

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Н. П. ПАНЧУК

ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Електронне видання на CD-ROM

Кам'янець-Подільський
2021

УДК 159.98(075.8)

ББК 74.3я73

П16

Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол № 11 від 28 листопада 2019 року

Рецензенти:

КОМАР Т. В., доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету;

СТАВИЦЬКА С. О., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

ЮРЧЕНКО В. І., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Панчук Н. П.

П16 Основи психокорекції особистості дитини: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

Навчальний посібник розкриває основний зміст навчального матеріалу, передбаченого для вивчення з курсу «Основи психокорекції». Розглянуто питання вимог до психолога, що здійснює психокорекцію, особливості побудови психокорекційних програм, групові методи психокорекційної роботи, практичні основи психокорекції, що дозволяють поглибити теоретичні знання та засвоїти практичні прийоми діагностування психологічних особливостей особистості.

Посібник призначається для студентів вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей, може використовуватись практичними психологами, вчителями та викладачами вищої школи.

УДК 159.98(075.8)

ББК 74.3я73

© Панчук Н. П., 2021

ЗМІСТ

	ПЕРЕДМОВА	
	РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ	
	Тема 1. ПСИХОКОРЕКЦІЯ – ОДИН З ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	
	1.1. Поняття психологічної корекції 1.2. Види психокорекції 1.3. Основні принципи, цілі і задачі корекційної роботи Основні поняття теми. Запитання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури	
	Тема 2. ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГА, ЩО ЗДІЙСНЮЄ ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ	
	2.1. Вимоги до особистості керівника психокорекції 2.2. Основні ролі керівника 2.3. Керівник – фасилітатор 2.4. Функції керівника групи Основні поняття теми. Запитання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури	
	Тема 3. ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ	
	3.1. Психодинамічний напрямок 3.2. Клієнт-центрований підхід К. Роджерса 3.3. Поведінковий напрямок	

3.4. Трансактний аналіз Е. Берна

Основні поняття теми. Запитання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 4. ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ПРОГРАМ

4.1. Принципи складання і основні види психокорекційних програм

4.2. Основні вимоги до складання психокорекційних програм

4.3. Оцінка ефективності психокорекційних заходів

Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 5. ГРУПОВІ МЕТОДИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

5.1. Специфіка групової форми психокорекції

5.2. Особливості комплектування групи

5.3. Групова динаміка, цілі та завдання, норми групи

5.4. Біхевіорально-орієнтовані групи

5.5. Тренінгові групи (Т-групи)

5.6. Групи зустрічей

5.7. Гештальт-групи

5.8. Транзактний аналіз у групі

5.9. Психодраматичний підхід

5.10. Тілесно-орієнтований підхід

Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 6. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ ТА ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

- 6.1. Використання ігрової психотерапії, як методу в психокорекційній роботі
 - 6.2. Основні психологічні механізми корекційного впливу гри
 - 6.3. Принципи здійснення ігротерапії
 - 6.4. Гра як діяльність і її психолого-педагогічні можливості
 - 6.5. Поняття арт-терапії
 - 6.6. Методи арт-терапії
 - 6.7. Вимоги до психолога-ігротерапевта
 - 6.8. Застосування арт-терапії для різних вікових груп
 - 6.8.1. Арт-терапія для дошкільного віку
 - 6.8.2. Арт-терапія для дітей шкільного віку
 - 6.8.3. Арт-терапія для підлітків
- Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Тема 1. АКТИВІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ДИТИНИ

- 1.1. Порушення уваги
- 1.2. Розвиток уваги різних вікових груп
 - 1.2.1. Розвиток уваги немовляти та дитини раннього віку
 - 1.2.2. Розвиток уваги дошкільника
 - 1.2.3. Розвиток уваги молодшого школяра
 - 1.2.4. Розвиток уваги підлітка
 - 1.2.5. Розвиток уваги в юнацькому віці
- 1.3. Вимоги до організації корекційних занять з

розвитку уваги

1.4. Особливості розвитку пам'яті

1.5. Основні прийоми мнемотехніки

Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 2. ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

2.1. Порушення особистісного розвитку в дитячому віці

2.2. Специфіка роботи психолога з маленькими дітьми

2.3. Замкнутість і її корекція

2.4. Особливості корекційної роботи з дітьми, у яких є проблеми з самооцінюванням

Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 3. ЕМОЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

3.1. Суб'єктивні та об'єктивні чинники дитячих емоцій

3.2. Емоційні розлади в дитячому віці та їх корекція

3.3. Страх як емоційний розлад в дитячому віці

3.4. Методи корекції страхів

3.5. Корекційна робота з агресивними дітьми

Основні поняття теми. Питання для самостійного опрацювання. Список використаної літератури

Тема 4. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

4.1. Корекція психологічної готовності дітей до школи

4.2. Корекція типів невстигання у навчанні учнів початкових класів

4.3. Типологія дітей з труднощами в навчанні

4.4. Рання профілактика педагогічної занедбаності учнів
Основні поняття теми. Питання для самостійного
опрацювання. Список використаної літератури

**Тема 5. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
З ПІДЛІТКАМИ ТА СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

**5.1. Основні психологічні проблеми підліткового віку.
Причини важковиховуваності**

**5.2. Психолого-педагогічні підходи у психокорекції
підлітків з різними акцентуаціями характеру**

Основні поняття теми. Питання для самостійного
опрацювання. Список використаної літератури

**Тема 6. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА
З ВЧИТЕЛЯМИ**

**6.1. Психокорекційний вплив на професійну
самосвідомість педагога**

6.2. Активне соціально-психологічне навчання вчителів

Основні поняття теми. Питання для самостійного
опрацювання. Список використаної літератури

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ГЛОСАРІЙ

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Навчальне електронне видання на CD-ROM

ПАНЧУК Наталія Петрівна,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Електронне видання на CD-ROM

Один електронний оптичний диск (CD-ROM).
Об'єм даних 33,3 Мб. Обл.-вид. арк. 12,7. Підп. 25.03.2021. Тираж 10. Зам. № 927.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300
Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

ПЕРЕДМОВА

Актуальність навчального посібника визначається потребою у забезпеченні професійної підготовки практичних психологів та кадрів системи дошкільної та шкільної освіти, яка враховувала би особливості психологічної корекції у формуванні особистості дитини. Вирішенню вищезазначеної проблеми сприятиме зміст посібника, який допоможе отримати прикладні психологічні знання, уміння та навички щодо надання особистості дитини практичної психологічної допомоги у виправленні її психології або поведінки.

Представлений навчальний посібник є однією зі спроб поширення та закріплення психологічних знань щодо корекційної роботи серед студентів, зокрема, вимог до фахівця, що здійснює психокорекцію, теоретичних моделей психокорекційної практики, особливостей складання психокорекційних програм, особливостей застосування ігрового методу та засобів мистецтва у психокорекційній роботі, особливостей психокорекційної роботи з дітьми різного віку та вихователями і вчителями.

Зміст навчального посібника побудований і вдало структурований, поєднує глибину і різнобічність розгляду питань з їх доступним і чітким викладом. Включає передмову, теоретичні розділи, які дозволяють студентам закріпити поняття «психокорекція», «психокорекційна програма», з'ясувати основні теоретичні моделі психокорекційної практики, усвідомити особливе значення групових методів психокорекційної роботи, особливості застосування ігрового методу та засобів мистецтва у психокорекційній роботі. Допомагає ознайомитись з практичними аспектами психокорекції та особливостями психокорекційної роботи з дітьми різного віку.

Даний навчальний посібник відповідає як запитам сучасної практики, так і науково-методичним вимогам. Він може бути рекомендованим до використання студентам вищих освітніх закладів, викладачам вищих освітніх закладів, вчителям, практичним психологам, вихователям дошкільних освітніх установ.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Тема 1. ПСИХОКОРЕКЦІЯ – ОДИН З ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

- 1.1. Поняття психологічної корекції.
- 1.2. Види психокорекції.
- 1.3. Основні принципи, цілі і завдання психокорекційної роботи.

1.1. Поняття психологічної корекції

Психокорекція – це один з видів надання психологічної допомоги. Її здійснює психолог чи психотерапевт, який має базову психологічну освіту.

Корекція дослівно означає «виправлення», «внесення поправок» і стосується тих психологічних феноменів, які є нефункціональними чи перешкоджають психологічному розвитку та функціонуванню.

Психокорекція – це система дій, спрямованих на виправлення недоліків емоційного, інтелектуального та поведінкового аспектів особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу. Це – психозаміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта; шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта.

Психокорекції підлягають явища, яким притаманна *статичність, незмінність, фіксованість*. Але ці психологічні явища *не повинні мати органічної основи* (ураження головного мозку) і не повинні сформуватися настільки рано, що в подальшому практично не змінюються (сила нервової системи, ступінь рухливості нервових процесів).

Особливості психокорекції:

- підлягають лише здорові люди, які мають певні психологічні труднощі;
- орієнтована на розвиток здорової частини особистості, її потенціалу;
- частіше орієнтована на теперішнє і майбутнє;
- орієнтована на середню тривалість зустрічей (довша за консультацію, але коротша за психотерапію).

Психокорекція спрямована на подолання певних психічних розладів, що істотно впливають на деформацію особистості. Для відновлення повноцінного функціонування використовують довготривалі процедури (психотерапія).

Психокорекція орієнтована на незначні зміни, на розвиток і формування відсутніх і недостатньо розвинутих якостей особистості.

Об'єктами психокорекції можуть бути особистість, сім'я, група.

Психологія – наука про душу, внутрішній і психічний світ людини, а саме та її частина, що практичною покликана допомогти людині вирішити життєво важливі проблеми.

Шкільний психолог працює безпосередньо у навчальному закладі, де він має можливість поєднувати вивчення конкретного життєвого аспекту свідомості дитини з поглибленим аналізом її індивідуальних психологічних особливостей, що сприяє розвитку основ дитячої практичної психології.

Шкільна психологічна служба здебільшого застосовує метод тестування, визначення коефіцієнта розумової обдарованості. Останнім часом намітилася тенденція до збільшення частки методів, спроможних забезпечити проникнення в індивідуальну неповторність психіки учнів. Відбувається зближення психологічної служби з психотерапією, що виявляється в наданні психологічної допомоги тим, хто її потребує. Значна увага приділяється консультуванню персоналу шкіл щодо психічного розвитку дітей і надання допомоги в розв'язанні власних психологічних проблем.

На жаль, у нашому суспільстві ще не достатньо розвинена **психологічна культура**, тобто турбота про своє психічне здоров'я, вміння виходити з кризи, допомагати близьким.

В психологічній культурі виділяють **3 основні компоненти**:

1. Самопізнання і самооцінка.
2. Пізнання інших людей.
3. Вміння керувати своєю поведінкою, емоціями, спілкуванням.

У «Положенні про психологічну службу в системі освіти України», розробленому Міністерством освіти і науки України, чітко визначено **мету діяльності цієї служби**:

- виявлення і створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості;
- сприяння виконанню виховних та освітніх завдань навчальних закладів.

За своїм статусом працівники психологічної служби прирівнюються до педагогів.

- ✓ **Діагностика** у Положенні зводиться до обстеження дітей і підлітків, їх груп і колективів;
- ✓ **корекція** – до здійснення психолого-педагогічних заходів для усунення відхилень;
- ✓ **профілактика** – до своєчасного запобігання відхиленням у становленні особистості;
- ✓ **реабілітація** – до надання допомоги дітям, підліткам, молоді в кризовій ситуації;
- ✓ **психологічна експертиза** – до участі в оцінюванні нових технологій навчання та виховання, визначенні доцільності їх запровадження.

У Положенні йдеться переважно про дії психолога без урахування найголовнішого – опосередкованості його рекомендацій, порад і результатів діяльністю педагогів, дирекції школи та батьків. У ньому не відображено вимог до особистості педагога, не вказано на необхідність **психокорекційної підготовки**, яка сприяла б розвитку його рефлексивних знань. Адже нерідко психолог (чи педагог) – це «швець без чобіт»: як людина він і сам іноді потребує допомоги, яку мав би отримати ще у процесі професійної підготовки.

Через певну невизначеність предмета практичної психології психологічна служба є занадто адміністративною. Положення недостатньо спирається на професіоналізм психолога-практика, на специфічні ви-

моги до його вмінь та навичок у галузі психологічної практики. В основу практичної психології треба покласти психокорекцію індивідуально неповторних якостей особистості в єдності психокорекційних і психодіагностичних процесів.

Корекція – це психологічний вплив на ті чи ті структури психіки з метою повноцінного розвитку і функціонування особистості. Елементи психокорекції можна спостерігати навіть у звичайному побутовому спілкуванні (хоча вони не завжди достатньо усвідомлені й цілеспрямовані).

Корекція – це внесення змін у явище, якому притаманна статичність та певна деструктивність суперечливих тенденцій.

Психокорекція в групі полегшується тим, що створюється атмосфера психологічної підтримки, захищеності, психологічної безпеки.

Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу.

Психокорекція – це сукупність прикладних психологічних знань, умінь і навичок, пов'язаних з наданням людині практичної психологічної допомоги у виправленні її психології або поведінки.

Психокорекція – це зміна певних усталених характеристик. Тому дітей потрібно виховувати, а світогляд й поведінку дорослих – за потреби коригувати. Важливо не втрачати гуманістичної орієнтації на конструктивні (позитивні) засади (потенціал) людського «Я», що суперечить настановам психологічної служби, викладеним у Положенні: зосереджувати увагу на відхиленнях, кризових явищах та девіантній поведінці. Предметом дослідження гуманістичної психології є норма.

Невід'ємним чинником набуття професіоналізму в галузі психологічної практики є **групова психокорекція** – це найекономічніший і найоб'єктивніший метод, тому що думка психолога та його інтерпретації завжди подаються суб'єкту в контексті зворотного зв'язку, який він отримує від інших членів групи.

Психокорекція часто зводиться до психологічного керівництва, яке полягає у практичному втіленні наукових знань та певних рекомендацій психолога, застосовуваних щодо дитини педагогами й батьками.

Справжня сутність практичної психології виявляється в такому її різновиді, як *психокорекційна практика*, результатом якої є отримання рефлексивних знань та розвиток соціально-перцептивного інтелекту.

Проблемою практичної психології є розвиток такої її ланки, як **психокорекційна практика**, що має набути наукової самостійності завдяки цілісному підходу до розуміння психіки суб'єкта в єдності виявів свідомого й несвідомого та специфічності результатів у вигляді рефлексивних знань, що мають досвідний характер і є основою мудрості суб'єкта.

В психокорекційній практиці важливо дотримуватися у взаємодії учасників навчання таких організаційних принципів, які б знижували активність ситуативних захистів. Цьому сприяють групові принципи, взаємодопоміжність, довіра, рівність позицій усіх учасників навчання і т. ін.

Модель взаємин, за якою відбувається навчання у психокорекційних групах, формується в ситуації «тут і тепер» – з обмеженим стимулюванням до виконуваних дій. За такої ситуації пробуджуються внутрішні спонуки, зумовлені несвідомими потягами психіки, які своєрідно виявляються у поведінці суб'єкта.

Психокорекційна практика спрямована на зміну сформованої психіки чи окремих її аспектів, які можуть виявлятися у деструктивно-суперечливих характеристиках. Об'єктивно дослідити характер деформацій психіки конкретної особи дає змогу невимушена взаємодія між членами групи, що регулюється груповими принципами.

Загалом, коригувати певні усталені, стабілізовані та ригідні характеристики можна, спираючись на розумові можливості людини. Тому це краще робити зі старшокласниками й дорослими. **Психокорекцію ж щодо дітей краще застосовувати у випадках девіантної поведінки.**

Процес виховання не збігається з процесом психокорекції, що покликаний нівелювати деформації особистості, оптимізувати її стосунки з оточенням. Проте і психокорекція, й виховання зорієнтовані на розвиток особистості, тоді як методи та засоби досягнення мети в них різні.

Виховання пов'язане з впливом на особистість вихованця та внесенням корективів у його поведінку, що лише побічно позначається на структурних особливостях його психіки. Результативність виховання

залежить від виховних прийомів, гнучкості психічних процесів та авторитету вихователя.

Натомість процес психокорекції покликаний відродити гнучкість, мобільність психічної організації суб'єкта, а тому апелює до статичних якостей психіки та виявлення певних дисфункцій.

Психокорекція слугує відродженню та розвитку лабільності й пластичності особистісних якостей суб'єкта.

Якщо виникає потреба у переробці, «перековуванні» певних особливостей психіки, виховання поєднується з психокорекцією. Це добре ілюструє теорія «вибуху» А. С. Макаренка. Слід пам'ятати, що поняття **«виховання» стосується передусім дітей, а «психокорекція» – дорослих; якщо в першому випадку це вплив на суб'єкта, то психокорекція передбачає модель «разом із суб'єктом» – «звернення до суб'єкта».**

Успішна психокорекція передбачає взаємне поєднання зусиль у пошуку причин труднощів у спілкуванні та стосунках між людьми. Розробки теоретичних питань групової психокорекції спрямовані на розкриття глибинних психологічних першопричин особистісних проблем, які переживає людина під час спілкування з іншими, а не на внесення «косметичних» змін.

Психокорекція орієнтована на клінічно здорову особистість. Орієнтується на здорові сторони особистості незалежно від ступеня їх порушень.

В психокорекції орієнтуються на теперішнє і майбутнє клієнтів.

Психокорекція орієнтується на **середньотермінову допомогу, (короткотермінова – 15 зустрічей при консультуванні, довготермінова – до кількох років при психотерапії)**

Психокорекційні впливи спрямовані на зміну поведінки і розвиток особистості клієнта.

Психокорекція відрізняється від психологічного розвитку тим, що психокорекція має справу з вже сформованими якостями особистості чи видами поведінки і спрямована на їх переробку, в той час як основна задача розвитку полягає в тому, щоб при недостатньому розвитку сформувані в людини психологічні якості.

Сьогодні психологічна корекція широко використовується в системі психологічної допомоги дітям і підліткам. Незважаючи на широкий

спектр застосування поняття психологічної корекції, існують **розбіжності відносно її використання.**

Наприклад, деякі автори розглядають психологічну корекцію як **спосіб профілактики нервово-психічних порушень в дітей** (А. С. Співаковська). Інші розуміють її як **метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини** (Г. В. Бурменська, О. А. Караванова, А. Г. Лидерс), чи як **сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини** (Р. С. Немов).

1.2. Види психокорекції

У психологічній науці виділяють такі **види психокорекції**.

Психокорекційні заходи можна класифікувати:

1. За характером спрямованості:

- симптоматична;
- каузальна.

Симптоматична корекція передбачає короткотривалий вплив з метою зняття гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу.

Каузальна (причинна) корекція спрямована на джерела і причини відхилень. Цей тип корекції більш тривалий у часі, вимагає значних зусиль, але є більш ефективним.

2. За змістом розрізняють корекцію:

- пізнавальної сфери;
- особистості;
- афективно-вольової сфери;
- поведінкових аспектів;
- міжособистісних відносин;
- внутрішньо групових взаємовідносин (сімейних, подружніх, колективних);
- дитячо-батьківських відносин.

В практиці психологічної допомоги дітям і підліткам з проблемами у розвитку розрізняють наступні **блоки психологічної корекції**:

- Корекція емоційного розвитку дитини.
- Корекція сенсорно-перцептивної та інтелектуальної діяльності.
- Психологічна корекція поведінки дітей і підлітків.
- Корекція розвитку особистості.

3. За формою роботи з клієнтом розрізняють корекцію:

- індивідуальну;
- групову;
- у закритій природній групі (сім'я, клас)

- у відкритій групі клієнтів зі схожими проблемами;
- індивідуально-групову (змішана група).

4. За наявністю програм:

- програмована;
- імпровізована.

5. За характером керування коригуючими впливами:

- директивна;
- недирективна.

6. За тривалістю:

- надкоротка (хвилини, часи, вирішення актуальних ізольованих проблем, конфліктів);
- коротка, або швидка (декілька годин, днів – запускає процес виміру, який продовжується після завершення зустрічі);
- тривала (місяці, в центрі уваги – особистісний зміст проблеми);
- довготривала (продовжується роки, зачіпає сфери свідомого і несвідомого. Багато часу приділяється досягненню розуміння суті переживань. Ефект розвивається поступово, носить тривалий характер).

7. За масштабом вирішуваних задач розрізняють корекцію:

- загальну,
- часткову.
- спеціальну.

Загальна передбачає заходи загальнокорекційного порядку, що нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта, які регулюють психофізичне, емоційне навантаження у відповідності з віковими та індивідуальними можливостями.

Під **частковою** розуміють набір психолого-педагогічних дій, що є адаптованими для дитячого і підліткового віку психокоректувальними прийомами і методиками, використовуваними в роботі з дорослими, а також спеціально розробленими системами психокорекційних заходів, заснованих на онтогенетичних формах діяльності, що ведуть для певного віку, рівнях спілкування, способах мислення і саморегуляції.

Спеціальна – комплекс прийомів, методик і організаційних форм роботи з клієнтом чи групою клієнтів, які є найбільш ефективними для досягнення конкретних задач формування особистості, окремих її властивостей чи психічних функцій, що проявляються у девіантній поведінці і ускладненій адаптації (невпевненість, агресивність, тривожність, аутичність, схильність до стереотипів, конфліктність).

Спеціальна корекція справляє наслідки неправильного виховання, що порушило гармонійний розвиток, соціалізацію особистості.

Клієнт – це нормальна, фізично і психічно здорова людина, в якій в житті виникли проблеми психологічного чи поведінкового характеру.

Психокорекційна ситуація включає **5 основних елементів**:

1. Людина, яка потребує психокорекційної допомоги (**клієнт**);
2. Людина, яка допомагає (**психолог**);
3. **Теорія**, яка використовується для пояснення проблем клієнта.
4. Набір процедур (**технік, методів**), що використовуються для вирішення проблем клієнта.
5. Спеціальні **соціальні відносини** між клієнтом і психологом.

З розвитком практичної психології поняття «**корекція**» стало все ширше використовуватися у віковій психології і психологічній допомозі не тільки дітям з проблемами у розвитку, але і з нормальним психічним розвитком.

Розширення сфери використання психологічної корекції в роботі із здоровими дітьми обумовлене наступними **причинами**:

- активним впровадженням в систему навчання нових освітніх програм, успішне засвоєння яких вимагає максимального розвитку творчого та інтелектуального потенціалу дитини.
- гуманізацією процесу освіти, яка неможлива без диференційного підходу до навчання дитини і вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного учня і, у відповідності із цим, різноманітних способів психолого-педагогічної корекції.

У зв'язку з цим відбулися принципові зміни характеру задач і напрямків корекційних впливів – **від виправлення дефектів при порушеному розвитку до створення оптимальних можливостей і умов для психічного розвитку здорової дитини.**

1.3. Основні принципи, цілі і задачі корекційної роботи

1. Принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги як особливого виду практичної діяльності психолога. Детально розглянутий в працях Д.Б. Ельконіна, І.В. Дубровіної і ін., цей принцип є основоположним всієї коректувальної роботи, оскільки *ефективність коректувальної роботи на 90% залежить від комплексності, ретельності і глибини попередньої діагностичної роботи.*

Принцип єдності діагностики і корекції. Процес корекції передує процесу діагностики і супроводжує її. Проте найбільш доцільним та ефективним є одночасність (симультанність) діагностики і корекції. Ефективність корекційної роботи залежить від комплексності, ретельності і глибини діагностичної роботи.

Крім того, діагностика забезпечує контроль динаміки змін особистості, поведінки, діяльності, динаміки емоційних станів клієнта, його почуттів і переживань. такий контроль допомагає внести певні корективи у корекційний процес.

Названий принцип реалізується в двох аспектах.

По-перше, початку здійснення коректувальної роботи обов'язково повинен передувати етап прицільного комплексного діагностичного обстеження, на його підставі складається первинний висновок і формулюються цілі і задачі коректувально-розвиваючої роботи. Ефективна коректувальна робота може бути побудована лише на основі попереднього ретельного психологічного обстеження. В той же час «найточніші, глибші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних коректувальних заходів» (Д. Б. Ельконін).

По-друге, реалізація коректувально-розвиваючої діяльності психолога вимагає постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки, діяльності, динаміки емоційних станів клієнта, його почуттів і переживань в процесі корекційної роботи. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в задачі самої програми, вчасно змінити і доповнити методи і засоби психологічної дії на клієнта. Таким чином, контроль динаміки ходу ефективності корекції, у свою чергу, вимагає здійснення

діагностичних процедур, пронизуючих весь процес корекційної роботи і надаючих психологу необхідну інформацію і зворотний зв'язок.

2. Принцип нормативного розвитку. Нормативність розвитку – це послідовність зміни вікових особливостей, вікових стадій онтогенетичного розвитку. Цей принцип вказує на особливості соціальної ситуації розвитку, відповідність розвитку віковим нормам за рівнем провідної діяльності і за рівнем сформованості психологічних новоутворень.

Поняття «*психологічний вік*» було введене Л. С. Виготським. Це «той новий тип будови особистості, її діяльності, ті психічні і соціальні зміни, які в найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід розвитку в даний період» (Л. С. Виготський).

Таким чином, при оцінці відповідності рівня розвитку дитини віковій нормі і формулюванні цілей корекції необхідно враховувати наступні характеристики:

1. **Особливості соціальної ситуації розвитку** (наприклад, зміна типу освітньої або виховної установи, кола спілкування дитини, включаючи однолітків, дорослих, сімейне оточення і т.д.).

2. **Рівень сформованості психологічних новоутворень** на даному етапі вікового розвитку.

3. **Рівень розвитку провідної діяльності** дитини, її оптимізація.

Окрім поняття «*вікова норма*» психологу доводиться зустрічатися з поняттям «*індивідуальна норма*», яка дозволяє намітити в межах вікової норми розвитку програму оптимізації розвитку для кожного конкретного клієнта з врахуванням його індивідуальності і самостійного шляху розвитку.

3. **Принцип корекції «зверху вниз».** Даний принцип, висунутий Л. С. Виготським, розкриває спрямованість корекційної роботи. У центрі уваги психолога стоїть завтрашній день розвитку, а основним змістом корекційної діяльності є *створення «зони найближчого розвитку»* для клієнта (у Л. С. Виготського такими клієнтами виступали діти). Корекція за принципом зверху «вниз» носить випереджаючий характер і будується як психологічна діяльність, спрямованість на формування психологічних новоутворень, де задіяна «зона найближчого розвитку».

4. **Принцип корекції «знизу вгору».** При реалізації цього принципу як основний зміст корекційної роботи розглядаються вправа і трену-

вання вже наявних психологічних здібностей. Цей принцип реалізується в основному прихильниками поведінкового підходу. У їх розумінні корекція поведінки повинна будуватися як підкріплення (позитивне або негативне) вже наявних шаблонів поведінки з метою закріплення соціально-бажаної поведінки і гальмування соціально-небажаної поведінки.

Таким чином, головною задачею корекції від низу до верху стає *викликання будь-якими способами заданої моделі поведінки і її негайне підкріплення*. У центрі корекції – наявний рівень психічного розвитку, що розуміється як процес ускладнення, модифікації поведінки, комбінації реакцій з вже наявного поведінкового репертуару.

5. Принцип системності розвитку психологічної діяльності.

Цей принцип задає необхідність обліку в корекційній роботі профілактичних і розвиваючих задач. Системність цих задач відображає взаємозв'язану різних сторін особистості і гетерохронність (тобто нерівномірність) їх розвитку. Через системність будови психіки, свідомості і діяльності особистості всі аспекти її розвитку взаємозв'язані і взаємообумовлені.

При визначенні цілей і задач корекційно-розвиваючої діяльності не можна обмежуватися лише актуальними на сьогоднішній день проблемами, а необхідно виходити з найближчого прогнозу розвитку. Вчасно вжиті превентивні заходи дозволяють уникнути різного роду відхилень в розвитку, а тим самим необхідності розгортання в цілому системи спеціальних коректувальних заходів.

Реалізація принципу системності розвитку в коректувальній роботі забезпечує спрямованість на усунення причин і джерел відхилення в психічному розвитку. Успіх такого шляху корекції базується на результатах діагностичного обстеження, підсумком якого стає представлення системи причинно-наслідкових зв'язків і ієрархії відносин між симптомами і їх причинами.

При визначенні стратегії коректувальної роботи принцип системності розвитку виявляється тісно пов'язаним з принципом корекції «зверху вниз»: системність аналізу актуального рівня розвитку, досягнутого дитиною до моменту обстеження, здійснюється з погляду центральної лінії розвитку, ієрархії форм психічної діяльності, що склалася, на кожному віковому етапі, визначаючої зону найближчого розвитку і перспективи.

6. Діяльнісний принцип корекції. Даний принцип визначає сам предмет додатку корекційних зусиль, вибір засобів і способів досягнення мети, тактику проведення корекційної роботи, шляхи і способи реалізації поставлених цілей.

Суть його полягає у тому, що генеральним способом корекційно-розвиваючої дії є організація активної діяльності клієнта, в ході реалізації якої створюються умови для орієнтування у важких, конфліктних ситуаціях, організовується необхідна основа для позитивних зрушень в розвитку особистості. Корекційна дія завжди здійснюється в контексті тієї або іншої діяльності, будучи засобом, орієнтуючим активність.

Згідно даному принципу основним напрямом корекційної роботи є *цілеспрямоване формування узагальнених способів орієнтування клієнта в різних сферах наочної діяльності, міжособистісних взаємодій, кінець кінцем в соціальній ситуації розвитку.* Сама корекційна робота будується не як просте тренування навичок і вмінь, а як цілісна осмислена діяльність, що природно і органічно вписується в систему повсякденних життєвих відносин клієнта.

Особливо широко в корекційної роботі з дітьми використовується поняття «провідна діяльність». У дошкільному і молодшому шкільному віці такою провідною діяльністю є гра в різних її різновидах, в підлітковому віці – спілкування і різного роду сумісна взаємодія.

Діяльнісний принцип корекції: по-перше, визначає сам предмет додатку корекційних зусиль, а по-друге, задає способи корекційної роботи через організацію відповідних видів діяльності шляхом формування узагальнених способів орієнтування.

Цілі і задачі психокорекційної роботи

Психокорекційні заходи спрямовані на виправлення відхилень в розвитку. У зв'язку з цим виникає ряд актуальних питань:

- ✓ Що слід розуміти під відхиленням в розвитку?
- ✓ Які підстави для здійснення психологічної корекції?
- ✓ Хто ухвалює рішення і бере на себе відповідальність за доцільність визначення задач корекції?
- ✓ Хто і по яких критеріях оцінює ефективність корекції?

У практиці коректувальної роботи виділяють різні **моделі пояснення причин труднощів в розвитку.**

Біологічна модель – пояснює етіологію відхилень в розвитку зниженням темпу органічного дозрівання.

Медична модель – виносить проблеми, труднощі і відхилення в розвитку в область аномального розвитку.

Інтеракціоністська модель – підкреслює значення збоїв і порушень взаємодії між особистістю і середовищем для виникнення проблем розвитку і, зокрема, внаслідок дефіцитарності середовища, сенсорної і соціальної депривації дитини.

Педагогічна модель – убачає причини відхилень в явищах соціальної і педагогічної занедбаності дитини.

Діяльнісна модель – ставить основною задачею несформованість провідного типу діяльності і інших, типових для даної вікової стадії видів діяльності.

Постановка цілей корекційної роботи прямо пов'язана з теоретичною моделлю психічного розвитку і визначається нею.

У вітчизняній психології мети коректувальної роботи визначаються розумінням закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, реалізованого в співпраці з дорослим. На цій підставі виділяють **три основні напрями і область постановки корекційних цілей**:

1. Оптимізація соціальної ситуації розвитку.
2. Розвиток видів діяльності дитини.
3. Формування віково-психологічних новоутворень.

У зарубіжній психології причини труднощів розвитку дитини вбачаються або в порушенні внутрішніх структур особистості (З. Фрейд, М. Клайн і ін.), або в дефіцитарній або спотвореному середовищі або об'єднують ці точки зору. А звідси цілі дії розуміються або як відновлення цілісності особистості і балансу психодинамічних сил, або як модифікація поведінки дитини за рахунок збагачення і зміни середовища і навчання його новим формам поведінки.

Вибір методів і техніки коректувальної роботи, визначення критеріїв оцінки її успішності кінець кінцем визначатимуться її цілями.

При конкретизації цілей корекції необхідно керуватися наступними правилами:

1. Цілі корекції повинні формулюватися в **позитивній, а не в негативній** формі. Визначення цілей корекції не повинне починатися із слова «ні», не повинне носити заборонного характеру, що обмежує можливості особистісного розвитку і прояву ініціативи клієнта.

Негативна форма визначення цілей корекції є описом поведінки діяльності, особових особливостей, які повинні бути усунені, описом того, чого не повинно бути.

Позитивна форма представлення корекційних цілей, навпаки, включає опис тих форм поведінки, діяльності, структур особистості і пізнавальних здібностей, які повинні бути сформовані у клієнта. Позитивна форма визначення цілей корекції змістовно задає орієнтири для точок зростання індивіда, розкриває поле для продуктивного самовираження особистості і тим самим створює умови для постановки особистістю в подальшій перспективі цілей саморозвитку.

2. Цілі корекції повинні бути **реалістичні і співвіднесені з тривалістю корекційної роботи** і можливостями перенесення клієнтом нового позитивного досвіду і засвоєних на коректувальних заняттях способів дій в реальну практику життєвих відносин. Якщо цілі далекі від реальності, то психокорекційна програма виявляє собою більше зло, ніж її відсутність, оскільки небезпека полягає у тому, що створюється враження, що робиться щось корисне, і тому замінює собою істотніші зусилля.

3. При постановці загальних цілей корекції необхідно враховувати **дальню і найближчу перспективу розвитку особистості** і планувати як конкретні показники особистісного і інтелектуального розвитку клієнта до закінчення корекційної програми, так і можливості віддзеркалення цих показників в особливостях діяльності і спілкування клієнта на подальших стадіях його розвитку.

4. Потрібно пам'ятати, що **ефекти корекційної роботи виявляються впродовж достатньо тривалого тимчасового інтервалу**: в процесі корекційної роботи; до моменту її завершення; і, нарешті, приблизно півроку через можна остаточно говорити про закріплення або про втрату клієнтом позитивних ефектів корекційної роботи.

Основні поняття теми

Психокорекція, короткотермінова психокорекція, довготермінова психокорекція, види психокорекції (за характером спрямованості, за змістом, за формою роботи з клієнтом, за наявністю програм, за характером керування коригуючими впливами, за тривалістю, за масштабом вирішуваних задач), клієнт.

Запитання для самостійного опрацювання:

1. Назвіть основні компоненти психологічної культури.
2. Що ви розумієте під поняттям «психокорекція»?
3. Перерахуйте основні критерії виділення видів психокорекції.
4. На що спрямована каузальна корекція?
5. Що передбачає симптоматична корекція?
6. Назвіть основні елементи психокорекційної ситуації.

Список використаної літератури:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: до 10-річчя з дня заснування Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи / АПН України, Укр. наук.-метод. центр практичної психології і соц. роботи; упоряд. В.Г. Панок [та ін.]; наук. ред. С.Д. Максименко. Київ: Шкільний світ, 2008. 256 с.
3. Максимчук Н.П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
4. Максимчук Н.П. Основи психолого-педагогічної діагностики. Конспекти лекцій: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: «Медобори» (ПП Мошак М.І.), 2002. 56 с.
5. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.

Тема 2. ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГА, ЩО ЗДІЙСНЮЄ ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ

2.1. Вимоги до особистості керівника психокорекції

2.2. Основні ролі керівника.

2.3. Керівник – фасилітатор

2.4. Функції керівника групи

2.1. Вимоги до особистості керівника психокорекції

Проведення корекційної роботи вимагає від спеціаліста, що її проводить певної підготовки.

Основні компоненти професійної готовності до корекційного впливу.

Теоретичний компонент припускає:

- знання загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі;
- знання періодизації психічного розвитку;
- знання проблеми співвідношення навчання і розвитку;
- уявлення про основні теорії, моделі і типи особи;
- знання про соціально-психологічні особливості групи;
- знання умов, що забезпечують особове зростання і творчий розвиток.

У загальній професійній підготовці можливі три основні підходи: **прихильність однієї теорії, одному підходу; еkleктизм – прихильність багатьом підходам; загальний континуальний підхід.**

Прихильність одному підходу дозволяє глибше проникнути в предмет, одержати вичерпні знання теорії і практики, але в той же час накладає певні обмеження, пов'язані якраз з можливостями одного підходу, одного методу.

Еkleктизм веде до того, що фахівець знає дещо вибірково з різних теорій і практик. Робота такого фахівця може бути ефективною

(особливо на початкових етапах), проте скоро він зіткнеться з недоліками поверхневої підготовки, з відсутністю основних, стрижневих, базових уявлень.

Загальний континуальний підхід – це професійний підхід, при якому фахівець спочатку є послідовником однієї теорії і вивчає все, що відоме в даній області, а потім, набувши професійного фундаменту і професійного досвіду, починає виходити за межі базової для нього теорії. Такий професіонал може використовувати концептуальні положення одних теорій, а техніку і практичні підходи – інших.

Практичний компонент підготовки полягає в оволодінні конкретними методами і методиками корекції. Глибоке оволодіння конкретними методами і методиками дозволяє уникнути як непрофесіоналізму, так і професійної деформації особистості.

До останніх можна віднести «синдром вигорання». «Синдром вигорання» зустрічається у фахівців різного профілю, працюючих з людьми і використовуючих в своїй роботі ресурси власної особистості. Характеризується він емоційним, когнітивним і фізичним виснаженням, викликаним гіперстимуляцією в роботі і професійним перевантаженням. До появи такого синдрому привертають: недозволені конфлікти власної особистості; низький рівень підтримки і високий рівень критичності колег; індивідуальна і групова робота з невмотивованими і маломотивованими клієнтами; низька результативність роботи; заборона на інновації і творче самовираження, що носить найчастіше адміністративний характер; прагнення зберегти свої професійні секрети і боязнь бути викритим, коли дані секрети не містять декларованих методів; відсутність можливостей навчатися і вдосконалюватися; відсутність можливості і бажання узагальнювати і передавати свій досвід.

Профілактика розвитку вказаного синдрому полягає в схваленні у себе відповідальності за свою роботу, свій професійний результат і в делегуванні частини відповідальності клієнтам, в умінні не поспішати і давати собі час для досягнень в роботі і в житті. Велике значення має реалістична оцінка своїх можливостей і вміння програвати без самоприниження, оскільки професійні спади і навіть безвихідь – це природні етапи професійного розвитку справжнього фахівця.

У кожного фахівця може бути свій набір загальних і спеціальних варіантів, усвідомлено або неусвідомлено використовуваних для від-

новлення і розвитку професійних сил. До **загальних відноситься наступне:**

- можливість вільно виражати свої відчуття і емоції. Кожен психолог може одержувати від своїх клієнтів негативні відчуття, які мають властивості накопичення і витіснення. Тому такий важливий вільний вираз відчуттів;
- можливість виконувати тільки свої бажання. Багато психологів живуть в світі, де править «повинен» і «треба». Відновленню сприяє можливість виконувати свої бажання, де одне з найчастіших – бажання побути наодинці, у спокої.

Зупинимося детальніше на **особистісній готовності до корекційної роботи.**

Якщо психолог афектний, він не може продуктивно працювати з клієнтами, що мають проблеми афектної сфери, коректувати до тих пір, поки не з'ясує причини і особливості власної ефективності.

Якщо психолог володіє слабкими вольовими зусиллями, його корекція вольової активності дітей носитиме формальний характер.

Якщо дорослий відчуває себе нелюбимим і самотнім, йому буде важко виховати щасливих і люблячих дітей.

Особистісна невідповідність може виявитися у вигляді **психологічних бар'єрів** до вимог корекційного спілкування. Якщо психолога в дитинстві строго карали або карали фізично і він пережив травму особистого приниження, то коректувальна вимога – не принижувати клієнта (дитини), якого також карають фізично і який знаходиться в стані депресії, таким психологом може ігноруватися. Дорослий може вважати цю вимогу необов'язковою: мене били в дитинстві, а я виріс гідною людиною. В результаті між психологом і клієнтом виникає емоційний резонанс.

Аналогічні емоційні стани у психолога і клієнта (наприклад, стресова реакція в схожих ситуаціях) можуть підсилювати один одного і заважати корекційному процесу.

Особливості особистісних проблем, емоційно-вольового складу дорослого репродукуються в зростаючих об'ємах в особі дитини. Відбувається нав'язування дитині, відтворення вже ним самим стереотипів дорослого. Особистісні проблеми дорослого збільшують його суб'єктивізм і упередженість в оцінці особи дитини. Відбувається своєрідна екс-

траполяція упередженої оцінки в майбутнє дитини: «Якщо ти зараз так робиш, то що з тобою буде, коли ти виростеш?» Словесні негативні посилення сприймаються дитиною, запам'ятовуються і відтворюються ним в теперішньому і в майбутньому.

Ефект приписування. Дорослий може міркувати таким чином: «Ця дитина з неповної сім'ї, отже, у нього присутні дефекти розвитку особистості» або «Ця дитина з неповної сім'ї, я сам теж з неповної сім'ї – я знаю, що з ним може бути, а чого – не може».

Опрацьованість особистісних проблем дозволяє дорослому вибрати адекватну позицію по відношенню до дитини. Наприклад, у виборі підстав для проведення коректувальних заходів може бути присутнім мотив: «Ця дитина дуже галаслива, рухлива, а цей – шкідливий, цей – загальмований і дратує мене, отже, їх поведінку слід коректувати». В даному випадку це позиція, центрована на дорослому, – дитина піддається змінам по потребі дорослого.

Особистісна готовність здійснювати корекцію припускає наявність у дорослого потреби йти **не від себе, а від дитини і її проблем**.

Може існувати варіант **центрації** на моделі особистості, коли корекційна дія здійснюється після співвідношення особливостей переживання і поведінки дитини з певним зразком (віковим, статевим, культурним, національним і т.д.). В даному випадку дорослий займе як би нейтральну позицію по відношенню до змісту зразка, але способи дії знову ж таки залежатимуть від особливості його особистості. В процесі природного спілкування дорослого і дитини повинна постійно здійснюватися взаємокорекція, тобто дорослий повинен проявляти гнучкість, неупереджено відноситися до реакцій дитини в процесі взаємодії і постійно пропонувати їй різноманітні варіанти реагування, проводити роботу над собою.

Вимоги до особистості керівника. Керівник тренінгу не може бути випадковою людиною, яка вирішила виявити себе в цій сфері діяльності. Ведучий СПТ, його особистісні особливості, знання, навички, уміння є, певною мірою, засобом розвитку як окремої особи, так і групи в цілому. Позиція консультанта, його стиль (авторитарний, ліберальний, дипломатичний, демократичний) і методи роботи з групою не можуть бути впродовж усього тренінгу одноманітними. Вони залежать не

лише від загального напрямку, якого дотримується керівник, а й від потреб учасників, групової ситуації, рівня розвитку групи і т. ін.

До керівника СПТ, який створює особливу атмосферу, сприяє саморозкриттю і психологічному росту її членів, як зазначає академік АПН України Т. С. Яценко, висуваються певні **етичні вимоги**, а саме:

1) мати чітке уявлення про тип групи, яка створюється, її цілі та завдання;

2) володіти діагностичними засобами відбору членів групи;

3) не включати в групу людей, які схильні до психічних захворювань або знаходяться в глибокій депресії;

4) попередити майбутніх членів групи про те емоційне навантаження, яке вони можуть відчувати (пережити);

5) доводити до відома учасників основні правила, якими повинна керуватися група в своїй діяльності;

6) уникати таких форм роботи з групою, для виконання яких у її учасників недостатньо підготовки і досвіду;

7) з'ясувати з самого початку роботи групи, на чому буде концентруватися її увага;

8) захищати право членів групи вирішувати, який матеріал подавати в групі, в яких різновидах діяльності брати участь. Бути чутливим до будь-якої форми групового тиску, до спроб принизити гідність окремої людини. Таку поведінку членів групи керівник зобов'язаний блокувати;

9) логічно обґрунтовувати для себе необхідність використання того чи іншого прийому. Бути компетентним у своїх діях;

10) створити свій неповторний стиль, заснований на теоретичних положеннях і максимальній реалізації особистісного потенціалу. Використовувати в практиці групового навчання новітні досягнення цієї галузі;

11) не користуватися можливістю «ідеалізації» себе з боку окремих членів групи і не маніпулювати учасниками навчання в своїх інтересах;

12) підкреслювати важливість принципу конфіденційності щодо особистісного матеріалу, який належить членам групи;

13) уникати нав'язування своїх цінностей і переконань учасникам тренінгу. Поважати їхні здібності самостійно розмірковувати і приходити до певних висновків на основі інформації, яка отримується в групі. Блокувати замасковане бажання допомогти, спроби членів групи нав'язати свою волю іншим;

14) бути уважним до появи в окремих членів групи ознак психологічного виснаження. Якщо під час занять у когось з'являться хворобливі симптоми в поведінці, то таких людей необхідно тактовно (не травмуючи психіку) відмежувати від занять;

15) підготувати учасників групи до того, що з боку оточуючих можлива негативна реакція на спроби реалізувати групові норми в повсякденному житті. Проблеми, які можуть виникнути, краще за все обговорювати в групі, розглянувши способи і шляхи їх розв'язання;

16) планувати додаткові (після завершення роботи групи) засідання для того, щоб учасники могли обговорити свої успіхи, щоб керівник міг оцінити ефективність групи як інструмент змін в людині; продовжувати індивідуальну роботу з тими її членами, які після завершення основної роботи відчують у цьому необхідність. Пояснити учасникам, що ця група є своєрідною навчальною лабораторією самопізнання, а норми її функціонування (незважаючи на їх гуманність) в житті необхідно використовувати дуже обережно.

2.2. Основні ролі керівника

У тренінговій практиці прийнято виділяти три основні стратегії соціально-психологічного тренінгу (СПТ):

- **вільне ведення** (пасивний керівник);
- **програмоване ведення** (наявність певного плану, ця стратегія близька до традиційної системи навчання);
- **проміжна форма** (елементи програмованості та широкий відступ у бік вільної стратегії).

Звичайно, яку б стратегію ведення групи не вибрав керівник, значення його ролі анітрохи не зменшується. На перший погляд може здаватися, що ведення СПТ за відповідною програмою не потребує ніякої підготовки для ведучого. Власний досвід показує, що в простих, на перший погляд, стандартних ситуаціях, учасники групи поведуться по-різному (від радості й задоволення до образи й сліз), що зумовлене, очевидно, їхнім внутрішнім світом, індивідуальним досвідом.

Ми погоджуємося з А. Адлером, що ефективність лікування часто зумовлюється не фаховою підготовкою терапевта, а рисами його особистості, хоча сама по собі підготовка також відіграє певну роль у веденні СПТ. Якщо поєднати особистісний потенціал керівника з його відповідною фаховою підготовкою, то ведення тренінгів буде супроводжуватися мінімальною кількістю можливих помилок.

Багато авторів (І. Ялом, Л. Петровська, С. Кратохвілл, К. Рудестам, Т. Яценко, І. Вачков, С. Петрушин та інші) надають великого значення дослідженню стилів поведінки, функцій і ролей керівників груп. На думку І. Ялома, **психотерапевт** може виступати в двох **основних ролях**:

1) **технічного експерта** (коментує процеси, які відбуваються в групі, акти поведінки окремих учасників, висловлює міркування і надає інформацію, що допомагає групі рухатися в потрібному напрямку);

2) **еталонного учасника** (у цьому випадку груповий психотерапевт домагається двох основних цілей: демонстрації бажаного й доцільного зразка поведінки та підсилення динаміки соціального навчання через досягнення групової незалежності та згуртованості).

За К. Рудестамом, у психокорекційних групах керівники, звичайно, грають чотири **провідні ролі: експерта, каталізатора, диригента, зразка-учасника.**

Роль експерта керівник групи реалізує через коментування групових процесів, поведінки окремих учасників або групи в цілому. Його коментарі допомагають учасникам об'єктивно оцінити свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших, і, зрештою, побачити, як вона впливає на зміст їхнього образу «Я» та на обставини, які склалися. Однак керівникові не варто надто захоплюватися роллю експерта, оскільки це веде до гальмування групових процесів.

Роль каталізатора сприяє розвитку подій. Керівник-каталізатор використовує своє уміння діяти в міжособистісному спілкуванні в теплій, щирій і емпатійній манері, створювати в групі позитивний зворотний зв'язок й проявляти здатність швидко реагувати на ситуації, що виникають.

Виконуючи роль **диригента групової поведінки**, керівник намагається полегшити групі розв'язання проблем і досягнення мети. Майстерність диригента полягає в регулюванні можливих варіантів внутрішньогрупової поведінки, в підтримці намірів учасників дослідити проблеми й обговорити думки й почуття, що виникають у них, у захисті учасників від впливу небажаних для певної групи форм поведінки й вирівнюванні внесків учасників до групової взаємодії. Керівник регулює рівень приватності, яка за певних умов може бути корисною в навчанні.

Роль зразкового учасника. Залежно від групового методу керівник проводить чітку межу між перебуванням у групі та за її межами. Активна участь і допомога керівника дає членам групи можливість відчути повагу й піклування. Саме щирість і автентичність при саморозкритті й втручанні до групової ситуації опосередковано дають можливість членам групи спостерігати високий рівень міжособистісного функціонування й навчатися йому.

С. Кратохвілл виділяє **п'ять основних ролей керівника** групи:

1) **активний** керівник (інструктор, вчитель, режисер, ініціатор і опікун);

2) **аналітик** (найчастіше – психоаналітик, який зберігає дистанцію та особистий нейтралітет стосовно членів групи);

3) **коментатор**;

4) **посередник** (експерт, який не бере на себе відповідальності за те, що відбувається в групі, але періодично втручається в груповий процес і спрямовує його);

5) **член групи** (автентична особа зі своїми індивідуальними особливостями і життєвими проблемами).

Отже, під час СПТ навчає, насамперед, не керівник, а група, але, щоб її вплив досягав відповідного ефекту, керівнику необхідно вивести її на певний рівень. Роль керівника полягає в тому, щоб задати, а потім підкріпити необхідні норми групового спілкування. Він при цьому виконує функцію «пускового механізму» і «страхувальника» групового процесу, оскільки останній значною мірою відбувається потім за принципом саморозвитку. Тому загальне завдання керівника полягає в тому, щоб безпосередньо впливати на параметри групового процесу і лише опосередковано – на окремих його учасників.

2.3. Керівник – фасилітатор

Основне завдання впродовж тренінгу, й особливо на перших заняттях, – **створення умов, які є необхідними для активної самостійної й продуктивної роботи кожного учасника над собою.** Успішно розв'язати це завдання можна за умов, які створює керівник-фасилітатор. Видатний американський психолог-гуманіст К. Роджерс визначив необхідні **умови для розвитку особистості при взаємодії у групі.** Це, насамперед, **створення психологічного клімату.** З приводу цього він пише, що його розкутість і повна відсутність бажання керувати ким би то не було має розслаблюючий вплив на інших. Він завжди дуже прагнув створити в групі психологічно безпечну атмосферу для людини: *"Я хочу, щоб він з самого початку відчув, що, якщо він ризикне сказати щось глибоко особистісне або безглузде, знайдеться в крайньому випадку одна людина, яка достатньо його поважає, щоб вислухати його до кінця і вважати його думку справжнім вчинком особистості... І мені здається, я завжди відчуваю, якщо хтось із учасників переляканий або ображений, і саме в такі моменти я подаю йому знак (словом, жестом, мімікою тощо), що я його розумію й переживаю разом із ним його страх або образу".*

Наступною важливою умовою ефективної діяльності керівника є його **здатність прийняти себе, кожного учасника, всю групу в цілому такими, якими вони є.** Учений підкреслював, що він завжди надзвичайно толерантний, як до всієї групи, так і до окремих учасників. Він не раз переконувався в тому, що групу потрібно приймати такою, яка вона є – і успіх, зрештою, прийде. Досвід К. Роджерса дозволяє зробити висновки про те, що «підштовхування» групи в потрібному напрямку ні до чого не приведе. Прийняття групи такою, яка вона є, виправдовує себе.

Як К. Роджерс справедливо відмітив: *«Я завжди приймаю мовчання або замкнутість людини за умови, що за цим не приховується невисловлений біль або тривога».* Він завжди з розумінням ставився до кожного члена групи. Якщо член групи бажає залишатися психологічно «в тіні», він завжди отримує його мовчазну згоду. Група може прийняти

або не прийняти таку позицію учасника СПТ, але К. Роджерс говорить, що він готовий прийняти її.

Створення довірливої атмосфери, взаємопроникнення й підтримки сприяє **готовності й здатності керівника до емпатії**. Емпатія може бути визначена як здатність поставити себе на місце іншого.

Емпатійне розуміння дозволяє виробити більш глибоке розуміння і повагу до почуттів, мотивів, ставлень й бажань інших людей.

Використання емпатії не є самоціллю керівника, вона йому необхідна для того, щоб не тільки відчувати членів групи, а й демонструвати їм (невербально), що їх розуміють. Для того, щоб налагодити стосунки, які сприяють можливості впливу на іншу людину шляхом емпатії, керівнику-фасилітатору СПТ необхідно виявити в спілкуванні такі аспекти взаємин, як **позитивне ставлення, повага, щирість, позиція не оцінювання, безпосередність та конгруентність**.

Позитивне ставлення – це прийняття іншої людини такою, яка вона є.

Позиція не оцінювання означає, що керівникові потрібно утримуватися від власних поглядів і позицій та дотримуватися ціннісного нейтралітету стосовно особистості, до якої виявляєш емпатію. Якщо ведучий дотримуватиметься позиції не оцінювання під час взаємодії з групою, то зможе зрозуміти, чому та чи інша людина опинилася в певному стані або так чи інакше вчинила.

Позиція не оцінювання виявляється в голосі, мові тіла, а також за допомогою поглядів, що не виражають ані схвалення, ані осуду.

Конгруентність передбачає міру відповідності між тим, що людина говорить, і тим, що вона переживає. Конгруентність не означає імпульсивну демонстрацію будь-яких почуттів, що промайнули. К. Роджерс характеризує її як здатність «бути справжнім». Готовність керівника до відкритого спілкування, здатність постійно залишатися самим собою є дуже важливою умовою для успіху групової роботи. При цьому необхідно пам'ятати, що керівник виступає для членів СПТ значущою моделлю поведінки в групі. Тому важливо, щоб він був щирим із кожним учасником.

Під **щирістю** розуміють узгодженість коментарів ведучого з мовою тіла, нюансами голосу та іншою невербальною поведінкою.

Власний погляд на вимоги до керівника-фасилітатора має С. С. Харін. На його думку, не може бути посередником людина, власні проблеми якої настільки поглинули її, що їй самій потрібна група, її увага. Вона сприймає те, що відбувається, через призму своїх проблем. Однак це зовсім не означає, що він повинен «повністю викреслювати самого себе» із групового контексту.

Керівникові надто складно буде допомогти іншим, якщо він не знає і не розуміє свого «Я». Посередник, який боїться досліджувати свій внутрішній світ, боїться своїх проблем, боїться працювати з ними, часто буває малоефективним у групі, неконгруентним і маніпулятивним.

Керівник повинен володіти здібністю, умінням безпомилково ставити діагноз групі та окремим її членам, ставити собі «магічні» питання: «Що відбувається з групою?», «Що стоїть за поведінкою конкретного учасника?» тощо.

Однак це не означає, що посередник повинен постійно коментувати групові процеси або поведінку учасників. *Якщо його інтерпретації помилкові, відмічав К. Роджерс, то вони будуть марні, а якщо точні, то надто небажано й небезпечно роззброїти людину, взагалі залишивши її без захисту. Особливо це небезпечно, коли керівник недостатньо володіє психотерапевтичними прийомами «зміцнення Его» або коли «група закінчує свою роботу».*

Надзвичайно важливим **для зростання професійної компетентності керівника є його участь у різних СПТ як учасника.**

Свої погляди на особистість керівника має Б. М. Мастерс. Він вважає, що **керівник** психологічної групи **повинен**:

- а) бути підготовленим і компетентним особистісно і професійно;
- б) знати закони групової динаміки і бачити їх прояви в конкретному груповому процесі;
- в) знати й уміти використовувати арсенал психотехнічних засобів відповідно до актуального моменту СПТ;
- г) уміти володіти мовою тіла, почуттів, відношень, образів, метафор тощо.

Елізабет Конг називає такі **передбачення про роль керівника**, які ґрунтуються на фасилітативному підході до навчання й проведення тренінгів:

- потрібно вірити в те, що студенти можуть приймати рішення і думати самостійно;
- не потрібно займати авторитарну позицію; навпаки, варто прагнути до фасилітативної позиції, позиції спостерігача;
- потрібно прихильно ставитися до расових, статевих, світоглядних та інших відмінностей між студентами;
- треба бути готовим приймати будь-яку точку зору беззастережно;
- у жодному випадку не можна нав'язувати студентам свою систему цінностей.

Про **особистісну компетентність** найкраще сказав К. Роджерс, який виділив такі особистісні **якості, необхідні фасилітатору групової динаміки**:

1. Особистісна конгруентність (відповідно, збігається).
2. Здатність до рефлексії (особистісного досвіду й досвіду іншої людини).
3. Емоційна сензитивність (чутливість).
4. Емпатійність (співпереживання).
5. Спонтанність і відкритість у вираженні почуттів і думок.

