято називати «еріксонівським (активним) гіпнозом» [41, с. 106-130].

В.С. Ротенберг показав, що змінені стани свідомості, які найбільше сприяють навіюванню, пов'язані, з одного боку, з обмеженням логічного мислення й свідомості, що базується на функціональних можливостях лівої півкулі мозку, а з другого боку – з підвищенням функціональної активності правої півкулі мозку, що грає ключову роль в організації несвідомого психічного [128]. Автор підкреслює, що «суть гіпнотичної зміни свідомості зводиться до відносного превалювання образного мислення в умовах інгібіції вербального мислення» [128, с. 225]. При цьому «вимикання лівої півкулі сприяє експлікації складних контекстуальних асоціативних зв'язків між предметами, які у звичайному стані не проявляються» [128, с. 104].

М. Кінг, У. Коен та Ч. Цитренбаум підкреслюють, що «транс – це стан свідомості, у якому суб'єкт відкритий для прийняття повідомлень правою півкулею, або несвідомим. Гарне гіпнотичне наведення й гарна гіпнотична робота будуть стимулювати цю півкулю й зроблять, таким чином, сильний вплив на людину, як правило, повз її свідомість» [71, с. 28]. М.М. Гордєєв також відзначає: «Уважається доведеним, що активність правої півкулі під час трансу збільшується, у той час як активність лівої зменшується» [41, с. 17].

С. Гіліген відзначає, що М. Еріксон «проявляв схильність до дисоціативних моделей трансу...» [37, с. 54]. Тому при наведенні трансу, з одного боку, «багато звичних для Еріксона форм вербального вираження спрямовані на те, щоб заблокувати або депотенціалізувати упорядковані, раціональні, абстрактні й спрямовуючі функції звичайних для суб'єкта способів лівопівкульного знання» [166, с. 305]. А з другого боку, він

домагається зсувів «від раціонального й аналітичного до перцептивного, кінестетичного й синтетичного функціонування, настільки характерного для правої півкулі» [166, с. 305].

Характеризуючи специфіку підвищення навіюваності в активному трансі, С. Гіліген відзначає, що в даному стані «людина звичайно проявляє готовність експериментувати з новими можливостями, що відкриваються перед нею» [37, с. 65]. Важливо також підкреслити, що «людина в стані терапевтичного трансу в меншому ступені прив'язана до певної позиції (тобто обмежень або структури), хоча як і раніше спирається на свої життєві цінності» [37, с. 65].

Підвищення сугестивності в стані активного трансу виконує наступні основні функції: 1) тимчасове усунення в сугеренда критичних суджень, що дозволяє сугестору обходити будь-який його свідомий опір; 2) уповільнення в сугеренда фізіологічних процесів, що дозволяє йому на несвідомому рівні концентруватися на насущному завданні; 3) установлення між сугестором і сугерендом відносин співробітництва, що сприяє гарній спільній діяльності як за допомогою гіпнозу, так і за його межами [71, с. 29].

Таким чином, реалізація четвертої моделі підвищення навіюваності, в основі якої перебуває депотенціалізація свідомості сугеренда при актуалізації його несвідомого психічного, приводить до формування в сугеренда активного гіпнотичного трансу. Тому сугестивні інтервенції сугестора проводяться на тлі *активного* гіпнотичного трансу сугеренда.

Узагальнюючи дисоціативні моделі гіпнозу, С. Гіліген для наведення активного трансу й підвищення навіюваності сугеренда рекомендує дотримуватися наступних принципів дисоціації: «а) підлаштовуйтеся до свідомих процесів і депотенціалізуйте їх; б) зосереджуйтеся на несвідомих процесах і підсилюйте їх» [37, с. 116].

Перейдемо до аналізу найважливіших **факторів депотенціалізації свідомості** сугеренда в межах **четвертої моделі** підвищення сугестивності.

М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі пов'язують сутність депотенціалізації свідомості з депотенціалізацією лівопівкульного функціонування мозку. Автори відзначають, що базовою ознакою лівопівкульного функціонування є «лінгвістична й логіко-граматична організація свідомості, яку звичайно пов'язують із розташуванням мовного центра в лівій півкулі» [166, с. 304]. Тому депотенціалізація свідомості спрямовується на те, «щоб зрушити свідомість убік від цієї лінгвістичної спеціалізації лівої півкулі..., щоб заблокувати або депотенціалізувати упорядковані, раціональні, абстрактні й спрямовуючі функції звичайних для суб'єкта способів лівопівкульного функціонування» [166, с. 304-305].

Однією з *ефективних стратегій депотенціалізації свідомості* в еріксонівському гіпнозі є *замішання*, що «являє собою, по суті справи, такий вплив, що порушує в людини свідомі процеси переробки інформації й тим самим сприяє розвитку чуттєвих процесів трансу» [37, с. 271]. Тому створення замішання рекомендується застосовувати в тих випадках, коли сугеренди «ведуть безперервний внутрішній діалог, або ж постійно орієнтовані на внутрішні образи, або, можливо, увесь час відволікаються їх кінестетичні відчуття» [37, с. 270].

Створення замішання ґрунтується на наступних передумовах: 1) у поведінці людини проявляється багато автоматичних і передбачуваних стереотипів; 2) порушення кожного із цих стереотипів створює стан замішання; 3) більшість людей прагне якнайшвидше позбутися від замішання; 4) замішання зростає, якщо людина не може швидко визначити його причину; 5) у міру зростання замішання зростає мотивація, спрямована на його зменшення; 6) людина, що відчуває почуття невизначеності, готова, як правило, скористатися першим же способом для її зменшення [37, с. 272].

Розглянемо головні фактори створення замішання при депотенціалізації свідомості сугеренда в процесі наведення активного гіпнотичного трансу.

Першим фактором створення замішання в процесі депотенціалізації свідомості в сугеренда при наведенні трансу виступає *перевантаження стереотипу*. Прийоми перевантаження стереотипів являють собою впливи, які перевантажують звичайні способи прийому, оцінки, надання й передачі інформації людиною [37, с. 275].

Загальна схема перевантаження стереотипів полягає в наступному: 1) виявляються мовні або поведінкові стереотипи, які протидіють зануренню сугеренда в транс; 2) проводиться відповідне підлаштування до виявленого стереотипу; 3) інтенсифікується й перевантажується домінуючий стереотип, що ускладнює подальшу переробку інформації з нормальною швидкістю; 4) викликане замішання ще більше підсилюється для того, щоб підвищити потенціал реагування сугеренда; 5) замішання утилізується шляхом віддачі простих команд, пов'язаних із зануренням у транс.

Перевантаження стереотипів може проходити за допомогою наступних методів: 1) дезорієнтація в часі; 2) дезорієнтація в просторі (зрушення внутрішньої системи координат); 3) дезорієнтація в просторі (зрушення зовнішньої системи координат); 4) концептуальна дезорієнтація; 5) подвійне наведення [5, с. 300-329].

Другим фактором створення замішання в процесі депотенціалізації свідомості в сугеренда при наведенні трансу є *переривання стереотипу*. Прийоми переривання стереотипів являють собою впливи, які порушують

звичайні способи прийому, оцінки, надання й передачі інформації людиною [37, с. 275]. Переривання стереотипів може робитися в будь-якій когнітивній модальності: слуховій, візуальній або кінестетичній.

Загальна схема переривання стереотипів полягає в наступному: 1) виявляються соціальні або індивідуальні поведінкові стереотипи, які планується перервати; 2) проводиться відповідне підлаштування до виявленого стереотипу; 3) інтенсифікується й на короткий час переривається вибраний стереотип, що припиняє подальшу переробку інформації; 4) викликана розгубленість і непевність ще більше підсилюється для того, щоб підвищити потенціал реагування сугеренда; 5) замішання утилізується шляхом віддачі м'яких навіювань, пов'язаних із зануренням у транс.

У якості прийомів переривання стереотипів виступають: 1) смислові безглуздості; 2) порушення синтаксису; 3) гальмування рухових проявів сугеренда; 4) переривання сигналів доступу; 5) полярні ігри [37, с. 275-278].

Третім фактором створення замішання в процесі депотенціалізації свідомості в сугеренда при наведенні трансу виступає **несподіванка**. В якості способів створення несподіванки можуть виступати: 1) сюрприз; 2) шок; 3) дивина; 4) неправдоподібність; 5) незвичайність тощо [166, с. 167-170].

Несподіванки можуть виконувати наступні функції: 1) миттєво депотенціалізувати внутрішні установки індивіда; 2) мотивувати сугеренда залишатися відкритим, в очікуванні чогось незвичайного; 3) знижувати контроль «Я», щоб несвідомі процеси могли діяти автономно і спонтанно [166].

Таким чином, створення замішання в процесі депотенціалізації свідомості в сугеренда при наведенні активного трансу є також способом депотенціалізації його особистісних обмежень. Це пов'язане з тим, що «депотенціалізація обмежень звичних паттернів усвідомлення людини відкриває шлях до нових комбінацій асоціацій і навичок мислення, які можуть бути вироблені для творчого розв'язання проблеми усередині індивіда» [166, с. 333].

Розглянемо основні **фактори актуалізації несвідомого психічного сугеренда** в межах **четвертої моделі** підвищення сугестивності.

Першим фактором актуалізації несвідомого психічного в сугеренда при наведенні активного трансу виступає постановка **питань, що вимагають несвідомого пошуку**. М. Еріксон, Е. Росі, Ш. Росі підкреслюють, що їхні підходи до наведення трансу «спрямовані на те, щоб обійти тверді й заучені обмеження свідомих і звичних установок пацієнта» [166, с. 35]. Тому основою доступу до несвідомих процесів сугеренда є постановка питань, **орієнтованих на актуалізацію його чуттєвого досвіду**. Такі питання ініціюють процес несвідомого пошуку, «у ході якого суб'єкт на чуттєвому рівні досліджує свої

внутрішні процеси, щоб виявити в їхньому змісті якийсь значущий особистісний сенс» [37, с. 213].

Питання можуть бути використані для різних цілей, у тому числі для збору інформації, встановлення рапорту, подачі команд, зосередження уваги, підстроювання одночасно до свідомих і несвідомих процесів, викликання спогадів, пов'язаних із трансом, перевантаження й поглиблення трансу.

Для ініціації процесів несвідомого пошуку й доступу до переживань трансу можуть бути виділені наступні специфічні типи питань: 1) питання, що зосереджують увагу сугеренда; 2) питання, що відкривають доступ до чуттєвих аспектів пам'яті сугеренда: а) питання про досвід розслаблення; б) питання про природно виникаючі феномени трансу (вікової регресії, каталепсії, амнезії тощо); в) питання про досвід переживання трансу раніше; 3) риторичні питання; 4) двоїсті питання; 5) приховані питання [37, с. 213-219].

Другим фактором актуалізації несвідомого психічного в сугеренда при наведенні активного трансу виступає **активізація репрезентативних систем**. Репрезентативні системи – це системи кодування інформації у свідомості. Є візуальна, аудіальна, кінестетична системи, а також смакові й нюхові відчуття. Завдяки репрезентативним системам існує можливість сприймати інформацію, зберігати й використовувати її при повторному відтворенні (репрезентації) в пам'яті [23, с. 20].

Р. Бендлер і Д. Гріндер указують, що одна з найбільш прямих і потужних технік актуалізації правої півкулі полягає в тому, що сугеренду пропонують використовувати одну або кілька репрезентативних систем: 1) внутрішнім зором відтворювати статичні або динамічні візуальні образи; 2) внутрішнім слухом відтворювати звуки, шуми, мелодії; 3) концентруватися на тілесних відчуттях [3, с. 151-165]. Р. Бендлер і Д. Гріндер відзначають, що «одна з найбільш прямих і потужних методик досягнення недомінантної півкулі, виявлених гіпнотизерами, полягає в тому, що клієнта змушують його внутрішнім зором створювати внутрішні образи. Даючи клієнтові завдання, що передбачають здатність до візуалізації, гіпнотизер полегшує перенесення контролю від домінантної півкулі до недомінантної» [29, с. 153].

Накладання (перекривання) репрезентативних систем приводить ще до більш потужної актуалізації несвідомого психічного в сугеренда. У цьому випадку актуалізується одночасний і неусвідомлений зв'язок між різними репрезентативними системами. Тому візуальні образи, наприклад, можуть викликати також і кінестетичні відчуття, і звуки. Актуалізуючи інформацію в сугеренда в одній репрезентативній системі, ми дублюємо її й в інших системах. При накладанні репрезентативних систем сугестор починає актуалізацію переживання сугеренда в провідній репрезентативній системі, а

потім продовжує його реалізацію через допоміжні репрезентативні системи. Такий спосіб перекривання або накладання репрезентативних систем формує синестезію, що приводить до більш глибокого занурення сугеренда в транс [85].

Третім фактором актуалізації несвідомого психічного в сугеренда при наведенні активного трансу виступає **активізація трансових феноменів**. Найважливішим принципом при формуванні активного трансу є те, що активізація будь-якого трансового феномена відкриває шлях до формування більш глибокого стану трансу (принцип «важільного наведення трансу»). Р. Бендлер Д. Гріндер підкреслюють, що якщо сугестор може актуалізувати такий феномен, то це викликає до нього довіру сугеренда, і він «може використовувати це переживання як важіль для досягнення інших змінених станів» [30, с. 65].

Гіпнотичні феномени становлять фундамент усіх видів суб'єктивного досвіду людини. При цьому сугестор може актуалізувати у сугеренда наступні гіпнотичні феномени: 1) регресію віку; 2) каталепсію; 3) аналгезію й анестезію; 4) прогресію віку; 5) амнезію; 6) ілюзії й галюцинації; 7) ідеодинамічні реакції; 8) порушення почуття часу; 9) дисоціацію [169, с. 115-130].

Таким чином, навіюваності сугеренда при його переході в *трансний стан свідомості* доцільно розглядати в межах наступних моделей: «депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного»; «актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості».

У контексті моделі «депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного» найважливішими факторами підвищення навіюваності сугеренда є: з одного боку – фактори депотенціалізації свідомості (авторитет і влада гіпнотизера; підготовча бесіда гіпнотизера з гіпнотиком; проведення тестів на підвищення сугестивності гіпнотика); з другого боку – фактори депотенціалізації несвідомого психічного (спрямованість базової техніки гіпнотизації на приспання гіпнотика; дія монотонних подразників; сенсорна депривація гіпнотика).

У контексті моделі «актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості» найважливішими факторами підвищення навіюваності сугеренда є: з одного боку – фактори депотенціалізації свідомості (перевантаження стереотипу; переривання стереотипу; несподіванка); з другого боку – фактори актуалізації несвідомого психічного (постановка питань, які вимагають несвідомого пошуку; перекриття репрезентативних систем; активізація трансових феноменів).

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ ПЕДАГОГА

3.1. Теоретичне обґрунтування психологічної структури сугестивного впливу педагога

Проблему психологічної структури сугестивного впливу доцільно розглядати в контексті системного підходу до діяльності. Це обумовлено наступними міркуваннями. З одного боку, категорія діяльності визначається як «специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» [150, с. 151]. В даному визначенні в найбільш узагальненій формі задані основні відмінні риси діяльності – це активне, цілеспрямоване, специфічно людське ставлення, яке визначається соціальною природою людини. З другого боку, психологічний вплив та його різновид – сугестивний вплив – також мають діяльнісну природу. Психологічний вплив трактується В.Г. Крисько як «певна активність одних людей, що здійснюється в різних формах і різними засобами (в тому числі і непсихологічними), та яка спрямована на інших людей і їх групи з метою зміни їх поглядів, думок, уявлень і переконань, мотивів, установок і стереотипів поведінки, почуттів, настроїв і станів» [84, с. 142].

Довільний сугестивний вплив є одним з фундаментальних видів психологічного впливу і має діяльнісну природу. При цьому сутність сугестивного впливу полягає в тому, що він формує у сугеренда стан зниженої свідомості і критичності при сприйнятті і реалізації навіюваного змісту, що знижує цілеспрямоване активне його розуміння, а також розгорнутий логічний аналіз і оцінку в співвідношенні з минулим досвідом і даним станом суб'єкта. Змісту свідомості сугеренда, засвоєного за механізмом навіювання, надалі притаманний нав'язливий характер; воно ніяк не піддається осмисленню і корекції, являючи собою сукупність «нав'язаних установок» [122, с. 57].

Таким чином, сутнісні характеристики діяльності в принципі можна атрибутувати також і сугестивному впливу, оскільки останній має діяльнісну природу і проявляється як одна з форм активного ставлення сугестора до внутрішнього світу сугеренда, зміст якого становить доцільна зміна і перетворення несвідомої сфери сугеренда в обхід рефлексивно-критичної активності його свідомості.

У психологічній науці сформувався умови для реалізації системно-структурного підходу до аналізу компонентів сугестивного впливу. По-перше, розроблені фундаментальні принципи системного підходу в психології (В.О. Барабанщиків, І.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, В.М. Носуленко,

В.Д. Шадриков, Є.Г. Юдін та ін.). По-друге, реалізований структурно-функціональний аналіз діяльності (О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, Ю.В. Мікадзе, С.Л. Рубінштейн, Г.В. Суходольський та ін.). По-третє, досліджені структурно-функціональні особливості психологічного впливу (Д.В. Василенко, Р.М. Грановська, В.Г. Зазикін, Т.С. Кабаченко, Г.О. Ковальов, В.М. Куліков, Є.В. Сидоренко та ін.). По-четверте, виявлені сутнісні характеристики сугестії (Г.М. Андрєєва, Г.А. Гончаров, Л.П. Гримаєк, Б.Ф. Поршнеєв, Л. Шерток, І.Ю. Черепанова, М. Еріксон та ін.).

Б.Ф. Ломов відзначає, що ядро системного підходу в психології утворюють наступні шість принципів або норм опису психічних явищ. По-перше, психічні явища повинні розглядатися дослідником в кількох планах. Перший фіксує взаємозв'язок досліджуваного явища з явищами того ж класу. Другий план визначає всю сукупність психічних явищ як відносно самостійну цілісність (систему). Третій план розглядає психічні явища в їх відношенні до систем більш високого рівня. Четвертий план розкриває психічні явища як рух мікросистем, в термінах нейрональних інтеграцій, а психіка представляється тут як відбивна функція мозку. Цілісний опис передбачає поєднання всіх планів дослідження. По-друге, психічні явища багатомірні і мають розглядатися в різних системах координат. По-третє, система психічних явищ повинна досліджуватися як багаторівнева. По-четверте, необхідно враховувати сукупність різнопорядкових якостей і властивостей (матеріально-структурних, функціональних, системних), якими володіє людина. По-п'яте, цілісне пізнання психічного явища передбачає виділення системи детермінант. По-шосте, психічні явища повинні вивчатися в їх динаміці та розвитку [98].

Найважливішим об'єктом системного аналізу в психології є діяльність. Діяльність – динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, в процесі якого відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу, а також реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності. Структура і організація діяльності почала розглядатися в роботах О.М. Леонт'єєва, відповідно до поглядів якого, діяльність є складною динамічною системою, що має свою будову, свої внутрішні переходи і свій розвиток [92].

За Б.Ф. Ломовим, системний аналіз діяльності передбачає розгляд її як складного, багатовимірного, багаторівневого явища, яке динамічно розвивається [98, с. 216]. При цьому при вивченні діяльності як системи необхідно розрізняти такі рівні: 1) особистісно-мотиваційний (значимість діяльності для особистості: діяльність розглядається з точки зору задоволення потреб особистості, з точки зору її особистісного сенсу); 2) компонентно-цільовий (основні компоненти діяльності); 3) структурно-функціональний

(аналіз структури, а також функціональних підсистем діяльності як системи та зв'язків між компонентами діяльності); 4) психофізіологічний рівень (вивчення фізіологічних систем, які задіяні в діяльності); 5) індивідуально-психологічний рівень (вивчення особистості у всьому різноманітті систем існування – природного, соціального, фізичного, як суб'єкта діяльності) [159].

М.М. Волкова зазначає, що по відношенню до будь-якої діяльності може бути проведено структурний, функціональний та процесуальний аналіз. Структурний аналіз спрямований на виявлення наступних структурних компонентів діяльності як системи: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) когнітивно-інформаційний; 3) виконавський (операційно-дієвий). Функціональний аналіз визначає набір таких основних функцій діяльності як системи: 1) стимулююча (потреба, мотив, мета, об'єкт); 2) інструментальна (предмет, умови середовища, засоби, склад); 3) контролююча (продукт, контроль, оцінка). Процесуальний аналіз виявляє такі основні етапи (фази, компоненти) процесу діяльності: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольо-оцінний етап [34].

Проаналізуємо більш детально особливості структурного аспекту аналізу діяльності.

Г.В. Суходольський справедливо зазначає, що «для розкриття поліструктурності будови діяльностей потрібна типологія структур, підставами і матеріалом для якої служать види відносин і компоненти складів діяльностей» [141, с. 91]. При цьому автор розрізняє прості структури (логічні, просторові, тимчасові, стохастичні) і складні структури (ймовірні алгоритми, компоновання, мережеві графіки, технологічні процеси) [141, с. 92].

В.Д. Шадріков вказує, що психологічна структура діяльності – це «цілісна єдність психічних компонентів і їх всебічних зв'язків, які спонукають, програмують, регулюють і реалізують діяльність» [159, с. 30]. При цьому автор підкреслює, що той чи інший компонент діяльності може бути віднесений до діяльності як системи в міру його участі у досягненні мети. В.Д. Шадріков пише: «Цільова цілісність з необхідністю передбачає розкриття компонентного складу системи і взаємозв'язків окремих компонентів, що утворюють дану систему, що дає уявлення про структуру системи, її внутрішню організацію» [159, с. 9]. Таким чином, структура – це об'єктивно існуюче інтегральне утворення, яке представлено компонентами і їх взаємозв'язками між собою.

Розглянемо з позицій системного підходу деякі найважливіші концепції психологічної структури діяльності. Б.Ф. Ломов відзначає, що в психологічній системі діяльності необхідно розрізняти такі компоненти: мотив, мету, планування діяльності, переробку поточної інформації, оперативний образ (і концептуальну модель), прийняття рішення, дії, перевірку результатів і корекцію дій [98, с. 216]. Дане структурування дало автору можливість

виділити мотиваційну, регуляційну і операційну сторони діяльності. Мотиваційна сторона реалізується за допомогою механізмів формування мотивів, що спрямовують діяльність. Регуляційна сторона здійснюється за допомогою механізмів цілепокладання, моделювання, прийняття рішень, планування, оцінки результатів і корекції діяльності. Операційна сторона реалізується через послідовність операцій (або дій), які змінюють одна одну в процесі діяльності. Перераховані «сторони» діяльності включаються послідовно в ході її виконання і «розкривають різні аспекти (і рівні) регулюючої функції психічного в підготовці, організації та виконанні діяльності, в ході якої здійснюється перетворення її предмета в продукт» [98, с. 216-217].

Системний підхід до діяльності, реалізований О.М. Волковим, Ю.В. Микадзе, Г.М. Солнцевою, орієнтований «на інтеграційні процеси, на синтез цілого, і до пошуку інваріантного визначення діяльності, яке і виступить в функції вихідної ідеалізації для подальшого психологічного аналізу її структури і регуляції» [33, с. 121].

Відповідно до принципів системного підходу в структурно-функціональній моделі діяльності авторами виділяються наступні інваріантні компоненти: 1) інтенціональний компонент, зміст якого складають потреби і мотиви, що виконують функцію ініціації і спрямування активності суб'єкта; 2) когнітивний компонент, зміст якого становить результат відображення зовнішньої реальності в сукупності її властивостей; 3) операційний компонент, зміст якого становить сукупність схем організації поведінки; 4) досвід, який зберігає результати активної взаємодії суб'єкта з зовнішнім світом і трансформує зв'язки функціонування діяльності в зв'язки її розвитку.

У структурі інтенціонального компонента психологічної структури діяльності О.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.М. Солнцева розрізняють ієрархію потреб, мотивів і завдань діяльності; в структурі когнітивного компонента – ієрархію мовно-розумової діяльності, сенсорних і перцептивних образів навколишньої дійсності; в структурі операційного компонента – ієрархію стратегій і тактик реалізації діяльності; в структурі досвіду – систему знань, умінь і навичок. Автори приходять до наступного висновку: «Знання, поняття, плани і мотиви – ось той специфічний зміст, який набуває людська діяльність за рахунок соціальної детермінації і який робить людину творцем своєї власної природи» [33, с. 132].

Зазначені компоненти психологічної структури діяльності є, на думку зазначених вище авторів, необхідними і достатніми для опису діяльності як активного ставлення «Я» до навколишньої дійсності. При цьому «їх єдність визначає діяльність як цілісну систему, яка розвивається, самоорганізується та

внутрішня структура якої відповідає місцю діяльності в більш широкій системі життєзабезпечення людини» [33, с. 126-127].

У вітчизняній психології в структурі людської діяльності виділяються наступні психологічні підсистеми: потребово-мотиваційна, інформаційна, регуляторна, операційна. Потребово-мотиваційна підсистема включає потреби і мотиви, які виражаються в спрямованості особистості. Інформаційна підсистема становить інформаційну основу діяльності і передбачає обробку інформації в процесі вироблення і прийняття суб'єктом рішень. Регуляторна підсистема включає постановку цілей діяльності, моделювання ситуації діяльності, вироблення програм діяльності, аналіз і оцінку результатів діяльності. Операційна підсистема містить психомоторні і сенсомоторні операції і дії [147].

Таким чином, узагальнюючи зазначені вище підходи, в інваріантній психологічній структурі діяльності можна виділити наступні компоненти: 1) інтенціональний (ціннісно-смісловий) компонент; 2) когнітивний (когнітивно-інформаційний) компонент; 3) процесуальний (операційно-регулятивний) компонент.

Переходячи до дослідження сугестивного впливу в контексті системно-структурного аналізу діяльності, необхідно відзначити, що він розглядається як «особливий вид впливу, а саме: цілеспрямований, неаргументований вплив однієї людини на іншу або на групу. При навіюванні здійснюється процес передачі інформації, заснований на її некритичному сприйнятті» [3, с. 161].

З позицій системно-діяльнісного підходу до основних характеристик довільного сугестивного впливу можна віднести наступні: 1) цілеспрямованість і плановість: сугестивний вплив здійснюється на основі конкретних цілей і завдань сугестора і тих умов, в яких вони проводяться; 2) конкретність об'єкта навіювання: сугестивний вплив ефективний відносно строго визначених індивідів і груп з обов'язковим урахуванням їх найважливіших соціально-психологічних, національних та інших особливостей; 3) некритичне сприйняття інформації сугерендом: сугестивний вплив передбачає низький рівень критичності і свідомості сугеренда, адже на відміну від переконання навіювання ґрунтується не на логіці і розумі людини, а на її здатності сприймати слова іншої особи як належне, як інструкцію до дії; 4) визначеність ініційованої поведінки сугеренда: кінцевою метою сугестивного впливу є актуалізація певних реакцій, вчинків об'єкта впливу, що відповідають меті сугестивної інтервенції; 5) мультимодальність сугестії: цілеспрямований сугестивний вплив може актуалізувати ідеомоторну, ідеосенсорну, нюхову, смакову, зорову, мнестичну та інші форми несвідомої активності сугеренда; б) біопсихосоціальний характер сугестивного впливу: він є біологічним по

відношенню до мозкових механізмів, психологічним за формою і соціальним за змістом; 7) комунікативний характер сугестивного впливу: навіювання є елементом комунікації, що дозволяє отримати мимовільну відповідь, яка адресована несвідомій частині психіки сугеренда [3], [84], [88].

Проведений вище аналіз дозволяє нам сформулювати наступні висновки.

По-перше, сутнісні характеристики діяльності можуть бути атрибутовані також і сугестивному впливу, оскільки останній має діяльнісну природу і проявляється як одна з форм активного ставлення сугестора до внутрішнього світу сугеренда, зміст якого становить доцільна зміна і перетворення несвідомої сфери сугеренда в обхід рефлексивно-критичної активності його свідомості.

По-друге, у психологічній структурі сугестивного впливу доцільно виділяти такі інваріантні структурні компоненти, які властиві будь-якій цілеспрямованій активності: 1) інтенціональний (ціннісно-смісловий) компонент; 2) когнітивний (когнітивно-інформаційний) компонент; 3) процесуальний (регулятивно-операційний) компонент.

По-третє, змістовні особливості компонентів структури сугестивного впливу полягають у наступному. Інтенціональний (ціннісно-смісловий) компонент сугестивного впливу може бути представлений базовим структурним елементом спрямованості особистості сугестора – його ціннісними орієнтаціями, пов'язаними з реалізацією сугестивного впливу. Когнітивний (когнітивно-інформаційний) компонент може бути представлений сугестивними знаннями, фактами, відомостями, інформацією, а також спеціальними знаннями з аутогенного сугестивного впливу, пошуку потрібної інформації, управління інформаційними процесами, які спрямовані на досягнення цілей сугестивного впливу. Процесуальний (регулятивно-операційний) компонент в психологічній структурі сугестивного впливу може бути адекватно виявлено в контексті задачного підходу до процесу сугестивного впливу. При цьому в структурі процесу рішення сугестивної задачі необхідно розрізняти такі етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольний етап.

Необхідно підкреслити, що орієнтовний і контрольний етапи в структурі процесу рішення сугестивної задачі чітко співвідносяться з регулятивними діями в структурі процесу рішення сугестивної задачі, а виконавський етап – з операційно-комунікативними діями в структурі процесу рішення сугестивної задачі.

У структурі орієнтовного етапу процесу рішення сугестивної задачі реалізуються наступні процедури: а) постановка сугестивної мети в конкретній сугестивній ситуації; б) формування моделі суб'єктивно значущих умов рішення сугестивної задачі; в) розробка програми вирішення сугестивної задачі.

У структурі виконавського етапу процесу рішення сугестивної задачі реалізуються такі процедури: а) входження в контакт з внутрішнім світом сугеренда в його початковому стані; б) реалізація програми вирішення сугестивної задачі з трансформації внутрішнього світу сугеренда з вихідного стану в кінцевий стан; в) вихід з контакту з внутрішнім світом сугеренда в його кінцевому стані.

У структурі контрольної-оцінної етапу процесу рішення сугестивної задачі реалізуються наступні процедури: а) контроль і оцінка реальних результатів рішення сугестивної задачі; б) виявлення наслідків (позитивних або негативних) від досягнутого результату рішення сугестивної задачі; в) корекція (за потребою) компонентів цілісного процесу рішення сугестивної задачі.

3.2. Особливості ціннісно-сислового компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога

Ціннісне ставлення до людей – це основний стрижень, серцевина людського життя. Залежно від ціннісних орієнтацій і смислів учасників взаємодії будується той або інший тип стосунків між ними [1], [26].

За критерієм особистісних ціннісних орієнтацій К.О. Абульханова-Славська розрізняє два типи стосунків: з одного боку, стосунки, засновані на затвердженні цінності іншої людини, а з другого боку – функціональні стосунки, де інша людина виступає як засіб для досягнення власних цілей [1].

Є.Л. Доценко також розташовує ціннісні орієнтації партнерів у різних формах взаємодії в континуумі «ставлення до іншого як цінності – ставлення до іншого як засобу». Позначені полюси саме й створюють «силове поле» протилежно спрямованих ціннісних орієнтацій при взаємодії суб'єктів [52, с. 100]. Перший (суб'єктний) полюс даного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера по взаємодії як до самоцінності. Сутність цього ставлення складається у визнанні іншої людини як вільної особистості, «що має право бути такою, як вона є, й бажати того, чого вона бажає» [52, с. 100].

Другий (об'єктний) полюс зазначеного континуума пов'язаний із ціннісним ставленням до партнера по взаємодії як засобу, об'єкту. Сутність цього ставлення «втілюється у ставленні до іншого як до знаряддя досягнення своїх цілей: потрібний – залучити, не потрібний – відсунути, заважає – усунути...» [52, с. 100]. При цьому моральне виправдання такого ціннісного ставлення, на думку автора, базується на наступних переконаннях суб'єкта: 1) відмові іншій людині в самоцінності; 2) вірі в принципову нерівність між людьми; 3) відчутті власної переваги над іншими в чому-небудь, що доходить до почуття власної винятковості.

Згідно Є.Л. Доценко, ціннісні орієнтації на взаємодію в континуумі між «суб'єктним» і «об'єктним» полюсами мають наступну типологію: 1) орієнтація на співдружність; 2) орієнтація на партнерство; 3) орієнтація на суперництво; 4) орієнтація на маніпуляцію; 5) орієнтація на домінування [52].

Для опису типів поведінки людей у конфліктній взаємодії К. Томас використовував двомірну модель. Основними вимірами в даній моделі є, по-перше, кооперація, для якої властива увага людини до інтересів інших людей, по-друге, напористість, для якої характерний акцент людини на захисті власних інтересів. Відповідно до цих вимірів К. Томас виділяє наступний континуум видів спрямованості особистості на вибір конкретних способів регулювання конфліктної взаємодії: 1) спрямованість на змагання (конкуренція) – прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересів іншої людини; 2) спрямованість на пристосування – прагнення принести в жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини; 3) спрямованість на компроміс – прагнення збалансувати свої інтереси й інтереси партнера; 4) спрямованість на уникнення – відсутність прагнень і до кооперації, і до досягнення власних інтересів; 5) спрямованість на співробітництво – прагнення до задоволення інтересів обох сторін [145, с. 270-273].

Таким чином, взаємодія конкретної людини з іншими людьми може ґрунтуватися на наступних цінностях: з одного боку, цінностях визнання іншої людини суб'єктом, безумовною й вищою цінністю, а з другого боку – цінностях визнання його об'єктом, особливим знаряддям досягнення власних цілей. Континуум між полюсами об'єктного й суб'єктного ставлення до людини – «це арена боротьби людини із самою собою за реалізацію своєї людської сутності, людей між собою, але також – зал перемовин, робоче місце й святковий стіл людства» [52, с. 101]. З урахуванням зазначеного вище «суб'єктного» і «об'єктного» континууму цінностей подальшої розробки потребує проблема сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій педагога. Метою даного підрозділу є розробка рівнево-типологічної моделі сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій педагога.

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної підготовки вчителя дає відповідь, насамперед, на питання: чому вчити майбутнього вчителя, що становить базовий зміст його педагогічної підготовки? При цьому особливого значення набувають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його ставленням до учнів, до предметів, до педагогічної діяльності й педагогічного спілкування.

Н.О. Асташова представляє систему професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій у вигляді трикутної моделі. Вершина трикутника – екзистенційні, моральні, політичні, екологічні, художні цінності. Підсистеми знизу: один кут

трикутника – когнітивні, емоційні, діяльнісні ціннісні орієнтації; другий кут трикутника – соціально-культурні, професійно-педагогічні й особистісні ціннісні орієнтації [5, с. 8-13].

Н.Ю. Гузева, розглядаючи проблему формування професійно-значущих ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, розрізняє три групи педагогічних цінностей: 1) цінності, пов'язані з умовами професійної діяльності: «воля» у педагогічному процесі, постійне спілкування з людьми, докладно розписаний трудовий процес, гуманістичний характер професії, постійне самовдосконалення, знання свого предмета; повага й подяка людей, творчий характер праці; 2) цінності, пов'язані з індивідуально-мотиваційною сферою вчителя: наявність перспективи професійного росту, продовження сімейних традицій, відповідність професії здібностям, інтересам, бажання бути в центрі уваги людей; 3) цінності, які відображають управлінські аспекти освітньої діяльності: можливість впливати на поведінку інших людей і спрямовувати їх, можливість здійснювати взаємини вчителя й учнів, можливість передати свою майстерність, знання, досвід [48, с. 104-114].

З урахуванням особливостей педагогічної діяльності, діалектичної природи цінностей і характеру педагогічних задач І.Ф. Ісаєвим розроблена наступна класифікація індивідуально-педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури суб'єкта педагогічної праці: 1) цінності-цілі – концепція особистості майбутнього фахівця-професіонала в її різноманітних проявах у різних видах діяльності; 2) цінності-засоби – концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки й технології, педагогічного моніторингу, педагогічної імпровізації й інтуїції тощо; 3) цінності-відносини – концепція власної індивідуально-професійної позиції як сукупність стосунків учителя й учня, учителя з іншими учасниками педагогічного процесу, ставлення вчителя до себе й власної професійно-педагогічної діяльності; 4) цінності-якості – різноманіття взаємозалежних індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних якостей особистості, що відбиваються в спеціальних здібностях учителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності: здібності програмувати свою діяльність і передбачати її наслідки, здібності до творчості, здібності співставляти свої цілі й дії із цілями й діями інших, здібності до діалогічного педагогічного мислення, здібності будувати гуманістичні стосунки тощо; 5) цінності-знання – теоретико-методологічні знання формування особистості й діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості тощо.

Представлені вище групи індивідуально-педагогічних цінностей утворюють, на думку І.Ф. Ісаєва, синкретичну систему як змістовну основу,

стрижень професійно-педагогічної культури. У якості домінуючої аксіологічної форми автором справедливо виділяються цінності-цілі, адже вони є психологічною основою змісту професійної діяльності суб'єкта педагогічної праці [64].

Наведені вище положення склали теоретичну базу для визначення конкретних типів і рівнів сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому ми визначили наступні критерії аналізу конкретних видів сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) вид суб'єктивної позиції вчителя стосовно сугестивно-педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) вид центрації вчителя на певних аспектах сугестивно-педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції.

При виявленні виду суб'єктивного ставлення вчителя до сугестивно-педагогічної взаємодії ми враховували наступний континуум цінностей: з одного боку, ставлення вчителя до суб'єкта педагогічної взаємодії як самоцінності, а з другого боку – ставлення вчителя до суб'єкта педагогічної взаємодії як засобу досягнення власних цілей.

Це дало нам можливість розрізнити у сугестивно-педагогічній взаємодії наступні види позицій суб'єкта педагогічної діяльності: 1) партнерську; 2) залежну; 3) гнітючу.

«Партнерська» позиція містить у своїй основі кооперативно-альтруїстичний спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому партнерська позиція орієнтована на рівність партнерів по сугестивно-педагогічній взаємодії. Дана позиція перебуває на найвищому ціннісному рівні, тому що є найбільш конструктивною й продуктивною серед інших позицій стосовно реалізації цілей сугестивно-педагогічного впливу.

«Залежна» позиція включає компромісно-присосовницький спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому залежна позиція орієнтована на визнання переваги партнера по сугестивно-педагогічній взаємодії. Дана позиція перебуває на середньому ціннісному рівні, тому що є малоконструктивною і малопродуктивною стосовно реалізації цілей сугестивно-педагогічного впливу.

«Гнітюча» позиція спирається на домінантно-маніпулятивний спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. При цьому гнітюча позиція орієнтована на перевагу над партнером по сугестивно-педагогічній взаємодії. Дана позиція займає найнижчий ціннісний рівень, тому що є найбільш деструктивною й непродуктивною серед інших позицій стосовно реалізації цілей сугестивно-педагогічного впливу.

У межах зазначених вище суб'єктивних позицій вчителя ми розрізняємо наступні види центрацій вчителя на певних аспектах сугестивно-педагогічної взаємодії: 1) центрація на партнері по сугестивно-педагогічній взаємодії («Інший-центрація»); 2) центрація на собі в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії («Я-центрація»); 3) розподілена центрація як на собі, так і на партнері по сугестивно-педагогічній взаємодії («Я-інший інтеграція») [130].

Відзначимо, що ми розуміємо центрацію як вибірккову спрямованість свідомості педагога на різні сторони процесу сугестивно-педагогічної взаємодії, що визначає специфічний спосіб їхнього осмислення [58].

Наведені вище положення дали нам можливість визначити наступні критерії виділення конкретних видів сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій: 1) вид суб'єктивної позиції вчителя стосовно сугестивно-педагогічної взаємодії на основі певного континуума педагогічних цінностей; 2) вид центрації вчителя на певних аспектах сугестивно-педагогічної взаємодії в межах того або іншого виду його суб'єктивної позиції. У процесі визначення психологічного змісту сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя ми враховували положення Є.Л. Доценка про те, що в психологічній структурі конкретної ціннісної орієнтації доцільно розрізняти три базових компоненти: мотиваційно-смісловий, когнітивний й операційно-поведінковий [52, с. 100].

У таблиці 1 наведена рівнево-типологічна структура конкретних видів сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій, сформованих на основі зазначених вище критеріїв (суб'єктивної позиції й центрації вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії).

Таблиця 1

Рівнево-типологічна структура сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя

Позиції	Центрації		
	Я-центрація	Я-інший інтеграція	Інший-центрація
Партнерська	Орієнтація на самореалізацію	Орієнтація на співробітництво	Орієнтація на альтероцентризм
Залежна	Орієнтація на уникнення	Орієнтація на компроміс	Орієнтація на пристосування
Гнітюча	Орієнтація на домінування	Орієнтація на суперництво	Орієнтація на маніпулювання

З опорою на зазначену рівнево-типологічну структуру сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя переходимо до розгляду психологічного змісту даних орієнтацій.

Орієнтація вчителя на самореалізацію в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація при взаємодії на самоактуалізацію й реалізацію своїх потреб, здібностей, когнітивно-особистісного потенціалу, на досягнення авторитету серед колег, а також професійний ріст і кар'єру; 2) когнітивний компонент: прагнення до підвищення в себе рівня професійних сугестивно-педагогічних знань, технологій, прагнення до вивчення сформованого в практиці прогресивного сугестивно-педагогічного досвіду, а також до розвитку сугестивних перцептивно-пізнавальних можливостей; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, спрямовані на найбільш компетентний вплив на партнера, а також на підвищення авторитету в сугестивно-педагогічних взаєминах як серед партнерів, так і серед колег.

Орієнтація вчителя на співробітництво в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на рівноправну взаємодію з партнером, засновану на взаємоповазі й довірі; 2) когнітивний компонент: прагнення до взаєморозуміння й взаємної відкритості; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, які б сприяли взаємному самовираженню, взаємному розвитку, комунікативному співробітництву; при цьому основні способи взаємодії будуються на договорі, що служить і засобом об'єднання, і засобом надання тиску.

Орієнтація вчителя на альтероцентризм у процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: з одного боку, добровільна «центрація» на партнері, орієнтація на його потреби, інтереси, цілі, а з другого боку – безкорисливе жертвування своїми потребами, інтересами цілями; 2) когнітивний компонент: з одного боку, прагнення найбільш повно зрозуміти запити партнера з метою їх найбільш повного задоволення, а з другого боку – спокійне, навіть байдуже ставлення до нерозуміння себе з його боку; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, які б сприяли розвитку, самореалізації, задоволенню потреб партнера навіть на шкоду власному розвитку й благополуччю.

Орієнтація вчителя на уникнення в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на ігнорування взаємодії з партнером, а у випадку гострої потреби – орієнтація на вирішення «сугубо ділових питань»; 2) когнітивний компонент: прагнення, з одного боку, не вникати в проблеми партнера, а з другого боку – не інформувати його про власні проблеми; 3) операційно-поведінковий

компонент: прагнення уникати сугестивно-педагогічних дій і вчинків, які б вели до розвитку стосунків з партнером.

Орієнтація вчителя на компроміс у процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація у взаємодії на позицію, що перебуває посередині між позицією вчителя й точкою зору партнера; 2) когнітивний компонент: прагнення вчителя рівною мірою розуміти й враховувати як власні інтереси, так і інтереси партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, у яких проявляється тенденція в чомусь поступитися, щоб домогтися свого, а також спостерігається найкраще сполучення вигід і втрат.

Орієнтація вчителя на пристосування (конформізм) у процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: з одного боку, орієнтація на підпорядкування авторитету партнера, відмова від рівноправності у взаємодії на користь партнера, а з другого боку – згода на ставлення іншого до себе як до «об'єкта»; 2) когнітивний компонент: відсутність, з одного боку, прагнення до дійсного розуміння партнера, а з другого боку – орієнтація на некритичну згоду з думкою партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, спрямовані на наслідування, реактивні дії, готовність «підбудуватися» під партнера.

Орієнтація вчителя на домінування в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на домінування над партнером по взаємодії, прагнення придушити його особистість, підкорити собі; 2) когнітивний компонент: «когнітивний егоцентризм», що проявляється в тім, що, з одного боку, від партнера вимагається згода із власною позицією й поглядами, а з другого – демонструється небажання його розуміти, а також неповага до чужої точки зору; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, у яких проявляється або ригідність, або агресивність до партнера – як у сфері поведінки, так і в сфері комунікації.

Орієнтація вчителя на суперництво в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смісловий компонент: орієнтація на те, щоб «переграти» партнера й одержати однобічну перевагу; 2) когнітивний компонент: прагнення, з одного боку, одержати максимум інформації про партнера, а з другого боку – максимально сховати від нього цілі, способи й можливості власного впливу; при цьому інформація про інтереси іншого враховується в тій мірі, у який це диктується завданнями боротьби з ним; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати

різноманітні сугестивно-педагогічні дії й вчинки, які ведуть в остаточному підсумку до поразки партнера (відкриті й закриті прийоми впливу, тактичні угоди, тонкі маніпуляції тощо).

Орієнтація вчителя на маніпулювання в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії характеризується наступним: 1) мотиваційно-смысловий компонент: орієнтація на використання партнера у своїх цілях для одержання різного роду вигоди, ставлення до нього як до засобу, об'єкту своїх маніпуляцій; 2) когнітивний компонент: з одного боку, прагнення «прорахувати» партнера, щоб одержати потрібну інформацію, а з другого боку – прагнення приховати інформацію, яка важлива для партнера; 3) операційно-поведінковий компонент: прагнення здійснювати сугестивно-педагогічні дії й вчинки, розраховані на односторонню вигоду для себе у взаємодії.

Таким чином, проведений вище аналіз дає нам можливість зробити висновки про те, що ціннісні сугестивно-педагогічні орієнтації мають *рівнево-типологічні* характеристики. При цьому *тип* тієї або іншої групи ціннісних орієнтацій визначається змістовними особливостями суб'єктивної позиції вчителя стосовно сугестивно-педагогічної взаємодії, а *рівень* – змістовними особливостями базових цінностей міжособистісної взаємодії.

Тому на *високому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «партнерської» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на самореалізацію, орієнтація на співробітництво, орієнтація на альтероцентризм.

На *середньому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «залежної» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на уникнення, орієнтація на компроміс, орієнтація на пристосування.

На *низькому рівні* перебуває група ціннісних орієнтацій, що входять у структуру «гнітючої» позиції вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація на домінування, орієнтація на суперництво, орієнтація на маніпулювання.

3.3. Особливості когнітивно-інформаційного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога

Передумови для змістовного аналізу когнітивно-інформаційного компоненту сугестивного впливу педагога створені в наступних напрямках дослідження знань у теоретичній моделі педагога: 1) дослідженнях різних типів і рівнів професійно-педагогічних знань у сучасній моделі випускника педвишу (С.І. Гессен, І.Я. Зязюн, В.С. Ільїн, І.Ф. Кривоносий, І.Я. Лернер та ін.); 2) дослідженнях типів і рівнів аксіологічних знань у моделі випускника педвишу (П.В. Алексєєва, С.І. Гессен, І.Ф. Ісаєв, М.С. Каган, Г.І. Чижакова,

Є.М. Шиянов та ін.); 3) дослідженнях типів і рівнів технологічних знань у моделі випускника педвишу (М.М. Левіна, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін, В.М. Ченцов та ін.); 4) дослідженнях типів і рівнів сугестивних знань у моделі випускника педвишу (Р. Бернс, М.М. Бубличенко, О.В. Бондаревська, Т.Г. Винокур, О.Я. Гойхман, О.О. Леонт'єв та ін.). Метою даного підрозділу є визначення типів і змісту знань, що входять до структури когнітивно-інформаційного компонента сугестивного впливу педагога.

Аналіз зазначених вище досліджень дозволив нам розробити наступну змістовну модель сугестивно-педагогічних знань, яку потрібно використовувати при підготовці майбутнього педагога.

1. Знання про сугестивно-педагогічні цінності, які включають у себе, по-перше, знання про загальні педагогічні цінності, по-друге, знання про конкретні сугестивно-педагогічні цінності.

2. Теоретичні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, загальні сугестивні знання, по-друге, конкретні сугестивно-педагогічні знання.

3. Технологічні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, знання про загальні технології рішення сугестивних задач, по-друге, знання про технології рішення конкретних сугестивно-педагогічних задач.

1.1. Знання про загальні педагогічні цінності мають наступні змістовні особливості.

Гуманістично орієнтована філософія освіти. Педагогічна аксіологія у філософії освіти. Аксіологічний підхід у гуманістичній педагогіці. Гуманістична спрямованість освіти. Поняття про педагогічні цінності. Освіта як універсальна загальнолюдська цінність.

Педагогічна аксіологія. Професійно-ціннісні орієнтації педагога: когнітивні, емоційні, діяльнісні ціннісні орієнтації; соціально-культурні, професійно-педагогічні й особистісні ціннісні орієнтації педагога.

Аксіологічні параметри педагогічної праці: цінності самоствердження особистості в соціальному й професійному середовищі, цінності ступеня включення особистості в педагогічну професію, цінності розвитку творчої індивідуальності вчителя, цінності педагогічного спілкування, цінності професійної самореалізації вчителя, утилітарно-прагматичні цінності вчителя, цінності-цілі, інструментальні цінності, цінності-відносини, цінності-якості, цінності-знання.

1.2. Знання про конкретні сугестивно-педагогічні цінності мають наступні змістовні особливості.

Типи ціннісних орієнтацій сугестора в контексті сугестивних інтеракцій: орієнтації на співробітництво (кооперацію), стандартизовані (нейтральні) орієнтації, авторитарні орієнтації.

Види позицій сугестора в сугестивно-педагогічній взаємодії: партнерська, унікаюча, авторитарна. «Партнерська» позиція й кооперативно-альтруїстичний спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. «Унікаюча» позиція й компромісно-присосовницький спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя. «Авторитарна» позиція й домінантно-маніпулятивний спектр сугестивно-педагогічних ціннісних орієнтацій вчителя.

Види центрацій вчителя на певних аспектах сугестивно-педагогічної взаємодії: центрація на партнері по сугестивно-педагогічній взаємодії («Іншій-центрація»), центрація на собі в процесі сугестивно-педагогічної взаємодії («Я-центрація»), розподілена центрація як на собі, так і на партнері по сугестивно-педагогічній взаємодії («Я - Іншій-інтеграція»).

Види інтегральних ціннісних орієнтацій вчителя в сугестивно-педагогічній взаємодії: орієнтація вчителя на самореалізацію, орієнтація вчителя на співробітництво, орієнтація вчителя на альтероцентризм, орієнтація вчителя на уникнення, орієнтація вчителя на пристосування (конформізм), орієнтація вчителя на компроміс, орієнтація вчителя на домінування, орієнтація вчителя на суперництво, орієнтація вчителя на маніпулювання.

Структура інтегральних ціннісних орієнтацій вчителя: мотиваційно-смісловий компонент, когнітивний компонент, операційно-поведінковий компонент.

2.1. Загальні теоретичні сугестологічні знання мають наступні змістовні особливості.

Категорія психологічного впливу в системі психологічного знання. Визначення категорії «психологічний вплив». Психологічний вплив і спілкування. Принципи психологічного впливу. Функції психологічного впливу. Типологія психологічних впливів. Структура психологічного впливу. Етапи процесу психологічного впливу. Стратегії психологічного впливу. Види інформаційного психологічного впливу: інформування, переконання, сугестія, маніпуляція.

Сугестія як вид психологічного впливу. Поняття сугестивного впливу. Сугестивний вплив і спілкування. Сугестивний вплив у контексті соціально-психологічної взаємодії. Сугестивний вплив і несвідоме. Психофізіологічні аспекти сугестивного впливу. Психосоматичні аспекти сугестивного впливу. Структура сугестивного впливу. Етапи процесу сугестивного впливу. Стратегії сугестивного впливу. Психотехнології, прийоми й методи сугестивного впливу. Класифікація видів сугестивного впливу.

Підвищення сугестивності сугеренда в процесі сугестивного впливу. Поняття сугестивності в сугестології. Види сугестивності. Робоча модель

свідомості й несвідомого в сугестології. Психологічні механізми підвищення сугестивності. Психологічні ефекти депотенціалізації свідомості. Психологічні ефекти актуалізації несвідомого психічного. Базові моделі підвищення сугестивності. Фактори підвищення сугестивності в межах базових моделей підвищення сугестивності.

2.2. Конкретні теоретичні сугестивно-педагогічні знання мають наступні змістовні особливості.

Теоретичні основи сугестопедагогіки. Сугестопедагогіка як педагогічна течія. Історія розвитку сугестопедагогіки. Показання та протипоказання у використанні сугестопедагогіки. Можливості й обмеження сугестопедагогіки. Основні напрямки сугестопедагогіки. Вимоги до особистості педагога, що свідомо реалізує довільні сугестивні впливи.

Джерела сугестопедагогіки. Філософські джерела сугестопедагогіки. Психологічні джерела сугестопедагогіки. Психофізіологічні джерела сугестопедагогіки. Психотерапевтичні джерела сугестопедагогіки. Педагогічні джерела сугестопедагогіки. Сугестопедичні джерела сугестопедагогіки.

Основи теорії навчання і виховання у світлі головних напрямків сугестопедагогіки.

Теоретичні основи навчання й виховання в релаксопедії. Основи психічної саморегуляції в релаксопедії. Задачі релаксопедії в навчанні та вихованні учнів. Принципи та закономірності релаксопедичного навчання і виховання. Особливості релаксопедичного виховання і перевиховання. Особливості релаксопедичного навчання і перенавчання. Психологічні, дидактичні та виховні засоби релаксопедії. Зміст релаксопедичних занять. Техніка релаксації в релаксопедії. Особливості підвищення сугестивності в релаксопедії. Особливості використання музики в релаксопедії. Структура релаксопедичного уроку. Форми навчально-виховної роботи в релаксопедії. Релаксопедичний метод навчання І.Є. Шварца.

Теоретичні основи навчання і виховання в сугестопедії. Задачі сугестопедії в навчанні та вихованні учнів. Принципи і закономірності сугестопедичного навчання та виховання. Зміст освіти з позицій сугестопедії. Принципи глобалізації та естетизації в сугестопедії. Психологічні, дидактичні і артистичні засоби в сугестопедії. Специфіка основних фаз сугестопедичного уроку. Форми сугестопедичного навчання. Гіпермнестичні ефекти в сугестопедії. Показання та протипоказання в сугестопедії. Сучасні напрямки сугестопедії. Сугестопедичний метод навчання С.С. Пальчевського.

Теоретичні основи навчання і виховання в гіпнопедії. Задачі гіпнопедії в навчанні та вихованні учнів. Принципи і закономірності гіпнопедичного навчання та виховання. Зміст гіпнопедичного навчання і виховання. Засоби

гіпнопедичного навчання і виховання. Форми гіпнопедичного навчання і виховання. Гіпермнестичні ефекти гіпнопедії. Показання та протипоказання в гіпнопедії. Сучасні напрямки гіпнопедії. Гіпнопедичний метод навчання Л.Д. Близниченко.

Ми розрізняємо в структурі процесу сугестивного впливу наступні етапи: 1) орієнтовний етап, що містить у собі: а) постановку мети сугестивного впливу; б) моделювання суб'єктивно значимих умов сугестивного впливу; в) програмування дій у структурі сугестивного впливу; 2) виконавський етап, що містить у собі: а) встановлення рапорту сугестора й сугеренда; б) підвищення сугестивності сугеренда; в) проведення змістовних навіювань; г) інтеграцію психіки сугеренда; д) вихід сугестора із процесу сугестивного впливу; 3) контроль-оцінний етап, що містить у собі: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивного впливу.

Тому модель майбутнього педагога обов'язково повинна включати також наступні знання.

3.1. Знання про загальні технології рішення сугестивних задач.

Структура процесу сугестивного впливу: орієнтовний етап, виконавський етап, контроль-оцінний етап.

Структура орієнтовного етапу сугестивного впливу: етап постановки мети, етап формування сугестором суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу, етап формування програми сугестивного впливу

Етап постановки мети сугестивного впливу. «Мішені» сугестивного впливу. Специфічні особливості цілей сугестивного впливу. Вимоги до «моделі добре сформульованого сугестивного результату» як формі репрезентації сугестивної мети. Психологічний зміст процесу постановки мети сугестивного впливу.

Етап формування сугестором суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу. Аспекти формування сугестором суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу. Психологічні процедури формування сугестором суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу.

Відображення сугестором зовнішніх і внутрішніх факторів у структурі суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу. Ступінь сугестивності сугеренда, види цінностей сугеренда, типи намірів сугеренда, типи установок сугеренда, здібності, корисні навички і ресурси сугеренда в структурі суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу сугестора.

Екологічні умови сугестивного впливу, міжособистісні відносини сугестора і сугеренда, соціально-психологічні умови сугестивного впливу в структурі суб'єктивної моделі значимих умов сугестивного впливу сугестора.

Етап формування програми сугестивного впливу. Поняття та функції програми сугестивного впливу. Специфіка формування програм сугестивного впливу. Різновиди програм сугестивного впливу. Стратегічні, тактичні й операційні програми сугестивного впливу. Індивідуально-психологічні особливості формування програм сугестивного впливу.

Виконавський етап сугестивного впливу. Структура виконавського етапу сугестивного впливу: етап встановлення рапорту між сугестором і сугерендом, етап цілеспрямованого формування у сугеренда стану підвищеної сугестивності, етап проведення сугестором цілеспрямованих навіювань, етап інтеграції психіки сугеренда.

Актуалізація сугестором у себе ресурсного стану. Поняття ресурсного психічного стану сугестора. Цінності, принципи й установки в структурі ресурсного психічного стану сугестора. Алгоритм дій з актуалізації сугестором ресурсного психічного стану.

Етап встановлення рапорту між сугестором і сугерендом. Поняття рапорту в сугестології. Задачі та функції побудови рапорту в процесі сугестивного впливу. Аспекти побудови рапорту. Вербальна та невербальна форми побудови рапорту. Пряме й перехресне підстроювання сугестора до поведінки сугеренда в процесі побудови рапорту.

Етап цілеспрямованого формування у сугеренда стану підвищеної сугестивності. Поняття про сугестивність у сугестології. Феноменологія стану підвищеної сугестивності сугеренда. Моделі підвищення сугестивності.

Специфіка депотенціалізації свідомості без актуалізації несвідомого психічного. Фактори і технології депотенціалізації свідомості без актуалізації несвідомого психічного.

Особливості актуалізації несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості. Фактори і технології актуалізації несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості.

Специфіка депотенціалізації як свідомості, так і несвідомого психічного. Фактори і технології депотенціалізації як свідомості, так і несвідомого психічного.

Особливості актуалізації несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості. Фактори і технології актуалізації несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості.

Етап проведення сугестором цілеспрямованих навіювань. Види навіювань у процесі утилізації сугестором стану підвищеної сугестивності сугеренда.

Прямі навіювання в процесі утилізації сугестором стану підвищеної сугестивності сугеренда. Імперативні методи прямих навіювань. Мотивовані

методи прямих навіювань. Форми прямих навіювань: позитивні та негативні, конкретні та загальні. Принципи побудови формул прямого навіювання.

Непрямі навіювання в процесі утилізації сугестором стану підвищеної сугестивності сугеренда. Опосередковане непряме навіювання. Види опосередкованого непрямого навіювання. Технологічні особливості реалізації опосередкованого непрямого навіювання.

Змістовні особливості деяких мовних форм непрямого мовного навіювання. «Складне складене навіювання». «Послідовність прийняття». «Пресуппозиція». «Трюїзм». «Негативні парадоксальні навіювання». «Подвійне зв'язування, або вибір без вибору». «Навіювання, зв'язані з часом». «Мобілізуєчі навіювання». «Парадоксальні навіювання». «Відкриті навіювання». «Метафора». «Контекстуальні навіювання». «Асоціативна сугестія». «Інформаційна сугестія». «Афектаційна сугестія». «Комплементарна сугестія». «Питальна сугестія».

Етап інтеграції психіки сугеренда. Основні задачі етапу інтеграції психіки сугеренда. Способи і прийоми зниження сугестивності та підвищення критичності суб'єкта. Способи і прийоми узагальнення навіювань. Способи і прийоми поширення навіювань на проблемно-специфічні контексти життя сугеренда. Структурована амнезія.

Структура контрольно-оцінного етапу сугестивного впливу: контроль і оцінка реальних результатів сугестивного впливу, оцінка екологічності результатів сугестивного впливу, корекція компонентів сугестії в структурі процесу сугестивного впливу.

Контроль і оцінка реальних результатів сугестивного впливу. Поняття про критерії оцінки результатів сугестивного впливу. Специфіка критеріїв оцінки результатів сугестивного впливу. Типи критеріїв оцінки результатів сугестивного впливу. Процедури оцінки результатів сугестивного впливу. Безпосередня й відстрочена оцінки результатів сугестивного впливу.

Оцінка екологічності результатів сугестивного впливу. Поняття про оцінку екологічності результатів сугестивного впливу. Аспекти оцінки екологічності результатів сугестивного впливу. Критерії оцінки екологічності результатів сугестивного впливу. Способи оцінки екологічності результатів сугестивного впливу. Безпосередня та відстрочена оцінка екологічності результатів сугестивного впливу.

Корекція компонентів сугестії в структурі процесу сугестивного впливу. Поняття про процес корекції компонентів сугестії в структурі процесу сугестивного впливу. Функції та задачі процесу корекції компонентів сугестії в структурі процесу сугестивного впливу. Корекція компонентів орієнтовного етапу в структурі процесу сугестивного впливу. Корекція компонентів

виконавського етапу сугестії в структурі процесу сугестивного впливу. Корекція компонентів контрольної-оцінної етапу сугестії в структурі процесу сугестивного впливу.

3.2. Знання про технології рішення сугестивно-педагогічних задач у конкретних напрямках сугестопедагогіки: релаксопедії, сугестопедії, гіпнопедії.

Технології рішення сугестивно-педагогічних задач у релаксопедії. Сугестивно-педагогічні цілі в релаксопедії. Способи та прийоми підвищення сугестивності учня в релаксопедії. Способи та прийоми утилізації стану підвищеної сугестивності в релаксопедії. Контроль і оцінка результатів сугестивно-педагогічного впливу в релаксопедії.

Технології рішення сугестивно-педагогічних задач у сугестопедії. Сугестивно-педагогічні цілі в сугестопедії. Способи та прийоми підвищення сугестивності учня в сугестопедії. Способи та прийоми утилізації стану підвищеної сугестивності в сугестопедії. Контроль і оцінка результатів сугестивно-педагогічного впливу в сугестопедії.

Технології рішення сугестивно-педагогічних задач у гіпнопедії. Сугестивно-педагогічні цілі в гіпнопедії. Способи та прийоми підвищення сугестивності учня в гіпнопедії. Способи та прийоми утилізації стану підвищеної сугестивності в гіпнопедії. Контроль і оцінка результатів сугестивно-педагогічного впливу в гіпнопедії.

Проведений вище аналіз дозволяє нам сформулювати наступні висновки. Когнітивний компонент сугестивно-педагогічного впливу являє собою розвинені до певного рівня сугестивно-педагогічні знання суб'єкта. Даний компонент відображає змістовну сторону сугестивно-педагогічного впливу й містить у собі знання про сугестивно-педагогічні цінності, теоретичні сугестивно-педагогічні знання, технологічні сугестивно-педагогічні знання.

3.4. Особливості регулятивно-операційного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога

Смисл педагогічної професії виявляється в педагогічній діяльності, яка спрямована на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для соціальних ролей у суспільстві.

Сучасні автори визначають педагогічну діяльність як виховний й навчальний вплив вчителя на учня, спрямований на його особистісний, інтелектуальний та поведінковий розвиток, що виступає одночасно основою саморозвитку і самовдосконалення особистості. При цьому сутність професійної діяльності педагога в контексті сучасної парадигми освіти

тракується як соціально-педагогічне і психологічне проектування освітніх процесів, які забезпечують становлення особистості дитини. Традиційно основними видами педагогічної діяльності, які здійснюються в цілісному педагогічному процесі, є виховна робота та викладання [87], [102], [136], [168].

У дослідженні професійно-педагогічної діяльності спостерігаються наступні основні підходи: 1) антропоцентрований підхід [91]; 2) особистісно-орієнтований підхід [95]; 3) компетентністний підхід [32], [99]; 4) акмеологічний підхід [86], [101]; 5) системний підхід [87], [115]; 6) проектно-рефлексивний підхід [126]; 7) задачний підхід [135], [136], [168].

Одним з нових і досить перспективних підходів до педагогічної діяльності є задачний підхід. Сутність задачного підходу до дослідження і побудови педагогічної діяльності міститься в наступному. У реальній педагогічній діяльності в результаті взаємодії педагогів і вихованців виникають різноманітні педагогічні ситуації. Привнесення в педагогічній ситуації цілей надає взаємодії цілеспрямованості. Педагогічна ситуація, яка співвіднесена з педагогічною метою та умовами її здійснення, і є педагогічна задача. При цьому всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати та реалізовувати як систему процесів послідовного розв'язання взаємозалежного ряду стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач [87], [136], [168]. Найважливіші положення задачного підходу потребують спеціального аналізу та уточнення з точки зору можливості їхнього застосування до специфіки сугестивно-педагогічного впливу.

Метою даного підрозділу є виявлення в психолого-педагогічних дослідженнях сутнісних характеристик задачного підходу до педагогічної діяльності та застосування їх до аналізу специфіки регулятивно-операційного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога.

Розглянемо *особливості педагогічної задачі як одиниці педагогічного процесу*. Термін «задача» використовується в різних науках і при цьому трактується широко й неоднозначно: 1) як поставлена мета, яку прагне досягти суб'єкт; 2) доручення, завдання; 3) питання, що вимагає розв'язання на підставі певних знань і міркування; 4) проблема; 5) один з методів перевірки знань і практичних навичок учнів.

У психології задача розуміється як співвідношення мети й умови, як мета, що ставиться в певних умовах, як проблемна ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії. Поняття «задача» використовується також і в теорії, і в практиці педагогіки. Воно вживається звичайно для опису форм пред'явлення навчального матеріалу й спеціальних навчальних задач. Г.О. Бал відзначає, що навчальна задача – «це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель, яка відображає стан

предмета, що вимагається умовою задачі» [9, с. 32]. При цьому під розв'язанням навчальної задачі автор розуміє «вплив на предмет задачі, що обумовлює її перехід з вихідного стану в необхідний» [9, с. 35-35]. Вирішена навчальна задача, на думку автора, перестає бути задачею.

Поряд з терміном «задача» у психолого-педагогічних дослідженнях як синоніми використовуються терміни «завдання», «проблема», «проблемна ситуація» (навчальна або виховна) тощо. Найбільшу складність для адекватного сприйняття інформації складають випадки, коли термін «задача» уживається як синонім мети.

Педагогічна задача – «це виявлення суперечностей в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах» [138, с. 28]. Педагогічну задачу треба розуміти як систему особливого роду, що являє собою основну одиницю педагогічного процесу. Вона має ті ж компоненти, що і сам педагогічний процес: педагогів, вихованців, зміст й засоби здійснення педагогічного процесу.

В.О. Якунін відзначає, що педагогічний процес «часто трактується як процес розв'язання навчальних, або педагогічних задач» [168, с. 26]. Якщо аналізувати навчання й виховання з позицій керування, як пропонує В.О. Якунін, то педагогічний процес можна розглядати як «процес розв'язання послідовності навчально-педагогічних задач, у які активно включені педагог і учень як суб'єкти педагогічної й навчальної діяльності» [168, с. 27].

На думку Б.П. Бітінаса, педагогічна задача є одиницею педагогічного процесу ще й тому, що задовольняє наступним умовам: має всі істотні ознаки педагогічного процесу; є загальною при реалізації будь-яких педагогічних цілей; спостерігається при виокремленні шляхом абстрагування в будь-якому реальному педагогічному процесі [20].

У психолого-педагогічних дослідженнях є різні змістовні рівні трактування поняття «педагогічна задача». По-перше, під терміном «педагогічна задача» розуміється складова частина (або конкретизація) кінцевої мети виховання («задача – конкретна мета виховання в певних умовах»). По-друге, поняття «педагогічна задача» розглядається як одиниця (клітинка) педагогічного процесу («як матеріалізована виховна ситуація, що характеризується взаємодією педагогів і вихованців з певною педагогічною метою»). По-третє, головним компонентом педагогічної задачі є навчальна задача («у структурі педагогічної задачі одиницею навчального матеріалу є навчальна задача, а навчальний матеріал повинен бути представлений як процес розв'язання системи навчальних задач»). Побудова системи навчальних задач, які виступають засобами організації навчального матеріалу, і забезпечує в остаточному підсумку реалізацію конкретної педагогічної задачі [136].

Розглянуті вище підходи до проблеми педагогічних задач можна трактувати як різні рівні осмислення і реалізації закономірностей педагогічного процесу. По-перше, будь-яка педагогічна задача містить цільовий компонент цілісного педагогічного процесу. По-друге, педагогічна задача як клітинка педагогічного процесу містить у собі не тільки цільовий, змістовний й операційний його аспекти, але є системою, що має ті ж компоненти, що й педагогічна система в цілому. По-третє, комплекс навчальних задач у структурі педагогічної задачі містить у собі не тільки зміст навчання й виховання у формі певних фрагментів навчального матеріалу, але й програмує певні форми активності учнів, які пов'язані з рішенням даних навчальних задач. Саме активність самих учнів, що реалізується в процесі розв'язання навчальних задач, і забезпечує в остаточному підсумку досягнення цілей, які поставлені в педагогічних задачах [136, с. 125].

Педагогічну задачу можна представити як систему, що утворюється наступними компонентами: 1) вихідний стан предмета задачі; 2) модель необхідного стану предмета задачі (вимоги задачі) [9, с. 32].

В умовах педагогічного процесу предметом педагогічної задачі можуть виступати як матеріальні (ріст, фізична сила, зовнішність людини тощо), так й ідеальні (знання, уміння, індивідуально-ділові якості, стосунки тощо) субстанції, для яких характерні, відповідно, кількісні та якісні зміни або, навпроти, збереження колишнього стану в тимчасових межах. Таке розуміння педагогічної задачі узгоджується з прийнятим у психології, оскільки, описуючи предмет задачі, дослідник може включити в нього всі істотні умови.

Проведений вище огляд дозволяє зробити висновки, що педагогічна задача має наступні специфічні особливості.

По-перше, педагогічну задачу на етапі взаємодії суб'єктів педагогічного процесу вирішують щонайменше два суб'єкти (педагог і вихованець).

По-друге, рішення педагогічної задачі не закінчується переведенням її предмета в необхідний стан, тому що необхідна подальша педагогічна рефлексія процесу здійсненого розв'язання.

По-третє, з огляду на діалектичний зв'язок педагогічної задачі із задачами навчальними, успішність рішення педагогічної задачі, по суті, визначається успішністю розв'язання вихованцем навчальної задачі. Це пов'язано з тим, що педагогічні задачі можуть бути вирішені й вирішуються тільки за допомогою активності учнів під керівництвом учителя.

По-четверте, специфіка педагогічної задачі міститься й у тім, що при її аналізі не можна повністю абстрагуватися від психологічної характеристики суб'єктів, які зайняті її розв'язанням, оскільки сам предмет задачі збігається з суб'єктом-учнем.

По-п'яте, необхідно також враховувати і проблему засобів розв'язання педагогічних задач, тому що по відношенню до учня вони можуть бути внутрішніми та зовнішніми.

У теорії педагогічної освіти прийнято розрізняти три категорії педагогічних задач: стратегічні, тактичні та оперативні. Педагогічні задачі підрозділяються також на виховні та дидактичні задачі [17].

Н.В. Кузьміна та М.В. Кухарев відзначають, що досягнення кінцевої мети педагогічної діяльності припускає розв'язання наступних стратегічних соціально-педагогічних задач: 1) формування виховного середовища; 2) організацію навчальної діяльності вихованців; 3) створення виховного колективу; 4) розвиток особистості учня [87].

А.К. Маркова пропонує розглядати діяльність педагога як процес розв'язання наступних тактичних професійно-педагогічних задач: 1) усвідомити призначення педагога, що виявляється у впливі на духовний світ учня; 2) опанувати педагогічну майстерність; 3) вибудувати індивідуальні розвиваючі, навчальні та виховні програми для окремих учнів; 4) створити сприятливий психологічний клімат, педагогічне спілкування, стимулювати резерви розвитку особистості всіх учасників спілкування, забезпечити взаємну задоволеність учасників спілкування, психологічний комфорт; 5) здійснити професійний саморозвиток своєї особистості, стати автором «сценарію» свого професійного життя; 6) реалізувати педагогічну творчість, застосовувати нові сполучення з апробованих раніше способів навчання й виховання; 7) провести педагогічне дослідження, вивчити результати своєї праці, стати дослідником; 8) вивчити свої індивідуальні особливості, виявити та сформувати свій індивідуальний стиль; 9) співпрацювати з іншими учасниками навчально-виховного процесу, стати учасником реальної спільної педагогічної праці; 10) синтезувати та застосувати в педагогічній праці всі викладені вище установки, способи педагогічної праці, стати професіоналом, експертом [102].

Переходимо до аналізу особливостей **педагогічної ситуації як структурного компонента педагогічної задачі**. Значущість такого аналізу обумовлена тим, що «сукупність педагогічних ситуацій складає весь педагогічний процес» [28, с. 162].

У літературі виявлені наступні *структурні* ознаки педагогічної ситуації: відкритість, інформаційна неструктурованість, мінливість, багатомірність, складність, динамічність [28, с. 162]. Однак варто визнати, що дані ознаки властиві не тільки педагогічним ситуаціям, але й багатьом іншим соціальним ситуаціям, що виникають у професійній діяльності, сфері побутового обслуговування, керуванні персоналом підприємства тощо. Тому є підстави стверджувати, що особливості педагогічної ситуації обумовлені

перш за все *змістом* спільної діяльності педагога й учнів: цілями, предметом, засобами, результатами.

Оскільки педагогічна ситуація є системою суб'єктивних і об'єктивних елементів, які поєднуються в педагогічній діяльності, то інтегративним фактором педагогічної ситуації виступає спільна діяльність педагогів і учнів.