2.4. Функції керівника групи

Факторний аналіз великої кількості змінних, які характеризують поведінку ведучого, дозволять виділити чотири **функції керівництва групою**.

1. **Емоційна стимуляція** (керівник спонукає учасників засумніватися в адекватності їхньої поведінки, вступає в конфронтацію, активно моделює ситуацію шляхом особистого ризику і високого рівня саморозкриття).

2. **Піклування** (керівник надає підтримку, виражає симпатію, хвалить, захищає, виражає доброзичливість, прийняття, щирість і зацікавленість).

3. **Надання сенсу** (керівник пояснює, роз'яснює, інтерпретує, забезпечує учасників когнітивною структурою, необхідною для зміни, переводить почуття й особистий досвід учасників до сфери ідей);

4. **Виконавча функція** (керівник встановлює межі, правила, норми, цілі, розподіляє час, задає темп, зупиняє, примушує, пропонує процедури).

Позитивний результат прямо пропорційно залежить від виконання керівником таких функцій, як прояв піклування й надання значення: чим більше керівник виявляє піклування, чим успішніше він допомагає учасникам усвідомити події, тим вищими будуть підсумкові позитивні результати.

Щодо зв'язку між виконанням двох інших функцій – **емоційної стимуляції та виконавської функції** – доречно пригадати правило "**золотої середини**": надто великий або дуже малий обсяг такої поведінки призводить до зниження позитивного результату.

Отже, щоб керівник домогся **найкращого успіху**, він повинен характеризуватися поміркованим рівнем емоційної стимуляції й виконавської функції, а також високим рівнем піклування й надання значення.

Крім означених вище **функцій керівника СПТ**, Н. В. Ключова і М. А. Свистун виділяють такі:

1. **Керівна функція** (керівна роль ведучого розглядалася в різних аспектах, тому немає необхідності зупинятися на її аналізі).

2. **Експертна функція** полягає в тому, що керівник допомагає учасникам об'єктивно оцінювати свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших. Експертиза може здійснюватися через подання інформації про проблему й аналіз того, що відбувається.

3. **Аналітична функція** полягає в тому, що керівник узагальнює й коментує те, що відбувається в групі. Коментарі можуть мати характер:

а) **спостережень**, які ведучий подає не від себе, а як опис діяльності групи без вираження власних почуттів і оцінюючих суджень;

б) **гіпотез**, у яких ніби пропонується, що в групі може відбутися і чому. Аналіз залежить від інтерпретаційних схем, якими володіє керівник.

4. **Посередницька функція** полягає в організації групових процесів. Тоді, коли група переживає труднощі в процесі розвитку, керівник може втрутитися, використовуючи методи психологічного впливу. Ведучий використовує також своє вміння діяти в міжособистісному спілкуванні в довірливій манері, створювати в групі ефективну комунікацію, швидко реагувати на ситуації, які виникають.

5. Ведучий як **зразок поведінки для учасників**. Наслідування ведучого, особливо на початкових етапах, неминуче. Саме тому консультант повинен надати учасникам таку можливість. Він щирий у вираженні своїх почуттів, активний, бере участь у процедурах разом із групою.

Зважаючи на вимоги до ведучого тренінгів, буде логічним, вважає І. В. Вачков, подати більш повний перелік **особистих рис**, якими він повинен володіти:

1) концентрація на клієнті, бажання й здатність йому допомогти;

2) відкритість до відмінних від власних поглядів і суджень, гнучкість, терплячість;

3) емпатійність, сприйнятливність, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;

4) автентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції, переживання;

5) ентузіазм і оптимізм, віра в здібності учасників групи до змін і розвитку;

6) врівноваженість, терпимість до фрустрації й невизначеності, високий рівень саморегуляції;

7) упевненість в собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних галузей, потреб, мотивів;

8) багата уява, інтуїція;

9) високий рівень інтелекту.

Заслуговує на увагу думка Ю. М. Ємельянова, який зазначає, що зусилля інструктора тренінгової групи повинні бути спрямовані на **забезпечення цілого ряду умов.**

✓ Ті, хто навчаються, повинні зрозуміти, що їх індивідуальні цілі досяжні лише в умовах створення кооперативної структури цілей. Для цього необхідно спільно обговорювати їх і колективно розробляти правила, які були б усіма схвалені та сприяли б досягненню цілей.

✓ Двостороння схема комунікації, яка вимагає відповідної організації навчального простору (оптимальне розміщення учасників колом, включаючи інструктора).

✓ Включення кожного з учасників досягається прийняттям обов'язкових для всіх правил про заборону висловлюватися «Я не знаю», «Я не можу» тощо.

✓ Визнання авторитетності тільки тих висловлювань, які спираються на достовірні знання предмета обговорення.

✓ Заохочення до конструктивної полеміки між учасниками, включаючи інструктора.

✓ Відкрите обговорення дискусійних питань, при якому не допускається замовчування, посилення на недоречність і т.ін.

✓ Створення довірливої атмосфери, підтримка правилом «Говорити тільки правду або, в крайньому разі, не обманювати».

✓ Обов'язковість визначення учасниками сильних сторін особистості один одного і вербалізація своїх позитивних вражень щодо оточуючих.

Щоб відповідати зазначеним вище вимогам до керівника тренінгу, необхідно не тільки мати відповідні природні дані, а й певну фахову підготовку, яку можна здобути в інститутах, що готують тренерів із групових форм роботи.

Основні поняття теми

Компоненти професійної готовності до корекційного впливу, теоретичний компонент, практичний компонент, особистісна готовність, вимоги до особистості керівника, основні ролі керівника: експерта, каталізатора, диригента, зразка-учасника, керівник–фасилітатор, функції керівництва групою: емоційна стимуляція, піклування, надання сенсу, виконавча функція, функцій керівника: керівна функція, експертна функція, аналітична функція, посередницька функція, зразок поведінки для учасників.

Запитання для самостійного опрацювання:

- 1. Назвіть компоненти професійної готовності до корекційного впливу.*
- 2. Вкажіть, які вимоги до особистості керівника ви знаєте. Розкрийте їх суть.*
- 3. Розкрийте суть функцій керівника.*
- 4. Перерахуйте функції керівництва групою.*
- 5. Проаналізуйте якості, необхідні фасилітатору групової динаміки.*

Список використаної літератури:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
3. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003.240с.

Тема 3. ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ

- 3.1. Психодинамічний напрямок.
- 3.2. Клієнт-центрований підхід К. Роджерса.
- 3.3. Поведінковий напрямок.
- 3.4. Трансактний аналіз Е. Берна.

3.1. Психодинамічний напрямок

Корекційні дії в класичному психоаналізі. Термін «психодинаміка» був введений в 1918 р. **Р. Вудвортсом**. Згідно визначенню в центрі психодинамічного підходу знаходяться питання, пов'язані з динамічними аспектами психіки, тобто мотивами, потягами, спонуками, внутрішніми конфліктами (суперечностями), існування і розвиток яких забезпечують функціонування і розвиток особистого «Я».

Центральним поняттям в уявленні всіх прихильників психодинамічного підходу про причини порушення в поведінці і емоційному житті клієнта є поняття **конфлікту**. Конфлікти – причини цих порушень. Автори, що належать до різних напрямів психодинамічного підходу, по-різному тлумачать поняття конфлікту, проте всі корекційні і психотерапевтичні методи спрямовані на розв'язання цих конфліктів.

Таким чином, **головним завданням психоаналізу** є доведення до свідомості клієнта конфліктної ситуації, пов'язаної з неприйнятністю для нього несвідомих потягів. При цьому вважається, що саме усвідомлення наявності несвідомих імпульсів і самої конфліктної ситуації – шлях розв'язання цих конфліктів.

Описана **З. Фрейдом** «Історія маленького Ганса» поклала початок використанню психоаналізу в роботі з дітьми різного віку. З моменту зародження дитячого психоаналізу його розвиток йшов в основному в двох школах, що розрізняються теоретичними поглядам і технікою практичного застосування, – *школи М. Клайн і класичної* (або фрейдистичної).

стської), між якими існувала розбіжність в розумінні механізму **трансферу** – центрального процесу, що визначає успіх корекційної дії.

Неможливість прямого застосування методу вербальних вільних асоціацій в ранньому дитячому віці (а перші роботи проводилися з дітьми у віці 4-5 років) примусили представників дитячого психоаналізу шукати нові шляхи створення ефективних корекційних методик і процедур особистісного розвитку.

В результаті в рамках психодинамічного підходу були виділені:

1) ігротерапія,

2) арттерапія, які надалі розвинулися вже в самостійні методики і, вийшовши за рамки психодинамічного підходу, стали існувати в межах власних підходів.

Ряд авторів показує ефективність недирективної ігротерапії і використання методик ігрового психоаналізу для роботи з дітьми, страждаючими страхами, фобіями, розладами сну.

Психоаналітики пред'являють ряд **вимог** як до маленьких пацієнтів, так і їх батькам: інтелектуальний розвиток дитини повинен бути вище середнього; батьки повинні проявляти активне прагнення до співпраці з психоаналітиком.

У роботах **А. Фрейд, М. Маллера, П. Нолбауера** сформульовані **умови проведення дитячого психоаналізу:**

- адаптація психоаналітичної техніки до віку;
- терапевтичний альянс не тільки «аналітик-пацієнт», як при роботі з дорослими, але і «аналітик-батько»;
- інформаційний альянс «батько-аналітик» (постійний обмін інформацією між ними).

Цілі корекції. Загальна спрямованість корекції в психодинамічному напрямі – допомога клієнту у виявленні неусвідомлюваних причин обтяжливих переживань і хворобливих проявів. За рахунок їх опрацювання (у різних формах) передбачається можливість контролю принаймні часткового оволодіння поведінкою, і, як наслідок цього, можливість особистісного зростання для клієнта.

Техніка. У практиці психодинамічної школи використовуються різні методи, які охоплюють майже всі аспекти психічної динаміки людини.

Одна група методів спрямована на виявлення несвідомих спонук людини, що лежать в основі її поведінки.

Інша група методів акцентує увагу на внутрішніх силах, які допоможуть людині справитися з труднощами самотійно.

За допомогою *третьої групи методів* психолог прагне довести до свідомості пацієнта те, як він сприймає дійсність.

І нарешті, за допомогою *четвертої групи методів* психоаналітик намагається спонукати клієнта змінити характер свого функціонування в групі або мобілізувати свої внутрішні ресурси з метою зміни поведінки. Вибір і ефективність того або іншого методу залежать від цілого ряду чинників, серед яких важливу роль виконують характер проблеми клієнта, ступінь сприйнятливості людини, а також особа психолога.

Класичний психоаналіз 3. Фрейда

У класичному психоаналізі структура особистості включає **три основні компоненти**:

1. «Его», або «Я», – центральна інстанція саморегуляції особистості. «Его» контролює поведінку, врівноважуючи імпульси людини з вимогами соціального оточення, здійснює раціональний аналіз навколишньої ситуації, виробляє план поведінки, орієнтуючись на навколишнє середовище.

2. «Супер Его», або «Над Я», – моральна інстанція особистісного «Я», що виробляє оцінку дій або намірів з погляду їх допустимості, з врахуванням суспільних норм, правил, цінностей, ідеалів. Є засвоєною, інтеріоризованою (як правило, через батьків або найближчих дорослих) шкалою цінностей.

3. «Ід», «Воно»- біологічний компонент, первинне джерело психічної активності, вмістище інстинктів, кероване принципом задоволення. Зберігається незмінним впродовж всього життя людини. Це неусвідомлювана частина особистісного «Я», що виступає імпульсним енергетичним джерелом потягів і дій.

З конфлікту між «Ід», «Его» і «Супер Его» виникає **боязнь, страх**. Фрейд розрізняв **три види страхів**:

1. Невротичний.
2. Реалістичний.

3. Моральний.

З відчуттям страху пов'язані почуття вини і механізми психологічного захисту «Я». Фрейду належить найважливіша ідея захисних механізмів психіки і їх характеристика.

Захисти виявляються у тому, що клієнт чинить опір впливу психолога. Це виражається у тому, що його «Его» захищає себе (з метою уникнути страху) від тих переживань, які для нього неприйнятні.

Форми такого опору можуть бути самими різними: *гумор, мовчання, засинання* і тощо. Але найістотнішим в корекційній практиці є така форма опору, як *перенесення (трансфер)*, тобто перенесення на психолога почуттів, викликаних свого часу іншими значущими для клієнта особами.

Даний феномен має і зворотну сторону, тобто можливе перенесення почуттів з боку психолога на клієнта, у такому разі він називається «контрперенесення».

Основними психологічними механізмами «Его»-захисту є наступні: раціоналізація, заперечення, регресія, витіснення, проекція, ін-проекція, ідентифікація, інтелектуалізація, утворення реакції, заміщення, сублімація, компенсація, ритуал, ізоляція, часткова компромісна реакція.

Цілі корекції. У основі психоаналітичної корекції лежить уявлення про те, що аномальна поведінка людини є наслідком неадекватної інтерпретації ним своїх почуттів, потреб і спонукань. Виходячи з такого розуміння людської поведінки, основною метою корекції виступає допомога клієнту в розумінні і усвідомленні ним причин його поганого пристосування до реальності і надання йому допомоги в можливості адаптації до неї.

Таким чином, корекційна робота психоаналітика будується в двох основних **напрямах**:

1. Робота з клієнтом над усвідомленням неусвідомлюваного (мотивів фіксації захисних механізмів, способів поведінки) і схвалення клієнтом адекватної і реалістичної інтерпретації.

2. Робота з клієнтом по посиленню його «Его» для побудови реалістичнішої поведінки.

Позиція психолога. У класичному психоаналізі роль і позиція психолога достатньо жорстко фіксовані. Основні вимоги до особистості

психолога: невтручання, відчуженість, нейтралітет, особистісна закритість, вміння і здатність витримати «перенесення» і працювати з «контрперенесенням», тонка спостережливість і здібність до адекватних інтерпретацій.

Однією з найважливіших вимог до психоаналітика виступає вимога усвідомлення власних проблем, реакцій і їх можливого впливу на клієнта. Обов'язковою умовою професійної підготовки психоаналітика є проходження тривалого і докладного курсу психоаналізу.

Вимоги і очікування від клієнта. До клієнта також пред'являється ряд **вимог**.

По-перше, від нього очікується схвалення самої концепції психоаналізу.

По-друге, від клієнта очікується повна відвертість і готовність до тривалого (від декількох місяців до багатьох років) періоду спільної роботи.

По-третьє, в умову контракту вноситься пункт, згідно якому клієнт бере на себе зобов'язання утримуватися від різких змін в особистому житті впродовж курсу психоаналізу (а в деяких випадках такий курс може тривати до 20 років, по декілька п'ятидесятихвилинних сеансів в тиждень).

Психоаналіз – це система заходів, яка може тривати довгі роки, перш ніж стан клієнта покращає, і він буде здатний реалістично управляти власним життям. Відзначають, що найбільших успіхів з його допомогою можна добитися у осіб у віці від 15 до 50 років, які володіють високим інтелектом і їх проблеми мають швидше невротичну, ніж психотичну природу.

Важливим є прагнення клієнта тісно співпрацювати з психологом, бажання і стан зрозуміти процес психоаналізу. Наголошується також, що чим молодше клієнт і чим сильніша у нього тривога, тим вище вірогідність значного поліпшення його стану. Протипоказаннями для психоаналітичної роботи є наявність психічних захворювань, особливо шизофренії, суїцидальних думок.

Техніка. Психоаналіз полягає в пошуку прихованих хворобливих вогнищ в просторі несвідомого і психологічній допомозі людині в усвідомленні і переоцінці турбуючих його переживань.

Основні стадії психоаналізу:

Перша стадія – пошук хворобливого вогнища (його згадка). На цій стадії використовують методи асоціацій, спостереження за поведінкою людини, вивчення гумору, обмовок, описок людини. Стадія закінчується виявленням цього вогнища.

Друга стадія – розкриття вогнища збудження, його вербалізація. Людина виговорюється, розказує психологу про свої переживання і їх джерела. Це дуже хворобливий процес, оскільки людина як би наново переживає і страждає, при цьому дуже часто формується негативне і агресивне ставлення до психолога. Стадія вважається закінченою після того, як людина все розповіла і почала поступово заспокоюватися.

Третя стадія – переоцінка значущості подій, прихованих в хворобливому вогнищі, так зване «переклеювання ярликів». Наприклад, з «ворога» в «неприємну людину», з «подруги» в «знайому» і т.д. На цій стадії особливе значення має уважне і дбайливе ставлення психолога до клієнта, допомога клієнту в зміні його системи установок.

Четверта стадія – емоційне забарвлення нової системи установок, головним чином позитивне, спокійне. Здійснюється поступовий перехід від любові до байдужості, від агресивності до байдужості.

П'ята стадія – забуває, ліквідація вогнища збудження. Частіше всього ця стадія проходить природним чином як продовження роботи з психологом на попередніх стадіях.

Психоаналіз як психокорекційний процес включає наступні **процедури**:

- конфронтацію;
- прояснення (кларифікацію);
- інтерпретацію;
- опрацювання.

Конфронтація використовується для того, щоб показати клієнту, що він чогось боїться, уникає, для виділення, відособлення того психічного феномена, який повинен стати предметом аналізу.

Кларифікація полягає в чіткому фокусуванні значущих деталей.

Інтерпретація припускає перетворення неусвідомлених деталей і явищ в усвідомлені.

Опрацювання включає комплекс процедур і процесів, які необхідно здійснити після *інсайта*. Це найбільш трудомістка частина психоаналітичної роботи, оскільки потрібна велика кількість часу і зусиль для подолання *опору*, який виступає перешкодою на шляху перетворення особистості.

Найважливішою з цих процедур є **інтерпретація**, всі інші їй підлеглі: вони або ведуть до неї, або роблять її ефективнішою.

Класичний психоаналіз включає п'ять базисних технік:

1. Метод вільних асоціацій.
2. Тлумачення (інтерпретація) сновидінь.
3. Інтерпретація.
4. Аналіз опору.
5. Аналіз перенесення.

1. Метод вільних асоціацій полягає у тому, що психолог-аналітик пропонує клієнту висловлювати будь-які припущення, які з'являються у клієнта і відображають його переживання. Вислови можуть вестися у випадковому порядку, вони є спонтанними, мимовільними. Для консультанта-аналітика важливі наступні моменти:

- зміст висловів;
- послідовність висловів;
- блокування висловів.

Останні два моменти є ключами до неусвідомлюваної проблематики, визначити яку і зобов'язаний психоаналітик, виходячи з тієї школи або напряму психоаналізу, якої він дотримується.

2. Тлумачення (інтерпретація) сновидінь клієнта, яке сам Фрейд називав «найкоротшим шляхом в підсвідоме». Під час сну ослабляються «его»-захисні механізми і виявляються приховані від свідомості переживання. **Сновидіння** – це не тільки ілюстрація пригнічених переживань, але і процес їх перекладу в прийнятнішу для свідомості форму. Саме цю функцію сновидіння Фрейд позначив як «робота сновидіння».

Задача консультанта-аналітика полягає в забезпеченні інтерпретацій, розкритті латентного змісту сновидінь і спонуді клієнта до вислову вільних асоціацій, пов'язаних з сновидінням, а звідси і допомога йо-

му в усвідомленні реальних подій минулого і справжнього, снів, що викликали ті або інші картини.

3. **Інтерпретація** є роз'ясненням неясного або прихованого для клієнта значення деяких аспектів його переживання або поведінки. При цьому неусвідомлені феномени стають усвідомленими. **Інтерпретація включає три основні процедури:**

1. Ідентифікацію (позначення).
2. Роз'яснення (власне тлумачення).
3. Переклад тлумачення на мову повсякденного життя клієнта.

Основні правила інтерпретації:

- Йти від поверхні углиб.
- Інтерпретувати те, що клієнт здатний вже прийняти.
- Перш, ніж інтерпретувати те або інше переживання клієнта, необхідно вказати йому на захисний механізм, що лежить в його основі.

4. **Аналіз опору.** Основні функції цієї техніки – забезпечити усвідомлення клієнтом своїх захисних механізмів і прийняти необхідну конфронтацію по відношенню до них, враховуючи, що саме опір «Его» є головною перешкодою усвідомлення особистісних проблем. Головне правило психоаналітика полягає у використанні для інтерпретації найочевидніших «его»-захисних механізмів. Істотним моментом в аналізі опору є не подолання «Его» (бо психологічний захист необхідний), а саме усвідомлення захисту як психологічного механізму, наосліп діючого там, де, як виявляється, захисна функція вже не потрібна.

5. **Аналіз перенесення.** У класичному психоаналізі перенесення трактується як неодмінний атрибут психотерапії, спеціально заохочується специфічною позицією аналітика (невтручання, відчуженість, закритість тощо).

Аналіз «неврозу перенесення» – ключовий момент, оскільки він сприяє усвідомленню фіксацій, що визначають поведінку і переживання клієнта таким чином, що фігура психолога стає як би фантомом, на який накладаються відносини і переживання, пов'язані з емоційними травмами перших років життя клієнта. Значення аналізу перенесення полягає у виявленні справжніх психоемоційних основ, зафіксованих форм поведінки, інтерпретації їх і тим самим допомоги в їх опрацюванні і викоріненні.

3.2. Клієнт-центрований підхід К. Роджерса

Американський психолог **К. Роджерс** в книзі «Клієнт-центрована терапія: сучасна практика, значення і теорія» обґрунтував принципово новий недирективний підхід до роботи з клієнтом.

Згідно поглядам К. Роджерса індивід взаємодіє з реальністю, керуючись вродженою тенденцією організму до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його ускладнення і збереження. Людина володіє всією необхідною компетентністю, щоб вирішувати виникаючі перед нею проблеми і спрямовувати свою поведінку належним чином. Однак, ця здатність може розвинути тільки в контексті соціальних цінностей, в якому людина дістає можливість встановлювати позитивні зв'язки.

Основні поняття клієнт-центрованого підходу: «Поле досвіду», «самість», «Я»-реальне, «Я»-ідеальне, «тенденція до самоактуалізації».

Поле досвіду – те, що потенційно доступне свідомості, сприймана частина внутрішнього світу (використовувані слова, символи, що відображають реальність). Поле досвіду – це «карта» території, якою є реальність. Таким чином, дуже велике значення має те, що усвідомлюється оскільки людина сприймає зовнішню реальність через свій внутрішній світ, через своє поле досвіду, яке може обмежувати її сприйняття реальності (зовнішнього світу).

«Самість» – центральне поняття в концепції К. Роджерса. «Самість» – це цілісність, що включає тілесний (на рівні організму) і символічний, духовний (на рівні свідомості) досвід. За Роджерсом, коли всі переживання асимілюються по відношенню до «самості» і стають частиною її структури, з'являється тенденція до зменшення того, що можна назвати самосвідомістю. Таким чином, «самозвеличання» – це система внутрішніх відносин, що феноменологічно пов'язані із зовнішнім світом і представлених людині в її «Я».

«Я»-реальне – система уявлень про саму себе, яка формується на основі досвіду спілкування людини з іншими і їх поведінки по відношенню до неї і змінюється відповідно до виникаючих перед нею ситуацій і її власних дій в них.

«Я»-ідеальне – уявлення про себе як про ідеал, про таке, яким би людині хотілося стати в результаті реалізації своїх можливостей.

До «Я»-ідеального прагне наблизитися «Я»-реальне. Ступінь відмінності між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним визначає ступінь дискомфорту особистості і особистісне зростання. Якщо ступінь відмінності невеликий, то вона виступає рушійною силою особистісного зростання. Згідно К. Роджерсу, схвалення себе таким, яким ти є насправді – ознака душевного здоров'я. Висока ступінь відмінності, коли «Я»-ідеальне виражає загострену самолюбність і підвищену амбітність, може стати причиною невротичного зриву.

На думку К. Роджерса, людина, з одного боку, прагне привести у відповідність зі своїм реальним «Я» якомога більше своїх зовнішніх переживань, а з іншого – намагається зближувати уявлення про саму себе з тими глибинними переживаннями, які складають її ідеальне «Я» і відповідають тому, ким вона хотіла би бути. Таким чином, реальне «Я» може так і не досягти відповідності ідеальному «Я» або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина вимушена відмовляти собі в певному життєвому досвіді, або тому, що вона нав'язує собі такі відчуття, цінності або установки, які тільки віддаляють її реальне «Я» від ідеального «Я».

Тривога і порушення психологічної адаптації можуть бути результатом невідповідності між реальним «Я» і життєвим досвідом, з одного боку, і між реальним «Я» і тим ідеальним образом, який склався у людини про себе саму, з другого боку.

Тенденція до самоактуалізації – один з фундаментальних аспектів людської природи, розуміється як рух до реалістичнішого функціонування.

Психологічне зростання динамічне. Йому можуть перешкоджати умовні цінності, які є запереченням, навмисним ігноруванням, уникненням деяких аспектів «самості» заради отримання нагороди для себе.

Умовні цінності часто формуються в дитинстві як результат виховання, коли дитина, підтримуючи себе вірогідністю материнської любові і визнання, діє проти своїх інтересів.

Таким чином, **умовні цінності** – це своєрідні фільтри, що породжують неконгруентність, тобто розрив між «самістю» і уявленням про «самість», заперечення деяких сторін себе. Створюється замкнутий круг: кожен досвід неконгруентності між «самістю» і реальністю веде до

підвищення вразливості, посиленню внутрішніх захистів, відрізуючих досвід і створюючих нові причини для неконгруентності. Коли ці захисти не спрацьовують, виникає тривожність.

Корекційні дії повинні бути спрямовані на руйнування умовних цінностей, їх перегляд і відмову від них.

Психолог, на думку К. Роджерса, повинен концентруватися на суб'єктивному, або феноменологічному, досвіді клієнта. К. Роджерс вважав, що людина володіє тенденцією до самоактуалізації, яка сприяє здоров'ю і зростанню. Психолог діє як помічник в усуненні емоційних блоків або перешкод до зростання і сприяє більшій зрілості клієнта (з усуненням перешкод вивільняються сили зростання і відкривається шлях для саморозвитку і самовдосконалення).

У центр своєї діяльності К. Роджерс поставив особистість клієнта як таку, відмежувавшись від медичної термінології типу «психотик», «невротик». Він відмовився від традиційних тоді психотехнік типу «інтерпретація», «сугестія», «навчання», стверджуючи, що такий підхід орієнтований перш за все на самого психолога.

Виходячи з цієї позиції, можна розглянути ті поняття в підході К. Роджерса, що відносяться до самого процесу корекційної роботи: «емпатія», «турбота», «конгруентність», «психологічний клімат».

Емпатія – особливе ставлення психолога до клієнта, при якому останній сприймається і трактується не через призму інструментальних концепцій, а безпосередньо через позитивне особисте ставлення і схвалення феноменологічного світу клієнта.

Турбота – традиційний термін екзистенціалізму – в концепції Роджерса має виражений відтінок безумовного схвалення клієнта таким, який він є, причому саме співчутливого схвалення з вираженою готовністю відгукнутися на актуальний стан клієнта і з перспективою бачення особистісного потенціалу клієнта.

Конгруентність відображає наступні істотні ознаки поведінки психолога:

- відповідність між почуттями і змістом висловів;
- безпосередність поведінки;
- невідчуженість;
- інструментальність концепцій;
- щирість і перебування таким, яким психолог є.

Психологічний клімат – одне з ключових понять, оскільки воно концентрує в собі відносини, професійні (особисті) вміння, властивості і розглядається як головна умова позитивного зростання (зміни) особистості в психокорекції. Для Роджерса психологічний клімат включає всю гаму переживань (від найхворобливіших до самих піднесених), справжній прояв яких створює можливість для особистісного зростання. За словами К. Роджерса, психологічний клімат – не панацея і не все вирішує, але він «застосовується до всіх».

Мета корекції полягає у виробленні у клієнта більшої самоповаги і здатності робити дії, необхідні для приведення його «Я»-реального у відповідність з його особистим досвідом і глибинними переживаннями. Із самого початку увага концентрується не на проблемах людини, а на ній самій, на її «Я», тому задача, яка ставиться і розв'язується в рамках взаємодії психолога і клієнта, – це допомога в особистісному зростанні і розвитку, завдяки якому людина сама вирішує свої проблеми. А другорядна задача – створення відповідного психологічного клімату і відповідних відносин.

К. Роджерс висував **чотири умови**, необхідні для підтримки атмосфери, сприяючої такому процесу:

1. Перш за все важливо, щоб психолог зберігав *безумовне позитивне ставлення* до почуттів клієнта, навіть якщо вони йтимуть врозріз з його власними установками. Клієнт повинен відчувати, що його сприймають як самостійну, значну людину, яка вільна говорити і діяти, не побоюючись осуду.

2. *Емпатія*. Психолог прагне побачити світ очима клієнта і пережити події так само, як їх переживає клієнт.

3. *Аутентичність*. Психолог повинен довести її, відмовившись від маски професіонала або від якого-небудь іншого камуфляжу, який міг би порушувати атмосферу еволюції клієнта, що лежить в основі цього методу.

4. І нарешті, психолог повинен *утримуватися від інтерпретації* повідомлень клієнта *або від підказки* рішень його проблем. Йому потрібно тільки вислуховувати і всього-на-всього виконувати функцію дзеркала, що відображає думки і емоції клієнта і формулювати їх по-новому. Таке віддзеркалення і приводить клієнта до вивчення своїх внутрішніх переживань, реалістичнішому самосприймання і розумінню

того, як його сприймають інші люди. Згідно Роджерсу саме в результаті розвитку реалістичного уявлення про саму себе людина набуває здатності вирішувати проблеми, з якими вона стикається.

Коли створені і дотримуються вказані вище умови, можливе здійснення процесу психокорекції, який протікає в наступному напрямку:

- клієнт все більш вільний у вираженні своїх почуттів, яке здійснюється як по вербальних, так і по моторних каналах;
- виражені клієнтом почуття мають всі великі відносини до «Я» і все рідше залишаються безликими;
- клієнт все частіше диференціює і розпізнає об'єкти своїх почуттів і сприймань (включаючи середовище, оточуючих осіб, власне «Я», переживання і взаємостосунки між ними);
- виражені почуття клієнта все більше відносяться до невідповідності між якимись з його переживань і його «Я-концепцією», і клієнт починає усвідомлювати загрозу такої невідповідності;
- клієнт усвідомлює переживання почуттів, відносно яких у минулому наголошувалися відмови або спотворення;
- «Я-концепція» клієнта реорганізується так, щоб асимілювати раніше спотворені і пригнічувані переживання;
- у міру реорганізації «Я-концепції» ослаблюються захисти і в неї включаються такі переживання, які раніше були дуже загрозливими, щоб усвідомлюватися;
- клієнт розвиває здатність переживати безумовне позитивне ставлення з боку психолога без якого-небудь відчуття загрози;
- клієнт все виразніше відчуває безумовну позитивну самооцінку;
- джерелом уявлення про себе все більшою мірою є власні почуття;
- клієнт рідше реагує на досвід, виходячи з оцінок, що даються значущими іншими. Для такого корекційного процесу **характерне наступне:**
 - основний акцент робиться на емоційних аспектах, почуттях, а не на інтелектуальних думках, думках, оцінках;
 - корекційна робота ведеться за принципом «тут і тепер»;
 - перевага надається ініціативі клієнта, який є головним у взаємодії і прагне до саморозвитку, а психолог лише спрямовує це прагнення в потрібне русло. Клієнт сам визначає ті зміни, які йому необхідні, і сам їх здійснює.

Позиція психолога. Основна вимога – відмовитися від спроб виконувати яку-небудь роль; бути самим собою. Головний професійний обов'язок психолога – створити відповідний психологічний клімат, в якому клієнт сам би відмовився від захисних механізмів. При цьому найважче – бути справжнім в спілкуванні з клієнтом, проявляти повагу, турботу, схвалення і розуміння клієнта.

К. Роджерс вказує на необхідні умови успішного корекційного процесу, які відносяться до особи психолога і достатньо незалежні від окремих характеристик самого клієнта – це так звана «тріада К. Роджерса»:

- конгруентність у відносинах з клієнтом;
- безумовна позитивна оцінка по відношенню до клієнта;
- емпатійне сприйняття клієнта.

Конгруентність, або достовірність, означає необхідність правильного символізування психологом його власного досвіду. Під досвідом розуміються як неусвідомлювані події, так і феномени, що представлені в свідомості і відносяться до певного моменту, а не до деякої сукупності минулого досвіду. Відвертість досвіду означає, що кожен стимул (внутрішній або із зовнішнього середовища) не спотворюється захисними механізмами. Форма, колір, звук з навколишнього середовища або сліди пам'яті з минулого – все це цілком доступне для свідомості. Усвідомлення – це символічна репрезентація деякої частини досвіду.

Коли «Я-переживання» (тобто інформація про дію сенсорних або інших подій в даний момент) символізується правильно і включається в «Я-концепцію», тоді виникає стан конгруентності «Я» і досвіду. У відкритій для досвіду особистості «Я-концепція» символізується в свідомості цілком конгруентно з досвідом. Якщо психолог переживає загрозу або дискомфорт у відносинах, а усвідомлює тільки схвалення і розуміння, то він не буде конгруентним в даних відносинах і корекція не буде повноцінною. Психолог не завжди повинен бути конгруентною особою, достатньо того, щоб кожного разу при безпосередніх відносинах з певним клієнтом він цілком і повністю був би самим собою, зі всіма властивими йому переживаннями даного моменту, правильно символізованими і інтегрованими.

Позитивна оцінка клієнта допускає щирість, повагу, симпатію, схвалення і т.д. Безумовно, позитивно оцінювати іншого означає оці-

нювати його позитивно, незалежно від того, які почуття викликають його певні вчинки. Вчинки можуть оцінюватися по-різному, але схвалення і визнання клієнта не залежать від них. Психолог цінує особистість клієнта в цілому, в рівній мірі відчуває і проявляє безумовну позитивну оцінку як тих переживань, яких боїться або соромиться сам клієнт, так і тих, якими той задоволений або незадоволений.

Емпатійне сприйняття клієнта означає сприйняття суб'єктивного світу (охоплюючого весь комплекс відчуттів, сприйняття і спогадів клієнта, доступних свідомості в даний момент), сприйняття з властивими емоційними компонентами і значеннями, нібито сприймаючий сам був цією іншою людиною. Це означає – відчувати біль або задоволення іншого так, як відчуває це він сам, і так само, як він, відноситься до причин, їх породжувачів, але при цьому ні на хвилину не забувати, що це – «нібито» (коли ця умова втрачається, стан емпатії стає станом ідентифікації).

Вимоги і очікування від клієнта. У концепції К. Роджерса існують певні пропозиційні передумови, що стосуються клієнта. Очікується, що, прийшовши на прийом, клієнт відчуватиме себе безпорадним, поводитиметься неконгруентно, чекатиме допомоги і буде достатньо закритим. У міру встановлення відносин, в процесі зміни їх стану, світосприймання і формування іншого ставлення до себе відбувається їх зростання, тобто вони стають зрілішими.

У роботах К. Роджерса виділяється сім **етапів корекційного процесу**, знання і повноцінне використання яких можна віднести до методичної сторони підходу:

1. **Заблокованість внутрішньої комунікації** (відсутні «Я-повідомлення») або повідомлення особистих значень, заперечується наявність проблем, відсутнє бажання до змін.

2. **Стадія самовираження**, коли клієнт починає в атмосфері схвалення привіткривати свої почуття, проблеми, зі всіма своїми обмеженнями і наслідками.

3 – 4. **Розвиток процесу саморозкриття і схвалення** себе клієнтом у всій своїй складності, суперечності, обмеженості і незавершеності.

5. Формування ставлення до **свого феноменологічного світу** як до свого, тобто долається відчуженість від свого «Я» і, як наслідок, зростає потреба бути собою.

6. Розвиток **конгруентності, самоприйняття і відповідальності, встановлення вільної внутрішньої комунікації**. Поведінка і самовідчуття «Я» стають органічними, спонтанними, відбувається інтеграція всього особистого досвіду в єдине ціле.

7. **Особистісні зміни**, відвертість собі і оточуючому. Психолог вже стає непотрібним, оскільки досягнута основна мета психокорекційної роботи. Клієнт знаходиться в стані конгруентності з собою і оточуючим середовищем, відкритий новому досвіду, існує реалістичний баланс між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним.

Основні компоненти роджерівської психотехніки: *встановлення конгруентності, вербалізація, віддзеркалення емоцій*.

Перший компонент ми обговорили вище. Зупинимось на двох інших.

1. **Вербалізація**. Прийом полягає в переказі психологом повідомлення клієнта. При цьому необхідно використовувати власні слова, уникаючи пояснення, інтерпретацію повідомлення або внесення власного бачення проблем клієнта. Мета такого перефразовування – виділення у вислові клієнта найістотнішого, «гострих кутів». Клієнт також одержує підтвердження тому, що його не тільки слухають, але і чують.

2. **Віддзеркалення емоцій**. Суть прийому полягає в назві психологом тих емоцій, які клієнт проявляє під час розповіді про себе, подіях свого життя. *Наприклад:*

Психолог: Чи правда, що коли ви розказували про своє дитинство, ви переживали смуток?

Клієнт: Так, але ще і досаду.

Психолог: Чи правильно я вас зрозумів, що, коли ви розказували про свого собаку, ви відчували розчулення і гордість?

Клієнт: Цілком вірно.

Процес корекції можна вважати завершеним, коли у клієнта з'являються наступні відносно постійні **зміни**:

- стає більш конгруентним, відкритим для досвіду, менше вдається до захистів і внаслідок цього більш реалістичний, об'єктивний в сприйнятті;
- ефективніше вирішує свої проблеми;
- поліпшується психологічна пристосовуваність, наближаючись до оптимальної, зменшується ранимість;
- сприйняття свого «Я» – ідеального стає доступнішим і реалістичнішим;
- внаслідок збільшення конгруентності зменшується тривожність, а також фізіологічна і психічна напруга;
- підвищується ступінь позитивної самооцінки;
- оцінку і вибір сприймає локалізованими всередині себе, довіряє собі;
- стає реалістичнішим, правильніше сприймає оточуючих і оточуючі сприймають поведінку клієнта як більш соціально зрілу;
- відбуваються різні зміни в поведінці, оскільки збільшується частка досвіду, що асимілює в «Я-структуру» і збільшується частка поведінки, яка може бути «привласнена» як така, що належить «Я»;
- поведінка стає більш креативною, більш адаптивною по відношенню до кожної нової ситуації і до кожної знов виникаючої проблеми і окрім цього представляє повніший прояв експресії власних намірів і оцінок.

Концепція К. Роджера знайшла широке застосування в конфліктології, в роботі з підлітками в школі і в психіатричній клініці. Проте існують і обмеження, які були відомі творцю цієї концепції. Так, існує небезпека надання психологічної допомоги клієнту без забезпечення умов його особистісного зростання, тобто настає ейфорія, що не має реальних підстав. Для психолога також існує небезпека надмірної ідентифікації з особистістю і переживаннями клієнта. Залишається невирішеним питання про тривалість психокорекційного ефекту і про те, які проблеми може створювати для клієнта перехід від психокорекційних відносин до реалій повсякденного життя.

3.3. Поведінковий напрямок

Поведінковий напрям в психокорекційній роботі бере свій початок від робіт **Д. Вольпе** і **А. Лазаруса** (середина 50-х – початок 60-х років), хоча коріння його йде в біхевіоризм **Д. Уотсона** і **Е. Торндайка**.

У основі даного напрямку виділяють **три класичні психологічні напрями**:

1. Роботи Д. Вольпе, А. Лазаруса, засновані на ідеях І. П. Павлова і С. Халла.
2. Теорія оперантного навчання Б. Скіннера.
3. Теорія когнітивного навчання.

В даний час в біхевіоральній психокорекції співіснують **три основні тенденції**:

1. *Класичне обумовлення*, висхідне з експериментальних традицій І.П. Павлова.
2. *Оперантне обумовлення*, пов'язане з ім'ям Б. Скіннера і його модифікаціями поведінки.
3. *Мультимодальне програмування*.

1. Класична теорія умовних рефлексів. Теорія І. П. Павлова стала фундаментом, на якому було побудовано сучасну будівлю поведінкової корекції. На відміну від принципу класичного обумовлення «стимул – реакція» учені розробили принцип оперантного обумовлення «реакція – стимул», згідно якому поведінка контролюється за її результатами і наслідками. Звідси випливає можливий спосіб впливу на поведінку через вплив на його результати за допомогою позитивного чи негативного підкріплення.

На основі принципів класичного обумовлення створені такі методики корекції поведінки, як методика аверсивного обумовлення, методика контролю стимулу і т.д.

І. П. Павлов вперше відповів на питання, яким чином нейтральний стимул може стати умовним подразником і викликати таку ж реакцію, як і безумовний рефлекс, який протікає автоматично. І. П. Павлов показав, що формування умовного рефлексу підкоряється ряду **вимог**:

- *суміжності* – збігу за часом індиферентного і безумовного подразників з деяким випередженням першого;
- *повторення* – багаторазове поєднання індиферентного і безумовного подразників.

Таким чином, один з шляхів управління поведінкою – управління пред'явленням стимулів, що викликають певну реакцію, а також організація зовнішнього оточення і контролю за ним. Організуючи зовнішнє оточення, певним чином можна формувати певну поведінку людини.

2. Теорія оперантного обумовлення пов'язана з іменами Е. Торндайка і Б. Скіннера. На відміну від принципу класичного обумовлення «стимул – реакція» ($S \rightarrow R$) учені розробили принцип оперантного обумовлення «реакція – стимул» ($R \rightarrow S$), згідно якому поведінка контролюється її результатами і наслідками. Звідси слідує можливий спосіб впливу на поведінку через вплив на її результати.

При використанні оперантних методів управління результатами поведінки здійснюється для впливу на саму поведінку. Тому особливе значення надається етапу *функціонального аналізу*, або поведінкової діагностики. Задача цього етапу полягає у визначенні підкріплюючої значущості оточуючих клієнта об'єктів, встановленні ієрархії їх підкріплюючої сили. Здійснити це можливо за допомогою прямого спостереження за поведінкою людини і встановленням зв'язку між частотою і інтенсивністю поведінки (залежна змінна), що проявляється, і об'єктами, що є в цей час, і подіями, що відбуваються в оточенні (незалежна змінна).

Оперантні методи можуть бути використані для вирішення *наступних задач*:

- формування нового стереотипу поведінки, якого раніше не було в поведінковому репертуарі людини (наприклад, поведінка самостверджуючого типу у пасивної дитини, елементи спільної гри у сором'язливої дитини і ін.), для формування такої поведінки використовують різні стратегії – «шейпінг», «зчеплення» тощо;
- закріплення (посилення) уже наявного в репертуарі, соціально бажаного стереотипу поведінки. Для вирішення цієї задачі використовуються контроль стимулу, позитивне і негативне підкріплення;

- зменшення або погашення небажаної поведінки. Досягається за допомогою методик покарання, насичення, позбавлення всіх позитивних підкріплень, оцінки відповіді;
- підтримка бажаного стереотипу поведінки в звичних (природних) умовах.

3. Мультимодальне програмування, або мультимодальна поведінкова корекція. У цьому напрямі центральне місце відводиться дії на цілісну організацію особистості. В межах цього новітнього напрямку (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс і ін.), що включає когнітивно-орієнтовану техніку моделювання, формування поведінки, отримали розвиток програми саморегуляції, когнітивного саморегулювання, когнітивної модифікації поведінки.

Останніми роками ця течія знаходить все більше прихильників. Одне з останніх досягнень поведінкової психотерапії – зняття посттравматичного синдрому за допомогою білатеральних сакодичних рухів очей. Відкритий в 1987 р. (Ф. Шапіро), цей метод добре зарекомендував себе в роботі з ветеранами війни у В'єтнамі, жертвами насильства і т. д.

Очолює сучасні біхевіоральні теорії людини уявлення про те, що людина – продукт і одночасно виробник свого навколишнього середовища. Істотною відмінністю від традиційного біхевіоризму є його орієнтованість на реальні дії.

В рамках цього підходу розроблений ряд методик моделювання поведінки, за допомогою яких розв'язуються наступні **задачі**:

- побудова нових стереотипів поведінки;
- погашення наявних неадаптивних стереотипів;
- полегшення прояву слабо представлених в репертуарі клієнта стереотипів.

Для теорії навчання характерне **виділення двох фаз**:

- набуття якого-небудь стереотипу поведінки і
- виконання даного стереотипу.

А. Бандура встановив, що підкріплення виконує істотну роль не у фазі набуття стереотипу, а у фазі виконання.

При наочній за допомогою моделі спостерігач оволодіває новим стереотипом поведінки, який раніше був відсутнім в його репертуарі.

Спостереження за моделлю укріплює або підсилює певні стереотипи поведінки (спостереження позитивних наслідків певної поведінки укріплює цей стереотип і навпаки); підвищує функцію дискримінації подразника, що має характер позитивного або негативного підкріплення.

У біхевіоріальному напрямі поняття особистості не тільки не розроблено, але просто відсутнє. Основні поняття, що застосовуються до особистості, відносяться до її поведінки. Тому основні реакції, на які спрямовані дії психолога, реальна поведінка людини в реальному світі.

Вся біхевіоральна психокорекція безпосередньо пов'язана з нау- чінням. Тому базисна термінологія відображає основні концепції нау- чіння. Основними є наступні поняття: «обумовлення»; «генералізація»; «загасання»; «контробумовлення»; «ефекти часткового підкріплення»; «викликані емоційні реакції»; «реакція уникнення»; «конфлікт»; «надмі- рна поведінка».

«Обумовлення». Розрізняють *два види обумовлення*:

1. *Класичне* (павловське), коли навчання відбувається завдяки під- кріплюючому поєднанню стимулів. Стимул зазвичай передуює реакції.

2. *Оперантне* (скіннеровське), коли навчання відбувається шля- хом вибору стимулу, що супроводжується позитивним (на противагу негативному) підкріпленням. Реакція, в цьому випадку, передуює стиму- лу. Розрізняють також безумовне підкріплення, яке відбувається поза спеціально організованим процесом обумовлення.

«Генералізація». Це поняття відображає феноменологію, що від- носиться до стимулу і узагальнення дії. У разі коли відбувається обу- мовлення стимул-реакція за певних обставин, це обумовлення може перенестися і на подібні стимули за асоціацією конкретної людини, ко- тра сприйняла це обумовлення. *Наприклад: дитина засвоїла обумов- лення слухняність-добре в ситуації, коли вона була слухняною по від- ношенню до батьків. Потім генералізувала цей зв'язок і стала слух- няною у всіх ситуаціях і з усіма людьми. А тому легко піддається по- ганому впливу однолітків.* На початку 50-х років К. Ноубл, Дж. Лейсі і Р. Сміт експериментально показали, що існує не тільки моторне, емо- ційне, але і вербальне, і також візуальне узагальнення. Тобто перено- ситься узагальнення на подібні слова, на зовні подібних людей тощо. Ця ідея перегукується із ідеєю переносу у класичному психоаналізі.

«Загасання». Це поняття відображає закономірності, пов'язані із зникненням реакцій, викликаних в результаті обумовлення. Можна прослідкувати дію погашення, коли поступово знижуючи неприємний звук при наближенні дитини до тварини, можна реєструвати і згасання викликаної реакції страху. Іншим прикладом може бути феномен, коли напрацьована через обумовлення реакція, яка не отримувала довгий час позитивного підкріплення, теж згасає з часом. Коли процес спеціально організований — доречнішим є термін «погашення», у випадку, коли протікання відбувається природнім чином, без стороннього втручання — доречнішим є термін «згасання».

«Контробумовлення». Поняття відображає дію обумовлення, несумісну з первинною обумовлюючою дією. *Так, щодня під час їжі дитини перед нею поміщали кролика, який викликав у дитини страх, на безпечній, але такій, що з кожним днем скорочується відстані.* Приємний досвід від споживання їжі стирав поступово неприємний досвід страху перед кроликами. Правда таким чином можна виробити у дитини анорексію у разі, якщо реакція страху буде сильнішою від задоволення процесом їжі.

«Ефект часткового підкріплення». Поняття відображає феномен поведінки, при якому підкріплення, яке є не постійним і виникає непередбачувано, особливо сильно закріплює бажану дію. *Саме на цьому психологічному ефекті заснована дія гральних автоматів.*

«Викликані емоційні реакції». Поняття фіксує феномен, при якому пред'явлення байдужого умовного стимулу в поєднанні з хворобливим безумовним стимулом викликає страх при повторенні пред'явлення байдужого умовного стимулу.

«Реакція уникнення». Дане поняття характеризує явище зникнення емоцій страху, коли суб'єкт навчається уникати дії страшного для нього стимулу. Наприклад сорм'язлива дитина стає, як їй здається, щасливішою, коли замість того, щоб спілкуватися з однолітками починає любити гратися на комп'ютері чи читати книжки і вже не має часу на неприємну діяльність.

«Конфлікт». Під конфліктом в поведінковій психокорекції розуміють суперечність між потребою і пов'язаною з нею сформованою реакцією уникнення. *Наприклад, реакція уникнення, пов'язана з придушенням сексуальної потреби, викликає фрустрацію і відчуття самотно-*

сті. Що б при обумовленні типу «сексуальна потреба-необхідно придушувати» людина не робила, вона стикається з дискомфортом. Або незадоволена сексуальна потреба, або докори сумління чи покарання від соціуму. Тому у даному випадку можна фіксувати конфлікт схеми обумовлення з потребою.

«**Надмірна поведінка**» (рухлива, емоційна або розумова) виникає як різновид реакції уникнення, в якій відбувається генералізація дій, що одержали раніше негативне підкріплення або їх заміщення за допомогою спрямованості на інший об'єкт. *Наприклад, обпікшися на молоці, – дмеш на воду.* (Або у раніше згаданому випадку слухняної дитини, слухняність, що стає причиною шкідливих впливів можна вважати надмірною поведінкою.

Для поведінкової корекції характерне наступне:

- прагнення психолога надати допомогу клієнтам, в плані того, щоб вони реагували на життєві ситуації так, як хочуть самі, тобто сприяти збільшенню репертуару доступної поведінки або виключенню небажаних способів реагування;
- *відсутність* вимоги змінити *емоційні* стосунки і відчуття клієнта;
- наявність позитивних стосунків між психологом і клієнтом, є необхідною, але недостатньою умовою ефективного корекційної дії;
- скарги клієнта розглядаються не як симптоми проблеми, котра за ними прихована, а як значущий матеріал, на якому фокусуються коректувальні дії;
- психолог і клієнт домовляються про специфічні цілі корекції, котрі формулюються таким чином, що і клієнт і психолог знають, як і коли цілі, про які вони попередньо домовляються, будуть досягнутими, та те, чи досягнені вони, чи ні в даний момент.

Мета і цілі корекції. Відповідно до загальної спрямованості біхевіоріальної концепції основна **мета корекційних дій** – забезпечення нових умов для навчання, тобто для вироблення нової адаптивної поведінки або подолання поведінки, яка стала дезадаптивною.

Задачі корекційних дій в поведінковій психокорекції формулюються або як навчання новим адаптивним формам поведінки, або як погашення і гальмування дезадаптивних форм поведінки, що є у суб'єкта,

або як полегшення вияву вже існуючих бажаних форм поведінки у життєвих природній життєвих умовах.

Конкретні цілі можуть включати формування нових соціальних умінь, оволодіння психологічними прийомами саморегуляції поведінки, подолання шкідливих звичок, зняття стресу, подолання поведінкових наслідків емоційних травм тощо.

Відповідно до загальної спрямованості біхевіоріальної концепції основна мета корекційних дій – *забезпечення нових умов для навчіння, тобто вироблення нової адаптивної поведінки або подолання поведінки, яка стала дезадаптивною.*

Позиція психолога. У біхевіоральній психокорекції психолог виступає в чітко певній ролі вчителя, наставника або лікаря. Відповідно до фіксованої ролі він повинен бути готовий прийняти на себе тягар соціально-психологічної моделі, зразка для наслідування, яким він виступає в очах клієнта, а також усвідомлювати специфіку захисного механізму ідентифікації, що виконує для клієнта важливу роль в біхевіоральній психокорекції.

Вимоги і очікування від клієнта. Роль психолога носить чітко фіксований характер. Так само чітко визначається і роль клієнта. Заохочується активність, свідомість в постановці цілей, бажання співпрацювати з психологом і імпровізація з новими формами поведінки.

Найважливішим моментом виступає вироблення готовності до застосування нових форм поведінки. Оскільки корекції піддається в основному поведінка того, хто звертається по допомогу, то і задачею корекційної діяльності виступає формування оптимальних поведінкових навичок. А психічні розлади різного типу розглядаються як форми неадаптивної поведінки.

Техніки

1. Методика «негативної дії». У її основі лежить парадоксальне припущення, що нав'язливої негативної звички можна позбутися, якщо свідомо багато разів повторювати її. Згідно павловському принципу згасання умовний стимул без підкріплення веде до зникнення (згасання) умовного рефлексу.

К. Денлап запропонував прийом позбавлення від нав'язливих рухів, деяких форм заїкання, який полягав у тому, що людині пропонувалося свідомо відтворювати небажані реакції 15-20 разів підряд.

Якщо під час бесіди психолога з клієнтом (тема бесіди – вільна) у клієнта з'являється небажана реакція, бесіда переривається і поновлюється тільки після того, як клієнт багато разів свідомо відтворить весь комплекс реакцій. Так, клієнту із заїканням рекомендують спеціально заїкатися, багато разів (15-20 разів) повторюючи слово або фразу, які викликають утруднення. Клієнту з нав'язливими рухами пропонують по 10-15 хв спеціально повторювати цей рух.

Перша зустріч триває близько 30 хв., подальші – до 1 год. Частота зустрічей – 2-3 рази на тиждень.

При високому авторитеті психолога ефективність методики підвищується.

2. Методика «скілл-терапії» (запропонована Д. Мейхенбаумом, 1976 р.) спрямована на розвиток саморегуляції і навичок самоконтролю. Автором була розроблена корекційна програма для зміни поведінки імпульсивних, гіперактивних, неорганізованих школярів. Програма містить ряд послідовних **етапів**:

✓ *Моделювання.* На цьому етапі дорослий ставить задачу, і, міркуючи вголос, вирішує її.

✓ *Спільне виконання задачі.* Дорослий ставить задачу і спільно з дитиною промовляє хід її розв'язання.

✓ *Вербалізація самостійного виконання задачі.* Дитина самостійно формулює задачу, і, промовляючи вголос розв'язання, самостійно заохочує себе («Я можу це зробити»; «Я справлюся»...) і оцінює досягнутий результат.

✓ *«Приховане» виконання задачі.* Дитина вирішує поставлену задачу, промовляючи розв'язання «про себе» (вирішує задачу у внутрішньому плані).

3. Методики формування поведінки. «Шейпінг». Методика застосовується для поетапного моделювання складної поведінки, яка не була раніше властива людині. Складається ланцюжок послідовних кроків, оволодіння якими приводить до кінцевої мети – засвоєння нової програми поведінки. У цьому ланцюжку найважливішим є перший елемент, який повинен бути чітко диференційований, а критерії оцінки його досягнення повинні бути чітко ясними. Перший елемент достатньо пов'язаний з кінцевою метою шейпінгу, від оволодіння ним залежить успіх

всієї програми, оскільки саме він спрямовує всю поведінку в потрібне русло.

Для полегшення оволодіння першим елементом бажаного стереотипу поведінки необхідно створити такі умови, при яких це відбудеться швидше і найлегше. Зокрема, використовується різноманітне підкріплення (як матеріальне, так і соціальне – схвалення, похвала і ін.). *Наприклад, при навчанні дитини навичкам самостійного одягання першим елементом може бути залучення уваги до яскравого одягу. У розробленому ланцюжку зчеплення сформоване у дитини бажання одягатися в яскраве вбрання і всім подобатися є останнім. Це бажання стає стимулом для того, щоб навчитися одягатися у разі, якщо мати яскравого одягу дитині не одягає, проте, дозволяє їй одягати це вбрання самостійно.*

«Зчеплення». Методика аналогічна методиці «шейпінгу» за структурою і зворотньо спрямована по схемі формування бажаної поведінки.

Бажаний поведінковий стереотип розглядається як ланцюг окремих поведінкових актів, при цьому кінцевий результат кожного акту є дискримінантним стимулом, запускаючим наступний поведінковий акт.

Формування бажаної поведінки починається з формування і закріплення останнього поведінкового акту, що знаходиться найближче до кінця ланцюга, до мети.

Як правило цю методику застосовують коли перший крок є найнебезпечнішим, а останній найпростішим. Наприклад: при формуванні навички прасувати найнебезпечнішим є включити праску і не вимкнути її потім. Тоді як автоматичне вимкнення праски і складання випрасуваної білизни до шафи є найбезпечнішим, бажаним і таким, що найчастіше забувається. Тому дитині спочатку доручають складати випрасувану білизну в шафу і дуже підкріплюють цей елемент поведінки, потім в обов'язки дитини включають вимкати праску після того, як мати попросувала речі і так далі аж до першого найнебезпечного елемента.