При такому підході педагогічна ситуація як сегмент педагогічного процесу виникає в той момент, коли реалізується конкретна педагогічна діяльність у конкретному місці, у конкретний час, у конкретних умовах, у певних міжособистісних стосунках, у певному соціальному контексті, в умовах конкретного соціально-психологічного клімату. Як тільки названі вище характеристики (або одна з характеристик) педагогічної ситуації змінюються, виникає нова педагогічна ситуація [28].

Отже, у структурі педагогічної ситуації можна виявити наступні найбільш загальні компоненти: місце, час, суб'єктів, характер взаємодії та зміст діяльності суб'єктів, соціальний контекст, міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у навчальній групі.

Розглянемо *специфіку сугестивно-педагогічної задачі*. Різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічні задачі. Спираючись на загальний підхід до педагогічних задач, запропонований В.О. Сластьоніним і О.І. Міщенко [136], під сугестивно-педагогічною задачею ми розуміємо осмислену педагогічну ситуацію із привнесеною в неї сугестивно-педагогічною метою. Сугестивно-педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом загальної мети освіти й умов її досягнення в конкретній педагогічній ситуації, а також необхідності виконання специфічних сугестивно-педагогічних дій і прийняття їх до виконання. Саме виникнення сугестивно-педагогічної задачі обумовлено необхідністю перевodu учня з одного стану в інший. Загальна сугестивно-педагогічна задача надалі трансформується в систему конкретних сугестивно-педагогічних задач навчально-виховного процесу.

Ми розрізняємо також стратегічні, тактичні та оперативні сугестивно-педагогічні задачі. Стратегічні сугестивно-педагогічні задачі відображають об'єктивні потреби суспільного розвитку, вони визначають вихідні цілі й кінцеві результати сугестивно-педагогічного впливу. Тактичні сугестивно-педагогічні задачі в реальному педагогічному процесі співвідносяться з конкретним етапом розв'язання стратегічних сугестивно-педагогічних задач. Оперативні сугестивно-педагогічні задачі – це задачі поточні, найближчі, що постають у конкретних педагогічних ситуаціях в окремі моменти сугестивно-педагогічного впливу.

Сугестивно-педагогічні задачі ми також розділяємо на виховні й дидактичні задачі. Виховні сугестивно-педагогічні задачі містять у собі виховні

цілі, їхня реалізація приводить до розвитку певних особистісних якостей школярів: світогляду, моральних якостей, рівня естетичного розвитку тощо. Дидактичні сугестивно-педагогічні задачі впливають із цілей навчання, а їхня реалізація забезпечує засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності, розвиток самоконтролю в діяльності школярів. Відповідно до уявлень про цілісний педагогічний процес поняття «сугестивно-педагогічна задача» повинне розглядатися як родове стосовно понять «дидактична сугестивно-педагогічна задача» і «виховна сугестивно-педагогічна задача».

На наш погляд, специфіка сугестивно-педагогічної задачі міститься в наступному.

По-перше, сугестивно-педагогічна мета як компонент сугестивно-педагогічної задачі орієнтує вплив педагога-сугестора на несвідому сферу психіки учня-сугеренда. З урахуванням даного положення можна представити наступні «мішені» впливу, які перебувають переважно в несвідомій сфері психіки учня-сугеренда: 1) спонукачі активності (потреби, мотиви, інтереси, схильності); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінки, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання про світ та людей, які забезпечують інформацією активність учня); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні) [65].

По-друге, у процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення сугестивності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості; 3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості.

Тому в сугестивно-педагогічній ситуації повинні бути виявлені та актуалізовані фактори, які сприяють підвищенню та утилізації сугестивності учнів-сугерендів у процесі розв'язання сугестивно-педагогічної задачі.

Так, у межах першої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет сугестора; 2) подолання в сугеренда антисугестивних бар'єрів; 3) конформність сугеренда; 4) релаксація сугеренда.

У межах другої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) побудова рапорту між сугестором і сугерендом; 2) відволікання свідомості сугеренда при наданні сугестивних впливів на його

несвідому сферу; 3) використання сугестором адекватного «пучка мов» для ефективного впливу на несвідому сферу сугеренда.

У межах третьої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет і влада гіпнотизера; 2) підготовча бесіда гіпнотизера з гіпнотиком; 3) проведення тестів на підвищення сугестивності гіпнотика; 4) фактори депотенціалізації свідомості та несвідомого сугеренда (актуалізація ідеї сну, дія монотонних подразників, сенсорна депривація).

У межах четвертої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) перевантаження стереотипів сугеренда; 2) переривання стереотипу сугеренда; 3) створення ситуації несподіванки (сюрпризу, шоку, подиву, неправдоподібності, незвичайності тощо); 4) постановка питань, що вимагають несвідомого пошуку сугеренда; 5) активізація репрезентативних систем сугеренда; 6) активізація у сугеренда трансових феноменів.

По-третє, з огляду на інтегративну структуру процесу розв'язання педагогічних задач [136, с. 104] у структурі сугестивно-педагогічного впливу як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольньо-оцінний етап.

У структурі орієнтовного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) постановку цілі сугестивно-педагогічного впливу; б) формування моделі суб'єктивно значимих умов сугестивно-педагогічного впливу; в) розробку програми сугестивно-педагогічного впливу. У структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти такі процеси: а) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); б) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); в) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань. У структурі контрольньо-оцінного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивно-педагогічного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивно-педагогічного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивно-педагогічного впливу.

По-четверте, основним засобом, через який здійснюється реалізація як педагогічних, так і сугестивно-педагогічних задач навчання та виховання, є педагогічне (зокрема – сугестивно-педагогічне) спілкування. В.А. Кан-Калик і Г.О. Ковальов простежують наступний зв'язок між педагогічними й комунікативними задачами: 1) педагог здійснює постановку педагогічної

задачі; 2) педагогічна задача конкретизується через систему методів навчання або (і) виховання, вибраних для рішення зазначеної задачі; 3) методи навчання або (і) виховання, вибрані педагогом, реалізуються в системі адекватних комунікативних задач; 4) реалізація комунікативних задач забезпечує запланований педагогічний вплив [67].

Комунікативна задача є та ж педагогічна задача, але переведена на мову комунікації. У той же час комунікативна задача, відображаючи задачу педагогічну, носить допоміжний, інструментальний стосовно неї характер. Тому при організації конкретного сугестивно-педагогічного впливу необхідно представляти способи його сугестивно-комунікативної реалізації.

Комунікативна задача, будучи похідною від педагогічної задачі, має ті ж етапи розв'язання, що й остання: аналіз ситуації, перебір варіантів і вибір з них оптимального, комунікативну взаємодію та аналіз її результатів.

Прийнято розрізняти загальні комунікативні задачі майбутньої комунікативної діяльності, які, як правило, плануються заздалегідь, і поточні комунікативні задачі, які виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальні комунікативні задачі мають цілі оповідання (повідомлення) і спонукання. Тому в процесі розв'язання загальних комунікативних задач педагог реалізує дві основні комунікативні цілі: передати учням повідомлення або (і) впливати на них, тобто спонукати до дії.

На наш погляд, при розв'язанні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У цілому розв'язання такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як побудова рапорту між сугестором і сугерендом, відбувається у формі комунікативного підлаштування й ведення стосовно різних реальностей останнього. Рапорт (у формі комунікативного підлаштування й ведення) може бути здійснений у процесі реалізації поточних вербальних і невербальних сугестивно-комунікативних задач стосовно наступних феноменів: 1) певних аспектів зовнішньої поведінки сугеренда (пози, сприйнятливості до зовнішніх подразників, словесних висловлювань тощо); 2) внутрішніх процесів сугеренда (емоцій, репрезентативних систем); 3) постійних індивідуальних стереотипів сугеренда (індивідуального стилю самопрояву, концептуальних метафор, навичок і здібностей, проблемних стереотипів).

При розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів), можуть бути реалізовані такі поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) техніка вбудованої метафори («подвійної, потрійної спіралі»); 2) бесіда сугестора з іншими людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда; 3) техніка аналогового маркування («аналогового позначення», «схованого навіювання», «вставленого повідомлення», «схованої команди»); 4) постановка питань, які вимагають несвідомого пошуку; 5) техніка активізації репрезентативних систем сугеренда тощо [20].

При розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань, можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання. Прямі педагогічні навіювання можуть розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті комунікативного впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви сугеренда (у формі сугестивних наставлянь сугестора); 2) в аспекті комунікативного впливу на складові поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів сугестора).

Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим. Найважливішими комунікативними формами прямого навіювання виступають: «позитивні навіювання», «негативні навіювання», «конкретні навіювання», «загальні навіювання» [169]. Непрямі педагогічні навіювання характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямої сугестії включається сугестором у повідомлення в схованому, замаскованому вигляді.

Найважливішими комунікативними формами непрямого педагогічного навіювання виступають: «складно утворене навіювання», «пресуппозиція» «трюїзм», «негативні парадоксальні навіювання», «подвійне зв'язування, або вибір без вибору», «навіювання, які зв'язані з часом», «парадоксальні навіювання», «мобілізуючі навіювання», «відкриті навіювання», «комплементарні навіювання» тощо [169].

«М'які» форми непрямого навіювання рідко зустрічають опір в учня-сугеренда. Водночас, довільне використання непрямого навіювання потребує від педагога-сугестора неординарності рішень, великої винахідливості у виборі мовних форм його реалізації, а також певного самовладання й артистизму.

Таким чином, сутність задачного підходу до дослідження й побудови педагогічної діяльності міститься в наступному. У реальній педагогічній діяльності в результаті взаємодії педагогів і вихованців виникають різноманітні педагогічні ситуації. Привнесення в педагогічні ситуації цілей надає взаємодії

цілеспрямованості. Педагогічна ситуація, співвіднесена з педагогічною метою й умовами її здійснення, і є педагогічна задача. При цьому всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати й реалізовувати як систему процесів послідовного рішення взаємозалежного ряду стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач.

Специфіка сугестивно-педагогічної задачі міститься в наступному. По-перше, сугестивно-педагогічна мета як компонент сугестивно-педагогічної задачі з необхідністю орієнтує вплив педагога-сугестора на «мішені», які знаходяться у несвідомій сфері психіки учня-сугеренда.

По-друге, в сугестивно-педагогічній ситуації повинні бути виявлені та актуалізовані фактори, які сприяють підвищенню і утилізації сугестивності учнів-сугерендів у процесі розв'язання сугестивно-педагогічної задачі.

По-третє, у структурі сугестивно-педагогічного впливу, як процесу розв'язання сугестивно-педагогічних задач, доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контроль-оцінний етап.

По-четверте, при розв'язанні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань. При цьому кожна із загальних сугестивно-комунікативних задач реалізується відповідним комплексом поточних сугестивно-комунікативних задач.

Розділ 4.

ОСОБЛИВОСТІ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Проблема гіпнотичного трансу в сугестивній педагогіці

Важливою складовою сучасної педагогіки є сугестопедагогіка. Основними напрямками сугестопедагогіки виступають гіпнопедія, релаксопедія та сугестопедія [114].

Провідним фактором підвищення ефективності сугестивно-педагогічного впливу у сугестопедагогіці є підвищення навіюваності учня-сугеренда, що можливо як у стані пильнування, так і стані трансу.

Стан підвищеної навіюваності учня-сугеренда в кожному з основних напрямків сугестопедагогіки позначається по-різному: у гіпнопедії – «природний сон», «гіпнотичний сон»; у релаксопедії – «релаксація»; у сугестопедії – «стан концертної псевдопасивності» [114, с. 67-154]. Однак продовжує залишатися відкритим питання про співвідношення зазначених вище станів підвищеної навіюваності учня-сугеренда зі станами гіпнотичного трансу й пильнування.

Метою даного підрозділу є порівняльний аналіз, з одного боку, різних видів гіпнотичного трансу в сугестології, а з другого боку – станів підвищеної сугестивності в основних напрямках сугестопедагогіки.

Розглянемо особливості різних видів гіпнотичного трансу в сугестології. У психологічній літературі представлена наступна картографія простору станів свідомості: 1) чіткий стан свідомості; 2) звичайний стан свідомості; 3) трансовий стан свідомості; 4) нульовий стан свідомості; 5) розширений стан свідомості; 6) психоделічний стан свідомості [76, с. 23-24]. Трансовий стан у контексті простору станів свідомості В.В. Козлов визначає як «особливу відчуженість свідомості, викликану довільно (при автогенних тренуваннях, сеансах самонавіювання, спрямованих візуалізаціях, медитаціях) або виниклу спонтанно при «затриманні» уваги на об'єктах інтроспекції або якостях сприйняття зовнішніх об'єктів» [76, с. 23-24]. У даному визначенні для нас важливо відзначити не тільки внутрішню, але й зовнішню орієнтацію уваги суб'єкта при формуванні в нього трансових станів.

У сугестології прийнято розрізняти два види гіпнотичного трансу: 1) класичний гіпноз (пасивний гіпнотичний транс); 2) еріксонівський гіпноз (активний гіпнотичний транс) [42].

В основі класичного гіпнозу (пасивного гіпнотичного трансу) знаходиться депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного. Характеризуючи сутність класичного гіпнозу, М. Еріксон, Э. Россі, Ш. Россі

стверджують, що «у типовому трансі правопівкульні функції можуть бути подавлені, так само як і лівопівкульні» [166, с. 306].

З позицій фізіологічного підходу класичний гіпноз трактується як «викликаний сон». При цьому викликаним сном «називають гіпнотичний сон людини, зумовлений словесним навіюванням, тобто подразником другої сигнальної системи відповідного змісту. Викликаний сон людини відрізняється від гіпнотичного сну тварини не тільки способом його викликання (словесне навіювання), але й наявністю так званого рапорту (здатністю мовного зв'язку із гіпнотиком), а також станом підвищеної сугестивності» [116, с. 41]. Для занурення в класичний гіпноз людину обов'язково потрібно штучно присипляти. Тому в класичному гіпнозі весь процес гіпнотизування зводиться до створення умов, які максимально наближають людину до засипання природним сном.

У класичному гіпнозі рапорт розглядається як «ділянка другої сигнальної системи гіпнотика, що продовжує пильнувати (внаслідок того, що приспання робилося словесним шляхом, тобто через другу сигнальну систему). Він являє собою більш-менш обмежене вогнище концентрованого подразнення, ізольоване в силу негативної індукції від інших районів кори, що перебувають у стані сонного гальмування» [116, с. 43].

Найважливішою практично значущою властивістю класичного гіпнозу є підвищення навіюваності сугеренда. К.І. Платонов стверджує, що провідною особливістю гіпнозу «є виникаюча в цьому стані підвищена сугестивність, тобто підвищена можливість утворення в корі мозку під прямим впливом словесних навіювань відповідного змісту, нових вогнищ концентрованого подразнення, нових тимчасових зв'язків, нових динамічних структур» [116, с. 33].

Таким чином, класичний гіпноз націлений на створення вогнища подразнення (зони рапорту) у загальмованій корі. Такий гіпноз – це стан часткового сну, проміжний стан між сном і пильнуванням, з локальною сторожовою ділянкою – зоною рапорту.

В основі еріксонівського гіпнозу (активного гіпнотичного трансу) знаходиться, з одного боку, депотенціалізація свідомості сугеренда, а з другого – актуалізація його несвідомого психічного.

В.С. Ротенберг показав, що в активному гіпнотичному трансі «суть гіпнотичної зміни свідомості зводиться до відносного превалювання образного мислення в умовах послаблення вербального мислення» [128, с. 225]. При цьому «відключення лівої півкулі сприяє експлікації складних контекстуальних асоціативних зв'язків між предметами, які у звичайному стані не проявляються» [128, с. 104].

Характеризуючи специфіку активного трансу, С.О. Горін відзначає: «Гіпноз можна представити не тільки як сон кори й пильнування якогось вогнища, але і як *пильнування* кори й особливо збуджений стан, *надпильнування* цього вогнища. На цьому положенні заснована теорія надпильнування, у яку добре вписується еріксонівський гіпноз без звичних гіпнотичних атрибутів ... і без поняття «гіпнабельності» [43, с. 11].

Саме з позицій теорії надпильнування знаходить своє пояснення базовий феномен еріксонівського гіпнозу – транс «не у ві сні». Він пов'язаний з тим, що гіпнотик не спить, він надпильнує. Внаслідок незначних глибин трансу в еріксонівському гіпнозі свідомість гіпнотика лише злегка відволікається від зовнішнього світу, але при цьому через вогнище надзбудження відкривається доступ до його підсвідомості. Залишається тільки ввести через виниклу зону рапорту в підсвідомість гіпнотика навіювання, заплановане сугестором.

Активний (еріксонівський) гіпноз знімає багато обмежень, які притаманні пасивному (класичному) гіпнозу. З одного боку, у класичному гіпнозі для занурення людини в глибокий транс її обов'язково потрібно присипляти. З другого боку, дослідження й практика довели, що для ефективної утилізації гіпнотичних станів не потрібно досягати максимальних глибин трансу, а досить його первісних стадій. Тому еріксонівська школа гіпнозу справедливо стверджує, що неглибокого трансу цілком достатньо для успішного сугестивного впливу.

Якщо в класичному гіпнозі гіпнотизер повністю відключає свідомість гіпнотика, то в еріксонівському – він її лише блокує або відволікає. При цьому гіпнотизер максимально близько відтворює умови виникнення природних трансових станів, у які людина впадає по багато разів на день. Тому в еріксонівському гіпнозі короточасного відволікання або перевантаження свідомості при створенні зони надпильнування вистачає для того, щоб ввести потрібне навіювання в підсвідомість клієнта.

Якщо в класичному гіпнозі припинити подразнення зони рапорту, то гіпнотик засне. В еріксонівському ж гіпнозі при припиненні подразнення вогнища надпильнування гіпнотик повертається до нормального пильнування. Тому в еріксонівському гіпнозі менше проблем з підтримкою стану трансу, тому що в ньому не постає питання про «провал» гіпнотика в сон, оскільки з легкого поверхневого трансу зануритися в сон дуже складно й проблематично. А от випадковий перехід гіпнотика з поверхневого трансу в стан пильнування може відбутися досить легко.

Характеризуючи специфіку підвищення сугестивності в активному трансі, С. Гіліген відзначає, що в даному стані «людина звичайно проявляє готовність експериментувати з новими можливостями, що відкриваються перед

нею» [37, с. 65]. Важливо також підкреслити, що «людина в стані терапевтичного трансу в меншому ступені прив'язана до певної позиції (тобто обмеженням або структурі), хоча як і раніше спирається на свої життєві цінності» [37, с. 65].

В активному трансі увага гіпнотика може бути спрямована назовні або всередину. Тому активний транс існує у двох формах – як активний зовнішньоорієнтований транс і активний внутрішньоорієнтований транс.

Розглянемо особливості активного зовнішньоорієнтованого трансу. В основі механізму формування активного зовнішньоорієнтованого трансу суб'єкта знаходиться те, що при сприйнятті ситуації або іншої людини він відсторонює свої раціональні процеси, щоб спрямувати чуттєву увагу на ситуацію або іншу людину. При цьому він, з одного боку, не «іде в себе», щоб подумати про сутність явищ на основі раціонально-аналітичних міркувань, а з другого боку – не відволікається на сторонні зовнішні сигнали. Це обумовлено тим, що основний зміст свідомості суб'єкта в цьому випадку становить конкретна поточна ситуація або поведінка іншої людини [37, с. 91].

Феноменологічне переживання активного зовнішньоорієнтованого трансу яскраво описав психіатр А. Дейкман. Він виявив, що більшість людей може навчитися викликати в себе такий стан, зосереджуючи увагу на якому-небудь зовнішньому предметі, а потім поступово відходити від звичних способів аналітичного мислення й сприйняття. Він виділив наступні феноменологічні особливості активного зовнішньоорієнтованого трансу: 1) інтенсивність реальності (наприклад, «свіжий погляд», коли все бачиться начебто вперше); 2) незвичайні відчуття (як у внутрішніх образах і пізнанні, так і в зовнішнім сприйнятті); 3) почуття єдності, при якому зникає поділ на «я» та «інших»; 4) непередаваність (тобто неможливість описати словами свої відчуття); 5) транссенсорні явища (тобто відчуття виходять за межі звичайних сенсорних модальностей, ідей і спогадів) [37, с. 93].

С. Гіліген описує наступну методику входження гіпнотерапевта в активний зовнішньоорієнтований міжособистісний транс у процесі гіпнотерапії. По-перше, необхідно подбати про зручність розташування. Як гіпнотизер, так і суб'єкт повинні сидіти зручно, обличчям один до одного (на відстані 1-1,5 метра). По-друге, на кілька секунд необхідно зануритися у себе, виявити всі можливі джерела фізичної або емоційної напруги й розслабтеся. По-третє, потрібно зосередити увагу на суб'єкті, помітити темп його подиху, позу, м'язову напругу, емоційний стан тощо. По-четверте, показано дихати спокійно і легко, не втрачати гостроту уваги, бути розслабленим й цілком зосередженим на суб'єкті. По-п'яте, необхідно забезпечити зоровий контакт, намагатися наскільки можливо підтримувати цей зоровий контакт,

переборюючи бажання моргнути, відвести погляд. По-шосте, бажано дати своїм розумовим процесам протікати вільно, без зусиль, нехай будь-які думки або образи «пропливають» у свідомості. Не потрібно намагатися логічно обмірковувати що б то не було або зосереджуватися на якому б то не було аспекті ситуації. По-сьоме, показано говорити вільно й легко. Це спочатку може бути важко, однак сугестору потрібно дати своїм словам литися вільно. Незабаром він виявить, що таким способом може спілкуватися цілком розумно і конструктивно [37, с. 48-49].

Розглянемо особливості активного внутрішньоорієнтованого трансу.

Б. Боденхамер та М. Холл відзначають, що в процесі формування активного внутрішньоорієнтованого трансу «ми насамперед входимо усередину себе й одержуємо доступ до смислів, спогадів, уяви й розуміння. Це створює внутрішній фокус уваги, так що зовні може здатися, що ми спимо або відсутні. Насправді, ми перейшли від одного стану до іншого» [23, с. 406].

Характеризуючи механізм розвитку активного внутрішньоорієнтованого трансу, Б. Боденхамер та М. Холл відзначають: «Коли ми спрямовуємо й зосереджуємо свою увагу на тому, що, як правило, не є усвідомлюваним, усередині ми починаємо гостро усвідомлювати ці думки й одночасно перестаємо усвідомлювати наше безпосереднє оточення» [23, с. 407]. Автори продовжують: «Ми одночасно не усвідомлюємо одне й усвідомлюємо інше. Те, що входило в зону нашого усвідомлення, тепер перебуває поза нею. Те, що раніше нами не усвідомлювалося, тепер усвідомлюється» [23, с. 407]. Тому із практичної точки зору при формуванні активного внутрішньоорієнтованого трансу «потрібно лише нашарувати кілька шарів усвідомлення й перемикаєти увагу між ними, породжуючи різні види неусвідомлених станів» [23, с. 407].

Таким чином, при характеристиці активного внутрішньоорієнтованого трансу треба, мабуть, погодитися з М. Холлом і Б. Боденхамером у наступному: «Ми називаємо транс всілякими іменами: глибокий роздум, концентрація, молитва, медитація, просте міркування, просте слухання. Але той факт, що ми не розглядаємо ці стани як гіпнотичні, не робить їх менш гіпнотичними» [23, с. 408].

Переходимо до аналізу особливостей станів підвищеної навіюваності в сугестивній педагогіці. Сугестивна педагогіка містить у собі наступні напрямки: гіпнопедію, релаксопедію й сугестопедію [114].

Розглянемо особливості формування стану підвищеної сугестивності в гіпнопедії як одному з напрямків сугестопедагогіки.

Гіпнопедія є методикою навчання й виховання в стані природного та гіпнотичного сну шляхом підсвідомого сприйняття сплячими людьми записів навчальних матеріалів, текстів, сугестивних формул. Гіпнопедія існує у двох

видах: 1) навчання й виховання в стані природного сну; 2) навчання й виховання в стані пасивного (класичного) гіпнотичного трансю. При цьому головною метою гіпнопедії є допомога учню у запам'ятовуванні великих обсягів репродуктивного навчального матеріалу, що пізніше можна використовувати на творчому рівні.

Проаналізуємо особливості формування стану підвищеної сугестивності в процесі природного сну. Гіпнопедичний сон є природним сном з активізованим «сторожовим пунктом». Тому навчання й виховання в стані природного сну засновано на активізації психофізіологічного механізму «сторожового пункту» у найбільш сприятливі для цього періоди сну (у періоди засипання й пробудження). Слід зазначити, що в стадії глибокого сну «сторожовий пункт» не формується, тому актуалізація стану підвищеної сугестивності стає практично неможливою. Важливо підкреслити, що спеціальні дослідження, проведені із застосуванням електроенцефалографії, показали близькість гіпнопедичного сну до гіпнотичного [114, с. 85-86].

Відзначимо найважливіші особливості формування стану підвищеної сугестивності в стані гіпнотичного трансю. Пасивний (класичний) гіпнотичний транс у гіпнопедії формується двома способами: 1) наведенням пасивного гіпнотичного трансю при переведенні учня-гіпнотика зі стану пильнування в гіпнотичний сон; 2) наведенням пасивного гіпнотичного трансю при переведенні учня-гіпнотика зі стану природного сну в гіпнотичний сон.

Наведення пасивного гіпнотичного трансю при переведенні учня зі стану пильнування в гіпнотичний сон можливо як в індивідуальному, так і груповому варіантах. Для цього використовуються різноманітні класичні техніки занурення в гіпнотичний сон [55].

Наведення пасивного гіпнотичного трансю при переведенні учня зі стану природного (нічного) сну в гіпнотичний транс також можливо як в індивідуальному, так і груповому варіантах. При цьому застосовуються наступні гіпнотичні техніки: 1) попередня установка на перехід нічного сну в гіпнотичний транс у формі гетерогенного навіювання; 2) попередня установка на перехід нічного сну в гіпнотичний транс у формі автогенного навіювання; 3) встановлення рапорту в момент засипання; 4) встановлення рапорту зі сплячою людиною; 5) встановлення рапорту в ранкові години перед пробудженням [55, с. 246-256].

Таким чином, на основі аналізу особливостей формування стану підвищеної навіюваності в гіпнопедії можна зробити наступні висновки. По-перше, у гіпнопедичному навчанні й вихованні опора на підсвідому сферу психічної активності учня забезпечується за допомогою актуалізації «сторожового пункту» або формування «рапорту» на тлі гальмування кори

головного мозку. По-друге, у сучасних версіях гіпнопедії стан підвищеної сугестивності формується з опорою не на «сторожовий пункт», а на «рапорт», що створюється цілеспрямовано й заздальгідь. По-третє, провідною формою підвищеної сугестивності учня в гіпнопедії виступає пасивний (класичний) гіпнотичний транс.

Розглянемо особливості формування стану підвищеної навіюваності в релаксопедії як одному з напрямків сугестопедагогіки

І.Є. Шварц визначає релаксопедію як «один з видів педагогічного впливу, в якому стан релаксації є основою для наступного сугестивного впливу в навчальних і виховних цілях» [161, с. 306]. Тим самим терміном «релаксопедія» автор підкреслює зв'язок сугестивно-педагогічного впливу з релаксацією.

І.Є. Шварц відзначає, що «у поняття релаксації ми включаємо як м'язове розслаблення, так і деякі елементи аутотренінгу у вузькому змісті слова. Саме психорегулююче тренування (релаксація) розглядається нами як початковий компонент релаксопедичного заняття» [161, с. 308].

У релаксопедії кожне заняття складається із двох етапів: на першому етапі реалізується психорегулююче тренування, у процесі якого досягається аутогенна релаксація; на другому етапі відбувається навіювання формул, спрямованих на розв'язання дидактичних або виховних задач.

Сугестивно-педагогічна цінність стану аутогенної релаксації полягає в тому, що на тлі аутогенного психічного й фізичного розслаблення значно підвищується сила навіювання й самонавіювання. Це й дає можливість використовувати саморозслаблення в якості своєрідної «стартового майданчику» для різних педагогічних навіювань.

З погляду цілей нашого дослідження важливо виявити природу того психічного стану, що викликається *аутогенним розслабленням* учня і яке становить сутність підвищеної сугестивності в релаксопедії.

З одного боку, І.Є. Шварц відзначає: «Релаксація являє собою *своєрідний гіпноїдний стан* (виділене мною – С.Н.), для якого характерне довільне розслаблення мускулатури й вегетативного апарату, а також відоме звуження свідомості» [161, с. 306-307].

І дійсно, у свій час автор аутогенного тренування І.Г. Шульц встановив, що відчуття важкості наступає внаслідок розслаблення м'язів, а відчуття тепла – як результат розширення периферичних судин. Виходячи із цих спостережень, І.Г. Шульц припустив, що шляхом свідомого розслаблення м'язів і самонавіювання почуття тепла можна викликати стан легкої дрімоти, що нагадує початкові стадії гіпнозу. Надалі виявилось, що тільки навіюванням цих двох відчуттів – ваги й тепла – можна занурити клієнта в гіпнотичний стан, не застосовуючи звичайне в таких випадках навіювання сонливості. І, нарешті,

виявилось, що, яскраво уявляючи собі відчуття м'язової ваги й тепла, досліджувані могли поринати в гіпнотичний стан самостійно [16, с. 24].

З другого боку, І.Є. Шварц справедливо підкреслює, що *аутогенна* релаксація – це не гіпноз: «У гіпнозі індивід пасивний, він повністю підлеглий гіпнотизерові. Для релаксації, на відміну від гіпнозу, характерне активне самонавіювання суб'єкта» [161, с. 307]. Автор особливо підкреслює, що «на кожному релаксопедичному занятті активна роль у психотренінгу належить самому учневі, але сеанс проводиться при особистій участі педагога, що виступає як інструктор і наставник» [161, с. 308].

Тому, на наш погляд, є серйозні підстави говорити про те, що в релаксопедії в процесі *аутогенної релаксації* в учня формується стан не пасивного (класичного) трансу, а, навпаки, стан активного внутрішньоорієнтованого трансу.

Так, В.С. Лобзін і М.М. Решетніков провели спеціальне дослідження про розходження між психічними станами, які виникають, з одного боку, у процесі аутогенного тренування (і, відповідно, аутогенної релаксації), а з другого боку – у процесі наведення пасивного (класичного) гіпнозу. При цьому авторами отримані переконливі, на наш погляд, результати, які свідчать про те, що в умовах аутогенної релаксації формуються наступні найважливіші прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта.

За критерієм розслаблення формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта: 1) в аутогенному стані – є присутнім, активно тренується й підсилюється в процесі навчання від сеансу до сеансу, є одним з базисних елементів аутотренінгу; 2) у гіпнотичному стані – є присутнім, пасивно заглиблюється гіпнотизером протягом одного сеансу.

За критерієм контролю свідомості формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта: 1) в аутогенному стані – психічна активність; 2) у гіпнотичному стані – психічна пасивність.

За критерієм контролю стану формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта: 1) в аутогенному стані – контроль внутрішній, активний, незалежний; 2) у гіпнотичному стані – контроль зовнішній, залежний.

За критерієм сугестивного фактору формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта: 1) в аутогенному стані – сугестивний фактор внутрішній, активний; 2) у гіпнотичному стані – зовнішній, пасивний.

За критерієм ставлення до змісту навіювання формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансу суб'єкта: 1) в аутогенному стані – бажання досягти реалізації змісту, що самонавіюється; 2) у гіпнотичному стані – нерідко внутрішній опір змісту гетеронавіювання.

За критерієм особливостей мислення формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансуб'єкта: 1) в аутогенному стані – мислення активне, цілеспрямоване, продуктивне; 2) у гіпнотичному стані – подавлене.

За критерієм навичок самовпливу формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансуб'єкта: 1) в аутогенному стані – здобуваються й зберігаються на тривалий період часу; 2) у гіпнотичному стані – як правило, відсутні.

За критерієм стану після сеансу формуються такі прояви активного внутрішньоорієнтованого трансуб'єкта: 1) в аутогенному стані – психічний стан активно формується залежно від майбутньої діяльності; 2) у гіпнотичному стані – психічний стан пасивно формується сугестором, при цьому часто виникає сонливість, млявість, апатія [96, с. 27-28].

Таким чином, при аналізі особливостей формування стану підвищеної навіюваності в релаксопедії можна зробити наступні висновки. По-перше, в релаксопедії ефективність сугестивно-педагогічного впливу пов'язується з релаксацією учня. По-друге, специфіка релаксації учня в релаксопедії полягає в тому, що вона носить аутогенний характер. По-третє, аутогенна релаксація, що є початковим етапом кожного релаксопедичного заняття, приводить до формування активного внутрішньоорієнтованого трансуб'єкта учня, що і становить сутність підвищеної навіюваності в релаксопедії.

Розглянемо особливості формування стану підвищеної навіюваності в сугестопедії як одному з напрямків сугестопедагогіки.

Сугестопедія є педагогічною системою прийомів і методів навчання, які забезпечують максимально сприятливі умови для прискореного засвоєння навчального матеріалу. Сугестопедія стимулює віру учня у свої здатності, в авторитет педагога й важливість інформації, що засвоюється. При цьому вводяться елементи гри, паралельно використовується музичний вплив, що створює ефект готовності до сприйняття матеріалу [114, с. 122-150].

Фундаментальною формою сугестопедичного навчання виступають концертні сеанси (сеанси гіпермнезії), змістом яких є вивчення «глобальних тем» певного навчального курсу. Концертні сеанси передбачають також досеансову і післясеансову фази. На етапі досеансової фази проводиться попереднє ознайомлення з новим навчальним матеріалом і підготовка до занурення в стан психорелаксації.

Концертний сеанс складається з активного й пасивного етапів. Під час активного етапу сеансу учні стежать за словами вчителя, користуючись заздалегідь підготовленими текстами. При цьому вчитель читає текст із різними інтонаціями (питальною, м'якою, імперативною). Пасивний (концертний) етап сеансу припускає прослуховування того ж самого навчального матеріалу на тлі

тихої музики у святковій концертній атмосфері. У процесі пасивного етапу сеансу в учнів протягом 3-10 хвилин розвивається стан «концертної псевдопасивності». Концертна псевдопасивність забезпечує *зовнішню орієнтацію уваги учня в стані психологічного комфорту*. Сугестопедичні концертні сеанси – це вершина сугестопедії, тому що їхнє включення в єдиний сугестопедичний педагогічний цикл забезпечує гіпермнестичний ефект. Варто також підкреслити, що саме концертні сеанси, або сеанси гіпермнезії, вивели сугестопедію в розряд світових педагогічних явищ.

Післясеансова фаза складається з первинного й вторинного пророблення навчального матеріалу, а також етюдних розробок навчального матеріалу [114, с. 147-148].

Розглянемо особливості психічного стану «концертної псевдопасивності» як фундаментальної основи ефективності сугестопедії. Г.К. Лозанов підкреслює, що у концертному сеансі «... психічна розслабленість і пасивність насправді є псевдопасивністю, оскільки цей стан полегшує здійснення значної інтелектуально-мнемоністичної діяльності [за 114, с. 275].

Концертна псевдопасивність використовується на етапі пред'явлення нового матеріалу й сприяє виникненню ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування). Стан концертної псевдопасивності у сугестивній ситуації створюється механізмами авторитету й інфантилізації, невербальними компонентами комунікації, а також відповідним музичним супроводом.

На наш погляд, стан «концертної псевдопасивності», що виникає на етапі сеансової фази (концертного сеансу) сугестопедического навчання, є різновидом активного зовнішньоорієнтованого трансу.

Можна виявити наступні ознаки стану «концертної псевдопасивності», які співпадають з ознаками стану активного зовнішньоорієнтованого трансу: 1) стан «концертної псевдопасивності» виникає тоді, коли учні сидять спокійно, розслаблено, як на концерті, та активно не вслухаються в зміст тексту для запам'ятовування; 2) «концертна псевдопасивність» формується в результаті особливого внутрішнього настрою на спокійне запам'ятовування: без тривоги, напруги й зусиль; 3) стан «концертної псевдопасивності» виражається у створенні в учнів настрою спокійної довіри до змісту сугестивної програми; 4) у стані «концертної псевдопасивності» слухачі не роблять ніяких інтелектуальних зусиль, щоб щось запам'ятати або зрозуміти, а віддаються спокійному, емоційному, зовнішньоорієнтованому сприйняттю змісту навчальної програми; 5) поведінкова й інтелектуальна пасивність не є в дійсності абсолютною пасивністю людини, тому що одночасно зі сприйняттям змісту дидактичної програми й музичних звуків відбуваються складні несвідомі процеси, народжуються настрої, виникають асоціації, миготять ідеї тощо [114, с. 125].

Таким чином, на основі аналізу особливостей формування стану підвищеної навіюваності в сугестопедії можна зробити наступні висновки. По-перше, у сугестопедії ефективність сугестивно-педагогічного впливу пов'язується зі станом «концертної псевдопасивності» учня. По-друге, під час сугестопедичного заняття на досеансовому етапі проводиться спеціальна сугестивно-педагогічна підготовка учня, завданням якої є створення умов для подальшого формування в нього концертної псевдопасивності. При цьому актуалізуються психологічні механізми підвищення авторитету сугестора, інфантилізації учня, двоплановості поведінки сугестора тощо. По-третє, стан «концертної псевдопасивності», що виникає на етапі сеансової фази (концертному сеансі) сугестопедичного навчання, є різновидом активного зовнішньоорієнтованого трансу.

Таким чином, проведений аналіз показав, що при аналізі різновидів трансу варто розрізняти пасивний (класичний) гіпноз (транс) і активний (еріксонівський) гіпноз (транс). У свою чергу, активний транс необхідно підрозділяти на активний зовнішньоорієнтований транс і активний внутрішньоорієнтований транс.

У сугестивній педагогіці ефективні сугестивно-педагогічні впливи реалізуються з опорою на гіпнотичні (трансівні) стани психіки сугеренда: у гіпнопедії – переважно з опорою на пасивний (класичний) гіпноз (транс), у релаксопедії – з опорою на активний внутрішньоорієнтований гіпноз (транс), у сугестопедії – з опорою на активний зовнішньоорієнтований гіпноз (транс).

Професійна підготовка майбутнього вчителя до реалізації сугестивно-педагогічного впливу вимагає освоєння ним сучасних методів формування й утилізації станів активного трансу, які б він міг використовувати при розв'язанні задач навчання, виховання, різнобічної педагогічної комунікації, корекції поведінки й особистості учня тощо.

4.2. Стратегії формування активного гіпнотичного трансу у процесі вирішення педагогом сугестивно-педагогічних задач

Регулятивно-операційний компонент сугестивного впливу здійснюється у навчально-виховному процесі у формі постановки й рішення педагогом певного ряду сугестивно-педагогічних задач.

Необхідною умовою ефективного вирішення будь-якої конкретної сугестивно-педагогічної задачі є підвищення навіюваності сугеренда (школяра, студента). Останнє може здійснюватися, з одного боку, у стані неспання сугеренда (на основі актуалізації певних ситуативних, соціально-психологічних і особистісних факторів сугестивно-педагогічної ситуації), а з другого боку – на основі формування трансівного стану сугеренда.

У гіпнопедії як одному із напрямків сугестивної педагогіки уже досліджувалися можливості використання методів формування пасивного (класичного) гіпнотичного трансу для підвищенні навіюваності сугеренда у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач. Але прикладні можливості методів формування активного (еріксонівського) гіпнотичного трансу для підвищенні навіюваності сугеренда при вирішенні сугестивно-педагогічних задач поки ще не знайшли належної специфікації та застосування в сугестивній педагогіці. На наш погляд, це значно знижує сугестивний потенціал не тільки сучасної гіпнопедії, але й сугестивної педагогіки в цілому.

Тому необхідним є проведення спеціальної дослідницької роботи з виявлення, відбору та змістовної адаптації досить простих, надійних і універсальних сучасних технік наведення в учнів активного гіпнотичного трансу, які можуть застосовуватися педагогом для вирішення конкретних сугестивно-педагогічних задач у специфічних умовах навчально-виховного процесу школи і вищого навчального закладу.

У сучасній педагогіці сформовані основи теорії навчання й виховання у світлі головних напрямків сугестопедагогіки: гіпнопедії, релаксопедії, сугестопедії (Л.А. Близниченко, О.В. Киричук, В.М. Куліков, Г.К. Лозанов, В.Ф. Моргун, С.С. Пальчевський, А.Й. Сиротенко, Т. Чубукова, А.М. Свядощ, В.О. Татенко, І.Є. Шварц та ін.). У психології розроблені основи задачного підходу до педагогічного і сугестивно-педагогічного впливу (Г.А. Бал, Б.П. Битинас, Л.Ф. Бурлачук, А.К. Маркова, С.О. Ніколаєнко, В.О. Сластьонін, В.О. Якунин і ін.). У сучасній сугестології й гіпнології також розроблені досить універсальні методи наведення та утилізації як класичного (пасивного) гіпнотичного трансу (В.Г. Євтушенко, М.М. Гордєєв, К.І. Платонов, М. Япко й ін.), так і еріксонівського (активного) гіпнотичного трансу (Ж. Беккіо, Ж. Годен, Т. Джеймс, Б. Еріксон, М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Россі й ін.).

Таким чином, у педагогіці, психології, сугестології, гіпнології є всі необхідні науково-практичні передумови для виявлення, специфікації й експериментальної перевірки ефективності технік формування в учнів *активного* гіпнотичного трансу, який може використовуватися для підвищення їхньої навіюваності в процесі вирішення викладачем різних видів сугестивно-педагогічних задач.

Мета цього підрозділу полягає у виявленні оптимальних методів наведення в учнів активного гіпнотичного трансу, які можуть застосовуватися для вирішення виховних і дидактичних сугестивно-педагогічних задач в умовах сучасного навчально-виховного процесу школи й вищого навчального закладу.

Розглянемо базові стратегії та методи формування в учнів *активного* гіпнотичного трансу, які доцільно застосовувати для підвищення навіюваності

сугеренда (сугерендів) при вирішенні викладачем сугестивно-педагогічних задач у специфічних умовах навчально-виховного процесу школи і ВНЗ.

Виховні сугестивно-педагогічні задачі містять у собі виховні цілі, їхня реалізація зумовлює розвиток певних особистісних якостей школярів: світогляду, моральних та естетичних якостей тощо.

Специфіка вирішення виховних сугестивно-педагогічних задач у навчально-виховному процесі школи і ВНЗ полягає в тому, що, по-перше, викладачі можуть проводити виховну роботу не тільки в групах, але й з окремими учнями. Це означає, що вони повинні мати у своєму розпорядженні методи формування активного *індивідуального* трансу. По-друге, в умовах навчально-виховного процесу основна частина часу повинна бути спрямована на засвоєння змісту тієї або іншої програмної навчальної дисципліни. Це означає, що при вирішенні виховних сугестивно-педагогічних задач наведення активного індивідуального трансу повинно здійснюватися з *високою швидкістю*. По-третє, при вирішенні виховних сугестивно-педагогічних задач наведення трансу повинно бути непомітним і сприйматися як органічна частина навчально-виховного заходу. Це означає, що методи формування активного індивідуального трансу повинні бути *неформальними*. Цим вимогам повною мірою відповідають *асоціативні* методи формування активного трансу в еріксонівському гіпнозі.

В основі *асоціативних стратегій* занурення в активний транс знаходиться механізм *актуалізації підсвідомих процесів* сугеренда. С. Гіліген відзначає, що при реалізації асоціативних стратегій «тимчасово відключається здатність до критичного аналізу й підсилюється поглиненість почуттєвими переживаннями, що уможливорює повне занурення в пережиту реальність» [37, с. 211]. Автор підкреслює, що «транс набагато легше викликати, виявляючи й утилізуючи природні переживання (наприклад, спогади), ресурси і процеси, які уже доступні людині» [37, с. 211].

При реалізації асоціативної стратегії формування активного трансу сугестор намагається активізувати інтровертний пошук сугеренда. У ході даного пошуку останній на чуттєвому рівні досліджує свої внутрішні процеси, щоб виявити в їхньому змісті якийсь значущий сенс. Цей пошук розкріпачує психічні процеси й сприяє утриманню уваги сугеренда на чуттєвому досвіді. Крім того, у сугеренда актуалізуються за механізмом асоціації та інші аспекти внутрішнього досвіду, доступ до яких сприяє виникненню трансу. Сугестор усього лише з'ясовує, до якого саме досвіду одержав доступ сугеренд, підлаштовується до цього досвіду, а потім здійснює вплив, що стимулює подальший пошук. Таким чином, загальна мета такої взаємодії – допомогти

сугеренду одержати доступ до послідовності пов'язаних із трансом переживань, що реалізує шлях від стану пильнування до трансу [37, с. 213].

Розрізняються наступні методи доступу до переживань, ресурсів і процесів, які пов'язані з формуванням активного трансу в межах асоціативних стратегій: 1) розпити; 2) приховані навіювання; 3) передбачення трансових реакцій; 4) невизначені висловлювання; 5) розповідання історій; 6) використання вже вироблених асоціацій; 7) вироблення нових асоціативних взаємозв'язків; 8) підстроювання до репрезентативних систем і їхнє ведення; 9) закріплення й ратифікація гіпнотичних реакцій [37, с. 213].

Розглянемо оптимальні методи формування активного гіпнотичного трансу в межах асоціативної стратегії (асоціативні методи), які доцільно використовувати у індивідуальних суб'єктів при вирішенні виховних сугестивного-педагогічних задач.

Розпитування як асоціативний метод занурення в активний гіпнотичний транс. Для активізації процесів пошуку й одержання доступу до переживань, які пов'язані з формуванням активного трансу, в *індивідуальних сугерендів* можуть бути використані в зазначеній нижче послідовності наступні типи питань.

По-перше, *питання, що спонукають до дій*, які насправді є прихованими командами («Чи можете Ви покласти руки на коліна й поставити ноги всією ступнею на підлогу?»; «Чи не сядете Ви зручніше?»; «Не могли б Ви пересісти до мене ближче?» та ін.). Як можна помітити, цей тип питань перевіряє актуальну готовність сугеренда до співробітництва і в той же час підвищує ступінь його навіюваності.

По-друге, *питання, які зосереджують увагу* і являють собою ідеальну форму впливу для початку природного наведення трансу, тому що вони сприяють плавному переходу від невимушеної бесіди до зазначеного наведення. Сугестор може почати, наприклад, зі звичайних, прийнятих у суспільстві питань («Як погода?»; «Що нового у навчанні?»; «Як Ви плануєте провести свої канікули?» та ін.). Це питання, які спрямовують свідомість сугеренда на *зовнішні об'єкти у «дальньому колі» уваги*.

По-третє, питання, які стосуються *нейтральних зовнішніх стимулів* у безпосередній ситуації наведення трансу («Вам подобається цей годинник?»; «Цікаво, а який колір кнопок у Вашого мобільного телефону?»; «Вам зручно в цьому кріслі?» та ін.). Це питання, які спрямовують свідомість сугеренда на *зовнішні об'єкти у «ближньому колі» уваги*.

По-четверте, питання, які спрямовані на актуалізацію кінестетичних відчуттів. Ці відчуття вже безпосередньо формують трансний стан («Як Ви себе відчуваєте, коли дійсно розслабляєтеся?»; «Чи можете Ви пригадати такий

момент, коли почували себе розслабленим і в цілковитій безпеці?»; «Чи можете Ви пригадати, що відчуваєте, коли приймаєте приємний теплий душ або ванну після важкого дня?» та ін.). Ці кінестетично-орієнтовані питання починають викликати трансів реакції за рахунок того, що спрямовують свідомість сугеренда на *внутрішні об'єкти в «ближнім колі» уваги*.

По-п'яте, питання, які *відкривають доступ до пам'яті*. Насамперед, такі питання повинні торкатись переживань, які пов'язані з таким природним феноменом трансу, як вікова регресія («У Вас у дитинстві було яке-небудь прізвисько?»; «Де Ви росли?»; «Скільки кімнат було у Вашому будинку?»; «Чи можете Ви пригадати, як звучав голос Вашої матері, коли вона співала Вам дитячі пісні?» та ін.).

Далі, особливий тип питань, які можуть відкривати доступ до пам'яті, пов'язаний з *актуалізацією попереднього досвіду трансу*, якщо він був у сугеренда («Коли Ви випробовували найглибший у своєму житті транс?»; «Як Ви дізнаєтеся, що починаєте поринати в транс?»; «Чи можете Ви пригадати останній раз, коли випробовували транс?»).

Існують різні способи для того, щоб вдало скористатися реакцією на питання, які відкривають доступ до попереднього досвіду трансу. Один з особливо ефективних прийомів полягає в тому, щоб докладно розпитувати суб'єктів, що вони відчували під час попереднього трансу, а потім повторювати кожне їхнє висловлення. Така техніка дозволяє домогтися повного трансу. Питання, які відкривають доступ до пам'яті, спрямовують свідомість сугеренда на *внутрішні об'єкти в «дальньому колі» уваги*.

По-шосте, *двоїсті питання* є зручним способом підстроювання до протилежних частин психіки сугеренда: з одного боку, до тієї частини, що занурюється в транс, а з другого боку – до тієї частини, що продовжує контролювати зовнішню ситуацію («І Ви дійсно хотіли б поринати в транс, чи ні?»; «І Ви, імовірно, не можете почувати себе дійсно комфортно, або можете?»; «І дійсно, напевно, дуже приємно розслабитися, чи ні?» та ін.).

По-сьоме, для досягнення більш глибокого рівня занурення в транс сугестору рекомендується використовувати *риторичні питання*, тому що такі питання виконують подвійну функцію: з одного боку, вони концентрують на собі свідомі процеси, а з другого боку – активізують процеси несвідомого пошуку. Вони особливо корисні на тих етапах наведення, де планується поглиблення трансу, коли сугеренд повинен не розмовляти, а мовчати.

Як тільки сугеренд явно поринає в активний транс (а гарними ознаками цього служать розфокусування та розширення зіниць, відсутність стрибкоподібних рухів очей, гальмування рухової активності, затримка вербальних відповідей), необхідно переходити до прийомів, які дозволяють

суб'єктові перестати реагувати вербально і повністю зануритися в транс (наприклад, до опису природних станів трансу в типових ситуаціях, загальних висловлювань або розповідання історій).

Таким чином, зазначені вище типи і послідовність питань можуть бути використані для різних цілей, у тому числі для збору інформації, встановлення рапорту, подачі команд, зосередження уваги, підстроювання одночасно до свідомих і несвідомих процесів, викликання спогадів (особливо тих, що пов'язані з трансом) і, в остаточному підсумку, приводити сугеренда до формування досить глибокого активного гіпнотичного трансу.

Важільне наведення як асоціативний метод занурення в активний гіпнотичний транс. При наведенні гіпнотичного трансу можуть виникати такі гіпнотичні феномени, як каталепсія, левітація, амнезія, гіпермнезія, перекручування сприйняття часу, анестезія й аналгезія, гіперестезія, позитивні й негативні галюцинації, вікова регресія та прогресія, керування мимовільними процесами. А.А. Бакіров відзначає, що «будь-яка людина увійде в транс, як тільки ви зумієте домогтися від неї хоч якогось із гіпнотичних феноменів. Завдяки цьому ефекту і з'явилася група наведень через провокацію повсякденних проявів гіпнозу, названих *важільними наведеннями*» [7, с. 210].

Розглянемо деякі техніки актуалізації в учнів і студентів *гіпнотичного феномена вікової регресії*, що є різновидом «важільного наведення».

1. *Техніка використання непрямих навіювань* дозволяє втягнути сугеренда в спогади без формальної фрази сугестора: «А тепер можете повернутися в минуле». Дана техніка включає питання, які пов'язані з особистим досвідом сугеренда. При цьому питання спрямовують сугеренда на його особисту історію й обговорення інформації особистісного або навчального змісту («Чи можете Ви згадати, як Ви почували себе два роки тому при святкуванні Нового року?»; «Чи можете Ви згадати свій перший навчальний успіх?» та ін.). Подальші вмілі питання занурять учня в спогади конкретного епізоду настільки, що змусять пережити його знову в асоційованому стані.

Для того, щоб полегшити учню вікову регресію, викладач може описувати аналогічні переживання в себе або інших людей. Коли описується досвід сторонніх осіб, сугеренд зовсім природно проявляє схильність до проекції на себе представленої ситуації, уявляючи собі, як би він почував або повівся в такій ситуації. Наприклад, розмова про відчуття інших людей у дитинстві, дозволяє учню ідентифікувати себе з ними на основі власних відчуттів того періоду. Тому вікова регресія настає побічно за допомогою ідентифікації та проекції, а сугеренд повертається в часи назад, щоб заново пережити відповідні події.

2. *Техніка афективного або соматичного мосту* дозволяє об'єднати почуття або кінестетичні переживання сугеренда, які він переживає в даний період часу, з одним з перших переживань аналогічного типу в минулому («Усвідомлюючи відчуття недостатнього контролю, яке Ви описали мені зараз, Ви можете повернутися в часі в минуле і згадати ситуацію, коли Ви відчули щось подібне вперше»).

3. *Техніка об'єднання прогресії й регресії віку* припускає, що сугеренда спочатку ведуть у майбутнє, з перспективи якого він може згадати події власного минулого («Перемістіться в майбутнє, а потім з позиції майбутнього подивіться назад, у минуле»). Орієнтуючи сугеренда спочатку в майбутнє, сугестор ще більше збільшує емоційну дистанцію до ранніх подій, що полегшує повернення до них та їхнє подальше педагогічне використання в сьогоденні [37].

С. Гіліген формулює прекрасну стратегію, що дозволяє викликати будь-які гіпнотичні феномени в якості «важелів» для наведення активного транс. При цьому сугестору рекомендується: 1) підкреслити цінність і розумність несвідомого в цілому; 2) визначити загальний вид феномену, що буде актуалізуватися (наприклад, вікову регресію, амнезію, каталепсію, позитивну галюцинацію); 3) привести приклади прояву цього загального феномену в природних умовах; 4) перейти до конкретних гіпнотичних проявів визначеного феномену, охоплюючи всі можливі його варіанти; 5) дати установку, що несвідоме сугеренда обере такий конкретний прояв феномену, що буде для нього найбільш відповідний; 6) яка б реакція не виникла, її необхідно прийняти та використовувати як основу для подальшого занурення в транс [37, с. 227].

Розповідання історій як асоціативний метод занурення в активний гіпнотичний транс. Одним з основних методів, характерним для формування активного транс, є розповідання історій. Історії являють собою метафори, оскільки сам сугеренд у таких історіях не фігурує, але деякі найважливіші аспекти історії (наприклад, персонажі, події, теми, цілі) мають відношення до виховної проблеми й внутрішнього досвіду даного учня. Те, що даний суб'єкт не фігурує в таких історіях безпосередньо, не дає його свідомості можливості чинити їм опір, але те, що вони мають до нього відношення, сприяє автоматичній активації аналогічних переживань. При вирішенні виховних сугестивно-педагогічних задач можна розповідати цікаві випадки з педагогічної практики, притчі, казки, переказувати цікаві фільми або книги, біографії цікавих людей і ін.

Чим гарні історії? Тим, що в них є сюжет. Герої переживають зльоти й падіння, борються й перемагають, падають і піднімаються, шукають можливості, обходять перешкоди – вони живуть. І разом з ними все це роблять

слухачі. Це не просто прекрасний спосіб фіксації уваги – це перехід в іншу (трансову) реальність. Поки сугеренд слухає метафоричну історію, він не «тут», він – «там», у створеному оповідачем світі. Слухач не помічає, як біжить час, він забуває про свої справи, реальний світ на час перестає існувати для нього. Він – в активному трансі. В той же час герої цих історій не мовчать, вони спілкуються з іншими, вони міркують уголос, вони роблять висновки. І кожна з їхніх реплік – абсолютно логічна в контексті історії – може навіяти слухачам те, що потрібно оповідачеві.

Водночас, далеко не кожна історія здатна захопити увагу слухачів. У гіпнотичної розповіді є свої специфічні прийоми: 1) «давним-давно», «далеко-далеко»; 2) «бачу, чую, відчуваю»; 3) «невизначеність»; 4) «метафори занурення в транс».

Прийоми «давним-давно», «далеко-далеко». Завдання історії – вивести свідомість слухача із сьогодення. І чим далі дія історії від ситуації «тут і зараз», тим краще. Це пов'язане з тим, що людям властиво приміряти на себе безадресні повідомлення. І чим менше слова сугестора стосуються співрозмовника, тим простіше йому відпустити свій свідомий контроль і глибше поринути в транс.

Приєм «бачу, чую, відчуваю». У своєму нормальному стані людина відображає реальність за допомогою органів почуттів. Прямий обов'язок оповідача – перенаправляти зір, слух, дотик, нюх на внутрішню реальність. Щоб слухач відчував вітер, що «дме» в розповіді, а не стілець під собою. Щоб він бачив намальовані словами оповідача хмари, а не його жестикуляцію. Щоб чув спів птахів і не слухав, що саме йому в цей момент навіюється. А відчуття смаку й запаху, викликані розповіддю, нам тільки допоможуть. Тому у сугеренда не повинно залишитися ні найменшого шансу втриматися в зовнішній реальності.

Мову роблять «живою» наступні прийоми: 1) вказівка на реальні об'єкти, які можна згадати або представити (люди, речі, тварини, рослини, місця); 2) вказівка на процеси і їхні спостережувані ознаки (вітер, хвилі, тепло, поле, шум); 3) використання сенсорних характеристик (близько, праворуч, над, високо, важко, голосно, великий, яскравий); 4) метафори, порівняння, алегорії («камінь на серце», «хмурий, як хмари», «грайливий промінь сонця»). Щоб надійно втримувати увагу слухача, образи повинні перемінятися досить часто.

Приєм «невизначеність». У розповіданні історій невизначені слова відіграють значну роль, дозволяючи активізувати, де необхідно, власні образи слухача. Вони занурять його в транс надійніше, ніж нав'язані ззовні образи сугестора. Більше того, невизначеність дає можливість зберегти темп

оповідання і не актуалізувати непотрібні деталі. Таким чином, використання невизначеності робить слухача мимовільним співавтором історії.

Прийом «метафори занурення». У принципі будь-який внутрішній образ веде людину від реальності і занурює її в легкий транс. Але є образи, які прямо й недвозначно дають несвідомому співрозмовника команду на поглиблення стану трансу. Існують наступні образи, які дають непряму команду співрозмовнику на поглиблення стану трансу: 1) піша прогулянка по дорозі або стежці; 2) рух коридорами або печерами; 3) вхід куди-небудь з відкриванням і закриванням дверей; 4) засипання персонажа історії або занурення його в сновидіння; 5) занурення куди-небудь; 6) спуск або підйом сходами і на ліфті. Якщо в розповіді це є, поглиблення активного трансу гарантовано.

Таким чином, асоціативна стратегія занурення в активний транс є оптимальною технологією для підвищення сугестивності учнів при вирішенні виховних сугестивно-педагогічних задач в умовах навчально-виховного процесу школи і ВНЗ. У межах асоціативної стратегії для занурення сугеренда в активний гіпнотичний транс доцільно використовувати такі асоціативні методи, як розпитування, важільні наведення, розповідання історій.

Дидактичні сугестивно-педагогічні задачі впливають із цілей навчання, їхня реалізація забезпечує засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності, розвиток самоконтролю в діяльності школярів.

Специфіка вирішення дидактичних сугестивно-педагогічних задач полягає в тім, що, по-перше, викладачі працюють переважно із класами або студентськими групами. Це означає, що вони повинні мати у своєму розпорядженні методи формування активного *групового* трансу. По-друге, в умовах навчально-виховного процесу основна частина часу повинна бути спрямована на засвоєння змісту тієї або іншої програмної навчальної дисципліни. Це означає, що методи формування активного групового трансу повинні бути *короткочасними*. По-третє, в умовах навчально-виховного процесу наведення трансу повинно бути непомітним й сприйматися як органічна частина навчального заняття (уроку, лекції, семінару, консультації та ін.). Це означає, що методи формування активного групового трансу повинні бути *неформальними*.

На наш погляд, зазначеним вище вимогам, у першу чергу, відповідають прийоми та методи, які базуються на *дисоціативних стратегіях* занурення в активний транс.

В основі *дисоціативних стратегій* занурення в активний транс перебуває механізм *депотенціалізації свідомих процесів* сугеренда. С. Гіліген відзначає, що реалізація дисоціативних стратегій «порушує в людини свідомі

процеси переробки інформації і тим самим сприяє розвитку почуттєвих процесів трансусу» [37, с. 271].

Розрізняються наступні методи наведення трансусу в межах дисоціативних стратегій формування активного трансусу: 1) викликання нудьги; 2) відволікання уваги; 3) створення замішання. У межах методу створення замішання виділяються такі специфічні прийоми створення замішання, як переривання стереотипів і перевантаження стереотипів сугеренда [37, с. 270].

Розглянемо особливості методу *«викликання нудьги»* при зануренні сугерендів (учнів і студентів) в активний транс при вирішенні дидактичних сугестивно-педагогічних задач. Викликання нудьги у слухачів є прекрасним способом їхнього занурення в активний транс, особливо в лекційному процесі. Як тільки викладач починає спостерігати прояв ставлення учнів до навчального матеріалу за типом: «Це можна не слухати», – виникає реальна можливість проведення ефективних сугестивно-педагогічних інтервенцій.

Змусити учнів занудитися можна різними способами: через використання банальностей, повтори, передбачуваність у викладі матеріалу, монотонність мови.

Щоб бути нецікавим, треба бути просто *банальним*: говорити загальновідоме, говорити очевидне, повторювати пройдене, цитувати всіма цитоване, а тим часом вбудовувати навіювання – найкраще у формі трюїзмів.

Навіть нова й свіжа думка у випадку її кількаразового *повторення* стає банальністю й перестає сприйматися як нова. Сугеренд починає нудьгувати. У цьому випадку також з'являється можливість для ефективної сугестивно-педагогічної інтервенції.

Забезпечення *передбачуваності* відбувається за рахунок повторення постійних структур при викладі матеріалу, наприклад: 1) теза – антитеза – синтез; 2) введення – розкриття змісту – резюме; 3) приклад – приклад – приклад – узагальнення; 4) минуле – сьогоднішнє – майбутнє; 5) твердження – приклади – доказ; 6) порівняння – доводи – вибір та ін.

Як відомо, *монотонність мови* є одним з факторів занурення в класичний гіпноз. При вирішенні сугестивно-педагогічних задач ефект монотонності створюють: відповідна мова й жести, невисока швидкість мови, низький мовний реєстр, відносна нерухомість викладача тощо. Саме такі невербальні характеристики педагогічної комунікації можуть забезпечити швидке, непомітне та ефективне занурення слухачів у транс.

Розглянемо особливості методу *«відволікання свідомості»* при зануренні сугерендів (учнів і студентів) в активний транс при вирішенні дидактичних сугестивно-педагогічних задач.

С. Гіліген наводить наступний приклад, що характеризує стратегію відволікання свідомості при формуванні активного трансу: 1) суб'єкта можна попросити рахувати у зворотному порядку від 1000 до 1 по трійках, або вимовляти алфавіт у правильному порядку, у той же час візуально представляючи його собі задом наперед (тобто говорити «А», уявляючи собі «Я», вимовляти «Б», уявляючи собі «Ю», тощо); 2) уважно стежити під час наведення за якимось зовнішнім подразником (найкраще – за таким, котрий уже викликав у людини інтерес) [37, с. 270].

У випадку реалізації стратегії відволікання використовується механізм «паралельного процесінгу» (одночасної обробки інформації свідомою і несвідомою сферами психіки сугеренда).

Дотримання принципів «паралельного процесінгу» при використанні стратегії відволікання свідомості при вирішенні сугестивно-педагогічної задачі передбачає наступну послідовність етапів: 1) сформулювати очікуваний результат сугестивно-педагогічного впливу, пов'язаний з певним аспектом трансформації несвідомої сфери сугеренда; 2) актуалізувати ритуал (свідомо контрольовану дію), що вимагає свідомої концентрації уваги і який так чи інакше займає свідомість; 4) провести цілеспрямовану сугестивно-педагогічну інтервенцію, спрямовану на досягнення очікуваного результату; 4) зв'язати час виконання ритуалу з активною роботою несвідомого для досягнення результатів сугестивно-педагогічної інтервенції; 5) визначити маркер, що буде сигналізувати про закінчення ритуалу; 6) провести ритуал до його закінчення; 7) разом із закінченням ритуалу закінчити внутрішню роботу, пов'язану із внутрішньою трансформацією несвідомої сфери сугеренда в напрямку результату сугестивно-педагогічного впливу [35, с. 174-194].

Розглянемо особливості методу *«створення замішання»* при зануренні сугерендів (учнів і студентів) в активний транс при вирішенні дидактичних сугестивно-педагогічних задач.

Стратегія замішання ґрунтується на наступних передумовах: 1) у поведінці і мисленні людини проявляється багато автоматичних і передбачуваних внутрішніх і зовнішніх стереотипів; 2) порушення кожного із цих стереотипів створює стан невизначеності з перевагою недиференційованого порушення (наприклад, замішання); 3) більшості людей стани невизначеності досить неприємні, і тому їм властива найсильніша мотивація уникати таких станів; 4) порушення наростає, якщо людина не може приписати його певній причині («це трапилося тому, що...»); 5) у міру наростання порушення підсилюється й мотивація, спрямована на його зменшення; 6) людина, яка знаходиться у ситуації невизначеності, як правило, готова скористатися першим же способом, що

представиться, щоб зменшити невизначеність (наприклад, реалізувати зміст сугестивно-педагогічної інтервенції).

Майже всі прийоми створення замішання, засновані на цих передумовах, розпадаються на кілька основних етапів, які перераховані нижче: 1) виявити зовнішні й внутрішні стереотипи самопрояву сугеренда; 2) підлаштуватися до цього стереотипу; 3) викликати замішання, перериваючи або перевантажуючи відповідний стереотип; 4) підсилити замішання; 5) провести сугестивну інтервенцію [37, с. 272].

У процесі вирішення дидактичних сугестивно-педагогічних задач доцільно використовувати наступні специфічні *прийоми переривання внутрішніх стереотипів*: 1) смислові безглуздість; 2) порушення синтаксису.

Розглянемо *смислові безглуздість*. Будь-який вплив завжди сприймається в контексті. При цьому те або інше словесне висловлювання слухач звичайно витлумачує з урахуванням попередніх висловлювань, а також невербальних впливів. Висловлювання, що не має ніякого відношення до сталого контексту або не впливає з нього, являє собою *безглуздість*. Почувши подібну безглуздість, що порушує мовні стереотипи, слухачі звичайно приходять у здивування, а потім намагаються зміркувати, що повинна була означати ця фраза. Якщо безглуздість підносить багатозначно і з таким видом, немов це цілком осмислене й навіть дуже важливе висловлювання, слухачі будуть продовжувати пошуки (марні) його «справжнього змісту», поринаючи при цьому в активній транс.

Розглянемо *порушення синтаксису*. Крім прагматичних правил ведення розмови (які потребують, наприклад, говорити розбірливо, на тему, не перебивати і ін.), існують і численні правила синтаксису. У мовців рідною мовою є загальний набір інтуїтивних уявлень про граматичну гладкість висловлювань. Тому, коли сугеренд зіштовхується з *порушеннями синтаксису* у висловлюванні, він звичайно зупиняється і на мить потрапляє в замішання, на тлі якого може бути реалізована сугестивно-педагогічна інтервенція.

У процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач доцільно використовувати також специфічні *прийоми перевантаження внутрішніх стереотипів*.

Техніка *інформаційного перевантаження свідомості* відноситься до методів швидкого наведення трансних станів і пов'язана з певними особливостями сприйняття людиною інформації: 1) кожна людина має свою швидкість сприйняття інформації; 2) перевищення цієї швидкості не дозволяє свідомості засвоювати інформацію, що надходить ззовні; 3) людина може свідомо втримувати у свідомості тільки певний обсяг інформації; 4) усе, що

перевищує цей обсяг, також не обробляється свідомістю. У такий спосіб можна перевантажити свідомість і вийти на «контакт» з несвідомим.

Техніку інформаційного перевантаження можна проводити, у формі різноманітних *«психологічних тестів»*. Наприклад, учню можна запропонувати *«тест на увагу»*. Йому пропонують закрити очі та покласти руки на стіл. Потім дається інструкція: «Зараз я буду доторкатися до пальців Вашої правої руки і називати їх, а Ви перевіряйте, чи правильно я їх називаю». Потім, торкаючись пальців, можна використовувати формулу 3-2-1 у називанні пальців і прискорити темп. При прискоренні темпу можна вставити пряму інструкцію: «І коли Ви відчуєте втому, то можете просто відключитися від усього, що Ви чуєте і відчуваєте».

Також сугеренду можна запропонувати *«тест на перевірку пам'яті»*. Учні пропонують віднімати від 1000 у зворотному порядку по 17 і кожен другу цифру пофарбувати в зелений колір, а четверту – у червоний. Одночасно із цим можна легко погойдувати варту клієнта, торкаючись різних ділянок його тіла. Після того, як сугестор помітить у сугеренда втому, можна дати йому пряму інструкцію ввійти в трансовий стан. На цих принципах можуть бути побудовані інші «психологічні тести» з наведення активного гіпнотичного трансу.

Техніка *«подвійного наведення»* трансу в ході інформаційного перевантаження полягає в тому, щоб швидко перевантажити сугеренда інформацією. З цією метою до нього підходять дві людини із двох боків і одночасно з ним говорять (одна у праве вухо, інша – у ліве). При цьому кожний з мовців ще й довільним образом торкається сугеренда. Успіх подвійного наведення активного трансу гарантується тим, що сугестори перевантажують сугеренда по всіх трьох модальностях: 1) вони навантажують його зір – він бачить їх, він змушений стежити за їхніми рухами, жестикуляцією; 2) вони перевантажують його слух, тому що говорять одночасно; 3) вони дезорганізують його кінестетику за допомогою хаотичних доторкань.

Техніка *«нашарування реальностей»* у ході інформаційного перевантаження полягає в зануренні одна в іншу кількох історій. Наприклад: 1) спочатку залучається увага сугеренда (сугерендів) до існуючої реальності: «Подивіться уважно у вікно на верхівки дерев, які качає вітер... (тут можна привернути увагу до кольору листів, найменуванню дерев тощо)»; 2) «Недавно в мене була студентка А і в неї була проблема Х (тут сугестор у приблизному варіанті, підсилюючи проблемну ситуацію вигаданої студентки, розповідає коротенько її зміст і тим самим актуалізує проблему сугеренда, викликає в нього достатню емоційну реакцію)»; 3) «Отож, коли вона сиділа тут і дивилася на ці дерева, я говорив їй... (далі застосовується трансова індукція)»;

4) «Та коли в неї наступив глибокий транс, їй приснився сон (і далі в трансі можна навіяти в максимально невизначених висловлюваннях вирішення проблеми сугеренда, або вмонтувати процесуальні інструкції для проведення змін)»; 5) при виведенні з трансу даються заплановані післягіпнотичні навіювання, а увага сугеренда знову спрямовується на навколишню реальність – звуки, відчуття власного тіла, образи сприймання.

Таким чином, основною одиницею педагогічного процесу є педагогічна задача. Різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічна задача. Необхідною умовою ефективного вирішення конкретної сугестивно-педагогічної задачі є підвищення навіюваності сугеренда (школяра, студента). Одним з фундаментальних чинників підвищення навіюваності сугеренда може стати цілеспрямоване формування у нього стану активного гіпнотичного трансу.

Асоціативна стратегія занурення в активний транс є оптимальною технологією для підвищення сугестивності учнів при вирішенні перш за все виховних сугестивно-педагогічних задач в умовах навчально-виховного процесу школи і ВНЗ. У межах асоціативної стратегії для занурення сугеренда в активний гіпнотичний транс доцільно використовувати такі асоціативні методи, як розпитування, важільні наведення, розповідання історій.

Дисоціативна стратегія занурення в активний транс є оптимальною технологією для підвищення навіюваності учнів при вирішенні перш за все дидактичних сугестивно-педагогічних задач в умовах навчально-виховного процесу школи і ВНЗ. У межах дисоціативної стратегії занурення сугеренда в активний гіпнотичний транс доцільно використовувати методи викликання нудьги, відволікання уваги, створення замішання.

4.3. Непрямі навіювання у процесі вирішення педагогом сугестивно-педагогічних задач

Суть професійної діяльності педагога в контексті сучасної парадигми освіти становить соціально-педагогічне й психологічне проектування освітніх процесів, що забезпечують становлення особистості учня та студента (Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Скрипченко та ін.).

У психолого-педагогічній літературі проблема педагогічного спілкування як комунікативної діяльності викладача розглядається в різних контекстах: 1) у контексті категорії педагогічного процесу (В.О. Сластьонін, В.С. Селіванов, І.Ф. Харламов та ін.); 2) у контексті категорії педагогічної праці (І.О. Зимня, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.); 3) у контексті категорії педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, М.В. Кухарев, О.І. Щербаков та ін.).

Але в контексті категорії педагогічної діяльності подальшого уточнення вимагає поняття педагогічного спілкування як комунікативної діяльності, функціональне співвідношення педагогічних, комунікативних та сугестивно-комунікативних задач у структурі педагогічної діяльності, особливості мовних засобів навіювання у процесі рішення сугестивно-комунікативних задач.

Сучасні автори визначають професійно-педагогічну діяльність як виховний і навчальний вплив викладача на учня, спрямований на його особистісний, інтелектуальний й діяльнісний розвиток, що виступає одночасно як основа його саморозвитку й самовдосконалення.

У психолого-педагогічних дослідженнях педагогічної діяльності домінує підхід до виділення її компонентів як відносно самостійних функціональних видів діяльності педагога. При цьому можна чітко розрізнити дві групи педагогічних функцій: цільові та організаційно-структурні. При цьому педагогічне спілкування трактується як комунікативна діяльність, яка є найважливішим структурно-функціональним компонентом педагогічної діяльності викладача [87].

Розглянемо особливості педагогічного спілкування як комунікативної діяльності. Сфера педагогічної праці відноситься до такого виду професійної діяльності, у якому провідну роль відіграє процес спілкування. Існують наступні підходи до пояснення сутності феномену педагогічного спілкування: 1) як поведінки, представлені реакціями педагога та учнів (поведінковий підхід); 2) як міжіндивідуальних контактів, виявлених та упорядкованих у ситуаціях, учасниками яких можуть бути викладач та учні під час навчання (психоаналіз); 3) як міжособистісних взаємин, що створюють можливості для особистісного зростання (самоактуалізації) викладача та учнів (гуманістична психологія); 4) як інструмента розвитку інтелектуальних умінь та навичок учня, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) як системи взаємодій у процесі вироблення й зміни соціальних значень та ситуацій педагогом й учнями (інтеракціонізм) [67], [152].

Педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через який відбувається соціально-психологічна взаємодія викладача з учнями. Призначення педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного й професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від викладача до учня, так і в обміні особистісними розуміннями, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям у цілому. Тому змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання студентів і школярів та забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо [67], [152].

Проаналізуємо взаємозв'язок педагогічної діяльності й комунікативної діяльності педагога, де педагогічне спілкування є основним засобом, через який здійснюється реалізація завдань навчання й виховання, стратегічних завдань педагогічної діяльності. Між педагогічними та комунікативними задачами простежується наступний зв'язок: 1) для вирішення педагогічної задачі викладач обирає адекватну систему методів навчання й виховання; 2) система методів навчання й виховання практично реалізується через систему комунікативних задач, які й забезпечують викладачеві реальний педагогічний вплив на учнів. Іншими словами, після постановки загальної педагогічної задачі, вибору методів впливу викладач повинен утворити на її основі комунікативну задачу для організації безпосереднього впливу на студента.

Як зазначалося у підрозділі 3.4, різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічні задачі. Загальна сугестивно-педагогічна задача надалі трансформується в систему конкретних сугестивно-педагогічних задач навчально-виховного процесу. При вирішенні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізнити наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань. При розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань, можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання.

Найважливішими комунікативними формами непрямого педагогічного навіювання виступають: «складне складене навіювання», «пресуппозиція» «трюїзм», «негативні парадоксальні навіювання», «подвійне зв'язування, або вибір без вибору», «навіювання, які зв'язані з часом», «парадоксальні навіювання», «мобілізуючі навіювання», «відкриті навіювання», «комплементарні навіювання» тощо [12], [169].

Розглянемо змістовні особливості деяких мовних форм непрямого навіювання у процесі рішення педагогом сугестивно-комунікативних задач у структурі сугестивно-педагогічного впливу [12], [103], [169].

1. *«Складне складене навіювання».* Воно являє собою складносурядне або складнопідрядне речення. Найчастіше перша частина речення є «приєднанням», тобто описує психічний стан або ситуацію сугеренда в цей момент часу, а друга частина – «веденням», тобто описує ефект, який сугестор

хоче викликати в сугеренда. Приклади: 1) «Чим уважніше Ви слухаєте мій голос, тим глибше Ви можете проникнути в сутність теми, що викладається»; 2) «У міру того, як Ви концентруєтесь на суті викладеного матеріалу, Ви можете дуже точно запам'ятати наступний матеріал (далі можуть йти цифри, факти, поняття тощо)».

2. *«Послідовність прийняття»*. Даний вид навіювання схожий на попередній, але складається з більшої кількості фраз «приєднання» і дозволяє досягти, таким чином, більшої згоди сугеренда. Мова йде про послідовне прийняття якихось ідей. Людина, слідкуючи за логікою мовлення сугеренда, подумки погоджується з кожним наступним постулатом, оскільки перед цим уже погодилася з попереднім. Найвідомішим прикладом є «правило чотирьох так»: коли сугеренд чотири рази відповів «так» на питання, прохання, заяви сугестора, то в п'ятий раз він, найімовірніше, скаже «так» автоматично. Приклади: 1) «Наші заняття почалися у 8:00, темою нашого заняття було (те і те), ми з Вами розглянули всі поставлені в лекції питання (твердження приєднання), і Ви зможете самостійно підготуватися до семінарського заняття на високому рівні (твердження ведення)»; 2) «Ми з Вами в цій кімнаті, і Ви чуєте мій голос, відчуваєте стілець, у якому сидите, бачите секундну стрілку на годиннику (твердження приєднання), і Ви зможете дуже точно відтворити весь матеріал, який Ви підготували на семінарське заняття (твердження ведення)».

3. *«Пресуппозиція»*. Під пресуппозицією, або припущенням, розуміється явище, яке обов'язково трапиться. Речення будується як складне складене й конструюється так, що наголос падає на одну частину, а ненаголошена частина і є пресуппозицією, оскільки звучить як така, що обов'язково трапиться. Приклади: 1) «Ви можете активізувати творчий стан, коли сядете на свої місця» (передбачається, що в творчий стан сугеренд прийде обов'язково); 2) «Коли підеш у бібліотеку, візьми словник іноземних слів» (передбачається, що сугеренд обов'язково піде в бібліотеку).

4. *«Трюїзм»*. Це мовна констатація певних фактів, подій, явищ, які не можна заперечувати. Це можуть бути як факти, що впливають із життєвих спостережень, так і факти, які відомі всім. Трюїзми можна розглядати і як «порожню породу», що необхідна для заповнення простору мовлення сугестора, і як різновид навіювання. У цьому випадку трюїзми застосовують для одержання ефекту «ведення» сугеренда, що виникає після сприйняття ним трюїзму. Приклади: 1) «Кожна людина виняткова, ми все це знаємо (приєднання у формі трюїзму), і тому Ви можете вирішити цю задачу своїм індивідуальним способом (твердження ведення)» 2) «Все тече, усе змінюється (приєднання у формі трюїзму), і Ви теж здатні до глибинних трансформацій у процесі засвоєння нового матеріалу (твердження ведення)».

5. *«Негативні парадоксальні навіювання»*. Звичайно такі навіювання мають негативні частки й можуть діяти потрійно. По-перше, сугестор може прагнути привернути увагу сугеренда до предмета або явища. По-друге, оскільки деякі сугеренди звикли не погоджуватися з думкою навколишніх людей, то сугестор може використовувати їх «стратегію незгоди» за аналогією з математичним принципом: «мінус на мінус дає плюс». По-третє, частка «не» несвідомим не засвоюється, і тому фраза: «Ви можете думати про цю проблему і не думати про цю проблему» – звучить на рівні несвідомого сугеренда фактично як здвоєне навіювання думати про цю проблему. Приклади: 1) «Не думайте про домашнє завдання, не думайте про ті успіхи, яких Ви досягнете при його виконанні»; 2) «Не треба мріяти про ті переваги, які Ви будете мати після отримання відмінної оцінки за моїм предметом».

6. *«Подвійна зв'язка, або вибір без вибору»*. За логікою дії цей вид навіювання близький до пресуппозиції й дає ілюзорну можливість вибору там, де його немає. Таке навіювання приймається легко, оскільки існує видимість вільного ухвалення рішення. Приклади: 1) «Ви волієте відповідати на мої питання тоді, коли сядете на стілець або коли підійдете до трибуни?»; 2) «Ти підеш відповідати на питання відразу або після того, як трохи подумаєш над завданням?»

7. *«Навіювання, які пов'язані з часом»*. Такі сугестії мають на увазі, що трансформація відбудеться тоді, коли для сугеренда наступить суб'єктивно зручний час. Йому пропонується вибрати зручний часовий інтервал, коли він може виконати запропоновану дію. Оскільки сугестор не висуває твердої вимоги виконувати навіювання саме зараз, то сугеренд легше погоджується з запропонованим в них змістом. Навіювання, які пов'язані з часом, можна розглядати як варіант подвійної зв'язки. Приклади: 1) «У кожної людини зміни відбуваються з різною швидкістю: комусь досить дня, щоб засвоїти новий матеріал, комусь двох, а комусь потрібен тиждень»; 2) «По мірі занурення в досліджуваний предмет Ваше розуміння сутності процесів може спостерігатися відразу або через деякий час».

8. *«Мобілізуючі навіювання»*. Для мобілізуючих навіювань використовується особливий порядок побудови фрази, яка проговорюється за один видих. При цьому цілісне речення в ході реалізації сугестії може бути розбите на кілька фраз, кожна з яких вимовляється окремо, на черговому видиху. Наприкінці фрази ставиться дієслово або віддієслівна частина мови (наприклад, дієприкметник, що носить мобілізуючий характер), який підсилюється мовним наголосом. Подібна побудова фрази стимулює несвідоме сугеренда, підштовхуючи його до дії. Приклад: «І Ви можете починати РУХАТИСЯ (мовний наголос)... до мети, яку УСВІДОМЛЮЄТЕ (мовний

наголос)... І коли Ви будете готові ЗМІНЮВАТИСЯ (мовний наголос)..., Ви зможете ЗРОБИТИ це (мовний наголос)».

9. *«Парадоксальні навіювання»*. У зміст парадоксальних навіювань входять елементи, які здаються, на перший погляд, суперечливими. Приклади: 1) «Протягом наступної хвилини у Вас буде стільки часу, скільки Ви захочете для засвоєння нового матеріалу»; 2) «У Вашому минулому досвіді перебувають всі необхідні ресурси і знання для вирішення будь-яких проблем та завдань у майбутньому».

10. *«Відкриті навіювання»*. Іноді відкриті навіювання виділяють в окрему групу, але вони близькі до непрямих навіювань. Вони створюються в такий спосіб: сугестор дає сугеренду кілька ідей на вибір, перераховуючи можливі варіанти вирішення його проблеми. Приклади: 1) «І для того, щоб навчитися вирішувати складні завдання з цієї дисципліни, Ви можете читати книги, дивитися навчальні відеофільми, прийти на семінар, а можете зробити щось ще, що дозволить вам досягти цієї мети»; 2) «І для вирішення своєї проблеми з навчальної групою Ви можете згадати що-небудь важливе: те, що трапилося дуже давно, або недавно, або щось середнє».

11. *«Метафора»*. Метафора є непрямим методом досягнення багатьох сугестивних цілей. Вона вважається одним із самих потужних і в той же час м'яких засобів, які застосовуються для надання сугеренду важливої інформації. Метафора може застосовуватися як при утилізації гіпнотичного стану, так і для навіювання поза станом трансу.

У метафори є кілька властивостей, які роблять її найважливішим інструментом сугестії: 1) подоба метафори проблемі сугеренда; 2) образність метафори, що дозволяє їй знайти дорогу в сферу несвідомого, де перебувають як проблеми сугеренда, так і ресурси для їхнього вирішення; 3) багатозначність метафори, що дозволяє сугеренду знайти в ній саме той зміст, який потрібний йому для вирішення власної проблеми.

12. *«Контекстуальне навіювання (аналогове позначення)»*. Контекстуальне навіювання присутнє тоді, коли на тлі розміряного мовлення слово або фраза виділяється тоном голосу, паузами, гучністю або якими-небудь іншими мовними характеристиками. Свідомість розуміє, що логіка речення не порушена, і тому не втручається, а несвідоме активізується, сприймаючи до керівництва спеціально виділену в мовленні інформацію.

13. *«Афектаційна сугестія»*. Афектаційна сугестія заснована на підвищеній сугестивності осіб, що перебувають у стані афекту. При цьому «порада» сугестора, надана сугеренду в стані його афекту, здобуває значну силу, тому що під впливом афекту пильність сугеренда приспана. Наприклад, сугестор у розмові зі схвильованим сугерендом намагається заспокоїти

останнього, завойовуючи його увагу, а потім після невеликої паузи дає імперативну або дозвільну «пораду», пов'язану зі змістом його проблеми.

14. *«Комплементарна сугестія»*. Комплементарна сугестія заснована на здатності деяких людей «танути, як сніг, тільки-но їх злегка обдадуть теплом компліменту». При цьому тонка похвала, компліменти дозволяють сугестору побічно навіювати сугеренду заздалегідь заплановані вчинки. Наприклад, сугестор вислухує чергове висловлення сугеренда, а потім починає розхвалювати останнього, робити йому компліменти, одночасно аплодуючи його словам, ляскаючи його по плечу, потискуючи руку. Така техніка обробки свідомості сугеренда називається «бомбардуванням любов'ю». Після цього сугестором робляться утилізаційні навіювання, які, природно, можуть некритично сприймаються сугерендом від людини, що ним «широ захоплюється».

Таким чином, в процесі педагогічної комунікації педагог при вирішенні сугестивно-комунікативних задач може використовувати як прямі, так і непрямі навіювання. *Користь непрямих навіювань* полягає в тому, що вони: 1) дозволяють краще використовувати несвідомі резерви психіки сугеренда; 2) будять ресурсні спогади, відчуття й асоціації, які можуть мати терапевтичне і педагогічне значення; 3) дозволяють втягувати в сугестивну трансформацію різні рівні функціонування психіки сугеренда; 4) збільшують часовий період між навіюванням сугестора та відповідними реакціями сугеренда, що зменшує необхідність постановки останнім захисних бар'єрів. *Недоліки непрямих навіювань* полягають у тому, що: 1) у сугеренда може виникнути відчуття того, що сугестор не в змозі або не бажає займатися його проблемою; 2) сугеренд може відчути, що ним, можливо, цілеспрямовано маніпулюють або навіть обманюють; 3) навіть якщо проблема сугеренда буде вирішена на несвідомому рівні, те це не дасть йому ключ до вирішення майбутніх проблем на свідомому рівні.

4.4. Особливості сугестивного методу навчання з використанням релаксопедії

Сугестивний метод є засобом психолого-педагогічного впливу на колектив, який виховується та навчається. Цей метод, керуючись тими чи іншими реакціями чи процесами в мозку людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, тому що сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. Тому релаксопедія як сугестивний метод

навчання потребує подальшого вивчення й використання не тільки у середніх, але й у вищих навчальних закладах.

Фундаментальні основи сучасної релаксопедії закладено у дослідженнях І.Є. Шварца. Передумови розвитку релаксопедії спостерігаються у працях С.С. Лібіха, Б.К. Мойсеєва, Є.Г. Рейдера, А.М. Свядоща, Б.М. Чарного та ін. Подальший розвиток релаксопедія набула у дослідженнях Н.В. Бланова, А.А. Вострикова, В.Й. Капмана, Г.О. Китайгородської, Е.Г. Костяшкіна, С.С. Пальчевського та ін.

Мета даного підрозділу полягає в аналізі суттєвих характеристик релаксопедії як сугестивно-педагогічної технології з метою її подальшого використання у навчально-виховному процесі.

Сугестопедагогіка – це такий напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і, в свою чергу, поділяється на гіпнопедію, релаксопедію та сугестопедію [114].

Термін релаксація (від лат. *relaxation* — послаблення, відпочинок) у фізіології означає зниження тонуусу скелетної мускулатури. Безпосередньо з навчальною метою уперше в 1965 році Є.Г. Рейдер та С.С. Лібіх використали м'язову релаксацію й аутогенне тренування і прийшли до висновку, що існує вплив фазових станів, викликаних аутогенним тренуванням або релаксацією, на процеси запам'ятовування словесної інформації [127, с. 106-113].

У 1966 році в Пермському педагогічному інституті розпочала роботу лабораторія з вивчення проблем навіювання в педагогічному процесі під керівництвом І.Є. Шварца. Дослідник визначає релаксопедію як «один з видів педагогічного впливу, в якому стан релаксації є основою для наступного сугестивного впливу в навчальних і виховних цілях» [161, с. 306]. Тим самим терміном «релаксопедія» автор підкреслює зв'язок сугестивно-педагогічного впливу з релаксацією.

Релаксопедія певним чином стала відповіддю на проблеми, які породила гіпнопедія, яку нерідко звинувачували у перетворенні піддослідних учнів і студентів в пасивну особистість, у несанкціонованому вторгненні в підсвідомість, у непомірності завищення собівартості навчального процесу. Тому релаксопедія, в основному керуючись тими ж цілями, що й гіпнопедія, ставить завдання насамперед вирішити ті проблеми, які стримують розвиток гіпнопедичного навчання.

Орієнтація на прогресивну м'язову релаксацію й аутогенне тренування дозволили зробити релаксопедичне навчання економічно виправданим, а головне – перетворило учня (студента) з об'єкта в суб'єкт самовдосконалення. На відміну від гіпнопедії, релаксопедія уже не тішить себе оманливими ілюзіями навіювання таланту, стилю певної діяльності, навичок майстерності

тощо. Поставлені ті цілі та завдання, які можуть бути реальними в умовах масової педагогічної практики.

Зважаючи на велику кількість методик психорегулюючого тренування, І.Є. Шварц запропонував релаксацією називати тільки ту частину аутогенного тренування, яка забезпечує введення у стан фізичного і психічного спокою, а терміном «аутотренінг» позначати самонавіювання. Автор відзначає, що «у поняття релаксації ми включаємо як м'язове розслаблення, так і деякі елементи аутотренінгу у вузькому змісті слова. Саме психорегулююче тренування (релаксація) розглядається нами як початковий компонент релаксопедичного заняття» [161, с. 308].

Сугестивно-педагогічна цінність стану аутогенної релаксації полягає в тому, що на тлі аутогенного психічного й фізичного розслаблення значно підвищується сила навіювання й самонавіювання. Це й дає можливість використовувати саморозслаблення в якості своєрідної «стартового майданчика» для різних педагогічних навіювань.

З погляду цілей нашого дослідження важливо виявити природу того психічного стану, що викликається *аутогенним розслабленням* учня (студента) і яке становить сутність підвищеної сугестивності в релаксопедії. З одного боку, І.Є. Шварц відзначає: «Релаксація являє собою *своєрідний гіпноїдний стан* (виділене мною – С.Н.), для якого характерне довільне розслаблення мускулатури й вегетативного апарата, а також відоме звуження свідомості» [161, с. 306-307]. З другого боку, І.Є. Шварц справедливо підкреслює, що *аутогенна* релаксація – це не гіпноз: «У гіпнозі індивід пасивний, він повністю підлеглий гіпнотизерові. Для релаксації, на відміну від гіпнозу, характерно активне самонавіювання суб'єкта» [161, с. 307]. Автор особливо підкреслює, що «на кожному релаксопедичному занятті активна роль у психотренінгу належить самому учневі, але сеанс проводиться при особистій участі педагога, що виступає як інструктор і наставник» [161, с. 308]. Тому є серйозні підстави говорити про те, що в релаксопедії в процесі *аутогенної релаксації* в учня формується стан не пасивного (класичного) трансу, а, навпаки, стан активного внутрішньоорієнтованого трансу.

У релаксопедії кожне заняття складається із двох етапів: на першому етапі реалізується психорегулююче тренування, у процесі якого досягається аутогенна релаксація; на другому етапі відбувається навіювання формул, спрямованих на розв'язання дидактичних або виховних задач [161].

У пошуках шляхів реалізації поставлених цілей та визначених завдань релаксопедія спирається на основні принципи і закономірності релаксопедичного навчання. До останніх в умовах релаксопедичного навчання можна віднести наступні принципи і закономірності [161].

Принцип прогресивної м'язової релаксації й аутогенного тренування.

Прогресивна м'язова релаксація й аутогенне тренування, які є наслідком психічної саморегуляції, формують у релаксопедичній системі основу для засвоєння значних обсягів навчальної інформації, стимулюючи увагу й поліпшуючи її показники. Після регулярних релаксопедичних занять студент, як правило, поступово переходить від стихійної її концентрації до цілеспрямованого регулювання та управління нею. Саморегуляція має значний вплив на відновні процеси, на основі яких зроблено висновок про те, що засвоєння навчальної інформації в стані релаксації не викликає ознак втоми чи перенапруження, а, навпаки, підвищує працездатність і самопочуття учнів (студентів).

Принцип активної і цілеспрямованої участі суб`єкта у процесі релаксопедичного навчання. Даний принцип обумовлюється тим, що в основі будь-якої релаксопедичної діяльності лежить психічна саморегуляція. Без бажання самовдосконалюватися, активної праці над психічною саморегуляцією, самостійного формування відповідних установок усі засоби релаксопедії певним чином втрачають свій сенс. Для релаксопедії, на відміну від гіпнопедії, не є важливою визначеність інформації релаксопеда напередодні релаксопедичного сеансу. Немає необхідності точно вказувати час початку релаксопедичного сеансу.

Принцип цілеспрямованого використання синергізму свідомих та несвідомих процесів під час релаксопедичного впливу на особистість. Доведено, що в процесі психічної саморегуляції активізуються всі психічні процеси, закладені в емоційно-вольовій, мотиваційній та інтелектуальній сферах. Різнобічно впливаючи на психічну діяльність людини, психічна саморегуляція сприяє активному впливу на резервні можливості організму. Насамперед, за рахунок використання резервів неусвідомленої сфери психіки вдається досягнути узгоджених взаємовідношень усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів, що позитивно впливає на навчальну діяльність учня (студента). Таким чином, установки та навчальна інформація, які введені в стані релаксації, реалізуються у практичній діяльності, переломлюються через сферу свідомості. Тоді синергетичні відносини сфер свідомого і несвідомого стають необхідною умовою високопродуктивної творчої діяльності особистості.

Принцип ненапруженого, легкого, радісного навчання. Ненапруженість тут пояснюється станом фізичної розслабленості під час релаксопедичних сеансів, легкість – відсутністю втоми, враженням відпочинку. Радість – наслідок відчуття власних мнемічних можливостей. Засвоєний на релаксопедичних заняттях навчальний матеріал вимагає своєї активізації на

вищих рівнях – творчому і реконструктивному. Тому важливими є активізуючі засоби традиційної системи навчання, що потребує опори на відповідні принципи останньої.

Особливо важливим для релаксопедії є *принцип самостійності та активності суб`єктів у навчанні*, оскільки кожному з них потрібно навчитися самостійно виробляти в собі певний психофізіологічний стан.

Принцип протипоказання людям із психічними захворюваннями. Релаксопедія повинна зважити на стан здоров'я не тільки учня (студента), але й педагога, оскільки релаксопедичні заняття протипоказані людям із психічними захворюваннями.

Розглянемо головні засоби, методи та прийоми релаксопедії. Засоби релаксопедичного навчання діляться на психологічні, дидактичні та виховні.

Психологічні засоби вимагають серйозної підготовки педагога-релаксопеда, часто під керівництвом досвідчених психотерапевтів. Особливу вагу тут має вміння викладача допомогти своїм підопічним увійти в стан релаксації, оволодіти технікою аутотренінгу, вміти визначити ступінь навіювання. Необхідно виробляти у собі навички переборення казуїстичних випадків, коли той чи інший учень (студент) несподіваною поведінкою може загрожувати зривом усього релаксопедичного заняття.

Дидактичні засоби релаксопедичного навчання в окремих випадках вимагають певної глобалізації репродуктивного матеріалу кількох навчальних тем. У ході такої глобалізації, як правило, враховується тематичне опитування та особливості тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Виховні заходи передбачають підбір індивідуальних формул навіювання з метою викорінення шкідливих звичок в учнів (студентів), переборення негативізму в їхній поведінці, дотримання здорового способу життя.

Засобом, який допомагає студентам глибше зануритися в стан релаксації, є функціональна музика, яка, як правило, повинна відповідати структурі та цілям психорегулюючого тренування. Інструментовка, її темп, лад, регістр мають визначатися завданнями релаксопедичного сеансу.

Головні критерії для музичних творів: 1) темп – помірний для першої і третьої частини програми і повільний для другої; 2) регістр – середній за висотою (дуже низькі й дуже високі звуки діють збуджуюче); 3) інструментовка – виключає твори, які виконуються на інструментах з незвичайними звуками, наприклад, електроінструментах.

Методи та прийоми релаксопедії відрізняються від гіпнопедії своїм різноманіттям. В лабораторії І.Є. Шварца розроблено релаксопедичний метод навчання. Проведені дослідження засвідчили, що найкращий навчальний ефект

забезпечується в стані чотири-елементного психорегулюючого тренування: фізичне і психічне розслаблення, відчуття важкості й теплоти у правій руці.

Після цього основна частина заняття (60-65 хвилин) відводиться на засвоєння нового навчального матеріалу. Кожна інформаційна одиниця повторюється тричі у різному інтонаційному оформленні. Спочатку із запитальною інтонацією, потім – з м'якою, ліричною, а після цього – з імперативною. Велике значення має промовляння студентами слів пошепки. Останні 5-10 хвилин релаксопедичного зайняття займає вивід їх із стану релаксації та вправи, які активізують засвоєний навчальний матеріал.

Б.М. Чарний практикував проведення частини релаксопедичного заняття з відкритими очима: спочатку студенти виробляли стан релаксації із закритими очима, отримували установки на міцне запам'ятовування навчальної інформації. Після цього вводилася така формула: «Я буду рахувати до трьох. На рахунок «три» ви відкриєте очі. Уся увага на дошку (або екран). Запам'ятовуємо усе, що там записано або намальовано. Повторюємо: «У мене відмінна пам'ять. Легко запам'ятовую. Я зосереджуюсь на запам'ятовуванні» [153, с. 89-97].

Студенти розплющували очі, викладач послідовно коментував увесь записаний матеріал, повторюючи його 2-3 рази. Після цього студенти знову заплющували очі, отримуючи установки на активне застосування матеріалу упродовж повторення і під час здачі екзамену. Після цього проводився вихід із стану релаксації.

Упродовж експериментального пошуку апробувалися такі варіанти методів психічної саморегуляції з відкритими очима: 1) психічна саморегуляція за умови, коли очі розплющені й погляд упродовж усього сеансу фіксується на одній точці; 2) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови впливу словесних формул, які створюють уяву одноманітного руху; 3) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови стимулювання одноманітного руху всіма студентами групи. Найсприйнятливішим виявився останній варіант. Для оволодіння цією методикою підготовчі заняття зі студентами починаються з розповіді про сутність і можливості саморегуляції. Завдання такого заняття – пробудити бажання займатися психічною саморегуляцією з метою поліпшити свої навчальні досягнення.

У наступні дні проводиться 2-3 сеанси психічної саморегуляції із закритими очима за традиційною чотири-елементною методикою: фізичний і психічний спокій, права рука важка і гаряча. Після цього можна переходити до засвоєння нового варіанту психічної саморегуляції. Розпочинати його потрібно з перевірки навіюваності студентів.

Головна особливість цієї методики полягає в тому, що тут прямі формули розслабленості, важкості й тепла замінюються образними уявленнями з підкріпленням монотонного руху. У цілому забезпечується занурення студентів у заданий стан в умовах, коли очі відкриті. Це розкриває нові можливості для розв'язання педагогічних завдань. Студенти бачать один одного і викладача, бачать наочні посібники, читають пропоновану інформацію на дошці чи екрані (дисплеї) і при цьому перебувають у стані релаксації. Такі заняття успішно проходять тоді, коли студенти навчаються з бажанням і вірою в успіх, що так потрібно для вимог, які визначаються вимогами європейських освітніх стандартів, закладених в ECTS.

Необхідно підкреслити, що навчальний матеріал, введений у стані релаксації, повинен знайти свою реалізацію на традиційних заняттях. Заняття з психічної саморегуляції не замінюють традиційні, а лише доповнюють їх.

Дещо іншу методику проведення релаксопедичного заняття, в основу якої було покладено графічне оформлення засвоєного матеріалу, запропонував Б.К. Мойсеєв. Структура релаксопедичного заняття за цією методикою має такий вигляд: 1) аудіовізуальне ознайомлення з новим навчальним матеріалом; 2) повторення навчального матеріалу за викладачем; 3) уведення в стан релаксації; 4) записування нового матеріалу в конспекти; 5) активізація засвоєного в стані фізичного і психічного розслаблення [105].

Запис у конспект чи робочий зошит повинен бути не просто механічним списуванням нової інформації. Студентам необхідно постаратися пригадати написане, не дивлячись на дошку чи екран. Тільки після того, як усі інформаційні одиниці записані, студенти можуть звірити написане з оригіналом і за умови необхідності внесення відповідні корективи. Така методика забезпечує оптимальне співвідношення слухової пам'яті (під час сприйняття навчального матеріалу) із зорово-моторною (під час промовляння навчального матеріалу) і руховою (під час відтворення сприйнятої навчальної інформації у письмовій формі).

Контроль та оцінка знань результатів релаксопедичних занять проводиться упродовж усього навчального року (семестру) і завершується підбиттям загальних підсумків.

Особлива роль під час проведення релаксопедичних сеансів відводиться контролю. Після їх закінчення необхідно в усній чи письмовій формах проводити перевірку засвоєного нового навчального репродуктивного матеріалу. Доцільно таку перевірку проводити у вигляді предметного диктанту. Однак оцінку творчого рівня засвоєних на релаксопедичному сеансі нових знань необхідно проводити на наступних заняттях. Бажано, щоб такі заняття відбувалися в інтерактивній чи ігровій формах.

У структурі релаксопедичного заняття розрізняються наступні етапи.

1. Попереднє ознайомлення з новим інформаційним матеріалом. Усвідомлення цього матеріалу учнями (студентами), формування образу інформаційного матеріалу в зорових і слухових зв'язках. Застосування наочності (10-15 хвилин).

2. Уведення учнів (студентів) у стан релаксації (5-7 хвилин).

3. Релаксопедичне засвоєння нової інформації. Використання різноманітного інтонаційного забарвлення матеріалу, якій заучується, для створення стійких звуко-моторних образів. Бажано, щоб учнів (студенти) з тією ж самою інформацією пошепки повторювали інформацію (20-25 хвилин).

4. Завершення релаксопедичного сеансу формулюваннями: «Я вірю в себе!», «Я запам'ятаю навчальний матеріал!», «Я відчуваю себе бадьорим!»

5. Вивід зі стану релаксації. Виконання творчих завдань, які актуалізують застосування нової інформації. Можлива письмова робота з метою перевірки якості засвоєного матеріалу (5-10 хвилин).

6. Перерва між академічними годинами заняття (5 хвилин).

7. Проведення другої половини заняття з використанням інтерактивних та креативних технологій навчання.

Отже, на основі огляду основних навчальних релаксопедичних форм можна зробити висновок, що для їхнього проведення педагогу потрібно на базі глибоких теоретичних знань набути складних практичних навичок у визначенні ступеня навіюваності учнів (студентів), організації та проведенні сеансів психічної саморегуляції, демонстрації різноманітних психологічних дослідів. Для того, щоб стати наставником для учнів (студентів), які бажають вдосконалитися, потрібно насамперед наполегливо попрацювати над самим собою.

Розділ 5.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ ПСИХОЛОГА У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Транс як фактор формування посттравматичного стресового розладу

Надзвичайні (екстремальні) ситуації характеризуються надсильним впливом на психіку людини, що викликає у неї травматичний стрес. Психологічні наслідки травматичного стресу в крайньому своєму прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі (ПТСР).

У психологічній картині ПТСР специфіка травматичного стресора (військові дії, насильство, катастрофи тощо), безумовно, враховується, хоча загальні закономірності виникнення і розвитку ПТСР не залежать від того, які конкретні травматичні події послужили причиною психологічних і психосоматичних порушень.

Головним є те, що ці події носили екстремальний характер, виходили за межі звичайних людських переживань і викликали інтенсивний страх за своє життя, жах і відчуття безпорадності. При цьому важливими характеристиками важкого психотравмуючого фактору є несподіванка та стрімкий темп розвитку катастрофічної події.

У зв'язку з цим виникає проблема специфіки формування трансового стану в умовах травматичного стресу, а також психологічних механізмів закарбування та збереження в підсвідомості людини цілісної ситуації психотравми.

Сучасні уявлення про посттравматичний стресовий розлад склалися до 1980 року [2]. У 1980 році М. Горовіц виділив самостійний синдром, назвавши його «посттравматичним стресовим розладом» (posttraumatic stress disorder, PTSD). Надалі група авторів на чолі з М. Горовіцом розробила діагностичні критерії ПТСР.

Багато робіт, присвячених проблемі ПТСР, з'являється, як правило, після значних військових конфліктів (П.В. Морозов, Н.В. Тарабріна, Є.О. Лазебна, М.Є. Зеленова та ін.) [82], [124].

Новий інтерес до проблеми ПТСР виник в психології, психотерапії та психіатрії в зв'язку з природними та техногенними катастрофами. Тому останнім часом поняття ПТСР було сильно розширене [82], [124], [143].

Роль транс у формуванні та терапії ПТСР досліджувалася різними вченими (С. Лінн, І. Кірш, Р. Болстад, М. Хемблетт, Д. Томас та ін.).

Основні підсумки міжнародних досліджень були узагальнені в колективній двотомній монографії К. Фідлея «Травма та її слід», де поряд з особливостями розвитку ПТСР військової етіології наводяться і результати

вивчення наслідків стресу у жертв геноциду, інших трагічних подій або насильства над особистістю.

Метою даного підрозділу є виявлення специфіки формування трансового стану в умовах травматичного стресу, а також психологічних механізмів фіксації і збереження в підсвідомості людини цілісної ситуації психотравми.

Розглянемо загальну характеристику ПТСР. Психічні прояви загального адаптаційного синдрому позначаються як «емоційний стрес», що означає афективні переживання, що супроводжують стрес і ведуть до несприятливих змін в організмі людини.

Стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, згідно з сучасними концепціями, порушується структура «самості», когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що керують процесами навчання, система пам'яті, емоційні шляхи навчання людини.

В якості стресора в таких випадках виступають травматичні події – екстремальні кризові ситуації, що володіють потужними негативними наслідками, ситуації загрози життю для самого себе або близьких. Такі події корінним чином порушують відчуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого є різноманітними. Факт переживання травматичного стресу для деяких людей стає причиною появи у них в майбутньому посттравматичного стресового розладу.

У спеціальній літературі виділяються відповідні діагностичні критерії ПТСР [124]. При цьому ПТСР кваліфікується наступним чином: 1) як гострий, якщо тривалість симптомів не перевищує трьох місяців; 2) як хронічний, якщо симптоми тривають більше трьох місяців; 3) як відтерінований, якщо симптоми проявляються не раніше ніж через шість місяців після психотравмуючої події.

Відрізняються також наступні стадії розвитку постстресових порушень: 1) травматичний стрес (розвивається під час критичного інциденту і відразу після нього – до двох діб); 2) гострий стресовий розлад (розвивається протягом одного місяця після критичного інциденту); 3) посттравматичний стресовий розлад (триває більше чотирьох тижнів); 4) посттравматичний розлад особистості (триває впродовж усього життя людини, яка пережила травму) [2].

Розглянемо поняття трансу в психологічній літературі. У психологічній літературі представлена наступна картографія простору станів свідомості: 1) чіткий стан свідомості; 2) звичайний стан свідомості; 3) трансний стан свідомості; 4) нульовий стан свідомості; 5) розширений стан свідомості; 6) психоделічний стан свідомості [76, с. 23-24].

Поняття трансу (в перекладі з французького transe – перехід) має різні значення: 1) як перехідний стан від життя до смерті; 2) як стан зміненої за

допомогою зовнішнього навіювання або самонавіювання свідомості – «гіпнотичний транс»; 3) як різновид тривалого нападу амбулаторного автоматизму при епілепсії, під час якого пацієнти роблять багатоденні подорожі або мандри з подальшою амнезією; 4) у психоаналізі – це явище психічної дисоціації, що має місце у пацієнтів в гіпнотичному стані і у медіумів, коли вони налаштовані на контакт зі світом духів; 5) трансopodobні стани трапляються при істерії, хоча зазвичай їх називають випадками або просоночними станами; 6) трансopodobні стани трапляються також у дітей у вигляді сомнамбулізму (сноходіння). Спільною для всіх цих станів особливістю є те, що деяка частина Его (або Самості) депотенціалізується та перестає діяти [56].

М. Еріксон також звертає увагу на депотенціалізацію функцій свідомості у гіпнотичному трансі та зазначає: «Гіпноз може бути пояснений тільки описово. Тобто його можна визначити як штучно викликаний стан навіюваності, що нагадує сон, при якому відбувається нормальна, обмежена в часі і стимулах дисоціація «свідомих» і «підсвідомих» елементів психіки. Ця дисоціація проявляється через нерухомість і стан спокою «свідомого» і передачу звичайного усвідомленого суб'єктивного контролю над індивідуальними функціями «несвідомого» [за 23, с. 60-61].

Ж. Годен вказує на повну депотенціалізацію функцій свідомості у гіпнотичному трансі і визначає глибокий транс як «такий рівень гіпнозу, який дозволяє пацієнтові цілеспрямовано і безпосередньо діяти на несвідомому рівні, без втручання свідомості» [39, с. 177].

В.В. Козлов розглядає трансний стан як «особливу відчуженість свідомості, викликану довільно (при аутогенних тренуваннях, сеансах самонавіювання, спрямованих візуалізаціях, медитаціях) або виниклу спонтанно при «затриманні» уваги на об'єктах інтроспекції або якостях сприйняття зовнішніх об'єктів» [76, с. 23-24]. У даному визначенні для нас важливо відзначити не тільки внутрішню, але й зовнішню орієнтацію уваги суб'єкта при формуванні в нього трансних станів.

Таким чином, в основі формування трансного стану знаходиться часткова або повна депотенціалізація свідомих процесів, функцій Его (Самості) індивіда. Внутрішньо це виражається перш за все у регресії або припиненні внутрішнього діалогу, а зовні – в деконцентрації уваги та втраті довільності, цілеспрямованості сприймання. При цьому депотенціалізація свідомості супроводжується також наступними регресивними явищами свідомості: зниженням рівня орієнтовних дій суб'єкта психічної діяльності, регресією рефлексії, регресією логічного мислення, регресією довільної уваги, зниженням свідомого контролю щодо сприйняття інформації. У кінцевому рахунку, такі

внутрішні зміни в режимі функціонування психіки індивіда і призводять до появи у нього трансового стану та некритичності при сприйнятті, оцінці та переробці інформації.