Вправи продовжуються до тих пір, поки бажана поведінка всього ланцюга не здійснюватиметься за допомогою звичних стимулів.

«Федінг» (згасання) – це поступове зменшення величини підкріплюючих стимулів. При достатньо сформованому стереотипі поведінки клієнт повинен реагувати на мінімальне підкріплення звичним чином. «Федінг» широко застосовується в корекційній роботі зі страхами. Один з варіантів методики полягає у тому, що як стимули на початку викори-

стовуються слайди із зображенням лякаючого об'єкту або лякаючої ситуації. Відразу вслід за пред'явленням стимульних слайдів клієнту демонструють слайди, що викликають заспокоєння. Таке чергування продовжується до тих пір, поки істотно не знизиться рівень тривоги, що викликається появою лякаючого об'єкту.

«Федінг» виконує важливу роль при переході від вправ в ситуації психокорекції (спільно з психологом) до вправ, здійснюваних в реальному повсякденному оточенні, коли підкріплюючі стимули виходять вже не від психолога, а від інших людей.

Варіантом вербального або невербального підкріплення, що підвищує у клієнта рівень уваги і фокусування на бажаному стереотипі поведінки, може бути спонукка. Підкріплення може виражатися в демонстрації цієї поведінки, прямих інструкціях, центрованих на потрібних діях, об'єктах дії і т.д.

4. Методики, засновані на принципах позитивного і негативного підкріплення.

Позитивне підкріплення – пред'явлення стимулу, що викликає у клієнта позитивно забарвлену емоційну реакцію, посилення певних поведінкових реакцій.

Негативне підкріплення – видалення стимулу, що викликає негативно забарвлену реакцію і тому також приводить до посилення певних поведінкових реакцій.

Нейтральні стимули – це стимули, які не впливають на поведінку.

«Позитивне підкріплення». Поведінка людини спрямовує і формує підкріплюючі стимули, які можуть бути безумовними і набутими (умовні підкріплюючі стимули).

Безумовні стимули (їжа, вода, певний рівень сенсорної стимуляції і ін.) викликають вроджені реакції, не залежать від попереднього навчання, і їх підкріплююча сила залежить від періоду депривації і зростає при його збільшенні.

Умовні підкріплюючі стимули формуються в процесі наочіння і носять в більшості випадків соціальний характер (увага, похвала, ласка, схвалення, визнання, позитивна оцінка, слава і т.д.).

Аналіз конкретного випадку, наприклад появи у дитини реакцій істеричного типу, дозволяє виявити ситуації, в яких відбувається

посилення або почастішання таких реакцій. Як правило, це ситуації, в яких дитина опиняється в центрі уваги. Спостереження за поведінкою дитини дозволяє оцінити значення інших підкріплюючих стимулів.

На підставі одержаних даних формулюється конкретна гіпотеза про характер підкріплюючого стимулу.

«**Виключення**» («**вимкнення**») підкріплюючого стимулу дозволяє перевірити гіпотезу. Проте необхідно мати на увазі, що після видалення підкріплюючого стимулу завжди існує певний період, протягом якого небажана поведінка зростає як по частоті, так і по силі прояву. В цей час дитина «вичавлює» з оточуючих потрібний їй підкріплюючий стимул, а оточуючі не витримують «атаки» і звичайно йдуть їй назустріч. Тому робота в рамках даної методики будується на основі широкого залучення до корекційної роботи найближчого оточення клієнта.

«**Контроль стимулу**». Методика переслідує **цілі** навчити клієнта:

1. Ідентифікувати дискримінантні і полегшуючі стимули в реальній ситуації і виявляти умови, що збільшують підкріплення небажаної поведінки, і уникати їх. *Наприклад, встановлення зв'язку різних ситуацій з їжею (в цілях контролю за вагою) – їжа під час випадкових зустрічей із знайомими, їжа при прогляданні телевізора, їжа під час прогулянки тощо – з подальшим виключенням цих стимулів, тобто їжа тільки у визначеному місці і в певний час.*

2. Підкріплювати стимули, пов'язані з бажаною поведінкою. *Наприклад, складання списку продуктів і блюд, що мають низьку калорійність, і навчення клієнта певним правилам використання списку. Так, щоденний письмовий облік калорійності спожитих продуктів дозволяє бути ще більш послідовним в досягненні мети.*

Маніпулювати періодом депривації, не доводячи його до рівня втрати контролю.

Механізм дії методики будується на положенні про те, що зв'язок між деякими стимулами і реакціями на них носить достатньо жорсткий характер. Поява стимулу дозволяє точно передбачити відповідь, тому, контролюючи умови появи стимулів і попередніх реакцій, можна добитися зміни поведінки з меншими витратами часу і сил, чим контролювати результати самої поведінки.

Події, котрі передують поведінці, групують таким чином:

- дискримінантні стимули, пов'язані у минулому з певним підкріпленням небажаної поведінки;
- полегшуючі стимули, що викликають визначену поведінку. *Наприклад, нова зачіска і новий стиль одягу можуть сприяти появі бажання спілкуватися;*
- умови, що збільшують силу підкріплення (зазвичай це період депривації якої-небудь потреби, наприклад період голоду).

«Згасання» («Погашення») Методика служить вирішенню задачі зміни небажаної поведінки і заснована на принципі зникнення позитивно підкріплюваної реакції. Вона аналогічна методиці «Позитивне підкріплення», містить ряд етапів, найважливішим з яких є діагностичний, який має за мету встановити особливості оточення, що підкріплюють небажану поведінку. «Згасання» припускає, що позбавлення клієнта всіх позитивних підкріплень даного небажаного стереотипу поведінки усуне небажану поведінку.

Швидкість «Згасання» залежить від того, яким чином в реальному житті підкріплювався цей стереотип.

Методика вимагає значного часу, оскільки небажана поведінка, перш ніж згаснути, проходить через період первинного зростання по частоті і сили її вияву.

Одним з варіантів методики «Згасання» є позбавлення всіх позитивних підкріплень. Найефективнішим способом позбавлення всіх позитивних підкріплень вважається ізоляція, в реальному житті вона практично зводиться до соціальної ізоляції. *Наприклад, дитину одну виводять в іншу кімнату, при цьому оточення залишається без зміни.* Така ізоляція знімає позитивне підкріплення або означає припинення дії стимулу.

«Оцінка відповідей». Методику називають також методикою «штрафів». Суть її зводиться до зменшення числа позитивних підкріплень за небажану поведінку.

Програма складається так, щоб зменшення певних позитивних підкріплень (а в методиці використовується тільки позитивне підкріплення) не могло бути легко замінене іншими позитивними підкріпленнями.

«Насичення». Методика заснована на тому, що навіть позитивно підкріплювана поведінка має тенденцію до самовиснаження, якщо вона

продовжується однотипно впродовж довгого часу (а позитивне підкріплення втрачає свою значимість для клієнта за рахунок звикання).

«Покарання». Методика полягає у використуванні негативного (аверсивного) стимулу відразу за реакцією, яку необхідно загасити.

До *аверсивного обумовлення* вдаються у випадках антисоціальної поведінки або шкідливих для організму звичок (куріння, алкоголізм, переїдання). Цей метод полягає у поєднанні неприємної дії або неприємного стану із ситуацією, яка звичайно приносить задоволення. *Наприклад, якщо кожний раз, коли п'яниця піднесе стакан з алкоголем до рота, він одержуватиме удар електричним струмом, то мабуть, що задоволення, яке він раніше одержував від алкоголю, сильно ослабне, а після декількох повторень такого досвіду – зникне зовсім, і зміниться умовно-рефлекторною огидою до випивки.*

У методиці покарання використовуються переважно соціальні стимули, такі як висміювання, засудження, негативна оцінка поведінки тощо, якщо больові чи хворобливі (наприклад, почуття піднуджування та головного болю після вживання алкоголю) стимули є практично загальними і надають дію практично стовідсотково, то дія соціальних стимулів специфічно індивідуальна.

Методика **ефективна** при дотриманні наступних умов:

1. **Дотримання певного тимчасового інтервалу між реакцією і стимулом.** Ефект спостерігається, якщо негативний стимул застосовується безпосередньо (з інтервалом від десятих секунди до декількох секунд) у відповідь після реакції. Якщо застосування стимулу запізнюється, його ефективність починає швидко зменшуватися.

2. **Використання певної схеми застосування негативного стимулу.** На першому етапі ефективніше придушення небажаної поведінки досягається за допомогою постійного застосування негативного стимулу і лише через деякий час можна переходити до непостійної схеми стимулювання.

3. **Наявність в поведінці клієнта альтернативних відповідних реакцій для досягнення тієї ж мети.** В протилежному випадку оскільки мета зберігає своє значення для клієнтів, а стереотип її досягнення, що є в репертуарі, виявляється заблокованим, то за відсутності інших «бажаних» стереотипів поведінки це часто викликає агресію або інші форми деструктивної поведінки.

Все це обмежує сферу використання даної методики.

Як конкретні **прийоми корекції відхилень** поведінки у дітей, заснованих на негативному підкріпленні, використовують наступні:

✓ **«Тайм-аут»** – видалення з класу або групи, при якому дитина з поведінкою, що відхиляється, позбавляється можливості одержувати позитивне підкріплення, пов'язане з груповою діяльністю. Прийом видалення ефективний в корекції агресивної деструктивної поведінки у дошкільних закладах.

✓ **«Гіперкорекція»** – ефективний прийом для корекції поведінки дітей і дорослих, що порушують інституційні норми. Суть його в тому, щоб індивід спочатку і негайно відновив зруйнований ним порядок речей, приніс вибачення у зв'язку із своєю неадекватною поведінкою, а потім прийняв на себе додаткові обов'язки по збереженню середовища перебування.

✓ **«Штраф»** – прийом, широко використовуваний в корекції. Слід тільки точно обговорити ієрархію порушень і розмір відповідного штрафу за порушення.

У поведінковій психокорекції використовують також *техніку систематичної десенсибілізації*, коли до стимулу, по відношенню до якого розвивається фобія, привчають поступово методом звикання до «мінімальної дози» цього стимулу; *тренінги* (релаксаційні, емоційні, бажаної поведінки, спілкування тощо); *занурення чи затоплення*, коли людину утримують регулярно при лякаючому стимулі максимальної сили з метою звикання до нього; *символічна економія або «жетонна» техніка*, коли людині видають за очікувану поведінку або відбирають за небажану поведінку символічні обміни предмети — жетони, які вона потім може обміняти на реальні вигоди.

До переваг поведінкової корекції можна віднести нетривалість, що дозволяє контролювати ефекти, що викликаються нею. Методи поведінкової терапії широко застосовуються при різних формах деструктивної поведінки: *курінні, алкоголізмі, фобіях, заїканні* і т.д.

Психологи, що використовують як корекційний метод поведінкової терапії, орієнтуються не на причини порушення поведінки, а на саму порушену поведінку. Багато авторів відзначають **ефективність поведінкової терапії** саме при роботі з дітьми. Пояснюється це наступними **чинниками**:

1. Можливістю контролю соціального оточення дитини.
2. Особливостями дезадаптивної поведінки дітей.
3. Відносною стислістю дії, що особливо важливе при роботі з дітьми.

Д. Гельфанд, К. О'Лірі, Г. Уїлсон вважають, що для проведення поведінкової терапії практично немає вікових меж. Описані випадки роботи з дітьми першого року життя. Багато авторів відзначають широкий діапазон порушень, при яких доцільне проведення поведінкової корекції. Особливо піддаються їй енурез, страхи, розлад сну і апетиту, напади дратівливості. Ефективність поведінкової терапії показана для дітей, страждаючих гіперактивністю, анолексією і енурезом.

Дискримінантний стимул – стимул, передуючий за часом певній поведінковій реакції.

Психологи, що використовують як коректувальні методи поведінкової терапії, орієнтуються не на причини порушення поведінки, а на саму порушену поведінку. Використовуються наступні техніки: методика «негативної дії»; методики формування поведінки – «Шейпінг», «Зчеплення», «Федінг»; методики, засновані на принципах позитивного і негативного підкріплення – «Позитивне підкріплення», «Контроль стимулу», «Оцінка відповідей», «Насичення», «Покарання».

Отже, до переваг поведінкової корекції можна віднести невелику тривалість, що дозволяє контролювати ефекти, які викликаються нею. Методи поведінкової терапії широко застосовуються при різних формах деструктивної поведінки: курінні, алкоголізмі, фобіях, заїканні тощо. Особливо добре піддаються такому виду корекції енурез, страхи, розлади сну і апетиту, напади дратівливості, гіперактивність, анолексія.

Для проведення поведінкової терапії практично немає вікових меж. Описані випадки роботи з дітьми першого року життя.

У біхевіоріальній психокорекції психолог виступає в чіткій ролі вчителя, наставника або лікаря. Так само чітко визначається і роль клієнта. Заохочується активність, свідомість в постановці цілей, бажання співпрацювати з психологом і імпровізації з новими формами поведінки.

3.4. Трансактний аналіз Е. Берна

Е. Берн створив популярну концепцію, коріння якої йде від психоаналізу. Проте концепція Е. Берна увібрала в себе ідеї і поняття як психодинамічного, так і біхевіоріального підходу, зробивши акцент на визначенні і виявленні когнітивних схем поведінки, які програмують взаємодію особистості з собою і іншими.

Сучасний трансактний аналіз включає теорію особистості, теорію комунікацій, аналіз складних систем і організацій, теорію дитячого розвитку. В практичному застосуванні він представляє собою систему корекції як окремих людей, так і подружніх пар, сімей, різних груп.

Структура особистості за Е. Берном, характеризується наявністю трьох станів «Я»: «Родич», «Дитина», «Дорослий».

«**Батько**» – «его-стан» з інтеріоризованими раціональними нормами чинності, вимог і заборон.

«**Батько**» – це інформація, отримана в дитинстві від батьків і інших авторитетних осіб: правила поведінки, соціальні норми, заборони, норми того, як можна або потрібно поводитися в тій або іншій ситуації. Є два основні **батьківські впливи на людину**: **прямий**, який проводиться під девізом: «*Роби як я!*» і **непрямий**, який реалізується під девізом: «*Роби не як я роблю, а як я велю робити!*».

«**Батько**» може бути *контролюючим* (заборони, санкції) і *тим, хто піклується* (поради, підтримка, опіка). Для «Батька» характерні директивні вислови типу: «**Можна**»; «**Повинен**»; «**Ні за що**»; «**Отже, запам'ятай**»; «**Яка дурниця**»; «**Бідолаха**»...

У тих умовах, коли "батьківський" стан повністю блокований і не функціонує, людина позбавляється етики, моральних засад і принципів.

«**Дитина**» – емотивне начало в людині, яке виявляється в двох видах:

1. «**Природна (звичайна) дитина**» – припускає всі імпульси, властиві дитині: довірливість, безпосередність, захопленість, винахідливість; додає людині чарівливість і теплоту. Але при цьому вона капризна, образлива, легковажна, егоцентрична, вперта і агресивна.

2. **«Адаптована дитина»** – допускає поведінку, що відповідає очікуванням і вимогам батьків. Для «адаптованої дитини» характерна підвищена конформність, невпевненість, боязкість, соромливість. Різновидом «адаптованої дитини» є **«бунтуюча» проти батьків «Дитина»**.

Для «Дитини» характерні вислови типу: **«Я хочу»**; **«Я боюся»**; **«Я ненавиджу»**; **«Яке мені діло»**.

Дорослий «Я-стан» – здатність людини об'єктивно оцінювати дійсність за інформацією, одержаною в результаті власного досвіду і на основі цього приймати незалежні, адекватні ситуації, рішення.

Дорослий стан здатний розвиватися протягом всього життя людини. Словник «Дорослого» побудований без упередження до реальності і складається з понять, за допомогою яких можна об'єктивно виміряти, оцінити і виразити об'єктивну і суб'єктивну реальність. Людина з переважаючим станом «Дорослого» є раціональною, об'єктивною, здатною здійснювати найбільш адаптивну поведінку.

Якщо «Дорослий» стан блокований і не функціонує, то така людина живе у минулому, вона не здатна усвідомити світ, що змінюється, і її поведінка коливається між поведінкою «Дитини» і «Батька».

Якщо «Батько» – це викладена концепція життя, «Дитина» – концепція життя через відчуття, то «Дорослий» – це концепція життя через мислення, заснована на зборі і обробці інформації. «Дорослий» у Е. Берна виконує роль арбітра між «Батьком» і «Дитиною». Він аналізує інформацію, записану в «Батькові» і «Дитині», і вибирає, яка поведінка найбільш відповідає даним обставинам, від яких стереотипів необхідно відмовитися, а які бажано включити. Тому корекція повинна бути спрямована на вироблення постійної дорослої поведінки, її **мету: «Будь завжди дорослим!»**.

Для Е. Берна характерна **спеціальна термінологія**, яка позначає події, що відбуваються між людьми в спілкуванні.

«Гра» – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, в якому особистість прагне уникнути близькості (тобто повноцінного контакту) шляхом маніпулятивної поведінки.

Близькість – це вільний від ігор, щирий обмін почуттями, без експлуатації, що виключає отримання певної вигоди.

Під **іграми** розуміється тривала послідовність дій, що містять **слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату, винагороду**. Кожна дія супроводжується певними почуттями. Заради отримання почуттів часто і скоюються дії гри. Кожна дія гри супроводжується погладжуванням, яких на початку гри більше, ніж ударів. Чим далі розвертається гра, тим інтенсивніше стають погладжування і удари, досягаючи максимуму в кінці гри.

Виділяють **три ступені ігор**:

- **ігри 1-ої ступені** прийняті в суспільстві, вони не приховуються і не призводять до важких наслідків;
- **ігри 2-ої ступені** приховуються, не вітаються суспільством і призводять до ущербу, який не можна назвати непоправним;
- **ігри 3-ої ступені** приховуються, засуджуються, призводять до непоправного ущербу тому, хто програв.

Ігри можуть розіграватися людиною з самою собою, часто – двома гравцями (при цьому кожен гравець може виконувати декілька ролей), і іноді гравець влаштовує гру з організацією.

Психологічна гра є серією наступних один за одним трансакцій з чітко визначеним і передбаченим результатом, з прихованою мотивацією. Як виграш виступає який-небудь певний емоційний стан, до якого гравець несвідомо прагне.

«Погладжування і удари» – взаємодії, спрямовані на передачу позитивних або негативних почуттів. **Погладжування** можуть бути:

- ✓ **позитивними**: «Ви мені симпатичні», «Яка ви мила»;
- ✓ **негативними**: «Ти мені неприємний», «Ти сьогодні погано виглядаєш»;
- ✓ **умовними** (стосуються того, що людина робить і підкреслюють результат): «Ви добре це зробили», «Ти б мені більше подобався, як би...».
- ✓ **безумовними** (пов'язані з тим, ким людина є): «Ви фахівець вищого класу», «Я приймаю тебе таким, якою ти є»;
- ✓ **фальшивими** (зовні вони виглядають як позитивні, а насправді виявляються ударами): «Вам, звичайно ж, зрозуміло, що я вам говорю, хоча ви і справляєте враження недалекої людини», «Вам дуже йде цей костюм, звичайно костюми на вас висять мішками».

Будь-яка взаємодія людей містить погладжування і удари, вони складають банк погладжувань і ударів людини, яка багато в чому визначає самооцінку і самоповагу. Кожна людина потребує погладжувань, особливо гостро цю потребу відчують підлітки, діти і люди похилого віку. Чим менше фізичних погладжувань одержує людина, тим більше вона налаштована на психологічні погладжування, які з віком стають більш диференційованими і витонченими. Погладжування і удари знаходяться в зворотній залежності: чим більше людина приймає позитивних погладжувань, тим менше віддає ударів, і чим більше людина приймає ударів, тим менше вона віддає погладжувань.

«**Трансакції**» – всі взаємодії з іншими людьми з позиції тієї або іншої ролі: «Дорослого», «Батька», «Дитини».

Розрізняють додаткові, перехресні некриті трансакції.

Додатковими називаються трансакції, що відповідні очікуванням взаємодіючих людей і відповідають здоровим людським відносинам. Такі взаємодії неконфліктогенні і можуть продовжуватися необмежений час.

Перехресні трансакції починаються взаємними докорами, їдкими репліками і закінчуються лясканням дверима. В цьому випадку на стимул дається реакція, що активізує невідповідні «его-стани». Приховані трансакції включають більше двох «его-станів», повідомлення в них маскується під соціально прийнятним стимулом, але у відповідь реакція очікується з боку ефекту прихованого повідомлення, що складає суть психологічних ігор.

«**Здирство**» – спосіб поведінки, за допомогою якого люди реалізують звичні установки, викликаючи у себе негативні почуття, як би вимагаючи своєю поведінкою, щоб їх заспокоювали. Здирство – це звично те, що одержує ініціатор гри в її кінці. *Так, наприклад, рясні скарги клієнта спрямовані на отримання емоційної і психологічної підтримки з боку оточуючих.*

«**Заборони і ранні рішення**» – одне з ключових понять, що означає послання, яке передається в дитинстві від батьків до дітей з «его-стану» «Дитина» у зв'язку з тривогами, турботами і переживаннями батьків. Ці заборони можна порівняти зі стійкими матрицями поведінки. У відповідь на ці послання дитина приймає те, що називається «ранні рі-

шення», тобто формули поведінки, витікаючі із заборон. *Наприклад, не «висовуватися, треба бути непомітним, а інакше буде погано».* – «А я висовуватимуся».

«Життєвий сценарій» – це життєвий план, що нагадує спектакль, який особистість вимушена грати. Він **включає**: батьківські послання (соціальні норми, заборони, правила поведінки). Діти одержують від батьків вербальні сценарні повідомлення як загального життєвого плану, так і життя людини, що стосуються різних сторін: професійний сценарій, сценарій одруження-заміжжя, освітній, релігійний і т.д. При цьому **батьківські сценарії** можуть бути: **конструктивними, деструктивними і непродуктивними**:

- ранні рішення (відповіді на батьківські послання);
- ігри, які реалізують ранні рішення;
- здирства, якими виправдовуються ранні рішення;
- очікування і припущення того, чим закінчиться п'єса життя.

«Психологічна позиція або основна життєва установка» – *скупність* основних, базових уявлень про себе, значущих інших, навколишнього світу, що дають підставу для головних вирішень і поведінки людини. Виділяють наступні **основні позиції**:

1. «Я благополучний – ти благополучний».
2. «Я неблагополучний – ти неблагополучний».
3. «Я неблагополучний – ти благополучний».
4. «Я благополучний – ти неблагополучний».

1. **«Я благополучний – ти благополучний»** – це позиція повного достатку і схвалення інших. Людина знаходить себе і своє оточення благополучним. Ця позиція удачливої, здорової особистості. Така людина підтримує добрі відносини з оточуючими, прийнята іншими людьми, чуйна, викликає довіру, довіряє іншим і впевнена в собі. Така людина вміє жити в світі, що змінюється, внутрішньо вільна, уникає конфліктів і не витрачає час на боротьбу з самою собою або з кимось з оточуючих. Людина з такою позицією вважає, що життя кожної людини вартує того, щоб жити і бути щасливим.

2. **«Я неблагополучний – ти неблагополучний»**. Якщо людина була оточена увагою, теплом і турботою, а потім через якісь життєві обставини ставлення до неї радикально міняється, то вона починає

відчувати себе неблагополучною. Оточення також сприймається в негативному світлі.

Ця позиція безнадійного відчаю, коли життя сприймається даремним і повним розчарувань. Така позиція може складатися у дитини, позбавленої уваги, покинутої, коли оточуючі байдужі до неї, або у дорослого, який поніс велику втрату і не має в своєму розпорядженні ресурсів для власного відновлення, коли оточуючі відвернулися від нього і він позбавлений підтримки. *Багато людей з установкою «Я неблагополучний – ти неблагополучний» проводять велику частину життя в наркологічних, психіатричних і соматичних стаціонарах, в місцях позбавлення волі. Для них типові всі порушення здоров'я, викликані саморуйнуючою поведінкою: непомірне куріння, зловживання алкоголем і наркотичними речовинами. Людина з такою установкою вважає, що її життя і життя інших людей взагалі нічого не коштує.*

3. **«Я неблагополучний – ти благополучний».** Людина з негативним образом власного «Я» обтяжена подіями, що відбуваються, і приймає на себе вину за них. Вона недостатньо впевнена в собі, не претендує на успіх, низько оцінює свою працю, відмовляється брати на себе ініціативу і відповідальність. Вона відчуває себе повністю залежною від оточуючих, які представляються їй величезними, всесильними, благополучними фігурами. *Людина з такою позицією вважає, що її життя небагато чого коштує на відміну від життя інших, благополучних людей.*

4. **«Я благополучний – ти неблагополучний».** Ця установка гордовитої переваги. Дана фіксована емоційна установка може сформуватися як в ранньому дитинстві, так і в зрілішому віці. Формування установки в дитинстві може складатися **за двома механізмами:**

➤ У одному випадку сім'я всіляко підкреслює перевагу дитини над іншими її членами і оточуючими. Така дитина росте в атмосфері поваги, всепрощення і приниження оточуючих.

➤ Інший механізм розвитку установки спрацьовує, якщо дитина постійно перебуває в умовах, загрозливих її здоров'ю або життю (наприклад, при поганому поводженні з дитиною), і коли вона відновлюється після чергового приниження (або для того, щоб просто вижити), вона заключає: «Я благополучний» – щоб звільнитися від своїх кривдників і тих, хто не захистив її «Ти неблагополучний». Людина з такою

установкою вважає своє життя вельми цінним і не цінує життя іншої людини.

Трансактний аналіз включає:

- ✓ Структурний аналіз – аналіз структури особистості.
- ✓ Аналіз трансакцій – вербальних і невербальних взаємодій між людьми.
- ✓ Аналіз психологічних ігор, прихованих трансакцій, що призводять до бажаного результату – виграшу.
- ✓ Аналіз сценарію (скрипт-аналіз) індивідуального життєвого сценарію, якому людина мимовільно слідує.

У основі корекційної взаємодії лежить структурний аналіз «его-позиції», який припускає демонстрацію взаємодії за допомогою техніки **рольових ігор**.

Особливо виділяються дві **проблеми**:

- 1) **контамінації**, коли змішуються два різні «его-стани»,
- 2) **виключення**, коли «его-стани» жорстко відмежовані один від одного.

У трансактному аналізі використовується **принцип відкритої комунікації**. Це означає, що психолог і клієнт розмовляють на простій мові, звичними словами (це значить, що клієнт може читати літературу по трансактному аналізу).

Цілі корекції. Головна мета – допомога клієнту в усвідомленні своїх ігор, життєвого сценарію, «его-станів» і при необхідності схвалення нових рішень, що відносяться до поведінки побудови життя.

Суть корекції полягає в тому, щоб звільнити людину від виконання нав'язаних програм поведінки і допомогти їй стати незалежною, спонтанною, здібною до повноцінних відносин і близькості.

Метою також є досягнення клієнтом незалежності і автономії, звільнення від примушування, включеність в справжні, вільні від ігор взаємодії, що допускають відвертість і близькість.

Кінцева мета – досягнення автономії особистості, визначення своєї власної долі, схвалення відповідальності за свої вчинки і почуття.

Позиція психолога. Основна задача психолога – забезпечити необхідний інсайт. А звідси вимога до його позиції: партнерство, схвалення

ня клієнта, поєднання позиції вчителя і експерта. При цьому психолог звертається до «его-стану» «Дорослий» в клієнті, не потурає капризам «Дитини» і не заспокоює розгніваного «Батька» в клієнті.

Коли психолог використовує надмірно багато термінології, незрозумілої клієнту, вважається, що цим він прагне захиститися від власної невпевненості від проблем.

Вимоги і очікування від клієнта. Основною умовою роботи в трансактному аналізі є укладення **контракту**. У контракті чітко обмовляються: **цілі**, які клієнт ставить перед собою; **шляхи**, якими ці цілі досягатимуться; **пропозиції психолога** по взаємодії; **список вимог до клієнта**, який той зобов'язується виконувати.

Клієнт вирішує, які переконання, емоції, стереотипи поведінки він повинен змінити в собі, щоб досягти намічених цілей. Після перегляду ранніх рішень клієнти починають думати, поводитися і відчувати по-іншому, прагнучи набути автономії. Наявність контракту припускає взаємну відповідальність обох сторін: психолога і клієнта.

Техніка:

1. **Техніка сімейного моделювання включає** елементи психодрами і структурного аналізу «его-стану». Учасник групової взаємодії відтворює свої трансакції з моделлю своєї сім'ї. Проводиться аналіз психологічних ігор і вимог клієнта, аналіз ритуалів, структуризація часу, аналіз позиції в спілкуванні і, нарешті, аналіз сценарію.

2. **Трансактний аналіз.** Дуже ефективний в груповій роботі, призначений для короткочасної психокорекційної роботи. Трансактний аналіз надає клієнту можливість вийти за рамки неусвідомлюваних схем і шаблонів поведінки, і, прийнявши іншу когнітивну структуру поведінки, отримати можливість довільної вільної поведінки.

Основні поняття теми

Психодинамічний напрямок, ігротерапія, арттерапія, класичний психоаналіз З. Фрейда, види страхів (невротичний, реалістичний, моральний), основні стадії психоаналізу, метод вільних асоціацій, тлумачення (інтерпретація) сновидінь, інтерпретація, аналіз опору, аналіз перенесення, клієнт-центрований підхід К. Роджерса, «Поле досвіду», «самість», «Я» – реальне, «Я» – ідеальне, «тенденція до самоактуалізації», етапи корекційного процесу: заблокованість внутрішньої комунікації, стадія самовираження, розвиток процесу саморозкриття і схвалення, ставлення до свого феноменологічного світу як до свого, розвиток конгруентності, самоприйняття і відповідальності, встановлення вільної внутрішньої комунікації, особистісні зміни, поведінковий напрямок, класична теорія умовних рефлексів, теорія оперантного обумовлення, мультимодальне програмування, або мультимодальна поведінкова корекція, методика «негативної дії», методика «скілл-терапії», методики формування поведінки, «Шейпінг», методики, засновані на принципах позитивного і негативного підкріплення, прийоми корекції поведінки: «Тайм-аут», «Гіперкорекція», «Штраф», чинники ефективності поведінкової терапії, трансактний аналіз, «батько», «природна (звичайна) дитина», «адаптована дитина», дорослий «Я-стан», техніка сімейного моделювання, принцип відкритої комунікації, «Психологічна позиція або основна життєва установка», «Життєвий сценарій», «Заборони і ранні рішення», «Здирство», «Трансакції», «Погладжування і удари».

Запитання для самостійного опрацювання:

1. *В чому суть психодинамічного напрямку?*
2. *Розкрийте особливості основних стадій психоаналізу.*
3. *Перерахуйте основні етапи корекційного процесу.*
4. *В чому суть клієнт-центрованого підходу К. Роджерса?*
5. *В чому полягають особливості поведінкового напрямку?*
6. *Назвіть основні підходи в теорії оперантного обумовлення.*
7. *Які методики формування поведінки ви знаєте?*

Список використаної літератури:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Зубалий Н. П., Левочкина А. М. Основы психотерапии: учеб. пособие. Київ: МАУП, 2001. С. 127-152, 160.
3. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
4. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.

Тема 4. ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ПРОГРАМ

- 4.1. Принципи складання і основні види психокорекційних програм.
- 4.2. Основні вимоги до складання психокорекційних програм.
- 4.3. Оцінка ефективності психокорекційних заходів.

4.1. Принципи складання і основні види психокорекційних програм

Ми розглядаємо **психологічну корекцію** в двох планах: в **широкому** – як комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення в дітей недоліків у розвитку, і у **вузькому** – як метод психологічного впливу, спрямований на розвиток психічних процесів і функцій в дитини і гармонізацію розвитку її особистісних властивостей.

Психокорекційні технології – це сукупність знань про способи і засоби проведення психокорекційного процесу.

Психокорекційний процес – складна система, що включає в себе як стратегічні, так і тактичні задачі. В **тактичні задачі** входить розробка методів і психокорекційних технік, форма проведення корекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять.

Корекційна робота з дитиною повинна будуватися не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. При цьому необхідно проводити корекційну роботу як із самою дитиною по зміні її окремих психологічних утворень, так і з умовами життя, виховання і навчання, в яких знаходиться дитина.

Розглянемо **стратегічні задачі**, так як вони є загальними для всіх дітей з проблемами в розвитку.

В практиці психокорекційної роботи традиційно виділяють **три основні моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна** (А. А. Осіпова, 2000).

Загальна модель корекції – це система оптимального вікового розвитку особистості в цілому. Вона включає в себе охоронно-стимулюючий режим для дитини, відповідний розподіл навантажень з врахуванням психічного стану, організацію життєдіяльності дитини в школі, в сім'ї та інших групах.

Типова модель корекції оснований на організації конкретних психокорекційних впливів з використанням різних методів: ігротерапії, сімейної терапії, психорегулюючих тренувань.

Індивідуальна модель корекції орієнтована на корекцію різних порушень в дитини чи підлітка з врахуванням його індивідуально-типологічних, психологічних особливостей. Це досягається в процесі створення індивідуальних психокорекційних програм, спрямованих на корекцію наявних недоліків з врахуванням індивідуальних факторів.

Загальна модель психокорекції орієнтована на профілактичну роботу з дитиною, типова модель – на оптимізацію, стимулювання психічного розвитку, а індивідуальна модель – на корекцію недоліків в розвитку дитини з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

Принципи проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм

Принципи побудови корекційних програм визначають стратегію, тактику їхньої розробки, тобто визначають цілі, задачі корекції, методи і засоби психологічного впливу.

Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на **принципи**:

- **системності** корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- **єдності** діагностики і корекції;
- **пріоритетності** корекції причинного типу;
- **діяльнісний** принцип корекції;
- **врахування** вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- **комплексності** методів психологічного впливу;
- **активного залучення** соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- **опори** на різні рівні організації психічних процесів;

- програмованого **навчання**;
- зростання **складності**;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності **матеріалу**;
- урахування **емоційного** забарвлення матеріалу.

Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку.

Іншими словами, кожна якість дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних його аспектів – на рівні благополуччя, що відповідає нормі розвитку; на рівні ризику, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно виражається в різного роду відхиленнях від нормативного ходу розвитку.

У цьому факті виявляється закон нерівномірності розвитку. Тому відставання і відхилення в розвитку деяких сторін особистості закономірно приведуть до труднощів і відхилень у розвитку інтелекту дитини і навпаки. Наприклад, нерозвиненість навчальних і пізнавальних мотивів і потреб з високою імовірністю призводить до відставання в розвитку логічного операційного інтелекту.

Під час визначення цілей і задач корекційно-розвивальної роботи не можна обмежуватися лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а потрібно виходити з найближчого прогнозу розвитку.

Вчасно прийняті превентивні міри дозволяють попередити різного роду відхилення в розвитку. З іншого боку, взаємозумовленість у розвитку різних сторін психіки дитини дозволяє значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін через механізм компенсації. Крім того, будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їхнє попередження, але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, цілі й задачі будь-якої корекційно-розвивальної роботи повинні бути сформульовані як система **задач трьох рівнів**:

- ✓ корекційного – виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку;

- ✓ профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку;
- ✓ розвивального – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку.

Тільки єдність перерахованих видів задач може забезпечити успіх і ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги.

Принцип реалізується у двох **аспектах**.

1. Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап **комплексного діагностичного обстеження**, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми. Ефективна корекційна програма може бути побудована лише на основі ретельного психологічного обстеження. У той же час найточніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів.

2. Реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає від психолога постійного **контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань дитини**. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в задачі програми, методи і засоби психологічного впливу на дитину. Інакше кажучи, кожен крок у корекції має бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми.

Таким чином, контроль динаміки й ефективності корекції, у свою чергу, потребує постійної діагностики впродовж корекційної роботи.

Принцип пріоритетності корекції причинного типу. Виділяють два типи корекції залежно від її спрямованості: симптоматичну і каузальну (причинну).

Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів.

Корекція причинного (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення.

Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем.

Робота із симптоматикою, якою б успішною вона не була, не зможе до кінця розв'язати труднощі, які переживає дитина. Показовим у цьому відношенні є приклад з корекцією страхів у дітей. Застосування методу терапії малюванням дає значний ефект у подоланні симптоматики страхів. Однак у тих випадках, коли причини виникнення страхів дітей лежать у внутрішньосімейних відносинах і пов'язані, наприклад, з емоційним неприйняттям дитини батьками і глибинними афективними переживаннями, ізольоване застосування методу терапії малюванням дає лише нестійкий, короткочасний ефект.

Звільнивши дитину від страху темряви і небажання залишатися самій у кімнаті, через деякий час ця сама дитина може звернутися до вас, але вже з новим страхом, наприклад висоти. Тільки успішна психокорекційна робота з причинами, які зумовлюють страхи і фобії (у цьому випадку робота з оптимізацією дитячо-батьківських відносин), дозволить уникнути відтворення симптоматики неблагополучного розвитку.

Принцип пріоритетності корекції каузального типу означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і відхилень у розвитку дитини.

Діяльнісний принцип корекції. Теоретичною основою є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини, розроблене у працях О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку її особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини.

Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетиченого розвитку.

Врахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини.

Корекційна програма не може бути знеособленою чи уніфікованою. Навпаки, вона повинна створювати оптимальні можливості для індивідуалізації та утвердження самості.

Принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини.

Система відносин дитини з близькими дорослими, особливості їхніх міжособистісних стосунків і спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення є основним компонентом соціальної ситуації розвитку, визначають зону найближчого розвитку. Дитина розвивається в цілісній системі. соціальних відносин, нерозривно і в єдності з ними. Тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних відносин.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність спирання на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток. У дитячому віці розвиток довільних процесів недостатній, водночас мимовільні процеси можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

Принцип програмованого навчання передбачає розробку дитиною програм, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких – спочатку з психологом, а потім самостійно – приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

Принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його психологічною складністю. Рівень труднощів повинен бути доступним конкретній дитині. Це дозволяє підтримувати інтерес до корекційної роботи і дає можливість відчути радість подолання.

Врахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Урізно-

манітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово.

Врахування емоційної складності матеріалу. Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливий емоційний фон, стимулювали позитивні емоції. Корекційні заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному фоні.

Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обґрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить насамперед від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей дитини.

Для здійснення корекційних впливів необхідні створення і реалізація певної **моделі корекції: загальної, типової, індивідуальної**.

Загальна модель корекції – система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому – передбачає розширення, поглиблення, уточнення уявлень дитини про навколишній світ, про людей, суспільні події, про зв'язки і відносини між ними; використання різних видів діяльності для розвитку мислення, що аналізує сприйняття, спостережливості тощо; такий характер проведення занять, що щадить, враховує стан здоров'я (особливо в дітей, які пережили посттравматичний стрес, які перебувають у несприятливих умовах розвитку). Необхідно оптимально розподіляти навантаження упродовж заняття, дня, тижня, року, вести контроль та облік стану дитини.

Типова модель корекції базується на організації практичних дій на різних основах. Спрямована на оволодіння різними компонентами дій і поетапне формування різних дій.

Індивідуальна модель корекції містить у собі визначення індивідуальної характеристики психічного розвитку дитини, її інтересів, наочності, проблем; виявлення ведучих видів діяльності, особливостей функціонування мислення, визначення рівня розвитку різних дій; складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії ведучої системи для здійснення переносу отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя.

4.2. Основні вимоги до складання психокорекційних програм

Ефективність психокорекційного процесу в значній мірі залежить від вміння психолога скласти психокорекційну програму. При цьому необхідно враховувати наступні **методичні вимоги**:

1. Чітко сформулювати основні **цілі** психокорекційної роботи;
2. Виділити коло **задач**, які повинні конкретизувати основну мету;
3. Визначити **зміст** корекційних занять з врахуванням структури дефекту та індивідуально-психологічних особливостей дитини, розвитку провідного виду діяльності;
4. Визначити **форму** роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
5. Відібрати відповідні **методи і техніки** з врахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей дитини;
6. Вибрати **стратегію і тактику** проведення психокорекційної роботи;
7. Визначити загальний **час**, необхідний для реалізації всієї психокорекційної програми;
8. Запланувати **форму участі батьків** та інших осіб в корекційному процесі;
9. Розробити **методи аналізу оцінки** динаміки психокорекційного процесу;
10. Визначити **частоту необхідних зустрічей** (щодня, 1 раз на тиждень, 2 рази на тиждень, 1 раз в дві неділі і т.д.);
11. Визначити **тривалість** кожного коректувального заняття (від 10-15 мін на початку коректувальної програми до 1,5-2 ч на завершальному етапі);
12. Підготувати **приміщення**, необхідне обладнання і матеріали.

Після закінчення корекційних заходів складається психологічний або психолого-педагогічний висновок про цілі, задачі і результати реалізованої корекційної програми з оцінкою її ефективності.

Існують *стандартизовані* і *вільні* (орієнтовані на даний момент) корекційні програми.

У **стандартизованій програмі** чітко розписані етапи корекції, необхідні матеріали, вимоги, що пред'являються до учасників даної програми. Перед початком здійснення коректувальних заходів психолог повинен перевірити можливість реалізації всіх етапів програми, наявність необхідних матеріалів, відповідність можливостей, що пред'являються до учасників даної програми.

Вільну програму психолог складає самостійно, визначаючи цілі і задачі етапів корекції, продумувавши хід зустрічей, намічавши орієнтири результату досягнень для переходу до наступних етапів психокорекції.

Цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину і підлітка з проблемами в розвитку здійснюється через психокорекційний комплекс, який складається з **чотирьох взаємопов'язаних блоків**:

- **Діагностичний**
- **Корекційний**
- **Оцінковий**
- **Прогностичний.**

В діагностичний блок входять діагностика психічного розвитку дитини і діагностика соціального середовища.

Діагностика психічного розвитку дитини включає в себе:

- ✓ Всестороннє психологічне вивчення особистості дитини і її батьків, системи їх стосунків;
- ✓ Аналіз мотиваційно-потребової сфери дитини і членів її сім'ї;
- ✓ Визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій;
- ✓ Діагностику соціального середовища дитини (аналіз несприятливих факторів соціального середовища, які травмують дитину, порушують її психічний розвиток, формування характеру особистості і соціальну адаптацію).

Корекційний блок включає наступні **задачі**:

- ✓ Корекція неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності;
- ✓ Допомогу дитині чи підлітку у вирішенні психотравмуючих ситуацій;

- ✓ Формування продуктивних видів взаємовідносин дитини з оточуючими (в сім'ї, класі);
- ✓ Підвищення соціального статусу дитини в колективі;
- ✓ Розвиток у дитини чи підлітка компетентності у питаннях нормативної поведінки;
- ✓ Формування і стимуляція сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей;
- ✓ Розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки;
- ✓ Формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес;
- ✓ Створення в дитячому колективі, де навчається дитина, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння.

Оцінковий блок, або **блок ефективності корекційних впливів**, спрямований на аналіз змін пізнавальних процесів, психічних станів, особистісних реакцій в дитини в результаті психокорекційних впливів. Критерії оцінки ефективності психологічної корекції вимагають обліку структури дефекту, механізмів його проявів, аналізу цілей корекції і використуваних методів психологічного впливу. Результати корекційної роботи можуть проявлятися в дитини в процесі роботи з нею, до моменту завершення психокорекційного процесу і протягом тривалого часу після закінчення занять.

Прогностичний блок психокорекції спрямований на проектування психофізіологічних функцій дитини чи підлітка.

4.3. Оцінка ефективності психокорекційних заходів

Ефективність психологічної корекції залежить як від об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До **об'єктивних факторів** відносяться:

- Ступінь важкості дефекту в дитини;
- Чіткість поставлених корекційних задач,
- Чіткість організації психокорекційного процесу;
- Час початку корекційного процесу;
- Професійний та особистісний досвід психолога.
- До суб'єктивних факторів можна віднести:
- Установки дитини і батьків на психологічну корекцію;
- Відношення їх до психологічної корекції і до психолога.

При оцінці ефективності психокорекційних впливів необхідно використовувати різноманітні **методи**, в залежності від поставлених психокорекційних задач.

При оцінці поведінкових та емоційних реакцій дитини краще поєднувати метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести)

При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів в дітей можна використовувати функціональні проби, спрямовані на аналіз гностичних процесів, результати педагогічних спостережень.

Оцінку ефективності корекції може провести і незалежна експертна комісія, яка включає в себе не тільки психологів, а також лікарів, педагогів, соціальних працівників.

Ефективність корекційної дії може бути оцінена з точки зору:

- а) розв'язання реальних труднощів розвитку;
- б) постановки цілей і задач корекційної програми.

Необхідно пам'ятати, що ефекти корекційної роботи виявляються впродовж достатньо тривалого тимчасового інтервалу: в процесі роботи, до моменту завершення і т.д. Так, корекційна програма може не претендувати на повне розв'язання труднощів розвитку, а ставити вужчу мету в обмеженому тимчасовому інтервалі.

Оцінка ефективності корекції може мінятися залежно від того, хто її оцінює, оскільки позиція учасника корекційного процесу значною мірою визначає підсумкову оцінку її успішності.

Наприклад, **для клієнта** основним критерієм успішності своєї участі в програмі буде емоційне задоволення від занять і зміна емоційного балансу в цілому на користь позитивних почуттів і переживань.

Для психолога, відповідального за організацію і здійснення корекційної програми, головним критерієм оцінки стане досягнення поставлених в програмі цілей.

Для осіб з оточення клієнта ефективність програми визначатиметься рівнем задоволення їх запиту, мотивів, що спонукали звернутися по психологічну допомогу, а також особливість усвідомлення ними проблем і задач, що стоять перед ними, безпосередньо пов'язаних з проблемами клієнта.

Аналіз чинників і умов, що впливають на ефективність корекційної роботи, показав, що важливе значення для досягнення запланованого ефекту має **інтенсивність корекційних заходів**.

Корекційні заняття повинні проводитися не менше 1 разу на тиждень тривалістю 1-1,5 год. Інтенсивність корекційної програми визначається не тільки тривалістю часу занять, але і насиченістю їх змісту, різноманітністю використовуваних ігор, вправ, методів, техніки, а також мірою активної участі в заняттях самого клієнта.

На успішність коректувальної роботи впливає **пролонгованість корекційної дії**. Навіть після завершення корекційної роботи бажані контакти з клієнтом з метою з'ясування особливостей поведінки, збереження колишніх або виникнення нових проблем в спілкуванні, поведінці і розвитку. Бажано здійснювати контроль і спостереження кожного випадку хоча б протягом 1-2 місяців після завершення корекційних заходів.

Ефективність корекційних програм істотно залежить **від часу здійснення дії**. Чим раніше виявлені відхилення і порушення в розвитку, чим раніше почата корекційна робота, тим більша вірогідність успішного розв'язання труднощів розвитку.

Чинники, що визначають ефективність психокорекції:

1. Очікування клієнта.
2. Значення для клієнта звільнення від наявних проблем.
3. Характер проблем клієнта.
4. Готовність клієнта до співпраці.
5. Очікування психолога, що здійснює корекційні заходи.
6. Професійний і особистий досвід психолога.
7. Специфічна дія конкретних методів психокорекції.

У міру розповсюдження психокорекційної допомоги питання про оцінку її ефективності стає все більш актуальним. Це відноситься як до тимчасових аспектів роботи психолога (швидка і ефективна дія), так і до якості корекційної роботи. Для того, щоб можна було говорити про **успішність результатів корекційної дії**, необхідно пам'ятати наступне:

✓ оцінка ефективності корекційної дії вимагає чіткого визначення **методів**. У практиці часто дуже важко виділити якийсь один метод, оскільки в корекційних цілях більшість психологів використовує поєднання різних методів;

✓ навіть один і той же метод в руках фахівців різної кваліфікації дає різні результати. Для порівняльної оцінки ефективності вивчення ефективності повинне проходити на гомогенному матеріалі, причому група клієнтів повинна формуватися як випадкова вибірка, що є вельми скрутним з практичної і етичної точок зору;

✓ оцінку роботи повинні давати незалежні експерти, незалежні фахівці, при цьому доцільно, щоб експерт не був би обізнаний про метод, що застосовується, що виключало б можливий вплив на його оцінку власних уявлень про метод;

✓ слід враховувати структуру особистості психолога, ступінь вираженості у нього якостей, необхідних для прогнозування успішності дії;

✓ необхідно порівнювати безпосередні і віддалені результати психокорекційної дії (це особливо важливо при особисто-орієнтованій дії); необхідно враховувати теоретичні передумови психолога, що впливають на його професійні цілі і задачі, а також ставлення психолога до професії і його уявлення про свої професійні якості;

✓ при груповій формі корекційної роботи необхідно враховувати професійні можливості психолога, спрямовані на використання своїх індивідуальних якостей для оптимізації психокорекційної дії, оптимальний рівень активності психолога при роботі з групою, його об'єктивне значення залежно від фази розвитку групи.

Який би змістовний критерій ефективності ні аналізувався, у будь-якому випадку йдеться про наступні **групи змінних**, що характеризують психокорекційну дію:

✓ зміни, що суб'єктивно переживаються клієнтом, у внутрішньому світі;

✓ об'єктивно-реєстровані (експертом, спостерігачем) параметри, що характеризують зміни в різних модальностях світу людини;

✓ стійкість змін в подальшому (після дії) житті людини. При оцінці ефективності дії можуть використовуватися об'єктивні психофізіологічні методи, реєструючі вегетативно-соматичні, фізіологічні і психічні функції. Пошук критеріїв ефективності психокорекційної дії завжди вимагатиме обліку своєрідності механізмів порушень, використовуваних методів дії і тих цілей, які прагнуть реалізувати з їх допомогою.

Основні поняття теми

Психокорекційні технології, психокорекційний процес, три основні моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна, принципи проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм, принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач, єдності діагностики і корекції; пріоритетності корекції причинного типу; діяльнісний принцип корекції; врахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі; опори на різні рівні організації психічних процесів; програмованого навчання; зростання складності; врахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу; врахування емоційного забарвлення матеріалу, моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна, діагностичний, корекційний; оцінковий; прогностичний блоки психокорекційного комплексу, чинники, ефективності психокорекції.

Питання для самостійного опрацювання:

- 1. В чому полягає відмінність психологічної корекції в широкому та вузькому планах?*
- 2. На що спрямований оцінковий блок, або блок ефективності корекційних впливів?*
- 3. Які задачі включає корекційний блок?*
- 4. Перерахуйте чинники, що визначають ефективність психокорекції.*
- 5. Назвіть вимоги до складання психокорекційних програм.*
- 6. Дайте характеристику загальної моделі корекції.*

Список використаної літератури:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
3. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.

Тема 5. ГРУПОВІ МЕТОДИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

- 5.1. Специфіка групової форми психокорекції.
- 5.2. Особливості комплектування групи.
- 5.3. Групова динаміка, цілі та завдання, норми групи.
- 5.4. Біхевіорально-орієнтовані групи.
- 5.5. Тренінгові групи (Т-групи).
- 5.6. Групи зустрічей.
- 5.7. Гештальт-групи.
- 5.8. Транзактний аналіз у групі.
- 5.9. Психодраматичний підхід.
- 5.10. Тілесно-орієнтований підхід.

5.1. Специфіка групової форми психокорекції

У вітчизняній психологічній практиці групові форми роботи набули поширення в кінці ХХ століття, завдяки контактам із зарубіжними фахівцями та їхнім науково-методичним доробкам, які стали класичними у світовій прикладній психології. Зокрема, це стосується роботи з малими групами.

Існує велика кількість класифікацій психокорекційних і психотерапевтичних груп, які знайшли своє відображення в працях таких авторів, як К. Рудестам, І. Ялом, Т. С. Яценко, Ф. Перлз, Г. Лейтц, А. Е. Айві, Е. Берн, Ормонт Р. Луї, В. Ю. Большаков, С. С. Харін, С. В. Петрушин, Н. Пезешкіан, А. Ф. Бондаренко, І. В. Вачков, Ю. М. Ємельянов, Б. Річард, Г. Джон, Л. Александр, Д. Кіппер, К. Роджерс та інші.

Інтерес до групових форм роботи з кожним роком зростає. На ринку психологічної допомоги працює багато різновидів груп, які спеціалізуються в різних галузях.

Груповий аналіз. Було висунуто *три основні моделі* психоаналітичноорієнтованої групової терапії, основні принципи яких коротко можна виразити так:

- 1) психоаналіз у групі;
- 2) психоаналіз групи;
- 3) психоаналіз через групу або за допомогою групи.

Для того, щоб досягти успіху, будь-яка група повинна розвиватися як єдине ціле, як організм. Для цього необхідно створити «містки» між членами групи. Це спосіб об'єднання людей, за допомогою якого вони можуть розкрити один одному внутрішній світ, що буває важко зробити в повсякденному житті.

Методи створення «містків»: відкриті питання, прямі питання й питання члену групи про взаємодію між двома іншими членами групи.

Згідно з **першою моделлю** психотерапевтичний процес протікає так: кожний член групи проходить аналіз у присутності всіх інших. Керівник працює з кожним окремо без участі групи.

Прихильники цього підходу стверджують, що спостерігачі індивідуального психоаналізу не є пасивними глядачами, а самі включаються в процес внутрішнього переживання і виявляють емпатію до клієнта, з яким працює аналітик.

Друга модель базується на тому, що керівник намагається проводити психоаналіз усієї групи загалом.

Третя модель зводиться до того, що відбувається об'єднання всіх трьох моделей – психотерапія в групі, психотерапія групи і психотерапія через групу.

Роль керівника в групі-аналізу відрізняється від ролі керівника групи в інших психологічних напрямках **низькою активністю**. Люди зустрічаються в групі для вирішення своїх проблем, обмінюються думками у формі вільної дискусії. Психоаналітик у групі поводить пасивно, не прагне надати динамічності роботі групи. Іноді він може мовчати впродовж усієї сесії, що викликає в учасників здивування і породжує питання: «Чому ми сюди прийшли? Які тут правила? Про що потрібно говорити?». Цей період є справжнім випробуванням для керівника групи.

Аналітики групових процесів виділяють **чотири їх рівні**:

- 1) рівень реальності, яка протікає;
- 2) рівень перенесення;
- 3) рівень проекції;
- 4) рівень архетипів.

Перший рівень відображає горизонтальний зріз комунікації, детермінований принципом «тут і зараз».

На другому рівні керівник сприймається як родич, а члени групи – як брати і сестри.

Третій рівень – рівень проекції, на якому для члена групи інші люди, які сидять у колі, стають частинами себе, що нехтуються.

На найглибшому – **четвертому рівні** – усі знання, емоції, сили групи проектується на ведучого, а група стає «мамою», яка здатна і похвалити, і покарати. У розумінні архетипів груп аналітики виходять не з юнгівського тлумачення, а з ідеї резонансу особистих проблем учасника групи й проблем групи в цілому.

5.2. Особливості комплектування групи

Тренінги, як правило, проводяться за відповідними **принципами**. На думку психологів, головний принцип тренінгу – кожний засвоює нове тільки шляхом власних активних зусиль.

Принцип активності ґрунтується на визначеній закономірності про засвоєння людиною 10% інформації, що сприймається на слух, 50% інформації, сприйнятої зором, і 90% інформації, яка отримується під час самостійної діяльності.

Принцип комплектування груп. При комплектуванні групи потрібно брати до уваги два принципи:

1) **принцип добровільності**;

2) **принцип інформованої участі** (учасник заздалегідь має право знати все, що з ним може відбуватися, а також про ті процеси, які будуть відбуватися в групах, тому з учасниками проводиться попередня бесіда про те, що таке тренінг, які його цілі, які результати можуть бути одержані).

Не рекомендується включати до тренінгової групи осіб, які мають виражені фізичні дефекти і порушення психічного здоров'я, а також тих, хто відчуває свою непридатність до роботи в групі.

Професійний склад. Рекомендується підбирати членів у групу, враховуючи принцип однорідності за професійним складом (наприклад, група шкільних психологів, група педагогів).

Віковий і статевий склад групи. Групи комплектуються з осіб різної статі у віковому діапазоні до 40-45 років. Бажано, щоб вік учасників однієї групи був приблизно однаковий.

Взаємовідношення учасників групи. У групу не рекомендується включати близьких родичів; осіб, які знаходяться у службовій залежності один від одного, а також тих, хто має стійку неприязнь один до одного.

Обладнання приміщення й розміщення учасників групи. Проводяться в ізольованому приміщенні. Стільці треба поставити колом. Таке розміщення учасників (оптимальний варіант для спілкування) до-

зволяє всім добре чути й бачити один одного, що дає можливість кожному сприймати широкий спектр невербальних проявів співучасників.

Активна позиція учасників тренінгу. Йдеться про реальне включення в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи.

Мета: вивчення основних правил тренінгу, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку учнів.

Після того, як відбулося знайомство, можна перейти до вивчення основних правил тренінгу. Робота на цьому етапі спрямована на обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи.

Прийняття правил групи. Розглядаються такі основні **правила**:

1. **Спілкування на основі довіри.** Важливо, щоб учасники максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх в рівні позиції, в тому числі і ведучого, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду й т.і.

2. **Спілкування за принципом «тут і тепер».** Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, використовувати свої ресурси, що сприяє успішній адаптації людини. Тому, під час занять всі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними в групі.

3. **«Я-висловлювання».** Для більш відвертого спілкування під час занять варто відмовитись від безособового мовлення, висловлювати власну позицію і, тим самим, уникати її усвідомлення. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» – на таке: «Я вважаю, що...»; «Деякі з нас думають...» – на «Я думаю...» і т.і. Це передбачає відмову від безадресних суджень про інших. Наприклад, заміна фрази типу: «Багато хто мене не зрозумів» – на конкретну репліку: «Оля і Катя не зрозуміли мене».

4. **Щирість спілкування.** Під час роботи ми говоримо лише про те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається. Якщо немає бажання висловитися щиро і відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно до дій інших учасників і до самого себе. Ніхто не ображається на висловлювання інших. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

5. Конфіденційність того, що відбувається в групі. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання людини, про те, чим вона поділилась. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. Визначення сильних сторін особистості. Впродовж заняття (під час вправи або її обговорення, в процесі виконання завдань) будь-хто з нас намагається підкреслити позитивні якості людини, з якою ми працюємо разом. Кожному члену групи треба сказати, як мінімум, хоч одне добре слово.

7. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання тину: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

8. Активна участь у тому, що відбувається. Це норма поведінки, у відповідності з якою, в будь-яку хвилину ми реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо себе, партнера і колектив в цілому. Не замикаємось, навіть якщо почули па свою адресу щось не дуже приємне. Не думаємо лише про власне «Я», отримавши багато позитивних емоцій. Ми весь час у групі, уважні до інших, нам цікаві оточуючі.

9. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хто-небудь з товаришів, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Допомагаємо йому, всім своїм виглядом показуючи, що ми його слухаємо, цікавимося його думкою, внутрішнім світом. Не перебиваємо і мовчимо до тих пір, поки він не закінчить говорити. І, тільки після цього, запитуємо, дякуємо або сперечаємось з ним.

Модель СПТ О. В. Сидоренко побудована на таких **принципах**:

- **принцип виклику або задачі**, яка закликає;
- **принцип позитивного зворотного зв'язку**;
- **принцип вагомості** або «сухого залишку»;
- **принцип ефективності методів і вправ**.

Вона відводить неординарну роль **критеріям моделі партнерських стосунків**:

- ✓ принципу партнерства, який проявляється в тому, що тренер виходить із передумови рівного права кожного учасника висловлювати свою думку, виявляти свої почуття, виражати протест, вносити пропозиції тощо, і тому уважно та доброзичливо приймає все;
- ✓ розгляду тренінгу як спільної творчості, цінності внеску кожного і відмічає значущість цього внеску;
- ✓ виконує свої обов'язки і свої обіцянки;
- ✓ дотримується правил, які сам виголосив і послідовно вимагає цього від кожного учасника;
- ✓ не уникає відповіді на незручні для нього питання, надає допомогу, коли його про це просять, і не відмовляється демонструвати запропоновані ним «техніки».

Цілком природнім є **принцип обмеження обговорення подій лише в рамках тренінгу («тут і тепер») і персоніфікація висловлювань**.

Для учасників тренінгових груп нерідко характерною є тенденція до відхилення від основної теми, схильність до загальних розмов, міркувань, далеких від змісту тренінгу. Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, які відбуваються в групі у конкретний момент.

Принцип акцентування сприяє глибокій рефлексії учасників, вчить учасників зосереджувати увагу на собі, своїх думках, почуттях, розвиває навички самоаналізу.

Принцип персоніфікації висловлювань. Його суть полягає в тому, що учасники тренінгу повинні бути зосереджені на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії.

Успіх СПТ також залежить від реалізації **принципу «щирості й відкритості»**. Найголовніше тут – не обманювати, бути щирим, відвертим, конгруентним. С. Джурад підкреслював, що розкриття свого «Я» іншому є ознакою сильної й здорової особистості. Саморозкриття спрямоване на іншу людину, але дозволяє стати самим собою і зустрітися із собою справжнім. Щирість і відкритість сприяє одержанню й наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, яка є

важливою для кожного учасника і запускає механізми розвитку самосвідомості та механізми взаємодії у групі.

Принцип акцентуації мовлення почуттів. Відповідно до цього принципу емоційна сторона спілкування повинна бути добре і повно вираженою учасниками тренінгу; їм рекомендується акцентувати увагу на станах і проявах (своїх власних і партнерів) і при відтворенні зворотного зв'язку, якщо можливо, використовувати мову, яка відображає цей стан. *Прикладом цього може слугувати така констатація: «Твоя манера розмовляти на підвищених тонах дратує мене».*

Важливим принципом СПТ є **уникнення безпосередніх оцінок людини**, замінюючи їх описом власних емоційних станів, оскільки вірогідність неприйняття негативного зворотного зв'язку зростає тоді, коли остання має суто оціночний характер. Не бажано використовувати висловлювання: *«Ти мені не подобаєшся»*, *потрібно сказати: «Мені не подобається твоя поведінка»* тощо. Відомо, що негативна інформація активізує захисні механізми особистості і нерідко відкидається.

Принцип довірливого спілкування. Найпростіший перший крок до практичного створення клімату довіри: ведучий пропонує прийняти єдину форму звертання на «ти», яка психологічно зрівнює усіх членів групи і вносить у стосунки деякий елемент інтимності й довірливості між членами групи та керівником.

Конфіденційність всього, що відбувається в групі, – важливий принцип СПТ, який є необхідною умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття. Все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи. Учасники не бояться, що зміст їхнього спілкування може стати загальновідомим.

Крім названих вище принципів, Г. І. Марасанов при веденні тренінгів керується такими **правилами**:

1. Вчасно розпочинати і закінчувати заняття.
2. Не відмовлятися від права сказати «ні», а також від права самому вирішити, як поводитися, як діяти у тій чи іншій ситуації.
3. Мати право на підтримку, допомогу з боку групи.
4. Слухати того, хто говорить, намагатися не перебивати.
5. Мати право висловити свою думку з будь-якого питання.
6. Повідомляти про свої труднощі, які заважають роботі групи (необхідність пропустити заняття, піти або прийти раніше чи пізніше приз-

наченого часу). Причому, кожний учасник має право робити це раніше. В цьому випадку питання про подальшу його участь у роботі буде вирішувати група.

Усі принципи спілкування детально роз'яснюються керівником СПТ, після чого розглядаються пропозиції учасників тренінгу про зміни і доповнення до запропонованих правил. Остаточні узгоджені та прийняті принципи є базисом для групової роботи. Принципи групової роботи створюють такий психологічний клімат, який різко відрізняється від того, який є в традиційних групах.

5.3. Групова динаміка, цілі та завдання, норми групи

Групова динаміка – це сукупність групових дій і інтеракцій, що виникають в результаті взаємостосунків і взаємодій членів групи, їх діяльності і впливу членів на оточення, і є розвитком або рухом групи в часі.

У загальному вигляді групову динаміку складають задачі і норми групи; її структура і структура лідерства в групі; групові ролі; згуртованість групи; групова напруга.

Задачі і норми групи. Задачі групи визначаються загальною системою практичної роботи надбання людьми, включеними в групу. *Наприклад, задачі групи тренінгу – вдосконалення навичок спілкування, міжособистісного стилю взаємодії і т.д.*

Задачі групової психокорекції формуються по-різному в рамках різних підходів. Проте, не дивлячись на відмінності, можна вказати на **загальні задачі**, обумовлені самою специфікою методу групової психокорекції:

- ✓ дослідження психологічної проблеми кожного члена групи і надання йому допомоги в її рішенні;
- ✓ зміна неадаптивних стереотипів поведінки і досягнення адекватної соціальної адаптації;
- ✓ набуття знань про закономірності міжособистісних і групових процесів як основи для ефективнішого і гармонійнішого спілкування з людьми;
- ✓ сприяння процесу особистісного росту, реалізації людського потенціалу, досягненню оптимальної працездатності, відчуттю щастя;
- ✓ усунення хворобливих симптомів, що відповідають різним емоційним проблемам.

Норми – це прийняті правила поведінки, керуючі дією учасників і визначаючі санкції покарання при їх порушенні.

Типовими нормами психокорекційних груп є саморозкриття і чесність. Підпорядкування груповим нормам пов'язане із статусом учасника групи і згуртованістю групи. Норми існують в будь-якому суспільстві, і в будь-якій групі порушення прийнятих норм завжди перед-

бачає покарання. Чим жорсткіше за норму і суворіше покарання за їх порушення, тим авторитарніша група.

Кожна психокорекційна група встановлює свої норми поведінки, але в кожній з них **звичайно заохочується емпатія, правдивість, теплота і відвертість.**

Підпорядкування перерахованим нормам не є обов'язковим, але від їх дотримання або недотримання залежить ефективність роботи психокорекційної групи. Багато в чому виконання норм поведінки залежить від інформованості і згуртованості групи.

Норми можуть задаватися керівником групи (загальні принципи і правила проведення групової роботи) або вироблятися самою групою (ритуали зустрічей і прощань, девіз групи і т.д.).

До **принципів-норм** відносяться наступні:

1. **Відвертість і щирість.** У групі необхідно бути щирим і не приховувати своїх почуттів, навіть якщо вони здаються «непристойними». Якщо клієнт випробовує симпатію або, навпаки, неприязне почуття до якого-небудь учасника групи, треба сказати про це. Не можна говорити неправду. Якщо хто-небудь не хоче про щось говорити, то йому слід просто відмовитися від вислову.

2. **Відмова від використання «ярликів».** Учасники групи повинні прагнути до розуміння, а не до оцінки. Оцінки – це ярлики, якими ми позначаємо людину в цілому. Замість того щоб глобально оцінювати особистість людини, краще говорити про окремі її аспекти, про поведінку. Тоді можна уникнути образ і приниження гідності іншої людини.

3. **Конструктивний зворотний зв'язок** виражається в передачі своїх почуттів, навіть негативних. Наприклад: «Я побачив тебе в новому світлі, і мені це було неприємно».

4. **Контроль поведінки.** Цей принцип виражається у формулах: «Про все можна говорити, але не все можна робити»; «Не можна безконтрольно проявляти свої емоції, перш за все агресивні і сексуальні». Під час спеціальних групових занять іноді дозволяється або заохочується реалізація своїх почуттів, але тільки за умови контролю.

5. **Відповідальність.** Кожен учасник групи бере на себе відповідальність за інших членів групи. Він приймає зобов'язання не пропус-

кати заняття і не кидати групу. Але якщо напруга стане нестерпною і бажання покинути групу переважить бажання звільнитися від своїх проблем, то учасник групи повинен повідомити про своє рішення, а не зникати без попередження.

6. **Правило «Стоп».** Кожен учасник має право без яких-небудь пояснень зупинити будь-яку розмову, що стосується його особистості. Решта членів групи зобов'язана шанобливо віднестися до його прохання. Це право дає учасникам упевненість і почуття самозахисту проти тиску групи. Володіння цим правом призводить до того, що до нього вдаються дуже рідко.

7. **Дотримання конфіденційності.** Це вимога невинесення за межі групи інформації інтимного характеру.

8. **Толерантність.** Клієнти повинні терпимо відноситися до всіх відвертих думок інших учасників групи, хоча зміст цих думок може не відповідати їх власним переконанням і їх моралі. Кожна група може виробляти і інші норми, специфічні для неї.

Процеси групової динаміки можна **стимулювати**, використовуючи різноманітні технічні прийоми з метою різноманітності групової діяльності; усуваючи первинну невпевненість членів групи наданням ясної, чіткої, точної інформації; вказуючи на збіг групової активності надбання мотивами приходу в групу кожного з його членів.

5.4. Біхевіорально-орієнтовані групи

Поведінковий тренінг виробляє навички спеціальної взаємодії, які виявляються на рівні поведінки, навчає учасників тренінгу впоратися з тими чи іншими проблемами, виробляє вміння пристосовуватися до певних життєвих обставин. Драм і Нотт описали такі **види життєвих умінь**, які набуті в групах: управління тривогою, планування кар'єри, прийняття рішень, батьківські функції, комунікативні вміння й тренінг упевненості в собі.

За твердженням представників біхевіоризму, людина набуває всього досвіду за допомогою наuczіння, тому для виправлення неадекватної поведінки необхідно відучити її від неефективних реакцій і перевчити, виробивши більш адекватні реакції.

Психотерапія, пов'язана з необхідністю формування в клієнта оптимальних поведінкових навичок, реалізується за допомогою таких **методів**:

- позитивного й негативного підкріплення (спрямовані на розрив небажаного стійкого зв'язку між умовним подразником і реакцією та (або) заміну її новою);
- покарання (поєднання неприємного впливу із, зазвичай, приємною ситуацією);
- систематичної десенсибілізації (поєднання стану релаксації з поданням ситуації, яка викликає тривогу);
- вікарного наuczіння (навчання через спостереження запропонованих моделей оптимальної поведінки).

Для успішного перенесення набутих у групі навичок у реальне життя учасники тренінгу часто одержують домашнє завдання.

Ж. Годфруа (1992) пропонує розділити **методи** психотерапії на дві **категорії: інтрапсихічну та поведінкову**. Оскільки груповий рух виріс із психотерапії, то здається цілком правомірним розповсюдити цю класифікацію на методи тренінгової роботи.

В **основі інтрапсихічної терапії**, за Ж. Годфруа, лежить той принцип, згідно з яким психологічні проблеми і деструктивна поведінка людини є наслідком неадекватної інтерпретації нею своїх почуттів, по-

треб і спонукань, тобто неадекватності самосвідомості. **Мета тренінгу** полягає в тому, щоб допомогти людині зрозуміти причини її поганого пристосування до реальності та дати їй можливість адаптуватися до неї, змінивши себе і свою поведінку.

«Інтрапсихічна терапія не передбачає впливу на сприймання, думки й спонукання людини, а поведінкова – прагне тільки змінити або ліквідувати у неї ті форми поведінки, які будуть вважатися неадекватними» (Ж. Годфруа, 1992, С.157-158).

Класифікацію напрямків тренінгових груп здійснено на основі критерію Ж. Годфруа (див. табл.1):

Таблиця 1.

Класифікація напрямків тренінгових груп

Групи інтрапсихічного напрямку	Поведінкові групи
Групи зустрічей	Т-групи
Гештальт-групи	Групи тренінгу умінь
Групи тілесної терапії	Групи транзатного аналізу
Психоаналітичні групи	Групи танцювальної терапії
Групи, які використовують психосинтез	НЛП – групи
Групи арттерапії	Психодраматичні групи

Ми розглянемо ті напрямки груп, які набули найширшого застосування в тренінгах і особливо СПТ компетентності в спілкуванні.

5.5. Тренінгові групи (Т-групи)

Прийнято вважати, що перші тренінгові заняття, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна в США. Він стверджував, що для того, щоб виявити і змінити свої неадаптивні установки та виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші.

Навчання тому, як учитися, спирається на навчальний цикл, який складається з уявлення про самого себе, зворотного зв'язку, експериментування.

Впродовж усього часу розвитку групи її учасники розкривають своє сприймання, дії, і це називається представленням самого себе. Вільно розкривати себе можна за умови постійної праці над усвідомленням себе. Для аналізу шляхів поліпшення самоусвідомлення, корисно познайомитися з моделями, які показані на *рис. 1, табл. 2, рис. 2, 3.*



Рис. 1. «Вікно Джохарі» (Модель розкриття називається «Вікно Джохарі» на честь її авторів Джозефа Лафта і Гаррі Інграма)

В більш доступній формі модель зображена на *рис. 1* можна подати у такому вигляді (*табл. 2, рис. 2, 3*).

Зони мого «Я»

Відоме іншим	1 Відкрита зона <i>Моє «Я» відкрите і мені, й іншим</i>	2 Невідома зона <i>Моє «Я» закрите для мене, відкрите для інших</i>
Невідоме іншим	3 Закрита зона <i>Моє «Я» закрите для інших</i>	4 Сліпа зона <i>Моє «Я» невідоме ні мені, ні іншим</i>

1	2
3	4

Рис 2. Зони «Я», коли стосунки тільки встановлюються

1	2
3	4

Рис. 3. Зони «Я» після розвитку близьких стосунків

Для побудови ефективних стосунків потрібно збільшити відкриту зону і зменшити сліпу, яка закрита для всіх зон. Сліпа зона зменшується, коли член групи стає відвертішим. Коли зменшується закрита зона, партнер одержує інформацію, за допомогою якої він може зменшити вашу сліпу зону. Зменшення сліпої зони веде до збільшення самоусвідомлення, а це допомагає бути ще відвертішим з іншими людьми.

Зворотний зв'язок. Важко уявити групову роботу без зворотного зв'язку. Останній здійснюється тоді, коли один учасник групи повідомляє про свої реакції на поведінку інших. Зворотний зв'язок в атмосфері взаємного піклування й довіри дозволяє індивідуумам контролювати й

виправляти неадекватну поведінку, дає інформацію про «сліпі плями», сприяє кращому розумінню учасниками групового процесу.

Експериментування. Це важливий елемент навчального циклу в групі, завдяки якому відшукуються нові стратегії та види поведінки. Члени групи навчаються не тільки за допомогою зворотного зв'язку, але й вчаться використовувати досвід, проводити дослідження та аналізувати власні переживання.

Береться до уваги все те, що безпосередньо пов'язано з груповим процесом, в який включені учасники тренінгу.

Крім цього, К. Рудестам описав **основні процедури Т-груп**

1. Поведінка керівника.
2. Комунікативні уміння (опис поведінки, комунікація почуттів, активне слухання, конфронтація).

Поведінка керівника залежить від індивідуальних особливостей його характеру та стилю керівництва, а також від специфічної мети та структури групи.

Комунікативні вміння:

а) опис поведінки означає повідомлення про те, що спостерігаємо в діях інших людей без приписування їм мотивів дій, оцінок, установок або особистісних рис;

б) комунікація почуттів – уміння, яке включає зрозуміле повідомлення про внутрішній стан;

в) активне слухання – це прийняття людиною відповідальності за те, що вона чує, через підтвердження, уточнення, перевірку значення і мети, яку отримуємо від другого повідомлення;

г) конфронтація – найбільш діюча форма комунікації, в якій закладено як можливості особистісного росту, так і можливості нанесення шкоди.

5.6. Групи зустрічей

На відміну від Т-груп групи зустрічей більше орієнтовані на ріст окремої особистості, ніж на вивчення групової динаміки.

У. Шутц виділяє такі основні поняття груп зустрічей: саморозкриття, усвідомлення самого себе, відповідальність, увага до почуттів, «тут і зараз».

Основний напрям діяльності цих груп полягає у формуванні інтенсивного спілкування, при цьому, звичайно, конкретні теми для дискусії спеціально не плануються – дискутуються різні прояви взаємовідношень учасників у цій групі.

Основні процедури груп зустрічей:

1. **Встановлення контакту на початку роботи групи** (тут найбільше спрямовані зусилля всіх членів тренінгу).

2. **Побудова довірливих стосунків.** Виникнення почуття самотності цілком звичне явище для тих учасників, яким важко довіряти іншим або які відчувають тривогу, пов'язану з ризиком саморозкриття. Коли учасники починають довіряти й розкривати своє "Я", вони усвідомлюють свою схожість з іншими, хоча раніше помічали лише відмінності.

3. **Вивчення конфліктів.** Часто конфлікти в групі виникають тоді, коли учасники відкривають свої почуття, діляться враженнями. Один із видів конфліктної ситуації пов'язаний з лідерством або домінуванням над оточуючими.

4. **Вивчення опору.** Бувають випадки в групах зустрічей, коли учасники чинять опір подальшому розвитку групового процесу і захищають самих себе звичним обмежувальним способом.

5. **Співчуття й підтримка.** У груповій роботі використовуються методики, спрямовані на створення атмосфери співчуття й підтримки. Причому на пізніх стадіях розвитку групового процесу перевага надається афективній сфері особистості.

Керівник тренінг-групи відповідає за створення психологічного клімату безпеки, в якому поступово виявляється свобода самовираження і зменшується захищеність особистості.

5.7. Гештальт-групи

Засновником цих груп є Ф. Перлз. Починаючи з 60-х років гештальт-групи стали досить популярними серед консультантів і психотерапевтів.

Знайомство з основними поняттями і методами гештальттерапії Ф. Перлза дозволяє констатувати, що одним із головних понять є **відношення фігури й фону**. Процес саморегуляції організму веде до формування фігури, або гештальта. Основне значення слова «гештальт» можна визначити як патерн, або конфігурацію, – специфічну організацію частин, що складають певне ціле, яке неможливо змінити без його руйнування (Латпер). **Фігурою** є, звичайно, те почуття, яке переважає над усіма іншими почуттями й думками. Гештальт завершується, тобто втрачає свою значущість, як тільки потреба задоволена. Він відходить на другий план, звільняє місце для формування нового гештальту (фігури).

Невідреаговане або невиражене почуття стає причиною багатьох нерозв'язаних проблем і через деякий час впливає на протікання психічних процесів.

Для того, щоб бути здатним формувати й завершувати гештальти, людина повинна повністю усвідомлювати саму себе в певний момент. Усвідомлення й зосередження на теперішньому є також ключовим поняттям у гештальт теорії.

Людина задовольняє свої потреби через контакт із зонами того внутрішнього й зовнішнього світу.

Внутрішня зона усвідомлення включає ті процеси й події, які відбуваються в нашому тілі.

Зовнішня зона – сукупність зовнішніх подій, які надходять у нашу свідомість як сенсорні сигнали.

Крім внутрішньої й зовнішньої зон, існує ще середня зона, яку Ф. Перлз назвав зоною фантазії. Коли ми знаходимося в середній зоні, то, насамперед, працюємо з нашим минулим і майбутнім: пригадуємо плани, сподіваємося тощо. Самоорганізація організму залежить від усвідомлення теперішнього і від здатності жити певною мірою за принципом «тут і зараз».

Згідно з гештальт теорією ми організуємо своє сприймання оточуючого світу через протилежності. Для розвитку самосвідомості велике значення має робота з протилежностями нашого «Я» – **«нападника»** і **«захисника»**. Упродовж життя кожна людина випробовує протилежні почуття: ми кохаємо й ненавидимо своїх рідних, щасливі й одночасно засмучені, коли завершуємо якусь справу, якій було присвячено багато часу і т. ін. Повністю усвідомлюючи кожну частину такої протилежності (замість заперечення менш привабливої її частини), ми більшою мірою починаємо усвідомлювати самих себе і свої бажання.

Ф. Перлз виділяє **чотири захисні механізми**, які перешкоджають розвитку самосвідомості й досягнення людиною психологічної зрілості: злиття, ретрофлексія, інтроекція, проекція.

Злиття – це невротичний механізм уникнення контакту. Воно виникає тоді, коли індивідуум не може диференціювати себе й інших, не може визначити, де закінчується його «Я» і починається «Я» іншої людини. Деякі батьки, які демонструють гіперопіку стосовно своєї дитини, не можуть прийняти навіть думки про передачу їй відповідальності за власне життя, оскільки не поділяють у психологічному плані її та себе.

Ретрофлексія – це захисний механізм, пов'язаний з формуванням ставлення до самого себе як до стороннього об'єкта, він має два типи процесів: суб'єкт робить самому собі те, що він хотів би зробити іншим, суб'єкт робить собі самому те, що він хотів би, щоб зробили йому інші.

Приклад досить невинний, хоча і сумний: самотня жінка купує собі букет квітів на 8 Березня. Жахливіший приклад: підліток робить спробу самогубства, щоб помститися батькам, які його образили.

Інтроекція – це тенденція людини привласнювати переконання, установки інших людей без критики, спроб їх замінити й зробити своїми. Усе це гальмує процес формування її власної особистості. Такі люди-«флюгери» зустрічаються дуже часто; сьогодні вони крокують під одними в прапорами, а завтра – під іншими, не помічаючи цих протиріч.

Проекція – пряма протилежність інтроекції, тобто тенденція перекидати відповідальність за процеси, які відбуваються всередині «Я», на оточуючий світ. У гештальт-терапії, звичайно, описують **три форми проекції**, що відповідають трьом функціям, які вони виконують:

а) дзеркальна проекція, в якій суб'єкт знаходить в іншому або образі іншого характерні риси які він розглядає як свої або хотів би їх мати;

б) проекція катарсису, в якій суб'єкт приписує іншому або образу іншого характерні для самого себе риси, від яких він відмовляється, не визнаючи їх власними, і від яких він звільняється, приписуючи їх іншому;

в) додаткові проекції, в яких суб'єкт виявляє або приписує іншому або образу іншого характерні риси, які дозволяють йому тим самим виправдовувати свої власні.

Основна мета гештальттерапії – це розблокування самосвідомості й допомога людині в досягненні зрілості, тобто уміння знаходити джерела підтримки в самому собі.

Метою гештальт-моделі групи є надання допомоги людям у актуалізації незавершених потреб дитинства. Увага зосереджується на **визнанні особистої відповідальності суб'єкта за все, що він робить і думає**. Проговорювання душевних травм дитинства в такій групі підміняються моделюванням і психодрамою, щоб суб'єкт пережив їх заново, «занурився в них», вивчив причини і розв'язав свої проблеми.

Метою групової роботи за цією моделлю є забезпечення внутрішньої цілісності «Я» суб'єкта шляхом прийняття в собі деяких раніше відчужуваних складових психіки.

Завдання керівника полягає не в тому, щоб пояснювати (тлумачити) поведінку членів групи, а в тому, щоб допомогти їм визначити емоційні моменти свого досвіду, пов'язані з певними «незавершеними справами», які негативно впливають на актуальну поведінку. При цьому слід зважати на тлумачення її самими учасниками психокорекції. Всі гештальт-вправи зорієнтовані на посилення рівня усвідомленості власної поведінки, її причин, що зумовлює надалі конструктивні зміни.

5.8. Транзактний аналіз у групі

Творцем **транзактного аналізу (ТА)** як нового напрямку в психотерапії є Ерік Берн. Його концепція виходить зі здатності індивіда усвідомлювати свою поведінку й відокремлювати неадекватності її структури («патерни») від себе. Оскільки людина має право вибору, вона може стати незалежною від свого минулого, від нав'язаних їй стереотипів поведінки, змінивши долю, «життєвий сценарій».

Е. Берн виділяє **три его-стани: «Батько» («Мати»), «Дитина», «Дорослий»**. ТА включає в себе структурний аналіз, аналіз ігор і сценаріїв.

- **«Батько» («Мати»)** – це его-стан з інтеріоризованими раціоналізованими нормами повинностей, вимог і заборон.
- **«Дитина»** – его-стан, який може проявлятися як поведінка адаптованої дитини, що діє під батьківським впливом або діє самотійно у вираженні творчості, гніву або любові.
- **«Дорослий»** – его-стан, що втілює в собі одночасно об'єктивну, розсудливу й водночас емпатійну, доброзичливу частину особистості.

За Е. Берном, усвідомлення свого актуального его-стану – перший крок до зміни поведінки в бік її оптимізації.

Транзактний аналіз описує транзакції, які найчастіше зустрічаються між его-станами «Дитини», «Батька» і «Дорослого» як у спілкуванні між людьми, так і у середині самого індивіда.

Концепція Е. Берна має свою мову, базисну термінологію, цілий ряд понять, суттєвих для розуміння того, що відбувається між людьми при спілкуванні. Короткий опис термінології.

Гра – фіксований і неусвідомлений стереотип поведінки, в якому особистість прагне уникнути близькості, тобто повноцінного контакту через маніпулятивну поведінку. *Приклад ігор: «Так, але...», «Ох, якби не ти ...».*

Погладжування – транзакції, спрямовані на індукціювання позитивних або негативних почуттів. Розрізняють погладжування позитивні

(«Ви мені симпатичні»); негативні («Ти мені неприємний»); умовні («Ти мені більше подобався б, якби ...»); безумовні («Я приймаю тебе таким, який ти є»).

Вимагання – способи поведінки, за допомогою яких люди реалізують звичні установки, викликаючи у себе негативні почуття. Вимагання – це, звичайно, те, що отримує ініціатор гри в її кінці.

Заборонні та ранні рішення – одне з ключових понять транзактного аналізу, яке означає послання, що передається у дитинстві від батьків до дітей з его-стану «батьків» у зв'язку з турботами й переживаннями батьків. Ці заборони можна порівняти зі сталими матрицями поведінки. У відповідь на послання дитина приймає те, що називається «ранні рішення», тобто формули поведінки, які впливають із «заборони»... .

Життєвий сценарій – включає у себе батьківські послання (заборони), ранні рішення (у відповідь на них), ігри, що реалізують ранні рішення, вимагання, якими виправдовують ранні рішення, а також очікування і припущення про те, чим закінчиться п'єса життя».

Основними **типами терапевтичних впливів** у групі ТА є:

- **опитування**;
- **специфікація** – деяка заява психолога, у якій фіксується певна інформація у свідомості й терапевта, й клієнта;
- **конфронтація**, мета якої – за допомогою специфікованої інформації, вказівкою на непослідовність привести в збентеження один із его-станів клієнта;
- **пояснення** – спроби психотерапевта працювати з Дорослим клієнтом;
- **ілюстрація** – коротка історія, аналогія, порівняння;
- **підтвердження** – врахування зворотного зв'язку від людини;
- **інтерпретація** – тлумачення випадку термінами структурного аналізу й пропозиція варіантів подальшого просування;
- **кристалізація** – «формулювання терапевтом позиції Дорослого клієнта й звернення до Дорослого клієнта».

ТА використовується в процесі тренінгової роботи, допомагає учасникам ясніше й чіткіше усвідомити неконструктивні способи спілкування. Наприклад, викладач, який займає его-стан «Родича», цим са-

ним різко звужує діапазон можливостей спілкування рамками «зверху-вниз». Крім цього, батьківське «Я» стає звичним станом у взаємодії з молоддю, у спілкуванні з колегами, у сім'ї, призводить до конфліктів та інших негативних явищ.

Усвідомлення різних своїх еґо-станів, здатність «відкрити дорогу» і Дитині, і Дорослому як у внутрішньому діапазоні, так і у зовнішніх комунікаціях, розширює сферу самосвідомості і зрештою оптимізує процес життєдіяльності людини.

5.9. Психодраматичний підхід

Психодрама сама по собі є рольовою грою, але з імпровізованим сюжетом. **Мета психодрами** – допомогти людині вирішити актуальні для неї проблеми. Ролями може служити будь-що, починаючи від людей і тварин, і до абстрактних понять та почуттів. Та ці ролі є важливи-ми для людини в реальному житті. В дечому психодрама подібна до аматорського театру, «акторам» психодрами необов'язково мати акторський талант. Грати ролі може бути будь-хто, без винятків. **Психодрама** – метод психотерапії та психологічного консультування, що був створений австро-американським психологом Якобом Морено.

Психологічне підґрунтя психодрами – це внутрішні переживання, що є у всіх людей. Не рідко ми навіть ведемо внутрішні діалоги і монологи, у нашій уяві розігруються сцени з минулого і ймовірні події, що могли трапитись або можуть трапитись у майбутньому. Психодрама ж має вивести ці внутрішні хвилювання назовні.

Через сценічне розігрування епізодів із власного життя (минулого, теперішнього, майбутнього) людина отримує можливість, використовуючи свою спонтанність і креативність, увійти в контакт із власним минулим і отримати навички, які стануть йому необхідними їй в майбутньому. Зерка Морено називає цей процес «засобом безкарно жити, попри вчинені помилки». У груповому процесі для вивчення внутрішнього світу людини використовується драматична імпровізація.

Головне в психодрамі – рольова гра.

Під **рольовою грою** Д. Кіппер розуміє «поведінку, яку використовує той, хто грає за своїм свідомим рішенням або на прохання оточуючих». Антропологи виявили шість **основних функцій рольових ігор**:

- полегшити почуття безнадійності й невпевненості;
- зменшити почуття страху;
- вселити надію;
- сформувати відчуття власного «Я»;
- зцілити;
- допомогти взаєморозумінню між людьми.

Фундатор психодрами Д. Морено сформулював два ключових **поняття**: **«спонтанність»** і **«момент перебігу»**, які лягли в основу його теорії спонтанності – креативності й психодрами. Джекоб Леві Морено безпосередньо пов'язував поняття спонтанності та психічного здоров'я. Він описував поведінку й самосвідомість із точки зору ролей. На його думку, не ролі народжуються із власного «Я», а власне «Я» народжується із ролей.

Лікувальний ефект психодрами досягається за рахунок катарсису й навчання. Під катарсисом, як правило, розуміють зняття напруженості. Джекоб Леві Морено розрізняв **два види катарсису**: **катарсис дії**, якого може досягти активний учасник психодрами, і **катарсис інтеграції**, що переживають всі учасники групового процесу завдяки ідентифікації себе з іншими дійовими особами.

Другий лікувальний ефект психодрами – навчання рольовим іграм, тобто навчання спонтанності й розширення наявного репертуару ролей.

Д. Кіппер виділив **п'ять основних принципів використання рольових ігор**:

1. Клінічні рольові ігри ґрунтуються на конкретному описі. Суть цього принципу полягає в тому, що клієнти представляють свої проблеми в сценічних конкретних діях, тобто не розповідають, а показують. Психотерапевт говорить клієнту: *«Покажи мені, що сталося автентичною»*.

Автентичність розглядається як достовірність і справжність, що в контексті рольових ігор має два значення (відсутність спеціального обману та максимальна схожість із початковим», а не *«Розкажи мені...»*.

2. Поведінка, яка розігрується, повинна бути справжньою і випадком.

У цьому принципі Д. Кіппер виділив **підпринципи**, які забезпечують справжність опису, зробленого клієнтами:

а) опис *«тут і зараз»*;

б) максимальне включення клієнта;

в) спонтанне описування (пред'явленої ситуації).

3. Терапія за допомогою клінічних рольових ігор використовує вибіркове зусилля (фокусування). Точне відображення початкової (вихід-

ної) ситуації може мати свої переваги, бо понижує психотерапевтичну якість імітації. Вибіркове підсилення, навпаки, підвищує його.

4. Клінічні рольові ігри допомагають розширити пізнавальні можливості особистості. Використання моделювання поведінки й клінічних рольових ігор відкриває великі можливості пізнання, а зрештою дає новий шанс психологічної та соціокультурної реінтеграції.

5. Клінічні рольові ігри включають послідовність взаємопов'язаних епізодів, які розігруються.

Джекоб Леві Морено зазначає, що катарсис починається в акті тоді, коли він береться грати свою власну драму сцена за сценою і досягає вершини в момент завершення цієї драми. У цьому процесі дотримується принцип «від периферії до центру».

Сеанс класичної психодрами складається з **трьох стадій**: «розігривання», дії та взаємодії з групою (обмін почуттями) або завершальної стадії.

Керівника психодраматичної дії називають **режисером**; останній, на думку Джекоб Леві Морено, грає три ролі: **продюсера, терапевта й аналітика**. Член групи, який є суб'єктом конкретної психодраматичної дії («протагоніст»), показує (демонструє) події зі свого життя. Учасник, який задіяний у роботі з протагоністом, виконує роль «допоміжного «Я» (дзеркального «Я»). Аудиторія складається з тих членів групи, які не грають ролі в цій психодраматичній дії. Аудиторія емоційно включається в психодраму (те, що відбувається на імпровізованій сцені), може досягти стану інсайту стосовно власних проблем.

Існує багато спеціальних прийомів, які використовуються в психодрамі. **Метод психодрами** володіє такою кількістю своєрідних технік, що його широко використовують представники різних напрямків групової роботи. Деякі психологи називають Джекоб Леві Морено основоположником групової психотерапії.

У психодрамі застосовується **п'ять основних структурних елементів**.

Залежно від того на що спрямована психодрама, виділяють такі види цього методу – **центрована на протагоністі чи центрована на групі**.

1. **Протагоніст** – так би мовити «головний герой» психодрами, йому не потрібно грати роль, варто бути лише самим собою, розповідати свою історію, яку одразу ж будуть грати. Цей вид психотерапії спрямований на одну людину, на допомогу їй, в той час, як групова психодрама спрямована на вирішення міжособистісних групових конфліктів. Тому психодрама застосовується навіть в робочих колективах.

2. **Директор** – «ведучий» психодрами. Він безпосередньо не бере участі в ній, проте він дає важливі інструкції і коригує хід постановки вже походу її проведення. Може впливати безпосередньо на протагоніста, наприклад жартами та порадами. Якщо протагоніст бере на себе активну роль і починає сам вести психодраму, директор може виконувати пасивну роль або впливати на учасників опосередковано.

3. **Допоміжні (додаткові) «Я»** – «актори» психодрами, люди, що виконують ролі з історії протагоніста. Як вже згадувалось раніше правдивість гри не потрібна, крім того, що ролі можуть бути різні, навіть символічні. Вони розігрують в реальному житті все те, що відбувається у протагоніста в його внутрішньому світі.

4. **Глядачі** – учасники групи терапії, що не беруть активної участі в психодрамі, проте теж можуть впливати на протагоніста – критикою, підтримкою, бурхливими оваціями, адже чим пригніченішим той себе відчуває, тим більше він потребує чужої підтримки. Інколи глядачі можуть самі стати «пацієнтами» цього методу, чужі проблеми сприймаються ніби власні, аналогічні.

5. **Сцена** – теж досить важлива деталь у психодрамі – будь-яке широке приміщення, в якому б допоміжні «Я» могли вільно переміщатись. Морено облаштував складний сценічний майданчик для кількох рівнів гри психодрами

Коротко зупинимося на **дев'яти базових техніках психодрами**, які виділив Д. Кіппер. Повну інформацію про техніки психодрами можна знайти в спеціальній літературі (Д. Кіппер, Г. Лейтц, К. Рудестам, О. В. Сидоренко та ін.).

1. **Подання самого себе (самопрезентація)** – серія коротких рольових дій, в яких протагоніст зображає самого себе або когось дуже важливого для себе.

2. **Виконання ролі.** Гра допоміжних осіб. Вони грають тих, із ким взаємодіє протагоніст, зображуючи тварин, предмети й поняття, які впливають на протагоніста. Це акт прийняття ролі когось іншого – роль якоїсь людини, що живе або померла, реальної або вигаданої; а також – роль частини тіла (наприклад, серця), роль тварини (наприклад, домашньої), роль неживого об'єкта (наприклад, якогось сувеніра) і навіть роль уявлення або поняття, такого, як час, пологи, смерть.

3. **Діалог.** Зображення в рольових іграх взаємовідносин між реальними людьми (наприклад, в сімейній психотерапії). Допоміжні особи – це ті самі люди, з ким протагоніст взаємодіє в реальному житті. Ролі, що виконуються допоміжними особами в техніці діалогу, – їх власні, а не чийсь ще ролі. Кожен грає самого себе, це стосується і протагоніста, і допоміжних осіб.

4. **Монолог.** Протагоніст уголос (але при цьому інтимно) радиться із самим собою. Техніка може виглядати як коментування своїх дій у рольових іграх усередині сцени, перед її початком або в кінці.

5. **Дублювання.** Застосування цієї техніки дозволяє допоміжній особі грати, дублюючи роль протагоніста, прагнучи стати його «психологічним двійником», бути його внутрішнім голосом, свідомістю, виражати його почуття, виявляти таємні думки й судження, допомагати висловлювати їх повно і відкрито.

6. **Репліка в сторону** – протагоніст повертає голову в бік, протилежний від допоміжної особи, прикриває рот рукою з того боку, де знаходиться допоміжна особа, потім вголос говорить, що він дійсно думає, відчуває або збирається робити. При цьому допоміжна особа продовжує діяти, ніби вона не чула, що було сказано в сторону. Розглядається ситуація рольової гри, в якій протагоніст спілкується з допоміжною особою і говорить вголос, що він дійсно думає, відчуває або буде робити.

7. **Обмін ролями.** Два учасники міняються місцями – так, що А стає Б, а Б стає А. Кожний переймає пози, манери, душевний і психологічний стан іншого. Два учасники міняються місцями фізично, кожен переймає позу, манери, душевний і психологічний стан іншого. У контексті психотерапії в обміні ролями завжди бере участь головний герой. Він тимчасово стає допоміжною особою, а останній грає роль протагоніста на термін, визначений цим обміном ролей.

8. **Техніка порожнього стільця.** Протагоніст у цій техніці взаємодіє з кимось або чимось уявним, за допомогою одного або декількох порожніх стільців. Стільці замінюють відсутніх осіб, предмети або явища тощо.

9. **Техніка дзеркала** здійснюється допоміжною особою, яка виконує роль протагоніста впродовж короткого часу, а протагоніст спостерігає за нею, відійшовши з простору дій, віддалившись з простору дії. Основне завдання допоміжної особи – скопіювати поведінку протагоніста, бути «психологічним дзеркалом». Але іноді буває необхідно перебільшити окремі риси поведінки протагоніста. Тут потрібна інтуїція, розсудливість.

За класифікацією Д. Кіппера, **до базових технік загальної підгрупи входять:**

- «крок у майбутнє»,
- «повернення у часі»,
- «тест на спонтанність»,
- «техніка сновидіння»,
- «психодраматичний шок»,
- «рольова гра під гіпнозом».

Психодрама інтегрує в собі засоби когнітивного аналізу з активною участю в драматичній дії та груповому процесі. Дія, фізичний рух, на яких побудована психодрама, підвищують можливість використання сигналів невербальної поведінки як джерела пізнання самого себе та інших.

Методичні прийоми й процедури психодрами використовуються в різних групових моделях, наприклад, у групах зустрічей, транзактного аналізу, гештальттерапії та тренінгів умінь. Широкого застосування набувають психодраматичні методи моделювання поведінки в практичній психології, у роботі з розширення й розвитку самосвідомості людини та корекції навичок міжособистісного спілкування.

Психодрама з'явилася в результаті театрального експерименту, розпочатого Якобом Морено у Відні, і одержала назву «спонтанний театр». Заслугує на увагу те, що дедалі більше таких театрів з'являється в нашій державі (про це пише періодична преса), і вони займають гідне місце на ринку психологічної допомоги людям.

Жанри і напрямки психодрами:

Монодрама – використання психодрами в індивідуальному консультуванні та психотерапії. Замість інших людей, що мають допомагати грати додаткові «Я», в монодрамі використовуються порожні стільці чи символічні предмети (наприклад, іграшки).

Соціодрама і соціометрія – робота з темами, загальними для групи. Соціодрама інколи вважається самостійним видом практики, а інколи різновидом психодрами. Соціодрама дуже зручна для допомоги врегулювання конфліктних відносин (наприклад, міжетнічних чи релігійних).

Соціометрія – це ефективний метод дослідження соціальних груп: їх структури, динаміки.

Соціодрама – метод дії, суспільно-політична гра, що полягає у драматургічному моделюванні проблемних соціальних ситуацій з метою зниження соціальної напруженості та групового протистояння, розв'язання міжгрупових конфліктів, подолання наслідків колективних травм та вирішення інших соціальних завдань.

Аксіодрама – вид соціодрами, заснований на роботі особистісними цінностями.

Драматерапія – використання літературних сюжетів, що розігруються на сцені з психотерапевтичною метою.

Бібліодрама – жанр психодрами, в основі якого лежить психодраматичне розігрування біблійних сюжетів, в яких закладені основні архетипічні конфлікти людини.

Психодрама в освіті – синтез психодрами і педагогіки, використання імпровізаційних рольових ігор у навчальному процесі. Воно підходить для всіх вікових груп, починаючи з дитячого садка і закінчуючи післявузівським навчанням.

Театральна психодрама – синтез театру і психодрами. Колись до цього напрямку відносили плейбек-театр, але на відміну від психодраматичних практик, він має зовсім іншу мету, умови проведення та незалежну історію.

5.10. Тілесно-орієнтований підхід

Як вид психотерапевтичної практики **тілесно орієнтована терапія** спрямована на подолання внутрішніх психосоматичних бар'єрів і невротичних соматизованих симптомів з метою досягнення більшої природності, гармонійності й адекватності у вираженні усвідомлюваних і несвідомих прагнень та почуттів.

Основоположником тілесної терапії є Вільгельм Райх. Його вчення про біоенергію, яка проходить крізь тіло, перегукується зі східним вченням (наприклад, йоги) про енергетичні канали (меридіани) і енергетичні центри (чакри). В. Райх пов'язував енергію з хронічним м'язовим напруженням. Він стверджував, що немає невротичного індивіда, в якого не було б напруження в животі. Він створив методики для зменшення хронічного напруження в кожній групі м'язів.

На думку В. Райха, невротичні й психосоматичні проблеми є результатом застою біологічної, сексуальної за своєю природою енергії, яку він назвав оргонною. В. Райх виділив **сім основних захисних сегментів** (у йозі – сім чакр), які утворюють ряд із семи кілець і у горизонтальній площині перетинаються з тілом. Вони розміщені в зоні **очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, попереку й тазу**.

Відомий учень В. Райха Александер Лоуен створив біоенергетичну терапію. Він не використовував у своєму біоенергетичному підході сім кілець В. Райха, а описав «п'ять типів характеру»: шизоїдний, оральний, психопатичний, мазохістичний, ригідний.

В райхіанській тілесній терапії використовуються **три основні техніки**.

1. **Глибоке дихання**. Відомо, що затримка дихання служить ефективним способом уникнення глибоких і сильних переживань: гніву, суму, страху, сексуальності. Психотерапевти виявили прямий зв'язок між частотою дихання й почуттям внутрішньої тривоги.

2. **Мануальний вплив** на хронічні м'язові зажими (масаж, тиск, поглажування, розминання м'язів тощо). Послідовники В. Райха можуть одночасно з дихальними вправами фізично маніпулювати тілом клієнта і заохочувати релаксацію (людина переживає реальність світу тільки через власне тіло).

3. **Вербальний аналіз і відверте пророблення з клієнтом причин виникнення м'язових зажимів.**

Групи тілесної терапії використовують дихальні вправи для заохочення проходження енергії й вивільнення почуттів. Проблеми рухливості можуть бути діагностовані за допомогою використання напружених поз, таких, як арка Лоуена і т.ін.

Методи Фельденкрайза зосереджуються на позі тіла і мають на меті формування кращих тілесних звичок, розвиток самосвідомості та утвердження образу «Я».

Отже, тілесні терапевти намагаються подолати бар'єри психічного й фізичного, підкреслюючи важливе значення інтеграції тіла й розуму.

У різних тренінгових групах широко використовуються прийоми тілесної терапії, оскільки завдяки їм можна зняти фізичне й психічне напруження, створити психологічну атмосферу свободи, скоротити дистанцію між учасниками, якщо є потреба, надати допомогу. Усе це позитивно впливає на динаміку групового процесу самопізнання й особистісний ріст учасників.

Отже, всі форми групової роботи можна звести до трьох модусів. Так, О. Г. Лідерс вважає, що **групова психологічна робота** – це узагальнена назва для декількох принципово різних модусів психологічної роботи з групою. Найбільш виділяються **три таких модуси: групова психотерапія, групове психологічне навчання і груповий особистісний тренінг (або тренінг особистісного росту).**

Основою їхнього об'єднання є те, що:

- 1) психолог в усіх трьох модусах працює з групою, а не з індивідуальним клієнтом;
- 2) психолог використовує у роботі знання про закономірності групової динаміки;
- 3) багато технік групової роботи можуть використовуватися в усіх трьох модусах, тобто реальна групова робота завжди є особливим перетинанням цих трьох модусів;
- 4) деякі принципи, які сформульовані для однієї з форм (модусів) роботи (С. М. Макшанов), цілком підходять для опису особливостей інших модусів роботи;
- 5) психолог, який спеціалізується в одному модусі психологічної групової роботи, легко володіє іншими модусами.

Повну характеристику вказаних вище трьох модусів подано в *таблиці 3*.

У цій таблиці немає групового психологічного консультування.

Таблиця 3

Три модуси групової психологічної роботи

Параметри порівняння	Групова психотерапія	Групове психологічне навчання	Особистісний тренінг
Мета	Зняття хворобливого симптому	Формування нової навички спілкування (комунікативної компетентності)	Створення умов для особистісного росту (необхідних, але не недостатніх)
Принципи відбору учасників	Призначення лікаря	Рішення керівника, сьогодишнього або майбутнього	Добровільність
Основна метафора	Лікар – хворий	Учитель – учень	Особистість – особистість
Особливості позиції керівника	Авторитарність, програмність, «знаходження ззовні»	Демократичність, програмність, «знаходження ззовні»	Непрограмність, принципове «невключення» тренера із умов особистісного росту
Критерії успішності	Знятий симптом або ні. Критерій об'єктивний, однозначний, повинен бути на момент закінчення роботи, успіх лікар приписує собі	Сформувалася навичка або ні. Критерій об'єктивний однозначний, повинен бути на момент закінчення роботи, успіх тренер приписує собі	Суб'єктивний, неоднозначний, відбувається поза простором і часом тренінгу, успіх в – особистісному рості клієнта тренер не приписує собі

Цікавою стосовно психологічного консультування може бути думка Ф. Бурнарда, який стверджує, що навичками міжособистісного спілкування можна оволодіти завдяки основному методу експерієнціального навчання (навчання в процесі практики) – **рефлексії** над своїми діями. Усі ми вчимося на своїх діях і вчинках.

Зазначений автор виділив **три аспекти експерієнціального навчання**: власний досвід; рефлексія над ним і, як її результат; трансформація наших знань і уявлень.

Він стверджує, що справжнє навчання відбувається при зіткненні різних світосприймань, різного досвіду, різних точок зору і при обов'язковому обміні ними.

У психологічній науці існує думка про те, що навички ведення консультацій є базовими для вироблення всіх інших навичок міжособистісного спілкування.

Фахівець, який оволодів навичками консультування, все більше наближається до компетентності у сфері міжособистісних відносин.

Ф. Бурнард розглядає **три категорії навичок міжособистісного спілкування**. Це **навички проведення консультацій** (уміння слухати й проводити інтервенції), **навички асертивності та навички керування групою**.

Основні поняття теми

Груповий аналіз, три основні моделі психоаналітичноорієнтованої групової терапії, особливості комплектування групи, принцип активності, принцип комплектування груп, професійний склад, віковий і статевий склад групи, взаємовідношення учасників групи, обладнання приміщення й розміщення учасників групи, активна позиція учасників, групова динаміка, норми, відвертість і щирість, відмова від використання «ярликів», конструктивний зворотний зв'язок, контроль поведінки, відповідальність, правило «Стоп», дотримання конфіденційності, толерантність, біхевіорально-орієнтовані групи, тренінгові групи (Т-групи), групи зустрічей, гештальт-групи, захисні механізми: злиття, ретрофлексія, інтроєкція, проекція, транзактний аналіз у групі, психодраматичний підхід, базові техніки психодрами, тілесно-орієнтований підхід.

Питання для самостійного опрацювання:

- 1. Дайте характеристику основних моделей психоаналітично орієнтованої групової терапії.*
- 2. Розкрийте особливості комплектування групи.*
- 3. В чому суть роботи біхевіорально-орієнтованих груп?*
- 4. Дайте характеристику тренінгових груп (Т-груп).*
- 5. Що ви можете сказати про особливості психокорекційної роботи в групах зустрічей?*
- 6. Дайте характеристику психокорекційної роботи в гештальт-групах.*
- 7. Назвіть основні захисні механізми і розкрийте їх суть.*
- 8. Що ви розумієте під тілесно-орієнтованим підходом?*

Список використаної літератури:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
3. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витенко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. Харьков: Око, 2002. 768 с.
4. Психодрама // *Літературознавча енциклопедія* : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2: М – Я. С. 292.
5. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.

Тема 6. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ ТА ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

- 6.1. Використання ігрової психотерапії, як методу в психокорекційній роботі.
- 6.2. Основні психологічні механізми корекційного впливу гри.
- 6.3. Принципи здійснення ігротерапії.
- 6.4. Гра як діяльність і її психолого-педагогічні можливості.
- 6.5. Поняття арт-терапії.
- 6.6. Методи арт-терапії.
- 6.7. Вимоги до ігротерапевта
- 6.8. Застосування арт-терапії для різних вікових груп
 - 6.8.1. Арт-терапія для дошкільного віку
 - 6.8.2. Арт-терапія для дітей шкільного віку
 - 6.8.3. Арт-терапія для підлітків

6.1. Використання ігрової психотерапії, як методу в психокорекційній роботі

Ігрова терапія – метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. У основі різних методик, описуваних цим поняттям, лежить визнання того, що гра робить сильний вплив на розвиток особистості.

У сучасній психокорекції дорослих гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій і ін.

Гра **сприяє** створенню близьких відносин між учасниками групи, **знимає** напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, **підвищує** са-

мооцінку, дозволяє **перевірити** себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків.

Характерна особливість гри – її **двоплановість**, властива також драматичному мистецтву, елементи якого зберігаються в будь-якій колективній грі:

1. Гравець виконує реальну діяльність, здійснення якої вимагає дій, пов'язаних з рішенням цілком конкретних, часто нестандартних задач.

2. Ряд моментів цієї діяльності носить умовний характер, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації з її відповідальністю і численними привхідними обставинами.

Двоплановість гри обумовлює її розвиваючий ефект. Психокорективальний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічувані негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Відмітні ознаки розгортання гри – швидкозмінні ситуації, в яких опиняється об'єкт після дій з ним, і таке ж швидке пристосування дій до нової ситуації.

Структуру дитячої гри складають **ролі**, узяті на себе граючими; **ігрові дії** як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання предметів – заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між граючими.

Одиниця гри і в той же час центральний момент, об'єднуючий всі її аспекти, – **роль**.

Сюжетом гри постає відтворювана в ній область дійсності.

Змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і відносин між дорослими в їх дорослому житті. У грі відбуваються формування довільної поведінки дитини і його соціалізація.

Ігрова терапія є взаємодією дорослого з дитиною на власних умовах останнього, коли їй надається можливість вільного самовираження з одночасним схваленням її відчуттів дорослими. В даний час сфера застосування ігротерапії значно розширилася. Є досвід проведення

короткострокової і довгострокової ігрової терапії, а також організації ігротерапії в малій групі дітей в умовах навально-виховних установ.

Загальні показники до проведення ігротерапії: соціальний інфантилізм, замкнутість, нетовариськість, фобічні реакції, зверхконформність і зверхслухняність, порушення поведінки і шкідливі звички, неадекватна статеворольова ідентифікація у хлопчиків.

Ігротерапія ефективна як допомога при висмикуванні волосся; агресивності в поведінці; як засіб поліпшенні емоційного стану дітей після розлучення батьків: що піддаються насильству і покинутих дітей; зниження страхів; стресу і тривожності у госпіталізованих дітей; при корекції утруднень в читанні; успішності дітей з утрудненнями в навчанні; відставання в мовному розвитку; інтелектуального і емоційного розвитку розумово відсталих дітей; лікуванні заїкання; полегшенні стану при психосоматичних захворюваннях (бронхіальна астма, нейродерміт, коліт язви, дискінезії жовчовивідних шляхів і ін.); поліпшенні «Я-концепції»; зниженні тривоги при розставанні з близькими.

6.2. Основні психологічні механізми корекційного впливу гри

Основні психологічні механізми коректувальної дії гри

1. Моделювання системи соціальних відносин в особливих ігрових умовах.

2. Зміна позиції у напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає міра соціальної компетентності і здібності до розв'язання проблемних ситуацій.

3. Формування реальних відносин як рівноправних партнерських відносин, що забезпечують вироблення позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапної обробки в грі нових, адекватніших способів орієнтування вироблення в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація і засвоєння.

5. Формування здібності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил.

Основні функції психолога, що веде ігрові заняття

1. Створення атмосфери прийняття дитини.

2. Емоційне співпереживання дитині.

3. Відображення і вербалізація його почуттів і переживань в максимально точній і зрозумілій дитині формі.

4. Забезпечення в процесі ігрових занять умов, актуалізуючих переживання дитиною почуття досягнення власної гідності і самоповаги.

6.3. Принципи здійснення ігротерапії

Принципи здійснення ігротерапії

1. **Безумовне прийняття дитини (або комунікація дитині її безумовного прийняття)** – (дружні рівноправні відношення з дитиною, прийняття дитини такою, якою вона є, дитина визначає сюжет, тему ігрових занять, на його боці ініціатива вибору і прийняття рішення).

2. **Недирективність** в управлінні корекційним процесом, відмова ігротерапевта від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес, мінімальність обмежень, що вводяться ігротерапевтом у гру (вводяться лише ті обмеження, які пов'язують гру з реальністю).

3 **Встановлення фокусу корекційного процесу на почуттях і переживаннях дитини:** необхідно добитися відкритого вербального вираження дитиною своїх почуттів, стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому вона може побачити себе.

Корекційний процес можливий лише тоді, коли психолог сензитивний до почуттів дитини, висловлює віру в можливість дитини прийняти на себе відповідальність за рішення проблеми

Вперше методи ігрової терапії були застосовані М. Кляйн, гра використовувалася як заміна методу вільних асоціацій в психоаналізі. Гра на думку М. Кляйн представляє символічну діяльність, в якій знаходять вільне вираження подавлені і обмежені соціальним контролем несвідомі несвідомі імпульси і бажання.

В ролях, які приймає на себе дитина, в ігрових діях з іграшками приховується певний символічний зміст;

В грі дитина є вільною від тиску з боку оточення, розкриваються можливості вираження несвідомих бажань.

Кляйн рахувала, що символічний зміст повинен бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

Ігротерапію одна з перших застосовувала Анна Фрейд в роботі з дітьми, які пережили бомбардування Лондону під час II світової війни. Якщо дитина мала можливість виразити в грі свої переживання, то во-

на звільнялася від страху, і пережите не розвивалося в психологічну травму.

До використання гри в психокорекційних цілях зверталися вітчизняні дослідники – практики Л. Абрамян (1986), А. Варга (1989), А. Захаров (1988), А. Співаковська (1988).

А. Співаковська вважала, що для того, щоб включити в дію механізм перебудови поведінки несміливих у спілкуванні дітей, необхідно змінити умови, тобто вивести з того середовища, в якому з'явилися небажані форми поведінки.

За А. Захаровим метою корекції є перенос негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами характеру, переносять на ляльку свої недоліки.

6.4. Гра як діяльність і її психолого-педагогічні можливості

Особливості гри як діяльності	Психолого-педагогічні можливості гри
Гра – це внутрішньо мотиваційна, самоцінна для людини діяльність.	В грі людина почуває себе природно, адекватно своїй людській природі, так як природній стан людини – це стан Діяча, ініціатора власного розвитку.
Людина включається в гру цілковито: всім своїм інтелектуальним, особистісним, емоційним потенціалом, своїм життєвим досвідом і творчими ресурсами.	Гра надає широкі можливості для розвитку і саморозвитку так як людина знаходиться в стані «максимальної готовності» до цього.
Гра задає учаснику правила поведінки, границі дозволеного, часові межі самореалізації в даному ігровому просторі.	Гра надає значні можливості для формування саморегуляції, навичок планування, самоконтролю і самооцінки.
Гра є «експериментальною площадкою» особистості, дозволяє почувати себе вільним від всіх обмежень (стереотипів, шаблонів мислення і звичних варіантів рішення проблеми)	Гра дозволяє осмислити і зрозуміти себе, побачити (відчути) перспективи зміни, побудувати нові моделі поведінки, навчитися по-іншому ставитися до світу і себе.
Гра – це сумісна діяльність, що передбачає колективну взаємозалежність і збільшення особистих можливостей через залучення потенціалу інших учасників.	Гра розвиває важливі соціальні навички і вміння, здібність до емпатії, кооперації, вирішенню конфліктів шляхом співпраці, вчить людину бачити ситуацію очима іншого.

6.5. Поняття арт-терапії

Арт-терапія – метод психотерапії, що використовує для лікування і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, кінофільми, книги, акторська майстерність, створення історій і багато іншого.

Арт-терапія одночасно **розвиває** дитину, **підвищує** самооцінку, її застосовують **в корекції** тривожності, агресивності, гіперактивності, гіпоактивності, та інших психологічних проблемах.

Терапія творчістю тісно пов'язана з психотерапією та аналітичним напрямом в психології.

Застосування методів арт-терапії для різних вікових груп має свою специфіку. Для кожного вікового періоду існують свої методи, а також універсальні методи, які можна застосовувати для більшості вікових груп.

Сеанси арт-терапії **мають проходити у безпечному середовищі** (кабінет психолога, художня студія) та **з використанням образотворчих матеріалів** (фарби, крейда, глина, пластилін, тканини, природні матеріали тощо).

Спеціалісти арт-терапії:

- виступають у ролі посередників між клієнтом та арт-терапевтичним продуктом,
- володіють знанням можливостей художньої творчості,
- мають професійні навички невербальної, символічної комунікації і здатні оцінки змісту образотворчої продукції і поведінку клієнта.

Арт-терапія проводиться у **індивідуальній та груповій формах**. Методики арт терапії активно використовують у інших психотерапевтичних напрямках.

Інтерес **до арт-терапевтичних методів** відображає потребу сучасної людини до більш природних, комплексних способів лікування і гармонізації, в яких однаково роль грають розум і почуття, тіло і рух, чоловічі і жіночі якості, здібність до інтроспекції і активної дії.

Практично кожна людина може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї якихось здібностей до образотворчої діяльності і практично не має обмежень у використанні.

Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування.

Образотворча діяльність у багатьох випадках надає унікальну можливість для дослідження несвідомих процесів, актуалізації тих соціальних ролей і форм поведінки, які знаходяться у «витісненому» виді або слабо проявляється у повсякденному житті.

Арт-терапія має інсайт-орієнтований характер.

Г. Юнг рахував, що образотворче мистецтво є внутрішньою потребою, свого роду інстинктом, який перетворює людину в інструмент для вираження досвіду колективного несвідомого. Відомо, що Г. Юнг активно займався образотворчою творчістю і спонукав до цього своїх пацієнтів.

Поняття символу має для арт-терапії принципове значення. Це пов'язано з тим, що арт-терапія представляє собою процес динамічної комунікації, що здійснюється через символічну "мову" образів. Крім того, символи виступають в якості мосту, що з'єднує свідоме і несвідоме.

В символічних образах, що проявляються у творчій уяві чи сновидіннях людини, знаходить своє вираження енергія несвідомого, тимчасове блокування якої є причиною психічної нестабільності і нездоров'я.

Таким чином, на відміну від З. Фрейда, що рахував символи проявом психічного інфантилізму, К. Юнг вважав, що символи можуть служити не тільки відновленню психічного балансу, але й особистісному зростанню. Через них людина здібна вступати у взаємодію з заблокованими аспектами несвідомого і їх енергією, тим самим поступово наближаючись до їх усвідомлення і психічної цілісності.

Мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її вирішення через реструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта.

Мета арт-терапії – це навчити клієнта бачити сенс у власній арт-терапевтичній продукції, вербалізувати його, і розуміти взаємозв'язок між зображенням і власним внутрішнім досвідом.

Завданнями арт-терапії є:

- дати соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям;
- отримати матеріал для інтерпретації і діагностичних заключень;
- пропрацювати думки і почуття, які клієнт звик подавляти;
- сконцентруватися на відчуттях і почуттях;
- розвиток художніх здібностей і підвищення самооцінки.

Арт-терапія також використовується для дослідження внутрішньо-сімейних проблем.

Прийомами арт-терапії є малювання, моделювання з папером, фарбами, деревом, образні розмови, написання розповідей, спів, музика, виразні рухи тіла та ін.

Існує велика кількість напрямів арт-терапії:

- ✓ **ізометерапія** – лікувальний вплив засобами образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, декоративно-ужиткове мистецтво); використання прийомів графіки, живопису. Це заняття з дітьми, в основу яких покладені різні методи образотворчого мистецтва. Його відносять до найбільш поширених способів арт-терапії.
- ✓ **імаготерапія** – вплив через образ, театралізацію, драматизацію;
- ✓ **музикотерапія** – вплив через сприйняття музичних творів;
- ✓ **казкотерапія** – вплив за допомогою казки, билин, притч, легенд;
- ✓ **кінезотерапія** – вплив через поєднання музики і руху;
- ✓ **корекційна ритміка** – вплив через хореографічні рухи, вправи;
- ✓ **ігрова терапія** – різні види організованої ігрової діяльності тощо.

6.6. Методи арт-терапії

Існує велика кількість **МЕТОДІВ** арт-терапії:

КАЗКОТЕРАПІЯ – суть цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Це один із ефективних методів роботи з учнями початкових класів, які зазнають тих чи інших емоційних та поведінкових труднощів.

Основний **принцип казкотерапії** – цілісний розвиток особистості, турбота про душу, зцілення казкою. Казкотерапія добре долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів. Її можна використовувати у роботі з агресивними дітьми, невпевненими, сором'язливими, брехливими, а також у випадках різного роду психосоматичних захворювань. Процес казкотерапії дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Суть методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що її вигадують спеціально з урахуванням особливостей дитини. Тобто її головний герой схожий на дитину, він переживає ті ж проблеми й емоції. *Він бореться, наприклад, з темрявою, й за його вчинками дитина може бачити, що це насправді не так уже й страшно. Або, навпаки, героя казки доля карає за те, що він не мие руки або не слухається батьків.*

Головне завдання казок: через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки. Казка використовується батьками, вчителями, психологами для підготовки дитини до школи, організації її входження у простір шкільного життя. Казкотерапія дозволяє опанувати позитивними моделями поведінки, знизити негативні емоції, рівень тривожності. Спілкування дітей із каз-

кою допомагає їм впоратися зі своїми негативними станами, невпевненістю, лінню, небажанням пізнавати нове.

Можливості роботи з казкою:

- Використання казки як метафори.
- Малювання за мотивами казки.
- Обговорення поведінки і мотивів дій персонажу.
- Програвання епізодів казки.
- Використання казки як притчі (з допомогою метафори можливий варіант вирішення ситуації)

Позитивний вплив методів казкотерапії на дитину:

- Казка допомагає пізнати оточуючий світ.
- Знімає емоційну напругу, розслабляє.
- Допомагає побачити шлях з емоційної безвиході.
- В непрямій формі дитина отримує морально-етичний урок і, наслідуючи героя, може змінити власну поведінку.
- Дає можливість налагодити емоційний контакт дорослого з дитиною.

Концепція комплексної казкотерапії базується на 5 видах казок:

Художні – народні казки, міфи, притчі, авторські історії.

Дидактичні – у формі дидактичних казок подаються навчальні завдання.

Медитативні служать для зняття психоемоційної напруги, створення кращих моделей взаємовідносин.

Психотерапевтичні – казки, що розкривають глибинний зміст подій.

Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією розуміється "Заміщення" неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині зміст того, що відбувається.

Застосування психокорекційних казок **обмежене за віком** (до 11-13 років) і по проблематиці (неадекватна, неефективна поведінка).

Численність дітей в групі за Захаровим:

- ✓ у віці 4-5 років – 4 людини;
- ✓ у віці 5-11 років – 6 людей;
- ✓ у віці 11-14 років – 8 людей.

Батькам можна запропонувати створити **самостійно психокорекційну казку:**

1. В першу чергу, ми підбираємо героя, близького дитині за статтю, віком, характером.
2. Потім описуємо життя героя у казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям.
3. Далі включаємо героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, приписуємо герою всі переживання дитини.
4. Герой починає шукати вихід з ситуації (може зустріти «фігуру психотерапевта», мудрого наставника). Завдання – через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки.
5. Герой розуміє свою неправоту і стає на шлях змін.

Створюючи психокорекційні казки, важливо знати приховану причину «поганої» поведінки. У створенні психокорекційної казки може допомогти життєвий досвід.

ЛЯЛЬКО-ТЕРАПІЯ – використовує, як основний, прийом корекційного впливу ляльки, яка є проміжним об'єктом у взаємодії дитини і дорослого.

Метою лялько-терапії є допомогти дитині ліквідувати хворобливі переживання, укріпити психічне здоров'я, покращити соціальну адаптацію, розвинути самосвідомість, вирішити конфлікти в умовах колективної творчої діяльності. членів родини одне про одного та інше.

А такі іграшки як машинки, човники, літаки мають велике значення для впертих, сором'язливих, відлюдькуватих дітей, тому, що вони мають можливість просто грати з цими іграшками, такий процес заспокоює дітей, у них нормалізується кров'яний тиск і серцевий ритм.

Ляльки, які дитина може надіти на руку у корекційній роботі використовуються для того, щоб дитина могла виражати свої емоції, для опису і виразу яких у неї немає потрібних слів.

Цікавим і корисним є такий вид арт – терапевтичної роботи як **робота з побутовими поліфункціональними предметами**, які не мають строго фіксованої функції (листи паперу, шматочки дерева, палки, мотузки, шматочки різноманітних тканин, шматки шкіри, пінопласт та інше).

У діях дитини з такими предметами на перший план виступають не основні, а істотні можливості цих предметів, з точки зору використання такої їх сторони. Така робота допомагає дитині відкрити нові властивості й якості, які приховані при поверхневому сприйманні, при цьому розуміння сутності предметів виявляються повнішими і яскравішими.

Цікаво відмітити, що **процес «оживлення»** різноманітних побутових предметів (окулярів, чайників, віників, шарфів, рукавичок, капелюхів, портфелів, пеналів, олівців, парасольок, хусток та інших предметів) надає можливість дітям переносити свої проблеми, шкідливі звички на цей предмет-образ. Це також сприяє послабленню переживань, відбувається погашення негативних емоцій, які дитина відчула, тобто відбувається вербалізація внутрішньої проблеми дитини. Оживлення предметів здійснюється за допомогою дій і рухів. Тому дітям дуже цікаво працювати з такими предметами, які мають таку важливу якість, як функціональна рухомість, яка закладена вже в саму конструкцію предмета: гаманець, парасолька, скринька, коробка, що можуть відкриватись та закриватись у процесі роботи. При «оживленні» предмета чи побутової речі, які значно відхиляються від своїх звичайних функцій, у них відкриваються нові якості, які діти не помічали раніше, які були захищені за утилітарністю сприйняття цих предметів.

Лялько-терапія **використовує** також елементи музики, танцю, образотворчого мистецтва. Дітям надається можливість намалювати свою ляльку – образ, одягнути її на своєму малюнку так, як цього хоче дитина. Це зближує дитину з лялькою. Слід зазначити, що дуже часто діти соромляться співати або танцювати. А коли дитина бере ляльку-рукавичку, одягає її на свою руку, вставляє пальці у м'які руки рукавички-ляльки, яка по розміру така ж сама як рука дитини, то вже співає або танцює лялька, а дитина нібито ховається за неї

МУЗИКОТЕРАПІЯ представляє метод, що використовує музику в якості засобів корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних

порушень, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці. Існують «лікувальні» каталоги музики.

Напевно, у наш час дуже часто доводиться чути: «музика мої ліки», «я послухав музику і заспокоївся». Насправді, мистецтво лікування за допомогою музики налічує тисячі років, і наша епоха зовсім не є виключенням.

Так, музика лікує, це знаємо всі ми – проте чи часто вам доводиться чути щось ніби: «Шопен допомагає мені позбавитися від головного болю» або «пісні українських композиторів – мій особистий антидепресант». Проте дійсно, на кожну людину різна музика діє по-різному – когось дійсно допомагає Шопен, а когось більше до душі Prodigy.

Музика є могутнім засобом дії на психіку людини, і часто, послухавши вранці приємну для себе музику, ми створюємо позитивний настрій на весь день. **Музична терапія** складається з двох **напрямів: прослуховування музики і її створення.**

Музична терапія може допомагати всім – від дітей до літніх людей, з різними захворюваннями психіки. Навіть якщо людина здорова, музика допомагає відновити душевну рівновагу, «зарядити» позитивним настроєм надовго; подібна практика часто застосовується в школах, лікарнях, психіатричних лікарнях, дитячих будинках; музичні терапевти дійсно існують, ці фахівці закінчують відповідні спеціальності в звичайних навчальних закладах. Діяльність музичних терапевтів сертифікована державними органами; іноді страхування здоров'я включає навіть пункт про необхідність музичної терапії у разі психічного розладу застрахованої людини.

Перелік музичних творів, що використовуються в ході корекційних занять

При перевтомі і нервовому виснаженні:

- «Ранок» Гріга
- «Полонез» Оговінського

При пригніченому меланхолічному настрої:

- «До радості» Бетховен
- «Аве Марія» Шуберт

При вираженій дратівливості, гніві:

- «Хор пілігримів» Вагнер
- «Сентиментальний вальс» Чайковський
- «Грьози» Шуман

Розслаблюючий вплив здійснюють:

- «Баркарола» Чайковський
- «Пастораль» Бізе
- «Соната До-мажор (Ч.3)» Леклен
- «Лебідь» Сен-Санс
- Романс з кінофільму «Овід» Шостакович
- «Старовинна пісенька» Бізе
- «Історія кохання» Лей
- «Вчора» Леннон
- «Елегія» Форе

Тонізуючий вплив:

- «Чардаш» Монті
- «Кулепарсіта» Родрігес
- «Аделіта» Пурсел
- «Шербурські парасольки» Легран і ін.

Робота з пластичними матеріалами (глина, пластилін)

Для **ліплення** використовуються пластилін, глина, тісто. Учасники групи можуть виліпити свій страх, подивитись і поламати, а потім створити протилежний стан – радості, щастя.

Глинотерапія – є видом арт-терапії, дуже цікавим та дієвим для відновлення балансу і гармонії людини. Цей вид арт-терапії може бути застосований і для дорослих і для дітей від 4-х років. Глинотерапія допомагає у вирішенні найрізноманітніших питань: тривога, страхи, занепокоєння, стрес, депресія, загалом проблем, яких людина хоче позбавитись.

Глина дає дітям можливість зосередитися на власних почуттях. Її здатність викликати при роботі з нею певні сенсорні відчуття служить містком між відчуттями і почуттями. До прикладу, дратівливі діти при роботі з глиною можуть різними способами дати вихід своєму роздратуванню. Ті, що потерпають від почуття невпевненості і страху, завдяки роботі з глиною можуть набути відчуття контролю і володіння собою.

Діти, яким необхідне підвищення самооцінки, отримують у процесі використання глини незвичайне відчуття самореалізації.

Глинотерапія відіграє величезну роль і в розумовому та естетичному розвитку дітей. Заняття з глиною розширюють художній кругозір, формують творче бачення навколишнього світу, знайомлять з народними промислами.

Глинотерапія – найбільш наочний вид арт-терапії, який дозволяє терапевту спостерігати стан дитини.

Глинотерапія для дітей проводиться як індивідуально, так і в групах.

В процесі спільного ліплення діти ведуть бесіди, взаємодіють один з одним на новому рівні, діляться міркуваннями, думками, почуттями, відчуттями.

У психологічному консультуванні використовують **кольоровий пластилін**. Він має велику кількість відтінків та тому дозволяє працювати з почуттями та емоціями. Для кожної емоції та почуття обирають свою кольорову гамму. За допомогою пластиліну можна також ліпити казкових персонажів, свою казкову країну. На картоні створити картину «Моє життя».

В обговоренні роботи краще відштовхуватися від розповіді дитини або дорослого клієнта. Створювати метафори під ту чи іншу проблему. Важливо роботу зробити за один сеанс та спільно обговорити процес ліплення з психологом: які відчуття, що хотілося ліпити, чи легко було керувати своїми емоціями?

Системна-сімейна арт-терапія

Системна сімейна психотерапія – підхід, де людина не є об'єктом впливу і клієнтом. Клієнтом є вся родина, вся сімейна система, саме вона – об'єкт психотерапевтичного впливу.

ПІСКОВА ТЕРАПІЯ – це робота з піском, це унікальна можливість досліджувати свій внутрішній світ з допомогою безлічі мініатюрних фігурок, певної кількості піску – і відчуття волі та безпеки самовираження, яке виливається у спілкування з психологом.

Піскова терапія – це можливість висловити те для чого важко підібрати слова, зіштовхнутися з тим, до чого важко звернутися безпосередньо, побачити у собі те, що зазвичай йде від свідомого сприйняття.

Піскова терапія є найбільш універсальним інструментом у роботі психолога з учнями. Карл Густав Юнг, створивши її для роботи з власними особистісними проблемами, за допомогою ігор з піском і камінням повернувся у дитинство та пізнав глибини себе – через чарівні двері до власної підсвідомості. Гра – це поле для дитини, де вона може бути самостійною, незалежною, Творцем власного мікрокосмосу.

Піскова психотерапія вибудовувалась на протязі 70-ти років і була задіяна в основному на психоаналітичному процесі. Основним **атрибутом** піскової психотерапії є піднос розміром 50x70x7 см, пофарбований із середини в голубий колір (це символізує небо і воду) і заповнений піском. На полиці біля підносу з піском або в ящику поряд з ним знаходяться різноманітні **предмети**: іграшки, прикраси, біжутерія, які використовуються при вибудовуванні пісочної композиції. Робота в пісочній терапії може проводитись як із застосуванням іграшок та різноманітних предметів, так і із застосуванням лише піску, якому надають найрізноманітніших форм. На відміну від традиційного психоаналізу, роботи в пісковій психотерапії не інтерпретуються. Після того як завершена терапія – терапевт фотографує роботу пацієнта для подальшого опрацювання її. Пісок можна розрівняти, а іграшки чи предмети, які використовувались у роботі, повернути на місце – пізніше як пісок, так і іграшки можуть застосовуватись багато разів. Піскова терапія дозволяє дитині, підлітку або старшокласнику створити проєкцію запиту своєї особистості, певної проблеми, а психологу – провести швидку та наочну діагностику.

Анімаційна терапія – сучасна технологія соціальної реабілітації з метою зміни поведінки, міжособистісних і колективних відносин, в процесі якої відбувається, з одного боку, «розблокування» громадських зв'язків і встановлення теплих, довірливих відносин, з іншого – навчання та оволодіння навиками позитивного мислення, естетики і поезики.

Танцювальна терапія – це один з сучасних методів психотерапії, який використовує рух і танець для подальшої емоційної, пізнавальної, фізичної та соціальної інтеграції особистості. Виникла в 40-х роках 20 ст., засновниця – Меріан Чейс. ТРТ використовується у цілому світі для людей різного віку. ТРТ не передбачає вивчення певних рухів.

Танцювальна терапія спрямована на розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спіл-

кування, дослідження почуттів і набуття групового досвіду. Тіло і розум розглядаються як єдине ціле.

ФОТОТЕРАПІЯ – це своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання людини. Фототерапія передбачає роботу з готовим матеріалом, або створення оригінальних авторських знімків.

Робиться серія авторських фотографій, які потім аналізуються. Важливе використання сімейних фотографій, оскільки зображені події хоча й залишились у минулому, але підсвідомо вони продовжують впливати на людину. Фотографії допомагають пригадати минуле, усвідомити помилки, побачити образи.

Розрізняють три основні форми організації фототерапевтичної діяльності: індивідуальну; індивідуально-групову; групову.

Фотографія це: самопрезентація людини – представлення себе у певному образі реальній або уявній аудиторії; своєрідний міні-спектакль; інструмент для дослідження тілесного образу «Я».

Окремий цілющий ефект роботи з фотографією – нарративний, або описовий: супроводження показу фото певною розповіддю. Таким чином, основним змістом фототерапії є створення та/або сприймання фотографічних образів, яке доповнюється обговоренням та різними видами творчої діяльності (образотворча діяльність, рух та танці, драматизація, художній опис).

Метод КІНОТЕРАПІЇ базується на спільному аналізі переглянутого фільму і подальшій корекції виявлених зон найближчого розвитку учасників групи. **Кінотерапія** – тонкий, сильний і сучасний інструмент самодіагностики і корекції підсвідомої сфери психіки. По можливості перегляду фільму і аналізу емоційного сприйняття його образів, учасники вивчають свої індивідуальні особливості і виявляють підсвідомі сценарії та стилі поведінки. Вслід за цим стає можливим перехід до підсвідомої корекції дій і свідомою зміною життя.

Кінотерапія – це перегляд популярних художніх кінофільмів з обговоренням у подальшому в групі, – творчий процес самопізнання в комфортній атмосфері. Одна й та ж подія інтерпретується людьми по-різному, а інколи і протилежно. Все навкруги сприймається через приховані «фільтри» свідомості. Матеріал фільму використовується як засіб виявлення прихованих мотивів і підсвідомих установок, які викривляють реальність. Учасники кінотерапії сприймають образи фільму,

орієнтуючись на власні внутрішні образи, які, в свою чергу, визначаються власними потребами. Сприйняття кожним учасником образів фільму точно відповідає його особистій потребі, проєкції його комплексу, його стереотипам. Це дозволяє вивести на свідомий рівень внутрішню причину тої чи іншої проблеми.

Кіноterapia як метод групової роботи може бути використаний як в якості засобу самопізнання і розкриття внутрішніх резервів особистості, так і засобом ефективної саморегуляції. Це і допоміжний метод в психологічному консультуванні, і дидактичний матеріал в навчальному процесі.

Кіноterapia являється прекрасним засобом діагностики особистих проблемних зон розвитку людини, виносячи на поверхню підсвідомий матеріал, роблячи його доступним для аналізу і в цілому прискорюючи процес позитивних індивідуальних змін.

Безумовно, **кіноterapia** – не масова розвага, а вишуканий спосіб пізнання себе, соціуму і світу в цілому для вибраної групи людей, здатної до аналізу, вміння ставити самому собі запитання і шукати на них відповіді. Масовий глядач йде в кінотеатр або сидить перед ТБ. Унікальний глядач не зупиняється на перегляді, а рухається далі, співпрацюючи з фільмом, взаємодіючи в трансформації чудової ілюзії в прекрасну реальність. В цьому дуже багато магії, творчості, перевтілення. Кіноterapia можна розглядати як інструмент практичної допомоги в становленні і розвитку людей, які вже являються неординарними особистостями.

ОРИГАМІ. Серед сучасних засобів в арт-терапії все яскравіше заявляє про себе відносно новий перспективний метод – оригамі.

Традиційне японське мистецтво **орігамі** – конструювання різноманітних паперових фігурок шляхом складання квадрата без вирізання та склеювання – все ширше інтегрується у світову культуру і науку, стає предметом досліджень фахівців таких галузей, як конструювання, архітектура, математика, технічний дизайн, педагогіка, практична психологія та арт-терапія.

У наш час оригамі як метод арт-терапії з успіхом використовують в лікувальній і реабілітаційній практиці лікарі різних спеціалізацій. Численні дослідження свідчать про те, що заняття оригамі покращує якість життя людей, зменшує рівень тривожності, допомагає забути біль і го-

ре, підвищує самооцінку, сприяє налагодженню дружніх відносин, взаємодопомоги в колективі.

Займаючись оригамі, індивід стає учасником захоплюючої дії – перетворення паперового квадрата в оригінальну фігурку – квітку, коробочку, метелика, динозавра. Цей процес нагадує фокус, маленьку виставу, що завжди викликає радісне здивування. Виникає бажання показати комусь це диво, скласти щось ще. Зникає відчуття ізольованості. Бувають випадки, коли діти, у стані страху, тривоги відмовляються приймати будь – яку підтримку. Тоді на допомогу приходять лялька в руках арт-терапевта і неможливе стає можливим. Такою ж «чарівною паличкою» служить оригамі.

Оригамі поєднує в собі **прийоми і форми роботи деяких інших арт-терапевтичних напрямків**: Казкотерапії (казки оригамі), ігротерапії (ігри з рухомими фігурками), терапію засобами драми і лялькотерапії (розігрування сцен з ляльками оригамі, масок, і тому подібне), терапію засобами музики, хорового співу та евритмії з притаманними їм гармонією та ритмічністю рухів (що також має місце при складанні в техніці оригамі та дає терапевтичний ефект), терапію кольором (використовується різнобарвний папір). Метод повтору і ритмічність у складанні модульного оригамі (зірки, орнаменти, «3-D»-моделі) врівноважують психічний стан людини. Сама форма деяких фігур (кусудам, багатогранників, каркасних структур) несе позитивний і оздоровчий ефект, гармонізує.

Цікаво, що одні з найдавніших фігур оригамі – **кусудама** – паперові кулі із шести або більше модулів, і в наш час не втратили свого традиційного призначення – нести здоров'я людям. Є ще одна фігурка оригамі, яка завжди буде асоціюватися з надією на одужання. Це японський журавлик, «цуру», – птах з довгою шиєю – символ довголіття і щасливого життя. Згідно японською легендою, якщо скласти тисячу таких журавлів, виповниться бажання.

Оригамі володіють наступними психотерапевтичними властивостями:

- підвищують активність правої півкулі мозку і врівноважують роботу обох півкуль;
- підвищують рівень інтелекту в цілому;
- активізують творче мислення;

- знижують тривожність і допомагають легше адаптуватися до важких ситуацій; покращують пам'ять і окомір.

Ці спостереження однаково цінні як для роботи зі здоровими дітьми, так і в умовах лікарні, коли мобілізація психологічного стану є дуже важливою умовою одужання. Першими вагомий внесок у справу популяризації цього мистецтва зробили М. Г. Яременко та О. М. Сухаревська. Навчання оригамі та заняття з дітьми у реабілітаційних центрах не вимагають багато часу, або якогось спеціального обладнання. У більшості випадків потрібні тільки паперові квадрати або папір формату А4 і елементарні знання роботи в цій техніці. У оригамі є величезна кількість моделей, різних за рівнем складності. Їх вибір залежить від віку дитини і стану її здоров'я.

ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕРАПІЯ. Фундаментальні передумови тілесно-орієнтованих методів стосуються не лише психотерапевтичної методології, а й загально-філософських проблем співвідношення «душевного» і «тілесного» в людині, а також ідентифікації феномену тілесності, який визначає специфіку організації та здійснення тілесно орієнтованої психотерапевтичної практики.

Тілесність є специфічним модусом (способом) існування людини. Пов'язані з нею питання стосуються не стільки фізичних аспектів життя, скільки особливостей функціонування свідомості. Як стверджує британський філософ Стівен Пріст, проблема свідомості і тіла є проблемою визначення правильного співвідношення між ними. Очевидно, що суттю свідомості є ментальне, а суттю тіла – фізичне. Тілесність людини – цілісний комплекс специфічних антропологічних феноменів, що полягають у соматичному опосередкуванні психічної реальності людини.

Тілесно орієнтована терапія має значний цілющий потенціал і може бути використана як екзистенційна форма психологічної допомоги. Одностайним є переконання щодо підвищення якості життя у тих, хто практикує будь-яку форму тілесної терапії, дотримуючись її правил.

БІБЛІОТЕРАПІЯ – спеціальний корекційний вплив на клієнта з допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації і оптимізації його психічного стану.

ПРОЕКТИВНИЙ МАЛЮНОК дає вихід почуттям, бажанням, мріям, перебудовує свої відношення в різних ситуаціях. Цей метод використовують для зняття психічної напруги, стресових станів, при корекції неврозів, страхів.

Орієнтовні теми:

- Минуле і теперішнє. «Ситуації в житті, в яких я відчуваю себе невпевнено», «Мій звичайний день».
- Майбутнє і абстрактні поняття. «Ким би я хотів бути», «Три бажання», «Самотність», «Острів щастя», «Любов», «Ненависть», «Страх».
- Для дітей. «Моя сім'я», «Я в школі», «Я вдома», «Я – який я зараз», «Я в майбутньому», «Що я люблю», «Мій найкращий вчинок», «Мій світ».

Структура проведення арт-терапевтичного заняття з використанням малюнку:

Перший етап – налаштування

Початок заняття – це «налаштування на творчість». Головне завдання цього етапу – підготувати учасника до спонтанної художньої творчої діяльності. При цьому можна використати нескладні образотворчі прийоми. Наприклад, різні варіанти техніки «карлючки», «закритих очей», «автографи», «естафета ліній». При виконанні цих вправ відбувається зниження контролю з боку свідомості і настає релаксація.

Другий етап – актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів

На цьому етапі можна використовувати малюнок у сполученні з елементами музичної терапії. Музика як терапевтичний засіб, впливає на настрій людини, поліпшує її самопочуття. Для занять краще підбирати приємні мелодії без тексту, які не викликають протесту в учасника. Гучність звучання також установлюється із загальної згоди. Обов'язково необхідно змінити чи виключити музику, якщо цього бажає учень.

Третій етап – образотворча діяльність

Цей етап припускає індивідуальну творчість для дослідження власних проблем і переживань. Прийнято вважати, що всі види підсвідо-

мих процесів, у тому числі страхи, сновидіння, внутрішні конфлікти, ранні дитячі спогади, відбиваються в образотворчій продукції при спонтанній творчості. Таким чином, людина невербальною мовою повідомляє про свої проблеми і почуття, вчиться розуміти й аналізувати свої емоції. Деякі діти намагаються створювати реалістичні, гарні малюнки, тому необхідно пояснити учасникам заняття, що їхні роботи не будуть оцінюватися. Важливий процес спонтанної творчості, емоційний стан «малювальника», його внутрішній світ, пошук адекватних засобів самовираження.

Даний етап заняття передбачає непряму діагностику. На перших заняттях учасник прагне працювати знайомими і звичними засобами, і тільки в міру подолання психологічного захисту починає експериментувати, стає більш експресивними. Як правило, дитина з високою особистісною чи ситуативною тривожністю спочатку малює простим олівцем, багаторазово виправляє зображення, а тільки потім розфарбовує його. Коли переборені захисні тенденції, фарби викликають в учня сильний емоційний відгук, стимулюють уяву і прагнення творчості. Багатоголосся кольорів і відтінків дозволяє більш точно відобразити настрій і психічний стан в момент заняття.

Четвертий етап – активізація вербальної і невербальної комунікації

Головне завдання цього етапу полягає у створенні умов для комунікації. Учаснику пропонується показати свою роботу і розповісти про неї. Ступінь відкритості і відвертості самопрезентації залежить від рівня довіри до психолога, від особистісних особливостей дитини. Якщо вона з якихось причин відмовляється від висловлювань, не слід наполягати. Можна запропонувати учаснику скласти історію про свій малюнок і придумати для нього назву. Тобто поєднати малюнок і казку. Починати розповідь можна словами «Жила собі людина, схожа на мене...». Такий початок полегшує вербалізацію внутрішнього стану і підсилює ефект проєкції та ідентифікації. По розповіді учасника можна зрозуміти, кого він засуджує, кому співчуває, ким захоплюється. Таким чином неважко скласти уявлення про нього самого, його цінності та інтереси, відносини з навколишнім світом.

П'ятий етап – звільнення від неприємних відчуттів

Учасник малює предмет, який його травмує, у комічній формі або малює радість у власному баченні. Можливо також скласти веселу каз-

ку про повне подолання страху. Перекладання тих переживань, що травмують, у комічну форму або протилежну емоцію призводить до катарсису, звільнення від неприємних відчуттів, емоцій.

Шостий етап – рефлексивний аналіз

Заключний етап заняття припускає рефлексивний аналіз у невимушеній обстановці. Необхідна присутність елементів спонтанної «взаємотерапії» у вигляді доброзичливих висловлювань, позитивного програмування, підтримки. Атмосфера емоційної теплоти, емпатії, турботи дозволяє учаснику арт-терапевтичного заняття пережити ситуацію успіху в тій чи іншій діяльності. Дитина здобуває позитивний досвід самоповаги і самосприйняття, у неї зміцнюється почуття власної гідності, поступово коректується образ «Я». На завершення варто акцентувати увагу на успіхах учня

ПСИХОГІМНАСТИКА основний акцент робить на навчанні елементам техніки виразних рухів у вихованні емоцій і вищих почуттів, набуття навичок релаксації. Діти вивчають різні емоції, можливість керувати ними.

Вправи, що тренують почуття партнера «Дзеркало», «Знайди сховану річ», «Двійник», «Через скло».

Психом'язове тренування з фіксуванням уваги на диханні «Гра з піском», «Сонечко і хмарка», «Кулька».

Етюди на вираження основних емоцій «Гнів L», «Радість J».

Вправи на релаксацію «Пластилінові люди», «Святковий пиріг», «Піднімаємо однією рукою», «Скульптура».

ДРАМОТЕРАПІЯ. Театральні постановки на різну тематику сприяють впливають на пам'ять, волю, уяву, почуття, увагу та мислення. У спектаклі можуть обіграватися ситуації з життя учасника групи, його взаємини та конфлікти з іншими людьми.

6.7. Вимоги до психолога-ігротерапевта

Ігровий фахівець – це унікальний дорослий в житті дитини. Звертаючись до особистості дитини, він не втручається, не вчить, а натомість реагує так, щоб звільнити природне прагнення дитини до управління власною діяльністю.

Вимоги до особистості ігрового терапевта. Щоб ігровий терапевт був ефективний в своїй діяльності, **він повинен:**

- бути достатньо об'єктивним, щоб дозволити дитині бути самостійною особистістю;
- бути достатньо гнучким, щоб прийняти будь-які несподіванки і адаптуватися до них;
- орієнтуватися на те, щоб охоче сприймати все нове;
- визнавати обличчя дитини, її досвід безумовною цінністю;
- не оцінювати дитину, бути відкритим, а не замкнутим;
- уміти відключатися від світу власної реальності і ввійти в реальність дитини;
- ніколи не згадувати про минулі сеанси, оскільки дитина знаходиться вже в іншій тимчасовій точці.

Ігровому терапевту необхідна особиста мужність для того, щоб визнавати помилки, іноді дозволити собі бути вразливим, знаходити неточності власного сприйняття. Особиста мужність потрібна і для того, щоб дозволити собі ризик спонтанної реакції на творче самовираження дитини в кожен певний момент.

Ігротерапевту потрібні такі **якості**, як природність, теплі відносини, турбота, схвалення і сенситивне розуміння дитини. Перед ігротерапевтом постає питання активного самопорозуміння і самовизнання.

Відповідальність терапевта полягає в тому, щоб активно опрацювати власну особистість, що допоможе йому розібратися в самому собі для того, щоб звести до мінімуму можливу дію на дитину своїх мотивів і потреб.

Процесу самопорозуміння сприяє звертання по допомогу до іншого терапевта. І для ближчого знайомства з самим собою бажано пройти психотерапію індивідуально або в групі.

Незалежно від того, з якою віковою групою доводиться працювати, будь-якому ігротерапевту необхідно зрозуміти свій внутрішній світ, розібратися у власних мотивах, потребах, білих плямах, коливаннях, суперечностях, виділити зону емоційних проблем і свої сильні сторони,

Особистість ігротерапевта більш важлива, ніж будь-які його знання і вміння. Ігротерапевт повинен бути такою людиною, з якою дитина відчуватиме себе в безпеці, він повинен бути людиною, яка покажеться дітям небайдужою і заслуговуючою довіри.

Вимоги до професійної підготовки ігротерапевта. Ігротерапевт повинен робити все можливе, щоб забезпечити дітей кваліфікованою допомогою.

Діти не можуть постояти за себе самі. Тому фахівці, що використовують ігрову терапію в своїй практичній роботі, повинні володіти необхідними знаннями і навичками, що дозволяють досягти ефекту в цій області і найкращим чином служити інтересам дітей.

Орієнтуючись на цю задачу, можна припустити наступну експериментальну програму підготовки фахівців з ігрової терапії. Базова передумова полягає у тому, що **професійні стандарти**, необхідні для використання ігрової терапії в психологічному консультуванні дітей повинні бути не нижчими за тих, які існують в роботі з дорослими клієнтами:

- ступінь магістра у області професій, таких як консультування, психологія, спеціальна робота або суміжна область;
- обширні знання вікової психології, теорії консультування, психотерапії, навички клінічного і групового консультування;
- обширні знання у області ігрової терапії, особистий досвід консультування як члена команди або індивідуально або інший досвід такого роду, який дає можливість продовжити самодослідження;
- спостереження і аналіз випадків дітей з нормальної популяції і дітей з відхиленням;
- супервізорська практика в ігровій терапії під керівництвом фахівця, що має досвід роботи в цій області.

Стажисти крім лекцій, дискусій, читання літератури, написання рефератів виконують цілий комплекс лабораторних досліджень, що стосуються різних аспектів в ігровій терапії:

- спостерігають сеанси ігрової терапії;

- переглядають і обговорюють відеозаписи сеансів ігрової терапії;
- спостерігають принаймні один з поточних сеансів ігрової терапії або присутні на спеціальному демонстраційному прийомі;
- беруть участь в ролевій грі. Працюють в ігрових кімнатах в парах, по черзі приймаючи на себе роль дитини, щоб зсередини відчути переживання дітей і їх сприйняття того досвіду, який вони одержують в ігровій кімнаті;
- проводять ігрові сеанси з охочими дітьми у відокремленій кімнаті. Приносять коробку з відповідними іграшками.
- Записують свої сеанси на магнітофон. Пишуть рецензію, аналізуючи те, що вони дізналися про дитину в ігровій терапії, про самих себе.

Одно- і дводенних ввідних семінарів, де учасники тільки спостерігають за роботою фахівців, абсолютно недостатньо.

6.8. Застосування арт-терапії для різних вікових груп

6.8.1. Арт-терапія для дошкільного віку

Для маленьких дітей будь-яке заняття творчістю – це завжди весело, приємно та корисно для розвитку як дрібної моторики, так і вищих психічних функцій, але арт-терапія – це не тільки все те що назвали.

Методи арт-терапії допоможуть вирішити багато психологічних **проблем дошкільника:**

- знизити рівень тривожності, агресивності, імпульсивності,
- допоможуть гармонізувати психічний стан,
- зняти психосоматичну напругу,
- підняти рівень самооцінки,
- подолати дитячі страхи та інші труднощі.

Методи арт-терапії часто застосовують в корекції міжособистісних стосунків у дитячому колективі, сім'ї і ін.

В процесі арт-терапії відбувається зцілення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього.

Техніки арт-терапії працюють на невербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції.

Окремо варто сказати про роботу з емоційним компонентом психіки при заняттях арт-терапією. Заняття дозволяють малюкам виражати свої емоції, почуття використовуючи малювання, ліплення, ігри з різними видами піску та іншими матеріалами.

У дошкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії відповідно поставлених завдань.

Переваги використання арт-терапії з дошкільниками:

- Простота застосування технік
- Високий інтерес у дітей до процесу арт-терапії
- Висока ефективність терапії

- Відсутність протипоказань до застосування (крім важких психічних порушень таких як розлади свідомості, маніакальне збудження)

Методи арт-терапії з дошкільниками сприяють:

- Розвитку дрібної моторики
- Зняттю психосоматичної напруги
- Розвитку мовлення та фантазії
- Зниженню рівня тривожності, агресивності, імпульсивності
- Сприяють гармонізації особистості
- Підвищенню самооцінки

Методи арт-терапії з дітьми дошкільного віку

- Ізо-терапія
- Пісочна терапія (Sand-Play)
- Пісочна анімація (Sand-Art)
- Ігрова терапія
- Казкотерапія
- Музична терапія
- Кольоро-терапія
- Танцювальна терапія
- Лялько-терапія

Для ефективності роботи, сеанси арт терапії повинні носити системний характер, бути регулярними.

6.8.2. Арт-терапія для дітей шкільного віку

Методи арт-терапії широко застосовують в роботі з молодшими школярами:

- допомога в адаптації до школи,
- корекція взаємин в колективі та сім'ї,
- корекція страхів і рівня самооцінки та інших психологічних проблем,
- арт-терапевтичні техніки також допомагають в діагностиці особистісних особливостей школярів, характеру їх проблем,
- допомагають визначити положення в класі,
- потенціал кожної дитини.

Дуже часто діти не говорять про проблему навмисно, а деякі методи арт-терапії, дозволяють обходити захисні механізми і непомітно для дитини показувати існуючі проблеми.

Багато дітей не здатні словами висловити свій емоційний стан, переживання, а ось за допомогою технік арт-терапії – легко, в цьому безперечна перевага даного методу.

У шкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії в залежності від поставлених завдань, але частіше – групові форми роботи.

Методи арт-терапії з дітьми шкільного віку

- Ізо-терапія
- Казкотерапія
- Музична терапія
- Танцювальна терапія
- Пісочна терапія (Sand-Play)
- Пісочна анімація (Sand-Art)
- кінезіо-терапія
- лялько-терапія
- Драма-терапія

6.8.3. Арт-терапія для підлітків

Підлітковий вік є важким перехідним періодом, тому доцільно застосовувати не нав'язливі методи арт-терапії для гармонізації психосоматичного стану підлітків.

Актуальними методами роботи є: драма-терапія, ізо-терапія, пісочна терапія і всі інші види, з якими підлітку цікаво працювати.

Для ефективності роботи, сеанси арт-терапії повинні носити системний характер, та бути регулярними.

Арт-терапія допоможе зняти психічну напругу і стрес, подолати тривожність і страхи, агресію та імпульсивність, а також гармонізувати внутрішній стан людини в різних вікових періодах.

Основні поняття теми

Ігрова терапія, структура дитячої гри, сюжет гри, психологічні механізми корекційної дії гри, основні функції психолога, що веде ігрові заняття, принципи здійснення ігротерапії, психолого-педагогічні можливості гри, арт-терапевтичні методи, прийоми артотерапії, методи арт-терапії, казкотерапія.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *Що ви розумієте під поняттям «ігрова терапія»?*
2. *Що, на вашу думку, означає така особливість гри, як двоплановість?*
3. *Перерахуйте елементи, що складають структуру дитячої гри.*
4. *Розкрийте загальні показники до проведення ігротерапії.*
5. *Назвіть основні психологічні механізми корекційної дії гри.*
6. *Які основні функції психолога, що веде ігрові заняття, ви знаєте?*
7. *Розкрийте суть принципів здійснення ігротерапії.*
8. *Дайте характеристику психолого-педагогічних можливостей гри.*
9. *Що ви розумієте під поняттям «арт-терапевтичні методи»?*
10. *Які прийоми артотерапії ви знаєте?*
11. *Охарактеризуйте методи арт-терапії.*
12. *Перерахуйте вимоги до особистості ігрового терапевта.*

Список використаної літератури:

1. Беляєва М. Арт – педагогіка для вчителя // *Освіта України*. Київ, 2014. № 1-2. С. 12.
2. Богута Х. Р., Фільц О. О., Закаль Ю. П. Досвід застосування арт-терапії і умов психіатричного стаціонару // *Форум психіатрії і психотерапії*. Львів, 2000. Т. 2. С. 42-44.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студ. ст. курсів психол. фак. та відділень ун-тов / Міжнародний фонд «Відродження». Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
4. Крамер Э. Искусство, арт-терапия, общество // *Детское творчество*. 2010. № 1. С. 2-11.
5. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
6. Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності // *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 10. С. 1-10.
7. Осадчук Л. О. Спосіб життя оригамі: оригамі в педагогіці та арт-терапії. Простір арт-терапії: разом з вами. Вип. 2 / Арт-терапевтична асоціація. Київ, 2006, С. 54-60.
8. Сахно С. Г. Психосоціальний напрям арт-терапії, застосований психіатричними службами в Україні // *Мистецтво лікування*. 2013. № 9/10. С. 64-65.

Розділ 2

ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Тема 1. АКТИВІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ДИТИНИ

- 1.1. Порушення уваги.
- 1.2. Розвиток уваги різних вікових груп
 - 1.2.1. Розвиток уваги немовляти та дитини раннього віку
 - 1.2.2. Розвиток уваги дошкільника
 - 1.2.3. Розвиток уваги молодшого школяра
 - 1.2.4. Розвиток уваги підлітка
 - 1.2.5. Розвиток уваги в юнацькому віці
- 1.3. Вимоги до організації корекційних занять з розвитку уваги.
- 1.4. Особливості розвитку пам'яті
- 1.5. Основні прийоми мнемотехніки.

1.1. Порушення уваги

Увага – це спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певних об'єктах. Це психічний стан, що характеризує інтенсивність пізнавальної діяльності і виражається в її зосередженості на порівняно вузькій ділянці (дії, предметі, явищі).

Виділяють такі **форми прояву уваги**:

- сенсорна (перцептивна);
- інтелектуальна (розумова);
- моторна (рухова).

Основними **функціями уваги** є:

- активізація необхідних і гальмування непотрібних у даний момент психічних і фізіологічних процесів;
- цілеспрямований організований відбір інформації, що надходить (основна селективна функція уваги);

- утримання, збереження образів певного предметного змісту до-
ти, докине буде досягнуто цілі;
- забезпечення тривалої зосередженості, активності на одному й
тому самому об'єкті;
- регуляція і контроль протікання діяльності.

Увага пов'язана з інтересами, нахилами, покликанням людини, від її особливостей залежать і такі **якості особистості**, як спостережли-
вість, здатність відзначати в предметах і явищах малопомітні, але істо-
тні ознаки.

Увага полягає в тому, що певне уявлення чи відчуття посідає голо-
вне місце у свідомості, витісняючи інші. Ця значна міра усвідомленості
враження і є основним фактом чи ефектом уваги. Як наслідок виника-
ють деякі **другорядні ефекти**, а саме:

- аналітичний ефект уваги – це уявлення стає детальнішим, у ньому
ми помічаємо більше подробиць;
- фіксує ефект – уявлення стає стійкішим у свідомості, не так лег-
ко зникає;
- підсилюючий ефект – враження, принаймні в більшості випадків,
робиться сильнішим: завдяки включенню уваги слабкий звук зда-
ється дещо голоснішим.

Характеристика видів уваги

Вид уваги	Умова виникнення	Основна характеристика	Механізм
Мимовільна	Дія сильного, конт- растного чи значу- щого подразника, який викликає емо- ційний відгук	Мимовільність, легкість виникнення і переключення	Орієнтовний рефлекс чи домінанта, що ха- рактеризує більш- менш стійкий інтерес особистості
Довільна	Постановка (прий- няття) задачі	Спрямованість відпо- відно до задачі. Вима- гає вольових зусиль, столює	Провідна роль другої сигнальної системи (слова, мова)
Післядо- вільна	Входження в діяль- ність та інтерес, який виникає у зв'язку з цим	Зберігається цілеспря- мованість, знімається напруга	Домінанта, яка харак- теризує інтерес, який з'явився у процесі цієї діяльності

Усім видам уваги притаманні такі **властивості**:

Стійкість – тривале спрямування уваги на певний об'єкт. Ця властивість є однією з умов завершення будь-якої справи, і навпаки: часте відволікання уваги заважає доведенню розпочатої роботи до кінця. Тому треба виділити і усвідомити чинники, які впливають на стійкість уваги. Це насамперед розуміння людиною важливості її роботи; уміння знаходити у своїй діяльності нові боки; нові шляхи розв'язання задач; це такі якості особистості, як працьовитість, допитливість, сформоване і розвинуте почуття обов'язку.

Розсіяність – властивість, протилежна стійкості, вона полягає в неспроможності людини тривало спрямовувати свою увагу на певний об'єкт.

Концентрація – міра зосередженості уваги на виділеному об'єкті.

Організуючи будь-яку діяльність, потрібно враховувати:

1) концентрацію уваги знижує монотонність роботи, яка протягом великого проміжку часу позбавляє людину того додаткового збудження, яке виникає щоразу під час переходу від однієї форми діяльності до іншої і яке живить і підсилює увагу;

2) концентрацію уваги підвищують слабкі сторонні подразники, які не зменшують, а збільшують дієвість основного подразника, і тоді увага стає особливо інтенсивною, отже займатися напруженою розумовою працею у повній тиші є недоцільним.

Обсяг – кількість компонентів певної діяльності, одночасно охоплених увагою: кількість літер, числових знаків, геометричних фігур тощо.

Розподіл – це здатність людини одночасно виконувати декілька видів діяльності. Ефективно розподілити увагу можна лише за невисокого рівня концентрації уваги на одній діяльності й достатньому оволодінні людиною певними операціями, коли деякі з них автоматизовані. Неможливо розподілити увагу між такими видами діяльності, які потребують участі одних і тих самих аналізаторів.

Переключення – свідоме перенесення уваги з об'єкта на об'єкт.

Переключення уваги забезпечує ефективність роботи при переходах від попереднього її етапу до наступного, при змінах форм активності людини.

Швидкість і якість переключення уваги залежить від типу вищої нервової діяльності та деяких інших якостей особистості. Має значення зокрема і те, наскільки значущою або цікавішою буде наступна робота порівняно з попередньою. Усвідомлення значущості роботи, а тим більше інтерес до неї набагато полегшують переключення уваги. Незважаючи на те, що переключення уваги є об'єктивною необхідністю, яка диктується різноманітністю людської діяльності, зловживати нею не можна, бо часткове перенесення уваги з об'єкта на об'єкт викликає перевтому. Особливо це стосується тих випадків, коли увага сконцентрована на певному об'єкті. У такому разі її відволікання викликає негативні емоції, які погіршують загальний стан організму.

Розглянуті властивості уваги не є сталими у тієї чи іншої особистості. Вони розвиваються під час активної взаємодії людини з довкіллям, у процесі її життя і різноманітної діяльності, їх можна набути, зміцнити і розвинути через спеціальні тренування.

Порушення уваги. Існують так звані негативні сторони процесу уваги або порушення уваги.

Види порушень уваги: відволікання; неуважність; гіперрухливість; інертність; звуження обсягу уваги, нестійкість уваги (порушення концентрації уваги).

Під **порушеннями уваги** розуміють патологічні зміни спрямованості, вибіркової психічної діяльності, що виражаються у стані втоми або за наявності органічних уражень мозку, у звуженні об'єкта уваги, коли одночасно людина може сприймати лише невелику кількість об'єктів, у нестійкості уваги, коли порушена концентрація уваги і спостерігається її відволікання на сторонні подразники.

Причини порушення можуть бути зовнішніми і внутрішніми.

Зовнішніми причинами можна вважати різні негативні впливи (стресори, фрустратори) і негативні стосунки дитини з оточуючими людьми.

Дію **внутрішніх причин** можна представити як вплив порушеної частини психіки на здорову.

До **порушень уваги** відносять:

- нездатність зберігати увагу: дитина не може виконати завдання до кінця, є незібраною під час його виконання;
- зниження вибіркової уваги, нездатність зосередитися на предметі;

- підвищене відволікання: під час виконання завдань діти метушаться, часто переключаються з одного заняття на інше;
- зниження уваги в незвичних ситуаціях, коли необхідно діяти самостійно.

Відволікання

Відволікання уваги – це мимовільне переміщення уваги з одного об'єкта на інший. Воно виникає під час дії сторонніх подразників на людину, зайняту в цей момент якоюсь діяльністю.

Відволікання може бути зовнішнім і внутрішнім.

Зовнішнє відволікання виникає під впливом зовнішніх подразників, за цих обставин довільна увага стає мимовільною.

Внутрішнє відволікання виникає під впливом переживань, сторонніх емоцій, через відсутність інтересу і гіпервідповідальності. Внутрішнє відволікання пояснюється позамежним гальмуванням, яке розвивається під впливом нудної монотонної роботи.

Можливими **причинами відволікання уваги** в дитини є:

- 1) неповне навантаження;
- 2) недостатня сформованість вольових якостей;
- 3) звичка бути неуважним (звична неуважність пов'язана з відсутністю серйозних інтересів, поверхневим ставленням до предметів і явищ);
- 4) підвищена втомлюваність;
- 5) погане самопочуття;
- 6) наявність психотравми;
- 7) монотонна нецікава діяльність;
- 8) невідповідний темп діяльності;
- 9) наявність інтенсивних сторонніх подразників.

Щоб організувати увагу дитини, треба включити його в дію, розбудити інтелектуальний інтерес до змісту і результатів діяльності.

Неуважність

Неуважність – це нездатність зосередитися на чому-небудь певному упродовж тривалого часу. Термін «неуважність» означає поверхневу, змінну увагу.

Неуважність може виявлятися:

- а) у нездатності до зосередження;
- б) у надмірній концентрації на одному об'єкті діяльності.

Неуважність буває двох видів: уявна і справжня.

Уявна неуважність – це неуважність людини до навколишніх предметів і явищ, викликана зосередженістю на якомусь одному предметі (явищі) чи переживанні. *«Під час зосередженого думання, – пише І. П. Павлов, – і захоплення якоюсь справою ми не бачимо і не чуємо, що навколо нас відбувається – явно негативна індукція».*

Механізмом неуважності є наявність могутньої домінанти – осередку збудження в корі головного мозку, що загальмовує всі інші сигнали, що надходять ззовні. Виокремлюють вчену неуважність і старечу неуважність.

Так звана **учена неуважність** – це прояв дуже високої зосередженості уваги в поєднанні з її обмеженим обсягом. У стані «професорської» неуважності хід думок логічно упорядкований і точно спрямований па досягнення ідеальної і віддаленої мети або на пошук розв'язку складної задачі. *Приклади «професорської» неуважності зазвичай знаходять у життєписах великих філософів, винахідників і вчених.*

До **розладів уваги, що отримали назву старечої неуважності**, відносять її слабке переключення у поєднанні з недостатньою концентрацією. Увага людини фіксується на одному предметі, діяльності чи темі міркування, але, на відміну від «професорської» неуважності, таке зосередження неефективне.

Таке явище неуважності спостерігається в станах депресії і тривоги, коли мислення людини довго і безупинно зайняте повторюваними і марними думками й образами.

Неуважністю нерідко називають і швидку **виснажуваність** уваги, як наслідок хвороби, перевтоми. У хворобливих і ослаблених дітей подібний варіант неуважності зустрічається досить часто. Такі діти можуть непогано працювати на початку уроку чи навчального дня, але незабаром утомлюються, і увага слабшає. Нині спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які мають різні відхилення стану здоров'я і хронічні захворювання та, відповідно, порушення уваги.

Поверхнева і нестійка увага зустрічається в **дошкільників – мрійників і фантазерів**. Такі діти часто виключаються з уроку, поринаючи в ілюзорний світ. В. П. Кащенко вказує ще на одну **причину не-**

уважності – переживання страхів, що заважає зосередитися на потрібному завданні. Нервові, гіперактивні і хворобливі діти відволікаються в 1,5—2 рази частіше, ніж спокійні й здорові.

У кожному випадку приходиться розбиратися в причинах порушень і будувати індивідуальний план корекції неухважності з їх урахуванням.

Причин істинно розсіяної уваги є багато. Найпоширенішими є **наступні**:

- загальне ослаблення нервової системи (неврастенія),
- погіршення стану здоров'я;
- фізична і розумова перевтома;
- наявність важких переживань, травм;
- емоційне перевантаження внаслідок великої кількості вражень (позитивних і негативних);
- недоліки виховання (*наприклад, в умовах гіперопіки дитина, яка одержує занадто багато словесних указівок, великий обсяг інформації, звикає до постійної зміни вражень, і її увага стає поверхневою, не формується спостережливість, стійкість і концентрація уваги*);
- порушення режиму праці й відпочинку;
- порушення дихання (*причиною порушення правильного дихання можуть бути аденоїди, хронічні тонзиліти і т. ін.;* дитина, яка дихає ротом, дихає неглибоко, поверхово, її мозок не збагачується киснем, що негативно впливає на працездатність, низька працездатність заважає концентрації її уваги на об'єктах і викликає неухважність);
- надмірна рухливість.

Надмірна рухливість уваги – постійний перехід від одного об'єкта до іншого, від однієї діяльності до іншої за низької ефективності.

Інертність. Інертність уваги – мала рухливість уваги, патологічна її фіксація на обмеженому колі уявлень і думок.

У дитячому віці дуже часто помічається неухважність. Неухважність вимагає корекції, якщо перераховані нижче ознаки спостерігаються в дитини протягом шести і більше місяців:

- невміння зосередитися на деталях, помилки через неухважність;
- нездатність утримувати увагу і вслухатися в звернену до нього мову;

- часте відволікання на сторонні подразники;
- безпорадність у доведенні завдання до кінця;
- негативне ставлення до завдань, які потребують напруги, забудькуватість (*дитина не здатна утримати в пам'яті інструкцію до завершення упродовж його виконання*);
- втрата предметів, необхідних для виконання завдання.

1.2. Розвиток уваги різних вікових груп

1.2.1. Розвиток уваги немовляти та дитини раннього віку

Перші реакції на подразники в дитини спостерігаються відразу після народження. Вона здригається при різкому звуці, відвертається від занадто яскравого світла. Уже на першому місяці життя в маляти виявляється орієнтований рефлекс «що таке?», що дає дитині можливість виділяти предмети, їхні ознаки на основі пізнавального відношення до них.

Елементарним проявом уваги є реакція зосередження, коли маля ніби установлює свій аналізатор так, щоб краще сприйняти сигнал.

На 2-3 тижні життя в дитини можна помітити **слухове зосередження** при голосному звуці, коли маля замовкає і припиняє рухи.

На 3-4 тижні життя спостерігається **зорове зосередження** на обличчі дорослого і **слухове** при його розмові з малям. Немовля не розуміє, що йому говорять, але прислухається. Тим самим створюються передумови для переходу до активного пильнування.

Наприкінці першого місяця життя дитина орієнтується на нові, досить сильні подразники, наприклад, затримує погляд на незвичайному предметі.

Найбільш значимим **подразником для дитини стає дорослий**. Так, дитина у віці 2-3 міс. довго зосереджується на обличчі матері, а потім на предметах, що включені в контекст спілкування з нею.

Протягом усього дитинства найбільш виражене зосередження викликають подразники, що включені в спілкування і спільну з дорослим діяльність.

Подальший розвиток уваги зв'язаний з освоєнням **хапання**, що дає можливість утримувати предмети і маніпулювати з ними.

Після 6 міс. рефлекс «що таке?» **перетворюється в рефлекс «що з цим робити?»**. Тепер дитина фіксує не тільки предмет, але і його

ознаки, а також дії з ним. Це веде до бурхливого розвитку орієнтовно-дослідницької діяльності, зародженню здатності пізнавати навколишній світ.

Наприкінці року на основі маніпулювання з предметами виникає **розподіл уваги**, коли дитина діє одночасно з двома предметами; удосконалюється переключення, *наприклад, маля складає кульки в коробочку, переносючи фокус уваги з однієї кульки на іншу.*

Особливості розвитку уваги у віці немовляти:

- спочатку являється як реакція зосередження;
- зосередження забезпечує виділення з навколишнього світу емоцій, рухів, мови людини як його відмітних ознак, а також предметів і дій з ними;
- зосередження спричиняє розвиток пізнавального відношення до навколишнього;
- поява властивостей уваги сприяє зародженню більш складних форм поведінки і діяльності.

У **ранньому дитинстві** розвиток уваги відбувається при освоєнні ходьби, предметної діяльності і мови. Самостійна ходьба робить для дитини доступною широку область предметів, тим самим розширюючи коло її уваги. Переміщення в просторі відкриває для маляти нові можливості, тепер воно саме вибирає об'єкт, на який націлює увагу.

Освоєння призначення, функцій предметів, удосконалювання дій з ними дозволяють, з одного боку, націлювати увагу на більше число сторін і ознак в об'єктах, а з іншого – удосконалювати властивості самої уваги – розподіл, переключення.

У зв'язку з оволодінням мовою маля учиться утримувати увагу не тільки на предметах, але і на словах, фразах. Воно починає реагувати на інструкцію дорослого, якщо вона сформульована коротко і вказує на знайомі дитині дії чи предмети: «Принеси м'яч», «Візьми ложку». Маля може вислухати коротке прохання до кінця і виконати дію відповідно до нього.

При збагненні мови в маляти зростає увага до слова, його значення. Тепер дитина без наочної опори **уважно слухає короткі вірші, казки, пісеньки**, якщо вони супроводжуються виразністю мови і міміки розповідаючого їх дорослого.

Розвиток мови спричиняє появу елементів довільної уваги. Дорослий може керувати нею. Слово виступає як засіб організації уваги.

І все-таки, незважаючи на те, що дитина здатна виконувати цікаву діяльність протягом 8-10 хвилин, вона зазнає серйозних **труднощів у переключенні і розподілі уваги**. Маля нерідко так занурюється в роботу, що не чує слів дорослого. *Наприклад, малюючи, воно не зауважує, що перекинуло баночку з фарбою, не реагує на вказівку дорослого її підняти.*

З іншого боку, увага дитини дуже слабо фіксована на предметі або діяльності, мало стійка. Вона ніби сковзає по поверхні, не проникаючи всередину. Тому дитина швидко припиняє почату справу. *Маля, так захопившись грою з лялькою, бачить в однієї машинку – і лялька забута.* Здатність концентрації уваги виражається й у тому, що дитина фіксує незначущі, але найбільш яскраві ознаки об'єктів. І як тільки пропадає їхня новизна, губиться емоційна привабливість, вгасає й увага до них.

Особливості розвитку уваги в ранньому дитинстві:

- розширюється коло предметів, їхніх ознак, а також дій з ними, на яких зосереджується дитина;
- маля зосереджене на виконанні нескладних інструкцій дорослого, на слуханні літературних творів, уважне до слова, мови;
- під впливом мови в дитини починають складатися передумови для розвитку довільної уваги;
- увага маляти слабо концентрована, хитлива, спостерігаються труднощі переключення і розподілу, невеликий її обсяг.

1.2.2. Розвиток уваги дошкільника

У дошкільному віці зміни стосуються усіх видів і властивостей уваги. Збільшується її обсяг: дошкільник уже може діяти з 2-3 предметами.

Зростає можливість розподілу уваги в зв'язку з автоматизацією багатьох дій дитини.

Увага стає більш стійкою. Це дає дитині можливість виконувати під керівництвом вихователя визначену роботу, нехай навіть нецікаву. Маля не відволікається, якщо розуміє, що справу потрібно довести до кінця, навіть якщо з'явилася більш приваблива перспектива.

Підтримка стійкості уваги, фіксація її на об'єкті визначається розвитком допитливості, пізнавальних процесів. *Так, дитина довго спостерігає за рибками в акваріумі, щоб довідатися, де вони сплять.*

Стійкість уваги залежить від характеру діючого подразника. У віці 4-7 років тривалі відволікання викликає шум гри, а найбільш тривалі – дзвоник. Протягом дошкільного дитинства тривалість відволікань, викликаних подразниками, знижується, тобто зростає стійкість уваги.

Найбільш різке зниження тривалості відволікання спостерігається в дітей від 5,5 до 6,5 років. Розвиток уваги дошкільника характеризується різними змінами організації його життя, він освоює нові види діяльності (ігрову, трудову, продуктивну).

У 4-5 років дитина направляє свої дії під впливом дорослого. Вихователь усе частіше говорить дошкільнику: «Будь уважним», «Слухай уважно», «Дивися уважно». Виконуючи вимоги дорослого, дитина повинна керувати своєю увагою.

Розвиток довільної уваги пов'язаний із засвоєнням засобів керування нею. Спочатку – це зовнішні засоби, вказівний жест, слово дорослого.

У старшому дошкільному віці таким засобом стає мова самої дитини, що здобуває планувальну функцію. *«Я хочу подивитися спочатку мавпочок, а потім крокодильчиків», – говорить маля по дорозі в зоопарк. Воно намічає мету «подивитися», а потім уважно розглядає об'єкти, що його цікавлять.*

Таким чином, розвиток довільної уваги тісно пов'язаний не тільки з розвитком мови, але й з розумінням значення майбутньої діяльності,

усвідомленням її мети. Розвиток цього виду уваги також пов'язаний з освоєнням норм і правил поведінки, становленням вольової дії. *Наприклад, дитині хочеться приєднатися до гри інших дітей, але не можна. Вона сьогодні чергує по їдальні. Спочатку потрібно допомогти дорослому накрити на стіл. І дитина зосереджується на виконанні цієї роботи. Поступово їй захоплює сам процес чергування, їй подобається, як вона красиво розставляють посуд, і вольових зусиль для підтримки уваги вже не потрібно.*

Таким чином, розвиток післядовільної уваги відбувається через становлення довільної, він також зв'язаний зі звичкою докладати вольових зусиль для досягнення мети.

Особливості розвитку уваги в дошкільному віці:

- значно зростає її концентрація, обсяг і стійкість;
- складаються елементи довільності в керуванні увагою на основі розвитку мови, пізнавальних інтересів;
- увага стає опосередкованою;
- з'являються елементи післядовільної уваги.

1.2.3. Розвиток уваги молодшого школяра

Особливості уваги **молодшого школяра** залежать від розвитку його **нервової системи**. Зміна процесів збудження та гальмування у корі великих півкуль у молодших школярів відбувається швидко. Цим пояснюється те, що діти цього віку дуже чутливі до зовнішніх вражень, легко звертають увагу на кожний подразник. Тому нове джерело збудження, яке виникає в корі мозку, спонукає дитину відволікатися од того, на чому вона зосереджена. Відбувається нестійкість уваги, безпосереднє переключення її з одного предмета на інший.

Цьому сприяє й досить розвинутий **орієнтувальний рефлекс**.

Дитяча вразливість веде до того, що **увага молодшого школяра виникає завдяки образному, наочному, яскравому навчальному матеріалу та емоційності викладання цього матеріалу**.

Одна із **загальних особливостей уваги** молодшого школяра – це здатність легше зосереджуватися на предметах зовнішнього світу, ніж на власних думках та уявленнях.

Концентрація уваги молодшого школяра може бути достатньо інтенсивною, особливо під час виконання цікавих завдань. Але стійкість уваги ще недостатньо розвинута. Іноді незначний подразник зовнішнього середовища веде до відволікання уваги.

Обсяг уваги, який здебільшого залежить від минулого досвіду людини, у молодшого школяра ще не дуже великий. Діти цього віку не завжди здатні утримувати в полі зору декілька об'єктів.

Розподіл уваги теж незначний, але він розвивається за перші роки навчання дітей.

Переключення уваги як процес перебуває у стадії розвитку в перші роки навчання.

Загальна **нестійкість** уваги веде до виявів неуважності в діяльності молодшого школяра.

У молодшому шкільному віці обидва **види уваги (мимовільна та довільна) потребують розвитку**. Увага розвивається через спеціаль-

ні психологічні вправи, які може використовувати у своїй роботі і психолог, і вчитель молодших класів.

У початковій школі продовжує розвиватися довільна увага дитини. Дослідження Г. Понарядова виявило, що діти з різною успішністю у 1-4 класах розвиваються по-різному.

У встигаючих учнів увага розвинена краще, ніж у невстигаючих учнів. Значно краще розвинена довільна увага.

Довільна увага у молодшому шкільному віці розвивається разом із розвитком відповідальності у ставленні до навчання та з розвитком позитивних мотивів навчання. Можливості вольової регуляції уваги у молодшому шкільному віці обмежені. Дитина не може заставити себе вчитися вольових зусиль, вона може зосереджено працювати лише під впливом близької мотивації (одержати високий бал, щоб заслужити подяку вчителя або батьків). Виховання у молодших школярів далекої мотивації довільної уваги повинно відбуватися відповідно до вікових особливостей дітей, шляхом зв'язку декількох близьких намірів.

Індивідуальні властивості особистості молодших школярів істотно впливають на характер уваги. Так, у дітей сангвінічного темпераменту неухважність здебільшого виявляється у гіперактивності. Сангвінік рухливий, безпосередній у виявах, товариський. Відповіді таких дітей на уроках свідчать більше на користь їхнього спілкування з класом.

Флегматики та меланхоліки більш пасивні, тому здаються неухважними. Але насправді, вони зосереджені на предметі, який вивчають, про що свідчать їхні ґрунтовні відповіді на запитання вчителя.

Холерики дуже активні й іноді дійсно неухважні, вони не можуть довго концентрувати увагу на одному об'єкті, не досить серйозно ставляться до навчання, надто збудливі.

1.2.4. Розвиток уваги підлітка

У підлітковому віці спостерігається розвиток обсягу уваги, підвищення стійкості уваги та розвиток здатності до переключення та розподілу уваги. Разом з цим у підлітків відмічається погіршення результатів навчальної діяльності. Це відбувається тому, що розумові здібності підлітка, на відміну від здібностей молодшого школяра, набувають нової якості: вони стають опосередкованими. Це відбувається **завдяки розвитку понятійного, мовно-логічного, абстрактного мислення**. Підліток може оперувати поняттями, міркувати про властивості та якості предметів, висувати гіпотези, планувати дослідницьку діяльність та засвоювати великі масиви інформації.

Причини неуважності підлітка полягають у суперечливості самого вікового періоду: підліток здатен придумати спосіб запам'ятовування нової формули, тобто керувати своєю пам'яттю, може висунути гіпотезу, тобто спрямувати, регулювати процес свого мислення тощо, але йому дуже важко керувати своєю особистістю, собою як цілим.

В основному це пов'язано з новими інтересами, переживаннями та хронічною емоційною нестабільністю, яка виявляється в імпульсивності, нестриманості, іноді агресивності.

Розумова діяльність підлітка, так само як і його поведінка, залежить від стану його мотиваційної сфери. Підліток уважний тільки щодо того, що якимось пов'язано із його актуальними потребами та переживаннями.

Усі інтимні переживання підлітка тією чи іншою мірою пов'язані з пошуком себе, з пізнанням своїх здібностей та можливостей, з прагненням дізнатися, як оцінюють його оточуючі, з постійним перебиранням на себе різних дорослих ролей та гострою необхідністю у формуванні власного образу «Я».

Це для підлітка головне. І якщо те чи інше навчальне завдання сприяє розвитку особистості, якщо навчальна ситуація пов'язана з переживаннями, якщо характер і форми спілкування з підлітком допомагають йому здобути дорослої позиції, то увага стає стійкою та концентрованою.

1.2.5. Розвиток уваги в юнацькому віці

Загальні розумові здібності до 15-16 років уже, як правило, сформувалися. Але вони ще продовжують удосконалюватися. Оволодіння складними інтелектуальними операціями і збагачення понятійного апарату роблять розумову діяльність юнаків і дівчат більш стійкою й ефективною, наближаючи її до діяльності дорослого. Особливо швидко розвиваються спеціальні здібності. В поєднанні зі зростаючою диференціацією спрямованості інтересів це робить структуру розумової діяльності старшокласника більш складною і індивідуальною порівняно з молодшим віком.

Серед усвідомлених та неусвідомлених **причин**, що заважають формуванню особистості в юнацькому віці на індивідуальному рівні можуть бути:

- затримка розвитку теоретичного мислення;
- відсутність навичок і прийомів смислової пам'яті;
- маленький обсяг оперативної пам'яті;
- нерозвинутість основних компонентів уваги (об'єму, переключення, розподілу тощо);
- нереалістичність уяви, відірваність від практики;
- надмірна перевага першої сигнальної системи над другою.

1.3. Вимоги до організації корекційних занять з розвитку уваги

Обов'язковою умовою реалізації «Програми з розвитку і корекції уваги в старшому дошкільному віці» є **спеціально створене предметно-розвивальне середовище**. Потрапляючи в нього, діти з порушеннями уваги мають можливість під контролем вихователя вправляти свої уміння, набуті на корекційно-розвивальних заняттях, і відчувати підтримку дорослого (що формує в дітей віру в успіх).

Граючись з однолітками (з нормально розвинутою увагою) і вихователем (як з рівним партнером), діти з порушеною увагою вчаться контролювати отриманий результат, мають можливість розвивати пізнавальні інтереси, а також підвищувати самооцінку і радіти успіху в колі однолітків.

Для **створення предметно-розвивального середовища**, що забезпечує розвиток уваги, треба небагато часу.

Ігри і матеріали повинні бути доступні для дітей – у відкритих коробках на стелажах, щоб діти могли ними користуватися будь-коли у вільний час.

Багато ігор, що ввійшли до складу розвивального середовища, можна виготовити з доступних **підручних матеріалів**.

1. Шашками можуть бути кришечки від пляшок «Фанта», «Пепсі-Кола» двох кольорів (червоні й зелені).

2. Для гри «Квартет» можна використовувати листівки, кожна з яких розрізається на чотири частини.

3. Для виготовлення гри «Танграм» можна використати коробки з-під цукерок, обклеєні кольоровим папером.

4. Намисто можна виготовити з кольорової ізоляції товстого дроту (4—5 кольорів), порізаної на невеликі шматочки, що нанизуються на волосінь чи тонкий дріт.

5. Для викладання візерунків, малюнків, силуетів можна використати ґудзики різних кольорів і розмірів. Можна придбати мозаїку.

6. У популярній серед дітей грі «Чарівне насіння» використовуються дощечки різних геометричних форм (кругла з радіусом 10см, квадратна 15x15см, прямокутна 10x15 см). Дощечки покриваються суціль-

ним гладким шаром пластиліну, висотою 5 мм, одного кольору (синього, жовтого чи зеленого) і є фоном. Діти викладають різні візерунки і малюнки, використовуючи насіння, що легко вдавлюється в пластилін (насіння гороху (зеленого кольору), квасолі (білої і червоної), кукурудзи, акації, кавуна. Для створення візерунків діти можуть скористатися зразками або ж вільно фантазувати. Після закінчення гри насіння відокремлюють від дощечки-форми і сортують за видами.

7. Матеріалом для викладання на столі або на кольоровому папері візерунків і силуетів можуть слугувати заздалегідь зібрані й оброблені кісточки плодів абрикоса, персика, вишні.

8. Великою популярністю в дітей користуються ігри, які є збільшеним варіантом настільних «маршрутних» ігор і розміщуються на підлозі. Ігрове поле можна зробити з великих картонних пакувальних коробок, на які наносяться маршрути. Розміри поля – 1,5х1,5 м і 1х2 м. Кубик (15х15 см) обклеюється яскравим кольоровим папером (кожна сторона має свій колір). Фішками можуть бути ковпачки від аерозолів (дезодорантів і ін.) яскравих кольорів. Варіантом «ігор на підлозі» є гра «лабіринт». Великий шматок картону (пакувальний матеріал для холодильників, меблів, телевізорів) є ігровим полем, яке містить ряд початкових і кінцевих «станцій» маршруту. Наприклад, хто і до кого йде в гості: у лівій частині поля – гості (використовувалися яскраві картинки з зображенням казкових героїв), а в правій – будиночки з господарями. Маршрути гостей переплутані. Поверхня ігрового поля покривалася целофаном і в разі необхідності (у випадку утруднень) дитина могла «пройти» маршрутом кольоровим фломастером (маркером), крейдою чи ручкою. Після закінчення гри маршрути на плівці легко витираються вологою ганчіркою і грати можна багато разів.

У процесі занять у дітей спостерігається стійкий інтерес до всіх ігор корекційно-розвивальної програми. Особливу зацікавленість викликають ігри, спрямовані на розвиток сенсорної і моторно-рухової уваги. Під час ігор діти виявляли ініціативу, впевненість у своїх діях.

1.4. Особливості розвитку пам'яті

Пам'ять— фіксація, збереження і наступне відтворення людиною її досвіду. Це необхідна передумова оволодіння основами будь-якої професії, а також опанування надбаннями науки, культури, мистецтва.

Отже, для кожної людини важливо мати досконалу пам'ять, а вчителю, крім того, вміти так організувати навчально-виховну роботу на уроці, щоб сприяти міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу учнями і розвитку їхньої пам'яті. Для досягнення цього необхідно звернути увагу на ті закономірності, за якими протікають процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження запам'ятованого, відтворення і забування.

Успішному запам'ятовуванню сприяють такі чинники:

- настанова на запам'ятовування, яка включає в себе визначення кола об'єктів, які треба запам'ятати, і часу, протягом якого запам'ятоване потрібно зберігати у пам'яті,
- діяльне оперування людиною об'єктами запам'ятовування (переказування, складання речень, задач, оповідань, проведення дослідів тощо);
- наявність стійкої, концентрованої уваги та інтересу до матеріалу, який треба зафіксувати у пам'яті;
- сприятливий емоційний стан суб'єкта, що запам'ятовує (сум, нудьга, байдужість погіршують запам'ятовування, а сильні переживання можуть викривити сприйняте або й викликати амнезію – забування).

На якість запам'ятовування **впливає і обсяг матеріалу**: поділ на дуже малі одиниці. Сприймання відразу дуже великої кількості інформації не є раціональним. Але особливо **важливою умовою якісного запам'ятовування є аналіз і синтез запам'ятованого**, співвіднесення його з уже відомим, знаходження спільних і відмінних рис, самостійне узагальнення фактів і виведення закономірностей, наведення власних прикладів до правил і законів.

Залежно від того, бере чи не бере участь мислення у процесі запам'ятовування, останнє поділяють на смислове і механічне. Роль і місце цих видів запам'ятовування при опрацюванні тої чи іншої інформації

ції різні: ті відомості, які логічно пов'язані між собою, вимагають **смиислового опрацювання**, а окремі замкнені інформаційні одиниці (історичні дати, географічні назви, імена видатних осіб тощо) – **механічного запам'ятовування**.

Різницю між цими видами запам'ятовування закладено насамперед у їхніх механізмах. Якщо **смиислове запам'ятовування** спирається на глибоке розуміння сприйнятого, на виділення в ньому головного і другорядного, загальних положень і конкретних деталей, то в основі **механічного запам'ятовування** лежить багаторазове повторення. Це зовсім не означає, що смыслове запам'ятовування не передбачає повторення. Повторення є обов'язковим і у даному випадку для закріплення сприйнятого, але воно має підпорядкований характер. Первинним є смислова обробка матеріалу, вторинним – його повторення. А при механічному запам'ятовуванні повторення є єдиним засобом фіксації у пам'яті потрібних відомостей.

Пристаючи до засвоєння навчального матеріалу, слід врахувати, що міцне запам'ятовування є запорукою довгого збереження і якісного відтворення потрібної інформації, запорукою уникнення її забування. Крім того, щоб успішно боротись із забуванням, потрібно знати, що окремі частини матеріалу негативно взаємодіють між собою. Відбувається так зване **проактивне і ретроактивне гальмування**: негативний вплив попередньої «порції» вивченого на наступну і наступної на попередню.

Через це середня частина засвоєних відомостей запам'ятовується гірше і забувається швидше, ніж початок і кінець. Особливо сильно гальмується та інформація, яка межує з подібною до неї (*українська і російська літератури, фізика і математика*), або є надзвичайно важкою для засвоєння (*вивчення вірша і розв'язання складної задачі з математики*).

Причиною забування може бути і **перевтома**, яка викликає **поза межне гальмування**. Тому, заучуючи, треба робити періодично перерви на 10-15 хвилин.

Внаслідок перевтоми можливе явище **ремінісценції**. Це віддалене в часі, іноді – значно, відтворення пам'яттю того, то мало місце раніше і, здавалося б, не запам'яталось.

Спираючись на загальні закономірності протікання процесів пам'яті, при організації навчальної діяльності необхідно врахувати й **індивідуальні відмінності пам'яті** учнів.

Індивідуальні відмінності пам'яті особистості виявляються і у тому, як, яким способом людина краще запам'ятовує – у типі пам'яті. Розрізняють зоровий, слуховий, руховий і змішаний **типи пам'яті**.

Найбільш корисним з них є змішаний, бо сприйнята людиною інформація про навколишнє настільки різноманітна, що зафіксувати її тільки зором або тільки слухом дуже важко. Звідси **завдання** – спираючись при заучуванні на сформований уже тип пам'яті, сприяти вихованню і розвитку різних способів запам'ятовування.

Для повного теоретичного і практичного оволодіння пам'яттю як психічним процесом необхідно ознайомитись з видами пам'яті.

Існує декілька **критеріїв**, за якими пам'ять поділяється на **види**.

Це насамперед **характер психічної активності**, яка переважає в діяльності людини.

Моторна активність передбачає наявність **рухової пам'яті**, активність почуттів фіксується **емоційною пам'яттю**, наслідки активного відображення картин природи і людського життя стають надбанням **образної пам'яті**, а думки, оформлені в слова, зберігаються **словесно-логічною пам'яттю**.

Кожній людині притаманні всі названі види пам'яті, але специфіка діяльності того чи іншого індивіда робить один з видів пам'яті **провідною**:

- художника – образну,
- лектора – словесно-логічну,
- актора – емоційну,
- спортсмена – рухову пам'ять.

Індивідуальні відмінності пам'яті виявляються у **швидкості і точності** запам'ятовування, **тривалості збереження** запам'ятованого і в **обсязі** пам'яті, тобто у кількості відомостей, які стали надбанням пам'яті.

Важливою рисою, що свідчить про продуктивність пам'яті особистості, є **готовність до відтворення** – здатність швидко відшукати у

пам'яті потрібну інформацію. Вихованню цієї риси сприяє, по-перше, *передбачення*, коли завчений матеріал буде потрібний, і, по-друге, *систематизація* запам'ятованого, віднесення його до певних груп, класів, категорій.

Перелічені особливості пам'яті визначають її **продуктивність**.

Довготривала пам'ять не вимагає якогось додаткового роз'яснення. Це найбільш поширений засіб збереження інформації.

Причини, які впливають на продуктивність пам'яті:

Суб'єктивні: тип запам'ятовування, попередній досвід, настанова, інтерес, стан організму.

Об'єктивні: кількість матеріалу, обстановка.

Характер матеріалу: осмисленість, зв'язаність, зрозумілість, наочність, ритмічність.

Відповідно до того, наявна чи відсутня мета мнемічних процесів, тобто процесів пам'яті, розрізняють довільну і мимовільну пам'ять.

Третім критерієм поділу пам'яті на види є час, протягом якого одержана інформація зберігається пам'яттю.

Сучасні психологи виділяють три види пам'яті щодо часу: довготривалу, короткочасну й оперативну пам'ять.

І все, що говорилось про пам'ять, фактично стосується довготривалої пам'яті.

Інша справа з пам'яттю короткочасною. Вона є ніби відлунням тільки-но сприйнятого, її образи на диво яскраві і близькі до оригіналу, але й надзвичайно вразливі. При сильних сторонніх подразненнях вони швидко зникають, не залишаючи навіть сліду.

Якщо умови сприятливі, то образи короткочасної пам'яті закріплюються і стають надбанням довготривалої пам'яті.

Таким чином, **короткочасна пам'ять** – це своєрідна перепустка, через яку проходить уся інформація, що міститься у довгочасній пам'яті.

Специфіка **оперативної пам'яті** полягає у тому, що вона обслуговує лише окремі дії, після виконання яких інформація, збережена чи відновлена оперативною пам'яттю, стає непотрібною і забувається. *Так, при розрахунках ми пам'ятаємо лише результати обчислення, а*

проміжні числа забуваємо, новий для нас номер телефону тримаємо у пам'яті, поки наберемо його й т. і. Отже, оперативна пам'ять за твердженням окремих дослідників, має «діловий» характер. Обсяг оперативної пам'яті становить приблизно 7 ± 2 одиниць, що безпосередньо сприймаються.

1.5. Основні прийоми мнемотехніки

Піктограма – це невеличкий схематичний малюнок, що несе в собі спеціально визначений зміст.

Піктограма в образній формі ніби шифрує словесний зміст. Найкраще допомагає дітям з недостатнім розвитком слухової пам'яті і хорошим розвитком зорової. Важливо, щоб ці значки придумували і малювали самі діти.

Групування – розбивка матеріалу за групами. Спочатку дитину вчать об'єднувати матеріал у групи за певними ознаками, потім відшукувати такі групи в тексті і запам'ятовувати вже об'єднану інформацію.

Відшукування аналогій – знаходження смислових зв'язків між новим і вже вивченим матеріалом.

Складання плану.

Придумування віршів або слів, що допомагають запам'ятати складне правило.

Основні поняття теми

Порушення уваги, види порушень уваги, відволікання, виснажуваність, інертність, концентрація, обсяг, розподіл, переключення, нестійкість. предметно-розвивальне середовище, запам'ятовування, мнемотехніка, піктограма.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *Що розуміють під поняттям «порушення уваги»?*
2. *Які ви знаєте види порушень уваги?*
3. *Що є причинами відволікання уваги?*
4. *Розкрийте особливості розвитку уваги у віці немовляти.*
5. *Розкрийте особливості розвитку уваги в ранньому віці.*
6. *Розкрийте особливості розвитку уваги в дошкільному віці.*
7. *Назвіть загальні особливості уваги молодшого школяра.*
8. *Вкажіть причини неувважності підлітка.*
9. *Які особливості розвитку уваги в юнацькому віці?*
10. *Розкрийте вимоги до організації корекційних занять з розвитку уваги.*
11. *Що можна виготовити з доступних підручних матеріалів для ігор, що ввійшли до складу розвивального середовища.*
12. *Які чинники сприяють успішному запам'ятовуванню?*
13. *Розкрийте основні прийоми мнемотехніки.*

Список використаної літератури:

1. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Київ: Ника-Центр, 2001. 320 с.
2. Земцова О. М. Запам'ятай картинки. Розвиток пам'яті. Для дітей 5–6 років: навч. посібник. Київ: Махаон-Україна, 2006. 16 с.
3. Земцова О. М. Знайди відмінності. Розвиток уваги. Для дітей 4–5 років: навч. посібник. Київ: Махаон-Україна, 2006. 16 с.
4. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.

Тема 2. ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

- 2.1. Порушення особистісного розвитку в дитячому віці.
- 2.2. Специфіка роботи психолога з маленькими дітьми.
- 2.3. Замкнутість і її корекція.
- 2.4. Корекційна робота з дітьми, у яких є проблеми із самооцінюванням.

2.1. Порушення особистісного розвитку в дитячому віці

Порушення особистісного розвитку надзвичайно розповсюджені як в дитячому, так і в дорослому віці. Часто виявляється, що за тим чи іншим порушенням когнітивних процесів (відставання в розвитку розумових здібностей в дитини) приховується порушення особистісного розвитку (Г.М. Бреслав, 1990).

Можливо, це будується на тому, що в практичній педагогіці більш уваги приділяється розвитку когнітивних процесів, а не особистості. Спроби цілеспрямованого формування особистості найчастіше зводяться до пояснень дитині, що вона повинна здійснювати моральні вчинки і переживати моральні почуття. Такі обставини і обумовлюють різні психологічні проблеми і навіть відхилення від розвитку.

Поняття відхилення в особистісному розвитку охоплює велике коло явищ: формування антисоціальної мотивації, появу емоційних порушень (страхів, агресивності) і порушень вольової сфери (слабка воля, капризи, впертість, негативізм), низький рівень соціальної компетентності.

Порушення формування особистості, як в емоційній, так і в інших сферах, умовно можуть бути розділені на два класи:

– **специфічні** для певного вікового етапу (наприклад, відсутність комплексу пожвавлення в 2-3 міс. є серйозною перешкодою для подальшого розвитку дитини);

– **неспецифічні** (загальні) – такі порушення у будь-якому віці підлягають корекції, наприклад, відсутність ситуативності емоцій.

Г. М. Бреслав (1990 р.) описує ряд специфічних проявів, емоційних порушень в дитячому віці, які є показниками відхилення в особистісному розвитку.

В немовлячому віці емоційними порушеннями особистості є:

- відсутність «комплексу пожвавлення» (діагностується в 4 міс.)
- затримка у появі різноманітних форм зовнішнього прояву емоцій, відсутність чітких мімічних реакцій, зокрема, посмішки, яка в нормі виникає в 3 міс.
- неадекватна емоційна реакція на дію дорослого (*наприклад, плач у відповідь на догляд матері*);
- апатія і байдужість дитини в ситуації взаємодії з іншою людиною.

На другому році життя емоційними порушеннями є:

- відсутність емоційного підключення, яке є основою спілкування дитини з дорослим; відсутність сингонії на 2 році життя рахуватися серйозною аномалією процесу розвитку особистості;
- висока інтенсивність і довго тривалість емоційного підключення, «застрягання» емоційного процесу, який в нормі в дитини раннього віку достатньо швидко виникає і зникає;
- відсутність чітко диференційованої емоційної реакції на різних людей (існує тісний зв'язок між рівнем активності і симпатією);
- відсутність позитивних емоцій при появі нових іграшок;
- побоювання безпечних предметів і через мірна обережність;
- емоційна фіксація на якомусь одному предметі;
- депресія, тривалість якої неадекватна силі впливу;
- амбівалентна поведінка (*дитина не знає, що вибрати, проявляючи хвилювання, тривогу*).

У дошкільному віці:

- відсутність емоційної децентрації, яка проявляється в нездібності співпереживати іншій людині ні в реальній ситуації, ні при слуханні, наприклад, казки;
- відсутність сингонії (здібність відкликатися на емоційний стан іншої людини);
- відсутність специфічного феномену емоційної саморегуляції для дошкільного віку “почуття вини”, пов’язаного з новим типом самосвідомості («я це зробив») і здібністю емоційно повертатися в минуле;
- багато негативних емоцій і фобій дитини.

2.2. Специфіка роботи психолога з маленькими дітьми

В чому полягає **специфіка роботи психолога з маленькими дітьми?**

Дитина **не здатна самотійно заявити про свої проблеми**, – вони проявляються непрямо через відставання у розвитку, капризність, агресивність;

Дитина **не може усвідомлено поставити перед собою ціль позбутися** від своїх психологічних проблем і порушень. Дитина буде співпрацювати з психологом тільки тоді, коли їй буде цікаво (використання ігрових моментів);

Відсутність рефлексії викликає необхідність працювати «тут і зараз» з переживаннями дитини.

Робота психолога починається з **діагностики**:

- обстеження,
- осмислення результатів.

Важливо працювати не з окремими порушеннями, а з реальними феноменами психологічних труднощів.

Завдання не в тому, щоб усунути негативну поведінку, а в тому, щоб виявити і усунути причину.

Важливо провести чітку границю між порушенням і нормою.

Врахувати, що конкретна дитина – це унікальний неповторний випадок.

Визначити **прояв порушень** можна за **наступними ознаками**:

1. Порушення будь-якої сфери особистості, психіки дитини завжди впливає на інші сфери, в результаті чого ті деградують або уповільнюють свій розвиток.

2. Порушення проявляється в поведінці, тобто його можна відслідкувати при спостереженні. В критичні періоди (0, 1, 3, 7, 13, 17 р.) дорослим потрібно бути терплячими, не прагнути переробити дитину, так як можуть її «зламати».

3. Психічні порушення призводять до соціальної дезадаптації.

4. Психічні порушення можуть бути бар'єром на шляху виховних впливів. Таким чином, задача усунення порушень є первинною по відношенню до власне виховання.

5. Порушення психіки і особистості часто призводять до психосоматичних захворювань. Гармонія чи дисгармонія емоційно-мотиваційної і вольової сфери визначає все життя дитини, її психічний розвиток, спілкування, взаємодію, діяльність.

Для того, щоб легше було орієнтуватися у визначенні видів порушень, можна **класифікувати** за двома такими **критеріями**:

1. Характер причин порушень

Причини «зовнішні» і «внутрішні» відповідно порушення – первинні і вторинні.

«**Зовнішні**» – негативні впливи (стресори, фрустратори, негативні стосунки), «**внутрішні**» – вплив порушеної частини психіки на здорову. Так, фрустрованість, як емоційне порушення деформує пізнавальну сферу особистості, знижує здібності до навчання.

2. Характер появи порушень

Порушення може проявитися як деформація вже розвинутих структур психіки або як їх недорозвиток:

– **первинні порушення**, що сформувалися в результаті негативно-го впливу на дитину (*наприклад, страх собак*);

– **первинні порушення**, що сформувалися в результаті негативно-го ставлення оточуючих до дитини, це призвело до відсутності в психіці дитини соціально важливих структур, здібності до співпереживання, соціальної компетентності;

– **вторинні порушення** будь-якої сфери особистості чи психічних процесів внаслідок появи якоїсь деформації психіки.

Наприклад, підвищення тривожності дитини в результаті розлучення батьків може дезорганізує вплинути на розвиток довільності мислення. Ф. Блум описав випадки, коли батьки не займалися вихованням дитини з народження, і дитина знаходиться в тотальній депривації: сенсорній і емоційній.

2.3. Замкнутість і її корекція

Замкнутість – порушення, що проявляється у звуженні кола спілкування, зменшенні можливостей емоційного контакту з оточуючими людьми, зростанні труднощів встановлення нових соціальних відносин.

Причинами цього порушення можуть бути: тривалий стрес, недолік емоційного спілкування, індивідуальні патологічні особливості емоційної сфери (зверхзбудливість, інертність психічних процесів); дитина пристосовується жити на самоті і це суттєво деформує особистість. Потреба у спілкуванні, емоційному контакті подавляється, а замкнутість є захистом від соціальних впливів. Якщо дитина ранима і гіперчутлива, то замкнутість охороняє психіку від перевантаження.

Замкнутість відрізняється від сором'язливості (вона є наслідком не сформованості соціальної компетентності) . Її корекція полягає в навчанні дитини навичкам спілкування, вмінню сприймати та інтерпретувати поведінку іншої людини. Підвищення соціальної компетентності не повинно випереджати основні, необхідні корекційні дії.

На відміну від аутизму, як крайньої форми відчуження, що виявляється у відході від контактів з оточуючою дійсністю, замкнутість не є патологічним явищем і може бути усунена психологом, а не психіатром.

Корекційна робота із замкнутою дитиною

Суть корекційної роботи із замкнутою дитиною полягає в діях по розширенню її можливостей встановлення і підтримання емоційних контактів з оточуючими людьми. Для цього використовується емоційний зв'язок дитини з одним з батьків, а також інтерес до предметів та ігрових дій з ними. Ці принципи корекції визначають **основні напрямки роботи із замкнутою дитиною**:

1. Усунення причин, що призвели до цього порушення;
2. Відновлення потреби дитини у спілкуванні, контактах з дорослими і однолітками;
3. Гармонізація відносин в сім'ї і групі однолітків;
4. Навчання дитини навичкам спілкування і встановлення контактів.

Дії психолога:

- На першій зустрічі не тиснути на дитину .
- Дії психолога не виходять за рамки того, що робить сама дитина.
- Виявити, що в ігрових діях приносить задоволення.
- Якщо позитивний ефект досягнутий – поступово урізноманітнювати задоволення дитини – довести, що разом з іншим краще гратися, ніж самому.
- Почати роботу по відновленню потреби дитини в афективному контакті з оточуючими людьми.
- Тільки після закріплення в дитини потреби в контакті, коли дорослий стає позитивним центром ситуації, можна почати ускладнення форм контактів, нові форми взаємодії і гри.
- Ускладнення форм контактів повинно іти поступово, з опорою на стереотип взаємодії. Дитина повинна бути впевненою, що засвоєні нею форми не будуть зруйновані.
- Ускладнення форм контакту повинно йти по шляху обережного введення нових деталей в структуру існуючих форм.
- Необхідно строго дозувати афективні контакти з дитиною.
- Необхідно пам'ятати, що при досягненні афективного зв'язку з дитиною, пом'якшенні її аутичних установок, вона стає більш ранимою в контактах, і її потрібно особливо обережати від ситуацій конфлікту з близькими.
- Завданням є не просто центрування дитини на психологові, а встановлення афективної взаємодії для сумісного оволодіння оточуючим світом.

Робота з батьками

Вислухати, проводити роботу протягом всієї корекції.

Після встановлення першого контакту з дитиною прийти до розуміння аутичної поведінки дитини. Якщо дитина не називає себе «Я», в неї порушене сприйняття оточуючого світу.

2.4. Особливості корекційної роботи з дітьми, у яких є проблеми з самооцінюванням

Самооцінювання – важливий регулятор розвитку особистості. Воно сприяє саморегулюванню поведінки, визначає прийнятність, бажаність певних дій і вчинків, а також ступінь успіху. Гармонія **самооцінювання та рівня домагань** – це те, чого треба прагнути в процесі виховання особистості. Переоцінювання своїх можливостей і здібностей призводить до розвитку негативних якостей, наприклад, зарозумілості, пихатості. Якщо у людини **занижене самооцінювання**, вона не використовує всіх своїх можливостей. Формуючи **адекватне самооцінювання**, важливо пам'ятати, що воно є, по суті, ставленням людини до своїх здібностей і можливостей, до особистісних якостей. Якщо самооцінювання розбігається з дійсністю, воно визнається **неадекватним**.

У самооцінюванні відбивається уява дитини про свої досягнення, прагнення. Відбивається також і те, що підліток дізнається про себе від інших. І водночас – його особиста діяльність. У процесі вивчення джерел низького самооцінювання з'ясували, що такі діти рідко брали участь у спільному розв'язуванні проблем, у тому числі сімейних. У зв'язку із цим велике значення надається формуванню у таких дітей позитивного погляду на світ у процесі навчання їх розв'язувати складні життєві ситуації.

Під **позитивним життєвим орієнтуванням** ми розуміємо вміння людини знаходити позитивний вихід з будь-якої негативної ситуації. З учнями, які мають **низький рівень самооцінювання**, важливо провести заняття, присвячені пошуку позитивного розв'язку цих ситуацій. Розглянемо це детальніше. Цикл таких занять передбачає розвиток уявлень про себе, про свої почуття, про інших людей (дорослих і дітей). Важливого значення набуває розвиток позитивного «Я», здатності до самоствердження, розвитку віри в себе, у свої можливості. Ці заняття необхідні насамперед тим дітям і підліткам, які мають занижене самооцінювання, невпевнені в собі. Найчастіше ці діти виховуються у неповній сім'ї, і такі заняття одночасно сприяють кращим стосункам дитини з близькими.

У ході занять налагоджуються значущі взаємини з батьками, учителями, однокласниками. Водночас діти навчаються вести діалог з ін-

шими людьми та із самим собою. Важливо також навчити сприймати негативні ситуації через призму позитивних життєвих настанов.

Діти навчаються брати до уваги думки та погляди інших людей, співпереживати один одному. Такі заняття корисні тим дітям, у яких недостатньо розвинені процеси симпатії. Цьому сприяє постійно створювана доброзичлива атмосфера.

В основу даної програми закладено також зцілення переживань, пов'язаних з їхніми негативними спогадами. Воно дає змогу замінити негативні, неприємні спогади на приємні. У спогадах концентрується сутність нашого «Я». Почуття приєднуються до певних подій, і вони «обрастають» або позитивними, або негативними асоціаціями. Негативні емоції, пов'язані з власним «Я», нерідко проектуються на інших.

Спеціальний цикл занять дає можливість уникнути переживань. Вони допомагають створювати стосунки довіри. А для того, щоб заняття були успішними, дорослі мають показати, що і в них колись були аналогічні проблеми, і розповісти, як вони їх подолали. Діти починають тоді розуміти, що вони не самотні в своїх переживаннях, що останні можуть бути в кожного. При цьому важливо розглядати ці моменти не як життєві труднощі, а як випадок для відкриття нових можливостей у самооцінюванні та розвитку стосунків з іншими.

Основні поняття теми

Відхилення в особистісному розвитку, емоційні порушення, відсутність рефлексії, причини порушень, первинні порушення, вторинні порушення, замкнутість, сором'язливість, аутизм, самооцінювання, позитивне життєве орієнтування.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *Які явища охоплює поняття відхилення в особистісному розвитку?*
2. *Назвіть, що є емоційними порушеннями особистості в немовлячому віці?*
3. *Назвіть, що є емоційними порушеннями особистості на другому році життя?*
4. *Назвіть, що є емоційними порушеннями особистості в дошкільному віці?*
5. *В чому полягає специфіка роботи психолога з маленькими дітьми?*
6. *Перерахуйте ознаки, за якими можна визначити прояв порушень.*
7. *Яким може бути характер причин порушень?*
8. *Яким може бути характер появи порушень?*
9. *Чим замкнутість відрізняється від сором'язливості?*
10. *В чому полягає суть корекційної роботи із замкнутою дитиною?*
11. *Назвіть основні напрямки роботи із замкнутою дитиною.*
12. *Перерахуйте особливості корекційної роботи з дітьми, у яких є проблеми з самооцінюванням*

Список використаної літератури:

1. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Київ: Ника-Центр, 2001. 320 с.
2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 384 с.
3. Максименко С. Д. [та ін.]. Медична психологія: підруч. для студентів ВНЗ / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: Слово, 2014. 515 с.
4. Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В., Кочкурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.
5. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
6. Максимчук Н. П. Основы психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
7. Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї: навч. посіб. / Максименко С. Д. та ін.; за ред. Максимової Н. Ю.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ: Міленіум, 2011. 250 с.
8. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В. Г. Панок [та ін.] ; за заг. ред. І. М. Зварича, В. Г. Панка, В. М. Радчук; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2011. 272 с.
9. Психотерапевтичний практикум. Випуск 1. Класичний психоаналіз / ред.- упор. З. С. Карпенко. Івано-Франківськ: Гостинець, 2004. 60 с.

Тема 3. ЕМОЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

- 3.1. Суб'єктивні та об'єктивні чинники дитячих емоцій.
- 3.2. Емоційні розлади в дитячому віці та їх корекція.
- 3.3. Страх як емоційний розлад у дитячому віці.
- 3.4. Методи корекції страхів у дошкільників.
- 3.5. Корекційна робота з агресивними дітьми.

3.1. Суб'єктивні та об'єктивні чинники дитячих емоцій

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини перебігає у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це **ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Нейтральне ставлення** не пов'язане з виникненням емоцій. Якщо предмети, явища відповідають потребам, можливостям людини, вони викликають **позитивне ставлення** та виникнення позитивних емоцій (*задоволення, радості, захоплення тощо*).

В протилежному випадку виникає **негативне ставлення та відповідні емоції** (*страх, образа, туга, сум, смуток, пригніченість, збентеженість, схвильованість тощо*). Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення.

Емоції можна розглядати й відповідно до того, який **стан** вони **викликають: активний чи пасивний**, підвищують чи пригнічують життєдіяльність людний. З цього погляду емоції поділяються на дві групи – **стенічні та астеничні**.

Стенічні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню артеріального тиску, темпу та глибини дихання. До стенічних емоцій відносяться радість, задоволення, захоплення.

Астенічні емоції знижують активність, пригнічують життєдіяльність. Це туга, смуток, образа тощо.

Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів – сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній уже у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції. Процес сприймання людини, що охоплена радістю, незалежно від об'єкту сприймання, буде різке відрізнятися від сприймання особи, що переживає сум, смуток.

Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення. Так, виявлено певні закономірності зв'язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних, проблемних завдань, тоді як негативні емоції, стани гальмують їх виконання.

Позитивні емоції активізують різні види діяльності людини, негативні зменшують активність.

Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями. Характер емоційного забарвлення настрою позначається на всіх етапах вольової дії: та усвідомлено підкреслюють гуманістичну спрямованість розвитку особистості такої дитини, яка представлена цілим комплексом характеристик: чесність, чуйність, товариськість, здатність до співчуття, чутливість.

Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають «за всіх», сприймають чужий біль як власний, вболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в ній потребу.

Вираженість почуття власного «я» у дошкільників полягає, перш за все, у підкресленому почутті власної гідності, потребі у самоствердженні. Ці діти завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та ак-

тивність у досягненні мети. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, принижень та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення діти, про яких ідеться, ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть, їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей, їм складно відмовитися від своїх переконань, не бути собою, грати не властиву для себе роль.

Вище було розглянуто риси характеру, що самі по собі не спричинюють **невротичні розлади**, проте сприяють їх виникненню під **впливом психотравмуючих обставин**:

- безпосередність та вразливість перетворюються на тривожність;
- неспокій, образливість, безпорадність – на пасивність, інертність, пригніченість;
- альтруїстичні якості, почуття власної гідності – на егоцентризм,
- невластиві цим дітям недовірливість, відлюдькуватість, що є також реактивно-захисними психічними утвореннями.

В психологічній літературі **емоційні порушення в дітей** розглядаються як негативний стан, що виникає на фоні важковирішуваних особистісних конфліктів (А. В. Запорожець, А. І. Захаров.)

Традиційно виділяються **три групи факторів**, що призводять до виникнення емоційних порушень в дітей і підлітків: **біологічні, психологічні та соціально-психологічні**.

Біологічні передумови емоційних порушень включають в себе:

- генетичні фактори,
- індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини,
- соматична ослабленість внаслідок частих захворювань, вона сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астенічним компонентом (Гуревич, 1932; Ковалев, 1979);
- в дітей з хронічними соматичними захворюваннями, ці емоційні порушення не є прямим результатом хвороби, а пов'язані з труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки (Ісаєв, 1996; Мамайчук, 1989; Раттер, 1987).

Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери дитини, а саме порушення адекватності її реагування на вплив ззовні, недолік у розвитку навичок самоконтролю поведінки.

1. У виникненні емоційних відхилень на ранніх етапах розвитку дитини певна роль належить **переживанням матері під час вагітності**. Переважна більшість сучасних матерів у цей період перебуває у стані емоційного стресу, який пов'язаний із хвилюванням щодо можливості патології вагітності, пологів, народжень хворої або мертвої дитини в результаті дії несприятливих чинників (*підвищений радіаційний фон, наявність важких елементів у продуктах харчування тощо*).

Таким чином, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створила передумови для проявів тривожності в перші роки її життя.

2. **Зростання нервово-психічного напруження** в складних соціально-екологічних умовах, занепокоєння здоров'ям та долею дитини, сім'ї спричинюють невротизацію батьків. Це негативно відбивається на емоційних контактах дорослих з дитиною. Батьки, які перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити дитині психологічний комфорт. Навпаки, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини.

3. Психотравмуючі ситуації в дітей, що потерпіли від Чорнобильської катастрофи, пов'язані також із їх **тривалим перебуванням поза сім'єю** під час різних лікувальних та оздоровчих заходів.

4. Однією з причин, яка не сприяє стабілізації позитивно-емоційного стану дітей, є **авторитарний характер навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти**, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмій та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій.

3.2. Емоційні розлади в дитячому віці та їх корекція

Емоційні порушення, можна умовно поділити на дві групи. В основі поділу лежать ті сфери життя дитини, де насамперед знаходиться вияв емоційне неблагополуччя.

З одного боку, воно може виявлятися у взаєминах з іншими людьми; з іншого – в особливостях внутрішнього світу дитини, складності її переживань.

Негативні емоційні прояви можуть існувати у двох **типах поведінки дітей**.

Першу групу за типом поведінки складають діти з **переважанням станів збудження**. Ці дошкільники характеризуються нестриманістю, дратівливістю, що нерідко призводить до виникнення конфліктів, дезорганізації діяльності. Такі діти схильні до захоплення різними видами діяльності, проте продуктивність її швидко знижується. Негативні емоції (спалахи гніву, образи) можуть виникати як і через вагомні причини, так і через незначні приводи. Але швидко виникаючи, вони так само швидко згасають. Афективні прояви нерідко спричиняють негативне ставлення дитини до думок і вимог інших людей.

Наведений тип поведінки дошкільника викликає негативні реакції дорослих та однолітків, що його оточують. З ім'ям дитини нерідко пов'язують зневажливі характеристики: «всім заважає», «завжди зла», «непосидюча», що зачіпає почуття власної гідності, викликає образу. Усвідомлення дітьми, що вони «не такі, як усі», спричиняє переживання невпевненості, власної малоцінності, тривожності. Такі негативні емоційні прояви діти зовні ховають під маскою зарозумілості, пихатості.

Друга група за типом поведінки – це діти, у яких **переважає пригнічений стан із депресивними проявами**. Діти, про яких ідеться, не можуть легко й вільно, як їх однолітки, висловити свої переживання й почуття, забути образу і не згадувати про неї, бути послідовними в діях та вчинках, впевнено поводитися за будь-яких обставин, захистити себе, оперативно почати й закінчити справу, переключитися з одного на інше.

Швидка стомлюваність та пов'язана з нею неспроможність ефективно виконати будь-яку діяльність спричиняють зниження самооцінки

дитини, проявів невпевненості в собі, почуття малоцінності. Це викликає стан неспокою, незахищеності, тривожності, а також сприяє виникненню надзвичайно гострої потреби дітей у визнанні, увазі. Нерідко ця гіпертрофована потреба проковує такі негативні прояви, як підвищена образливість, злопам'ятність. Вразливість, імпресивність цих дітей на фоні емоційних розладів спричинює формування амбівалентності потреби у спілкуванні: відчуваючи гостру потребу в товаристві однолітків, спільній діяльності з вихователем, діти виявляють при цьому замкненість, відлюдькуватість.

Відсутність корекційних заходів у практиці виховання дітей з наведеними емоційними розладами може призвести до утворення стійкої негативної позиції щодо взаємин з іншими людьми, а також до деформації розвитку особистості.

Тривога як стан в нормі переживається кожною здоровою людиною у випадках, що передбачають негативні результати. Даний стан виникає, коли індивід сприймає певні подразники чи ситуацію як таку, що несе в собі актуально і потенційно елементи загрози, небезпеки, шкоди. Ю. Л. Ханін відмічає, що **тривога як стан – це реакція на різні стресори, що характеризується різною інтенсивністю, мінливістю у часі, наявністю усвідомлювальних неприємних переживань напруги, стурбованості, хвилювання і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи.**

Психологічні причини, що викликають тривогу, можуть лежати у всіх сферах життєдіяльності людини. Умовно їх **розділяють на суб'єктивні і об'єктивні** причини.

До **суб'єктивних відносять причини** інформаційного характеру, пов'язаних з невірним уявленням про завершення події, і причини психологічного характеру які підвищують суб'єктивну значимість завершення події.

Серед **об'єктивних причин** виділяють екстремальні умови, що ставлять підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю завершення ситуації, втома, хвилювання з приводу здоров'я, порушення психіки, вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан.

В соціальній сфері тривожність впливає на ефективність спілкування, взаємостосунки з товаришами, породжуючи конфлікти.

В психологічній сфері: зміна рівня домагань особистості, зниження самооцінки, рішучості, впевненості в собі, мотивацію. Крім цього відмічається зворотній зв'язок тривожності з такими особливостями, як соціальна активність, принциповість, добросовісність, прагнення до лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість, працездатність, ступінь нейротизму та інтровертованості.

В психофізіологічній сфері: зв'язок тривожності з особливостями нервової системи, енергетикою організму, активністю біологічно активних точок шкіри, розвитком психовегетативних захворювань.

Корекційна робота за умови особистісної та ситуаційної тривожності у підлітків

Підлітки з високим рівнем тривожності вимагають особливої уваги як педагогів, психологів, так і батьків. Тривожність може бути результатом психотравми, неблагополучності у певній значущій для підлітка сфері діяльності чи спілкування. Вона може бути й результатом порушеного самооцінювання, внутрішньоособистісних конфліктів. Останній вид може достатньо довго не привертати уваги педагогів і батьків, бо такі діти дуже відповідальні, дисципліновані. Важливо допомогти визначитися, як саме допомогти підліткові. У тому разі, коли тривожність пов'язана з порушеннями самооцінювання, то роботу слід скеровувати на його розвиток. Якщо своєчасно не справитися із цим відхиленням, підліток може опинитися у замкненому колі, бо тривожність знижує можливості дитини, що, у свою чергу, породжує нові підстави для тривоги.

У деяких випадках **тривожність пов'язана з сімейними проблемами**. Тоді основний акцент у корекційній роботі роблять на розвитку почуття захищеності підлітка в сім'ї. Для цього і педагоги і батьки повинні використовувати **конкретні прийоми подолання тривожності**. До них належать:

1. **Уявне тренування** – ситуацію, що спричинює у дитини тривогу, ретельно і заздалегідь програють в усіх можливих деталях, складних моментах. Продумують поведінку дитини в різних варіантах розвитку ситуації.

2. **Репетиція** – дорослий програє з дитиною складну, тривожну ситуацію, детально відпрацьовуються способи поведінки. Дуже важливо,

щоб ситуація програвалася в різних варіантах – спокійно, напружено, агресивно.

3. **Доведення до абсурду** – дорослий пропонує дитині в процесі розмови зображувати сильну тривогу, страх в абсолютно неподходящих ситуаціях. У результаті тривожність зменшується – дитина дивиться вже на свої переживання наче б з боку.

4. **Переформулювання завдання** – учневі треба допомогти не зосереджуватися на тому, що він будь-що повинен виконати. Завдання діяльності має бути сформульоване так, наче "необхідність" щось зробити. *Наприклад, не обов'язково одержувати призове місце на змаганнях – важливо зміцнювати своє здоров'я.* Потрібно орієнтувати дитину, що кожна складна ситуація – це тренування її можливостей, уміння володіти собою.

5. **Виконання ролі** – дитині пропонують обрати собі будь-який образ для наслідування реальної людини чи кіногероя, літературного героя і намагатися діяти в "образі". Цей прийом дає дитині можливість, діючи наче від імені свого героя, почуватися впевненіше, вільніше в складних ситуаціях.

6. **Контроль голосу і жестів** – учневі розповідають, яким чином голос і жести людини відображають її емоційний стан, а також пояснюють, як важливо постійно тренувати впевненість у голосі і жести перед дзеркалом, адже спокійний голос і певні жести самі по собі заспокоїливо впливають на людину.

7. **Дихання** – дитині пояснюють, що ритмічне дихання заспокоїливо впливає на організм. **Вправи:** робити вдих вдвічі довший, ніж видих; зробити глибокий вдих і затримати дихання на 20-30 с.

8. **Приємний спогад** – дитині пропонують у тривожній ситуації згадати ситуацію, коли вона відчувала абсолютний спокій.

Переорієнтування симптомів тривожності. Дорослий пояснює дитині, що все те, що він відчуває у тривожній ситуації – серцебиття, холодні руки, сухість у роті – усе це симптоми страху, а звичайні ознаки свідчать про готовність людини виконати ту чи іншу діяльність.

Отже, **подолання тривожності у підлітків** можна здійснювати в **трьох напрямках:**

а) навчання прийомів оволодіння своїм емоційним станом;

- б) розширення можливостей формуванням умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності;
- в) перебудова самооцінювання і структури мотивів підлітка.

Музика дає змогу змінювати тривогу на глибинному, підсвідомому рівні й уникнути того, з чим дитині чи навіть підліткові не так легко справитися. До проведення такої роботи слід обов'язково **залучити й батьків**, їм дається завдання проговорити вдома ситуації, які колись викликали в їхніх дітей страхи, тривогу і які вони все-таки подолали.

Розширення можливостей і набуття нових навичок, умінь також дає змогу подолати тривогу. Так, для дітей і підлітків, які страждають **«шкільною тривожністю»**, потрібні спеціальні консультації. Найчастіші скарги – це боязнь відповідати біля дошки, на екзаменах.

Розглянемо це детальніше. Так, після попередньої консультації підліткові потрібно допомогти скласти спеціальну програму, що страх біля дошки можна і треба переборювати. Учень має з'ясувати, що в нього виходить найкраще і в подальшому спиратися на свої досягнення й знахідки.

Учням, які **перед екзаменами постійно відчують тривогу**, пропонується:

- скласти якомога вдаліший план і вивчити його під час підготовки до кожного питання в білетах;
- залишити день перед екзаменом, для того щоб відповідати на всі білети перед дзеркалом, другу або мамі так, наче відповідаєш екзаменаційній комісії;
- до кожного білета треба розв'язати задачу (з математики) чи зробити розбір слова, речення (з мов). **Робити все вголос**;
- за кілька днів до екзамена обов'язково подумки програти в усіх деталях ситуацію екзамену і свою відповідь. Робити це детально у різних варіантах. При цьому намагатися знайти кращу відповідь, кращу форму поведінки;
- напередодні екзамену, навпаки, треба уявити собі ситуацію екзамену з усіма переживаннями: спочатку уяви, як ти боєтимешся, але коли вже витягнеш білет і сядеш на місце, страх пропадає, ти зосереджуєшся. Уяви, як усе це з тобою відбувається, і ти добре і, головне, спокійно підготуєшся до відповідей комісії. Ще раз нагадуємо – уявляй усе конкретно, у деталях, з усіма переживаннями, діями.

Під час екзаменів рекомендується:

1. Продумати план відповіді й записати його з прикладами (не обов'язково згадувати той, який записано в зошиті). Не слід лякатися, якщо виникає почуття, що нічого не пам'ятаєш і не знаєш. Треба пам'ятати, що на екзамені є достатньо часу, щоб підготуватися до відповіді. Пропонуємо згадати, як Ви будували свою відповідь вдома. Після цього поділити аркуш паперу на дві частини. Зліва пишуть: «Що я знаю», – справа – «Що мені невідомо». Тобто в лівій частині записують усе, що приходить у голову по білету – правила, приклади, окремі докази. Воно навіть може бути в певному безпорядку. У правій – те, чого не можна згадати. Обидві частини заповнюють одночасно, проте час від часу викреслюють у правій частині те, що згадалося. У кінці підготовки складають план відповіді. На це відводиться спеціальний час. Важливо відповісти хоч на частину, проте чітко й логічно, ніж на все, але хаотично.

2. Дуже детально підготувати розв'язання задачі (граматичний розбір) і продумати відповіді на запитання, які можуть бути поставлені на екзамені.

3. Підготовка закінчується на 1 – 2 хв. раніше до того, як викликають відповідати. У цей час слід відновити в пам'яті те, що ти відчував, коли тренувався вдома, і, не заглядаючи в план, повторити по пам'яті його логіку, приклади.

4. На екзамені можна скористатися планом, складеним під час підготовки до відповіді.

У нашій культурі, на наш погляд, не прийнято відкрито виявляти емоції. Треба знати, що стримування як позитивних, так і негативних емоцій може викликати дискомфорт, відбитися на самопочутті, стані здоров'я, а також призвести до неконтрольованого «вибуху». Тому **саме в дитячому віці треба оволодіти вмінням конструктивно виявляти свої емоції**. Ці знання можна отримати, виконуючи вправи, спрямовані на формування вміння розуміти почуття інших людей та адекватно виявляти свої.

Розвиток емоційної сфери допоможе дітям відчути радість життя та зберегти своє здоров'я. Діти знають, що **емоції виникають**, коли:

- я відчуваю себе гарно або погано;
- у мене виходить або не виходить задумана справа;
- хтось мене образив;
- у мене щось болить.

Вони також **можуть розпізнавати емоції як позитивні, так і негативні**. Наприклад, дітям пропонується зіграти в гру **«Підбери емоцію»**. Для цього їх треба попередньо ознайомити з словником назв емоцій та запропонувати записати позитивні і негативні в окремих стовпчиках: радість, журба, задоволення, увага, сум, заздрість, горе, щастя, сором, гнів, провина, інтерес.

Ознайомившись з назвами цих та інших емоцій, можна запропонувати ї-таку **вправу**: кожній із вивчених емоцій присвоїти свій порядковий номер. Наприклад: 1 – радість, 2 – гордість, 3 – сором. Вчитель називає номер, а учні повинні прийняти позу, яка відповідає емоції за певним номером.

З великим задоволенням діти виявляють радість, гнів, біль, сором, занепокоєння, використовуючи при цьому кольорові олівці чи фломастери. Доцільно продовжити цю вправу, запропонувавши дітям обмінятися малюнками та спробувати пізнати настрій свого товариша. Дайте дітям **домашнє завдання**: нехай батьки відгадають за цим малюнком настрій дітей. Інколи за допомогою цих вправ вдається відкоригувати деякі недоречні прояви поведінки. А зникають проблеми – поліпшується настрій, поведінка дітей стає контрольованою.

3.3. Страх як емоційний розлад в дитячому віці

Немовля вже може відчувати такі емоції, як страх при сильному звуку чи швидкій втраті опору; **незадоволення**, що проявляється при обмеженні рухів, і **задоволення**, що виникає у відповідь на коливання, поглажування.

Якщо розглядати емоційні реакції в якості індикаторів потреб, які їх обумовили, то можна зробити висновок, що вродженою здібністю викликати емоції володіють: потреба у самозбереженні (страх), в свободі рухів (гнів) і в отриманні особливого роду роздратувань, що свідчать про психічну захищеність (задоволення). **Ці потреби визначають фундамент емоційного життя людини.** Якщо у немовлят страх викликається тільки сильним звуком чи втратою опору, то вже у дошкільників його причинами може виступати багато не тільки біологічних, але й соціокультурних факторів.

В дітей молодшого шкільного віку страх викликають:

- природні явища і стихійні явища (*темрява, гроза, пожежа, землетрус, повінь*);
- казкові герої, персонажі книг та кінофільмів (*привиди, страховиська*);
- тварини (*змії, вовк, крокодил, миша, собака*);
- незрозумілі символи (*відображення, біла пляма, кроки в коридорі, невідомі звуки*);
- нещасні випадки і ризиковані заняття (*падіння з гірки, катання на ковзанах, плавання*);
- транспортні засоби;
- фактори шкільного життя (*вчителі, завуч, директор, старшокласники, відповіді біля дошки, контрольні, двійки*);
- смерть, самотність, незнайомі люди, біль, покарання.

Страх, як і інші неприємні переживання (гнів, страждання) не є однозначно «шкідливими» для дитини. **Будь-яка емоція виконує певну функцію і дозволяє дитині і дорослому орієнтуватися в оточуючому предметному і соціальному середовищі.** Так, страх захищає людину від надлишкового ризику при переході вулиці і т.д. Страх регу-

лює діяльність, поведінку, відводить людину від небезпеки, можливості отримання травми. В цьому проявляється **«охоронна» функція страхів**. Вони беруть участь в інстинктивній поведінці, що забезпечує самозбереження.

Крім того, що **страх допомагає будувати поведінку**, він є переживанням, необхідним для нормального функціонування психіки. Так само як організму дитини потрібен не тільки цукор, але й сіль, так і психіка потребує неприємні, навіть “гострі” емоції. Часто діти самі викликають в себе емоцію страху, що підтверджує існування в дитини потреби в переживанні страху.

У порівнянні з дошкільниками в молодших школярів зростає частота «уявних» чи прогнозованих переживань різних загрозливих ситуацій. Формування такого роду страхів відбувається на фоні розвитку операцій прогнозування на основі збережених в пам'яті дитини уявлень про події минулого досвіду. **Наявність уявлених страхів** – сигналів – є важливим регулятором поведінки дітей, що полегшують їх пристосування до нових сфер життя (в школі, на вулиці, в транспорті).

Необхідно розрізняти патологічний страх, що вимагає корекції від нормального, вікового, щоб не порушити розвитку дитини.

Патологічний страх можна відрізнити від нормального за такими **критеріями**: якщо страх перешкоджає спілкуванню, розвитку особистості, психіки, приводить до соціальної дезадаптації і далі – до аутизму, психосоматичних захворювань, то це страх – патологічний.

3.4. Методи корекції страхів

1. Підвищення загального рівня емоційних переживань дитини.

Якщо дитина постійно пригнічена, відчуває негативні емоції, то основна задача – навчити дитину відчувати позитивні емоції. Це може бути досягнуто різними ігровими методами. Кожна нова гра, прогулянка будуть закріпленням досягнутого ефекту, а розширення гри, включення в неї нових елементів збільшить кількість об'єктів, що викликають позитивні емоції дитини.

2. Розігрування ситуації взаємодії з предметом страху в грі.

Для гри необхідно підібрати іграшки, які схожі на той предмет, якого дитина боїться (*собаку, страховисько*) і пограти в «страх», розіграти сюжет, в якому дитина може «розправитися» зі своїм страхом, відіграти свої емоції в символічній формі і позбутися від напруги.

3. Емоційне переключення.

Незначимість об'єкту, що лякає дитину, дорослий може підкреслити короткою фразою, виразним жестом ніби відкинути, проігнорувати.

4. Наслідування і підключення.

Дитина наслідує дорослого не тільки в поведінці, але й підключається до його оцінок. Впевнена поведінка дорослого надасть впевненості дитині.

5. Емоційні гойдалки.

Принцип гойдалок полягає в переході з одного стану в інший (протилежний). Для емоційних процесів гойдалки означають поперемінний перехід від стану небезпеки до стану безпеки. *Наприклад, з темрявою дитина може гратися, то забігаючи в темну кімнату, то вибігаючи з неї.*

6. Емоційний конфлікт.

Так як страх – емоційне явище, то «витормозити» його можна сильнішою емоцією. *Наприклад, якщо дитина любить ляльку, то їй можна приписати роль «захисника».* Це створення ситуації, в якій можна

оволодіти об'єктом страху через формування додаткових емоційних відносин, які допоможуть подолати страх.

7. Діяльнісна терапія.

Необхідно займати дитину якоюсь діяльністю протягом дня.

8. Лялькотерапія.

9. Анатомування страху.

Пояснення дитині, що собою представляє предмет, який лякає, з чого складається, «звідки береться», заповнює «пробіли» у сприйнятті дитини, які як правило заповнювались приписуванням цьому предмету небезпечних і страшних якостей.

10. Маніпулювання предметом страху.

Можна купити дитині маленьку іграшкову собаку. Здібність керувати предметом, тримати його в руках, допомагає дитині набути почуття влади над ним.

11. Штрихування, стирання, малювання.

Можна попросити дитину намалювати те, чого вона боїться, і поруч себе, (якось підштовхнути до того, щоб дитина себе намалювала більшою, або якось захищеною від лякаючого предмету).

Сором як страх осуду надбудовується над вродженим страхом. Він формується вже у віці 3-6 років, є соціальною формою страху. Суттєво, що визначається вже не фізичними характеристиками ситуацій, а їх соціальним значенням.

Поряд з порушенням заборон дорослих **частими причинами виникання сорому в молодшому шкільному віці є погані оцінки** («соромно через свої двійки»), **матеріальні втрати** («соромно – розбив кришталеву вазу») чи інші **форми суспільного несхвалення** (наприклад, *насмішка*).

Сором робить людину вразливою до оцінок оточуючих. Спонукає йти на муки і страждання, захищаючи свою гідність, а також спонукає розвивати здібності – щоб не бути гіршим від інших. Але **часте переживання цієї емоції шкідливо.** Як підкреслює К. Ізард, сором може перешкоджати розвитку цілісності людини і нерідко лежить в основі **розвитку конформності.**

Гнів у ранньому дитинстві викликається обмеженням свободи рухів, але в 2-3 роки в дитини розвиваються ревності і заздрощі – як соціальні форми гніву. Емоція гніву швидко мобілізує енергію людини і готує її до самозахисту. Зовнішні результати мобілізації організму легко помітні: кров «кипить», обличчя «горить», м'язи напружені, кулаки стискаються. Внаслідок цього зростає відчуття сили, хоробрості, впевненості в собі. **Гнів вміру виступає як джерело віри в себе, але сильний і некерований гнів шкодить, так як спонукає людину до імпульсивних руйнівних і ворожнечих дій.** Нездібність виразити справедливий гнів може нанести шкоду адаптації дитини, заважає ясному мисленню, погіршує стосунки з іншими людьми і веде до психосоматичних порушень.

Позитивні емоції розвиваються в дитини в грі і в дослідницькій діяльності. Показано, що в момент переживання задоволення в дитячих іграх по мірі росту і розвитку дитини зсувається. У малюка воно виникає при отриманні бажаного результату. Наступний ступінь – функціональний, коли дитині дає радість вже не тільки результат, але і сам процес діяльності. Задоволення тепер пов'язане не тільки з завершенням процесу. На третьому ступені, в дітей трохи старших, задоволення виникає на початку діяльності, і ні результат дії, ні сам процес не є центральними в емоції дитини. В цьому випадку дитина переживає задоволення, передбачаючи подію.

Дитина вважає хорошим те, що їй цікаво. Їй необхідно, щоб її любили і щоб їй було кого любити і за кого нести відповідальність. **Важливо не створювати умови для розвитку негативних емоцій, але не менш важливо не задавити позитивні – адже саме позитивні емоції лежать в основі моральності і творчих здібностей людини.**

3.5. Корекційна робота з агресивними дітьми

Агресивність – одне з найчастіших відхилень у поведінці дітей та підлітків. Нині розроблено програми й окремі заняття щодо зняття стану агресивності. Однією з таких програм є програма «Виховно-корекційний вплив на агресивних дітей». Вона передбачає 14 зустрічей з дітьми молодшого шкільного віку та з підлітками.

Кожне із занять проводять за певним сценарієм.

Тривалість занять – 1-1,5 год. два рази на тиждень.

Особи, які проводять заняття, будують свою роботу на основі принципів довіри, збереження таємниці про те, що відбувається безпосередньо під час тренінгу.

Основна мета занять – навчати дітей контролювати свою поведінку і впливати на неї.

На перших зустрічах формується довіра між учасниками заняття; на другому – вони вчаться вступати в контакт з іншими дітьми, які беруть участь у заняттях. На останньому – діти вчаться так будувати свою поведінку, щоб справлятися із ситуаціями, які приводять до агресії.

Середня частина програми спрямована на визначення, вербалізацію й активізацію особистих стандартів. Тут визначаються норми поведінки, пов'язані з доброзичливістю, і відбувається навчання стримування агресії. Діти вчаться зіставляти особистісні норми з власною поведінкою. Звичайно, такі заняття викликають бажання працювати над собою.

В останній частині програми передбачається навчання різних технік самоконтролю та прогресивної поведінки в ситуаціях, що спричинюють агресію.

Основні поняття теми

Нейтральне ставлення, негативне ставлення, позитивне ставлення, стенічні емоції, астенічні емоції, біологічні передумови емоційних порушень, психологічні причини, тривожність, уявне тренування, репетиція, доведення до абсурду, переформулювання завдання, виконання ролі, контроль голосу і жестів, дихання, приємний спогад, страх.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *В чому полягає вираженість почуття власного «я» у дошкільників?*
2. *Назвіть психотравмуючі обставини виникнення невротичних розладів.*
3. *Перерахуйте три групи факторів, що призводять до виникнення емоційних порушень в дітей і підлітків.*
4. *У яких двох типах поведінки дітей можуть існувати негативні емоційні прояви?*
5. *Вкажіть психологічні причини, що викликають тривогу.*
6. *Розкрийте особливості корекційної роботи за умови особистісної та ситуаційної тривожності у підлітків.*
7. *Дайте характеристику конкретним прийомам подолання тривожності.*
8. *Що викликає страх в дітей молодшого шкільного віку?*
9. *Перерахуйте методи корекції страхів.*

Список використаної літератури:

1. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Київ: Ника-Центр, 2001. 320 с.
2. Гриценко Л. І. [та ін.]. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів: навч.-метод. посіб. / ред. В. Г. Панок,

І. І. Цушко; АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. Київ: Ніка-Центр, 2007. 162 с.

3. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
4. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витенко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. Харьков: Око, 2002. 768 с.

Тема 4. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

- 4.1. Корекція психологічної готовності дітей до школи.
- 4.2. Корекція типів невстигання у навчанні учнів початкових класів.
- 4.3. Типологія дітей з труднощами в навчанні.
- 4.4. Рання профілактика педагогічної занедбаності учнів.

4.1. Корекція психологічної готовності дітей до школи

В 6-7 років зростає рухливість нервових процесів, відмічається більша ніж у дошкільників рівновага процесів збудження і гальмування, хоча ще процеси збудження переважають (що характеризується непосидючістю, підвищеною емоційною збудливістю).

Зростає функціональне значення другої сигнальної системи.

В структурі психологічної готовності прийнято виділяти наступні компоненти (за даними Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, В. В. Холмовської, Я. Я. Коломинського, Е. А. Пашко та ін.).

1. Особистісна готовність. Включає формування в дитини готовності до прийняття нової соціальної позиції – статусу школяра, який має свої права та обов'язки. Це ставлення дитини до школи, навчальної діяльності, вчителів, самого себе.

- *мотиваційна сфера.* Школа приваблює не лише зовнішніми сторонами, але можливістю отримувати нові знання, що передбачає розвиток пізнавальних інтересів;
- *розвиток емоційної сфери* дитини. До початку навчання в дитини повинна бути досягнена порівняно хороша емоційна стійкість.

2. Інтелектуальна готовність дитини до школи.

- наявність кругозору, запасу конкретних знань.
- диференційне сприйняття.

- аналітичне мислення (*здібність визначати основні ознаки і зв'язки між явищами, здібність відтворити зразок*).
- раціональний підхід до дійсності (*послаблення ролі фантазії*).
- логічне запам'ятовування.
- інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль.
- оволодіння на слух розмовною мовою
- розвиток тонких рухів руки і зорово – рухових координацій.

3. Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання.

- формування в дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, вчителем.
- володіння гнучкими способами встановлення взаєностосунків з іншими дітьми
- вміння поступатися та захищатися.

Для визначення готовності дитини до школи, проводяться групові та індивідуальні психодіагностичні дослідження, а саме:

- рівня інтелектуального розвитку,
- розвитку тонкої моторики руки,
- координації рухів рук і зору,
- вміння дитини малювати за зразком,
- розвиток довільності.

Для реалізації цієї мети можна використовувати **тест шкільної зрілості Керна – Ірасека**, який включає:

- Завд. 1. Малюнок чоловічої фігури.
- Завд. 2. Відтворення письмових букв.
- Завд. 3. Змалювання групи точок.

За результатами тестування ми можемо оцінити різні сторони психічного розвитку дітей і розвиток моторики, вміння виконувати завдання за зразком, тобто характеризують довільність психічної діяльності.

Методика «Графічний диктант» (Д. Б. Ельконін) спрямована на виявлення вміння уважно слухати і точно виконувати вказівки дорослого, правильно відтворювати на листі паперу задане спрямування ліній, самостійно діяти по завданню дорослого.

Результати досліджень обговорюються на психолого-педагогічному консиліумі, так як класоводи можуть доповнити інформацію про ус-

пішність дітей, адаптацію в нових умовах навчання. Проводяться бесіди з батьками, за їх згоди психолог може проводити індивідуальну або групову корекційно – розвивальну роботу з їх дітьми. **Індивідуальна психокорекційна робота проводиться з однією дитиною, інколи більш ефективною є робота в групі – тому створюється група розвитку.**

Ідеально коли є система роботи:

Психолог – вчитель – батьки.

Необхідне обладнання, роздатковий матеріал.

Формування елементів навчальної діяльності

Навчальна діяльність – вищий рівень розвитку діяльності дітей порівняно з ігровою. Вона ставить і вищі вимоги до розвитку всіх психічних функцій, їх довільності, усвідомленості, що формується в тісному взаємозв'язку з розвитком мотиваційної та вольової сфер особистості дитини. **Сформованість навчальної діяльності**, насамперед, передбачає здатність орієнтуватися на певні правила виконання тих чи інших дій, сприймати ці правила не лише наочно, а й на рівні словесної інструкції.

Довільність запам'ятовування, мислення, уваги дає змогу дитині утримувати інструкцію у свідомості й будувати на її основі план дій, дотримуватися його, здійснюючи самоконтроль і оцінку виконання поставленого перед нею завдання. Саме такий зміст має переважна більшість завдань, які дітям доводиться виконувати з самого початку навчання в школі. Тим часом чимало дітей під час виконання завдань зазнають труднощів, що, насамперед, не дає їм змоги працювати разом з класом. Подані нижче **спеціальні завдання передбачають вправлення дітей в опануванні компонентів навчальної діяльності:**

- 1) усвідомлення поставленого завдання;
- 2) орієнтації на певні правила та побудови на їх основі відповідного плану дій;
- 3) здійснення самоконтролю за його виконанням та оцінки кінцевого результату.

Завдання Малювання прапорців

Це завдання полягає в тому, що перед дитиною кладеться аркуш паперу в клітинку, на якому намальовані прапорці з дотриманням таких правил: держачок прапорця займає три клітинки, прапорець – дві, відстань між прапорцями – дві клітинки; в рядку чергуються червоні й зелені прапорці; держачок прапорця коричневий. Дається інструкція: "Ось намальовані кольорові прапорці. У тебе є аркуш паперу і кольорові олівці. Намалюй на своєму аркуші такі самі прапорці, як тут (підкреслене виділяється інтонацією). Зразок буде перед тобою, на нього можна дивитися під час малювання. Малюй доти, доки я не скажу: «Досить»».

Завдання «Графічний диктант»

Для виконання графічного диктанту дитина одержує аркуш паперу в клітинку, олівець чи кулькову ручку й інструкцію: «Зараз ми вчитимемося малювати візерунки. Для цього потрібно поставити олівець в куточку клітинки з лівого боку аркуша (дітям, які спочатку матимуть труднощі в орієнтуванні на сторінці, можна поставити на аркушах крапки на початку рядків) і проводити лінії так, як я говоритиму, не відриваючи олівець від паперу».

Зразки диктантів:

1) одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вниз, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч.

2) одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вгору, одна клітинка праворуч, одна клітинка вниз, одна праворуч, одна клітинка вниз, одна праворуч, одна клітинка вгору, одна праворуч.

3) три клітинки вгору, одна клітинка праворуч, дві клітинки вниз, одна клітинка праворуч, дві клітинки вгору, одна праворуч, три клітинки вниз, одна клітинка праворуч, три клітинки вгору, одна клітинка праворуч, дві клітинки вниз, одна клітинка праворуч.

Після того, як буде продиктовано певну кількість ланок, дитині пропонують продовжувати малювати візерунок.

Час малювання кожного візерунка можна не обмежувати: дитині треба дати змогу зробити помилки, спробувати їх виправити й надалі малювати правильно. Звичайно, можливості дітей у малюванні одного візерунка вичерпуються протягом кількох хвилин.

Це завдання належить до складних, через те дітям, які недостатньо готові до навчання, особливо з труднощами зорово-моторної координації, воно може бути малодоступним. У таких випадках його доцільно поділити на простіші:

а) змальовувати візерунки зі зразка, а не під диктовку

б) після того, як дитина навчиться змальовувати зразки, їй пропонують малювати візерунки самостійно, використовуючи зразок із кількох ланок;

в) виконувати під диктовку найпростіші візерунки, поступово переходячи до складних.

4.2. Корекція типів невстигання у навчанні учнів початкових класів

Корекція труднощів дітей у навчанні – складний і багатогранний процес. Він торкається не лише усунення чи пом'якшення недоліків їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а й потребує вирішення особистісних проблем кожної дитини, гармонізації її ставлень до самої себе, ровесників і дорослих. Тому важливо, аби до корекційної роботи з дитиною залучалася не лише школа, а й сім'я.

Важлива роль в організації корекції труднощів у навчанні школярів належить шкільному психологові. А він проводить, насамперед, діагностику інтелектуального й особистісного розвитку дітей і, виходячи з її результатів, стає консультантом педагога щодо побудови програми індивідуально спрямованої корекційно-розвивальної роботи з кожною дитиною, працює з сім'єю, де виховується дитина, яка має труднощі у навчанні, нарешті, – він здійснює окремі форми корекційної роботи з дітьми. Крім різнобічного діагностичного вивчення дитини, психолог у разі потреби порушує питання про обстеження її в психолого-медико-педагогічній консультації та встановлює контакт з цією установою.

Успішність корекції труднощів у навчанні дітей залежить від того, наскільки тісно вона пов'язана з діагностикою і є її безпосереднім продовженням. Тому й говорять про **діагностико-корекційну систему як єдине ціле**.

Завдання діагностики – виявлення загальних, типових та індивідуальних особливостей дітей, що мають труднощі у навчанні, з метою врахування їх у педагогічному процесі. Без такої діагностичної основи корекція навчання дітей неприпустима і не може бути успішною. Здійснювана наосліп, без урахування причин порушення навчальної діяльності кожної дитини та можливостей їх усунення відповідними методами педагогічного впливу, вона дискредитує саму ідею допомоги дітям із труднощами в навчанні.

Конкретні способи, якими можна виявити наявність чи рівень сформованості тих чи інших емпіричних характеристик

Емпіричні прояви	Способи виявлення
Адекватність сприйняття	Здібності зорового сприйняття можна не вимірювати спеціально. Достатньо мати на увазі як фонову характеристику (розуміння зображень на картинках). Вправи на сприйняття звуків мови.
Рівень узагальнення	«Виключення 4-го лишнього» Розповідь за картинками Відповіді на запитання
Розуміння зв'язків між явищами	Арифметичні навички Розповідь за картинкою Малюнок на задану тему
Наявність розгорнутого фразового мовлення	Розповідь за картинками Відповіді на запитання «Виключення 4-го лишнього»
Адекватний рівень розвитку тонкої моторики	Малюнок Коректурна проба
Засвоєння нового з допомогою дорослого	Введення навчального етапу в кожному завданні
Достатня незалежність, автономність в поведінці	Спостереження в процесі обстеження
Адекватне ситуації емоційне реагування	Спостереження в процесі обстеження
Здібність виконувати розумову роботу за інструкцією	Спостереження в процесі обстеження
Здібність вести себе у відповідності з ситуацією	Спостереження в процесі обстеження
Інтерес до запропонованої інтелектуальної діяльності	Спостереження в процесі обстеження
Бажання досягнути позитивної оцінки	Спостереження в процесі обстеження
Здібність працювати в групі ровесників	Спостереження в процесі обстеження
Здібність встановлювати контакт з дорослими	Спостереження в процесі обстеження

Ті чи інші труднощі дитини в навчанні негативно позначаються на її здатності працювати разом з класом. Через те вона більшою чи меншою мірою потребує **індивідуалізації навчального процесу**. Тим часом в умовах великої наповнюваності класу в масовій школі та напруженого темпу вивчення програмового матеріалу можливості індивідуальної роботи з дітьми дуже обмежені. Вони бувають достатніми для тих учнів, які мають легкі порушення навчальної діяльності, пов'язані з недоліками переважно мотиваційної та емоційно-вольової сфер чи з вадами окремих функцій, наприклад, уваги, сенсомоторної координації, за належно сформованої пізнавальної діяльності в цілому.

4.3. Типологія дітей з труднощами в навчанні

Виділяють наступні типи дітей, які мають труднощі у навчанні:

- **Діти з розладами регуляції навчальної діяльності** – мають розлади тих функцій, які забезпечують цілеспрямованість і послідовність, необхідні для успішного виконання будь-якого завдання (причини, що дезорганізують діяльність дитини й перешкоджають формуванню позитивної навчальної мотивації, є досить поширене порушення поведінки, зване **гіперактивністю з дефіцитом уваги**), *10% хлопчиків і 1% дівчаток.*

Гіпоактивні (недостатня концентрація уваги через ослабленість нервової системи, проте характерним недоліком її функціонування є переважання прогресії гальмування).

- **Діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами навчованості (стійкі труднощі в навчанні) – педагогічно занедбані діти.** Недостатній розвиток мислення і мовлення, звуженість знань і уявлень про світ, емоційно-мотиваційна незрілість зумовлюють неінформованість в них здатності доволіно регулювати свою поведінку: усвідомлювати мету, послідовність дій, оцінюючи їх правильність.

- **Діти зі зниженою навчованістю** (причина відставання – недоліки функціонування ЦНС, зумовлені травмами, ускладненнями внутрішньоутробного розвитку, перенесеними неврологічними захворюваннями чи просто спадковими вадами).

- **Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).** Несприятливі передумови навчованості, інертність пізнавальних процесів. Це виявляється і в актуалізації необхідних знань для розв'язання того чи іншого завдання і в пошукові оптимальних шляхів досягнення мети. Тому вони не завжди успішно користуються навіть тими знаннями і вміннями, які у них є.

Низька навчованість – дитині важко скористатися новою інформацією, пов'язавши її з уже наявним досвідом.

Фактори, які спричиняють ЗПР є різні інтоксикації, неблагополучна вагітність, ускладнені пологи, хвороби батьків, спадкові аномалії, нездорове економічне середовище, незадовільні соціальні умови тощо.

Якщо визначити **загальну характеристику ЗПР** дітей, то це стан, зумовлений недостатністю окремих функцій: пам'яті, уваги, мовлення, емоційно-вольової сфери при відносному збереженні розумових операцій.

ЗПР соматичного і психогенного походження піддаються корекції легше, а церебрально-органічного важче.

Щоб дитині із ЗПР реально допомогти, необхідно попередньо всебічно вивчити стан її психіки, фізичного здоров'я, визначити потенційні можливості розвитку, а згодом організувати для неї психологічно цілеспрямовану діяльність.

Робота психолога з учнями із ЗПР має включати ігри, вправи, що спрямовані на формування вольової регуляції, здатності планувати діяльність, регуляції емоцій.

4.4. Рання профілактика педагогічної занедбаності учнів

Інша категорія дітей, що потребує психокорекції – **педагогічно занедбані**.

В основі педагогічної занедбаності лежить **соціальна незрілість особистості**. Інтелектуальна недостатність в цих дітей проявляється в недоліку об'єму знань, уявлень, якими володіє дитина даного віку при наявності достатньої здібності до узагальнення, вміння використовувати допомогу у виконанні завдань, хороші орієнтації у повсякденній життєвській ситуації.

Педагогічно занедбані характеризується бідністю інтелектуальних інтересів, недостатністю вищих потреб особистості.

Ці випадки поглиблюються як правило ще й **недоліками сімейного виховання**, несприятливим психологічним мікрокліматом в сім'ї (*постійні конфлікти, алкоголізм батьків, бездоглядність дитини*), тому сім'я, як правило, не може надати допомогу у подоланні педагогічної занедбаності.

В психокорекційну програму **рекомендується включати групові заняття** із загального розвитку дітей, розширення кругозору.

Труднощі в навчанні можуть бути пов'язані з типом ВНС: гіперактивні, гіпоактивні (черезмірна повільність).

Корекція невстигання у навчанні полягає:

1. Встановлення причин, що зумовили труднощі у навчанні.
2. Збагачувати дітей різноманітними знаннями про навколишнє життя і про певні взаємозв'язки між предметами і явищами.
3. Необхідно зміцнювати працездатність дітей, їх уміння зосереджувати увагу і цілеспрямовано працювати:
4. Ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати.
5. Розвивати позитивну навчальну мотивацію.

Кожне завдання треба ділити на більш прості і допомагати учневі перейти від одного до іншого.

Розглядати сюжетні малюнки і складати розповідати за їх змістом.

Розвиток довільності. В молодшому шкільному віці в центр психічного розвитку дитини висувається формування довільності і розвиваються довільна пам'ять, увага, мислення. Дитина вчиться керувати своєю поведінкою, протіканням психічних процесів (мислення, уваги, пам'яті).

Важливою стороною корекційних програм по розвитку довільності є **формування функції планування**. Ефективним прийомом тут являються спеціальні тренування.

Імпульсивним дітям пропонується виконувати завдання з відстрочкою (10-15 с), в ході якої вони повинні були обдумати, що і як робити. Крім того, їх навчати конкретним правилам і прийомам аналізу завдання, контролю, вміння діяти за правилами.

Для розвитку довільності можна використовувати вправи (дивись практичне заняття з даної теми).

Основні поняття теми

Особистісна готовність, інтелектуальна готовність, соціально – психологічна готовність, група розвитку, корекція труднощів дітей у навчанні, завдання діагностики, корекція невстигання.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *Які компоненти прийнято виділяти в структурі психологічної готовності?*
2. *Які проводяться групові та індивідуальні психодіагностичні дослідження визначення готовності дитини до школи?*
3. *Назвіть спеціальні завдання, що передбачають вправлення дітей в опануванні компонентів навчальної діяльності.*
4. *Що ви розумієте під поняттям «корекція труднощів дітей у навчанні»?*
5. *Розкрийте завдання діагностики.*
6. *Яку ви знаєте типологію дітей з труднощами в навчанні?*
7. *Що ви можете сказати про ранню профілактику педагогічної за-недбаності учнів?*
8. *В чому полягає корекція невстигання у навчанні?*

Список використаної літератури:

1. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Киев: Ника-Центр, 2001. 320 с.
2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 384 с.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

4. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
5. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витенко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. Харьков: Око, 2002. 768 с.
6. Тряпцина Г. Ю. Експериментальна програма компенсаторно-коректурного розвитку довільної сфери дітей в початковій школі // Практична психологія та соціальна робота. 2-3. 2003.

Тема 5. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ТА СТАРШОКЛАСНИКАМИ

5.1. Основні психологічні проблеми підліткового віку. Причини важковиховуваності.

5.2. Психолого-педагогічні підходи у психокорекції підлітків з різними акцентуаціями характеру.

5.1. Основні психологічні проблеми підліткового віку. Причини важковиховуваності

Проблема важких підлітків – одна з центральних психолого-педагогічних проблем. Зростання підліткової злочинності збільшується темпами, що помітно випереджають темпи зростання правопорушень в інших вікових групах. 70% злочинів скоюється особами до 30 років.

Оцінка будь-якої поведінки завжди передбачає її порівняння з якоюсь нормою, проблемну поведінку часто називають **девіантною**.

Девіантна поведінка – це система вчинків чи окремі вчинки, що протирічать прийнятим в суспільстві правовим чи моральним нормам.

Девіантна поведінка ділиться на дві **великі категорії**. По-перше – це поведінка, відхилена від норм психічного здоров'я, при наявності вираженої чи невираженої психопатології.

По-друге – це антисоціальна поведінка, що порушує якісь соціальні і культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються – злочинами. Відповідно говорять про делінквентну (протиправну) і кримінальну (злочинну) поведінку.

Існує **три групи факторів**, які можуть спричинити **виникнення девіантної поведінки**: біологічні, психологічні, соціальні.

Біологічні – статеве дозрівання, яке пов'язане з нестійкістю різних фізіологічних систем, незбалансованістю нервової і гуморальної систем – в підлітковому віці найчастіше проявляються різні психічні захворювання; мінімальні мозкові дисфункції, тобто незначні порушення нормального процесу дозрівання мозкових структур. Такі порушення можуть виникнути внаслідок родових травм, впливу інфекцій, токсичних речовин, радіоактивного опромінення як до народження дитини, так і після народження.

В дітей з ММД (мінімальні мозкові дисфункції) підвищена рухливість, вони гіперактивні, неспокійні, не можуть довго утримувати увагу, концентрувати її на чомусь одному, навіть дуже важливому. Це поєднується із **зниженою розумовою працездатністю**, що, як правило, проявляється з початком навчання в школі. Такі діти, при всьому бажанні добре вчитися, не можуть сконцентруватися, вони неуважні, швидко втомлюються на уроці і починають пустувати, смішити інших учнів, іноді проявляють дратівливість, агресивність, плаксивість, чи стають млявими, апатичними.

При сприятливих умовах розвитку, соціальному поблажливому режимі розумових навантажень, доброзичливому ставленні вчителів, правильному вихованні в школі і вдома ММД компенсується і не приводить до негативних наслідків. В протилежному випадку можлива **соціальна дезадаптація** дитини, що в свою чергу є ґрунтом для виникнення потреби в зміні свого психічного стану – від 20-90% дітей з ММД, що скоїли правопорушення; 28-84% скоїли правопорушення внаслідок дисгармонійного протікання статевого дозрівання.

Ретардація – затримка темпу статевого дозрівання в асоціальних підлітків трапляється в 3-4 рази частіше, ніж в усій популяції. Характеризується затримкою росту, дитячою пропорцією тіла, вторинні статеві ознаки відсутні. **Дівчат** характеризує – істероїдність, підвищена сексуальність, **хлопців** – розгальмованість потягів, втечі з дому, агресія, алкоголізація.

Психологічні фактори:

1. Акцентуації характеру (*нестійка, гіпертимна, істероїдна, епілептоїдна, інколи – лабільна (в умовах емоційного відштовхування)*).

2. Низький рівень особистісної зрілості (*підвищена навіюваність, слабкий контроль вітальних потреб, слабе прогнозування власної поведінки, підлітки слабо вірять в свої сили і хороше ставлення до них*).

3. Нестійка самооцінка – залежить від настрою, оточення, від гостроти і складності ситуації. У важких підлітків самооцінка має тенденцію до завищеності, що говорить про низьку критичність.

Неадекватний рівень домагань ,наприклад у сфері спілкування високий рівень домагань призводить до:

- конфліктності,
- несформованості моральних норм,
- однобокості емоційної сфери,

В сфері навчання – занижена самооцінка призводить до реакції відходу (*уникнення складних ситуацій, пасивне очікування*), як було сказано раніше, – порушення психічних процесів, швидка виснажливість.

Соціальні фактори – негативні впливи, виховання в сім'ї.

92% випадків суїциду були пов'язані з проблемами в сім'ї.

Вплив сімейного середовища:

- фіксація шляхом наслідування,
- закріплення реакцій негативізму (реакція на складну ситуацію),
- пряме культивування, підкріплення з боку оточуючих психопатичних реакцій (*наприклад, одна дитина – психастенічний тип розвитку, інфантилізм*),
- приниження – епілептоїдізація – емоційна тупість.
- жорстокість, гіперопіка – зниження вольових якостей,
- синдром дитячого пригнічення (*б'ють дитину*) – дитяча жорстокість.

Отже, існують різні макросоціальні і мікросоціальні умови виникнення важковиховуваності підлітків: психофізичні детермінанти, психопатії, акцентуації характеру, мозкові дисфункції і органічні ураження мозку, але ні один із факторів не є вирішальним.

Більш важливу роль грає те, як перетворюються ці фактори в психіці підлітка, як сприймаються ним різні життєві події і обставини.

Грає роль слабкий розвиток самоконтролю, самодисципліни; низька стійкість до несприятливих впливів, невміння долати труднощі; емоційна нестійкість, схильність неадекватно реагувати на фрустраційну ситуацію, невміння знайти продуктивний вихід з конфлікту.

5.2. Психолого-педагогічні підходи у психокорекції підлітків з різними акцентуаціями характеру

Акцентуація характеру, її прояви	Психолого-педагогічна корекція
<p style="text-align: center;">Гіпертимний тип</p> <ul style="list-style-type: none"> – недисциплінованість, – чітко виражена реакція емансипації, – погано переносять жорстку дисципліну, регламентований режим, – лідери, – прагнучи спілкування потрапляють в коло асоціальних елементів, – на фоні явної гіпертимної активності можуть виникати афективні і паракхарактерологічні реакції, – рання алкоголізація, токсикоманійна поведінка, емансипаційні втечі, – при неправильному вихованні, при потаканні, гіперпротекції на гіпертимне ядро легко нашаровуються істероїдні риси 	<p>Включення в цікаву і доступну діяльність.</p> <p>Небажані умови бездоглядності так і жорстокий контроль, проти якого може виникнути реакція протесту.</p> <p>У стосунках – доброзичливість, повага, допомога в реалізації організаторських здібностей</p>
<p style="text-align: center;">Нестійкий тип</p> <ul style="list-style-type: none"> – безініціативність, легке підпорядкування іншим, – невміння довести справу до кінця, тяжіння до задоволень, бездіяльності, – втечі з уроків, легко потрапляють в компанію асоціальних підлітків – рано починають палити, вживати спиртні напої, захоплюється азартними іграми, рано набувають сексуальний досвід, – нерідко кидають навчання, ніяка робота не приваблює. – наслідують того, хто обіцяє негайні розваги, – алкоголізація, наркоманія, втечі з дому 	<p>Повний контроль за поведінкою, система розумно організованих вимог, зацікавленість вчителем.</p> <p>Головне – пробудити інтерес, повагу о своєї особистості, власних позитивних якостей. Так підліток може довгий час не допускати порушень в поведінці.</p>

Епілептоїдний тип

- емоційність реакцій, злобність і жорстокість, іноді з елементами садизму,
- схильні до алкоголізації,
- характерна реакція емансипації: вони вимагають від батьків не тільки свободи, але й прав на матеріальні блага,
- застрягання афекту, інертність моторики і мислення, авторитарні

Аналіз і оцінка їх поведінки в процесі індивідуальної бесіди. Акцентувати увагу на шкоді, яку заподіює собі та іншим. Проявляти істинну зацікавленість проблемами підлітка, спробувати в спільному пошуку вибрати найбільш прийнятне рішення. Важливо, щоб в процесі бесіди учень грав активну роль, вчився говорити про свої відчуття, переживання, проблеми, так як бідність мови, нездібність чітко і аргументовано виразити свою думку може провокувати афективні вибухи епілептоїдів в конфліктних ситуаціях

Істероїдний тип

- черезмірний егоцентризм і прагнення звернути на себе увагу,
- серед проявів істероїдності нерідко спостерігається суїцидна поведінка. Суїцидний шантаж задовільняє істероїдний егоцентризм,
- втеча у хворобу, демонстративні прогулювання,
- перебільшують свою схильність до алкоголізації чи вживання наркотиків,
- зберігаються риси дитячих реакцій опозиції, імітації (втеча в хворобу, прогулювання, вживання алкоголю, крадіжки),
- реакція емансипації – втечі з дому, конфлікти з рідними і дорослими, гучні вимоги свободи (хоча насправді не прагнуть позбутися уваги і турботи близьких),
- самооцінка далека від об'єктивної

Використовується такий прийом:

1 етап – педагог іде назустріч потребі демонстративного підлітка у підвищеній увазі, – хвалить, робить різного роду нейтральні зауваження, підходить. Дивиться у зошит

2 етап – коли закріпилися позитивні результати. Звертає увагу тільки тоді, коли поведінка і діяльність відповідає очікуванням педагога, підкріплюючи тим самим позитивні зрушення у поведінці.

3 етап – коли позитивні тенденції остаточно закріпилися, педагог переходить до переривчастої схеми підкріплення – звертає увагу лише на прояви позитивної поведінки.

Шизоїдний тип

- важко встановлюють контакти,
- реакція емансипації проявляється у виді незадоволення існуючими порядками «відсутністю свободи»,
- алкоголізація, делінквентність,
- участі у групових правопорушеннях зустрічається рідко,
- підкреслюють свою незалежність і самостійність

Відверта та компетентна зацікавленість захопленнями учня. Відгородженість ускладнює соціалізацію. Корекція моральних настанов.

Основні поняття теми

Девіантна поведінка, соціальна дезадаптація дитини, *ретардація*, акцентуація.

Питання для самостійного опрацювання:

1. *Що ви розумієте під поняттям «девіантна поведінка»?*
2. *Назвіть категорії, на які ділиться девіантна поведінка.*
3. *Які три групи факторів, що можуть спричинити виникнення девіантної поведінки ви знаєте?*
4. *Що ви розумієте під поняттям «ретардація»?*
5. *Розкрийте психолого-педагогічні підходи у психокорекції підлітків з різними акцентуаціями характеру.*

Список використаної літератури:

1. Максименко С. Д. [та ін.]. Медична психологія: підруч. для студентів ВНЗ / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: Слово, 2014. 515 с.
2. Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В., Кочкурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.
3. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
4. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витенко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. Харьков: Око, 2002. 768 с.

Тема 6. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З ВЧИТЕЛЯМИ

6.1. Психокорекційний вплив на професійну самосвідомість педагога.

6.2. Активне соціально-психологічне навчання вчителів.

6.1. Психокорекційний вплив на професійну самосвідомість педагога

Професія вчителя відноситься до розряду стрегогенних і вимагає від нього великих резервів самоуправління і саморегуляції. Не дивно, що вчителі, як професійна група, відрізняється надто низькими показниками фізичного і психічного здоров'я. Ці показники збільшуються по мірі збільшення стажу роботи в школі. *Лише 34% досліджених педагогів знаходяться в зоні психологічного благополуччя. Вони здатні справлятися з негативними впливами життя на психологічному рівні. Біля 40% мають помірні нервові розлади і їм необхідна спеціальна психологічна допомога* (Л. М. Мітіна).

Більше 80% вчителів мали високий рівень ситуативної напруги (за методикою Спілбергера), а 60% – постійної напруги (в тих випадках, які проробили 10-15р.) (Казанська В. Г).

Важливою умовою ефективності професійної діяльності є **достатній рівень розвитку професійної самосвідомості.** Вона включає:

- ставлення особистості до професії;
- систему уявлень про сутність педагогічної професії і вимоги, що вимагає професія до особистості педагога;
- систему уявлень про своє професійне Я.

Складовою професійної самосвідомості є **високий рівень педагогічної культури:**

- поєднання вимогливості і поваги до оточуючих учня;

– об'єктивна моральна поведінка.

Професійна культура – це високий рівень професійних знань, професійне мислення, практикиологічне озброєння, а також відповідальність і рефлексивність.

Рефлексивність стимулює самоаналіз, оцінку свого «Я», тобто об'єктом самопізнання стає власне «Я». Для розвитку **рефлексії** потрібні такі **умови**:

а) вербальний і невербальний зворотній зв'язок (*оцінка оточуючих*);

б) порівняння себе з іншими;

в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого управління самим собою;

г) зіставлення свого «Я – сьогоднішнє» з «Я – вчорашнім».

Педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості. Основними **формами прояву педагогічної культури** педагога є:

- рівень оволодіння педагогічним досвідом людства,
- сукупність основних професійно-важливих особистісних якостей.

В основі педагогічної майстерності лежить **педагогічна культура** – *оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості.*

Основні складові педагогічної культури:

- педагогічна спрямованість;
- психолого-педагогічна ерудиція;
- гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;
- висока педагогічна майстерність і організованість;
- уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;
- сукупність професійно важливих якостей;
- педагогічно спрямоване спілкування і поведінка;
- постійне самовдосконалення.

Основними критеріями майстерності педагога є такі ознаки його діяльності:

- доцільність (за спрямованістю);
- ефективність, продуктивність (за результатами);
- гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування);
- оптимальність (у виборі змісту і засобів);
- творчість чи оригінальність (за змістом діяльності);
- науковість (за змістом викладеного матеріалу і характером діяльності).

Отже, учитель, педагог був і буде головною постаттю в навчально-виховному процесі. Педагог ХХІ століття – це вчитель із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як суспільний діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства, а не просто державний службовець. «Вчителем школа стоїть», – стверджував славетний Каменяр, а школою – держава, вважають сучасні вчені. Вагомі зусилля вчителя спрямовані на самоконтроль і корекцію поведінки

Професійно значимі **якості особистості педагога** – любов до дітей і професії, гуманність, педагогічний такт, самокритичність, справедливість відповідальність.

«Я–образ» педагога є відносно стійким утворенням, але інколи може змінюватися під впливом внутрішніх (особистих) і зовнішніх (соціальних) факторів. Реальний і ідеальний професійний «Я–образ» можуть не співпадати, що може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів. З іншого боку це неспівпадання професійних Я–образів є джерелом самовдосконалення особистості до її розвитку. Педагогічна діяльність дає можливість до власного розвитку. **Самоактуалізованій особистості** притаманні такі **властивості** (А. Маслоу):

- адекватне, об'єктивне сприйняття реальності;
- прийняття себе та інших;
- концентрація не тільки на собі, але на інших;
- здібність до творчої діяльності,
- спільність з іншими, почуття належності, співучасті;
- здібність створювати стійкі емоційні стосунки з іншими;
- здібність до позитивної ціннісної орієнтації;

- почуття гумору, доброта;
- творчі здібності та оригінальність.

Знання педагога про самого себе, про свої особистості і професійні якості, оцінка професійної компетентності є предметом його **самоствлення**.

В сучасній американській педагогіці існує спеціальний термін «ефективні вчителі». До **важливих особливостей ефективного вчителя відносять**:

- впевненість у собі і високу самооцінку (*позитивна оцінка себе як здібної людини, достойної поваги*),
- емоційна стабільність;
- прагнення до максимальної гнучкості.

6.2. Активне соціально-психологічне навчання вчителів

При наявності психологічного захисту у суб'єкта розвивається одностороння підвищена чутливість до професії, що стосується позитивних сторін власного Я. Людина проявляє нечутливість, жорстокість до іншої людини, якщо вчинки останньої не відповідають захисним бажанням і цілям, не приймає частину людей.

Виникає проблема: визнати переваги інших – значить поставити під сумнів власні цінності, а значить переваги його «Я». Неприйняття всіх людей.

Підвищена чутливість до ситуації схвалення, несхвалення, породжує невпевненість, напругу в ситуаціях, які є небезпечними для «Я».

Загальна педагогічна дезадаптація проявляється в тому, що вчитель при розвинутому «захисті» прагне до задоволення власних бажань і слабо відображає у скривленому виді бажання партнера (учня) по спілкуванню.

Ще однією складністю педагогічного спілкування при «захисті» є **пошук винного в невдачі, а також у зовнішніх обставинах**. Не бажає загострювати увагу на власних особистісних особливостях.

Є **небезпека непомічання різних сторін своєї поведінки**, заміна яких могла б привести до успіху педагогічної взаємодії з учнями:

- скривлення зворотнього зв'язку,
- непослідовність поведінки;
- розходження між словом і ділом
- протиречивість у ставленнях.

З зв'язку з вищесказаним, як бачимо, виникає необхідність проведення АСПН.

Особливості управління тренінгом:

- структурування групового процесу
- підкріплення важливих моментів,
- підведення підсумку,
- уточнення,
- інтерпретація,

- конфронтація,
- блокування непродуктивних форм поведінки,
- вміння використовувати різні методи і прийоми роботи: психодраму, соціодраму, гру, психопластику, психомалюнок.

Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу є **принцип діалогізації взаємодії**, тобто повноцінного міжособистісного спілкування, яке ґрунтується на повазі до чужої думки, довірі, звільненні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

Рівень організації роботи значною мірою залежить від того, як практично реалізується **принцип психологічної події**. Суть його полягає в тому, що для досягнення позитивних особистісних змін, перебудови відносин інколи потрібні «гострі моменти потрясіння». А тому в навчально-тренувальній групі повинні використовуватись такі прийоми, як відкрите обговорення поведінки учасників, елементи психодрами.

Одним із головних є **принцип самодіагностики**, спровокованої групою для кожного з учасників і керівника. Останній включає в зміст занять запитання і вправи, розраховані на те, щоб кожен з учасників групи розповів про свої психологічні проблеми і запропонував шляхи їх практичного розв'язання.

Принцип натурної матеріалізації соціально-психологічних феноменів, що вивчаються. Завдяки його реалізації багато виявів людської психіки не тільки постають перед членами групи у вигляді теоретичних понять, а й стають надбанням їхнього практичного досвіду.

Яких же **головних норм і принципів** слід дотримуватись учасникам тренінгових занять?

1. Спілкування за принципом «тут і тепер». Для багатьох учасників характерне прагнення відійти від реальних подій і повернутися до тих, які давно відбулися. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту. Але головна ідея тренінгу полягає в тому, щоб кожний член групи зміг би побачити себе під час виконання вправ. Це досягається, зокрема, тим, що в групі існує інтенсивний зворотній зв'язок, який ґрунтується на довірливому міжособистісному спілкуванні.

2. Принцип персоніфікації висловлювань. Добровільна відмова від безособових мовних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію того, хто говорить, або ж уникати

прямого висловлювання в небажаних випадках. Конкретно: замість висловлювань: «часто вважається...», «деякі вважають, що ...» у групі навчають говорити, використовуючи форми: «я вважаю, що ...» тощо.

3. Принцип наголошування мови почуттів. Учасники групи мають наголошувати на емоційних станах і проявах (своїх власних і партнерів із групи) і під час зворотнього зв'язку, якщо це можливо, використовувати мову, яка фіксує такий стан. Прикладом бажаної форми мови є констатація типу: «Твоя манера говорити на підвищених тонах викликає у мене роздратування» і т.п. Для повсякденного спілкування звернення в подібній емоційно наголошеній манері не є типовим. Відповідно перед кожним учасником ставиться завдання перебудувати стиль свого спілкування і, зокрема, виробити вміння «впіймати», чітко ідентифікувати і адекватно висловити свої почуття.

4. Принцип активності. Дотримання цього принципу є головною нормою поведінки у тренінгу. Це реальне включення кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнера, групи загалом. У повсякденному житті людина часто під впливом різних обставин замикається в собі і концентрується лише на власних проблемах. Завдання полягає в тому, щоб допомогти їй навчитися поєднувати цю зануреність у себе із активною включеністю в проблеми іншого, в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується активна полеміка між усіма учасниками.

5. Принцип довірливого спілкування. Передбачає створення найсприятливіших умов для довірливого спілкування учасників тренінгу, забезпечує групову динаміку, значною мірою визначає результативність занять. Як найпростіший і перший крок до практичного створення – керівник пропонує прийняти єдину форму звернення один до одного на «ти». Це не тільки психологічно урівнює всіх членів групи, а й привносить певний елемент інтимності і довіри. Крім того, довірливість підтримується незаперечним правилом: «Говорити тільки правду, або хоча б не брехати».

6. Принцип конфіденційності. Його суть – «не виносити» зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу, за межі групи. Це теж сприяє становленню довірливості, бо учасники впевнені, що зміст спілкування залишиться в рамках цієї групи, і тому легше включаються у відкритий, щирий контакт.

Потрібна для занять у групі атмосфера створюється мірою усвідомлення її учасниками позитивних аспектів своєї особистості, чому тут і приділяється особлива увага. Адже відкриття кожним у собі нових позитивних якостей надає впевненості і примножує сили для подальших конструктивних змін у собі.

Отже, **принципи та форми поведінки під час тренінгу:**

1. Звернення один до одного на «ти» й по імені.
2. Правило «тут і тепер».
3. Відвертість (не розкриття усіх таємниць, інтимних сторін життя, а відверте висловлення власної реакції на ситуацію «тут і тепер»), відверте висловлення про емоції та почуття, які переживаються у даний момент або з приводу певної ситуації.
4. Добровільність.
5. Сприймання себе та інших такими, якими вони є. Небажана категоризація учасників та матеріалу за принципом «добре – погано», «чорне – біле».
6. Не обговорювати подій, які обговорюються на тренінгу.
7. Щирість та чуйність у взаєминах.
8. Попередження про певні емоційні навантаження. Щоб не скривдити один одного, необхідно знаходити відповідні форми викладу інформації без знецінення змісту.

Суб'єктивними факторами є:

- самосвідомість;
- самозміни;
- здивування;
- переживання значимих подій і станів;
- рішучість і бажання змінитися;
- преорієнтація установок;
- ідентифікація;
- саморозкриття;

АСПН спрямоване на оволодіння уміннями і навичками психологічного спілкування. Учасники повинні усвідомлювати **перешкоди:**

- неповне слухання;
- «відхід» в отримуванні відповіді;
- стурбованість собою;

- оцінювання того, хто говорить;
- невміння поставити себе на місце іншого.

Робота в тренінговій групі відбувається з опорою на позитивний потенціал особистості.

Один з специфічних факторів процесу спілкування і розвитку кожного є конфронтація – вміння йти на зіткнення (боятися йти на конфронтацію через страх образити, (удару у відповідь). Є така поведінка, коли прагнуть атакувати, критикувати інших. Така поведінка повинна блокуватися.

Слід уникати навішування ярликів, оцінок, кидати виклик тільки тій поведінці, яка повинна бути досліджена (наприклад, демонстративна поведінка).

Метою конфронтації є розвиток суб'єкта, а не розкриття його недоліків.

Вміння ставити запитання. Питання можуть бути формою відволікання від власних переживань і заважають переживанням інших членів групи.

Можуть заважати розвитку групового процесу. Така поведінка може бути продиктована бажанням сховатися за іншим.

Підтримка. Вміння надати підтримку полягає в тому, щоб визначити, коли вона доцільна – тільки тоді цей фактор матиме навчальний ефект. Загальною помилкою є надання підтримки до того, як учасник який її потребує, встигне пережити внутрішній конфлікт чи негативну емоцію.

Підтримка доцільна у випадку кризових станів чи коли учасники ризикують на ризикований крок.

Дане навчання відрізняється від традиційного своїм емоційним аспектом. Але в результаті цього підходу можуть залишитися в тіні важливі, пізнавальні аспекти, які забезпечуються через мислення, розвиток здібності до аналізу, синтезу і прийняттю рішення.

Важливо не тільки переживати, відчувати певні емоції, але й розуміти один одного. Цьому допомагають інтерпретації-пояснення поведінки, міні-лекції, вміння підводити підсумок (узагальнювати проблему); оцінювати те, що відбувається в групі.

Як результат роботи в тренінгу повинні сформуватися:

- ✓ Вміння брати на себе відповідальність самостійно вирішувати проблеми.
- ✓ Формування навичок прийняття людини такою, якою вона є.
- ✓ Так як самооцінка є похідною від оцінок інших людей, тому наслідком прийняття людини групою буде збільшення адекватності самооцінки.
- ✓ Важливо не випускати з виду, що даний досвід може бути перенесений учасниками в повсякденне життя, професійну діяльність.
- ✓ Тренеру потрібно бути уважним до ситуацій, які дозволяють «перекидати місток» в педагогічну практику. Тому важливо підкреслювати, що тут немає вчителя, авторитету, а з іншого боку що з тренера не знімається відповідальність за перенесення отриманого в групі досвіду в професійно-педагогічну діяльність.

Організаційні аспекти створення групи АСПН: оптимальна кількість – 12 чоловік. При відборі в групу остерігатися включати потенційно нездорових людей, з особливо вираженою стереотипною поведінкою. Група гетерогенна, закрита (після комплектування ніким не доповнюється).

Загальна кількість год. – 100-120.

Заняття можна проводити **протягом навчального року 1 раз в тиждень** (2-4 чол).

Методами роботи можуть бути:

- групова дискусія;
- проєктивний малюнок;
- розігрування рольових ситуацій,
- психодрама «Пустий стілець».

Основні **види психодрами:**

- ✓ *Ілюстрація* (суб'єкт програє ситуацію, про яку розповідав).
- ✓ *Схематизований вид* (одну і т у ж сцену по черзі програє вся група).
- ✓ *Довільний вид* – обмін ролями.
- ✓ *«Ідеальний партнер»* – члени групи повідомляють яким би хотіли бачити.

Спосіб активізувати «пасивних»: вправа **«Акваріум»**

У внутрішньому колі говорять про те, як почувають себе в групі, в чому полягають труднощі при включенні в контакт з іншими, які тривоги, страхи при цьому відчуються, яким чином хотіли б змінити свою поведінку.

Потім члени «зовнішньої» групи міняються з «внутрішніми» місцями і реагують на те, що вони чули. Таким чином вся група є залученою в обговорення питання про «участь-неучасть».

Може зупиняти страх відкрити перед іншими свої негативні сторони. Тому важливо забезпечити всім учасникам можливість відкрити в собі позитивні сторони.

Основні поняття теми

Рівень розвитку професійної самосвідомості, професійна культура, педагогічна культура, форми прояву педагогічної культури, основні складові педагогічної культури, основні критерії майстерності педагога, самоактуалізована особистість, активне соціально-психологічне навчання вчителів, загальна педагогічна дезадаптація.

Питання для самостійного опрацювання:

1. Чому професія вчителя вимагає великих резервів самоуправління і саморегуляції?
2. Що ви розумієте під поняттям «професійна культура»?
3. Що ви розумієте під поняттям «педагогічна культура»?
4. Перерахуйте форми прояву педагогічної культури.
5. Назвіть основні складові педагогічної культури.
6. Які ознаки діяльності є основними критеріями майстерності педагога?
7. Які властивості притаманні самоактуалізованій особистості?
8. Дайте характеристику активного соціально-психологічного навчання вчителів.

Список використаної літератури:

1. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Киев: Ника-Центр, 2001. 320 с.
2. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
3. Максимчук Н. П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2009. 176 с.

4. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
5. Максимчук Н. П. Психологічна діагностика професійної придатності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Буйницький О. А., 2009. 268 с.
6. Панюк В. Г., Чаплак Я. В., Романовська Д. Д. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Панка; Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи НАПН України [та ін.]. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 232 с.
7. Панок В. Г., Рудь В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2006. 277 с.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрушко Я. С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Беляєва М. Арт – педагогіка для вчителя // Освіта України. Київ, 2014. №1-2. С. 12.
3. Богута Х. Р., Фільц О. О., Закаль Ю. П. Досвід застосування арттерапії і умовах психіатричного стаціонару // Форум психіатрії і психотерапії. Львів, 2000. Т. 2. С. 42-44.
4. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студ. ст. курсів психол. фак. та відділень ун-тов / Міжнародний фонд «Відродження». Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика». Киев: Ника-Центр, 2001. 320 с.
6. Гриценко Л. І. [та ін.]. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів: навч.-метод. посіб. / ред. В. Г. Панок, І. І. Цушко; АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. Київ: Ніка-Центр, 2007. 162 с.
7. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посібник для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
8. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: до 10-річчя з дня заснування Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи / АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи; упоряд. В. Г. Панок [та ін.]; наук. ред. С. Д. Максименко. Київ: Шкільний світ, 2008. 256 с.
9. Земцова О. М. Запам'ятай картинки. Розвиток пам'яті. Для дітей 5–6 років: навч. посібник. Київ: Махаон Україна, 2006. 16 с.
10. Земцова О. М. Знайди відмінності. Розвиток уваги. Для дітей 4–5 років: навч. посібник. Київ: Махаон-Україна, 2006. 16 с.
11. Крамер Э. Искусство, арт-терапия, общество // Детское творчество. 2010. № 1. С. 2–11.
12. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник. 2-е вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 384 с.
13. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / ред. С. Д. Максименко. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
14. Максименко С. Д. [та ін.]. Медична психологія: підруч. для студентів ВНЗ / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: Слово, 2014. 515 с.

15. Максименко С. Д., Прокоф'єва О. О., Царькова О. В., Кочкурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.
16. Максимчук Н. П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. 176 с.
17. Максимчук Н. П. Основи психокорекції: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. 176 с.
18. Максимчук Н. П. Основи психолого-педагогічної діагностики. Конспекти лекцій: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: «Медобори» (ПП Мошак М.І.), 2002. 56 с.
19. Максимчук Н. П. Психологічна діагностика професійної придатності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Буйницький О. А., 2009. 268 с.
20. Михайлов Б. В., Табачников С. И., Витенко И. С., Чугунов В. В. Психотерапия: учебник для врачей-интернов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. Харьков: Око, 2002. 768 с.
21. Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності // Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 10. С. 1-10.
22. Осадчук Л. О. Спосіб життя оригамі: оригамі в педагогіці та арт-терапії. Простір арт-терапії: разом з вами. Вип.2 / Арт-терапевтична асоціація. Київ, 2006. С. 54-60.
23. Панюк В. Г., Чаплак Я. В., Романовська Д. Д. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Панка; Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи НАПН України [та ін.]. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 232 с.
24. Панок В. Г., Рудь В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2006. 277 с.
25. Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї: навч. посіб. / Максименко С. Д. та ін.; за ред. Максимової Н. Ю.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ: Міленіум, 2011. 250 с.
26. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В. Г. Панок [та ін.] ; за заг. ред. І. М. Зварича, В. Г. Панка, В. М. Радчук; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2011. 272 с.
27. Психотерапевтичний практикум. Випуск 1. Класичний психоаналіз / ред.-упор. З. С. Карпенко. Івано-Франківськ: Гостинець, 2004. 60 с.
28. Сахно С. Г. Психосоціальний напрям арт-терапії, застосований психіатричними службами в Україні // Мистецтво лікування. 2013. № 9/10. С. 64-65.
29. Тряпичина Г. Ю. Експериментальна програма компенсаторно-коректурного розвитку довільної сфери дітей в початковій школі // Практична психологія та соціальна робота. 2-3. 2003
30. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.

ГЛОСАРІЙ

1. **Аксіодрама** – вид соціодрами, заснований на роботі особистісними цінностями.

2. **Арт-терапія** – метод психотерапії, що використовує для лікування і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, кінофільми, книги, акторська майстерність, створення історій і багато іншого.

3. **Базисна техніка класичного психоаналізу – метод вільних асоціацій** – полягає у тому, що психолог-аналітик пропонує клієнту висловлювати будь-які припущення, які з'являються у клієнта і відображають його переживання. Вислови можуть вестися у випадковому порядку, вони є спонтанними, мимовільними.

4. **Базисна техніка класичного психоаналізу – метод вільних асоціацій – тлумачення (інтерпретація)** – сновидінь клієнта, яке сам З. Фрейд називав «найкоротшим шляхом в підсвідоме». Під час сну ослабляються «его»-захисні механізми і виявляються приховані від свідомості переживання.

5. **Базисна техніка класичного психоаналізу – метод вільних асоціацій – інтерпретація** є роз'ясненням неясного або прихованого для клієнта значення деяких аспектів його переживання або поведінки. При цьому неусвідомлені феномени стають усвідомленими.

6. **Базисна техніка класичного психоаналізу – метод вільних асоціацій – аналіз опору.** Основні функції цієї техніки – забезпечити усвідомлення клієнтом своїх захисних механізмів і прийняти необхідну конфронтацію по відношенню до них, враховуючи, що саме опір «Его» є головною перешкодою усвідомлення особистісних проблем. Головне правило психоаналітика полягає у використанні для інтерпретації найочевидніших «его»-захисних механізмів. Істотним моментом в аналізі опору є не подолання «Его» (бо психологічний захист необхідний), а саме усвідомлення захисту як психологічного механізму, наосліп діючого там, де, як виявляється, захисна функція вже не потрібна.

7. **Базисна техніка класичного психоаналізу – метод вільних асоціацій – аналіз «неврозу перенесення»** – ключовий момент, оскі-

льки він сприяє усвідомленню фіксацій, що визначають поведінку і переживання клієнта таким чином, що фігура психолога стає як би фантомом, на який накладаються відносини і переживання, пов'язані з емоційними травмами перших років життя клієнта. Значення аналізу перенесення полягає у виявленні справжніх психоемоційних основ, зафіксованих форм поведінки, інтерпретації їх і тим самим допомоги в їх опрацюванні і викоріненні.

8. **Бібліодрама** – жанр психодрами, в основі котрого лежить психодраматичне розігрування біблійних сюжетів, в яких закладені основні архетипічні конфлікти людини.

9. **Близькість** – це вільний від ігор, щирий обмін почуттями, без експлуатації, що виключає отримання певної вигоди.

10. **«Викликані емоційні реакції»**. Поняття фіксує феномен, при якому пред'явлення байдужого для об'єкта умовного стимулу в поєднанні з таким, що викликає страх, безумовним стимулом, викликає також страх при повторних пред'явленнях байдужого умовного стимулу поза страшною ситуацією.

11. **«Генералізація»**. Це поняття відображає феноменологію, що відноситься до стимулу і узагальнення дії. У разі коли відбувається обумовлення стимул-реакція за певних обставин, це обумовлення може перенестися і на подібні стимули за асоціацією конкретної людини, котра сприйняла це обумовлення. Наприклад: дитина засвоїла обумовлення слухняність-добре в ситуації, коли вона була слухняною по відношенню до батьків. Потім генералізувала цей зв'язок і стала слухняною у всіх ситуаціях і з усіма людьми. А тому легко піддається поганому впливу однолітків.

12. **Гештальт** – процес саморегуляції організму веде до формування фігури, або гештальта. Основне значення слова **«гештальт»** можна визначити як патерн, або конфігурацію, – специфічну організацію частин, що складають певне ціле, яке неможливо змінити без його руйнування. Гештальт завершується, тобто втрачає свою значущість, як тільки потреба задоволена. Він відходить на другий план, звільняє місце для формування нового гештальту (фігури).

13. **Глядачі** – учасники групи терапії, що не беруть активної участі в психодрамі, проте теж можуть впливати на протагоніста – критикою, підтримкою, бурхливими оваціями, адже чим пригніченішим той себе

відчуває, тим більше він потребує чужої підтримки. Інколи глядачі можуть самі стати «пацієнтами» цього методу, чужі проблеми сприймаються ніби власні, аналогічні.

14. **«Гра»** – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, в якому особистість прагне уникнути близькості (тобто повноцінного контакту) шляхом маніпулятивної поведінки. Під **іграми** розуміється тривала послідовність дій, що містять **слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату, винагороду**. Кожна дія супроводжується певними почуттями. Заради отримання почуттів часто і скоюються дії гри. Кожна дія гри супроводжується погладжуванням, яких на початку гри більше, ніж ударів. Чим далі розвертається гра, тим інтенсивніше стають погладжування і удари, досягаючи максимуму в кінці гри.

15. **Динаміка групова** – це сукупність групових дій і інтеракцій, що виникають в результаті взаємостосунків і взаємодій членів групи, їх діяльності і впливу членів на оточення, і є розвитком або рухом групи в часі.

16. **Директор** – «ведучий» психодрами. Він безпосередньо не бере участі в ній, проте він дає важливі інструкції і коригує хід постановки вже походу її проведення. Може впливати безпосередньо на протагоніста, наприклад жартами та порадами. Якщо протагоніст бере на себе активну роль і починає сам вести психодраму, директор може виконувати пасивну роль або впливати на учасників опосередковано.

17. **Допоміжні (додаткові) «Я»** – «актори» психодрами, люди, що виконують ролі з історії протагоніста. Як вже згадувалось раніше правдивість гри не потрібна, крім того, що ролі можуть бути різні, навіть символічні. Вони розігрують в реальному житті все те, що відбувається у протагоніста в його внутрішньому світі.

18. **Драматерапія** – використання літературних сюжетів, що розігруються на сцені з психотерапевтичною метою.

19. **Злиття** – це невротичний механізм уникнення контакту. Воно виникає тоді, коли індивідуум не може диференціювати себе й інших, не може визначити, де закінчується його «Я» і починається «Я» іншої людини. Деякі батьки, які демонструють гіперопіку стосовно своєї дитини, не можуть прийняти навіть думки про передачу їй відповідальності за власне життя, оскільки не поділяють у психологічному плані її та себе.

20. **Емпатія** – особливе ставлення психолога до клієнта, при якому останній сприймається і трактується не через призму інструментальних концепцій, а безпосередньо через позитивне особисте ставлення і схвалення феноменологічного світу клієнта.

21. **Етап корекційного процесу перший – заблокованість внутрішньої комунікації** (відсутні "Я-повідомлення") або повідомлення особистих значень, заперечується наявність проблем, відсутнє бажання до змін.

22. **Етап корекційного процесу другий – стадія самовираження**, коли клієнт починає в атмосфері схвалення привіткривати свої почуття, проблеми, зі всіма своїми обмеженнями і наслідками.

23. **Етап корекційного процесу – третій-четвертий – розвиток процесу саморозкриття і схвалення** себе клієнтом у всій своїй складності, суперечності, обмеженості і незавершеності.

24. **Етап корекційного процесу п'ятий – формування ставлення до свого феноменологічного світу** як до свого, тобто долається відчуженість від свого "Я" і, як наслідок, зростає потреба бути собою.

25. **Етап корекційного процесу шостий – розвиток конгруентності, самоприйняття і відповідальності, встановлення вільної внутрішньої комунікації**. Поведінка і самовідчуття "Я" стають органічними, спонтанними, відбувається інтеграція всього особистого досвіду в єдине ціле.

26. **Етап корекційного процесу сьомий – особистісні зміни**, відвертість собі і оточуючому. Психолог вже стає непотрібним, оскільки досягнута основна мета психокорекційної роботи. Клієнт знаходиться в стані конгруентності з собою і оточуючим середовищем, відкритий новому досвіду, існує реалістичний баланс між «Я» – реальним і «Я» – ідеальним.

27. **«Ефект часткового підкріплення»**. Поняття відображає феномен поведінки, при якому підкріплення, яке є не постійним і виникає непередбачувано, особливо сильно закріплює бажану дію. Саме на цьому психологічному ефекті заснована дія гральних автоматів.

28. **Ізотерапія** – лікувальний вплив засобами образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, декоративно-ужиткове мистецтво).

29. **Ігри 1-ої ступені** прийняті в суспільстві, вони не приховуються і не призводять до важких наслідків.

30. **Ігри 2-ої ступені** приховуються, не вітаються суспільством і призводять до ущербу, який не можна назвати непоправним.

31. **Ігри 3-ої ступені** приховуються, засуджуються, призводять до непоправного ущербу тому, хто програв.

32. **Ігрова терапія** – різні види організованої ігрової діяльності тощо.

33. **Імаготерапія** – вплив через образ, театралізацію, драматизацію.

34. **Інтроекція** – це тенденція людини привласнювати переконання, установки інших людей без критики, спроб їх замінити й зробити своїми. Усе це гальмує процес формування її власної особистості. Такі люди-«флюгери» зустрічаються дуже часто; сьогодні вони крокують під одними в прапорами, а завтра – під іншими, не помічаючи цих протиріч.

35. **Казкотерапія** – вплив за допомогою казки, билин, притч, легенд.

36. **Кінезотерапія** – вплив через поєднання музики і руху.

37. **Корекційна ритміка** – вплив через хореографічні рухи, вправи.

38. **Конгруентність** передбачає міру відповідності між тим, що людина говорить, і тим, що вона переживає. Конгруентність не означає імпульсивну демонстрацію будь-яких почуттів, що промайнули. К. Роджерс характеризує її як здатність "бути справжнім". Готовність керівника до відкритого спілкування, здатність постійно залишатися самим собою є дуже важливою умовою для успіху групової роботи.

39. **Конгруентність** (за К. Роджерсом) **відображає** наступні істотні ознаки поведінки психолога: відповідність між почуттями і змістом висловів; безпосередність поведінки; невідчужденість; інструментальність концепцій; щирість і перебування таким, яким психолог є.

40. **Клієнт** – це нормальна, фізично і психічно здорова людина, в якій в житті виникли проблеми психологічного чи поведінкового характеру.

41. **Клімат психологічний** – одне з ключових понять, оскільки воно концентрує в собі відносини, професійні (особисті) вміння, властивості і розглядається як головна умова позитивного зростання (зміни) особистості в психокорекції. Для Роджерса психологічний клімат включає всю гаму переживань (від найхворобливіших до самих піднесених), справжній прояв яких створює можливість для особистісного зростання. За словами К. Роджерса, психологічний клімат – не панацея і не все вирішує, але він "застосовується до всіх".

42. **Компонент роджеровської психотехніки – вербалізація.** Прийом полягає в переказі психологом повідомлення клієнта. При цьому необхідно використовувати власні слова, уникаючи пояснення, інтерпретацію повідомлення або внесення власного бачення проблем клієнта. Мета такого перефразовування – виділення у вислові клієнта найістотнішого, "гострих кутів". Клієнт також одержує підтвердження тому, що його не тільки слухають, але і чують.

43. **Компонент роджеровської психотехніки – віддзеркалення емоцій.** Суть прийому полягає в назві психологом тих емоцій, які клієнт проявляє під час розповіді про себе, подіях свого життя.

44. **Компонент роджеровської психотехніки – встановлення конгруентності,** або достовірності, означає необхідність правильного символізування психологом його власного досвіду. Під досвідом розуміються як неусвідомлювані події, так і феномени, що представлені в свідомості і відносяться до певного моменту, а не до деякої сукупності минулого досвіду. Відвертість досвіду означає, що кожен стимул (внутрішній або із зовнішнього середовища) не спотворюється захисними механізмами. Форма, колір, звук з навколишнього середовища або сліди пам'яті з минулого – все це цілком доступне для свідомості. Усвідомлення – це символічна репрезентація деякої частини досвіду.

45. **«Контробумовлення».** Поняття відображає дію обумовлення, несумісну з первинною обумовлюючою дією. Так, щодня під час їжі дитини перед нею поміщали кролика, який викликав у дитини страх, на безпечній, але такій, що з кожним днем скорочується відстані. Приємний досвід від споживання їжі стирав поступово неприємний досвід страху перед кроликами. Правда таким чином можна виробити у дитини анорексію у разі, якщо реакція страху буде сильнішою від задоволення процесом їжі.

46. **«Конфлікт».** Під конфліктом в поведінковій психокорекції розуміють суперечність між потребою і пов'язаною з нею сформованою реакцією уникнення. Наприклад, реакція уникнення, пов'язана з придушенням сексуальної потреби, викликає фрустрацію і відчуття самотності. Що б при обумовленні типу «сексуальна потреба – необхідно придушувати» людина не робила, вона стикається з дискомфортом. Або незадоволена сексуальна потреба, або докори сумління чи покарання від соціуму. Тому у даному випадку можна фіксувати конфлікт схеми обумовлення з потребою.

47. **Конфронтація** використовується для того, щоб показати клієнту, що він чогось боїться, уникає, для виділення, відособлення того психічного феномена, який повинен стати предметом аналізу.

48. **Корекція загальна** передбачає заходи загальнокорекційного порядку, що нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта, які регулюють психофізичне, емоційне навантаження у відповідності з віковими та індивідуальними можливостями.

49. **Корекція каузальна** (причинна) – спрямована на джерела і причини відхилень. Цей тип корекції більш тривалий у часі, вимагає значних зусиль, але є більш ефективним.

50. **Корекція симптоматична** передбачає короткотривалий вплив з метою зняття гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу.

51. **Корекція спеціальна** – комплекс прийомів, методик і організаційних форм роботи з клієнтом чи групою клієнтів, які є найбільш ефективними для досягнення конкретних задач формування особистості, окремих її властивостей чи психічних функцій, що проявляються у девіантній поведінці і ускладненій адаптації (невпевненість, агресивність, тривожність, аутичність, схильність до стереотипів, конфліктність).

52. **Корекція часткова.** Під частковою розуміють набір психолого-педагогічних дій, що є адаптованими для дитячого і підліткового віку психокорективними прийомами і методиками, використовуваними в роботі з дорослими, а також спеціально розробленими системами психокорекційних заходів, заснованих на онтогенетичних формах діяльності, що ведуть для певного віку, рівнях спілкування, способах мислення і саморегуляції.

53. **Методика «Виключення» («вимкнення»)** підкріплюючого стимулу дозволяє перевірити гіпотезу. Проте необхідно мати на увазі, що після видалення підкріплюючого стимулу завжди існує певний період, протягом якого небажана поведінка зростає як по частоті, так і по силі прояву. В цей час дитина «вичавлює» з оточуючих потрібний їй підкріплюючий стимул, а оточуючі не витримують «атаки» і звичайно йдуть їй назустріч. Тому робота в рамках даної методики будується на основі широкого залучення до корекційної роботи найближчого оточення клієнта.

54. **Методика «Згасання» («Погашення»)** Методика служить вирішенню задачі зміни небажаної поведінки і заснована на принципі зникнення позитивно підкріплюваної реакції. Вона аналогічна методиці «Позитивне підкріплення», містить ряд етапів, найважливішим з яких є діагностичний, який має за мету встановити особливості оточення, що підкріплюють небажану поведінку. «Згасання» припускає, що позбавлення клієнта всіх позитивних підкріплень даного небажаного стереотипу поведінки усуне небажану поведінку.

55. **Методика «негативної дії».** У її основі лежить парадоксальне припущення, що нав'язливої негативної звички можна позбутися, якщо свідомо багато разів повторювати її. Згідно павловському принципу згасання умовний стимул без підкріплення веде до зникнення (згасання) умовного рефлексу.

56. **Методика «Контроль стимулу».** Методика переслідує цілі навчити клієнта.

57. **Методика «Насичення».** Методика заснована на тому, що навіть позитивно підкріплювана поведінка має тенденцію до самовиснаження, якщо вона продовжується однотипно впродовж довгого часу (а позитивне підкріплення втрачає свою значимість для клієнта за рахунок звикання).

58. **Методика «Оцінка відповідей».** Методику називають також методикою «штрафів». Суть її зводиться до зменшення числа позитивних підкріплень за небажану поведінку. Програма складається так, щоб зменшення певних позитивних підкріплень (а в методиці використовується тільки позитивне підкріплення) не могло бути легко замінене іншими позитивними підкріпленнями.

59. **Методика «Позитивне підкріплення».** Поведінка людини спрямовує і формує підкріплюючі стимули, які можуть бути безумовними і набутими (умовні підкріплюючі стимули). Безумовні стимули (їжа, вода, певний рівень сенсорної стимуляції і ін.) викликають вроджені реакції, не залежать від попереднього навчання, і їх підкріплююча сила залежить від періоду депривації і зростає при його збільшенні. Умовні підкріплюючі стимули формуються в процесі навчання і носять в більшості випадків соціальний характер (увага, похвала, ласка, схвалення, визнання, позитивна оцінка, слава тощо).

60. **Методика «Покарання».** Методика полягає у використуванні негативного (аверсивного) стимулу відразу за реакцією, яку необхідно загасити. До *аверсивного обумовлення* вдаються у випадках антисоціальної поведінки або шкідливих для організму звичок (куріння, алкоголізм, переїдання). Цей метод полягає у поєднанні неприємної дії або неприємного стану із ситуацією, яка звичайно приносить задоволення.

61. **Методика «скілл-терапії»** (запропонована Д. Мейхенбаумом) спрямована на розвиток саморегуляції і навичок самоконтролю. Автором була розроблена корекційна програма для зміни поведінки імпульсивних, гіперактивних, неорганізованих школярів.

62. **Методика формування поведінки. «Зчеплення».** Методика аналогічна методиці «шейпінгу» за структурою і зворотньо спрямована по схемі формування бажаної поведінки. Бажаний поведінковий стереотип розглядається як ланцюг окремих поведінкових актів, при цьому кінцевий результат кожного акту є дискримінантним стимулом, запускаючим наступний поведінковий акт.

63. **Методика формування поведінки. «Шейпінг».** Методика застосовується для поетапного моделювання складної поведінки, яка не була раніше властива людині. Складається ланцюжок послідовних кроків, оволодіння якими приводить до кінцевої мети – засвоєння нової програми поведінки.

64. **Методика формування поведінки. «Федінг» (згасання)** – це поступове зменшення величини підкріплюючих стимулів. При достатньо сформованому стереотипі поведінки клієнт повинен реагувати на мінімальне підкріплення звичним чином. «Федінг» широко застосовується в корекційній роботі зі страхами.

65. **Модель корекції загальна** – це система оптимального вікового розвитку особистості в цілому. Вона включає в себе охоронно-стимулюючий режим для дитини, відповідний розподіл навантажень з врахуванням психічного стану, організацію життєдіяльності дитини в школі, в сім'ї та інших групах.

66. **Модель корекції типова** оснований на організації конкретних психокорекційних впливів з використанням різних методів: ігротерапії, сімейної терапії, психорегулюючих тренувань.

67. **Модель корекції індивідуальна** орієнтована на корекцію різних порушень в дитини чи підлітка з врахуванням його індивідуально-типологічних, психологічних особливостей. Це досягається в процесі створення індивідуальних психокорекційних програм, спрямованих на корекцію наявних недоліків з врахуванням індивідуальних факторів.

68. **Модель пояснення причин труднощів в розвитку біологічна** – пояснює етіологію відхилень в розвитку зниженням темпу органічного дозрівання.

69. **Модель пояснення причин труднощів в розвитку діяльнісна** – ставить основною задачею несформованість провідного типу діяльності і інших, типових для даної вікової стадії видів діяльності.

70. **Модель пояснення причин труднощів в розвитку інтеракціоністська** – підкреслює значення збоїв і порушень взаємодії між особистістю і середовищем для виникнення проблем розвитку і, зокрема, внаслідок дефіцитарності середовища, сенсорної і соціальної депривації дитини.

71. **Модель пояснення причин труднощів в розвитку медична** – виносить проблеми, труднощі і відхилення в розвитку в область аномального розвитку.

72. **Модель пояснення причин труднощів в розвитку педагогічна** – вбачає причини відхилень в явищах соціальної і педагогічної за-недбаності дитини.

73. **Монодрама** – використання психодрами в індивідуальному консультуванні та психотерапії. Замість інших людей, що мають допомагати грати додаткові «Я», в монодрамі використовуються порожні стільці чи символічні предмети (наприклад, іграшки).

74. **Музикотерапія** – вплив через сприйняття музичних творів.

75. **«Надмірна поведінка»** (рухова, емоційна або розумова) виникає як різновид реакції уникнення, в якій відбувається генералізація дій, що одержали раніше негативне підкріплення або їх заміщення за допомогою спрямованості на інший об'єкт. Наприклад, обпікся на молоці, – дмухаєш на воду. Або у раніше згаданому випадку слухняної дитини, слухняність, що стає причиною шкідливих впливів можна вважати надмірною поведінкою.

76. **«Обумовлення» класичне** (павловське), коли навчання відбувається завдяки підкріплюючому поєднанню стимулів. Стимул зазвичай передує реакції.

77. **«Обумовлення» оперантне (скіннеровське)**, коли навчання відбувається шляхом вибору стимулу, що супроводжується позитивним (на протигагу негативному) підкріпленням. Розрізняють також безумовне підкріплення, яке відбувається поза спеціально організованим обумовленням.

78. **Основна роль психотерапевта: технічного експерта** (коментує процеси, які відбуваються в групі, акти поведінки окремих учасників, висловлює міркування і надає інформацію, що допомагає групі рухатися в потрібному напрямку).

79. **Основна роль психотерапевта: еталонного учасника** (у цьому випадку груповий психотерапевт домагається двох основних цілей: демонстрації бажаного й доцільного зразка поведінки та підсилення динаміки соціального навчання через досягнення групової незалежності та згуртованості).

80. **«Погашення»** (інакше «згасання»). Це поняття відображає закономірності, пов'язані із зникненням реакцій, викликаних в результаті обумовлення. Можна прослідкувати дію погашення, коли поступово знижуючи неприємний звук при наближенні дитини до тварини, можна реєструвати і згасання викликаної реакції страху. Іншим прикладом може бути феномен, коли напрацьована через обумовлення реакція, яка не отримувала довгий час позитивного підкріплення, теж згасає з часом. Коли процес спеціально організований — доречнішим є термін «погашення», у випадку, коли протікання відбувається природнім чином, без стороннього втручання — доречнішим є термін «згасання».

81. **Позиція «Я благополучний – ти благополучний»** – це позиція повного достатку і схвалення інших. Людина знаходить себе і своє

оточення благополучним. Ця позиція удачливої, здорової особистості. Така людина підтримує добрі відносини з оточуючими, прийнята іншими людьми, чуйна, викликає довіру, довіряє іншим і впевнена в собі. Така людина вміє жити в світі, що змінюється, внутрішньо вільна, уникає конфліктів і не витрачає час на боротьбу з самою собою або з кимось з оточуючих. Людина з такою позицією вважає, що життя кожної людини вартує того, щоб жити і бути щасливим.

82. Позиція «Я неблагополучний – ти неблагополучний». Якщо людина була оточена увагою, теплом і турботою, а потім через якісь життєві обставини ставлення до неї радикально міняється, то вона починає відчувати себе неблагополучною. Оточення також сприймається в негативному світлі.

83. Позиція «Я неблагополучний – ти благополучний». Людина з негативним образом власного «Я» обтяжена подіями, що відбуваються, і приймає на себе вину за них. Вона недостатньо впевнена в собі, не претендує на успіх, низько оцінює свою працю, відмовляється брати на себе ініціативу і відповідальність. Вона відчуває себе повністю залежною від оточуючих, які представляються їй величезними, всесильними, благополучними фігурами.

84. Позиція «Я благополучний – ти неблагополучний». Ця установка гордовитої переваги. Дана фіксована емоційна установка може сформуватися як в ранньому дитинстві, так і в зрілішому віці.

85. Позиція неоцінювання означає, що керівникові потрібно утримуватися від власних поглядів і позицій та дотримуватися ціннісного нейтралітету стосовно особистості, до якої виявляєш емпатію. Якщо ведучий дотримуватиметься позиції неоцінювання під час взаємодії з групою, то зможе зрозуміти, чому та чи інша людина опинилася в певному стані або так чи інакше вчинила. Позиція неоцінювання виявляється в голосі, мові тіла, а також за допомогою поглядів, що не виражають ані схвалення, ані осуду.

86. Поле досвіду – те, що потенційно доступне свідомості, сприймана частина внутрішнього світу (використовувані слова, символи, що відображають реальність). Поле досвіду – це "карта" території, якою є реальність. Людина сприймає зовнішню реальність через свій внутрішній світ, через своє поле досвіду, яке може обмежувати її сприйняття реальності (зовнішнього світу).

87. **Прийом корекції відхилень** поведінки у дітей – **«Гіперкорекція»** – ефективний прийом для корекції поведінки дітей і дорослих, що порушують інституційні норми. Суть його в тому, щоб індивід спочатку і негайно відновив зруйнований ним порядок речей, приніс вибачення у зв'язку із своєю неадекватною поведінкою, а потім прийняв на себе додаткові обов'язки по збереженню середовища перебування.

88. **Прийом корекції відхилень** поведінки у дітей – **«Тайм-аут»** – видалення з класу або групи, при якому дитина з поведінкою, що відхиляється, позбавляється можливості одержувати позитивне підкріплення, пов'язане з груповою діяльністю. Прийом видалення ефективний в корекції агресивної деструктивної поведінки у дошкільних закладах.

89. **Прийом корекції відхилень** поведінки у дітей – **«Штраф»** – прийом, широко використовуваний в корекції. Слід тільки точно обговорити ієрархію порушень і розмір відповідного штрафу за порушення.

90. **Принцип корекції «зверху вниз».** Даний принцип, висунутий Л. С. Виготським, розкриває спрямованість корекційної роботи. У центрі уваги психолога стоїть завтрашній день розвитку, а основним змістом корекційної діяльності є *створення «зони найближчого розвитку»* для клієнта (у Л. С. Виготського такими клієнтами виступали діти). Корекція за принципом зверху «вниз» носить випереджаючий характер і будується як психологічна діяльність, спрямованість на формування психологічних новоутворень, де задіяна «зона найближчого розвитку».

91. **Принцип корекції «знизу вгору».** При реалізації цього принципу як основний зміст корекційної роботи розглядаються вправа і тренування вже наявних психологічних здібностей. Цей принцип реалізується в основному прихильниками поведінкового підходу. У їх розумінні корекція поведінки повинна будуватися як підкріплення (позитивне або негативне) вже наявних шаблонів поведінки з метою закріплення соціально-бажаної поведінки і гальмування соціально-небажаної поведінки.

92. **Принцип корекції діяльнісний.** Згідно даному принципу основним напрямом корекційної роботи є *цілеспрямоване формування узагальнених способів орієнтування клієнта в різних сферах наочної діяльності, міжособистісних взаємодій, кінець кінцем в соціальній ситуації розвитку.*

93. **Принцип нормативного розвитку.** Нормативність розвитку – це послідовність зміни вікових особливостей, вікових стадій онтогене-

тичного розвитку. Цей принцип вказує на особливості соціальної ситуації розвитку, відповідність розвитку віковим нормам за рівнем провідної діяльності і за рівнем сформованості психологічних новоутворень.

94. **Принцип системності розвитку психологічної діяльності.** Цей принцип задає необхідність обліку в корекційній роботі профілактичних і розвиваючих задач. Системність цих задач відображає взаємозв'язану різних сторін особистості і гетерохронність (тобто нерівномірність) їх розвитку. Через системність будови психіки, свідомості і діяльності особистості всі аспекти її розвитку взаємозв'язані і взаємообумовлені.

95. **Принцип єдності діагностики і корекції** відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги як особливого виду практичної діяльності психолога.

96. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач** відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку.

97. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – єдності діагностики і корекції** відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги.

98. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – принцип пріоритетності корекції каузального типу** означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і відхилень у розвитку дитини.

99. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – діяльнісний принцип корекції** визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку її особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини.

100. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетичного розвитку.

101. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

102. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини.

103. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність спираючись на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток. У дитячому віці розвиток довільних процесів недостатній, водночас мимовільні процеси можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

104. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип програмованого навчання передбачає розробку дитиною програм, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких – спочатку з психологом, а потім самостійно – приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

105. **Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм** – принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його психологічною складністю. Рівень труднощів

повинен бути доступним конкретній дитині. Це дозволяє підтримувати інтерес до корекційної роботи і дає можливість відчувати радість подолання.

106. Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – принцип врахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово.

107. Принцип проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм – принцип врахування емоційної складності матеріалу. Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції. Корекційні заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному тлі.

108. Принцип тренінгу – активності – ґрунтується на визначеній закономірності про засвоєння людиною 10% інформації, що сприймається на слух, 50% інформації, сприйнятої зором, і 90% інформації, яка отримується під час самостійної діяльності.

109. Програма корекційна вільна психолог складає самостійно, визначаючи цілі і задачі етапів корекції, продумувавши хід зустрічей, намічавши орієнтири результату досягнень для переходу до наступних етапів психокорекції.

110. Програма корекційна стандартизована чітко розписані етапи корекції, необхідні матеріали, вимоги, що пред'являються до учасників даної програми. Перед початком здійснення коректувальних заходів психолог повинен перевірити можливості реалізації всіх етапів програми, наявність необхідних матеріалів, відповідність можливостей, що пред'являються до учасників даної програми.

111. Проекція – пряма протилежність інтроекції, тобто тенденція перекладати відповідальність за процеси, які відбуваються всередині «Я», на оточуючий світ.

112. **Проекції форма – дзеркальна** проекція, в якій суб'єкт знаходить в іншому або образі іншого характерні риси які він розглядає як свої або хотів би їх мати.

113. **Проекції форма – проекція катарсису**, в якій суб'єкт приписує іншому або образу іншого характерні для самого себе риси, від яких він відмовляється, не визнаючи їх власними, і від яких він звільняється, приписуючи їх іншому.

114. **Проекції форма – додаткові** проекції, в яких суб'єкт виявляє або приписує іншому або образу іншого характерні риси, які дозволяють йому тим самим виправдовувати свої власні.

115. **Протагоніст** – так би мовити «головний герой» психодрами, йому не потрібно грати роль, варто бути лише самим собою, розповідати свою історію, яку одразу ж будуть грати. Цей вид психотерапії спрямований на одну людину, на допомогу їй, в той час, як групова психодрама спрямована на вирішення міжособистісних групових конфліктів. Тому психодрама застосовується навіть в робочих колективах.

116. **Психоаналіз** – це система заходів, яка може тривати довгі роки, перш ніж стан клієнта покращає, і він буде здатний реалістично управляти власним життям. Відзначають, що найбільших успіхів з його допомогою можна добитися у осіб у віці від 15 до 50 років, які володіють високим інтелектом і їх проблеми мають швидше невротичну, ніж психотичну природу.

117. **Психоаналізу перша стадія** – пошук хворобливого вогнища (його згадка). На цій стадії використовують методи асоціацій, спостереження за поведінкою людини, вивчення гумору, обмовок, описок людини. Стадія закінчується виявленням цього вогнища.

118. **Психоаналізу друга стадія** – розкриття вогнища збудження, його вербалізація. Людина виворюється, розказує психологу про свої переживання і їх джерела. Це дуже хворобливий процес, оскільки людина як би наново переживає і страждає, при цьому дуже часто формується негативне і агресивне ставлення до психолога. Стадія вважається закінченою після того, як людина все розповіла і почала поступово заспокоюватися.

119. **Психоаналізу третя стадія** – переоцінка значущості подій, прихованих в хворобливому вогнищі, так зване «переклеювання ярли-

ків». Наприклад, з «ворога» в «неприємну людину», з «подруги» в «знайому» і т.д. На цій стадії особливе значення має уважне і дбайливе ставлення психолога до клієнта, допомога клієнту в зміні його системи установок.

120. **Психоаналізу четверта стадія** – емоційне забарвлення нової системи установок, головним чином позитивне, спокійне. Здійснюється поступовий перехід від любові до байдужості, від агресивності до байдужості.

121. **Психоаналізу п'ята стадія** – забуває, ліквідація вогнища збудження. Частіше всього ця стадія проходить природним чином як продовження роботи з психологом на попередніх стадіях.

122. **Психодрама в освіті** – синтез психодрами і педагогіки, використання імпровізаційних рольових ігор у навчальному процесі. Воно підходить для всіх вікових груп, починаючи з дитячого садка і закінчуючи післявузівським навчанням.

123. **Психодрама театральна** – синтез театру і психодрами. Колись до цього напрямку відносили плейбек-театр, але на відміну від психодраматичних практик, він має зовсім іншу мету, умови проведення та незалежну історію.

124. **Психодрами техніка – подання самого себе (самопрезентація)** – серія коротких рольових дій, в яких протагоніст зображає самого себе або когось дуже важливого для себе.

125. **Психодрами техніка – виконання ролі.** Гра допоміжних осіб. Вони грають тих, із ким взаємодіє протагоніст, зображуючи тварин, предмети й поняття, які впливають на протагоніста. Це акт прийняття ролі когось іншого – роль якоїсь людини, що живе або померла, реальної або вигаданої; а також – роль частини тіла (наприклад, серця), роль тварини (наприклад, домашньої), роль неживого об'єкта (наприклад, якогось сувеніра) і навіть роль уявлення або поняття, такого, як час, пологи, смерть.

126. **Психодрами техніка – техніка дзеркала** здійснюється допоміжною особою, яка виконує роль протагоніста впродовж короткого часу, а протагоніст спостерігає за нею, відійшовши з простору дій, віддалившись з простору дії. Основне завдання допоміжної особи – скопіювати поведінку протагоніста, бути «психологічним дзеркалом». Але

іноді буває необхідно перебільшити окремі риси поведінки протагоніста. Тут потрібна інтуїція, розсудливість.

127. Психодрами техніка – діалог. Зображення в рольових іграх взаємовідносин між реальними людьми (наприклад, в сімейній психотерапії). Допоміжні особи – це ті самі люди, з ким протагоніст взаємодіє в реальному житті. Ролі, що виконуються допоміжними особами в техніці діалогу, – їх власні, а не чийсь ще ролі. Кожен грає самого себе, це стосується і протагоніста, і допоміжних осіб.

128. Психодрами техніка – дублювання. Застосування цієї техніки дозволяє допоміжній особі грати, дублюючи роль протагоніста, прагнучи стати його «психологічним двійником», бути його внутрішнім голосом, свідомістю, виражати його почуття, виявляти таємні думки й судження, допомагати висловлювати їх повно і відкрито.

129. Психодрами техніка – монолог. Протагоніст уголос (але при цьому інтимно) радиться із самим собою. Техніка може виглядати як коментування своїх дій у рольових іграх усередині сцени, перед її початком або в кінці.

130. Психодрами техніка – обмін ролями. Два учасники міняються місцями – так, що А стає Б, а Б стає А. Кожний переймає пози, манери, душевний і психологічний стан іншого. Два учасники міняються місцями фізично, кожен переймає позу, манери, душевний і психологічний стан іншого. У контексті психотерапії в обміні ролями завжди бере участь головний герой. Він тимчасово стає допоміжною особою, а останній грає роль протагоніста на термін, визначений цим обміном ролей.

131. Психодрами техніка – репліка в сторону – протагоніст повертає голову в бік, протилежний від допоміжної особи, прикриває рот рукою з того боку, де знаходиться допоміжна особа, потім вголос говорить, що він дійсно думає, відчуває або збирається робити. При цьому допоміжна особа продовжує діяти, ніби вона не чула, що було сказано в сторону. Розглядається ситуація рольової гри, в якій протагоніст спілкується з допоміжною особою і говорить вголос, що він дійсно думає, відчуває або буде робити.

132. Психодрами техніка – техніка порожнього стільця. Протагоніст у цій техніці взаємодіє з кимось або чимось уявним, за допомо-

гою одного або декількох порожніх стільців. Стільці замінюють відсутніх осіб, предмети або явища тощо.

133. **Психокорекція** – це один з видів надання психологічної допомоги. Її здійснює психолог чи психотерапевт, який має базову психологічну освіту. Корекція дослівно означає «виправлення», «внесення поправок» і стосується тих психологічних феноменів, які є нефункціональними чи перешкоджають психологічному розвитку та функціонуванню.

134. **Психокорекція** – це система дій, спрямованих на виправлення недоліків емоційного, інтелектуального та поведінкового аспектів особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу. Це – психозаміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта; шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта.

135. **Психокорекція** – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу.

136. **Психокорекція** – це сукупність прикладних психологічних знань, умінь і навичок, пов'язаних з наданням людині практичної психологічної допомоги у виправленні її психології або поведінки.

137. **Психокорекція** – це зміна певних усталених характеристик. Тому дітей потрібно виховувати, а світогляд й поведінку дорослих – за потреби коригувати. Важливо не втрачати гуманістичної орієнтації на конструктивні (позитивні) засади (потенціал) людського «Я», що суперечить настановам психологічної служби, викладеним у Положенні: зосереджувати увагу на відхиленнях, кризових явищах та девіантній поведінці. Предметом дослідження гуманістичної психології є норма.

138. **«Реакція уникання»**. Дане поняття характеризує явище зникнення емоцій страху, коли суб'єкт навчається уникати дії страшного для нього стимулу. Наприклад сором'язлива дитина стає, як їй здається, щасливішою, коли замість того, щоб спілкуватися з однолітками починає любити гратися на комп'ютері чи читати книжки і вже не має часу на неприємну діяльність.

139. **Ретрофлексія** – це захисний механізм, пов'язаний з формуванням ставлення до самого себе як до стороннього об'єкта, він має два типи процесів: суб'єкт робить самому собі те, що він хотів би зробити іншим, суб'єкт робить собі самому те, що він хотів би, щоб зробили йому інші.

140. **Роль експерта** (за К. Рудестамом) керівник групи реалізує через коментування групових процесів, поведінки окремих учасників або групи в цілому. Його коментарі допомагають учасникам об'єктивно оцінити свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших, і, зрештою, побачити, як вона впливає на зміст їхнього образу «Я» та на обставини, які склалися. Однак керівникові не варто надто захоплюватися роллю експерта, оскільки це веде до гальмування групових процесів.

141. **Роль каталізатора** (за К. Рудестамом) сприяє розвитку подій. Керівник-каталізатор використовує своє уміння діяти в міжособистісному спілкуванні в теплій, щирій і емпатійній манері, створювати в групі позитивний зворотний зв'язок й проявляти здатність швидко реагувати на ситуації, що виникають.

142. **Роль диригента групової поведінки** (за К. Рудестамом), керівник намагається полегшити групі розв'язання проблем і досягнення мети. Майстерність диригента полягає в регулюванні можливих варіантів внутрішньогрупової поведінки, в підтримці намірів учасників дослідити проблеми й обговорити думки й почуття, що виникають у них, у захисті учасників від впливу небажаних для певної групи форм поведінки й вирівнюванні внесків учасників до групової взаємодії. Керівник регулює рівень приватності, яка за певних умов може бути корисною в навчанні.

143. **Роль зразкового учасника** (за К. Рудестамом). Залежно від групового методу керівник проводить чітку межу між перебуванням у групі та за її межами. Активна участь і допомога керівника дає членам групи можливість відчути повагу й піклування. Саме щирість і автентичність при саморозкритті й втручанні до групової ситуації опосередковано дають можливість членам групи спостерігати високий рівень міжособистісного функціонування й навчатися йому.

144. **«Самість»** – центральне поняття в концепції К. Роджерса. «Самість» – це цілісність, що включає тілесний (на рівні організму) і символічний, духовний (на рівні свідомості) досвід. За К. Роджерсом,

коли всі переживання асимілюються по відношенню до «самості» і стають частиною її структури, з'являється тенденція до зменшення того, що можна назвати самосвідомістю.

145. **Соціодрама і соціометрія** – робота з темами, загальними для групи. Соціодрама інколи вважається самостійним видом практики, а інколи різновидом психодрами. Соціодрама дуже зручна для допомоги врегулювання конфліктних відносин (наприклад, міжетнічних чи релігійних).

146. **Соціометрія** – це ефективний метод дослідження соціальних груп: їх структури, динаміки.

147. **Соціодрама** – метод дії, суспільно-політична гра, що полягає у драматургічному моделюванні проблемних соціальних ситуацій з метою зниження соціальної напруженості та групового протистояння, розв'язання міжгрупових конфліктів, подолання наслідків колективних травм та вирішення інших соціальних завдань.

148. **Сцена** – теж досить важлива деталь у психодрамі – будь-яке широке приміщення, в якому б допоміжні «Я» могли вільно переміщатись. В Біконі Морено облаштував складний сценічний майданчик для кількох рівнів гри психодрами.

149. **Т-група (група навчання)** – мала група, створювана для навчання базовим міжособистісним умінням: уміння розпізнавати і оцінювати індивідуальні, групові, міжособистісні проблеми; комунікативні вміння, розвиток самопізнання.

150. **Тенденція до самоактуалізації** – один з фундаментальних аспектів людської природи, розуміється як рух до реалістичнішого функціонування.

151. **Терапія анімаційна** – сучасна технологія соціальної реабілітації з метою зміни поведінки, міжособистісних і колективних відносин, в процесі якої відбувається, з одного боку, «розблокування» громадських зв'язків і встановлення теплих, довірливих відносин, з іншого – навчання та оволодіння навиками позитивного мислення, естетики і поезики.

152. **Терапія глиною (ліплення)** – є видом арт-терапії, дуже цікавим та дієвим для відновлення балансу і гармонії людини. Цей вид арт-терапії може бути застосований і для дорослих і для дітей від 4-х років.

Глиноterapia допомагає у вирішенні найрізноманітніших питань: тривога, страхи, занепокоєння, стрес, депресія, загалом проблем, яких людина хоче позбавитись.

153. **Терапія ігрова** – метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. У основі різних методик, описуваних цим поняттям, лежить визнання того, що гра робить сильний вплив на розвиток особистості.

154. **Терапія казкою** – суть цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Це один із ефективних методів роботи з учнями початкових класів, які зазнають тих чи інших емоційних та поведінкових труднощів.

155. **Терапія кіно** – це перегляд популярних художніх кінофільмів з обговоренням у подальшому в групі, – творчий процес самопізнання в комфортній атмосфері. Одна й та ж подія інтерпретується людьми по-різному, а інколи і протилежно.

156. **Терапія лялькою** – використовує, як основний, прийом корекційного впливу ляльки, яка є проміжним об'єктом у взаємодії дитини і дорослого.

157. **Терапія музична** представляє метод, що використовує музику в якості засобів корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних порушень, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці. Існують «лікувальні» каталоги музики.

158. **Терапія орігамі** – конструювання різноманітних паперових фігурок шляхом складання квадрата без вирізання та склеювання – все ширше інтегрується у світову культуру і науку, стає предметом досліджень фахівців таких галузей, як конструювання, архітектура, математика, технічний дизайн, педагогіка, практична психологія та арт-терапія.

159. **Терапія піскова** – це робота з піском, це унікальна можливість досліджувати свій внутрішній світ з допомогою безлічі мініатюрних фігурок, певної кількості піску – і відчуття волі та безпеки самовираження, яке виливається у спілкування з психологом.

160. **Терапія танцювальна** – це один з сучасних методів психотерапії, який використовує рух і танець для подальшої емоційної, пізнавальної, фізичної та соціальної інтеграції особистості. Виникла в 40-

их роках 20 ст., засновниця – Меріан Чейс. ТРТ використовується у цілому світі для людей різного віку. ТРТ не передбачає вивчення певних рухів.

161. **Терапія танцювальна** – танцювально-рухова терапія (ТРТ) – метод психотерапії, що відносять до категорії арт-терапії, в якому тіло є інструментом, а рух – процесом, що допомагає клієнтам пережити, розпізнати і виявити свої почуття і конфлікти.

162. **Терапія фото** – це своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання людини. Фототерапія передбачає роботу з готовим матеріалом або створення оригінальних авторських знімків. Це: самопрезентація людини – представлення себе у певному образі реальній або уявній аудиторії; своєрідний міні-спектакль; інструмент для дослідження тілесного образу «Я».

163. **Технології психокорекційні** – це сукупність знань про способи і засоби проведення психокорекційного процесу.

164. **Турбота** – традиційний термін екзистенціалізму – в концепції Роджерса має виражений відтінок безумовного схвалення клієнта таким, який він є, причому саме співчутливого схвалення з вираженою готовністю відгукнутися на актуальний стан клієнта і з перспективою бачення особистісного потенціалу клієнта.

165. **Форма визначення цілей корекції негативна** є описом поведінки діяльності, особових особливостей, які повинні бути усунені, описом того, чого не повинно бути.

166. **Форма представлення корекційних цілей позитивна** – навпаки, включає опис тих форм поведінки, діяльності, структур особистості і пізнавальних здібностей, які повинні бути сформовані у клієнта. Позитивна форма визначення цілей корекції змістовно задає орієнтири для точок зростання індивіда, розкриває поле для продуктивного самовираження особистості і тим самим створює умови для постановки особистістю в подальшій перспективі цілей саморозвитку.

167. **Функція керівника СПТ – аналітична** – полягає в тому, що керівник узагальнює й коментує те, що відбувається в групі.

168. **Функція керівника СПТ – експертна** – полягає в тому, що керівник допомагає учасникам об'єктивно оцінювати свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших. Експертиза може здійснюватися

через подання інформації про проблему й аналіз того, що відбувається.

169. **Функція керівника СПТ – керівна** – керівна роль ведучого розглядалася в різних аспектах.

170. **Функція керівника СПТ – посередницька** – полягає в організації групових процесів. Тоді, коли група переживає труднощі в процесі розвитку, керівник може втрутитися, використовуючи методи психологічного впливу. Ведучий використовує також своє вміння діяти в міжособистісному спілкуванні в довірливій манері, створювати в групі ефективну комунікацію, швидко реагувати на ситуації, які виникають.

171. **Функція керівника СПТ – ведучий як зразок поведінки для учасників.** Наслідування ведучого, особливо на початкових етапах, неминуче. Саме тому консультант повинен надати учасникам таку можливість. Він щирий у вираженні своїх почуттів, активний, бере участь у процедурах разом із групою.

172. **Функція керівництва групою – емоційна стимуляція** – керівник спонукає учасників засумніватися в адекватності їхньої поведінки, вступає в конфронтацію, активно моделює ситуацію шляхом особистого ризику і високого рівня саморозкриття.

173. **Функція керівництва групою – піклування** – керівник надає підтримку, виражає симпатію, хвалить, захищає, виражає доброзичливість, прийняття, щирість і зацікавленість.

174. **Функція керівництва групою – надання сенсу** – керівник пояснює, роз'яснює, інтерпретує, забезпечує учасників когнітивною структурою, необхідною для зміни, переводить почуття й особистий досвід учасників до сфери ідей.

175. **Федінг (згасання)** – це поступове зменшення величини підкріплювальних стимулів

176. **Функція керівництва групою – виконавча функція** – керівник встановлює межі, правила, норми, цілі, розподіляє час, задає темп, зупиняє, примушує, пропонує процедури.

177. **Цінності умовні** – це своєрідні фільтри, що породжують неконгруентність, тобто розрив між «самістю» і уявленням про «самість», заперечення деяких сторін себе. Створюється замкнутий круг: кожен досвід неконгруентності між «самістю» і реальністю веде до підвищен-

ня вразливості, посиленню внутрішніх захистів, відрізуючих досвід і створюючих нові причини для неконгруентності. Коли ці захисти не спрацьовують, виникає тривожність.

178. **Шерінг** – це особливий вид розмови в колі, в якій прийнято говорити про свої почуття, викликані психодраматичною дією, і ділитися своїми історіями, спогадами. Його мета – усвідомлення почуттів, внутрішніх процесів, аналізування та закріплення досвіду, постановка цілей на майбутнє. Відбувається після вправи або на початку / наприкінці тренувального дня.

179. **«Я-реальне»** – система уявлень про саму себе, яка формується на основі досвіду спілкування людини з іншими і їх поведінки по відношенню до неї і змінюється відповідно до виникаючих перед нею ситуацій і її власних дій в них.

180. **«Я-ідеальне»** – уявлення про себе як про ідеал, про таке, яким би людині хотілося стати в результаті реалізації своїх можливостей.

181. **Я-концепція** – цілісна, відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, пережита неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Містить когнітивний, емоційний і оцінково-вольовий компоненти.