З нашої точки зору, залежно від чинників формування доцільно розрізняти такі різновиди трансу, як «гіпнотичні транси» і «екологічні транси». Гіпнотичні транси *цілеспрямовано формуються* гіпнотизером за допомогою певних вербальних і невербальних технік гіпнотизації. Екологічні транси *спонтанно виникають* в певних контекстах і ситуаціях навколишнього середовища. Головне, що їх об'єднує – це депотенціалізація свідомих процесів, або функцій Его (Самості).

Занурення в гіпнотичний транс може здійснюватися за допомогою як асоціативних, так і дисоціативних методів (методів створення замішання) [37], [110], [107].

Як зазначалося у 2 розділі, в основі асоціативних методів занурення в гіпнотичний транс знаходиться механізм актуалізації підсвідомих процесів сугеренда. С. Гіліген зазначає, що при реалізації асоціативних методів занурення в гіпнотичний транс тимчасово відключається здатність до критичного аналізу і посилюється поглиненість чуттєвими переживаннями, що робить можливим повне занурення в суб'єктивну реальність [37, с. 211]. Автор підкреслює, що «транс набагато легше викликати, виявляючи і утилізуючи природні переживання (наприклад, спогади), ресурси і процеси, уже доступні людині» [37, с. 211].

Вирізняються такі асоціативні методи наведення гіпнотичного трансу: 1) розпитування; 2) приховані навіювання; 3) передбачення трансових реакцій; 4) невизначені висловлювання; 5) розповідання історій; 6) використання вже вироблених асоціацій; 7) вироблення нових асоціативних взаємозв'язків; 8) підстроювання до репрезентативним систем та їх ведення; 9) закріплення та ратифікація гіпнотичних реакцій [37, с. 213].

В основі дисоціативних методів занурення в гіпнотичний транс знаходиться механізм цілеспрямованої депотенціалізації свідомих процесів сугеренда. С. Гіліген зазначає, що реалізація дисоціативних методів «порушує у людини свідомі процеси переробки інформації і тим самим сприяє розвитку чуттєвих процесів трансу» [37, с. 271].

Відрізняються такі різновиди дисоціативних методів занурення в гіпнотичний транс: 1) викликання нудьги; 2) відвернення уваги; 3) створення замішання. При цьому для створення замішання можуть застосовуватися, зокрема, прийоми переривання і прийоми перевантаження стереотипів. Сутність прийомів переривання стереотипів полягає в тому, що навмисно порушуються звичайні способи прийому, оцінки, подання та передачі

інформації людиною, а прийомів перевантаження стереотипів – що інтенсифікується і перевантажується домінуючий когнітивний або поведінковий стереотип. Це ускладнює подальшу переробку інформації з нормальною швидкістю, а викликане цим замішання посилюється, щоб створити ще більшу невпевненість і внаслідок цього – формування гіпнотичного трансового стану [37, с. 270].

Формування «екологічного трансу» також може носити як асоціативний, так і дисоціативний характер. Умовами, які викликають асоціативне формування екологічного трансу, є стимули, які «м'яко» депотенціалізують свідомі процеси індивіда (наприклад, заспокійливий контекст, м'які сидіння, приглушене світло, неголосна, спокійна музика, свічки, наявність запасу часу, безпека, захід сонця, хвилі, гори, полум'я, монотонні звуки, ритмічні рухи, ритмічні погладжування або дотики, ритмічні теплові впливи та ін.).

Умовами, які викликають дисоціативне формування екологічного трансу, є стимули, які «жорстко» депотенціалізують свідомі процеси індивіда (створюють зовнішні та внутрішні труднощі в реалізації когнітивних процесів сприйняття і переробки інформації через їх перевантаження або переривання).

Розглянемо особливості дисоціативного формування екологічного трансу в ситуації гострого травматичного стресу. У ситуації гострого травматичного стресу у людини виникає стан екологічного трансу у зв'язку з тим, що вона переживає щось, що виходить за межі звичайного людського досвіду. При цьому інтенсивність стресогенного впливу в ситуаціях, пов'язаних із загрозою існуванню людини, буває настільки великою, що особистісні фактори або попередні невротичні стани вже не грають вирішальної ролі в формуванні травматичного стресу.

В «інформаційній моделі» ПТСР, яка розроблена Н. Горовіцом, травматичний стрес розглядається як результат впливу маси внутрішньої і зовнішньої інформації, основна частина якої не може бути узгоджена з когнітивними схемами індивіда, який потрапив в екстремальну ситуацію. Тому й відбувається інформаційне перевантаження, яке призводить до переривання свідомих когнітивних процесів.

З точки зору «когнітивної моделі» ПТСР вплив інформації відносно травматичних подій не тільки перевантажує і перериває когнітивні процеси, а й руйнує деякі базові уявлення людини про світ і про себе. Тому в ситуації травматичного стресу може відбуватися навіть колапс «Я-концепції» особистості.

Саме перевантаження, переривання і навіть руйнування деяких свідомих когнітивних процесів і схем з необхідністю призводить до депотенціалізації

свідомості і дисоціативного (швидкого та «жорсткого») формування екологічного трансю.

Показниками наявності екологічного трансю в момент гострої реакції на стрес є актуалізація деяких з наступних феноменів: суб'єктивного переживання заціпеніння, відчуженості або відсутності емоційної реакції, звуження поля усвідомлення навколишньої ситуації (стан «оглушення»), дереалізації, деперсоналізації, дисоціативної амнезії.

У стані виниклого екологічного трансю, необроблена інформація через механізм первинної дисоціації переходить зі свідомості в несвідоме, але зберігається там в активній формі. Підкоряючись принципу уникнення болю, людина через механізм вторинної дисоціації прагне зберегти інформацію в несвідомій формі. Проте надалі, відповідно до тенденції до завершення травматичного переживання, інформація з приводу травми іноді стає усвідомленою як частина процесу інформаційної обробки витісненого (первинно і вторинно дисоційованого) травматичного переживання.

За умови завершення свідомої інформаційної обробки травматичного досвіду він стає інтегрованим у свідомість людини, а травма перестає зберігатися в активному стані. Але якщо людина не змогла інтегрувати травматичний досвід, то на основі третинної дисоціації можливе виникнення і розвиток патологічної субособистості.

Розглянемо коло явищ, які призводять до депотенціалізації свідомості і дисоціативного (швидкого та «жорсткого») формування екологічного трансю. Коло явищ, що викликають травматичні стресові порушення, досить широкий і охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному здоров'ю або «Я-концепції».

Відзначимо основні характеристики головних типів психотравматичних ситуацій.

Тип 1. Короткострокова, несподівана травматична подія (приклади: сексуальне насильство, природні катастрофи, ДТП, снайперська стрільба тощо). Цей тип може мати наступні прояви: 1) одиничний вплив, що несе загрозу і вимагає таких механізмів осмислення, які переважають можливості індивіда; 2) ізольоване, досить рідкісне травматичне переживання; 3) несподівана, раптова подія; 4) подія залишає незгладимий слід в психіці індивіда (індивід часто бачить сни, в яких присутні ті чи інші аспекти події), сліди в пам'яті носять яскравий і конкретний характер; 5) така подія з великим ступенем ймовірності призводить до виникнення типових симптомів ПТСР (до нав'язливої розумової діяльності, пов'язаної з подією, до симптомів уникнення і високої фізіологічної реактивності); 6) при такій події з великим ступенем ймовірності проявляється класичне повторне переживання

травматичного досвіду; 7) швидке відновлення нормального функціонування рідко і мало ймовірно.

Тип 2. Постійний і повторний вплив травматичного стресора – серійна травматизація або пролонгована травматична подія (приклади: повторюване фізичне або сексуальне насильство, бойові дії тощо). Цей тип може мати наступні прояви: 1) варіативність, множинність, пролонгованість, повторюваність травматичної події або ситуації, а також її передбачуваність; 2) більш імовірно, що ситуація носить умисний характер; 3) спочатку переживається як травма типу 1, але в міру того, як травматична подія повторюється, жертва переживає страх повторення травми; 4) почуття безпорадності в запобіганні травми; 5) для спогадів про такого роду події характерна неясність і неоднорідність в силу процесу вторинної дисоціації процесу; 6) результатом впливу травми типу 2 може стати зміна «Я-концепції» і образу світу індивіда, що може супроводжуватися почуттями провини, сорому і зниженням самооцінки; 7) висока ймовірність виникнення довгострокових проблем особистісного та інтерперсонального характеру, що проявляється в відстороненості від інших, у звуженні і порушенні лабільності і модуляції афекту; 8) дисоціація, заперечення, «оніміння», відстороненість, зловживання алкоголем та іншими психоактивними речовинами як спроба захиститися від нестерпних переживань; 9) така ситуація призводить до так званого комплексного ПТСР, або розладу, обумовленого впливом екстремального стресора.

Розглянемо особливості психологічних механізмів дисоціації, які призводять до трансового закарбування, підтримки та актуалізації травматичного змісту, який проникає в несвідому сферу індивіда в ході гострого стресового переживання.

Дисоціація є процесом (або його результатом), за допомогою якого узгоджений набір дій, думок, відносин, емоцій, фізіологічних реакцій відокремлюється від іншої частини свідомості особистості і функціонує незалежно. При дисоціації певні психічні функції, які зазвичай інтегровані з іншими, діють в тій або іншій мірі відокремлено або автоматично і знаходяться поза сферою свідомого контролю і поза процесами активної пам'яті та Его (Самості) людини.

Отже, в психіці представлено безліч когнітивних систем, якими в нормальних умовах управляє центральна структура контролю, Его. При дисоціації ці, зазвичай об'єднані підсистеми, поділяються в різному ступені. Це розділення призводить до того, що зазначені підсистеми стають здатними до незалежної, багаторівневої реакції на навіювання сугестора або впливи оточуючого середовища.

Формування трансу, яке ґрунтується на депотенціалізації свідомості, створює передумови для дисоціації різних психологічних явищ. Згідно Е. Хілгарду, множинні когнітивні системи або когнітивні структури у стані неспання існують в ієрархічній співвідпорядкованості і знаходяться в деякій мірі під контролем «виконавського Еґо». «Виконавське Еґо», або центральна керуюча структура, відповідає за планування, моніторинг та контроль психічних функцій індивіда. Під час гіпнотичного трансу «виконавське Еґо» регресує, депотенціалізується і відповідні підлеглі підсистеми тимчасово відключаються від свідомого виконавського управління і замість цього безпосередньо активізуються навіюваннями гіпнотизера. Від себе додамо, що в трансі некеровані підструктури, які знаходяться в підсвідомій сфері індивіда, через канал сприйняття також можуть програмуватися інформацією, яка йде в цей момент від психотравмуючої події навколишньої дійсності та емоційного стану особистості [37, с. 51].

Характеристиками дисоціативних станів, які проявляються в трансі, є: 1) активізація і домінування архаїчних форм мислення; 2) порушення відчуття часу; 3) відчуття втрати контролю над поведінкою; 4) зміни в емоційній експресії; 5) зміни образу тіла; 6) порушення сприймання; 7) зміни змісту або значимості актуальних ситуацій або ситуацій, що мали місце в минулому; 8) переживання вікової регресії; 9) висока сприйнятливості до сугестії.

Розглянемо феномен первинної дисоціації. Безпосередньо в перші миті травматичної події багато людей не в змозі обробити всю інформацію і сприйняти цілісну картину того, що відбувається, оскільки травматичні події та негативні емоції перевантажують і переривають когнітивні процеси свідомості.

Саме в цей період в результаті швидкої та жорсткої депотенціалізації свідомості формується екологічний стресово-обумовлений транс. У цьому випадку сенсорні та емоційні елементи події не можуть бути інтегровані в межах єдиної особистісної системи пам'яті та ідентичності і залишаються ізольованими від свідомості.

Якщо в ситуації формування гіпнотичного терапевтичного трансу депотенціалізація свідомих процесів здійснюється терапевтом м'яко, з повагою до особистості клієнта, то в ситуації формування екологічного стресово-обумовленого трансу воно відбувається під впливом зовнішніх чинників, які носять екстремальний характер, виходять за межі звичайних людських переживань і викликають інтенсивний страх за своє життя, відчуття безпорадності.

У ці моменти переживання травматичної ситуації розділене на ізольовані соматосенсорні елементи. Ще раз підкреслимо, що фрагментація травматичного досвіду здійснюється на тлі трансового стану. Ці сомато-сенсорні елементи на

тлі трансу дисоціюються і жорстко закарбовуються та фіксуються в підсвідомості жертви.

Тому, якщо в гіпнотичному, терапевтично-орієнтованому трансі пацієнт отримує цілющі навіювання гіпнотерапевта, то в екологічному стресово-обумовленому трансі, жертва отримує трансове закарбування, фіксацію і подальшу дисоціацію від свідомості всієї ситуації психотравми, яка може включати в себе наступні складові досвіду в момент психотравми: 1) актуальний психофізіологічний стан жертви; 2) актуальний патерн її м'язової напруги; 3) актуальний патерн її дихання; 4) структуру мотиваційних процесів в момент психотравми; 5) зміст емоційного стану в момент психотравми; 6) зміст образного простору в момент психотравми; 7) зміст ментального компоненту в момент психотравми [76, с. 56-61].

Прямим доказом того, що відбувається саме трансове закарбування психотравмуючого матеріалу, є *нав'язливий* характер наступних переживань при розвитку ПТСР: 1) повторювані нав'язливі гнітючі згадування про травму у вигляді образів, думок, відчуттів (примітка: у дітей раннього віку можуть бути постійні ігри, сюжетно пов'язані з пережитою травмою); 2) повторювані болісні сновидіння, що включають сцени з пережитою подією (примітка: у дітей можливі застрашливі сновидіння без певного змісту); 3) людина діє або відчуває таким чином, начебто заново переживає психотравмуючу подію у вигляді оживих переживань, ілюзій, галюцинацій або дисоціативних епізодів за типом «флешбеку», в тому числі в момент пробудження або при інтоксикації (примітка: у дітей можливе повторюване розігрування в іграх епізодів травми).

Таким чином, саме первинна дисоціація багато в чому зумовлює первинне формування та подальший розвиток змісту ПТСР, симптоми якого (нав'язливі спогади, нічні кошмари і флешбек-ефекти) необхідно інтерпретувати як драматичний вираз дисоційованих спогадів, пов'язаних з травмою, які були жорстко закарбовані та зафіксовані у підсвідомості жертви в стрімко сформованому стресово-обумовленому екологічному трансі. В той же час первинна дисоціація завдяки такому феномену трансу, як амнезія на дисоційовану інформацію, дозволяє на деякий час обмежити когнітивну переробку травматичного переживання та діяти, ігноруючи спогади про психотравматичну ситуацію або її окремі аспекти.

Вторинна дисоціація реалізується у процесі розвитку ПТСР. Вона має місце у індивідів, які переживають травматичну ситуацію, і включає феномени виходу з тіла, дереалізації та ін. Вторинна дисоціація дозволяє свідомості жертви дистанціюватися від нестерпної ситуації, зменшити рівень болю і, в кінцевому рахунку, захистити себе від усвідомлення всіх наслідків впливу

травматичної ситуації. Вона надає свого роду анестезуючу дію, виводячи індивіда з дотику з почуттями та емоціями, пов'язаними з травмою.

Вторинна дисоціація здійснюється у стані неспанння та проявляється, зокрема, у формах постійного уникнення стимулів, які пов'язані з травмою, але які були відсутні до травми: 1) прагнення уникнути думок, почуттів або розмов про травму; 2) прагнення уникнути дій, місць, людей, здатних нагадати про травму; 3) неможливість пригадати важливі деталі травми; 4) виражене обмеження інтересів і прагнення брати участь у будь-якій діяльності; 5) відстороненість, замкнутість; 6) ослаблення афективних реакцій (у тому числі нездатність відчувати любовні почуття); 7) відчуття безнадійності (відсутність будь-яких очікувань, пов'язаних з кар'єрою, одруженням, дітьми або тривалістю майбутнього життя).

Про третинну дисоціації говорять в тому випадку, коли має місце розвиток характерних станів Его, які містять в собі травматичні переживання і складаються з певних особистісних ідентичностей, що володіють своїми специфічними когнітивними, афективними та поведінковими шаблонами. Деякі з цих станів Его можуть містити біль, страх, лють і гнів, пов'язані з конкретною травматичною ситуацією, тоді як інші стани Его залишаються в невіданні щодо травми і дозволяють індивідові успішно виконувати повсякденні рутинні обов'язки. Прикладом крайнього вираження третинної дисоціації є розлад множинної особистості.

Таким чином, первинна дисоціація здійснюється в екологічному стресово-обумовленому трансі, вторинна дисоціація – у стані неспанння, коли свідомість використовує захисні механізми для витіснення психотравмуючих переживань у підсвідомість жертви, а третинна дисоціація – на рівні як свідомості, так й підсвідомості індивіда. Її результатом на рівні підсвідомості є інтеграція ізольованих соматосенсорних елементів психотравми до рівня самостійних комплексів, систем конденсованого досвіду, а на рівні свідомості – маніфестація та зміцнення різних травматично-обумовлених патологічних особистісних ідентичностей.

Таким чином, екстремальні ситуації характеризуються, насамперед, надсильним впливом на психіку людини, що викликає у неї травматичний стрес. Психологічні наслідки травматичного стресу в крайньому своєму прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі.

Спільною ознакою різноманітних станів трансу є те, що деяка частина Его (або Самості) особистості депотенціалізується та перестає діяти. Залежно від чинників формування доцільно розрізняти такі різновиди трансу, як «гіпнотичні транси» і «екологічні транси». Гіпнотичні транси цілеспрямовано формуються гіпнотизером за допомогою певних вербальних і невербальних

технік гіпнотизації. Екологічні трансї спонтанно виникають в певних контекстах і ситуаціях навколишнього середовища. Головне, що їх об'єднує – це депотенціалізація свідомих процесів, або функцій Его (Самості).

У ситуації гострого травматичного стресу у людини виникає стан екологічного стресово-обумовленого трансї у зв'язку з тим, що вона переживає щось, що виходить за межі звичайного людського досвіду. При цьому інтенсивність стресогенного впливу в ситуаціях, пов'язаних із загрозою існуванню людини, буває настільки великою, що особистісні фактори або попередні невротичні стани вже не мають вирішальної ролі в формуванні ПТСР.

В екологічному стресово-обумовленому трансї жертва отримує трансове закарбування, фіксацію і подальшу дисоціацію від свідомості всієї ситуації психотравми, яка може включати в себе наступні складові досвіду в момент психотравми: 1) актуальний психофізіологічний стан жертви; 2) актуальний патерн її м'язової напруги; 3) актуальний патерн її дихання; 4) структуру мотиваційних процесів в момент психотравми; 5) зміст емоційного стану в момент психотравми; 6) зміст образного простору в момент психотравми; 7) зміст ментального компоненту в момент психотравми.

Саме первинна дисоціація багато в чому зумовлює початкове формування та подальший розвиток змісту ПТСР, симптоми якого (нав'язливі спогади, нічні кошмари і флешбек-ефекти) необхідно інтерпретувати як драматичний вираз дисоційованих спогадів, пов'язаних з травмою, які були жорстко закарбовані та зафіксовані у підсвідомості жертви в стрімко та жорстко сформованому стресово-обумовленому екологічному трансї. В той же час первинна дисоціація, завдяки такому феномену трансї, як амнезія на дисоційовану інформацію, дозволяє на деякий час обмежити когнітивну переробку травматичного переживання та діяти, ігноруючи спогади про психотравматичну ситуацію або її окремі аспекти.

5.2. Деякі методи доступу до травматичних спогадів клієнта у стані неспання

Модель SCORE, яка була розроблена Р. Ділтсом і Т. Епштейном у 1987 році, являє собою мінімальний набір елементів інформації, необхідних в будь-якому процесі змін або психотерапії. Відповідно до зазначеної моделі, для ефективного вирішення психотерапевтичної проблеми необхідно встановити відносини між наступними елементами: симптомами, причинами, результатами, ресурсами, ефектами [50, с. 106-112].

Відповідно до моделі SCORE, в процесі руху клієнта до бажаного стану виникають симптоми у формі обмежень, опору або перешкод у досягненні

результату. Як правило, симптоми є найбільш помітним аспектом психотерапевтичної проблеми.

Безумовно, щоб ефективно вирішити проблему, необхідно знайти і усунути причини тих чи інших симптомів або набору симптомів. Якщо працювати тільки з симптомами, це принесе клієнтові лише тимчасове полегшення. Однак часто причини не надто очевидні, більш великі, більш системні за своєю природою, ніж конкретні симптоми, які проявляються в даний момент.

У психотерапії розрізняють чотири типи причин, які можуть викликати симптоми. *«Формальні причини»* пов'язані з тим, як людина сприймає, організовує і фільтрує поточні події. *«Причини, які обмежують»* виникають як наслідок існуючих кордонів реальності або нестачі можливостей людини, які проявляються «тут і тепер». *«Остаточні причини»* пов'язані з негативними прогнозами клієнта щодо розвитку поточних подій в майбутньому. *«Попередні (історичні) причини»* є ланцюжками подій, коріння яких знаходяться в минулому [50, с. 109].

Процес доступу до такого різновиду «попередніх (історичних) причин», як спогади про травматичні події, стає проблемою в силу того, що такого роду спогади часто придушуються, витісняються в несвідому сферу і стають недоступними клієнту у повсякденному стані свідомості [160]. Тому в цьому стані свідомості клієнт далеко не завжди може довільно пригадати ті травматичні події, які стали причиною виникнення певних симптомів. А це означає, що потрібно застосування специфічних процедур доступу, які могли б цілеспрямовано реактивувати переживання клієнта в момент початкової травматичної ситуації для їх подальшої терапевтичної переробки.

Таким чином, в сучасних етіологічно-орієнтованих напрямках психотерапії, пов'язаних, зокрема, з терапією психічних травм, продовжує залишатися актуальним порівняльний аналіз різноманітних процедур доступу до витіснених і дисоційованих травматичних спогадів для визначення можливості застосування даних процедур за критеріями адекватності, контрольованості, безпеки.

Розглянемо деякі ефективні методи, які забезпечують доступ до травматичних спогадів у стані неспанья клієнта.

1. *«Метод вільних асоціацій»*. Історично першим терапевтичним методом, який забезпечував доступ до травматичних спогадів у стані неспанья клієнта, став метод вільних асоціацій. З. Фрейд і його послідовники припускають, що неконтрольовані асоціації – це символічна або іноді навіть пряма проекція внутрішнього, часто неусвідомлюваного змісту психіки. Це дозволяє

використовувати асоціативний експеримент для виявлення і опису афективних комплексів, пов'язаних з травматичним досвідом.

Основне правило методу вільних асоціацій: «Говорити все, що приходить в голову». У цьому правилі наголошується на необхідності уникати будь-якої «фільтрації» висловлювань, навіть якщо виникають думки, які здаються безглуздими, неважливими, такими, що не відносяться до теми обговорення, і навіть такими, що здатні викликати почуття незручності або сорому. Правило вимагає, щоб пацієнт говорив про все, що приходить в голову, без обмежень і без спроб організувати логічну, структуровану і осмислену бесіду.

Згідно З. Фрейду, вільні асоціації насправді не зовсім «вільні», а спрямовуються неусвідомленим процесом. Свідомість «пропускає» цей неусвідомлений матеріал, оскільки він йде у символічній формі. У розслабленому стані клієнта витіснені травматичні спогади (за допомогою вільних асоціацій) поступово спливають на поверхню його свідомості.

Оскільки кожна наступна асоціація динамічним чином пов'язана з попередньою асоціацією, клієнт, врешті-решт, отримує доступ до своїх вихідних травматичних спогадів. В результаті може статися емоційна розрядка і звільнення від афекту, пов'язаного зі спогадом про травматичному подію. Внаслідок цього травматичний спогад у багатьох випадках спонтанно переробляється і перестає бути патогенним [90, с. 447].

2. *«Епістемологічна метафора Д. Гроува»*. Техніку роботи з епістемологічної метафорою запропонував Д. Гроув. Як матеріал для епістемологічної метафори терапевт виявляє і «повертає» власні слова клієнта, які пройшли стадію кінестетичного досвіду, завдяки чому вони відразу сягають глибин його несвідомого, що і сприяє доступу до травматичних спогадів.

На думку Д. Гроува, для кожного почуття, кожного переживання людини може бути створена своя епістемологічна метафора. Для цього терапевт повинен знайти, де розташований симптом або неприємне кінестетичне відчуття (в просторі тіла клієнта) і коли в часі (на суб'єктивній лінії життя клієнта). Таким чином, виявляється і в подальшому використовується суб'єктивний просторово-часовий континуум клієнта.

Наведемо приблизну послідовність питань, які автор рекомендує використовувати для побудови епістемологічної метафори. І коли...? Де Ви відчуваєте ...? Де саме Ви відчуваєте ... всередині або зовні? Має це розмір або форму? Колір? І на що це схоже? І що ще про це? Як що? І коли це відбувається, що відбувається потім? І що може відбуватися далі? І як це може статися? І в той час як ..., що відбувається далі? І де це могло б бути? І хто там міг би бути ще? І ким може бути цей? І що могло б на тобі бути одягнено? І скільки тобі могло бути років?

Розглянемо процедуру формування та утилізації епістемологічної метафори на прикладі власної проблеми Нормана Вотона [51]. Для того, щоб наочно показати місце і особливості реалізації етапу доступу до травматичних переживань в загальній структурі процесі роботи з епістемологічної метафорою, ми розділили цю процедуру на наступні етапи (К – клієнт; Т – терапевт).

Перший етап: актуалізація кінестетичного блоку:

К.: Я напружився всередині

Т.: І коли Ви напружилися всередині, де саме Ви напружилися всередині?

К.: У моєму шлунку.

Т.: Де саме у Вашому шлунку?

К.: Прямо в центрі шлунка.

Другий етап: формування епістемологічної метафори:

Т.: І ця напруга в центрі шлунка, як що? Якого роду?

К.: Це вузол мотузки.

Т.: Якого роду ця мотузка?

К.: Дуже груба.

Т.: І що-небудь ще про цю мотузку і про цей вузол.

К.: Він дуже стягнутий.

Т.: І що-небудь ще про цей стягнутий вузол мотузки.

К.: Він стягує ось так.

Т.: І коли цей вузол стягує ось так, що відбувається потім?

К.: Вузол зростає і стає більш стягнутим.

Третій етап: проведення вікової регресії:

Т.: І коли він стає все більше стягнутим, що відбувається потім?

К.: Я переляканий.

Т.: І коли ти переляканий, скільки тобі років, коли ти переляканий?

К.: Тільки п'ять.

Т.: І коли тобі тільки п'ять назви ім'я цієї дитини.

К.: Мені чотири і мене звать Норман. Я крихтний. Я переляканий!

Т.: І коли ти переляканий, скільки тобі років?

К.: Мені п'ять.

Т.: І коли тобі п'ять, і ти переляканий, у що ти одягнений?

К.: На мені мій коричневий костюм і я з босими ногами.

Четвертий етап: доступ до травматичних спогадів:

Т.: І коли тобі п'ять, і ти переляканий, і ти в своєму коричневому костюмі, і з босими ногами, де саме це може бути?

К.: Я на кухні і він зняв свій ремінь. І він збирається вдарити мене!

Т.: І коли він збирається вдарити тебе, що ще про це?

К.: Я дуже, дуже переляканий!

П'ятий етап: переробка травматичних спогадів шляхом трансформації епістемологічної метафори:

Т.: І коли ти дуже, дуже переляканий, і він збирається вдарити тебе, чи може ця груба мотузка з вузлом бути зацікавлена, щоб піти до нього?

Т.: І коли вона йде до нього, що може зробити мотузка?

К.: Вона може зв'язати його руки.

Т.: І чи може вона зв'язати його руки?

К.: Так!

Т.: І коли вона пов'язує його руки, що відбувається потім?

К.: Він не може вдарити мене!

Таким чином, етап доступу до травматичних спогадів знаходиться в структурі процедури формування та утилізації епістемологічної метафори після етапів актуалізації кінестетичного блоку, формування епістемологічної метафори, вікової регресії, але перед етапом переробки травматичних спогадів шляхом трансформації епістемологічної метафори.

3. *«Виявлення вихідної (глибинної) причини на лінії часу»*. Сприйняття часу – один з найважливіших компонентів суб'єктивної реальності людини, який впливає на те, як вона отримує доступ до пам'яті, будує плани, вирішує проблеми. Сприйняття часу багато в чому є когнітивною конструкцією. Це пов'язано з тим, що наше фізичне тіло завжди знаходиться в сьогоденні, а розум може «подорожувати» як в минуле, так і майбутнє.

«Лінії часу» стали основним способом ставлення до часу в сучасній західній культурі. Необхідно розрізняти, з одного боку, сприйняття подій «в часі», коли людина займає позицію спостереження, яка асоційована з подією. При цьому «майбутнє» представлено у вигляді лінії, яка лежить перед ним, а «минуле» – у вигляді лінії, яка лежить за ним. З другого боку, людина може сприймати події «крізь час», коли вона займає позицію спостерігача, яка дисоційована від події. При цьому «минуле» і «майбутнє» знаходяться праворуч і ліворуч від неї, а сьогодення – десь посередині між ними.

Для реалізації процедури виявлення глибинної причини на лінії часу необхідно: 1) попередньо витягти (визначити) лінію часу клієнта; 2) при необхідності – провести психокорекцію лінії часу; 3) виявити вихідну (глибинну) причину [4].

Компоненти роботи на лінії часу при виявленні вихідної причини складаються з наступних процедур: 1) встановлення рапорту; 2) збір інформації; 3) перехід від слідства до причини; 4) дисоціація клієнта від своїх проблем; 5) переривання стратегії; 6) виявлення вихідної причини [23].

Розглянемо особливості шостого компоненту, пов'язаного з виявленням вихідної (глибинної) причини. Для цього в нейро-лінгвістичному програмуванні (НЛП) використовується наступна процедура.

Перший етап: клієнтові ставиться серія запитань для ідентифікації змісту вихідної причини:

- Як Ви робите «це» (актуалізуєте і підтримуєте існування проблеми)?
- Як я (терапевт) на Вашому місці повинен був робити «це» (актуалізувати і підтримувати існування проблеми)?
- Що є вихідною причиною проблеми, виявленої на етапах 1-5?
- Процедура відключення від чого призведе до зникнення проблеми?

Другий етап: клієнтові ставиться наступна серія питань для локалізації вихідної причини на лінії часу:

- Якщо Ви знаєте, то скажіть, було це до Вашого народження, під час нього або після нього?
- Добре, в якому році це відбувається (на якому місяці вагітності матері)?
- Це було в минулому житті або передалося Вам разом з генами?

Третій етап: клієнту даються вказівки з переміщення до вихідної причини над лінією часу і входження в неї:

- Підніміться над своєю лінією часу і перейдіть до вихідної причини.
- Для цього спочатку підніміться над лінією часу в сьогоденні.
- Перемістіться в позицію на лінії часу безпосередньо над «вихідною причиною».
- Перемістіться в позицію на лінії часу за 15 хвилин до «вихідною причини».
- Заходьте в вихідну подію і асоціюйтеся з нею (далі йде переробка негативних емоцій).

Таким чином, для виявлення вихідної причини на лінії часу необхідна ідентифікація змісту вихідної причини, локалізація вихідної причини на лінії часу, переміщення до вихідної причини над лінією часу і асоціація з вихідною подією на лінії часу. При цьому після виявлення глибинної причини на лінії часу в подальшому можуть бути використана техніка звільнення клієнта від негативних емоцій, пов'язаних з вираженими травматичними спогадами, і техніка позбавлення від рішень, які його обмежують [23], [75].

4. *Доступ до травматичних спогадів при десенсибілізації і переробці рухами очей.* Десенсибілізація і переробка рухами очей (ДПРО) – це метод психотерапії, розроблений Ф. Шапіро для лікування клієнтів з широким спектром проявів посттравматичного синдрому, ветеранів бойових дій, жертв злочинів, осіб з переживанням надмірного горя, дітей, які пережили

насильницький напад, жертв сексуального насильства, жертв катастроф і пожеж, а також клієнтів, які страждають фобіями та ін. [160].

Відповідно до теорії Ф. Шапіро, в результаті переживання людиною травматичного досвіду може блокуватися робота вродженого нейрофізіологічного механізму переробки травматичних спогадів. Тоді травматичні спогади і стимули, які асоціюються з травматичною подією, переробляються неадекватно і зберігаються в ізольованих нейромережах пам'яті. Мета ДПРО – переробити ці травматичні спогади і дозволити пацієнтові розвинути більш адаптивні механізми адаптації до навколишнього середовища.

Структура стандартної процедури ДПРО включає в себе наступні етапи: 1) виявлення образу, що відображає в цілому найбільш травматичну частину події; 2) формування негативного самопредставлення, що виражає основну самооцінку або переконання; 3) створення бажаного позитивного висловлювання про себе, що включає внутрішню область контролю; 4) оцінку клієнтом ступеня відповідності позитивного самопредставлення; 5) назву емоцій, які виникають при з'єднанні образу і негативного самопредставлення; 6) оцінку клієнтом ступеня занепокоєння, що виникає при стимулюванні травматичних спогадів; 7) визначення того, де саме в тілі локалізуються фізичні відчуття при зверненні до травматичної інформації; 8) десенсибілізація як початок процесу очищення всіх асоціативних каналів пам'яті; 9) запровадження позитивного самопредставлення; 10) сканування тіла, коли клієнт аналізує його для пошуку будь-яких залишкових фізичних відчуттів; 11) закінчення психотерапевтичного сеансу після досягнення клієнтом почуття власної ефективності і успіху [160].

Розглянемо особливості доступу в ДПРО до цільового переживання, пов'язаного з травматичними спогадами. Даний доступ реалізується за допомогою наступної серії питань.

- Питання для вибору первинної мети: «Що спливає в пам'яті, коли Ви думаєте про травматичному подію?»

- Питання для вибору уявлення: «Яка картина повністю представляє собою травматичну подію?»; «Яка картина представляє найбільш травматичну частину події?».

- Питання для ідентифікація негативного самопредставлення: «Які слова найкраще відповідають картині, що виражає Ваші негативні самопредставлення про самого себе, або Вашого переживання?»

- Питання для створення позитивного самопредставлення: «Як би Вам хотілося ставитися до травматичного події або до самого себе?»

- Питання для оцінювання відповідності уявлень: «Коли Ви відтворите зараз картину події і повторюєте слова (психотерапевт наводить вислів, що відображає позитивне уявлення клієнта), наскільки в цій картині Ви відповідаєте ідеальному уявленню про себе (в балах від 1 до 7, де 1 – мінімальні показники певного уявлення, а 7 – максивальні)?».

- Питання для найменування емоцій: «Коли Ви зосереджуєтеся на картині і повторюєте слова [психотерапевт вимовляє вираз, який відповідає негативному самопредставленню], які емоції у Вас виникають?»

- Питання для визначення суб'єктивних одиниць занепокоєння: «Як би Ви оцінили свої почуття, від 0 (нейтральний стан спокою) до 10 (найгірше з того, що Ви можете уявити)?»

- Питання для ідентифікації відчуттів в тілі: «Де в тілі Ви відчуваєте ті чи інші відчуття?» [160, с. 177-186].

Отже, доступ до травматичних спогадів в процесі ДПРО реалізується на етапі визначення предмета впливу, коли терапевт з'ясовує компоненти цільового спогаду і визначає основні типи реакцій клієнта на процес ДПРО за допомогою зазначеної вище серії питань.

Таким чином, доступ до травматичних спогадів клієнта в стані неспання може бути реалізований за допомогою методів вільних асоціацій, епістемологічної метафори Д. Гроува, виявлення вихідної (глибинної) причини на лінії часу, а також в процесі ДПРО на етапі визначення предмета впливу при з'ясуванні компонентів цільового спогаду. Дані методи відповідають, з нашої точки зору, критеріям адекватності, контрольованості і безпеки. Ці методи можуть використовуватися в моделі SCORE на етапі діагностики попередніх (історичних) причин симптомів.

5.3. Особливості гіпнотерапії посттравматичного стресового розладу

Зіткнення індивіда зі смертю або з загрозливою для життя ситуацією, нанесення серйозної травми або вчинення сексуального насильства створює об'єктивні передумови виникнення посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Посттравматичний стресовий розлад у ветеранів війн та інших учасників військових дій є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху їх адаптації до мирного життя. Тому значення проблематики ПТСР в умовах сучасної України зростає як в соціальному, так і науковому аспектах.

Впровадження сучасних, загальноприйнятих як за кордоном, так і в Україні діагностичних критеріїв ПТСР за DSM-V – «Діагностичним і статистичним довідником з психічних розладів (п'яте видання)» [125] – дозволяє конкретизувати вирішення актуальної проблеми з надання необхідної

психіатричної, психотерапевтичної та психологічної допомоги людям з посттравматичним стресовим розладом.

Всі сучасні підходи до лікування ПТСР обов'язково включають психотерапію. При цьому в психотерапії ПТСР спостерігається зростаючий запит на короткострокові підходи і методи психотерапії. Гіпнотерапія є одним з найбільш перспективних напрямків короткострокової психотерапії ПТСР. Однак при цьому не до кінця ясно, які саме конкретні методи гіпнотерапії є найбільш адекватними і ефективними при роботі зі специфічними групами симптомів в структурі ПТСР (за DSM-V).

У спеціальній літературі проведені дослідження наступних актуальних проблем гіпнотерапії ПТСР: 1) епідеміології ПТСР (Г.З. Демченкова, Т.Б. Дмитрієва, В.А. Доморацький та ін.); 2) порівняльної ефективності методів гіпнотерапії щодо інших методів психотерапії ПТСР (Е.Б. Фоа, Т. Кінг, М. Фрідман та ін.); 3) механізмів гіпнотерапії в лікуванні ПТСР (У. Драйден, Е. Кардена, Х. Мальдонадо, М. Хіп, Д. Шпігель та ін.); 4) специфічних методів гіпнотерапії при роботі з конкретними симптомами або групами симптомів ПТСР (А. Алладін, Х. Гібсон, К.Г. Гордєєва, В.А. Доморацький, Д.О. Каменецький, Д. Томас та ін.); 5) особливостей методів гіпнотерапії ПТСР при роботі з дорослими і дітьми (С. Лінн, І. Кірш, К. Іоенну, Д. Хілгард та ін.).

Переходимо до виявлення адекватних і ефективних методів гіпнотерапії для роботи зі специфічними групами симптомів в структурі посттравматичного стресового розладу (за DSM-V).

1. В якості критерію «В» в структурі діагностичних критеріїв ПТСР (за DSM-V) виступає присутність одного або більше з таких симптомів вторгнення, які розвиваються після дії стресора: 1) періодично повторювані, мимовільні, нав'язливі і тяжкі спогади про травматичну подію (події); 2) дисоціативні реакції (наприклад, флешбеки, ілюзії і галюцинації), в яких індивід відчуває себе так, як нібито ця подія (події) повторюється знову зараз (ці реакції можуть проявлятися на межі усвідомлення актуальної дійсності і минулого досвіду, а іноді може наступати і повна втрата свідомості актуальної дійсності); 3) інтенсивні важкі переживання, які були викликані зовнішньої або внутрішньої ситуацією, що нагадує про травматичні події або що символізує їх; 4) фізіологічна реактивність в ситуаціях, які зовні або внутрішньо символізують аспекти травматичної події [125].

У складі зазначених вище симптомів вторгнення особливе місце займають флешбеки (дисоціативні переживання образів минулого). Вони можуть повертатися протягом багатьох десятиліть після початкової травми і реактивуватися різними щоденними стимулами і напруженими подіями. При цьому флешбеки пов'язані з соматичними розладами, тривогою, депресією,

параноїдальним мисленням і розладом сну, а також униканням ситуацій, які пов'язані з їх проявом. Тому в гіпнотерапії ПТСР саме їм потрібно приділяти найпильнішу увагу.

Переходимо до аналізу особливостей експозиційної гіпнотерапії при роботі з флешбеками та іншими симптомами вторгнення. С. Лінн і І. Кірш відзначають, що травматичні події призводять до утворення в пам'яті структур або «ланцюжків страху», які активізуються у відповідь на нагадування про травму і ведуть до актуалізації симптоматики ПТСР. Однак в процесі експозиційної гіпнотерапії флешбеків і інших симптомів вторгнення клієнт отримує унікальну можливість проводити в стані трансу багаторазовий доступ, і переробку даних «ланцюжків страху» [94, с. 231].

В результаті експозиційної гіпнотерапії в «ланцюжках страху» клієнта відбуваються такі зміни: 1) багаторазова повторна експозиція травматичних спогадів в стані трансу і в контексті безпечного навколишнього середовища призводить до десенсибілізації і адаптивних змін в структурі його страху; 2) за рахунок спостереження того, як у безпечній та керованій терапевтичній обстановці страхи не тільки виростають, а й зменшуються, породжує у клієнта суб'єктивно обгрунтовані позитивні самонавіювання і очікування щодо можливості їх ефективної саморегуляції і перспектив депотенціалізації; 3) повторні експозиції дають клієнту можливість вносити все нові і нові ресурси в травматичні спогади, що дозволяє їх переробляти, змінюючи якість власних емоційних реакцій в структурі травматичних спогадів.

У структурі процесу експозиційної гіпнотерапії флешбеків і інших симптомів вторгнення розрізняються наступні етапи: 1) підготовка до експозиції; 2) введення в експозицію; 3) підтримка клієнта між сеансами введення в повторну експозицію [94, с. 231-246].

Розглянемо особливості прийомів терапевтичної роботи на етапі підготовки до експозиції.

Підготовка клієнта до експозиції в стані трансу є необхідним етапом, адже в якості неприємних побічних продуктів експозиційної терапії можуть з'явитися симптоми відреагування (абреакції), тривоги і паніки. Тому на підготовчому етапі у клієнта попередньо відпрацьовується наступний набір прийомів управління симптомами можливого відреагування, які можна застосовувати у подальшому на етапі введення в експозицію: 1) розслаблення клієнта за сигналом з використанням індивідуалізованих когнітивних і фізичних якорів; 2) ресурсні навіювання типу: «То було тоді, а це – зараз»; «Ви вижили і Ви живі»; «Ви зробили, що могли»; «З вами все буде в порядку»; «Це почуття пройде»; і «Ви сильний і хороший» та ін.; 3) в процесі експозиції, при необхідності, пацієнти повинні бути підготовлені до того, щоб уявити собі

комфортне і безпечне місце («особистий захисний притулок»), щоб заспокоїти себе або пробудити приємні і відволікаючі спогади, образи і відчуття в різних сенсорних модальності; 4) можливе відпрацювання прийомів візуалізації сцен, пов'язаних з почуттями прийняття, любові і турботи про іншу людину, з відчуттям власної потреби та компетентності; 5) у разі актуалізації флешбеків, пов'язаних з віддаленими за часом подіями, пацієнти можуть принести на сеанс недавно викарбувану монету і використовувати дату її виготовлення для заземлення свого досвіду в сьогоденні.

Розглянемо основні прийоми терапевтичної роботи на етапі введення в експозицію після занурення клієнта в гіпнотичний стан.

По-перше, основні правила проведення експозиції полягають в наступному: 1) перш ніж почати експозицію, терапевт просить пацієнта описати подію-адресат за допомогою сухих фактів, щоб перевірити його здатність описувати те, що сталося, залишаючись відносно спокійним і розслабленим; 2) кожна сцена перед експозицією повинна обговорюватися, і пацієнт повинен вирішити, в якому темпі слід продовжувати і скільки тривоги він готовий винести, що індексується за допомогою шкали суб'єктивних одиниць дискомфорту (СОД); рекомендується починати зі сцен помірної інтенсивності, в діапазоні 4-7 балів за 10-бальною шкалою СОД; 3) самогіпноз і релаксація повинні слідувати за кожним експозиційним випробуванням поряд з обговоренням того, наскільки сцена засмутила клієнта (з оцінкою в балах за шкалою СОД), які теми виявлялися (наприклад, втрата, гнів, страх смерті, вина) і як цей випадок може послужити джерелом інформації щодо того, як справлятися зі страхом; 4) рекомендується продовжувати експозицію в темпі, який можуть витримати пацієнти як фізично (в термінах рівня збудження), так і емоційно (в термінах відчуття володіння собою і без переповнення почуттями); 5) якщо оцінки за шкалою СОД вказують на рівень напруги вище п'яти або шести балів або пацієнти виглядають явно схвильованими після того, як були проведені самогіпноз і процедури релаксації, необхідно спеціально запитати, чи хочуть пацієнти продовжувати експозицію або хочуть зробити перепочинок і обговорити тривогу, яка у них залишилася.

По-друге, основні вказівки, які стимулюють переробку симптомів вторгнення під час експозиції в трансі, спрямовані на актуалізацію наступних ресурсів клієнтів: 1) щоб їх внутрішнє Я спостерігало за подіями з деякої відстані або з іншої перспективної або уявної точки зору; 2) щоб зупинити рух уявної стрічки, змусити її рухатися у зворотний бік з різних місць, потім швидко вперед і дати сцені інше закінчення; 3) щоб спостерігати за подіями з точки зору неупередженого спостерігача перед входженням в сцену; 4) щоб змусити сцену стати більш яскравою, більш тьмяною або розмитою; 5) щоб

змінити особливості ключових загрозливих фігур так, щоб нейтралізувати їх загрозливі аспекти; 6) щоб зупиняти і неодноразово запускати стрічку «перегляду»; 7) щоб реструктурувати пам'ять до тих пір, поки не з'являться інші почуття, або активно культивувати їх (наприклад, стенічне почуття гніву проти астеничного почуття страху) під час спостереження за стрічкою «перегляду»; 8) щоб рухатися назад-вперед між травматичним інцидентом і пам'яттю про нього, коли пацієнт відчув би, що досить володіє собою, захищений і в безпеці; 9) щоб «тримати» спогади, які турбують клієнта між сесіями, в «особливому місці» своєї пам'яті (архівному ящику, замкненому сейфі або в спеціальному приміщенні-сховищі).

Розглянемо особливості деяких методик терапевтичної роботи на етапі підтримки клієнта між сеансами введення в експозицію.

Методика «Плановані періоди негативних флешбеків». У цій методиці заздалегідь планується час, коли пацієнту потрібно буде увійти в самогіпноз, оживити подію на термін близько 20 хвилин (зазначених таймером або будильником) і в кінці періоду досягти стану глибокого розслаблення і спокою. Кожен день слід планувати по два таких періоду, при цьому другий період повинен тривати в два рази менше, ніж перший (не більше, ніж 5-10 хвилин). Кожен день протягом тижня, перший, більш тривалий період, потрібно зменшувати на дві хвилини, дозволяючи пацієнтові відчути, що він керує своєю пам'яттю, яка стає все більш і більш стислою і обмеженою за часом випробувань.

Методика «Спонтанні періоди позитивних флешбеків». У межах даної методики можна зробити післягіпнотичні навіювання, щоб у пацієнтів після проведення експозиції спонтанно виникали позитивні флешбеки, в яких вони дуже яскраво і детально згадували б найкращі події свого життя. Такі спогади з минулого переконують пацієнтів в тому, що вони зможуть досягти психічної рівноваги як в сьогоденні, так і майбутньому.

Методика «Прогресія віку». Гіпнотичний феномен вікової прогресії можна викликати у більшості пацієнтів, роблячи їм навіювання йти вперед дорогою відновлення, в той час, коли спогади вже перероблені і більше їх не турбують. Необхідно інструктувати пацієнтів помічати все, навіть невеликі позитивні зміни в думках, почуттях і діях, які відбуваються по дорозі, і наголошувати на тому, як вони змогли досягти цих змін. Потім ці ресурси можна включати в наступні сеанси експозиції.

Методика «Регресія віку». Гіпнотичний феномен вікової регресії полегшує доступ до радісних часів дитинства і може стати протиотрутою від відчаю, в якому пацієнти забули, що колись раніше вони переживали моменти щастя і задоволення, до того як травматична подія перевернула їх життя з ніг на

голову. Можна також регресувати той час, коли пацієнт відчував себе сильним, впевненим і спритним, і при необхідності дати інструкцію посилення і використання цих почуттів в сьогоднішній день. Нагадування про більш щасливі дні в поєднанні з прогресією віку до часу, коли подія «вже успішно вирішена», можна використовувати для подальшої переробки травматичних спогадів і домогтися позитивних терапевтичних результатів.

2. В якості критерію «С» в структурі діагностичних критеріїв ПТСР (за DSM-V) виступає постійне уникнення стимулів, які асоціюються з травматичною подією (подіями). Дане уникнення починається після виникнення травматичної ситуації і підтверджується або одним, або двома ознаками: 1) уникнення або спроби уникнути неприємних спогадів, думок, почуттів про травматичну подію, або неприємних спогадів, думок, почуттів, які тісно асоціюються з травматичною подією; 2) уникнення або спроби уникнути зовнішніх стимулів (людей, місць, розмов, дій, об'єктів, ситуацій), які викликають тривожні спогади, думки, почуття про травматичну подію, або спогади, думки, почуття, які тісно асоціюються з нею [125].

З нашої точки зору, в зазначених вище симптомах ПТСР зафіксовано наступне: 1) під впливом травматичних подій у індивіда формується і закріплюється такий різновид умовних рефлексів, в структурі яких розрізняються, з одного боку, певні стимули (внутрішні – спогади, думки, почуття або зовнішні – люди, місця, розмови, дії, об'єкти, ситуації), а з другого – певні негативні психологічні реакції, пов'язані з тривогою (тривожні спогади, думки, почуття про травматичну подію або спогади, думки, почуття, які тісно асоціюються з травматичною подією); 2) з метою контролю зазначених вище умовних рефлексів індивід цілеспрямовано або інтуїтивно реалізує стратегію їх уникнення. Фактично мова йде про те, що людина намагається «обходити стороною» певні зовнішні та/або внутрішні стимули, які можуть пробудити у неї тривожні психологічні реакції.

Розглянемо деякі клінічно апробовані методи переробки і трансформації таких умовних рефлексів, в структурі яких реакція на той чи інший стимул (внутрішній, зовнішній) виступає в формі негативного психологічного переживання, що включає в себе тривогу.

Для початку зазначимо, що Д. Вольпе визначає невротичну реакцію як закріплену звичку неадаптивної поведінки, придбану в результаті специфічного навчання. При цьому тривога визначається автором як один з аспектів реакції в структурі умовного рефлексу, а саме – як стійка відповідь автономної нервової системи, котра була набута в процесі класичного обумовлення [113, с. 147].

У процесі психотерапії невротичної звички неадаптивної поведінки, Д. Вольпе широко використовує принцип реципрокного гальмування. Сутність останнього полягає в тому, щоб одночасно зі стимулом (тригером), який до цих пір запускав негативну психологічну реакцію, викликати у пацієнта несумісну з нею позитивну психологічну реакцію. В результаті «сшибки» альтернативних реакцій виникає «ефект протиобумовлення», коли позитивна психологічна реакція, яка несумісна з тривогою, погашає останню. При цьому, як показав досвід Д. Вольпе, умовний зв'язок між початковим стимулом (тригером), який запускає у пацієнта тривогу, і негативною реакцією тривоги слабшає.

З нашої точки зору, в результаті успішного застосування техніки реципрокного гальмування до умовних рефлексів в структурі ПТСР (за критерієм «С») в кінцевому рахунку буде втрачати свою актуальність і стратегія постійного уникнення стимулів, які асоціюються у клієнта з травматичним подією (подіями). Цих стимулів йому не потрібно буде уникати, адже станеться їх переформування, зміна сигнальної функції, і в якості реакції вони будуть викликати вже не тривогу, а нейтральні психологічні переживання.

Як показала терапевтична практика Д. Вольпе, найдієвішим антагоністом в усуненні автономних реакцій тривоги в структурі негативного умовного рефлексу (невротичної звички неадаптивної поведінки) виявився психічний стан спокою, який формувався при зануренні клієнта в гіпнотичний транс на основі техніки м'язової релаксації. Так, Д. Вольпе писав: «Пацієнтам, нездатним розслаблятися, цей метод не допоможе. У тих, хто не може або не хоче бути загіпнотизований, але здатний розслабитися, прогрес можливий, хоча, очевидно, більш повільний, ніж при гіпнозі» [за 38, с. 57].

Х.Б. Гібсон також відзначав, «що тільки в тому випадку, коли ми сформували гіпноз як тим, що навчили пацієнта повністю розслаблятися, так і використанням образів, притаманних йому індивідуально, досягається справжня і необхідна зміна стану свідомості, що виключає тривогу. М'язове розслаблення є засобом введення в гіпноз, але не кінцевою метою» [38, с. 58].

С. Рахман підкреслив, що завдяки гіпнозу підтримується не стільки фізичний стан релаксації, скільки психічний стан спокою клієнта, який і є справжнім психологічним ресурсом в реципрокному гальмуванні тривоги. Зокрема, він відзначав, що в процесі систематичної десенсибілізації тривоги «важлива не фізична, а душевна релаксація – тобто, іншими словами, наскільки спокійно відчувається пацієнт» [38, с. 57].

Однією з найбільш ефективних процедур, в якій реалізується принцип реципрокного гальмування при роботі з негативними умовними рефlekсами, став «метод систематичної десенсибілізації». Суть методу систематичної десенсибілізації полягає в тому, що проводиться поєднання, з одного боку,

психічного стану спокою клієнта, зануреного в гіпноз за допомогою м'язової релаксації, а з другого – стимулу (триггеру), який в його нинішньому житті викликає реакцію тривоги або страху.

Розглянемо деякі особливості методики систематичної десенсибілізації за Д. Вольпе, яку можна застосовувати при симптомах ПТСР (за критерієм «С» – постійне уникнення стимулів, які асоціюються з травматичним подією).

Перший етап методики систематичної десенсибілізації пов'язаний з тренуванням вміння клієнта переходити в стан гіпнозу на основі м'язової релаксації. При цьому необхідно постійно пам'ятати, що м'язове розслаблення, за Х.Б. Гібсоном, є тільки засобом введення в гіпноз, але не кінцевою метою.

Другий етап методики систематичної десенсибілізації спрямований на виявлення і конструювання ієрархії стимулів, які ранжуються відповідно до зростання ступеня тривожності, яку вони викликають. Для кожної групи клієнт повинен скласти список: від найлегших до найважчих стимулів, які викликають виражений страх і яких клієнт прагне уникати.

Розрізняють два типу ієрархії стимулів. Залежно від того, як представлені елементи-стимули, що викликають тривожність, розрізняють: просторово-часові і тематичні ієрархії стимулів.

У просторово-часовій ієрархії представлений один і той самий стимул (предмет, людина, ситуація) в різних часових (віддаленість подій в часі і поступове наближення часу настання події) і просторових (зменшення відстані в просторі) вимірах. Тобто при конструюванні ієрархії просторово-часового типу фактично створюється модель поступового наближення клієнта до події або предмету, що викликає страх.

У тематичній ієрархії стимул, що викликає тривожність, варіюється за фізичними властивостями і предметним значенням. При цьому конструюється послідовність різних предметів або подій, які пов'язані з однією проблемною ситуацією і які прогресивно збільшують тривожність. Таким чином, створюється модель досить широкого кола ситуацій, об'єднаних спільністю переживань клієнтом тривожності і страху при зіткненні з ними.

У практичній роботі зі стимулами, які асоціюються з травматичною подією (подіями), зазвичай використовуються ієрархії обох типів: і просторово-часового, і тематичного. За рахунок конструювання ієрархії стимулів забезпечується суворі індивідуалізація подальшої корекційної програми у відповідності зі специфічними проблемами клієнтів.

Третій етап методики – це проведення процедури власне десенсибілізації, яка передбачає поєднання, з одного боку, стимулів, що викликають страх, а з другого – «душевної релаксації (спокою)» клієнта, зануреного у стан гіпнозу за допомогою м'язової релаксації.

В ході проведення процедури десенсибілізації організовується послідовне пред'явлення клієнту стимулів з виявленої раніше ієрархії, починаючи з елемента, який практично не викликає тривожності і закінчуючи елементами, що викликають найбільше занепокоєння. Пред'явлення послідовності елементів ієрархії триває до тих пір, поки стан спокою і відсутність найменшої тривожності у клієнта не буде зберігатися навіть при пред'явленні вищого елемента ієрархії.

Протягом одного сеансу переробляються 3-4 ситуації зі списку. У разі появи вираженої тривоги, що не згасає при повторних пред'явленнях ситуацій, повертаються до попередньої ситуації. Так, рухаючись за ієрархічною шкалою стимулів, клієнт досягає ситуації, що викликає найбільшу тривогу.

Таким чином, будучи зануреним у гіпноз за допомогою м'язової релаксації, клієнт вчиться вносити ресурс душевного спокою в переживання, які асоціюються у нього з травматичним подією (подіями).

3. В якості критерію «D» в структурі діагностичних критеріїв ПТСР (за DSM-V) виступають наступні дві або більше ознаки негативних змін когнітивних процесів і настрою, які виникають після травматичної події (подій): 1) неможливість згадати важливі аспекти травматичної події внаслідок дисоціативної амнезії (ознака зазвичай не пов'язана з такими факторами як черепно-мозкова травма, вживання алкоголю та інших психоактивних речовин); 2) стійкі і перебільшені негативні переконання щодо себе, інших і світу, або постійні і перебільшені негативні очікування від себе, інших і світу (наприклад: «Я – поганий», «Нікому не можна вірити», «Весь світ небезпечний», «Моя нервова система повністю зруйнована» тощо); 3) стійкі спотворені судження про причини і/або наслідки травматичних подій, які змушують індивідуума звинувачувати себе або інших; 4) стійкі негативні емоції (наприклад, страх, гнів, вина, сором); 5) помітно знижений інтерес до участі в значущих для індивіда заходах або відмова від участі в них; 6) почуття віддаленості (відсутність емоційної залученості) в міжособистісних відносинах або відчуження від інших; 7) стійка нездатність відчувати позитивні емоції (наприклад, нездатність відчувати щастя, задоволення або любов) [125].

З нашої точки зору, більшість із зазначених вище симптомів характерні для уніполярного депресивного розладу (дистимії або розладу настрою). Дистимія визначається як «стан, що характеризується постійним і патологічним зниженням настрою (почуття туги, пригніченості, зневіри) і/або втратою інтересу до звичайної діяльності, що супроводжуються великою кількістю характерних ознак і симптомів» [38, с. 87].

Дистимія включає в себе зміни в наступних п'яти сферах: 1) негативні емоції (поганий настрій, повна байдужість до радощів життя, почуття провини,

нервозність, драгівливість, туга); 2) негативні думки (негативний погляд на себе, світ і майбутнє; нерішучість, самозвинувачення і відчуття безнадійності та відсутності сенсу життя); 3) негативні мотивації (втрата інтересу, суїцидальні думки, соціальна пасивність, зневага зовнішнім виглядом); 4) зміни в поведінці (зменшення поведінкової діяльності, зниження емоційної або психомоторної активності); 5) вегетативні зміни (безсоння, втрата апетиту і ваги, знижене лібідо, нелокалізовані больові відчуття) [38, с. 87].

Відрізняються такі теорії дистимії: 1) біохімічна теорія; 2) психодинамічна теорія; 3) теорія придбаної безпорадності; 4) когнітивна теорія; 5) дисоціативна теорія.

Особливе місце в гіпнотерапії розладу настрою займає дисоціативна теорія депресії А. Аладіна [38, с.102-112]. Ця модель має таку назву тому, що, по-перше, спирається на дисоціативну теорію гіпнозу і, по-друге, має на увазі, що неендогенна уніполярна депресія сама є формою і результатом негативного самогіпнозу (НСГ).

У дисоціативній теорії депресії підкреслюється, що депресивні і гіпнотичні стани супроводжуються схожими когнітивними процесами. Однак в той же час між когнітивними змістами цих двох видів переживань існують фундаментальні відмінності. Негативний самогіпноз, за Д.Л. Араоз, включає в себе три гіпнотичні елементи: 1) некритичне мислення, яке негативно впливає на підсвідомі процеси; 2) активну негативну уяву; 3) могутні постгіпнотичні сугестії в формі негативних тверджень щодо себе та світу. На щастя, не дивлячись на те, що «дистимія не піддається хіміотерапії, вона чутлива до психотерапії» [38, с. 88].

Для роботи з негативними змінами когнітивних процесів і настрою в структурі ПТСР, які в значній мірі характерні для уніполярного депресивного розладу (дистимії), можуть бути використані наступні методики гіпнотерапії, які спираються на дисоціативну теорію дистимії [38, с. 94-112].

1. *Методика «Гіпноз як процедура релаксації»*. Гіпноз і самогіпноз як засіб чистої релаксації, може допомогти окремим клієнтам зі змінами когнітивних процесів і настрою в структурі ПТСР, хоча прості методи релаксації можна ефективно використовувати також і в важких випадках ажитації, яку відчувають деякі хворі на дистимію.

2. *Методика «гіпнотична сугестія як засіб впливу на поведінку, думки і почуття»*. У межах даної техніки гіпнотерапії зазвичай використовується постгіпнотична сугестія для закріплення когнітивних або поведінкових змін. При цьому негативні уявлення клієнта щодо конкретної ситуації оскаржуються і замінюються раціональними ідеями: «Коли б Ви не опинилися в подібній ситуації, Вам негайно придуть в голову такі думки ...». Надалі ця сугестія

може бути доповнена наступним: 1) повторним уявним переживанням одного або декількох епізодів, в яких пацієнт був травмований, але в умовах гіпнотерапевтичного сеансу він використовує позитивні думки; 2) таким же повторним програванням майбутніх дій в ситуації того ж типу; 3) для домашніх вправ ці інструкції можна записати на плівку.

3. *Методика «Его-посилення в гіпнозі».* Его-посилення є методом використання позитивного гіпнотичного переживання для розвитку у клієнта почуття впевненості в собі, оптимізму і поліпшеного уявлення про свою особистість. Процедури гіпнотичної індукції і его-посилення можуть бути записані на плівку і щодня прослуховуватися пацієнтом.

4. *Методика «Когнітивна гіпнотерапія дистимії».* Зазначена вище дисоціативна модель депресії створює основу для поєднання гіпнотичних і когнітивно-поведінкових процедур. У структурі курсу когнітивної гіпнотерапії дистимії розрізняються наступні компоненти: 1) збір анамнезу; 2) роз'яснення клієнту суті когнітивно-поведінкової гіпнотерапії; 3) тренінг відстеження і заперечування дисфункціонального і депресогенного мислення клієнта (когнітивне реструктурування); 4) оволодіння клієнтом копінг-стратегіями при дистимії; 5) формування у клієнта гіпнотичного трансю і проведення его-підсилюючих навіювань; 6) когнітивне реструктурування з використанням уявних епізодів, представлених пацієнтом; 7) запис на плівку процедури формування у клієнта гіпнотичного трансю і его-підсилюючих навіювань для щоденного прослуховування вдома [38, с. 107-108].

Розроблено також наступні додаткові терапевтичні процедури, що включають уяву клієнта як певний ресурс.

Процедура «розширення усвідомлення». Пацієнтам дають постгіпнотичні сугестії, які передбачають «позитивне фокусування», і настійно рекомендують їм якомога частіше вправлятися в такому фокусуванні (іншими словами, в уявній суперечці з власними негативними судженнями і переживанні позитивних наслідків цього).

Процедура «індукції включення уваги і позитивного настрою». Щоб допомогти клієнту подолати симптоми негативної трансформації когнітивних процесів та розірвати замкнене ментальне коло, замінити негативні думки на позитивні переживання, йому рекомендують скласти список з 10-15 приємних відчуттів і «вправлятися в утриманні кожного з них у свідомості протягом 30 секунд». На першому етапі клієнта спонукають вправлятися зі списком від чотирьох до п'яти разів на день, а потім відключати «від свідомості» негативні або «небажані» відчуття (коли б пацієнт їх не відчував) і замінювати їх одним з приємних відчуттів зі списку.

Процедура «активно-інтерактивного тренінгу». Щоб допомогти індивіду, з одного боку, зламати звичку до «пасивної дисоціації» і відходу від

оточення, а з другого боку – актуалізувати «активну асоціацію» з актуальним оточенням, клієнт повинен спочатку усвідомити, що процес «пасивної дисоціації» і відходу від оточення має місце, а потім активно спробувати його переорієнтувати. Для цього, як тільки клієнт усвідомлює процес відходу від актуального оточення, йому рекомендують відволіктися від «негативних якорів», що запускають «пасивну дисоціацію», і активно звернутися до «позитивних якорів», що запускають «активну асоціацію». Іншими словами, пацієнта навчають активно використовувати свою свідомість так, щоб він почав мислити довільно, рефлексивно і реалістично.

4. В якості критерію «Е» в структурі діагностичних критеріїв ПТСР (за DSM-V) виступають такі помітні зміни у збудженні і реактивності, які або асоційовані з травматичною подією (подіями), або починаються і посилюються після самої події (подій): 1) роздратована поведінка або спалахи гніву (мінімально спровоковані або без провокації), звичайно виражені в формі вербальної або фізичної агресії по відношенню до людей або об'єктів; 2) безрозсудна (необачно ризикована) або саморуйнівна поведінка; 3) надмірна настороженість; 4) надмірна реакція переляку (підвищена фізіологічна реакція здригання); 5) проблеми з концентрацією уваги; 6) порушення сну [125].

Для роботи з даною групою симптомів доцільно використовувати *«Методику гіпносугестивної терапії» Д.О. Каменецького*. Зазначена методика включає в себе наступні етапи: 1) попередній, або підготовчий; 2) занурення в гіпнотичний стан; 3) загального заспокоєння; 4) врівноваження центральної нервової системи; 5) зміни ставлення хворого до окремих хворобливих явищ; 6) зміни ставлення хворого до хвороби в цілому; 7) підвищення інтересу хворого до звичайних сторін життя; 8) підвищення впевненості в собі і одужанні; 9) підвищення ролі самонавіювання і саморегуляції в одужанні; 10) заключний (узагальнюючий); 11) гіпнотичного сну або виведення хворого з гіпнозу [66].

У даній методиці вже розроблені відповідні гіпносугестивні процедури, які можна безпосередньо використовувати для роботи зі зниження у клієнта рівня підвищеного збудження і реактивності. В ній представлені стандартні навіювання, які пов'язані з етапами «загального заспокоєння» і «врівноваження центральної нервової системи».

Однак для роботи із зазначеними вище конкретними симптомами (за критерієм «Е») необхідно кожного разу, залежно від змісту скарг клієнта, розробляти індивідуалізовані навіювання, а потім включати в етапи «зміни ставлення хворого до окремих хворобливих явищ» і «зміни ставлення хворого до хвороби в цілому».

Нарешті, у зазначеній методиці в кінці сеансу присутня одна з найцінніших процедур для роботи з симптомами «помітної зміни в збудженні і

реактивності» – процедура «гіпнотичного сну». Обґрунтуємо останнє положення більш детально. Клінічний досвід вітчизняної гіпнотерапії показує, що особлива роль у лікуванні симптоматики підвищеного збудження і реактивності належить методам, які використовують охоронно-відновну функцію гіпнозу. Для реалізації даної функції К.І. Платонов запропонував методику «тривалого гіпнозу-відпочинку». Вона полягає в тому, що хворого ввечері занурюють в гіпнотичний сон, який потім переходить спонтанно в природний нічний сон, а вранці зі сплячим хворим включаються в рапорт і переводять його природний сон в форму гіпнотичного сну на бажаний час. Таке лікування він пропонує проводити у вигляді курсу «сонної терапії» тривалістю до 10-12 днів і більше. Таким способом К.І. Платонов подовжував терміни перебування хворого в гіпнозі-відпочинку до 18-20 годин на добу, залишаючи кілька годин тільки на прийом їжі, туалет і прогулянки. Особливо сприятливою була така терапія гіпнозом-відпочинком при лікуванні реактивних станів і неврозу нав'язливих страхів [131, с. 167].

В.Є. Рожнов описав методику «подовженої гіпнотерапії». Вона передбачала лікувальне навіювання, що проводиться хворому, який знаходився в часовому (а іноді і довше) гіпнотичному стані. Подовження часу перебування в гіпнозі, на думку автора, по-перше, сприяє поглибленню його охоронного ефекту, по-друге, підвищує терапевтичну ефективність лікувальних навіювань завдяки їх сумуванню, адже в подовжених сеансах гіпнотерапії хворий отримує велику кількість сугестивних впливів. В процесі подовженої індивідуальної або колективної гіпнотерапії хворий (хворі) занурюється в гіпнотичний сон, який триває протягом усього часу прийому (від 2 до 4 годин). Терапевт, який проводить поточний психотерапевтичний прийом, кожні 15-20 хвилин заходить до хворого (хворих) і проводить їм лікувальні навіювання тривалістю 2-3 хвилини. В.Є. Рожнов зазначає, що відзначена значна клінічна ефективність методики при самих різних нервових і соматичних захворюваннях [131, с. 167-168].

Нарешті, Д.О. Кам'янецький показав, що пролонгований гіпнотичний сон (від 2 до 6 годин) є дуже ефективним, якщо він вінчає процедуру сеансу у зазначеній вище «Методиці гіпносугестивної терапії». В цьому випадку гіпнотерапевт, закінчуючи сеанс терапії, навіює хворому, що лікувальний продовжений сон сприятиме закріпленню досягнутих результатів лікування і значно знизить його збудження і реактивність. Після того, як була дана команда на продовження сну з лікувальною метою, терапевт навіює хворому, що через певний час буде пробуджений лікарем. Потім хворого залишають сплячим на нетривалий час (від 30-40 хвилин до 1,5-2 годин) для закріплення успіху лікування [66].

Таким чином, гіпнотерапія є одним з найбільш перспективних напрямків короткостроковій психотерапії ПТСР.

Для терапії симптомів вторгнення найбільш ефективним сучасним методом є експозиційна гіпнотерапія, яка включає наступні етапи: 1) підготовку до експозиції; 2) введення в експозицію; 3) підтримку клієнта між сеансами введення в повторну експозицію. На останньому етапі найбільш цінними є такі методики: «Заплановані періоди негативних флешбеків», «Спонтанні періоди позитивних флешбеків», «Регресія віку», «Прогресія віку».

В процесі гіпнотерапії симптомів постійного уникнення стимулів, які асоціюються з травматичними подіями, досить ефективним є метод систематичної десенсибілізації. Даний метод передбачає поєднання, з одного боку, психологічного стану спокою клієнта, який занурений в гіпноз за допомогою м'язової релаксації, а з другого – стимулу, який в його нинішньому житті викликає негативні емоції, пов'язані з травматичними подіями, і якого він активно уникає.

Для гіпнотерапії симптомів негативної зміни когнітивних процесів і настрою можуть використовуватися такі методи, які успішно застосовуються для лікування дистимії: «Гіпноз як релаксуюча процедура», «Гіпнотична сугестія як засіб впливу на поведінку, думки і почуття», «Его-посилення в гіпнозі», «Когнітивна гіпнотерапія дистимії».

В процесі гіпнотерапії симптомів ПТСР, в яких виявляються помітні зміни збудження і реактивності клієнта, може бути використана методика гіпносугестивної терапії Д.О. Кам'янецького. В кінці сеансу в дану методику рекомендується включати процедуру пролонгованого гіпнотичного сну.

5.4. Проблема поєднання гіпнозу з технологією десенсибілізації та переробки рухами очей у процесі психотерапії емоційних травм

Технологія десенсибілізації і переробки травмуючих переживань за допомогою руху очей була розроблена Ф. Шапіро в 1987 році. Ця технологія призначена для психотерапії емоційних травм, пов'язаних з посттравматичним стресовим розладом [160].

Відомо, що Ф. Шапіро трактує гіпноз і ДПРО у якості процедур, які принципово не пов'язані одна з одною і негативно ставиться до ідеї їх інтеграції. Вона зазначає, що наведення глибокого трансу під час сеансу ДПРО протипоказано, тому що змінений фізіологічний стан при гіпнозі не дозволяє переробити всю травматичну інформацію відповідним чином. Авторка підкреслює, що якщо ДПРО визначати як простий гіпноз, то її корисність буде обмежена тими ефектами, які вже і так доступні терапевтам.

Але М. Япко ставить під сумнів точку зору Ф. Шапіро про непереборність розриву між гіпнотичним станом і тим специфічним станом, який виникає в процесі ДПРО-терапії. На його думку, навіть такий спочатку невербальний підхід, як ДПДГ, може розглядатися як сугестивний і гіпнотичний, оскільки у всіх методах фокусування уваги існує загальний гіпнотичний знаменник [171].

І справді, формування трансу передбачає зосередження уваги на внутрішніх переживаннях. На відміну від звичайного стану свідомості, якому властива постійна зміна фокусування уваги, гіпнотичний стан пов'язаний зі стійким зосередженням уваги та ігноруванням всього, що відволікає увагу. Однак це аж ніяк не забуття або відсутність реагування, як це буває під час сну, а особливий стан, в якому активність свідомості знижується, а увага цілком зосереджена на певних стимулах [151].

Тому, на думку М. Япко, процедура ДПРО, яка передбачає повторне звернення до внутрішнього досвіду клієнта (травматичного матеріалу, що зберігається в нейронних мережах мозку), вимагає від нього ретельного фокусування на події та минулому досвіді, що природним чином може викликати у нього спотворення в усвідомленні навколишньої реальності. Важко собі уявити, підкреслює М. Япко, що стійке зосередження уваги на подіях минулого, обраних в якості предмета для переробки за допомогою ДПДГ, не призводить до спонтанного виникнення гіпнотичного стану [171].

Зазначене вище протиріччя в розумінні базових психологічних механізмів ДПРО знімається С. Гілігеном у межах наступного підходу. Автор стверджує, що у кожної людини «існує «стан особливої здатності до навчання», в якому травматичне самоототожнення і тривожні переживання можуть бути перетворені в здорові інтегровані стани» [36, с. 392]. При цьому даний «стан особливої здатності до навчання» функціонує на наступних рівнях: 1) рівні вродженої здатності людини перетворювати і зцілювати свою психологічну сутність; 2) рівні співвідношення стану особливої здатності до навчання з соціально-символічними структурами, які оточують і актуалізують даний стан; 3) рівні, який відноситься до більш широкого контексту терапевтичної роботи, коли переживання, які виникають у клієнта, з'єднуються з іншими контекстами в житті людини в процесі використання інших видів терапевтичної роботи (поведінкових завдань, роботою над стосунками, еґо-посиленням тощо).

С. Гіліген спеціально підкреслює, що на другому із зазначених вище рівнів досвід «стану особливої здатності до навчання» в ДПРО не є досвідом трансу. Будучи пов'язаним з гіпнотичним досвідом через загальний перший рівень, стан «прискореної переробки інформації» в ДПРО все ж дещо відрізняється. У цьому сенсі метод ДПРО являє собою істотно новий спосіб процесу зцілення [36, с. 394-395].

У межах даного підходу С. Гіліген висловлює точку зору, згідно з якою гіпнотерапія і ДПРО-терапія є «скоріше взаємодоповнюючими, ніж дублюючими одна одну» [36, с. 395]. При цьому автор наголошує, що при розробці методики ДПРО, мабуть, було прийнято обдумане рішення не пов'язувати її з гіпнозом. На думку автора, частково це виглядає мудрим «піаром», в тому сенсі, що якби ДПРО-терапія подавалася в термінах гіпнозу, багатьох людей це могло б зупинити, налякати або ввести в оману. Друга причина полягає в тому, що, звільняючи себе від традиції гіпнозу, ДПРО-терапія веде до нових способів розуміння і роботи з застарілим феноменом травми і її наслідками [36].

Очевидно, що для досягнення успіху в будь-якої моделі психотерапії, терапевт повинен забезпечити певні умови для лікування. С. Гіліген констатує, що вони включають в себе як загальні умови – такі, як безпека і підтримка, так і більш специфічні умови, які в різних підходах варіюють. Порівняльний аналіз показує, що в методі ДПРО і в еріксонівському гіпнозі деякі специфічні умови збігаються, передбачаючи підвищену увагу до розвитку і підтримки наступних процесів: 1) релаксації; 2) прямого чуттєвого доступу до глибинних переживань; 3) двоїстого фокусування уваги (тобто одночасного відстеження внутрішніх переживань і зовнішнього оточення, стимулів); 4) довіри до психотерапевта, щоб прокласти шлях до інтеграції (з ключовим навіюванням клієнту в процесі ДПРО – «просто дозвольте цьому статися») [36].

С. Гіліген робить висновок, що, оскільки ДПРО і еріксонівський гіпноз поділяють подібні теоретичні передумови і за формою є взаємодоповнюючими методами, їх можна поєднувати при роботі з клієнтом. Обидва ці методи особливу увагу приділяють внутрішнім цілющим здібностям клієнтів і прагнуть надати простір, в якому клієнти можуть навчитися довіряти своїм здібностям для здобуття більшої цілісності. Головна перевага поєднання цих методів, на думку автора, полягає в тому, що це відкриває можливість творчо адаптувати терапію до клієнта замість того, щоб слідувати фіксованому протоколу. Поєднання даних підходів в рівній мірі сприятливо і для терапевта, і для клієнта [36].

Таким чином, погоджуючись з думкою Ф. Шапіро про недоцільність занурення пацієнта в глибокий транс під час сеансу ДПРО, ми, слідом за С. Гілігеном, вважаємо, що гіпнотичні техніки можуть з успіхом поєднуватися з нею, доповнюючи одна одну, але без порушення базової моделі, принципів і технології самої ДПРО.

У своїх працях Д. Бер, М. Симон, К. Уелч виявили, що поєднання гіпнозу і ДПРО при лікуванні психотравми реалізує дві функції: 1) активізації внутрішньої роботи клієнта для успішного проходження процесу ДПРО; 2) активізації більш інтенсивної переробки травматичного досвіду. При цьому

їх дослідження показало, що гіпноз є цінним інструментом для пом'якшення і прискорення використання ДПРО в лікуванні застарілих емоційних травм.

М. Філіпс досліджував, як гіпнотичні методи можуть бути систематично включені в стандарт протоколу ДПРО для посилення різних его-станів під час ДПРО-терапії. Автор проілюстрував способи інтеграції гіпнотичних процедур в межах пропонованого ДПРО-протоколу для вирішення завдань: 1) сприяння его-зміцненню клієнта; 2) полегшення терапевтичних змін; 3) скорочення термінів терапії.

С. Гіліген проаналізував можливості поєднання ДПРО-терапії і еріксонівського гіпнозу. Автор розглянув різні підходи (директивний гіпноз, еріксонівський гіпноз, ДПРО) до зцілення емоційних травм, виявив різні форми і рівні «стану особливої здатності до навчання» в даних підходах, показав відмінності в типах ідентичності особистості («невпевненої в собі особистості» та «впевненої в собі особистості») [36, с. 402].

В.А. Доморацький розглянув теоретичні та практичні аспекти поєднаного застосування еріксонівського гіпнозу і ДПРО. Автором наводяться аргументи на користь ефективності спільного використання цих методів у одного пацієнта, проілюстровані успішною роботою з юнаками, що страждають нічним енурезом, жінкою з психогенної оргазмічною дисфункцією і чоловіком з акрофобією [52]. Таким чином, сучасні дослідники відзначають як високу теоретичну сумісність концепцій гіпнотерапії і ДПРО-терапії, так і помітне підвищення ефективності в психотерапії емоційних травм клієнтів при одночасному використанні даних технологій у одного і того ж клієнта.

В основі технології ДПРО знаходиться уявлення про існування у всіх людей особливого психофізіологічного механізму – адаптивної інформаційно-переробної системи. При її активізації відбувається спонтанна переробка і нейтралізація будь-якої травмуючої інформації, при цьому її супроводжують позитивні зміни в когнітивній сфері, емоціях і поведінці [69].

Розглянемо можливості поєднання гіпнотерапії (технік гіпнотичної індукції та утилізації стану трансу) і ДПРО-терапії в контексті основних компонентів процедури ДПРО.

Стандартна процедура ДПРО реалізується протягом одного сеансу і включає в себе наступні стадії.

1. *Стадія оцінки.* Дана стадія передбачає вивчення історії емоційної травми клієнта, планування психотерапії та актуалізацію факторів його безпеки під час майбутньої процедури ДПРО.

2. *Стадія підготовки.* Ця стадія пов'язана з встановленням продуктивних терапевтичних відносин з клієнтом і створення атмосфери безпеки і довіри. При цьому клієнту коротко роз'яснюється зміст процедури ДПРО.

3. *Стадія визначення предмета впливу.* На цій стадії психолог визначає конкретні види цілей впливу. При психотерапії клієнтів з ПТСР спочатку це буде досвід реальних травмуючих подій (бойові дії, катастрофи тощо), потім переробці піддаються нав'язливі думки та інші негативні спогади, кошмарні сновидіння і будь-які інші фактори, що пожвавлюють хворобливі переживання минулого.

4. *Стадія десенсибілізації.* На даній стадії ведеться робота щодо зниження негативних емоцій клієнта при згадці про травму до 0 або 1 балу за «Шкалою суб'єктивного занепокоєння».

5. *Стадія інсталяції.* Мета цієї стадії – зв'язати бажане позитивне самопредставлення з обраною в якості мети переробки інформацією, що веде до підвищення інтегральної самооцінки клієнта.

6. *Стадія сканування тіла.* Стадія присвячена усуненню можливої залишкової напруги або дискомфорту відчуттів в тілі.

7. *Стадія завершення.* Стадія спрямована на повернення клієнта в стан емоційної рівноваги в кінці кожного сеансу незалежно від того, чи повністю завершена переробка дисфункціонального матеріалу.

8. *Стадія переоцінки.* Переоцінка проводиться перед початком кожного нового сеансу ДПРО. Психотерапевт знову повертає клієнта до раніше перероблених цілей і оцінює реакцію клієнта для визначення того, чи зберігається ефект лікування.

З нашої точки зору, застосування гіпнозу виправдано тільки на стадіях підготовки, десенсибілізації і завершення в структурі стандартної процедури ДПРО.

Розглянемо особливості використання гіпнозу на стадії підготовки в структурі процедури ДПРО. Згідно Ф. Шапіро, на даній стадії психотерапевт вирішує наступні завдання: 1) формування психотерапевтичної позиції; 2) встановлення контакту з клієнтом; 3) роз'яснення клієнту теорії; 4) тестування рухів очей клієнта; 5) опис клієнту моделі ДПДГ; 6) формування у клієнта реалістичних очікувань від ДПРО-терапії; 7) розвінчання у клієнта можливих побоювань; 8) проведення вправи «Безпечне місце» щодо набуття клієнтом почуття емоційної стабільності в будь-яких ситуаціях.

З нашої точки зору, формування ресурсних переживань клієнта, пов'язаних саме з «безпечним місцем», може бути більш ефективно реалізовано також і на основі гіпнотичних технік формування та утилізації трансу. Наш досвід показує, що однією з кращих процедур занурення клієнта як в гетерогіпноз, так і аутогіпноз, є техніка «Індукція трансу через рух руки (за методом Н. Вотон) [54].

Для того, щоб в наступних сеансах полегшити занурення клієнта як в гетерогіпноз, так і аутогіпноз, терапевту на самому першому сеансі гетерогіпнозу на етапі постгіпнотичного навіювання необхідно встановити у нього постгіпнотичний сигнал (якір) на повторне занурення в транс. Цим якорем може стати такий початковий елемент індукції в структурі даної техніки, як витягнута вперед рука з піднятим догори великим пальцем. Клієнта також потрібно спеціально проінструктувати, що при аутогіпнозі він буде використовувати самонавіювання від першої особи («Я тримаю руку ...», «Я дозволяю цьому відбуватися ...», «Я фіксую свою увагу ...» тощо).

Для утилізаційного етапу гіпнотичного сеансу можна порекомендувати ефективну техніку С. Лінна і І. Кірша «Сприяння відчуттю безпеки і захищеності: безпечне місце» [94, с. 99-101] або техніку Г. Карла і Д. Бойз «Особистий притулок» [69, с. 96]. При цьому ми вважаємо, що слід ставити різні якоря для технік наведення трансу та утилізації трансу. Якщо для повторного наведення трансу за методом Н. Вотон як якір ми рекомендуємо клієнту використовувати витягнуту вперед руку з піднятим догори великим пальцем, то для переживання «відчуття безпеки» в якості якорів потрібно знаходити і використовувати емоційно значимі слова, символи або образи, які сигналізують клієнту про суб'єктивні або об'єктивні, індивідуально-неповторні місця сили, захисні ситуації, притулки.

У цьому випадку одна і та ж процедура індукції трансу може зв'язуватися з індивідуалізованими і різними за змістом утилізаціями на різних етапах ДПРО-терапії. Це дає можливість психотерапевту досить гнучко, швидко і надійно включати дані ресурси в будь-які необхідні контексти ДПРО-терапії.

Відзначимо особливості використання гіпнозу на стадії десенсибілізації в структурі процедури ДПРО. На стадії десенсибілізації можливе виникнення стану відреагування (абреакції), яке може бути як доведеним до кінця, так і не доведеним до кінця. Ф. Шапіро підкреслює наступне. Оскільки особливо важливо ні при яких обставинах не допускати, щоб клієнт залишав кабінет психотерапевта з незавершеним відреагуванням, необхідно підготуватися до проведення адекватної процедури завершення, що дозволяє пацієнтові закінчити психотерапевтичний сеанс в стані відносного спокою навіть в тому випадку, якщо переробка виявилася неповною. Ф. Шапіро також зазначає, що гіпнотичне навіювання «безпечного місця» є одним з кращих способів закінчення незавершеного сеансу ДПРО-терапії [160].

Для вирішення даної проблеми цілком підходять зазначені вище техніки «Індукції трансу через рух руки (за методом Н. Вотон)» та техніки С. Лінна і І. Кірша «Сприяння відчуттю безпеки і захищеності: безпечне місце», які можна проводити з використанням техніки якоризації.

Розглянемо особливості використання гіпнозу на стадії завершення в структурі процедури ДПРО. На стадії завершення можуть виникати ситуації: 1) психотерапевтичний сеанс може виявитися незавершеним (у випадках, коли не вдається завершити відреагування або виникає заблокованість в переробці дисфункціональної інформації); 2) психотерапевтичний сеанс може виявитися ефективно завершеним. Як вже згадувалося вище, для незавершеного психотерапевтичного сеансу підходять зазначені техніки індукції трансу Н. Вотон та техніки утилізації трансу С. Лінна і І. Кірша.

Розглянемо ситуацію, коли психотерапевтичний сеанс виявляється ефективно завершеним. Як показує клінічний досвід В.А. Доморацького, на стадії завершення процедури ДПРО при ефективно проведеній десенсибілізації і інсталяції, можуть бути реалізовані наступні процедури: 1) техніки швидкого наведення трансу; 2) техніки Его-посилення клієнта, які співвідносяться зі змістом позитивного самоствавлення, яке було інстальовано клієнту на попередньому етапі процедури ДПРО; 3) процедура пропуску стадії сканування тіла, яка присутня в стандартному протоколі процедури ДПРО; 4) процедура переходу до третього етапу стандартного протоколу ДПРО, який передбачає перенесення з минулого досвіду клієнта в його майбутнє ресурсів [52].

Розглянемо особливості технік утилізації стану трансу, які можуть використовуватися на стадії завершення процедури ДПДГ. Як було зазначено вище, після стадії десенсибілізації в стандартній процедурі ДПРО слідує стадія інсталяції, сканування тіла і завершення. Однак В.А. Доморацький в своїй практиці в разі ефективного завершення стадій десенсибілізації і інсталяції пропускає етап сканування тіла і відразу переходить до завершального етапу процедури ДПРО-терапії з використанням техніки «Его-посилення» з урахуванням змісту інстальованого самоствавлення [52].

Відзначимо також можливості використання гіпнозу в період між сеансами в структурі процедури ДПРО. Після завершення сеансу ДПРО травматичний матеріал з великою часткою ймовірності буде поступово проходити переробку і в період між сеансами. Тому клієнт повинен бути ознайомлений з різними техніками самоконтролю, щоб самостійно справлятися з думками і емоціями, які його можуть потурбувати. Ф. Шапіро відзначає, що, хоча гіпнотичне навіювання було б, можливо, найкращим способом закінчення незавершеного психотерапевтичного сеансу, воно не може дати клієнту почуття впевненості в собі, такого необхідного в період між сеансами. Якщо психотерапевт віддає перевагу певним гіпнотичним технікам, корисно видозмінити їх таким чином, щоб клієнт зміг самостійно використовувати ці техніки в періоди між сеансами [160].

Тому для реалізації ефективного аутогенного самонавіювання трансу в період між сеансами ДПРО вже на підготовчому етапі ДПРО в процесі

постгіпнотичного навіювання терапевт повинен передати клієнту два види якорів: перший вид якоря – на занурення в транс (витагнута вперед рука з піднятим догори пальцем в техніці Н. Вотон) і другий вид якоря – на актуалізацію ресурсного переживання безпечного місця (емоційно значимі слова, символи або образи, які будуть сигналізувати клієнту про безпечне місце). Місцем переходу від першого типу якоря до другого типу якоря в техніці Н. Вотон може бути той момент, коли рука клієнта опускається вниз і торкається його коліна: «І як тільки Ваша рука торкнеться коліна, у Вашій свідомості спливе слово (образ, символ), яке починає сигналізувати Вам про безпечне місце (далі йдуть основні образно-символічні характеристики цього місця)» [54, с. 375].

Таким чином, в процесі визначення технік гіпнотичної індукції і утилізації стану трансу для оптимального поєднання зі стандартною процедурою ДПРО-терапії ми прийшли до наступних висновків.

Застосування технік гіпнотичною індукції і утилізації стану трансу виправдано на стадіях підготовки, десенсибілізації і завершення в структурі процедури ДПРО, а також між сеансами останньої.

Однією з кращих процедур занурення клієнта як в аутогенний, так і гетерогенний гіпноз є техніка «Індукція трансу через рух руки (за методом Н. Вотон)». При проведенні даної техніки у клієнта необхідно встановити постгіпнотичний сигнал (якір) на повторне занурення в транс. Для полегшення занурення клієнта в самогіпноз йому необхідно передати якір.

На утилізаційному етапі гіпнотичного сеансу можна використовувати техніку С. Лінна і І. Кірша «Сприяння відчуттю безпеки і захищеності: безпечне місце». При цьому слід ставити різні якоря для технік наведення трансу та утилізації трансу.

У разі виникнення неповного відреагування на стадії десенсибілізації в структурі процедури ДПРО необхідно переходити до завершальної стадії і застосовувати при цьому зазначені вище гіпнотичні техніки наведення трансу (за методом Н. Вотон) і утилізації трансу (за методом С. Лінна і І. Кірша).

На стадії завершення процедури ДПРО при ефективно проведеній десенсибілізації та інсталяції, можуть бути реалізовані також наступні процедури: 1) техніки швидкого наведення трансу; 2) техніки Его-посилення клієнта, які співвідносяться з вмістом позитивного самоствалення, яке було інстальовано клієнту на попередніх етапі процедури ДПРО; 3) процедура пропуску (скасування) стадії сканування тіла, яка присутня в стандартному протоколі процедури ДПРО; 4) процедура переходу до третього етапу стандартного протоколу ДПРО, який передбачає перенесення з минулого досвіду клієнта в його майбутнє необхідних ресурсів.

ПІСЛЯМОВА

Аналіз психологічних особливостей сугестивного впливу педагога у професійній діяльності показав наступне. У сугестивній педагогіці ефективні сугестивно-педагогічні впливи реалізуються з опорою на гіпнотичні (трансові) стани психіки сугеренда: у гіпнопедії – переважно з опорою на пасивний (класичний) гіпноз (транс); у релаксопедії – з опорою на активний внутрішньо орієнтований гіпноз (транс); у сугестопедії – з опорою на активний зовнішньо орієнтований гіпноз (транс). Тому професійна підготовка майбутнього вчителя до реалізації сугестивно-педагогічного впливу вимагає освоєння ним сучасних методів формування й утилізації станів активного трансу, які б він міг використовувати при розв'язанні задач навчання, виховання, різнобічної педагогічної комунікації, корекції поведінки й особистості учня тощо.

Основною одиницею педагогічного процесу є педагогічна задача. Різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічна задача. Необхідною умовою ефективного вирішення конкретної сугестивно-педагогічної задачі є підвищення навіюваності сугеренда (школяра, студента). Одним з фундаментальних чинників підвищення навіюваності сугеренда може стати цілеспрямоване формування у нього стану активного гіпнотичного трансу.

Асоціативна стратегія занурення в активний транс є оптимальною технологією для підвищення сугестивності учнів при вирішенні перш за все виховних сугестивно-педагогічних задач в умовах навчально-виховного процесу школи і ВНЗ. У межах асоціативної стратегії для занурення сугеренда в активний гіпнотичний транс доцільно використовувати такі асоціативні методи, як розпити, важільні наведення, розповідання історій.

Дисоціативна стратегія занурення в активний транс є оптимальною технологією для підвищення навіюваності учнів при вирішенні перш за все дидактичних сугестивно-педагогічних задач в умовах навчально-виховного процесу школи й ВНЗ. У рамках дисоціативної стратегії занурення сугеренда в активний гіпнотичний транс доцільно використовувати методи викликання нудьги, відволікання уваги, створення замішання.

Аналіз психологічних особливостей сугестивного впливу психолога у психотерапевтичній діяльності дозволяє зробити наступні висновки. Доступ до травматичних спогадів клієнта в стані неспання може бути реалізований за допомогою методів вільних асоціацій З. Фрейда, епістемологічної метафори Д. Гроува, виявлення вихідної (глибинної) причини на лінії часу, а також в процесі десенсибілізації і переробки рухами очей (ДПРО) на етапі визначення предмета впливу при з'ясуванні компонентів цільового спогаду. Ці методи

можуть використовуватися в моделі SCORE на етапі діагностики попередніх (історичних) причин симптомів.

Гіпнотерапія є одним з найбільш перспективних напрямків короткостроковій психотерапії ПТСР. Для терапії симптомів вторгнення найбільш ефективним сучасним методом є експозиційна гіпнотерапія. В процесі гіпнотерапії симптомів постійного уникнення стимулів, які асоціюються з травматичними подіями, досить ефективним є метод систематичної десенсибілізації. Для гіпнотерапії симптомів негативної зміни когнітивних процесів і настрою можуть використовуватися такі методи, які успішно застосовуються для лікування дистимії (уніполярного депресивного розладу). В процесі гіпнотерапії симптомів ПТСР, в яких виявляються помітні зміни збудження і реактивності клієнта, може бути використана методика гіпносугестивної терапії Д.О. Кам'янецького. В кінці сеансу в дану методику рекомендується включати процедуру пролонгованого гіпнотичного сну.

В процесі визначення технік гіпнотичної індукції та утилізації стану трансу для оптимального поєднання зі стандартною процедурою ДПРО ми прийшли до висновку, що застосування технік гіпнотичною індукції і утилізації стану трансу виправдано на стадіях підготовки, десенсибілізації і завершення в структурі процедури ДПРО, а також між сеансами останньої.

Водночас, практично нерозробленим залишається діагностичний інструментарій з вивчення як сугестивного впливу взагалі, так і його окремих видів, структурних компонентів, типів зокрема. Відкритим залишається питання про специфіку застосування підходів і методів сугестивної педагогіки у вищому навчальному закладі. Потребує подальшого вивчення питання про поєднання короткострокових методів у процесі психотерапії посттравматичного стресового розладу. Усе вищевикладене закладає впевненість у науковій невичерпності проблеми сугестивного впливу.

Монографія буде корисна усім, хто йде шляхом професійного становлення у галузі педагогіки, практичної психології та гіпнотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Александровский Ю. А. Посттравматическое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний. Российский психиатрический журнал. 2005. № 1. С. 4-12.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1988. 432 с.
4. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности. М.: МГУ, 1981. С. 3-18.
5. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. Педагогика, 2002. №8. С. 8-13.
6. Ахмедов Т. И. Психотерапия в особых состояниях сознания: история, теория, практика. Харьков: «Фолио», 2001. 766 с.
7. Бакиров А. НЛП-технологии: разговорный гипноз. М.: Эксмо, 2011. 416 с.
8. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. Вопросы психологии. 1994. №4. С. 56-66.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
10. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 29-46.
11. Барденштейн Л. М. К истории учения о посттравматическом стрессовом расстройстве. Российский медицинский журнал. 2007. №4. С. 51-53.
12. Беккио Ж. Новый гипноз: практическое руководство. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 160 с.
13. Бехтерев В. М. Взаимовнушение, взаимоподражание и взаимоиндукция как объединяющие факторы. Внушение и его роль в общественной жизни. Спб.: «Питер», 2001. С. 220-243.
14. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. Внушение и его роль в общественной жизни. Спб.: «Питер», 2001. С. 171-197.
15. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: Питер, 2001. 256 с.
16. Бехтерев В. М. Внушения и чудесные исцеления. Внушение и его роль в общественной жизни. Спб.: «Питер», 2001. С. 244-254.
17. Бехтерев В. М. Избранные произведения. М.: «Медгиз», 1954. 527 с.
18. Бехтерев В. М. Что такое внушение? Внушение и его роль в общественной жизни. Спб.: «Питер», 2001. С. 150-167.
19. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
20. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М.: Светоч, 2001. 260 с.

21. Битянова М. Р. Социальная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
22. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 272 с.
23. Боденхаммер Б. НЛП-практик: полный сертификационный курс. СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 272 с.
24. Болстад Р. НЛП в психотерапии. СПб.: Питер, 2003. 240 с.
25. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988. 240 с.
26. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии. Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3 - 19.
27. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 68 с.
28. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. Росс. пед. агентство, 1998. 263 с.
29. Бэндлер Р., Гриндер Д. Паттерны гипнотических техник Милтона Эриксона. Сыктывкар: Флинта, 2000. 184 с.
30. Бэндлер Р. Формирование транса. М.: КААС, 1994. 272 с.
31. Василенко Д. В. Психологическое воздействие как объект научного изучения. Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 2 (14). URL: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 05.09.2012).
32. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. Инновации в образовании. 2003. №4. С. 21-31.
33. Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция. М.: МГУ, 1987. 216 с.
34. Волкова М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: учебное пособие. Владивосток. 2007. 58 с.
35. Гагин Т. В., Уколов С. С. Новый код НЛП, или Великий канцлер желает познакомиться. М.: Психотерапия, 2011. 248 с.
36. Гиллиген С. Наследие Милтона Эриксона. М.: Психотерапия, 2012. 416 с.
37. Гиллиген С. Терапевтические транссы: руководство по эриксоновской гипнотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 407 с.
38. Гипнотерапия/под ред. М. Хипа, У. Драйдена. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
39. Годен Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию. М.: Изд-во Института психотерапии. 2003. 298 с.
40. Гончаров Г. А. Суггестия: теория и практика. М.: КСП, 1995. 320 с.
41. Гордеев М. Н. Классический и эриксоновский гипноз: практическое руководство. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 240 с.

42. Гордеев М. Н., Евтушенко В. Г. Техники гипноза. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 245 с.
43. Горин А. С. А вы пробовали гипноз? СПб: Лань, 1995. 208 с.
44. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1989. 319 с.
45. Гримак Л. П. Тайны гипноза: современный взгляд. СПб.: Питер, 2004. 304 с.
46. Гриндер Д., Бэндлер Р. Формирование транса. М.: «КААС», 1994. 272 с.
47. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М.: Изд-во Трансперс. ин-та, 1994. 338 с.
48. Гузева Н. Ю. Современные подходы к изучению личности учителя как профессионала. Ученые записки ООИУУ. Оренбург, 1998. Т. 3. С. 104-114.
49. Джеймс Т., Флоренс Л., Шобер Дж. Гипноз. Создание феномена глубокого транса: полное руководство. М.: КСП+, 2003. 224 с.
50. Дилтс Р., Делозье Дж. НЛП-2: поколение NEXТ. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
51. Доморацкий В. А. Краткосрочные методы психотерапии. М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. 221 с.
52. Доморацкий В. А. Сочетанное использование эриксоновского гипноза и десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ) в клинической практике. Теория и практика психотерапии. 2015. №2 (6). С. 48-52.
53. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997. 344 с.
54. Евтушенко В. Г. Методы современной гипнотерапии. М.: Психотерапия, 2010. 384 с.
55. Евтушенко В. Г. Энциклопедия гипнотических техник. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 400 с.
56. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2012. URL: <http://www.zhmuurov.com/word/11656/> (дата обращения: 15.02.2013).
57. Зазыкин В. Г. Психологическое воздействие в деловом общении. М.: РАГС, 1999. 87 с.
58. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 280 с.
59. Заика Е. В. Функциональные асимметрии мозга человека. Методы исследования и результаты: учебное пособие. Харьков: ХГУ, 1992. 76 с.
60. Зейг Дж. Терапевтические характеристики эриксоновского воздействия. Эволюция психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. Т. 4. С. 83-107.
61. Иваницкий А. М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний. Журн. высш. нервн. деятельн. 1997. Т. 47. Вып. 2. С. 209-225.
62. Иванов В. В. Общепсихологические механизмы внушаемости при различных формах суггестивного воздействия. Вестник гипнологии и психиатрии. 1992. № 2. С. 70-72.

63. Игумнов С. А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. 112 с.
64. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: учебное пособие. Белгород: БГПИ, 1992. 52 с.
65. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М., 2000. 539 с.
66. Каменецкий Д. А. Неврология и психотерапия. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/399151/> (дата обращения: 05.02.2017).
67. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования. Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9-16.
68. Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. 288 с.
69. Карл Г., Бойз Д. Гипнотерапия: практическое руководство. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.
70. Кестлер А. Человек - ошибка эволюции. Литературная газета. 12.05.1971. С. 13.
71. Кинг М., Коэн У., Цитренбаум Ч. Гипнотерапия вредных привычек М.: Класс, 1998. 192 с.
72. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 370 с.
73. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия (к определению понятия). Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. науч. тр. М.: Наука, 1989. С. 4-5.
74. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия. Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 41-49.
75. Ковалев С. В. Психотерапия личной истории и психокоррекция Самостоятельных Единиц Сознания. М.: МОДЭК, МПСИ. 2001. 160 с.
76. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 384 с.
77. Коледа С. М. Моделирование бессознательного. М.: Ин-тут общегум. исслед., 2000. 224 с.
78. Кондрашенко В. Т., Донской Д.И. Общая психотерапия: учебное пособие. Минск: Вышэйш. шк., 1997. 464 с.
79. Кондрашов В. В. Внушение и гипноз: практ. рук-во. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. 352 с.
80. Кондрашов В. В. Все о гипнозе. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 384 с.
81. Костандов Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 167 с.
82. Краснянский А. М. Посттравматическое стрессовое расстройство у ветеранов афганской войны. Русск. мед. журн. 1995. № 4. С. 32.
83. Крылова А. В. Смысло-жизненные ориентации монозиготных близнецов: мифы и реальность. Северо-кавказ. психол. вест. 2007. № 5/1. С. 17-23.
84. Крысько В. Г. Социальная психология: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2006. 432 с.

85. Куделин А. С., Геращенко А. В. Гипноз: практ. рук-во. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2002. 352с.
86. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб, 1995. 24 с.
87. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Изд-во Гомельск. гос. ун-та, 1996. 57 с.
88. Куликов В. Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия. Прикладные проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1983. С. 158-172.
89. Куликов В. Н. Психология внушения. Иваново, 1978. 172 с.
90. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. М.: Высш. шк., 1996. 326 с.
91. Латышин В. В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. Педагогика. 2003. № 9. С. 50-58.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
93. Линецкий М. Л. Внушение. Знание. Вера. К.: Политиздат Украины, 1988. 160 с.
94. Линн С., Кириш И. Основы клинического гипноза: доказательно-обоснованный подход. М.: Психотерапия, 2011. 352 с.
95. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности: опыт разработки и использования. М.: ТЦ «Сфера», 2006. 128 с.
96. Лобзин В. С. Аутогенная тренировка: справочное пособие для врачей. Л.: Медицина, 1986. 280 с.
97. Лозанов Г. К. Суггестология. София: Наука и искусство, 1971. 517 с.
98. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
99. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Педагогика. 2001. № 10. С. 58-61.
100. Лыткин В. М. Посттравматические стрессовые расстройства у ветеранов локальных войн. Война и психическое здоровье. Юбилейная научная конференция, посвященная 90-летию со дня рождения проф. Ф. И. Иванова. СПб., 2002. С. 45-52.
101. Маркова А. К. Педагогическая акмеология: учебник. Екатеринбург: РГППУ, 2012. 251 с.
102. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
103. Мелихов И. Н. Скрытый гипноз: практическое пособие. Волгоград: Перемена, 2002. 376 с.
104. Михайлов Б. В., Сердюк А. И., Федосеев В. А. Психотерапия в общесоматической медицине: клиническое руководство. Харьков: Прапор, 2002. 128 с.

105. Моисеев Б. К. Некоторые вопросы методики релаксopedического обучения иностранным языкам в средней школе. Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. Пермь: ПГПИ. 1976. Вып. 1. С. 59-83.
106. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. 480 с.
107. Ніколаєнко С. О. Активний гіпнотичний транс як фактор рішення сугестивно-педагогічних задач. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис, 2013. Дод. 1. Вип. 29. Том 5. С. 258-264.
108. Ніколаєнко С. О. Аналіз робочої моделі свідомості й несвідомого в контексті проблеми сугестивного впливу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. № 27 (51). С. 22-29.
109. Ніколаєнко С. О. Дисоціація свідомості та несвідомого як психологічний механізм підвищення навіюваності у сугеренда. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2009. № 28 (52). С. 3-8.
110. Ніколаєнко С. О. Проблема гіпнотичного трансу в сугестивній педагогіці. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 34 (58). С. 3-11.
111. Ніколаєнко С. О. Психологічний аналіз проблеми сугестії в концепції В. Бехтерева. Соціальна психологія. 2006. № 2 (16). С. 151-160.
112. Овчинникова О. В., Насиновская Н. Г., Иткин Н. Г. Гипноз в экспериментальном исследовании личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. 232 с.
113. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.
114. Пальчевский С. С. Сугестопедагогіка: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 351 с.
115. Панасюк В. П. Системное управление качеством образования в школе. М.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 240 с.
116. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор. М.: Медгиз, 1962. 532 с.
117. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
118. Поршнев Б. Ф. Контрсуггестия и история. История и психология. М.: Мысль, 1972. С. 7 - 35.
119. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 232 с.
120. Прохазка Дж., Норкросс Дж. Системы психотерапии: пособие для специалистов в области психотерапии и психологии. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 384 с.

121. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
122. Психология: словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
123. Психотерапевтическая энциклопедия. Спб.: «Питер Ком», 1998. 752 с.
124. Пушкарёв А.Л., Доморацкий В.А., Гордеева Е.Г. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия. М.: Изд-во Института психотерапии. 2000. 128 с.
125. Реакции на стресс по DSM-V. URL: <http://www.didrus.com/stress-dsm-v/> (дата обращения: 05.01.2017).
126. Реан А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента. Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 58-60.
127. Рейдер Е. Г., Либих С. С. Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки. Вопросы психологии. 1967. № 1. С. 106-113.
128. Ротенберг В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М.: Центр гуманитарной литературы РОН, 2001. 255 с.
129. Решетина С. Ю., Смолян Г. Л. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы). Проблемы информационно-психологической безопасности. М.: Институт психологии РАН, 1996. С. 19-24.
130. Руденко И. Л. Стиль межличностного взаимодействия. Семья и личность. М., 1986. Часть 2. С. 66-76.
131. Руководство по психотерапии. Ташкент: Изд-во «Медицина», 1979. 620 с.
132. Сандомирский М. Е. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ). М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 336 с.
133. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. Психологические проблемы самореализации личности. Спб.: СПбГУ, 1997. С. 123-142.
134. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. Социальная психология в трудах отечественных психологов. Спб.: Питер, 2000. С. 148-170.
135. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
136. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М.: Прометей, 1997. 201 с.
137. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз. Киев: Здоров'я, 1983. 376 с.
138. Словник термінології з педагогічної майстерності. Полтава, 1995. 64 с.
139. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983. 256 с.

140. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 734 с.
141. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л.: ЛГУ, 1988. 166 с.
142. Таппервайн К. Высшая школа гипноза: практ. рук-во. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. 464 с.
143. Тарабрина Н. В. Психологические характеристики лиц, переживших военный стресс. Труды Института психологии РАН. - М.: ИП РАН, 1997. С. 254-262.
144. Таранов П. Приемы влияния на людей. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. 608 с.
145. Тест описания поведения К. Томаса. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Изд-во Эксмо, 2005. С. 270-273.
146. Томас Д. Когнитивная гипнотерапия. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
147. Трофимов Ю. Л. Психологія: підручник. К.: Либідь, 1999. 558 с.
148. Уотерфилд Р. Гипноз. Скрытые глубины. История открытия и применения. М.: АСТ Москва, 2006. 477 с.
149. Феофанов О. А. Реклама. СПб.: Питер, 2000. 384 с.
150. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
151. Хейвенс Р. Мудрость Милтона Эриксона. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 400 с.
152. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2004. 304 с.
153. Чарный Б. М. Исследование возможности закрепления знаний хронологии с помощью психической саморегуляции. Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. Пермь: ПГПИ, 1979. С. 89-97.
154. Черепанова И. Ю. Дом колдуньи: суггестивная лингвистика. Спб.: «Лань», 1996. 208 с.
155. Черниговская Т. В. В своём ли мы имени? Альманах «Канун». Спб.: СпбГУ, 2001. Вып. 2. С. 246-260.
156. Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга. Ученые записки Тартуского Университета. Труды по знаковым системам. Тарту, 1986. Вып. 19. С. 68-84.
157. Черниговская Т. В. Мозг и язык : полтора века исследований. 140 лет кафедре общего языкознания. Спб: СПбГУ, 2004. С. 16-35.
158. Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции). Ученые записки Тартуского Университета. Труды по знаковым системам. Тарту, 1984. Вып. 17. С. 48-67.

159. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
160. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 496 с.
161. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе: монография. Пермь: ПГПИ, 1971. 304 с.
162. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. URL: http://shvarts.pspu.ru/book/uchitel_vnushenie-v-ped-processe_shvarts.pspu.ru.pdf (дата обращения: 02.03. 2009).
163. Шерток Л. Гипноз. М.: Медицина, 1992. 224 с.
164. Шерток Л., Соссюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. М.: Прогресс, 1991. 288 с.
165. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком: психология манипулирования. Мн.: Харвест, 2004. 816 с.
166. Эриксон М., Росси Э, Росси Ш. Гипнотические реальности: наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 352 с.
167. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1994. 336 с.
168. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.
169. Япко М. Д. Введение в гипноз: практическое пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 191 с.
170. Япко М. Д. Гипноз для психотерапии депрессий: методические рекомендации. М.: Изд-во «Центр психологической культуры», 2002. 248 с.
171. Япко М. Трансовая работа: введение в практику клинического гипноза. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 496 с.
172. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції. Феноменологія, теорія і практика: навчальний посібник. К.: Вища шк., 2006. 382 с.

Наукове видання

Сергій Олександрович Ніколаєнко

**СУГЕСТИВНИЙ ВПЛИВ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГА ТА ПСИХОЛОГА**

Монографія

Суми: Видавництво СумДПУ, 2017 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск: ***В. І. Шейко***
Комп'ютерний набір та верстка: ***С. О. Ніколаєнко***

Здано в набір 11.05.17. Підписано до друку 22.05.17.
Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Друк ризогр. Папір друк.
Ум. друк. арк. 11,16. Обл.-вид. арк. 14,59.
Тираж 300 прим. Вид № 24.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка