

**С.Б. Кузікова**  
**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**  
**ВІКОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ**  
Навчальний посібник  
2-ге видання, перероблене, доповнене



Суми  
«Університетська  
книга» 2020

УДК 159.922(075.8)  
ББК 88.52я73  
К 89

Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Протокол № 2 від 26.09. 2020р.

Рецензенти:

В. Г. Панок – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України;

М. В. Савчин – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Кузікова С. Б.**

**К 89** Теорія і практика вікової психокорекції : Навчальний посібник / С. Б. Кузікова. 2-ге видання, перероблене, доповнене. – Суми : Університетська книга, 2020. – 304 с.

У навчальному посібнику висвітлюються питання психологічної корекції розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Розглядаються теоретичні основи та передумови психокорекційної практики, особливості розвитку особистості в онтогенезі і можливі причини його ускладнення. Викладаються методи корекції пізнавальної, емоційно-вольової сфери і поведінки особистості. Як приклад інтегративного використання різних методів психокорекції подається авторська програма тренінгу особистісного саморозвитку для підлітків та юнаків. Психокорекційний вплив проаналізовано з позиції принципу особистісного саморозвитку в психологічній корекції.

Адресований студентам, викладачам закладів вищої освіти. Прислужиться практичним психологам, соціальним працівникам, педагогам, реабілітологам.

ББК 88.52я73

© Кузікова С.Б., 2020

© ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2020

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	4
<b>Розділ 1. Основні питання теорії і практики психокорекції</b>	6
1.1. Сутність психологічної корекції	6
1.2. Специфічні риси психологічної корекції	8
1.3. Психокорекційна ситуація і мета психологічної корекції	13
1.4. Принципи психологічної корекції	15
1.5. Методи психологічного дослідження	21
1.6. Форми психологічної корекції	27
1.7. Етапи психокорекційної роботи	28
<b>Розділ 2. Теоретичні основи і передумови психокорекційної практики</b>	31
2.1. Лікувальна педагогіка	31
2.2. Психоаналіз	31
2.3. Індивідуальна психологія А. Адлера	34
2.4. Біхевіористична психологія	36
2.5. Гештальтпсихологія	37
2.6. Трансактний аналіз	39
2.7. Гуманістична психологія	40
2.8. Трансперсональна психологія	44
2.9. Вітчизняна вікова психологія і психотерапі	47
<b>Розділ 3. Розвиток особистості в онтогенезі</b>	51
3.1. Пренатальний період розвитку дитини	51
3.2. Народження як новий етап життя	54
3.3. Період новонародженості	56
3.4. Немовлячий період	60
3.5. Ранній вік	60
3.6. Дошкільний вік	63
3.7. Молодший шкільний вік	65
3.8. Підлітковий та ранній юнацький вік	66
3.9. Психологічні чинники ускладнень особистісного розвитку	71
<b>Розділ 4. Корекція пізнавальної діяльності в дитячо-юнацькому віці</b>	78
4.1. Основи організування і проведення корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і шкільного віку	78
4.1.1. Завдання корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і шкільного віку	78
4.1.2. Особливості організування і проведення корекції пізнавальної діяльності з дітьми дошкільного і шкільного віку	81

4.2.	Розвиток дрібної моторики рук і зорово-рухової координації . . . . .	83
4.3.	Увага . . . . .	86
4.3.1.	Особливості уваги дітей дошкільного і шкільного віку . . . . .	86
4.3.2.	Прийоми розвитку уваги . . . . .	87
4.3.3.	Прийоми розвитку саморегуляції пізнавальної діяльності . . .	96
4.4.	Сприймання . . . . .	103
4.4.1.	Особливості сприймання дітей дошкільного і шкільного віку . . . . .	103
4.4.2.	Прийоми розвитку сприймання . . . . .	103
4.5.	Мислення . . . . .	112
4.5.1.	Особливості мислення дітей дошкільного і шкільного віку . .	112
4.5.2.	Прийоми розвитку розумової діяльності . . . . .	113
4.6.	Пам'ять . . . . .	131
4.6.1.	Особливості пам'яті дітей дошкільного і шкільного віку . . .	131
4.6.2.	Прийоми розвитку пам'яті . . . . .	132
4.7.	Розвиток творчих здібностей . . . . .	142
4.7.1.	Стадії розвитку творчого мислення дітей дошкільного і шкільного віку . . . . .	142
4.7.2.	Прийоми розвитку уяви і творчого мислення . . . . .	145
<b>Розділ 5. Корекція особистісних проблем і поведінки в дитячо-юнацькому віці . . . . .</b>		<b>155</b>
5.1.	Особливості вибору методів корекції особистісної сфери людини	155
5.2.	Використання методів когнітивної терапії з корекційною метою . .	156
5.3.	Використання методів гештальттерапії з корекційною метою . . . .	172
5.4.	Використання методів психодрами з корекційною метою . . . . .	179
5.5.	Використання сугестивних методів з корекційною метою . . . . .	181
5.6.	Використання методів тілесної терапії з корекційною метою . . . .	191
5.7.	Використання методів ігрової терапії з корекційною метою . . . . .	198
5.8.	Використання методів зображувальної терапії з корекційною метою .	203
5.9.	Використання музики з корекційною метою . . . . .	210
5.10.	Використання танцю, ритміки, психогімнастики з корекційною метою	212
5.11.	Використання методів поведінкової терапії з корекційною метою	218
5.12.	Методи групової психокорекції . . . . .	222
5.13.	Реалізація принципу особистісного саморозвитку у віковій психокорекції . . . . .	233
<b>Література . . . . .</b>		<b>240</b>
<b>Додаток 1. Програма тренінгу особистісного саморозвитку для підлітків та юнаків . . . . .</b>		<b>244</b>
<b>Додаток 2. Список вправ, поданих у посібнику . . . . .</b>		<b>292</b>

## ВСТУП

Пропонована праця присвячена проблемі психологічної корекції як одного з видів діяльності психолога. Система викладу матеріалу ґрунтується на таких засадах. Для того щоб здійснювати психокорекційну діяльність, необхідно:

1. Знати теоретичні основи психокорекції, основні напрями практики надання психологічної допомоги, які пояснюють природу психологічних проблем особистості і пропонують шляхи їх розв'язання. Висвітленню цих питань присвячені перший і другий розділи посібника.
2. Знати особливості розвитку особистості в онтогенезі і можливі причини ускладнень цього розвитку. Про це йдеться у третьому розділі посібника.
3. Розуміти механізми впливу на психіку людини певних психокорекційних методів, обираючи з багатого арсеналу засобів психологічного впливу найбільш ефективний підхід у кожному конкретному випадку. У четвертому і п'ятому розділах книги розглядаються методи корекції пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості людини та її поведінки. При цьому особливу увагу авторка намагалася приділити специфіці використання методів психокорекції в роботі з особами різного віку, з огляду на їхні інтелектуальні можливості, характерологічні і психофізіологічні особливості.

Наголосимо, що психологічна корекція – це допомога конкретній людині конкретними методами. Практичному психологу необхідно глибоко розуміти особливості розвитку особистості, тому що психокорекційний вплив повинен бути як найтоншим, делікатним і специфічним для кожної людини.

Крім того, за принциповою позицією авторки, здійснити корекцію особистості ззовні не можливо. А ефективність і результативність корекційного процесу визначаються мірою суб'єктної активності самої людини. Тому при розгляді методів психокорекційного впливу і особливостей організування корекційного процесу з особами різного віку в посібнику, основоположним став принцип особистісного саморозвитку.

Протягом майже столітньої практики надання психологічної допомоги дорослим і дітям психологи різних психологічних шкіл і напрямів розробили і з успіхом використовують безліч методів і прийомів корекційного впливу. Опис психокорекційних технологій, аналіз механізмів їх дії на психіку людини та особливостей застосування в дитячо-юнацькому віці будуть корисними як студентам, що одержують підготовку в галузі психології, так і психологам-практикам, соціальним працівникам, педагогам, реабілітологам.

# Основні питання теорії і практики психокорекції

## 1.1. Сутність психологічної корекції

Найважливішим завданням практичної психології є надання допомоги людині в самоактуалізації та самореалізації її внутрішнього потенціалу, у досягненні гармонії її внутрішнього світу, поліпшенні суб'єктивного самопочуття і зміцненні психічного здоров'я.

Поняття «психологічна допомога» відбиває певну психологічну реальність, певну психосоціальну практику (сферу та спосіб діяльності), призначенням яких є сприяння людині в розв'язанні широкого кола проблем, пов'язаних з її психічним життям. Зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини у складних ситуаціях її особистісного й соціального буття [13].

Особливо актуальною є проблема надання психологічної допомоги на етапах становлення особистості – у дитячо-юнацькі роки, хоча вона не втрачає свого значення і протягом усього життя людини.

Психологічна корекція є одним із видів надання психологічної допомоги особистості.

При вивченні предмета й розкритті поняття «психокорекція» ми широко використовуватимемо поняття «психотерапія» та «розвиток». Тому вважаємо за необхідне розглянути їх співвідношення, тим більше що ці види діяльності психолога мають близькі цілі, подібний зміст і часто доповнюють один одного.

Розрізняти терміни «психокорекція» і «психотерапія» почали не у зв'язку з особливостями роботи, а через усталену думку про те, що психотерапією можуть займатися люди, які мають спеціальну медичну освіту. Так, в Україні психотерапія довгий час розвивалася як галузь медичної допомоги, а щодо психологічної допомоги в не-медичному аспекті частіше вживали термін «корекція». Проникнення досягнень зарубіжної психології та її понять у контекст вітчизняної науки привело до певних уточнень у наявній термінології.

У наш час під психотерапією розуміють широку сферу наукової і практичної діяльності фахівців (медиків, психологів та ін.), у межах якої існує велика кількість різноманітних теоретико-методологічних підходів. Можна говорити про медичну, психологічну, соціологічну, філософську моделі психотерапії. У вузькому значенні (медична модель) під психотерапією розуміють комплексний лікувальний вербальний і невербальний вплив на емоції, судження, самосвідомість людини у випадку багатьох психічних,

нервових і психосоматичних захворювань. Але навіть якщо розглядати психотерапію в рамках медичної моделі, слід зазначити, що при її проведенні великою мірою використовують різноманітні психологічні методи і засоби.

Оскільки в науці є і психологічна модель психотерапії, то її можна розглядати як напрям діяльності практичного психолога. При цьому психотерапію, згідно із «Психологічним словником» за редакцією В. П. Зінченка, Б. Г. Мещерякова, слід розуміти як надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуаціях різного роду психологічних утруднень, а також за потреби поліпшити якість власного життя.

Практичний психолог використовує ті самі методи, що й клінічний психотерапевт, різниця полягає, передусім, у їхній спрямованості. Найважливіше завдання практичного психолога – не зняти чи полегшити симптоми, а створити умови для оптимального функціонування особистості та її розвитку, зокрема, з метою поліпшення взаємин з іншими людьми (членами родини, колегами тощо).

Для уточнення значення термінів слід звернутися до їх етимології. Буквальне значення слова «психотерапія» пов'язане з двома його тлумаченнями, що базуються на перекладі грецьких слів *psyche* – душа і *therapeia* – лікування: «зцілення душею» чи «лікування душею», хоча в словнику давньогрецької мови значення «лікування» (для слова «терапεία») подається тільки після таких тлумачень, як «служіння», «турбота», «підкування».

Термін «корекція» має більш вузьке і конкретне значення, буквально означає «виправлення». А психологічна корекція як вид діяльності практичного психолога полягає в тактовному втручанні у внутрішній світ людини з метою подолання її психологічних проблем і труднощів розвитку.

***Психологічна корекція – спрямований і обґрунтований вплив на певні психологічні структури для забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості.***

Предметом психокорекції є шляхи і засоби розв'язання психологічних проблем особистості.

На відміну від психотерапії, корекція безпосередньо пов'язана з поняттям норми психічного розвитку, а в центрі уваги (спрямованість корекційного впливу) знаходяться дискретні характеристики внутрішнього світу людини.

Говорячи про корекцію психічного розвитку в дитячо-юнацькому віці, доречно вживати термін «корекційно-розвивальна робота», адже значна кількість психологічних проблем і труднощів цього періоду виникають унаслідок неповної сформованості, недостатнього розвитку різних сфер психологічної реальності людини.

Отже, психотерапія і психокорекція – це види надання психологічної допомоги особистості, які характеризуються багатьма спільними рисами й водночас мають свої особливі, специфічні ознаки.

Мета психотерапевтичного і психокорекційного впливу – сприяти повноцінному функціонуванню і розвитку особистості; методи впливу – психологічні. Однак психотерапія спрямована на розв’язання глибинних особистісних проблем (внутрішніх конфліктів), часто неусвідомлюваних, таких, що знаходяться в підсвідомості особистості й тому потребують спеціальних методів впливу і спеціально підготовленого психолога, який надає психологічну допомогу в руслі одного з психотерапевтичних напрямів. Психотерапія спрямована на глибинне проникнення в особистість і здійснення прогресивних зрушень у її взаємодії зі світом через зміну само– і світосприйняття.

Психокорекція сприяє повноцінному функціонуванню й розвитку особистості через розв’язання її конкретних психологічних проблем, через вплив на окремі психологічні структури людини, виконуючи завдання не тільки зміни, а й навчання, формування, розвитку тих чи інших сторін психологічної реальності людини.

## 1.2. Специфічні риси психологічної корекції

Визначальними рисами психокорекції є *дискретність*, орієнтація на *норми психічного розвитку та непланованість особистісного зростання при визнанні необмеженості цього процесу*. Розглянемо ці важливі для визначення змісту психокорекційної діяльності ознаки.

*Психологічна корекція* – це спрямований і обґрунтований вплив психолога на *дискретні* характеристики внутрішнього світу людини. Це треба розуміти так, що психолог має справу з конкретними проявами психологічної реальності людини – її бажаннями, цінностями, емоційними станами, пізнавальною діяльністю, особливостями характеру і поведінки.

Однак, беручи до уваги дискретність як диференційну рису психокорекційного впливу, необхідно зробити ряд важливих уточнень.

По-перше, не можна забувати, що людина – єдина психологічна реальність. Тому, впливаючи на дискретні характеристики внутрішнього світу людини, розв’язуючи її конкретні проблеми (емоційні, поведінкові, характерологічні та ін.), психолог впливає на її особистість загалом. Отже, психологічну допомогу в психокорекції надають шляхом усунення, компенсації труднощів розвитку особистості в процесі її становлення.

По-друге, ми переконані, що без внесення коректив у диспозиційні утворення (переконання, уявлення, цінності, настанови), без зміни ставлення людини до своєї проблеми неможливо досягти тривалого успіху. Тому одним із завдань практичного психолога є сприяння людині в зміні її ставлення до соціального оточення і власної особистості, відкритті нових шляхів для розв’язання проблемних ситуацій, формуванні нового погляду, глибокого усвідомлення давніх проблем.

По-третє, багато теоретичних і експериментальних досліджень переконливо свідчать, що ефективність і результативність корекційного процесу визначає ступінь суб’єктної активності самої особистості, яка важко



піддається прогнозуванню. З огляду на це важливо не тільки коригувати окремі психологічні структури, а й формувати навички саморозвитку особистості загалом. Провідне і суттєве завдання практикуючого психолога, який здійснює психокорекцію, полягає в розвитку навичок особистісної рефлексії і саморегуляції клієнта, формуванні в нього відповідальності за свій стан і поведінку і, зрештою, переведення корекції в самокорекцію.

Які ж особистісні проблеми, труднощі розвитку може розв'язувати психокорекція? Визначимо основний зміст психологічної корекції. Це подолання психотравмуючих емоційних станів і переживань (образ, тривожності, відчуття самотності, провини, дратівливості, агресивності та ін.), внутрішньоособистісних конфліктів (переважно ситуативних), проблем поведінки і ставлення до себе та інших (низької або неадекватної самооцінки, невпевненості в собі, сором'язливості або завищеного рівня домагань, зневажливе ставлення до оточення тощо), проблем персоналізації (становлення самосвідомості) – вікових та екзистенційних, проблем адаптації та соціалізації (у родині, дитячому садку, школі, групі та ін.), проблем спілкування, міжособистісних взаємин, тобто повний спектр емоційно-смиислового життя людини.

Психокорекція має справу переважно з усвідомлюваними психологічними проблемами людини, тому вони можуть підлягати самоаналізу і самокорекції під керівництвом психолога. В іншому разі психолог повинен допомогти людині усвідомити (предметизувати) свої проблеми, а потім налаштуватися на роботу щодо їх подолання.

З огляду на сферу виникнення психологічних проблем особистості вирізняють такі види психологічної корекції:

1. Корекція пізнавальної сфери людини, що полягає в розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання, уяви), допомозі в організації пізнавальної діяльності, в оволодінні різними видами пізнавальної діяльності (наприклад, читання, письмо та ін.).
2. Корекція емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості, розвиток самосвідомості. Цей блок відображає багатогранність психологічної реальності людини: емоції, почуття, переживання, бажання, мотиви, цілі, настанови, оцінне ставлення до себе та інших, самоконтроль, саморегуляція, прояви волі тощо.
3. Корекція аспектів поведінки (рухової разгальмованості, проблеми довільності та самоконтролю, агресивної, ворожої поведінки, чванливості, пихатості, демонстративності, брехливості або несміливості, замкнутості, ескапізму (втечі від реальності), різних видів залежної поведінки); проблем спілкування (самотності, сором'язливості; невміння налагоджувати контакт; підтримувати довірливі стосунки; труднощів спілкування з особами протилежної статі; нав'язливості, конфліктності, зневаги до оточення тощо);

міжособистісних стосунків, серед яких взаємини батьків і дітей, подружжя, у групах і колективах.

4. Корекція невротичних станів (страхів, невротичних заїкань, енурезу, тиків, депресивного стану, безсоння тощо), психопрофілактика виникнення неврозів (фіксація на негативному емоційному стані або, навпаки, емоційна нестабільність, загострено-неадекватне реагування на оточення).

Виокремлення видів психокорекційної діяльності умовне, оскільки всі психологічні проблеми особистості поєднані і взаємовпливають одна на одну. Психолог, який проводить психокорекційну роботу, повинен обов'язково зважати на це і будувати психокорекційну взаємодію з людиною як з єдиною психологічною реальністю. Класифікацію психологічних проблем за змістом здійснено лише з метою упорядкування, систематизації широкого спектра психологічних проблем особистості, виділення напрямів психокорекційного впливу.

Визначення потреби і доцільності психокорекції залежить і від ступеня глибини, стійкості, складності психологічної проблеми. Такі проблеми і труднощі можуть бути не тільки відносно автономними та усвідомлюваними особистісними утвореннями, а тотальнішими, стійкішими, наприклад, бути пов'язаними із загостреннями акцентуацій характеру, що межують із психопатичними формами поведінки, спричиненими глибоким внутрі-особистісним (іноді неусвідомлюваним) конфліктом, стресом (смерть близької людини, сильний переляк) чи потрясінням (наприклад, насильство над особистістю). У цих випадках людина потребує психотерапії і допомоги спеціально підготовленого фахівця.

Основною науковою категорією, що спрямовує й обґрунтовує психокорекційний процес, є *норма психічного розвитку*. Найчастіше психологічна корекція орієнтована на людину, яка має певні утруднення в межах психічної норми. Знання про норму, потенціал, можливості розвитку психіки дає вікова психологія, що описує закономірності, механізми та особливості психічного розвитку людини. Для практичного психолога ці знання абсолютно необхідні, тому що вони дають можливість визначити сензитивний період для розвитку того чи іншого психічного процесу, створити зону «найближчого розвитку», контролювати формування психічних новоутворень, запобігти можливим труднощам вікових криз, проблемам соціалізації, зумовленим зміною соціальної ситуації розвитку.

Не знаючи норм емоційного розвитку, можна вчасно не помітити невротичні прояви, що сигналізують про можливість виникнення неврозу чи психогенної дезадаптації. Не знаючи норм розумового розвитку, можна вчасно не помітити наявність у дитини затримки психічного розвитку, який можна вирівняти за допомогою своєчасної корекції. Це стосується і різних проявів, наприклад, акцентуацій характеру в підлітковому віці. Такі

поведінкові і характерологічні прояви можна, звичайно, віднести до «своєрідності» особистості, але не можна не враховувати ті внутрішні переживання і труднощі соціалізації, що відчуває підліток з визначеною акцентуацією характеру. Сказане вище підтверджує те, що психолог повинен глибоко знати вікові закономірності й норми психічного розвитку, його динаміку та індивідуальні особливості. Ці знання необхідні для того, щоб відокремити індивідуально-неповторну своєрідність розвитку особистості в межах «норми» від труднощів, проблем, за наявності яких необхідна психокорекційна допомога.

Однак не можна механічно підходити до поняття «норма розвитку» і абсолютизувати його. Багато психологів звертають увагу на відносність понять «норма» і «патологія». Дотепер у психології немає наукового визначення норми особистості. Між нормальним типом поведінки, нормальним способом реагування на впливи соціального середовища і патологічними проявами, що мають хворобливі ознаки (безвільність, надмірна активність, збільшення афектів гніву і страху, різко виражена нав'язаність, нав'язливі думки і дії тощо), існує велика кількість перехідних ступенів від здорового до аномального розвитку. Тому при категоризації проявів психіки на «норму» і «відхилення від норми» важливо враховувати їх предметне наповнення і час прояву. Так, наприклад, відомо, що перший період дитинства характеризується значною тілесно-психічною рухливістю. Тому в кожному окремому випадку важко визначити, чи потрібно цю рухливість вважати хворобливим явищем і навіть нервово-психопатичним симптомом, чи вона являє собою вияв природної особливості дитини.

Тривожність у госпіталізованої дитини чи учня, що складає іспити, не свідчить про відхилення, а підвищена чутливість дошкільника до правил соціальної взаємодії в рольовій грі чи реакція (навіть хвороблива) молодшого школяра на дотримання норм поведінки або оцінку вчителя є показником успішного формування особистості. Не менш прогресивною може бути неслухняність чи непокоря батьківському авторитету. Навіть сукупність «аномальних симптомів» типу негативізму, упертості, свавілля у підлітків засвідчують цілком нормальну кризу чи етап формування особистості. Лише затяжний і суто негативний характер такої кризи може сигналізувати про виникнення відхилень.

Через неможливість дати строго наукове тлумачення поняття «норма» прийнятним вважають середнє значення, яке трапляється найчастіше. Це значення «норми» також не буде постійним, а змінюватиметься залежно від соціально-економічних, культурно-історичних, кліматичних та інших умов формування особистості.

Цікаво, що *здатність суб'єкта до адаптації*, визнається американськими та західноєвропейськими дослідниками як найбільш популярний, основний і разом з тим загальний *критерій норми психічного*

*розвитку*. Так, у гуманістичній психології умовами успішної адаптації індивіда до мінливого соціального середовища є: гарна інтеграція особистості (Г. Олпорт), гармонічна Я- концепція (за мінімуму внутрішніх суперечностей і єдиного погляду на життя), відносна автономія (здатність до незалежної, самостійної поведінки). Автономію пов'язують із формуванням комунікативних здібностей і на їх основі впевненості в собі (позитивна самооцінка) (Р. Бернс, Г. Олпорт, К. Роджерс, М. Херберт, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.), а невпевненість у собі та низьку самооцінку розглядають як джерела порушення адаптації та аномалії розвитку.

У результаті чисельних досліджень було встановлено, що негативна Я-концепція приводить до виникнення захисних форм поведінки, знижує соціальну активність особистості, прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, сприяє виникненню дезадаптації (неспроможності пристосуватися до обставин, нового оточення) людини, тобто веде до появи різного роду проблем, труднощів розвитку емоційного, характерологічного, поведінкового плану.

Такий погляд, сформований у руслі гуманістичної психології, узгоджується з цілим рядом положень вітчизняної психології про важливу роль ставлення до себе і самосвідомості загалом у процесі формування зрілої особистості. Так, наприклад, існує думка: якщо криза, пов'язана з переходом від одного вікового етапу до іншого, супроводжується руйнуванням самоповаги особистості, то її варто розглядати як перевищення межі допустимої норми. Отже, позитивне уявлення людини про себе (образ Я), *позитивна Я-концепція* можуть бути критерієм норми психічного розвитку особистості, а формування позитивної Я-концепції слід розглядати як одне із завдань психологічної корекції.

На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів (М. Й. Боришевський, В. І. Слободчиков, Д. Б. Ельконін, Дж. Ловінгер, Е. Еріксон та ін.), до критеріїв норми слід також зарахувати прогресивний, хоч і нерівномірний *розвиток творчого потенціалу особистості*, у процесі якого мають з'являтися якісні новоутворення. Відхиленням від нормального розвитку вважають несформованість характерних, актуальних, закономірних для кожного вікового періоду психологічних новоутворень. Наприклад, пасивність дошкільника (недопитливість, безініціативність), байдужість до соціальної оцінки молодшого школяра, інфантильність підлітка чи, наприклад, такі прояви психічного життя, як «страх нової дії», «вивчена безпорадність», прояви госпіталізму в будь-якому віці.

Психокорекційну роботу психолог вибудовує з огляду на те, чи відповідає розвиток клієнта нормам його вікової категорії.

### 1.3. Психокорекційна ситуація і мета психологічної корекції

Незважаючи на розбіжності в теоріях, цілях, процедурах і формах корекційної роботи, психологічний вплив полягає у тому, що одна людина намагається допомогти іншій у межах психокорекційної ситуації.

Основними складниками психокорекційної ситуації є:

1. Особа, яка має психологічну проблему і потребує допомоги психолога – клієнт.
2. Особа, яка завдяки професійній підготовці та досвіду здатна надавати психологічну допомогу, – психолог, психокоректор.
3. Теорія, за допомогою якої пояснюють проблеми клієнта. Психологічна корекція завжди відображає визначену парадигму того напрямку поглядів, якого дотримується психолог, що здійснює психокорекцію.
4. Набір процедур (технік, прийомів, методів), що використовують для розв'язання проблем клієнта. Відзначимо, що в сучасній психокорекційній практиці для розв'язання одного чи декількох завдань часто застосовуються методи різних напрямків, які доповнюють і підсилюють один одного. Ступінь ефективності і результативності методу залежить як від його якості, так і від особистості психолога, який використовує його. Практика свідчить, що людські якості, індивідуальний стиль психолога можуть мати навіть більше значення, ніж застосовувані ним методики і прийоми.
5. Специфічні соціально-психологічні відносини між клієнтом і психологом, які дозволяють клієнту вірити у свої сили, почувати себе комфортно і з оптимізмом дивитися на розв'язання своїх проблем. Такі специфічні відносини є чинником, характерним для всіх видів надання психологічної допомоги.

Успішна реалізація психокорекційної ситуації залежить від правильного визначення цілей і дотримання принципів корекції.

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

У зарубіжній психології під причинами труднощів розвитку розуміють: порушення внутрішньої структури особистості; дефіцитарний чи викривлений вплив середовища; поєднання обох чинників. На цій основі формулюють мету психокорекційного впливу:

- відновлення цілісності особистості, балансу психодинамічних сил, гармонізація внутрішнього світу;
- модифікація поведінки шляхом збагачення і зміни соціального середовища або навчання нових форм поведінки.

Так, наприклад, у психоаналітичному підході психокорекційна діяльність спрямована на пом'якшення симптомів внутрішньої конфліктної взаємодії між Над-Я і Воно через усвідомлення та подолання неадекватних психологічних захистів.

Представники біхевіористичного напрямку вважають, що відхилення від норми, які зумовлюють потребу в психокорекції, виникають унаслідок «хибного» навчання. Тому корекційна робота спрямована на зміну неадекватних або навчання потрібних форм поведінки.

В екзистенційно-гуманістичному напрямі корекційна робота спрямована на створення умов для позитивних особистісних зрушень у клієнта (особистісного зростання, самоактуалізації, розширення простору буття) та оптимізацію, «пробудження» унікальних потенційних можливостей особистості.

У вітчизняній віковій психології цілі корекційної роботи визначаються із позиції розуміння закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, реалізованого у співпраці з дорослими. На цій підставі виокремлюють три напрями постановки корекційних цілей:

1. Оптимізація соціальної ситуації розвитку, створення «зони найближчого розвитку».
2. Розвиток видів діяльності дитини, насамперед провідних.
3. Формування психологічних новоутворень віку.

У другому розділі посібника ми розглянемо погляди представників різних психологічних напрямів на природу виникнення проблем і труднощів розвитку, конкретизуємо цілі психологічної корекції в руслі цих напрямів.

Мета психологічної корекції визначає основні **завдання**:

- 1) створення умов для повноцінного розвитку і збереження психічного здоров'я особи;
- 2) надання допомоги у розв'язанні конкретних психологічних проблем, труднощів розвитку;
- 3) формування або відновлення гармонійних відносин особистості з навколишнім світом, оточенням і собою;
- 4) сприяння процесу саморозвитку особистості, активізації внутрішнього потенціалу Я суб'єкта.

Завдання психологічної корекції можуть бути дуже різноманітними, що зумовлено багатогранністю психічного життя людини і змістом її психологічної проблеми.

Момент визначення (постановки) мети і завдань психологічної допомоги є досить суттєвим у корекційному процесі. Психологи-практики переконані в тому, що для ефективного розв'язання особистісної проблеми дуже важливо сформулювати її коректно – назвати «своїм ім'ям» (це клієнт робить самостійно або, частіше, з допомогою психолога), а також точно з'ясувати відповідні для її розв'язання завдання корекційної роботи.

Можна запропонувати *схему постановки психокорекційної проблеми*, яка містить такі блоки.

*Перший блок.* Опис первинного незадовільного стану або патерну поведінки й чітке розуміння того, що саме в цьому стані або патерні не задовольняє клієнта. У цьому блоці дуже важливі такі зміни в психологічній реальності клієнта:

- 1) перехід від «побутової» (житейської) ситуації до психологічної;
- 2) перехід від бажання, щоб змінювалися інші, до готовності обговорювати необхідність власної зміни.

*Другий блок.* Опис бажаного стану чи патерну поведінки. Він має бути змістовним і позитивним («що потрібно змінити в собі, щоб розв'язати названу життєву проблему»).

*Третій блок.* Аналіз проблеми. Його слід здійснювати на двох рівнях: внутрішньому – субособистісний аналіз (ставлення «частин» особистості до проблеми) і зовнішньому – міжособистісний аналіз (ставлення оточення до проблеми та її розв'язання).

*Четвертий блок.* З'ясування з клієнтом його намірів щодо розв'язання проблеми, а також його взаємин із психологом. Потрібно виявити чи має клієнт змогу і готовність працювати в межах поставленої проблеми.

Послідовне виконання цих дій допоможе ефективно організувати психокорекційний процес, спрямований на розв'язання особистісної проблеми.

#### 1.4. Принципи психологічної корекції

Вважаємо за необхідне виокремити ряд важливих моментів – принципів, яких абсолютно необхідно дотримуватися при організуванні корекційної роботи. Спочатку назвемо їх:

1. Принцип автономності особистості.
2. Принцип особистісного досягнення (суб'єктної активності).
3. Принцип особистісної мотивованості.
4. Принцип нормативності та індивідуальності розвитку.
5. Принцип випереджального розвитку.
6. Принцип системності розвитку.
7. Діяльнісний принцип корекції.
8. Принцип залучення значущих осіб.
9. Принцип психокорекційного контакту й рівності позицій.
10. Принцип єдності діагностики та корекції.

**1. Принцип автономності особистості.** Особистість у розвитку – це поступово глибша індивідуалізація, де далі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які поступово втрачають першочергову значущість [59]. Здійснюючи корекційну роботу, психолог повинен враховувати те, що з розвитком самосвідомості в дитини формується психологічна стійкість до впливу, яка з віком стає домінуючою, дедалі більшого значення набуває саморегуляція, саморозвиток і відносна автономія особистості. Тому корекційний вплив повинен не змінювати, не переробляти

клієнта, а допомогти стабілізувати порушену психологічну рівновагу, з опорою на все сильне, позитивне в особистості. Інакше кажучи, психолог у своїй роботі має керуватися відомим етичним принципом «не зашкодь».

**2. Принцип особистісного досягнення.** При використанні поняття «особистісного досягнення» (М. Цзен, Ю. Пахомов) у психологічній корекції реалізується індивідуальний підхід у розумінні визнання права самого клієнта взяти з психокорекційних можливостей те, що він зможе взяти, або те, що він захоче взяти. Непланованість особистісного зростання при визнанні нескінченності й необмеженості цього процесу є однією з головних специфічних рис психокорекції. **Завдання психокорекції** – створити умови по можливості більш повного особистісного зростання, але в жодному разі не підштовхувати учасників психокорекції до досягнення ними певних, наперед регламентованих результатів.

Тут доречно порушити питання про те, хто відповідає за результати психологічної корекції. Оскільки психокорекція здійснюється з перевагою орієнтації на власні резерви (внутрішній потенціал) клієнта і не має директивного характеру, то психолог відповідає за обґрунтованість корекції, а клієнт за її результат.

**3. Принцип особистісної мотивованості.** У своїй роботі психолог повинен враховувати, що важко очікувати позитивного результату від корекційного впливу без зацікавленого, уважного й серйозного ставлення клієнта до своєї проблеми, до психолога і ситуації загалом. Інакше кажучи, психокорекційний процес має бути особистісно-мотивованим (повинна виникнути потреба: «хочу змінитися», «перебороти», «навчитися» та ін.). Звідси випливає найважливіше завдання психокорекції – формувати мотивацію самовиховання і саморозвитку, сприяти переростанню корекції в самокорекцію. Від реалізації цього положення залежить ефективність виховного і корекційного процесів. На думку сучасного американського психолога Р. Бернса, основна мета розвитку Я-концепції «полягає в тому, щоб перейти від зовнішніх джерел підкріплення і зворотного зв'язку, що сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх джерел або до самопідкріплення як до засобів, що регулюють розвиток позитивного й адекватного самосприйняття» [10, с. 391].

Отже, психолог має вибудовувати психокорекційну роботу так, щоб викликати у клієнта (особливо це стосується підлітків і юнацтва) інтерес, бажання, прагнення до самопізнання і саморегуляції, тобто актуалізувати та активізувати його потребу в саморозвитку, а самого клієнта сприймати суб'єктом саморозвитку.

Перші три принципи психологічної корекції можна узагальнити як принцип особистісного саморозвитку. Сутність принципу особистісного саморозвитку та особливості його реалізації в психологічній корекції буде викладено в розділі 5.13.

**4. Принцип нормативності та індивідуальності розвитку.** Здійснюючи корекційну роботу, психолог повинен орієнтуватися на основні



закономірності психічного розвитку і формування особистості дитини, вікові норми цього розвитку. Водночас він не може оперувати поняттям «узагальнена норма» (вікова, статева тощо). Усі дані про закономірні риси, симптоми чи властивості мають бути «переплавлені» з огляду на їх індивідуальний прояв у реальній поведінці чи психологічному складі людини, з якою проводять корекційну роботу. При постановці цілей корекції необхідно зіставити нормативний розвиток і конкретні особливості варіантів індивідуального розвитку. Іншими словами, у психокорекції (як і в усій практичній психології) головним є реалізація індивідуального підходу. Такий підхід дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожного конкретного клієнта з урахуванням його індивідуальності та самостійного шляху розвитку. Слід підкреслити важливість повного використання потенційних можливостей кожної вікової стадії розвитку. Це є своєрідною формою профілактики виникнення можливих відхилень у розвитку на подальших вікових стадіях.

**5. Принцип випереджального розвитку.** Цей принцип, висунутий Л.С. Виготським, розкриває спрямованість корекційної роботи і обумовлює необхідність передбачення в ній профілактичних і розвивальних завдань. У центрі уваги психолога має бути перспектива розвитку, а основним змістом корекційної діяльності – створення «зони найближчого розвитку». Тобто завданням психологічної корекції є не лише подолання труднощів, що вже виникли, а й створення умов, за яких можна їм запобігти заблокувати, а також повноцінно сформувати вікові психологічні новотвори.

**6. Принцип системності розвитку.** Психічний розвиток особистості в онтогенезі має складний, системний характер. Будь-яка проблема розвитку виникає внаслідок якихось причин. Так, багато психологічних проблем можуть бути зовнішнім проявом внутріособистісного конфлікту, фрустрованості значущої потреби, результатом відсутності поведінкових навичок чи відігравати роль механізму психологічного захисту. Причому одне джерело, одна причина може мати широкий спектр зовнішніх проявів поведінкового, емоційного, характерологічного плану, які можуть впливати одне на одного, погіршуючи або – за умов виправлення – покращуючи загальний стан людини, ситуативно зменшуючи її психологічні проблеми. Неусвідомлена, невідреагована причина психологічної проблеми людини може зумовлювати нові труднощі її психологічного життя. Тому психолог повинен спрямовувати корекційний вплив переважно на усунення причин труднощів психічного розвитку дитини, а не на їх симптоматику.

**7. Діяльнісний принцип корекції.** Цей принцип визначає сам предмет докладання корекційних зусиль, вибір засобів і способів досягнення мети, тактику проведення корекційної роботи, шляхи і способи реалізації поставлених цілей.

Оскільки завданням корекції є створення умов для особистісного зростання, то вона повинна використовувати природні рушійні сили

людини. Такими силами є діяльність людини і система її відносин (О. М. Леонт'єв, В. М. М'ясіщев). Саме тому корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності, будучи засобом, що орієнтує активність. При цьому корекційна робота має будуватися не як просте тренування умінь і навичок, не як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, а як цілісна, осмислена діяльність, що органічно вписується в систему щоденних життєвих стосунків клієнта.

При корекційній роботі з дітьми у вітчизняній психології широко використовується поняття «провідна діяльність». Так, у дошкільному віці з успіхом може використовуватися ігрова діяльність як для корекції особистості дитини, так і для розвитку її пізнавальних процесів. У молодшому шкільному віці поряд з ігровими великого значення набувають продуктивні види діяльності. У підлітковому віці особливо ефективні групові форми корекції (О. Є. Лічко – «спільна взаємодія»), у юнацькому – індивідуальне консультування, тренінги спілкування.

Наголосимо, що в будь-якому віці варто надавати перевагу тим видам діяльності і тим системам відносин, які є особистісно-значущими для учасників корекції, мають яскраве індивідуальне забарвлення, стосовно яких виникають гострі емоційно насичені переживання.

**8. Принцип залучення значущих осіб.** Особистість є продуктом системи значущих відносин. Тому до реалізації цілей корекції психолог повинен залучати батьків та інших значущих осіб з оточення дитини. Практика засвідчує, що досягнення корекційного успіху в роботі психолога з дитиною саме по собі ще не гарантує перенесення позитивних зрушень у її реальну життєдіяльність у родині, школі, дитячому садку. Повна реалізація цілей корекції досягається лише з урахуванням зміни системи відносин дитини в її найближчому соціальному оточенні.

Отже, психологічна корекція передбачає активний вплив на близьких дитині дорослих з метою підвищення їхньої психологічної культури, зміни позиції і ставлення до дитини, навчання їх адекватних способів комунікації (Р. Байярд, Т. Гордон, І.В. Дубровіна, А.С. Співаковська).

**9. Принцип психокорекційного контакту і рівності позицій.** При організації взаємодії з клієнтом необхідно встановити з ним хороший контакт і взаєморозуміння. Чим складніша робота, яку нам належить виконати, тим міцнішим має бути цей зв'язок. З цього погляду можна сприймати класичне для психотерапії та психокорекції поняття трансферу (переносу), коли головним у контакті фахівця з клієнтом є встановлення емоційно забарвленого контакту, який за своїм змістом є гостро особистісно-значущим для клієнта. У нашому розумінні трансфер – це відтворення особистісно-значущих відносин в особистісно-значущій діяльності.

За К. Роджерсом, є три «необхідні і достатні» умови особистісних змін у процесі психотерапії: емпатія, безоцінне ставлення до людини, щирість і непідробність у спілкуванні з нею. Причому він їх розглядав не як передумови психотерапевтичного підходу, а як внутрішні настанови психотерапевта.

Емпатія передбачає зосередження на позитивному сприйнятті внутрішнього світу клієнта, намагання заглибитись у нього, готовність адаптувати своє сприйняття до його сприйняття.

Безумовне, безоцінне прийняття людини передбачає вміння реагувати на її емоційні прояви, вчинки, не оцінюючи їх за прийнятими стандартами. Безумовне прийняття – це щире ставлення до іншої людини як до рівної собі, що має право бути такою, якою вона є.

У психології доведено, що потреба в любові, у належності (тобто потребності) іншому – одна з фундаментальних людських потреб, її задоволення – необхідна умова нормального розвитку дитини. Якщо ж вона не задоволена (психологічна депривація), то в дитини виникають емоційні проблеми, відхилення в поведінці, невротичні розлади, втрата ініціативи, прояв «навченої безпорадності» (В. С. Ротенберг). Неприйняття створює почуття неповноцінності, знижує самооцінку. Дитина відчуває себе непотрібною, «поганою», «не такою», їй просто дуже погано. У більшості випадків неадекватна поведінка дитини – це форма психологічного захисту від значущого середовища, що травмує її.

Настроєність на прийняття дитини вимагає серйозної душевної роботи, але вона абсолютно необхідна всім, хто працює з дітьми, тим більше психологу, який здійснює психологічну корекцію. Справа в тому, що безоцінне ставлення до людини є потужним засобом психологічної допомоги і дитині, і дорослому, дає почуття захищеності, сприяє особистісному розвитку. Особливо важливий для корекційного процесу складник безоцінного ставлення – це віра психолога у можливість позитивного зростання особистості. Приймати дитину – означає проявляти до неї терпимість, намагатися дивитися на світ її очима, розуміти й допомагати їй. Безоцінне прийняття дитини передбачає дотримання таких умов:

- можна виражати своє невдоволення окремими діями дитини, але не дитиною як такою;
- можна засуджувати її дії, але не її почуття;
- невдоволення діями дитини не може бути систематичним, інакше воно переросте в неприйняття.

Зазначимо, ми не можемо запустити процес саморозвитку в дитини з низьким рівнем самоповаги, з незадоволеною потребою в любові і прийнятті з боку інших людей, з відчуттям небезпеки навколишнього світу. Тому спеціальним завданням психологічної корекції має стати підвищення рівня самоповаги і прийняття себе як особистості.

Ще одна важлива особливість психокорекційного контакту психолога з клієнтом полягає в рівності позиції, пов'язаній з визнанням суб'єкт-суб'єктного діалогового спілкування. Ідеться про взаємне визнання права кожного на відповідальність, керівництво, пошук, психологічну незалежність і особистісне зростання. При цьому сам фахівець – психокоректор стає активним суб'єктом психологічної взаємодії, а одним із його провідних завдань є формування в

клієнтів (особливо в підлітків і юнацтва) усвідомлення себе суб'єктом саморозвитку, який відповідає за власну поведінку, емоції та рішення.

**10. Принцип єдності діагностики і корекції** відбиває цілісність процесу надання психологічної допомоги як особливого виду діяльності практичного психолога. Діагностика причини конкретного психологічного явища або проблеми розвитку не є для практичного психолога самоціллю, вона завжди підпорядковується головному завданню – розробленню рекомендацій щодо психічного розвитку особистості або його корекції. Завдання корекційної роботи можна правильно визначити лише на основі повної діагностики та оцінювання проблеми. Діагностику можна розглядати як перший етап психокорекційної роботи.

Виокремимо низку специфічних **особливостей діагностичної роботи** з метою планування й визначення завдань корекції:

- По-перше, така діагностика має бути комплексною. Ця умова впливає з розуміння цілісності особистості та системності її розвитку. Тому дослідження причин і природи психологічних проблем потребує застосування психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів психологічної реальності людини: психічних процесів, властивостей, особистісних якостей, стилю поведінки та ін.
- По-друге, діагностика проблем дитини здійснюється в контексті дослідження міжособистісних взаємин у родині та значущому для дитини оточенні.
- По-третє, необхідно вивчати не лише актуальний стан дитини, а й особливості її психічного розвитку на попередніх вікових етапах (психологічний анамнез).
- По-четверте, діагностика як початковий етап психокорекції потребує дотримання принципу активності самих досліджуваних. Усі діагностичні процедури мають бути особистісно мотивовані для них, а діагностика фахівця має перетворюватися на самодіагностику, коли її учасники ставлять перед собою завдання самовивчення і визначення цілей та шляхів самовдосконалення. Тому в подібній діагностиці широко використовуються: особистісні опитувальники, завдання із самоспостереження, самозвіти, щоденникові записи, проєктивні методики, твори, малюнки з подальшим обговоренням отриманих результатів з їх авторами.
- По-п'яте, діагностика й корекція здійснюються практично одночасно на всіх етапах роботи. З огляду на це корекційні прийоми є водночас прийомами і діагностики, і самодіагностики учасників корекції. Отримана інформація про «внутрішнє Я» допоможе краще зрозуміти свої переживання і психологічні проблеми, а отже, сприятиме їх подоланню.

Дотримання зазначених принципів сприятиме ефективному перебігу психокорекційного процесу і досягненню високих результатів

## 1.5. Методи психологічного дослідження

Вважаємо за необхідне розглянути основні методи психологічного дослідження з погляду їх специфіки щодо розв'язання завдань корекції. Серед методів отримання інформації про особливості і проблеми розвитку особистості можна назвати такі: спостереження, бесіда, психологічний анамнез, стандартизовані і проєктивні діагностичні методики, навчальні методики (завдання з дозованою допомогою), проби на сумісну діяльність (дитина – дорослий, дитина – дитина та ін.), аналіз продуктів діяльності (малюнки, вироби, шкільні зошити, предмети захоплення тощо).

**Історія індивідуального психічного розвитку** (психологічний анамнез). Умови розвитку дитини впливають на формування її особистості. Психологічний анамнез для психолога є найважливішим джерелом інформації, необхідної для розуміння сутності проблем розвитку дитини. Крім того, неоднозначність багатьох особливостей поведінки й обмеженість можливостей у психолога в їх дослідженні обумовлюють велике значення анамнезу при оцінці результатів обстеження. Діти з різними за походженням психологічними порушеннями і труднощами можуть не тільки однаково поводитися, але й показувати подібні результати в діагностичному обстеженні. На основі даних про розвиток і виховання дитини психолог має створити «причинний життєпис», іншими словами, виявити механізми найістотніших впливів на формування особистості дитини в кожному віковому періоді. Проте важливі не події самі по собі, а їх значущість для дитини, тому що переживання однакових обставин різними дітьми чи навіть однією дитиною, але в різному віці нерідко може бути різним. Стосовно умов складання анамнезу це означає, що практично всі питання психолога до батьків з приводу подій і змін у житті дитини повинні бути спрямовані на з'ясування реакції дитини, характеру її переживань різних подій, особливостей емоційного ставлення до них, характеру і способів пристосування до життєвих труднощів. Ще один важливий момент складання психологічного анамнезу: психолог повинен диференціювати фактичні відомості про життя дитини, що повідомляють дорослі, від їх інтерпретації чи оцінки, що завжди (свідомо чи мимоволі) є в повідомленнях батьків. Тому психологу у висновках слід керуватися тільки даними, підтвердженими конкретними прикладами, застосовувати усі методи дослідження особистості.

**Спостереження.** Людина виявляє себе в діяльності, спілкуванні, способах реагування, міміці, жестах. Спостереження за нею дає психологу багато цінної інформації. Однак слід враховувати, що людина, яка спостерігає, пристосовує те, за чим стежить, до власних потреб, досвіду, очікувань, надає особливого значення одним фактам і не помічає інших, переносить набуті враження на нові об'єкти, навіть якщо вони не відповідають їм.

Так, наприклад, психолог і вчитель по-різному дивляться на те, що відбувається, бо настанови, досвід, мета і розуміння цього у них неоднакові.

Помилкою в спостереженні, яка часто трапляється, є встановлення зв'язку між ознаками, які не припускають цього зв'язку. Маємо на увазі «ефект ореолу» – тенденція, за якої оцінка певної риси особистості не вільна від впливу іншої характерної риси, від загального враження про цю людину. Учителі, наприклад, часто вважають, що погана успішність пов'язана з лінощами і низьким рівнем розумового розвитку. Подібних помилок психолог повинен уникати. Його підхід до дітей має бути неупередженим і ґрунтуватися на безумовному прийнятті.

Спостереження, як метод дослідження, що здійснює психолог, має відповідати таким правилам організування:

1. Визначитися певною діагностичною метою. Це означає, що, плануючи проводити спостереження, психолог повинен виділити кілька гіпотез, які він буде перевіряти.
2. Спостереження має систематично плануватися, тобто психолог установлює періоди і час спостереження, робить вибірку осіб, ситуацій, елементів поведінки.
3. Спостереження має супроводжуватися систематичним веденням записів результатів.
4. Результати спостереження можуть бути принципово піддані контролю на предмет валідності і точності. У цьому випадку психолог проводить повторні спостереження подібних ситуацій або ж зіставляє результати своїх спостережень із даними інших спостерігачів. З цією метою слід використовувати карту спостереження, що містить перелік форм поведінки, про наявність чи відсутність яких у дитини має судити спостерігач, що заповнює карту. Цінним є те, що психолог може заповнювати карту спостережень як на підставі свого досвіду, так і використовуючи знання інших про дитину, що допоможе йому різнобічно і глибоко пізнати дитину. Іноді корисно запропонувати заповнити карту спостережень батькам, щоб порівняти поведінку дитини вдома і в школі. Однак інтерпретацію отриманих результатів здійснює лише психолог. Програму спостереження для карти може скласти сам психолог відповідно до мети дослідження (наприклад, адаптація першокласника до школи). Можна використовувати також розроблені карти спостереження.

**Бесіда.** У будь-якому процесі взаємодії з дитиною дорослий впливає на неї. Це особливо стосується спілкування. Цілеспрямоване і правильно організоване спілкування виконує функції освіти, консультування, діагностики і, звичайно, функцію формування, корекції особистості дитини. Як бачимо, функції практичного психолога являють собою особливі форми організації спілкування. Саме такий, комплексний підхід практичного психолога до побудови бесіди з дитиною є найбільш цінним.

Звичайно, у діагностичних цілях простіше застосовувати стандартизоване опитування, що проводиться за схемою, яка визначає зміст і послідовність запитань. Але ситуація при проведенні стандартизованого інтерв'ю є штучною, негнучкою, не сприяє відвертості, сковує як дитину, так і психолога. Діти в ході спілкування дають зворотний зв'язок, а психолог повинен бути готовим прийняти нову інформацію і змінити свої погляди, тобто спілкування має забезпечувати взаємовплив і взаємозбагачення. Нагадаємо, що обов'язкова умова контакту психолога з дитиною – це його безумовне прийняття і співпраця, тобто спілкування на рівних, повага до дитини, урахування її прав на відносну автономію і вибір форм активності.

Спілкування – це і можливість оцінки своїх поглядів, і змінювання особистості. А цього легше досягти у вільній бесіді. У цьому випадку важливе значення має підготовка психолога до бесіди. Бажано до зустрічі зібрати інформацію про клієнта (про умови його життя в родині, інтереси тощо), поспостерігати за ним. Далі психолог має продумати всі аспекти проблеми, визначити, у якій послідовності він буде порушувати теми чи ставити запитання. При цьому він повинен зважити на те, що психологічна послідовність переважає над логічною.

На результати бесіди впливають також особистісні риси самого психолога, його вміння налагодити контакт з клієнтом, ставлення до нього. Важливо створити атмосферу симпатії і взаємної довіри, залишаючись увесь час абсолютно природним, щирим і зацікавленим. Зацікавленість потрібно викликати і в клієнта. Тому на початку розмови бажано торкатися тем, що, безсумнівно, викличуть інтерес і будуть приємні співрозмовнику. Питання важкі, особисті чи такі, що викликають відчуття перевірки, не потрібно з'ясовувати підряд, а краще рівномірно розподіляти упродовж усієї бесіди. Треба дати клієнту можливість обміркувати і докладніше пояснити неприємні для нього факти чи ситуації. Небажання людини відповідати на запитання психолог має сприймати з розумінням.

Світова практика надання психологічної допомоги дітям та їхнім батькам засвідчила, що навіть дуже важкі виховні і психологічні проблеми цілком можна розв'язати, якщо вдається відновити або створити заново правильний стиль спілкування. Цей стиль К. Роджерс назвав «особистісно-центрованим», тобто таким, що ставить у центрі уваги людину, з якою зараз спілкуєшся.

Американський психолог Томас Гордон в організуванні спілкування дорослих із дітьми вважає за необхідне розрізняти проблеми дитини і проблеми дорослого. Перші турбують саму дитину, наприклад, не складаються стосунки з товаришами, виник конфлікт з учителем та ін. Проблеми батьків (учителів) – це те, що турбує безпосередньо їх. Наприклад, мама роздратована і прикро вражена поганою поведінкою сина. Але це далеко не завжди є одночасно і проблемою дитини. Сама дитина свої вчинки може зовсім не вважати поганими, або має для них безліч виправдань.

У корекційній роботі психологу дуже важливо диференціювати психологічну проблему. Якщо агресивність, низький рівень товариськості або сором'язливість дитини є скоріш проблемою батьків (учителів), а не самої дитини, психологу буде дуже важко що-небудь зробити. Тільки якщо ця проблема стане актуальною для самої дитини – її можна розв'язати.

Як же допомогти дитині у розв'язанні її проблем? Т. Гордон радить користуватися в спілкуванні технікою «прийняття» й активно демонструвати дитині, що її цінують і люблять. Навчити дитину переживати почуття власної цінності надзвичайно важливо. Це почуття допомагає людині розвинути свої потенційні можливості, набути незалежність, дає сили самостійно розв'язувати проблеми, які неминуче виникають у житті. Відчуття того, що її люблять, що вона значуща для інших, додає дитині впевненості в собі і своїх силах.

Крім того, на думку Г. Гордона, треба навчитися слухати дітей. Слухаючи, ми спонукаємо людину говорити саме про те, що її турбує. Слухаючи, ми зменшуємо емоційну напруженість дитини і невербально повідомляємо їй, що приймаємо її такою, якою вона є, з усіма її труднощами і проблемами. Слухати можна по-різному. Т. Гордон виділяє чотири основних способи слухання.

1. Пасивне слухання – мовчазне й уважне.
2. Слухання, що супроводжується реакціями підтвердження (кивання головою, міміка, жести, короткі репліки).
3. «Відчинення дверей» – спосіб слухання, необхідний, коли дитина потребує додаткових заохочень для того, щоб почати говорити чи розповідати про свою проблему більш докладно. При цьому застосовуються, наприклад, такі фрази: «Чи не хочеш ти розповісти про це детальніше?», «Мені цікаво те, що ти говориш».
4. Активне слухання – це слухання з налагодженням зворотного зв'язку.

Ю. Б. Гіппенрейтер так описує техніку активного слухання. Припустимо, у дитини виникли проблеми – вона засмучена, скривджена, зазнала невдачі, їй боляче, соромно, страшно, з нею обійшлись грубо або несправедливо. У цьому випадку перше, що повинен зробити дорослий, – це якомога точніше назвати переживання дитини, озвучити її почуття. Наприклад: «Ти дуже засмучена...», «Ти більше не хочеш ходити до школи...», «Ти вважаєш, що твої друзі тебе обдурили...» і т. ін. Після такої фрази слід помовчати. Пауза допоможе дитині розібратися у своїх переживаннях, після того, як ви їх озвучили. Іноді корисно не тільки позначити почуття дитини, але й коротко повторити сказане нею про подію, що трапилась. Усе це потрібно для того, щоб показати дитині, що дорослий розуміє її почуття і поділяє їх. Якщо ж ви не зовсім точно вгадали почуття чи подію, і дитина вас виправила, будьте уважні до цього виправлення й у своїй відповіді покажіть, що ви її почули і запам'ятали.



Практика показує, що таке приєднання дорослого до почуттів дитини справляє на неї особливий вплив. Можна виділити щонайменше три результати використання методу активного слухання.

1. Послаблюються або зовсім зникають негативні переживання дитини. Тут виявляється закономірність: розділена радість подвоюється, розділене горе ділиться навпіл.
2. Дитина, переконавшись, що дорослий готовий її слухати, починає розповідати про себе, ділитися своїми враженнями й переживаннями.
3. Дитина сама просувається у розв'язанні своєї проблеми, бо краще усвідомлює її причини і відчуває підтримку близьких людей.

Для повноцінного спілкування дуже важливо, щоб дитина також розуміла почуття і переживання дорослого. Дорослі часто вдаються до зауважень директивного характеру, які вказують на щось, підтримують або схвалюють. Однак такі вказівки не містять у собі інформації про те, як поведінка дитини впливає на дорослого. Таку інформацію несуть зауваження іншого типу – **Я-висловлювання**: «Мене засмучує твоя поведінка», «Я дуже турбуюся про тебе» або «Я дуже задоволена, що ти виявив самостійність!». Подібні зауваження спонукають дитину стати на місце дорослого, дають можливість вникнути в його стан, зрозуміти, що він відчуває. У результаті проблема дорослого стає і проблемою дитини. Такі зауваження не псують відносин і навіть посилюють близькість дітей і дорослих, імовірність того, що дитина захоче змінити свою поведінку, досить висока.

Крім мови вербальної, психолог обов'язково має володіти невербальними засобами спілкування. Про почуття людини можна дізнатися за складним комплексом вчинків, слів і пов'язаною з ними експресією. Психологу важливо зрозуміти, що переживає людина. Для цього треба вміти вловлювати часом миттєві реакції клієнта, «читати» їх. Крім того, психолог і сам повинен уміти шляхом невербальної передачі інформації привернути увагу клієнта до себе, викликати його довіру, виглядати переконливим при корекційному впливі. У чому ж полягає спілкування без слів? Це, насамперед, міжособистісна відстань і організація простору, вираз обличчя і погляд, а також пози, жести, дотики, звучання голосу, його тон, темп, інтонації тощо.

**Експериментальне стандартизоване і клінічне обстеження.** Відомо, що до організації і проведення тестового обстеження висуваються жорсткі вимоги. Ці вимоги серйозно обмежують свободу дій психолога, позбавляють його можливості гнучко підходити до вивчення особистості дитини. Тому ми переконані, що для постановки завдань корекції доцільно застосовувати «клінічний» варіант обстеження. Розглянемо його особливості.

Клінічний підхід акцентує на якісному аналізі результатів і способів виконання досліджуваними завдань, урахуванні характеру і причин помилок, визначенні можливостей їх усунення в результаті надання

допомоги. Зазначена особливість клінічного обстеження передбачає активну і гнучку поведінку експериментатора. У даному випадку широко використовуються: зміна інструкцій у завданнях – їх пояснення, уточнення; відмова від обмеження в часі (при збереженні уваги до цієї характеристики); дозволяється навчати дитину, підбадьорювати її, робити зауваження. Усе це найважливіші прийоми одержання інформації. Таким чином, з'ясовуються критичність дитини щодо своїх помилок, особливості мотивації, самооцінки, здатність до навчання, зокрема здатність застосовувати засвоєні знання для розв'язання наступних завдань. Знімаючи тверду фіксованість і регламентацію тесту, клінічна процедура дозволяє психологу спрямовано і гнучко реагувати на всі відповіді дитини. У клінічному варіанті можна ефективно використовувати найрізноманітніші завдання, у тому числі узяті з відомих тестів. Втрачаючи в цьому випадку право застосовувати кількісні норми, психолог одержує можливість варіювати різні за складністю завдання. При проведенні клінічного варіанта обстеження фіксується не тільки результат виконання завдання, а й різноманітні якісні особливості психічної діяльності дитини, що виявляються при виконанні того чи іншого завдання. Адже те саме завдання може виявити багато якостей особистості. Можливість різнобічного аналізу є важливою перевагою клінічного варіанта тестового обстеження.

Оскільки процес розвитку має цілісний характер, проблеми в ньому не існують ізольовано. Тому тільки комплексне, всебічне психологічне обстеження проблеми чи труднощів розвитку дозволить психологу зробити достовірний висновок про їхню природу і причини, правильно розробити корекційну програму з їх подолання або виробити рекомендації щодо надання психологічної допомоги.

Прикладом комплексного підходу до вивчення психологічної проблеми особистості може бути *програма обстеження школяра*, спрямована на виявлення причин його неуспішності, що має передбачати реалізацію таких кроків:

- діагностика рівня розвитку й особливостей пізнавальної сфери;
- аналіз навчальних навичок школяра (перегляд його зошитів, проби на читання, писання, розв'язання задач);
- вивчення рівня й особливостей навченості (завдання з дозованою допомогою дорослих), сформованості елементів навчальної діяльності, внутрішнього плану дій, довільної регуляції пізнавальної діяльності й поведінки;
- аналіз особливостей мотивації навчання, пізнавальних інтересів, позашкільних інтересів і переваг;
- з'ясування емоційного компоненту неуспішності (як учень ставиться до своїх оцінок, рівень його домагань, який типовий зворотний зв'язок одержує від батьків і вчителів, чи є сфери діяльності, що дозволяють йому компенсувати неуспіх у навчанні);

- з'ясування типових видів допомоги батьків учневі в навчальній діяльності (хто займається з ним, як багато, які прийоми використовуються). Цікавий і аналіз стилю батьківського виховання в родині загалом (роль обох батьків та інших членів родини);
- збір анамнезу даного випадку (з'ясувати, з чим пов'язують вчителі й батьки низьку успішність дитини).

Вивчення усіх цих моментів надзвичайно важливе для складання корекційної програми з надання психологічної допомоги невстигаючому учню.

### 1.6. **Форми психологічної корекції**

Залежно від специфіки конкретної ситуації психологічної допомоги, особливостей психологічних проблем, віку психолог може використовувати різні форми психокорекційної роботи. За формою роботи з клієнтом розмежовують *індивідуальну і групову психокорекцію*.

У випадку індивідуальної психокорекції психолог працює з клієнтом один на один, без присутності сторонніх осіб. В іншому випадку він працює з групою клієнтів, які у психокорекційному процесі взаємодіють не тільки з психологом, але й один з одним.

Індивідуальна робота застосовується в тих випадках, коли через особистісні чи соціальні причини (горе (коли людині потрібна тільки розрада), інтимні проблеми, статус клієнта чи його особистісні особливості) використання групової форми психологічної допомоги неможливе.

Індивідуальній формі психологічної корекції надається перевага в таких випадках: сильна тривожність, сором'язливість, невпевненість у собі, необґрунтовані страхи, втрата сенсу і мети життя, проблеми недостатнього усвідомлення самого себе чи виражена флегматичність, інертність мислення, загальмованість реакцій. А також у випадках, коли з якихось причин участь клієнта в груповій роботі небажана, наприклад, виражена збудливість і емоційна нестабільність клієнта, важкий характер, недостатній рівень інтелектуального чи морального розвитку та ін.

Перевагою індивідуальної психокорекції є те, що вона забезпечує конфіденційність, таємність і за своїм результатом буває глибшою, ніж групова, бо спрямована на самотійну роботу клієнта над собою, гармонізацію особистості загалом. Індивідуальна психокорекція краще розкриває особистісні особливості клієнта, допомагає зняти психологічні бар'єри, що можуть виникати і часто важко переборюються в тому випадку, коли людині доводиться відверто висловлюватися в присутності інших.

При розв'язанні проблем міжособистісного характеру, у випадках, коли зміст проблем потребує розвивальної, навчальної спрямованості або групової, соціальної підтримки, перевага надається груповій формі корекційної роботи, що передбачає взаємодію групи клієнтів із психологом і між собою.

Перевагою групової психокорекції є одержання різноманітного зворотного зв'язку, апробація набутих навичок спілкування, альтернативної

поведінки та соціальної взаємодії, а також сам факт спільного проживання емоційно насичених подій у групі.

Якщо відповідно до проблеми клієнту потрібна групова робота, а він (у силу зазначених вище причин) не може працювати в групі, тоді як перший етап на шляху розв'язання особистісних проблем бажано використовувати індивідуальну форму психокорекції і поступово підводити клієнта до включення в групову роботу.

Перевагу котрійсь із форм корекційної роботи надають залежно від віку клієнта. Для дошкільників і юнаків частіше використовують індивідуальну роботу; у молодшому шкільному та підлітковому віці ефективніша групова робота. Загалом при розв'язанні психологічних проблем особистості індивідуальна і групова психокорекція зі специфічними для них методами впливу посилюють і доповнюють одна одну.

### 1.7. Етапи психокорекційної роботи

У психокорекційній роботі психолога умовно виокремлюють кілька взаємопов'язаних етапів.

Перший етап – *діагностичний*. Він передбачає визначення суті проблеми, її причин і встановлення діагнозу. Цей етап охоплює такі види діяльності практичного психолога:

- 1) вивчення запиту;
- 2) первинне формулювання психологічної проблеми;
- 3) висунення гіпотез щодо причини психологічної проблеми;
- 4) комплексна психологічна діагностика особистості;
- 5) визначення чинників, які пов'язані з указаною проблемою або зумовлюють її появу;
- 6) формулювання психологічного діагнозу з обов'язковим визначенням прогнозу подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за відсутності такої;
- 7) розробка загальної програми психологічної корекції з урахуванням усіх зазначених чинників і вимог.

Другий етап – *установчий*. Його суть полягає в порушенні питання відповідальності та активності клієнта, бажання змінитися самому і поліпшити свою життєву ситуацію. Цей етап передбачає такі важливі моменти психокорекційної діяльності психолога:

- 1) формування адекватного ставлення клієнта до своєї проблеми, психолога і методів корекційного впливу. Це допоможе клієнту уникнути як недооцінювання, так і переоцінювання своєї проблеми і ролі психолога в її розв'язанні. У першому випадку клієнт не має стимулу для усунення своїх проблем, у другому – слабшає його віра в себе і свої можливості;
- 2) можливе переформулювання запиту, мети психологічної корекції;

- 3) створення активної настанови особистості на психокорекційну роботу;
- 4) формування у клієнта мотивів самопізнання і самовдосконалення, усвідомлення себе суб'єктом саморозвитку, який відповідає за свою поведінку, емоції та рішення.

Третій етап – *корекційний*. Він полягає у виконанні складеної психологом корекційно-розвивальної програми. При цьому лише суб'єктне ставлення і активна участь клієнта в корекційному процесі можуть забезпечити ефективне розв'язання його особистісної проблеми.

Четвертий етап – *оцінювання ефективності психокорекції*. Складність цього етапу зумовлена кількома чинниками, зокрема відсутністю чітких норм психічного і особистісного розвитку, а також керуванням принципом «особистісного досягнення» у психокорекційному процесі.

Важливо зважати й на ту обставину, що зняття симптомів дезадаптації, усунення зовнішніх проявів особистісних проблем може мати тимчасовий характер, якщо при цьому не усунуто причини, які обумовили їх появу.

Тому доцільна відкладена перевірка результатів корекції (6-7 місяців), яка б показала стійкість особистісних змін. Фактором, що посилює успішність корекційної роботи, є пролонгованість корекційного впливу. Навіть у період після завершення корекції (період відкладеного контролю ефективності) психологу бажано підтримувати контакти з клієнтом, цікавитися його психоемоційним станом, особистісним самопочуттям, можливістю появи нових проблем у спілкуванні, поведінці чи розвитку.

Крім того, показник ефективності корекції може змінюватися залежно від того, хто її оцінює (клієнт, психолог, оточення клієнта). Так, для клієнта основним критерієм успішності участі в психокорекційному процесі може бути емоційне задоволення від занять і спілкування з психологом та зміна особистісного самопочуття вбік позитивного сприйняття себе та інших. Для психолога, який відповідає за організацію і здійснення корекційної програми, основним критерієм оцінки має бути досягнення поставлених у програмі цілей. Для осіб з оточення клієнта ефективність психокорекції визначатиметься ступенем задоволення їхнього запиту, мотивів, що спонукали звернутися по психологічну допомогу, а також особливістю усвідомлення ними проблеми клієнта і власних завдань, безпосередньо пов'язаних з її розв'язанням.

Отже, можна виокремити такі чинники, що визначають ефективність психокорекції:

- 1) очікування і настанови клієнта;
- 2) зміст і кількість проблем клієнта;
- 3) особистісна мотивованість і активність особистості, її відповідальність за зміни; перехід корекції в самокорекцію;
- 4) очікування психолога, який здійснює психологічну корекцію;
- 5) професійний та особистісний досвід психолога;
- 6) глибина опрацювання проблеми, усвідомлення або усунення її причин;

- 7) пролонгованість психокорекційного впливу, Емоційний контакт і підтримка психологом клієнта.

Розглядаючи питання про методи оцінювання ефективності психокорекції, психологи дійшли висновку, що процес оцінювання має бути двостороннім: з використанням методу суб'єктивного звіту (фіксація особистісних змін, які суб'єктивно відчуває клієнт) і об'єктивно-експериментальних методів (об'єктивна реєстрація параметрів, що характеризують зміни в різних модальностях психологічної реальності людини).

Оптимальним є оцінювання ефективності психологічної корекції за результатами діагностики чинників, що зумовлюють явища, які підлягають корекції. Причому повторну діагностику слід проводити за допомогою тих самих психодіагностичних методів, якими досліджували причинні чинники до і після здійснення корекції.

Суб'єктивний звіт із позиції наукового підходу вважається менш точним діагностичним критерієм. Однак саме він найбільше відповідає меті психокорекційного процесу. Адже учасники психокорекції звернулися за допомогою до психолога у зв'язку з певними, проблемними для них переживаннями, формами взаємин, конфліктами тощо. І якщо після завершення психокорекції її учасники говорять, що в їхньому житті відбулися позитивні зрушення, що змінилося ставлення до себе, до оточуючих чи життєвої ситуації, – це означає, що психокорекція була ефективною.

На цій підставі суб'єктивний звіт можна вважати специфічним критерієм ефективності психокорекції та обов'язково використовувати як найбільш природний і простий спосіб оцінювання ефективності.

Отже, при оцінюванні ефективності психологічної корекції потрібно враховувати як об'єктивні (результати контрольного дослідження), так і суб'єктивні показники.

### **Запитання. Завдання**

1. Дайте визначення поняття «психологічна корекція». Предмет психокорекції.<sup>30</sup>
2. Розкрийте особливості психокорекційного та психотерапевтичного впливів.
3. Укажіть специфічні ознаки психологічної корекції.
4. Які проблеми, труднощі особистісного розвитку людини можна розв'язувати за допомогою психологічної корекції?
5. Проаналізуйте складники психокорекційної ситуації.
6. Охарактеризуйте завдання психокорекції.
7. Розкрийте принципи психологічної корекції.
8. Які особливості проведення психологічного обстеження з метою визначення завдань корекції? Укажіть методи отримання психологічної інформації.
9. Назвіть форми корекційного впливу. Чим слід керуватися в їх виборі?
10. Укажіть і охарактеризуйте етапи психокорекції.

## **Теоретичні основи і передумови психокорекційної практики**

### **2.1. Лікувальна педагогіка**

Перші спроби цілеспрямованого впливу на психічний розвиток дитини були зроблені на початку XIX століття.

У цей час педагоги й лікарі спеціально вивчали психічні порушення в дітей (в основному розумову відсталість) і можливості компенсації цих порушень. Більшість дослідників пов'язували розумову відсталість із браком інформації, яку дитина має одержати в перші роки життя, і прагнули поповнити цей дефіцит знань і умінь. Цей напрямок корекційного впливу дістав назву «лікувальна педагогіка». Найбільш яскраві його представники – Жан Ітар, Йоганн Песталоцці, Фрідріх Фребель, Бенедикт Морель, Марія Монтесорі. У середині XIX століття фахівці в галузі лікувальної педагогіки почали приділяти більше уваги не тільки грубим формам розумового недорозвинення, а й більш легким, що обумовило виділення різних форм так званої психічної незрілості й розробку методів їх подолання. З кінця XIX століття лікувально-педагогічний напрямок, поряд із розумовими проблемами, охоплює також питання виправлення різних труднощів характеру у дітей і підлітків за допомогою морального впливу. Таким чином, до початку XX сторіччя в психології сформувалася проблема корекції психічних порушень у розвитку особистості. Багато наукових шкіл і напрямів тією чи іншою мірою вплинули на розв'язання даної проблеми.

Розглянемо основні напрями психології і психотерапії з погляду розуміння ними причин виникнення психологічних проблем особистості та шляхів їх розв'язання.

### **2.2. Психоданаліз**

На початку XX століття у західній психології значного поширення набули ідеї психоданалізу, розроблені Зигмундом Фрейдом. Для опису людини як особистості теорія психоданалізу використовує внутрішні психологічні властивості індивіда, у першу чергу його потреби й мотиви. Структура особистості, за З Фрейдом, має три складові: «Воно», «Я» і «Над-Я». Воно – це власне несвідоме, що містить глибинні потяги, мотиви й потреби. Я – свідомість людини, сприйняття й оцінка нею себе і своєї поведінки. Над-Я представлене як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Над-Я – це результат впливу суспільства (насамперед батьків та інших близьких людей)

на свідомість і підсвідомість людини. Неусвідомлювані потяги, що йдуть від Воно, найчастіше перебувають у стані конфлікту з тим, що міститься в Над-Я, тобто із соціальними та моральними оцінками поведінки. Ці суперечності розв'язуються за допомогою Я-свідомості, що прагне розумно примирити обидві конфліктуючі сторони так, щоб потяги «Воно» були максимально задоволені і при цьому не порушувалися норми моралі.

Невдоволення собою, тривожність, занепокоєння часто супроводжують людину. За З. Фрейдом, ці стани є суб'єктивним, емоційно забарвленим відображенням у свідомості людини боротьби суперечностей між тим, що визначає поведінку насправді (Воно), і тим, що має керувати нею (Над-Я).

Прагнучи позбутися неприємних емоційних станів і переживань, людина вдається (як правило, неусвідомлено) до *психологічних механізмів ego-захисту*. Вважаємо за необхідне розглянути деякі з них.

*Витіснення* – усунення зі свідомості травмувальних моментів, неприємних, неприйнятних для індивіда почуттів, думок і намірів. Однак, витіснені зі свідомості, вони продовжують впливати на психоемоційний стан і поведінку людини. Витіснені переживання проявляються, за З. Фрейдом, в обмовках, забудькуватості, мимовільних «ненавмисних» діях. Тому психолог повинен уважно ставитися до цих проявів психічної реальності людини.

*Заперечення* – полягає в тому, що коли реальна дійсність дуже неприємна людині, вона «заплющує очі», ніби не помічає її існування (наприклад, несприйняття критики на свою адресу та ін.).

*Раціоналізація* – спосіб розумного виправдання будь-яких вчинків і дій, що суперечать моральним нормам і викликають занепокоєння. На місце справжніх мотивів і причин своїх дій людина підставляє інші, що подають її в більш привабливому світлі. Класична ілюстрація раціоналізації – байка про зелений виноград, у якій лисиця не зуміла дістати виноград і свою невдачу пояснювала тим, що виноград нестиглий.

*Проекція* – підсвідоме приписування неприйнятних для індивіда (з погляду суспільної моралі чи особистих норм) власних якостей, почуттів і бажань іншим особам, що звільняє індивіда від їх усвідомлення, прийняття і переробки.

*Реактивні утворення* – поведінка, яка протиставляється бажанню; це явна або неусвідомлена інверсія бажання (наприклад, відштовхування людини, яку любиш).

*Ізоляція* – це відокремлення ситуації, що травмує психіку, від пов'язаних з нею власних переживань (усе відбувається начебто з кимось іншим). Ізоляція ситуації від власного Его яскраво виявляється в людей, що перебувають у стані сильного емоційного потрясіння, зазнали втрати близької людини, а також у дітей: граючись з лялькою, дитина може дозволяти їй робити й говорити все, що їй самій заборонено.

*Регресія* – зісковзування на більш примітивний рівень поведінки чи мислення під тиском важких (нездоланих) життєвих ситуацій, особистісних проблем і гострих емоційних переживань (вживання



алкоголю, розмова вголос, читання бульварних романів, довіра до містифікаторів, смоктання пальця чи кусання нігтів).

*Сублімація* – це найбільш поширений захисний механізм, за допомогою якого лібідо чи агресивна енергія трансформується в різні види соціально прийнятної діяльності (спорт, інтелектуальна праця, творчість). Сублімована енергія, на думку З Фрейда, створює цивілізацію.

Отже, механізми захисту – це способи, за допомогою яких Его захищає себе від внутрішнього та зовнішнього тиску (конфлікту між свідомим і несвідомим). Якщо ці та інші захисні механізми не допомагають, то внутрішня психоемоційна напруженість зростає. Залежно від зовнішніх і внутрішніх умов психічне напруження може призводити до невротичних проявів. *Мета психоаналізу* – допомогти клієнтові усвідомити витіснені в підсвідомість причини внутрішнього конфлікту за допомогою техніки вільних асоціацій, проєктивних методів, тлумачення сновидінь, аналізу фантазій, механізмів психологічного захисту та ін. Вважають, що коли людина усвідомить причини особистісного конфлікту, то психологічні проблеми розв'яжуться без втручання аналітика, автоматично й неминуче, а Его зміцніє і посилиться. Тому в психоаналізі як лікувальному методі не керують клієнтом, не виховують його, не змінюють ставлення до навколишнього світу і самого себе. Усі психотерапевтичні методи є логічним аналізом його попереднього досвіду [57].

Починаючи з 20-х років ХХ століття психоаналітичний підхід активно застосовується в дитячій психіатрії. Використання психоаналізу в роботі з дітьми пов'язують з іменами Анни Фрейд, Меланії Клейн, Вільгельма Штекеля і багатьох інших психоаналітиків, які займалися переважно проблемами дитячого віку. Дитячий психоаналіз привніс у дитячу психіатрію і психологію прагнення тонко досліджувати історію життя людини, засвідчив важливу роль психічних травм дитячого віку у виникненні багатьох психологічних проблем і труднощів особистості. Він передбачає вдумливе й сумлінне спостереження за дітьми, уважне вивчення найтонших рухів дитячої психіки.

Є в психоаналітичному підході до дітей своя специфіка і свої прийоми, зумовлені віковими особливостями психіки дітей. Пряме використання в дитячому психоаналізі методу вербальних вільних асоціацій (основного прийому психоаналізу дорослих) наштовхувалося на значні труднощі. Це привело до введення в психоаналітичну практику *трьох принципово нових, специфічних для дитячого віку положень*. *Перше* – необхідність досягнення тісного терапевтичного союзу з батьками в профілактиці й подоланні відхилень у розвитку особистості дитини. *Друге* – необхідність встановлення зв'язку терапевта з дитиною. Спочатку умовою встановлення такого зв'язку Анна Фрейд вважала позитивне емоційне ставлення дитини до терапевта. У міру розвитку дитячої аналітичної техніки засобами встановлення терапевтичного аналітичного зв'язку стають кооперація і гра. Кооперація досягається шляхом вербалізації терапевтом почуттів і

переживань дитини «тут і тепер» (тобто в даний момент). Через вербалізацію афектів дитини стає можливим усвідомлення нею пережитих у ранньому дитинстві конфліктів та їх подолання. *Третє* – необхідність аналізу гри й малювання як символічної діяльності дитини. Це положення привело до узагальнення терапевтичних технік корекції особистісного розвитку в дитячому психоаналізі до двох основних форм – ігрової терапії та терапії мистецтвом (арт-терапія, зображувальна терапія).

Більш докладно характеристику цих двох методів, як найбільш поширених і ефективних для дитячого віку, ми розглянемо в розділі «Корекція особистісних проблем і поведінки в дитячо-юнацькому віці».

### 2.3. Індивідуальна психологія А. Адлера

В основі індивідуальної психології лежить розуміння кожної людини як інтегрованої цілісності, не відокремленої від соціального середовища.

За А. Адлером, людина – активна свідома істота, яка «сама себе визначає в житті», через сенс життя, свободу вибору і прагнення до самореалізації («життєві цілі», «життєвий стиль», «боротьба за вищість») [57].

Адлер стверджував, що майже кожна людина має якісь фізичні чи психічні, найчастіше характерологічні недоліки, що формують у неї «комплекс неповноцінності». Однак почуття неповноцінності може здійснювати, поряд із негативним, і позитивний вплив на особистість, бо нерідко є стимулом для досягнення мети. У цих випадках комплекс неповноцінності формує стійке прагнення бути не гіршим, а кращим за інших, спонукаючи індивіда до зусиль, робить його більш завзятим у досягненні мети. Отже, прагнення до вищості, за Адлером, є вродженим і трактується як спонукання до самополіпшення, розвитку своїх здібностей, потенційних можливостей. Тому й агресивність Адлер розумів як ініціативу до подолання перешкод, необхідну в боротьбі за самоствердження, і не ототожнював її з ворожістю.

Важливими поняттями в індивідуальній психології є «життєва мета» і «життєвий стиль» як індивідуальний спосіб досягнення життєвих цілей. Основа для формування життєвих цілей закладається в дитячому віці (протягом перших п'яти років життя) як компенсація почуття неповноцінності, невпевненості в собі. Чим більшим є почуття неповноцінності, тим сильніше гіпертрофовані життєві цілі. Життєва мета зазвичай повністю не усвідомлюється, але забезпечує головні напрями й завдання діяльності особистості, формуючи її унікальний життєвий стиль.

До основних чинників, що впливають на деформацію життєвого стилю, А. Адлер відносив фізичну неповноцінність, розбещеність і неприйняття. Причому, за А. Адлером, поведінка людини, сприйняття нею явищ життя визначаються не стільки об'єктивною реальністю, скільки уявленнями про навколишній світ, особистісними особливостями індивіда та попереднім досвідом («схема апперцепції»). Частиною життєвого стилю кожної людини є її уявлення про себе і про навколишній світ.

Причиною виникнення внутрішнього конфлікту і джерелом психологічних проблем в індивідуальній психотерапії є невідповідність між уявленням індивіда про те, яким він є насправді (реальне Я), і тим, яким хотів би бути (ідеальне Я). Подолання цієї невідповідності може здійснюватися в кілька способів, насамперед шляхом успішної компенсації, у результаті чого індивід досягає мети. Інші шляхи розв'язання внутрішнього конфлікту можна вважати дією *механізмів психологічного захисту*.

- шлях «надкомпенсації» (заглиблення у фантазії);
- шлях самоствердження за допомогою приниження інших;
- шлях самовиправдання або «заглиблення у хворобу» (невроз), що одночасно маскує власну неспроможність і є засобом «підкорення» собі оточуючих.

А. Адлер розцінював невроз як своєрідний характер, сформований життєвий стиль, а шлях, обраний невротиком, – як компенсаторне пристосування до навколишнього середовища. Тож основною причиною психологічних проблем особистості є помилкова схема аперцепції та нереальна й недосяжна життєва мета, а отже, основне завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти клієнту зрозуміти себе, свою поведінку (життєвий стиль) та усвідомити фіктивні життєві цілі.

Усвідомлена фіктивна мета втрачає здатність вирішальним чином впливати на поведінку людини. Зрозуміти себе – це означає насамперед усвідомити, яке місце ти займаєш у навколишньому світі, навчитися бачити свої помилки й розуміти їх наслідки.

Можна виокремити такі *завдання психологічної допомоги* в руслі індивідуальної психотерапії А. Адлера:

- 1) знизити почуття неповноцінності, підвищити самооцінку, впевненість у собі, почуття власної значущості;
- 2) скоригувати життєві цілі, мотиви поведінки, систему ставлень особистості з перспективою зміни стилю життя, формування реалістичних, досяжних цілей;
- 3) розвивати соціальний інтерес як основу психічного здоров'я особистості (рис. 2.1).

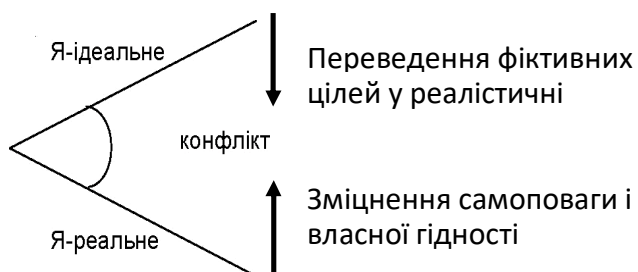


Рис. 2.1. Схема психологічного конфлікту і шляхи його подолання за А. Адлером

Для психолога, який здійснює психокорекційну діяльність, цінною є думка А. Адлера про те, що людина не пасивний об'єкт впливу зовнішнього середовища, а сама активно формує свою особистість. «Індивід – і картина, і художник. Він – художник своєї власної

особистості». Роль психолога полягає в тому, щоб розкрити «творчі сили» особистості та спрямувати їх у потрібне русло.

## 2.4. Біхевіористична психологія

В основі біхевіоризму лежить відкриття І. П. Павловим умовного рефлексу. Американський психолог Дж. Уотсон на основі досліджень І. П. Павлова зробив висновок, що свідомість не відіграє ніякої ролі в навчанні. На думку Дж Уотсона, справжнім предметом психологічного дослідження є поведінка людини від народження до смерті. А в основу вивчення поведінки може бути покладена формула «стимул – реакція» («S > R»). Дж. Уотсон і його співробітники намагалися пояснити всі види поведінки як звички, набуті в результаті ефективного повторення певних дій у відповідь на зовнішні чи внутрішні подразники. Отже, вони запропонували теорію навчання методом спроб і помилок [57].

Для підтвердження своєї теорії вони проводили спостереження за немовлятами у звичайних та експериментальних яслах. Піддаючи дітей впливу негативних і позитивних подразників і пов'язуючи їх дію з конкретними людьми чи предметами, дослідники незабаром констатували, що реакції страху, гніву або любові виникали в дітей, щойно вони бачили відповідних людей чи відповідні предмети.

Учені, які продовжили традиції Уотсона (необіхевіористи), прагнучи подолати механічний детермінізм традиційного біхевіоризму, змушені були включити у свою теорію такі поняття, як «намір», «план», що допускають деяку суб'єктивність. Без цього вони не могли пояснити складніші форми поведінки, такі, як розв'язання творчих завдань або планування дій.

Сучасні біхевіористичні погляди базуються на положенні про те, що людина є продуктом і одночасно виробником середовища, яке її оточує (А. Бандура). Тобто людина трактується як суб'єкт, що своїми діями змінює реальність. На думку сучасних представників біхевіористичного напрямку, основою поведінки є не механічна реакція, а цілеспрямована акція – усвідомлена дія. Між стимулом і реакцією знаходиться «система внутрішніх процесів», яка детермінує поведінку людини. На її основі суб'єкт встановлює «сміслові зв'язки», тобто вчиться. У результаті навчання індивід створює «когнітивну карту» і з її допомогою визначає свою поведінку (Е.-Ч. Толмен). Тобто кожна поведінкова реакція людини базується на попередньому досвіді та генетичному коді. А це означає, що за допомогою заохочення чи покарання можна сформувати певний стереотип поведінки (Б. Скіннер – «оперантне обумовлення»).

У поведінковій психокорекції психологи мають справу з проблемами реальної поведінки клієнтів у реальному житті і не розглядають причини, що обумовлюють ці проблеми. Вони вважають, що вся поведінка, як нормальна, так і аномальна, є наслідком того, набула людина поведінкові навички чи ні. Тому психологічні проблеми і труднощі особистості розглядаються як форми неадаптованої поведінки. Отже, основна *мета корекційного впливу* – вироблення нової адаптивної поведінки, посилення, підкріплення слабо представлених позитивних форм поведінки, а також подолання поведінки, яка стала дезадаптивною.

Окремі цілі поведінкової психокорекції можуть містити формування нових соціальних умінь (групи тренінгів умінь), оволодіння прийомами саморегуляції психоемоційних станів та поведінки, подолання шкідливих характерологічних чи поведінкових звичок, зниження страхів тощо.

Поведінкова психокорекція має характер навчання, а стосунки між психологом і клієнтом нагадують відносини вчителя з учнем, при провідній фіксованій ролі психолога.

Відповідно до теорії навчання виділяють два етапи: набуття (навчання) нової форми поведінки та її виконання (репетиція). Клієнт навчається нових емоційних і пізнавальних альтернатив поведінки, які треба прорепетувати і випробувати в корекційній ситуації і поза нею. У поведінковій психокорекції широко застосовуються прийоми заохочення, рідше – покарання, ретельно контролюються результати корекції.

Докладніше про методи і прийоми корекційного впливу поведінкової терапії йтиметься в розділі «Корекція особистісних проблем і поведінки в дитячо-юнацькому віці».

## 2.5. Гештальтпсихологія

Гештальттеорія базується на понятті цілісності, тобто світ сприймається як ціле, яке виходить за межі його складових. Так, мелодія є цілісністю, бо вона щось більше, ніж сума нот, які її складають. У світлі цього положення вчені вивчали сприйняття. Для гештальтистів сприйняття будується на відношенні між двома елементами: сприйнятим предметом (формою, фігурою) і фоном. Вони показали, що в основі сприйняття речей лежать інтенції суб'єкта (спрямованість свідомості на який-небудь предмет). Кожна з них веде до різного, але цілісного сприйняття речі. Так, той самий сад поставатиме по-різному перед садівником, дитиною, втомленою матір'ю або закоханими.

Сприйняття цілого (що складається з фону і форми), зумовлене інтенцією спостерігача, визначається як *гештальт*. Чим сильніша інтенція, тим чіткіше сприймається форма [40, 48].

К. Левін у своїх працях поширив поняття гештальту на всю психічну діяльність людини. Думки, почуття, спогади створюють гештальт, один з елементів якого є домінуючим на загальному фоні. Так, якщо я розгніваний, це почуття переважає над усіма іншими моїми почуттями й думками.

Одержувану інформацію людина організовує таким чином, що важливі і значущі події займають центральне місце, а менш важлива інформація відступає на другий план.

Ф. Перлз (засновник гештальттерапії) застосував це положення до опису функціонування особистості і припустив наявність ритмічної зміни процесів формування і завершення фігури, коли в якості фігури виступає потреба (наприклад, одержати підтримку або виразити гнів). Гештальтисти стверджують, що людина функціонує на основі принципу саморегуляції за допомогою постійного усвідомлення потреб, які виникають у ній самій чи

викликані середовищем, і задоволення потреб у міру їх виникнення. Всі інші об'єкти і події, не пов'язані з цим процесом, відходять на другий план. Людина ніби вибирає з фону те, що є важливим, значущим для неї. Це важливе стає для неї гештальтом, наприклад почуття, яке переважає над усіма іншими почуттями й думками. Щойно потреба задоволена, гештальт завершується, тобто втрачає свою значущість і відступає на другий план, звільняючи місце для формування нового гештальту. Цей ритм формування й завершення гештальтів є природним ритмом життєдіяльності організму. Ф. Перлз вірив у «мудрість організму» й розглядав здорову людину як саморегульовану істоту, здатну досягти оптимальної рівноваги всередині себе та між собою і середовищем [40].

Однак іноді потребу не можна задовольнити, і гештальт залишається незавершеним (порушення «організмичної рівноваги»), наприклад, злість учня на вчителя. Така невідрагована потреба або невиражене почуття стає, за Ф. Перлзом, причиною багатьох психологічних проблем і через деякий час починає впливати на поточні психічні процеси (наприклад, учень починає опиратися роботі з учителем).

Основною умовою, необхідною для того, щоб сформувати й завершити гештальт, є здатність людини усвідомлювати себе і свою домінуючу потребу в даний момент. Усвідомлення й зосередженість на потребі є *найважливішим принципом гештальттерапії*, який дістав назву «*тут і тепер*».

Особистісне зростання Ф. Перлз розглядав як процес розширення самосвідомості, що сприяє саморегуляції й координує рівновагу між внутрішнім світом і середовищем. При цьому він виділяв *три зони усвідомлення дійсності*: внутрішню – усвідомлення себе, зовнішню – усвідомлення світу і середню – усвідомлення того, що лежить між ними, а саме – фантазії, вірування, настановлення. На думку Ф. Перлза, психологічні проблеми виникають у результаті зосередження індивіда в середній зоні. Він стверджував, що психологічні проблеми особистості коріняться в її схильності надмірно фантазувати та інтелектуалізувати, мудрувати там, де потрібно просто усвідомити теперішнє [40].

Гештальттерапія *спрямована на усвідомлення* причин, що викликали травму, причому основна увага в ній зосереджується не на інтерпретації проблем, а на повторному проживанні конфліктів і травм «тут і тепер» у фізичному, емоційному і понятійному планах. Вона синтезувала прийоми психоаналізу, екзистенційної психології, біхевіоризму (підкреслення очевидного в поведінці), психодрами (відреагування конфлікту), дзен-буддизму (мінімум інтелектуалізації і зосередження на усвідомленні теперішнього). Гештальтприйоми дозволяють людині зробити фігуру чіткішою для того, щоб невідраговані почуття, зрештою, знайшли своє вираження. Таким чином, гештальт, що травмує індивіда, завершується і виникає можливість перейти до роботи над іншими прихованими проблемами.

Докладніше до методів гештальттерапії ми звернемося в розділі «Корекція особистісних проблем і поведінки в дитячо-юнацькому віці».

## 2.6. Трансактний аналіз

Трансактний аналіз розроблений у 50-ті роки американським психологом Еріком Берном. Ключовим поняттям концепції є поняття «Его-стан особистості». Берн визначив *Его-стан* як логічно пов'язану систему мислення й почуттів, що виявляється у відповідній моделі поведінки [9]. Таких Его-станів три: «батько», «дитина» й «дорослий». Починаючи спілкування з іншими, людина завжди перебуває в одному з цих станів.

*Компонент «батько»* є таким станом Я індивіда, коли він поділяє настанови своїх власних батьків. Цей компонент проявляється у вигляді критики, захисту чи моральної підтримки інших, або докорів чи розради, адресованих самому собі.

*Компонент «дорослий»* є раціональним виміром Я. Він проявляється в міркуванні, організації, передбаченні, дедукції.

*Компонент «дитина»* позначає афективну реакцію на тих чи інших людей або предмети. Радість чи засмучення, слухняність чи бунт, жага творчості чи руйнування – такі його приклади. Він має фізичні прояви: сльози, сміх, гнів та ін.

Прихильники трансактного аналізу вважають, що ці три стани Я співіснують у кожній людині й по-різному проявляються при контактах з іншими людьми.

Щоб зрозуміти, у якому Его-стані індивід діє в різних ситуаціях, і в якій формі виявляється цей стан, у трансактному аналізі розроблені решітки аналізу.

На думку Е. Берна, наше життя виткане з «ігор», тобто сцен, які ми граємо з різними партнерами, щоб домогтися від інших якихось певних стосунків. Гра – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, у якому особистість прагне уникнути близькості, тобто повноцінного контакту, шляхом маніпулятивної поведінки.

Для трансактного аналізу важливим є поняття «життєвий сценарій» (аналог «стилю життя», за А. Адлером). Життєві сценарії Е. Берн розуміє як підсвідомі життєві плани, «засновані, як правило, на дитячих ілюзіях, що можуть стійко зберігатися протягом усього життя». Сценарії визначають усе життя індивіда й наповнюють його несвідомою поведінкою, яку Берн і називає «іграми».

На думку Е. Берна, психологічні труднощі пояснюються тим, що особистість фіксована на «неправильному» (неадекватному тій чи іншій ситуації) Я-стані. Допомогти людині можна, змінивши цей Я-стан шляхом аналізу трансакцій даної людини. Основна *мета трансактного аналізу* – допомогти клієнту усвідомити свої ігри, життєвий сценарій, Его-стан і, за необхідності, прийняти нове рішення щодо поведінки й побудови життя. Сутність психологічної допомоги полягає в тому, щоб звільнити людину від виконання нав'язаних програм поведінки й допомогти їй стати незалежною, спроможною до повноцінних міжособистісних взаємин. У процесі

трансактного аналізу людині надається можливість побути в різних Я-станах, для того щоб знайти найбільш прийнятний стиль свого спілкування з іншими людьми. Трансактний аналіз використовує методи психодрами, гештальттерапії і власні специфічні прийоми. Завдяки своїй очевидності і доступності, він набув значного поширення і став не стільки формою надання психологічної допомоги, скільки формою соціального навчання повсякденної поведінки.

## 2.7. Гуманістична психологія

Ідеї гуманістичної психології найбільш поширені, тому зупинимося на них докладніше.

Основою гуманістичного напрямку є погляд на особистість людини як на цілісну, відкриту систему, здатну до самоорганізації й саморозвитку. Прихильники цього напрямку вважають, що поведінку людини слід розглядати як зовнішній прояв її внутрішнього світу. Тому поведінку людини можна зрозуміти, лише дивлячись на світ її очима. Не явище саме по собі, а унікальне сприйняття індивідом цього явища розглядається як справжня реальність. Нам часто буває важко зрозуміти дитину тільки тому, що ми сприймаємо її вкрай однобічно. Занадто багато непотрібних конфліктів між дорослими й дітьми виникає внаслідок нездатності проникнути у внутрішній світ дитини, подивитися на проблему її очима.

Основним компонентом структури особистості, за К. Роджерсом, є Я-концепція, що формується в процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, насамперед соціальним.

*Я-концепція* – це динамічна система уявлень індивіда про себе, поєднана з їх оцінкою.

Описову складову Я-концепції часто називають образом Я. Складову, пов'язану зі ставленням до себе чи окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Проте виокремлення складових Я-концепції умовне. У реальному психічному житті ці елементи утворюють єдине, практично неподільне ціле.

Формування Я-концепції проходить в онтогенезі тривалий і складний шлях під впливом різних зовнішніх впливів, яких зазнає індивід. Особливо важливими для нього є контакти із *значущими іншими*, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. Під терміном «значущі інші» розуміються люди, які є важливими або значущими для індивіда внаслідок того, що він відчуває їхню здатність безпосередньо впливати на його життя. У ранньому дитинстві найбільш значущими іншими в оточенні дитини є батьки, пізніше до них приєднуються вчителі й однолітки.

У процесі спільної діяльності і спілкування значущі інші можуть переконувати дитину як у тому, що саме її існування має велику цінність для оточення, так і в тому, що вона «істота нікому не потрібна», тобто сприяють формуванню в дитини як позитивних, так і негативних уявлень про себе, високої чи низької самооцінки.



*Самооцінка* – це особистісне судження про власну цінність. Деякі автори під самооцінкою розуміють чуттєво-забарвлене ставлення до себе в різних конкретних ситуаціях і в різних видах діяльності. Самооцінка може змінитися після досягнутого успіху або невдачі, тобто може залежати від ситуації. З окремих конкретних самооцінок і оцінок індивіда іншими людьми в онтогенезі будується самоповага. *Самоповага* – це цілісне відносно постійне почуттєве ставлення до себе, до своїх душевних процесів, особливостей, до своєї вмілості, тобто це ставлення до загального Я. У перші роки розвитку самоповага дуже залежить від зовнішніх оцінок, самооцінки та конкретних успіхів у тому чи іншому виді діяльності. У процесі онтогенезу розвивається певна автономія самоповаги, зменшується її залежність від окремих успіхів або невдач і від конкретних самооцінок. Збереження позитивної самоповаги всупереч власним вадам та недолікам – складова частина процесу, який оберігає цілісність особистості.

Для психологів і педагогів усе більш очевидним стає той факт, що самооцінка дитини, її ставлення до себе і сприйняття себе багато в чому визначають її поведінку і досягнення. Для того щоб дитина почувала себе щасливою, краще адаптувалася й переборювала труднощі, їй необхідно мати позитивне сприйняття себе. Діти з негативною самооцінкою схильні майже в кожній справі знаходити нездоланні перешкоди. У них високий рівень тривожності, вони гірше пристосовуються до нової обстановки, важко сходяться з однолітками, вчаться з явним напруженням. Дані багатьох досліджень засвідчують, що труднощі в навчанні багатьох невстигаючих дітей є не наслідком їхньої розумової чи фізичної неповноцінності, а, скоріше, результатом їхніх уявлень про себе як про нездатних до серйозного навчання. Певно, можна сказати, що успіхи в школі, на роботі, у житті в цілому не менше залежать від уявлень людини про свої здібності, ніж від самих цих здібностей. Ніщо так не сприяє успіху, як упевненість у ньому, і ніщо так не провіщає невдачу, як свідоме її очікування. На думку американського психолога Р. Бернса, в основі таких відносин, що складаються між очікуваннями й поведінкою, лежить механізм «пророцтва, що самореалізується».

Я-концепція діє як свого роду фільтр, який визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації. Проходячи крізь цей фільтр, ситуація осмислюється, набуває значення, що відповідає уявленням людини про себе.

Образ і оцінка свого Я зумовлюють певну поведінку індивіда, тому Я-концепцію ми можемо розглядати як сукупність настановлень індивіда, спрямованих на самого себе. Особливості Я-концепції як комплексу настановлень полягають лише в тому, що об'єктом у цьому випадку є сам носій. Завдяки цій самоспрямованості всі емоції й оцінки, пов'язані з образом Я, є дуже сильними і стійкими. Тому, якщо Я-концепція сформувалася й виступає як активний початок, змінити її буває надзвичайно важко.

Р. Бернс у книзі «Я-концепція і виховання» говорить про те, що дорослі часто наївно вважають, що можна легко підвищити занижений

рівень самооцінки дитини шляхом створення позитивних підкріплень. Керуючись цією думкою, вони щедро хвалять таку дитину. Однак немає жодної гарантії, що дитина сприймає все це саме так, як ми розраховуємо. Її інтерпретація наших дій може виявитися несподівано негативною. Наприклад, вона може сказати собі: «Напевно, я зовсім нездатний, раз учитель увесь час намагається переконати мене в протилежному». Практично не існує такої дії, яку міг би почати вчитель, не побоюючись, що дитина з низькою самооцінкою не надасть їй негативної інтерпретації. Ось чому так важливо, щоб в особистості з раннього дитинства формувалося позитивне уявлення про себе.

У гуманістичній психології прийнято виділяти три основні настанови на сприйняття людиною себе:

- реальне Я – настановлення, пов'язані з уявленнями індивіда про те, який він насправді;
- дзеркальне (соціальне) Я – настановлення, пов'язані з уявленням індивіда про те, як його бачать інші;
- ідеальне Я – настановлення, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким би він хотів стати.

Важливу роль у формуванні самооцінки відіграє зіставлення образу реального Я з уявленнями про те, якою людиною хотіла б бути, чи з тим, як її сприймають інші.

Ці зіставлення часто фігурують у різних психологічних теоріях, при цьому високий ступінь збігу реального Я з ідеальним вважається важливим показником психічного здоров'я (індивідуальна психологія Адлера). У теорії ж одного з засновників гуманістичного напрямку американського психолога Карла Роджерса першопричиною особистісних порушень є конфлікт між Я-концепцією і «безпосереднім досвідом» індивіда (Я-соціальне).

Як ми вже знаємо, позитивне ставлення до себе залежить від оцінок інших. Якщо ж виникає неузгодженість між потребою індивіда в позитивному ставленні до себе і тим, що він відчуває насправді, то це приводить до виникнення внутрішнього психологічного конфлікту. На думку К. Роджерса, для подолання цієї невідповідності індивід використовує механізми психологічного захисту – *перекручення або заперечення*. Перший використовується для того, щоб змінити особистісну значущість переживання, другий ніби усуває сам факт наявності переживання. Роджерс особливо підкреслює перший механізм. Адже події оцінюються не об'єктивно самі по собі, значення їм надає обтяжений попереднім досвідом індивід, що турбується про збереження своєї позитивної Я-концепції. Оскільки індивід не може змінити самі події, потрібно змінити його сприйняття цих подій або їх інтерпретацію. На думку К. Роджерса, саме це є завданням психотерапії: вона не знімає проблему, але дозволяє людині, яка має психологічні труднощі, поглянути на себе по-новому й більш ефективно справитися з тією чи іншою ситуацією [46]. Виходячи з цього положення, вважаємо важливим завданням практичного психолога формувати в клієнта

нове позитивне ставлення до себе та інших людей, нове бачення проблеми, новий тип мислення – більш гнучкий, широкий, оптимістичний, нефіксований шаблонами і стандартами.

У своїй психотерапевтичній практиці К. Роджерс застосував *терапію, «центровану на клієнті»*. Цей психотерапевтичний підхід спирається на досвід клієнта і ставить його в центр взаємодії з психологом. При цьому сам клієнт бере на себе відповідальність за розв'язання життєвих проблем, що турбують його. Психотерапевт лише виконує функцію консультанта, що створює теплу емоційну атмосферу, у якій клієнту легше розібратися у своїх труднощах. Взаємини між психологом і клієнтом будуються за принципом «людина – людина». Велике значення має не те, що говорить психолог, а те, який він є, тобто особистість самого психолога. Почуття симпатії або антипатії, яке виникає між психологом і клієнтом, найчастіше обумовлює результат взаємодії.

Згідно з К. Роджерсом, психолог не веде за собою, а супроводжує, створюючи умови для відчуття безпеки. Він не думає за клієнта, а думає та оцінює разом із ним; не дає порад і інструкцій, а за допомогою емпатії ненав'язливо полегшує, прискорює процес самоактуалізації. Особливою манерою бесіди психолог створює умови для спокійного, цілеспрямованого монологу – клієнт говорить і міркує ніби сам із собою. При цьому психолог тільки вставляє слова, які свідчать про його зацікавленість і утримують бесіду в руслі суттєвих питань. Тим самим клієнта спонукають до правильного формулювання своїх проблем, і часто він сам знаходить вихід із ситуації, конструюючи правильний мотив. Власний, досить переконливий і конкретний мотив стає найкращим стимулом для діяльності, яка веде до психічної рівноваги. У результаті зменшується тривожність, підвищується внутрішня узгодженість особистості клієнта. У міру розвитку здатності поважати себе він стає все більш здатним поважати й цінувати інших людей. Таким чином, основна увага в клієнт-центрованому підході концентрується не на проблемах людини, а на ній самій, на її Я. Основна мета корекційного впливу – допомога в особистісному зростанні, розвитку, завдяки якому людина сама розв'язує свої проблеми.

Ще один важливий бік гуманістичної психотерапії базується на положенні, що люди стали надто раціональними й віддалилися від емоцій і відчуттів. Тому велика увага в ній приділяється емпіричним, невербальним і тілесним засобам особистісної зміни, що сприяють не адаптації і врегулюванню, а індивідуальному зростанню й самоактуалізації (групи зустрічей, групи особистісного зростання, тренінги сензитивності та ін.) [48].

Стосовно дітей цей терапевтичний метод частіше називають *терапією відносин*. Дитина, як і будь-яка особистість, унікальна, самоцінна і має внутрішні джерела саморозвитку. Тому мета корекції, яку проводять у рамках терапії відносин, зовсім не в тому, щоб змінити дитину, а, навпаки, у тому, щоб допомогти їй ствердити своє Я, почуття власної цінності. У роботі з дітьми основною формою корекції в рамках терапії відносин є

ігрова терапія [33]. Тут гра є своєрідною сферою, у якій відбувається налагодження взаємин дитини з навколишнім світом і людьми. Основним механізмом досягнення корекційної мети є встановлення взаємин, зв'язку між психологом і дитиною, у якому психолог демонструє незмінне і безумовне прийняття дитини, її настановлень, цінностей, виражає постійну й щиру віру в дитину та її здібності. Такий характер і зміст зв'язку між дитиною і дорослим значною мірою забезпечують досягнення корекційної мети.

Гуманістична психологія орієнтована не на авторитарність, а на демократичні, особистісно-орієнтовані взаємини в психотерапії і психокорекції, тому вона особливо співзвучна нашому часу.

## 2.8. Трансперсональна психологія

В останні десятиліття в західній психології виник новий напрям, названий трансперсональною психологією, що спирається на останні відкриття фізики, теорії хаосу, кібернетики, психології та інших наук. Традиційна психіатрична і психоаналітична модель психіки строго персоналістична й біографічна, а сучасні дослідження свідомості відкривають у ній нові рівні, сфери й виміри, показують, що людська психіка за своєю сутністю дорівнює Всесвіту.

Представники трансперсональної психології вважають, що людина одночасно є і матеріальний об'єкт, і велике поле свідомості. Тобто в розумінні психіки можна виокремити дві складові: глобальна категорія «свідомість», яка охоплює всю реальність Всесвіту, та системи конденсованого досвіду (СКД) – це динамічні смислові згустки, які несуть у собі різноманітну інформацію про життя організму, у тому числі й пам'ять про народження, вмирання, відродження та ін. [21].

Вивчаючи незвичайні стани свідомості в ході психоделічних сеансів, а також викликані немедикаментозними методами (методи експериментальної психотерапії, які використовують дихання, музику, танці чи роботу з тілом), представники трансперсональної психології (С. Гроф, К. Уїлбер, Дж. Келфакс, Х. Беннет) дійшли висновку, що сучасні наукові теорії свідомості і психіки не враховують важливість добіографічних (пренатальних, перинатальних) і трансперсональних рівнів. Вони запропонували нову розширену картографію психіки, виділивши в ній кілька рівнів, (сфер) досвіду: сенсорний бар'єр; індивідуальне несвідоме; рівень народження і смерті; трансперсональна сфера. Переживання на всіх чотирьох рівнях давно відомі людям з шаманських процедур, з первісних ритуалів переходу-ініціації та церемоній цілительства, трансових танців в екстатичних релігіях.

**Сенсорний бар'єр.** Це психічний досвід, що відділяє свідомість від рівнів несвідомого і виявляється в неспецифічно чуттєвих переживаннях. Найбільш поверхові з цих переживань – абстрактні та естетичні. Будь-яка психотехніка, що дає можливість емпіричним шляхом увійти у сферу несвідомого, використовує активізацію органів чуттів, для того щоб ввести клієнта в потрібний стан.

**Сфера індивідуального несвідомого.** Саме на цьому рівні зосереджуються майже всі психотерапевтичні підходи. Досвід, що належить до цього рівня, пов'язаний з подіями й обставинами життя людини від народження і дотепер, з моментами, які несуть сильне емоційне навантаження. За допомогою психотерапевтичних методик витиснутий з пам'яті нерозв'язаний конфлікт, травмуюче переживання або незавершений психологічний гештальт можуть піднятися з несвідомого і стати змістом теперішнього досвіду. У цьому плані багато сучасних психологів вважають більш ефективними методи емпіричної психотерапії (до яких належить і трансперсональна). Порівняно з вербальними методами технічні прийоми емпіричної психотерапії безпосередньо активізують несвідоме і цим вибірково посилюють найбільш релевантний емоційний матеріал і полегшують його вихід на рівень свідомості. Більш того, при глибокій емпіричній психотерапії біографічний матеріал не пригадується і не реконструюється – його можна реально пережити заново, що полегшує усвідомлення витиснутої психологічної травми. Це не тільки позбавляє терапевта необхідності відокремлювати «потрібне» від «непотрібного», але й вберігає від прийняття тих рішень, які неминуче несуть на собі відбиток його власної концептуальної схеми.

Емпіричні методи дослідження по-іншому оцінюють значення тілесної травми для психічного досвіду індивіда. У традиційній психології, психіатрії та психотерапії увага фокусується винятково на психологічних травмах. Вважається, що тілесні травми не впливають безпосередньо на психічний розвиток людини. Емпіричні ж дослідження ясно показали, що травми, пов'язані з небезпекою для життя, залишають відбиток на психіці і значною мірою обумовлюють розвиток емоційних і психосоматичних розладів, депресій, тривожності, фобій або психосоматичних захворювань.

**Перинатальний рівень.** Численні спостереження за переживаннями людей під час психоделічних сеансів навели вченого на думку, що людське несвідоме містить сховища або матриці, активізація яких веде до повторного переживання біологічного народження. Переживання, що відбивають перинатальний рівень несвідомого, дуже різноманітні і складні. Виявляється такий досвід у чотирьох типових патернах чи констеляціях переживань, що цілком відповідають чотирьом клінічним стадіям біологічного народження. Виходячи з цього, Гроф постулював існування гіпотетичних динамічних матриць, що керують процесами, які належать до перинатального рівня несвідомого, і назвав їх *базовими перинатальними матрицями*. Вплив цих матриць на психіку людини ми розглянемо докладніше в наступному розділі.

Крім того, що ці матриці мають власний емоційний і психосоматичний зміст, вони діють і як принципи організації матеріалу на інших рівнях несвідомого. Так, переживання людини біографічного рівня, пов'язані з важкими фізичними травмами, хворобами, задухою, болем, тісно пов'язані зі специфічними аспектами базових перинатальних

матриць і це поєднує їх з пологовою травмою. Сполучна ланка тут – однакова якість емоцій, тілесних відчуттів і схожі обставини.

**Трансперсональний рівень.** Спільним знаменником різноманітних і незвичайних переживань цієї групи є відчуття індивіда, що його свідомість розширилася за межі Его і трансцендувала межі часу і простору. У звичайному стані свідомості ми усвідомлюємо себе в межах свого фізичного тіла, а наше сприйняття навколишнього світу обмежене чутливістю наших рецепторів і звичними часовими і просторовими рамками. Існування трансперсональних переживань відкидає найбільш фундаментальні положення і принципи механістичної науки. З цими переживаннями з'являються такі, абсурдні на перший погляд, поняття, як відносність і довільність усіх фізичних меж, нелокальні зв'язки у Всесвіті, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу і свідомості, які асоціюються з усіма формами життя (включаючи одноклітинні організми і рослини) і навіть неорганічною матерією.

Трансперсональний досвід іноді включає події з мікро– і макрокосму, з областей, недосяжних безпосередньо людським органам чуттів, чи з періодів, що історично передували появі Сонячної системи, Землі, живих організмів і виду *Homo Sapiens*. Ці переживання явно вказують на те, що якимось, не поясненим поки що чином, кожний із нас має інформацію про весь Всесвіт, про все наявне, кожен має потенційний емпіричний доступ до всіх її частин і, у певному розумінні, є одночасно всією космічною мережею і нескінченно малою її частиною, окремою і незначною біологічною сутністю [21].

На нашу думку, знайомство з дослідженнями трансперсональної психології буде корисним для практичного психолога, оскільки допоможе усвідомити глибину та багатовимірність людської психіки, складність психічних і фізичних травм та їх наслідків – психологічних проблем особистості (характерологічних, емоційних, екзистенційно-сміслових та ін.). Ці знання допоможуть психологу серйозно, з повагою ставитися до внутрішнього світу людини, уникаючи банального, примітивного бачення труднощів розвитку та функціонування особистості. Крім того, це сприятиме активізації потреби постійно шукати нові шляхи і засоби надання психологічної допомоги клієнтові, спрямовані на гармонізацію його відносин з навколишнім світом і самим собою.

Закінчуючи огляд теоретичних моделей психокорекційної практики в зарубіжній психології, хотілося б відзначити, що авторка не претендує на вичерпність, тому що поза межами викладу залишилися напрями, пов'язані з іменами вчених, які заклали основи сучасної психотерапії, таких, як К. Юнг (аналітична психологія і психотерапія), Е. Фромм (неофрейдистська соціальна філософія), А. Маслоу (концепція самоактуалізації), В. Франкл (логотерапія), Д. Келлі, А. Елліс (когнітивний напрямок) і багатьох інших, а також ряд нових цікавих напрямів у психології і психотерапії. Як приклад останніх можна навести психосинтез (Р. Ассаджолі) і нейролінгвістичне програмування (Р. Бендлер, Дж. Гріндер та ін.).

## 2.9. Вітчизняна вікова психологія і психотерапія

На відміну від зарубіжної у вітчизняній психології питання психокорекції не були достатньо глибоко і детально розроблені. Однак для практичного психолога велике значення має теоретичний базис і практичний досвід, накопичений вітчизняною віковою психологією. Загальний підхід до проблем індивідуального розвитку психіки дитини, закладений у працях психологів школи Л. В. Виготського, значною мірою визначає постановку і шляхи розв'язання практичних завдань надання психологічної допомоги.

У вітчизняній віковій психології аналіз процесу психічного розвитку дитини здійснюється в категоріях «джерела», «рушійних сил» та «умов розвитку». Ця понятійна тріада відображає специфіку психічного розвитку людини як істоти за своєю природою соціальної і активної. Індивідуальні форми психічної діяльності формуються на основі засвоєння дитиною досвіду людських поколінь. Однак це засвоєння не зводиться тільки до набуття знань і вмінь. Це значно глибший процес, що охоплює формування потреб і здібностей дитини, її цілісної особистості. Добре відомо, що засвоєння не може відбуватися без активної діяльності самої дитини – спілкування, гри, навчання та ін. За своєю побудовою діяльність дитини може бути якісно різною залежно від певних умов розвитку. До таких умов, життєво необхідних для психічного розвитку, належить спілкування. Починаючи з найбільш ранніх етапів онтогенезу, воно має особистісний характер і зумовлює можливість тісної практичної взаємодії дитини з дорослим.

На думку вітчизняних психологів (М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, М. В. Савчин,), справжнім об'єктом онтогенезу є не окремий індивід, а система дитина – дорослий. Взаємини всередині зазначеної системи не залишаються незмінними: для поступального розвитку необхідна їх своєчасна перебудова на кожному віковому етапі. При цьому оптимальні способи орієнтації активності дитини з боку дорослого нерідко перевершують за своїм значенням роль «природних особливостей», і навпаки, найсприятливіші передумови можуть залишитися нереалізованими при відсутності адекватних форм організації діяльності і спілкування дитини. Отже, спеціально організована і спрямована взаємодія може здійснювати на дитину розвивальний і корекційний вплив. Тож змістом діяльності практичного психолога має бути контроль за перебігом та умовами психічного розвитку дитини й допомога в організуванні оптимальних форм її діяльності та спілкування.

Відповідно до запропонованої Л. С. Виготським концепції віку, характеристика будь-якого вікового етапу охоплює єдність трьох взаємозалежних складників:

- 1) аналіз соціальної ситуації розвитку (коло спілкування і характер взаємин з дорослими й однолітками в родині, школі тощо);

- 2) рівень розвитку провідного виду діяльності, а також інших типових для даного віку видів діяльності (гра, навчання, малювання, конструювання, елементи праці та ін.), його відповідність віковим нормам;
- 3) рівень розвитку емоційно-особистісної і пізнавальної сфер психіки дитини.

У даній характеристиці психологічного віку, по суті, закладено основну методологічну схему вікового підходу до аналізу різних явищ у психічному розвитку дитини і визначено напрями постановки цілей корекційної роботи. Так, диференційоване, системне уявлення про *соціальну ситуацію розвитку*, яка охоплює всі значущі для розвитку дитини сфери взаємин, необхідне як основа для пошуку джерел труднощів, несприятливих тенденцій або порушень розвитку. У теоретичній концепції В. М. М'ясищева розроблене положення, відповідно до якого особистість є продуктом системи значущих відносин, тому ефективна психотерапія і психокорекція неможливі без включення в корекційний процес і самої дитини, і її родини.

Дитина пізнає дійсність – предметну («світ речей») і соціальну («світ людей») – лише в діяльності. Психіка формується в діяльності й проявляється в ній. Характер діяльності, її структура, види і їх ієрархія мають велике значення для розвитку дитини, а отже, і для аналізу індивідуальних особливостей розвитку в конкретних випадках. На думку О. М. Леонтьєва, позитивно впливати на процес розвитку особистості означає керувати її провідною діяльністю. Кожна стадія психічного розвитку дитини характеризується відповідним видом провідної діяльності. Виділяють такі види провідної діяльності (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

#### Провідні види діяльності

Вік	Провідний вид діяльності
0-1	Безпосереднє емоційне спілкування з дорослим
1-3	Предметно-маніпулятивна діяльність
3-6	Ігрова діяльність або сюжетно-рольова гра
6-10	Навчальна діяльність
11-15	Спілкування у різних видах діяльності (трудова, навчальна, спортивна, художня та ін.)
16-18	Професійно спрямована пізнавальна діяльність

Розуміння предметного змісту провідної діяльності в кожному віковому періоді дає практичному психологу змогу вирішувати, що має для дитини найбільше розвивальне значення в конкретний момент її життя. Дослідження вітчизняних психологів, (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, М. І. Дяченко, М. І. Лісіна, М. В. Савчин) присвячені генезису взаємин, гри й інших видів діяльності, є загальною основою для аналізу індивідуальних випадків.)

Дія є одиницею діяльності і на конкретному матеріалі у вигляді конкретних цілей, умов, завдань та ін. відтворює структуру діяльності.



Поняття дії дозволяє змістовно аналізувати *процес інтеріоризації* засобів і способів психічної активності як рівнів засвоєння дії (П. Я. Гальперін). Це мотиваційний рівень планування різного виду, рівень голосного мовлення, голосне мовлення про себе, внутрішнє мовлення, розумова дія.

Відомості про рівень виконання конкретної дії (читання, писання, фізичної вправи тощо) дозволяють практичному психологу при здійсненні корекції цілеспрямовано й усвідомлено переводити дію з рівня на рівень, домагаючись її відпрацювання до набуття необхідних якостей – усвідомленості, узагальненості, автоматизованості.

Провідна діяльність зумовлює основні зміни в психічному розвитку і сприяє появі нових психологічних утворень.

*Психологічне новоутворення* – це ті психічні й соціальні зміни, які виникають на певному ступені розвитку і визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє й зовнішнє життя, перебіг розвитку в конкретний період часу. Новоутворення – це узагальнений результат усього психічного розвитку дитини у відповідний період часу. Воно стає вихідним для формування психічних процесів і особистості дитини в наступному віковому періоді. Кожний віковий період характеризується специфічними для нього психологічними новоутвореннями (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Вікові психологічні новоутворення

Вік (роки)	Зміст психологічних новоутворень
0-1	Потреба у спілкуванні, навмисні дії, наслідування
1-3	Оволодіння предметними діями (відносними і знарядєвими),
3-6	Використання символів, орієнтування на узагальнені норми; поява пізнавальних цілей; підпорядкування мотивів, наочно-образне
6-10	Довільність, внутрішній план дій, абстрактне мислення, рефлексія
11-15	Почуття дорослості, самосвідомість (цілісне уявлення про себе), вироблення «кодексу товариства»; орієнтування на вікову та соціальну норму інтелектуалізації.
16-18	Життєве самовизначення: особистісне (світогляд, ціннісні орієнтації, смисложиттєві настанови); соціальне (соціальні ролі, статуси); професійне (пізнавальні інтереси, здібності, схильності)

Безумовно, важливим є поняття *зона найближчого розвитку* (Л. С. Виготський), яке дозволяє аналізувати зміст завдань взаємодії дорослого й дитини. Зону найближчого розвитку необхідно враховувати при визначенні оптимальних термінів навчання дітей. Виділяють сенситивні періоди й середні межі цих періодів для освоєння дитиною різних видів діяльності. Однак межі сенситивності дуже індивідуальні, тому для забезпечення повноцінного і здорового розвитку дитини, правильного здійснення корекції їх знання обов'язкове. Важливо при

цьому пам'ятати, що навчання має спиратися не стільки на вже сформовані психічні процеси, скільки на ті, що формуються.

Орієнтиром у роботі психологів може бути також ідея О. В. Запорожця про створення умов для всебічного *збагачення розвитку* дитини на кожному віковому етапі на протигагу тенденціям до його штучного прискорення.

У вітчизняній психології нагромаджено значний експериментальний досвід формування й розвитку різних психічних процесів, особливо в дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому віці. Цей досвід може бути використаний у корекції особистісного розвитку дитини, а також для розроблення вправ, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності дітей.

### Запитання. Завдання

1. Укажіть причини виникнення психологічних проблем і шляхи їх розв'язання у розумінні: а) психоаналізу; б) біхевіористів; в) трансактного аналізу; г) гуманістичної психології.
2. Розкрийте причини виникнення внутрішнього конфлікту та шляхи його вирішення в індивідуальній психотерапії А. Адлера.
3. Які ідеї і методи може запозичити психокорекція із гештальттерапії Ф. Перлза?
4. Порівняйте основні психотерапевтичні напрями зарубіжної і вітчизняної психології за критеріями: а) об'єкт впливу; б) причини виникнення психологічних проблем; в) основні завдання психокорекційного впливу; г) основний метод психокорекційного впливу.
5. Охарактеризуйте роль співвідношення Я-реального, Я-ідеального, Я-соціального у виникненні внутрішнього конфлікту; його зміст і способи корекції.
6. Розкрийте сутність, різновиди і функції психологічного захисту.
7. Які шляхи розв'язання психологічних проблем пропонує клієнт-центрована терапія і терапія відносин у руслі гуманістичної психології?
8. Укажіть цілі корекційної роботи у вітчизняній віковій психології і психотерапії.
9. Як реалізуються основні положення вікової психології в принципах психологічної корекції?
10. Які чинники впливають на становлення самооцінки і самоповаги? Як залежить ставлення людини до життя від її самооцінки?

## Розвиток особистості в онтогенезі

### 3.1. Пренатальний період розвитку дитини

У сучасній науці дедалі більшого поширення набуває думка, що формування психіки людини починається задовго до її народження. Дитина в утробі матері не тільки розвивається фізіологічно, психічно, але й накопичує інформацію із зовнішнього світу. Більш того, сучасні дослідження дозволяють припустити, що набутий дитиною пренатальний досвід впливає на післяпологовий період розвитку. Тому дуже важливо знати, якими мають бути умови повноцінного фізіологічного і психічного розвитку дитини, тим більше що в цей перший період життя людський організм зазнає найбільше всіляких ушкоджень.

Останнім часом науковці відзначають певне ослаблення органічних передумов психічного розвитку дітей. Ідеться про зростання кількості дітей з ушкодженою чи ослабленою нервовою системою. Так, за даними академіка Л. О. Бадаляна (1990 р.), у 30% новонароджених спостерігаються різні ураження нервової системи (внаслідок ускладнень вагітності, пологових травм та інших факторів), у 40% – мінімальні порушення. Академік І. А. Аршавський наводить дані світової статистики (1990 р.), які свідчать, що кількість дітей, що народилися з різним ступенем фізіологічної незрілості, наближається до 90%. Імовірна причина цього - несприятливий перебіг вагітності, що не дає можливості реалізувати спадкоємну програму і перешкоджає повноцінному формуванню майбутньої дитини. Фізіологічна зрілість – це відповідність фізіологічних функцій організму його календарному віку. Від фізіологічно зрілих немовлят незрілі відрізняються не ступенем доношеності чи недоношеності і не вагою тіла при народженні, а особливостями своєї фізіології, зміненої несприятливим перебігом вагітності. А функціональна зрілість немовляти – це органічна передумова психічного розвитку людини. Очевидно, що, навіть з огляду на великі компенсаторні можливості дитячого віку і тимчасовий характер значної кількості порушень, період раннього онтогенезу психіки значної частини дітей проходить в ускладнених умовах.

Що ж потрібно знати про розвиток дитини до народження, щоб забезпечити її повноцінне формування й розвиток?

*Фізіологічний розвиток.* Одним із найскладніших у віковій фізіології людини є питання про причини й механізми, які зумовлюють ріст і розвиток організму в процесі його онтогенезу. Існує досить багато

онтогенетичних теорій, пов'язаних з іменами відомих учених (М. Рубнер, Г. Сельє, Ц. Майнот, А. Нагорний, Р. Катлер і ряд інших). На їхню думку, уже в зародку визначена певна величина енергетичного потенціалу, який організм спроможний затратити в процесі свого розвитку. Сам же розвиток уявляється як поступове згасання процесів відновлення організму.

І. А. Аршавський у ході багаторічних досліджень розробив теорію індивідуального розвитку, яка дістала назву «енергетичне правило рухової активності». Відповідно до цієї теорії особливості енергетики на рівні цілісного організму і його клітинних елементів знаходяться в прямій залежності від характеру функціонування скелетних м'язів у різні вікові періоди. Рухова активність, за І. А. Аршавським, є основою процесів відновлення організму. Особливість процесів відбудови полягає не просто у відновленні вихідного стану, а в обов'язковому надлишковому відновленні. Іншими словами, мова йде не про поступову витрату спадково визначеного енергетичного фонду, а про безупинне його збагачення. Завдяки руховій активності (починаючи ще з періоду до народження) людина ніби сама «заводить годинник свого життя», забезпечуючи собі тим самим фізіологічно повноцінний індивідуальний розвиток [6, 7].

Розвиваючись, зародок сам формує середовище свого існування, створює плаценту (дитяче місце), через яку одержує з організму матері всі необхідні йому речовини. Але, оскільки розміри плаценти невеликі, періодично створюється дефіцит живильних речовин і кисню, особливо при фізичному навантаженні матері. Щоб перебороти цей дефіцит, плід повинен рухатися, ударяючись тільким об стінки плаценти, що сприяє припливу крові. У результаті руху рефлекторно активізуються скелетні м'язи, кров біжить швидше, а разом з нею надходять у більшій кількості їжа й кисень. Тут скелетно-м'язовій системі належить провідна роль. Усі інші системи – дихальна, травна, ендокринна, серцево-судинна – формуються корелятивно. Отже, організм розвивається повноцінно. Зусилля плоду компенсуються з надлишком, тому що отримані внаслідок руху живильні речовини йдуть не тільки на забезпечення самих зусиль, але й на фізіологічний ріст організму. Принцип надлишкової окупності рухів – необхідна умова життя, без якого немислимий ніякий розвиток. Повторювані цикли – це рух не по колу, а по спіралі: з кожним витком утворюються нові енергетичні рівні. Дослідники підраховали, що через 1,5-2 години після їжі плід робить 3-4 порухи в годину, а якщо мати не їла 10 годин, то 50-90. За надлишку їжі й малорухомого способу життя матері дитина слабо ворухиться, а отже, і слабо розвивається, і, як правило, з'являється на світ фізіологічно незрілою [7].

Цікаві матеріали отримали японські дослідники, які звернули увагу на новонароджених дітей жінок-нирців – збирачів перлів. Жінки не припиняли своєї роботи до самих пологів. Їхні майбутні діти протягом усього маминого робочого дня недоотримували кисень (професійні нирці затримують подих до 4 хвилин). Отже дитині доводилося інтенсивно

рухатися, щоб збільшити приплив крові, бідної на кисень. При цьому діти з'являлися на світ міцнішими й фізично розвинутішими, ніж у звичайних жінок. Подібне явище в лабораторії І. А. Аршавського досягалося спеціальними дослідженнями над тваринами. Використовували як їжу, так і кисень. Результати одержали однозначні: їх надлишок гальмує розвиток, а нестача (у межах припустимого) – стимулює [6].

*Психічний розвиток.* Сучасна наука серйозно ставить питання про можливість впливу на формування психіки дитини в період її внутрішньоутробного розвитку. Медики, які займаються психічним розвитком дітей, довели, що існує взаємозв'язок між ставленням матері до своєї майбутньої дитини і психічним розвитком дитини. У США, наприклад, поширеною є думка, що виникнення і тим більше посилення деяких психічних розладів у дітей зумовлені (більшою чи меншою мірою) негативним чи байдужим ставленням матері до своєї майбутньої дитини. Те саме стосується й більш легких, часом малопомітних відхилень. Зокрема, невротичні матері народжують невротичних дітей, і, живучи з такими батьками, діти стають ще більш невротичними – це зачароване коло може бути нескінченним. Бажана ж дитина, за численними спостереженнями, краще розвивається до народження і з'являється на світ міцнішою.

Такий висновок зроблено на основі багаторічних спостережень. Так, у середині 60-х років ХХ століття іспанський лікар Ієронімо де Морагаса, зацікавившись залежністю між ставленням матері до ще не народженої дитини та її розвитком, ретельно вивчив три групи матерів. У першій групі були матері, у яких попередні вагітності закінчилися невдало, і тому вони відчували страх, що й ця буде неуспішною. У другій – матері, що вже заздалегідь негативно ставилися до майбутньої дитини, головним чином через те, що зачаття сталося всупереч їхньому бажанню. Третю групу становили жінки, для яких майбутня дитина була бажаною, улюбленою, а ставлення до результату вагітності – рівне і спокійне. Діти цих матерів народилися здоровими, успішно розвивалися. Діти матерів із перших двох груп багато в чому схожі – вони були крикливі, погано спали і їли. У ранньому віці більшість із них мали невротичні відхилення. Подібне дослідження проводили й американські фахівці і теж одержали аналогічні результати. Звичайно, не можна вважати неадекватне ставлення матерів до своїх майбутніх дітей єдиною причиною неблагополучного розвитку психіки. Тут має значення комплекс причин, але не враховувати фактор батьківської любові неможливо.

Учені довели, що під час внутрішньоутробного періоду в людського зародка починають працювати слух і вестибулярний апарат. Дитя не тільки чує стукіт материнського серця, але й розрізняє, радісно воно стукає чи тріпотить від страху і болю, чує мамин голос, приглушені зовнішні звуки, шуми й музику. Дитина також знає, які емоції переживає мама. Адже емоції сприяють появі в крові особливих біохімічних речовин, що, проникаючи

через плацентарний бар'єр, впливають на дитину, виводячи її з нейтрального стану. Тому стає зрозумілим, яке велике значення має психічний стан жінки під час вагітності. Адже зазнавши стресу, організм матері виробляє токсини, що передаються через кров плоду. Наскільки це небезпечно для дитини, показує експеримент, проведений у лабораторії вікової фізіології і патології під керівництвом І. А. Аршавського. У кролиці викликали експериментальний невроз. Якщо це робили на початку вагітності, то кроленята народжувалися з серйозними каліцтвами, насамперед із дефектами кінцівок і мозку. Несприятливий вплив у більш пізні періоди вагітності, коли формування органів плоду в основному завершено, призводив до народження фізіологічно незрілих, ослаблених кроленят.

На початку 80-х років увагу багатьох учених привернула монографія американського дослідника Томаса Берні «Приховане життя дитини до народження». Учений поставив за мету проаналізувати й узагальнити численні факти й дані про вплив психологічного стану жінки під час вагітності на розвиток майбутньої дитини. Т. Берні підкреслює, що матері, які люблять дитину і мають із нею гарний емоційний контакт, народжують більш упевнених у собі і більш активних дітей. Серйозну небезпеку для дитини становить не короткочасна реакція матері на якусь конкретну подію, а тривалий емоційний стан нещастя, тривожності або невпевненості в любові до дитини. Тоді дитина може постраждати дуже сильно. Т. Берні вважає, що прихильність до ненародженої дитини – найкращий спосіб охорони її психічного здоров'я, бо створює в неї відчуття потрібності й захищеності. А це дає дитині можливість будувати своє життя за принципом «пошукової активності», а не обирати пасивно-оборонну поведінку [47]. Вплив ставлення матері до дитини, яку вона виношує, не обмежується періодом внутрішньоутробного розвитку. Це ставлення великою мірою визначає майбутні взаємини матері й дитини. Усе, що відбудеться надалі, накладатиметься на пережите в цей період.

Експериментальних досліджень проведено поки що не так багато, щоб можна було робити категоричні висновки. Проте вони змушують задуматися над джерелами гармонічного або аномального розвитку людини. Психологів хвилюють питання, пов'язані з проявом у дітей уже в ранньому віці емоційної нестабільності, надмірної уразливості, дратівливості, які потім при відсутності спеціальної психологічної допомоги можуть переходити в стійкі психічні відхилення.

### **3.2. Народження як новий етап життя**

Сама поява дитини на світ є дуже важливим процесом для її подальшого розвитку. На думку багатьох учених (З. Фрейд, О. Ранк, Н. Фодор, Л. Пірболт, Т. Харіс та ін.), причиною більшості хвороб і психологічних труднощів є пологова травма. Ця проблема фундаментально

розглянута в трансперсональній психології, зокрема Станіславом Грофом [21]. С. Гроф розділив появу людини на світ на чотири етапи, на кожному з яких можуть виникнути особливі проблеми. Їх невдале розв'язання викликає важкі травми психіки, які закріплюються в підсвідомості у вигляді матриць і впливають на подальше життя. Ці матриці зумовлюють певний стереотип поведінки.

Біологічна основа першої перинатальної матриці – досвід початкової симбіотичної єдності плоду з материнським організмом під час внутрішньоматкового існування. Ми вже говорили про тісний взаємозв'язок і взаємовплив організму і психіки матері і плоду. У період життя в матці умови для дитини майже ідеальні, однак деякі фізичні, хімічні, біологічні і психологічні фактори здатні серйозно їх ускладнити. Особливо несприятливою ситуація може стати на останніх стадіях вагітності через посилення механічного здавлювання чи функціональної недостатності плаценти і тим більше через негативні переживання матері або її недобррозичливе ставлення до дитини. Усе це неминуче відіб'ється на психічному розвитку малюка.

Друга перинатальна матриця стосується самого початку біологічного народження, його першої клінічної стадії. Тут початкова рівновага внутрішньоматкового існування порушується спочатку хімічними сигналами, які викликають відчуття наростаючої тривоги і смертельної небезпеки, а потім м'язовими скороченнями. Плід періодично стискується матковими спазмами, а пологовий канал ще закритий – виходу немає. Досвід відсутності виходу, на думку С. Грофа, є найсильнішим враженням першої клінічної стадії пологів. Він включає почуття «спійманості», переживання надзвичайних психічних і тілесних мук, а сама ситуація, як правило, уявляється нестерпною, нескінченною, безнадійною. Якщо психіка перебуває під впливом другої матриці, індивід у своєму існуванні вибірково «сліпий» до всього позитивного в навколишньому світі. Він часто несвідомо переживає відчуття самотності, безпорадності, безнадійності, власної неповноцінності, екзистенційного розпачу, почуття провини.

Третя перинатальна матриця стосується другої клінічної стадії біологічних пологів. На цій стадії скорочення матки ще тривають, але, на відміну від попередньої стадії, шийка матки тепер розкрита і це дозволяє плоду поступово просуватися пологовим каналом. Просування супроводжується дуже сильним стисненням і задухою. Проте ситуація вже не здається безнадійною. Індивід відчуває, що страждання мають певну спрямованість і ціль, і веде запеклу боротьбу за виживання. Динаміка третьої матриці додає життю лінійної траєкторії, спрямовує на досягнення майбутніх цілей. Психіка, травмована на другій стадії пологів, визначається пам'яттю болісної боротьби в родовому каналі, тому людина ніколи не відчуває повного задоволення від сьогодення, не здатна чи недостатньо здатна радіти тому, що є. Важливо підкреслити, що така позиція не залежить від зовнішніх

умов. Людина відчуває незадоволеність своїми здібностями, забезпеченням, положенням у суспільстві тощо незалежно від того, які вони насправді. Вона весь час прагне до чогось відмінного від дійсної ситуації. У цих рамках свідомості інші люди видаються суперниками, а природа здається чимось ворожим, тим, що треба завойовувати й контролювати, – адже боротьба за життя в пологовому каналі йшла з материнським організмом, – джерелом життя й любові.

Четверта перинатальна матриця за змістом пов'язана з третьою клінічною стадією пологів, з безпосередньою появою на світ. У цій останній стадії болісний процес боротьби за народження підходить до кінця, просування пологовим каналом досягає кульмінації і за піком болю, напруження приходить раптове полегшення й релаксація. Після відсікання пуповини припиняється тілесний зв'язок з матір'ю, і дитина вступає в нове існування як анатомічно незалежний індивід.

Усі акушерські прийоми (використання анестезії, ручна чи інструментальна родопоміч та ін.) також накладають відбиток на психіку дитини. Крім того, величезне значення для подальшого психічного розвитку має перший післяпологовий досвід (на цьому зупинимося нижче). Позбутися травм, отриманих при народженні, можна тільки в терапевтичній ситуації, що дозволяє ніби пережити її знову [21].

У руслі трансперсональної психології С. Гроф розробив систему терапевтичного впливу. За допомогою музики, навіювання, спеціальних дихальних і тілесних вправ і застосування психоделічних препаратів у пацієнтів викликають незвичайні стани свідомості. Завдяки цьому вони немов «народжуються заново» або переживають симбіоз плоду й матері в перинатальний період і під час годування. Однак, на думку С. Грофа, набагато більше уваги необхідно приділяти біологічним, психологічним і духовним аспектам вагітності, що забезпечує профілактику «родових травм». Психічна і фізична гігієна вагітності, позитивні емоційні й тілесні приготування до пологів, запропоновані Фредеріком Лебойєром «пологи без насильства», підводні пологи Ігоря Чарковського, дотримання необхідного часу для контакту матері з новонародженим та грудне вигодовування – чинники критичної важливості для психічного здоров'я людини.

### 3.3. Період новонародженості

Періодом новонародженості вважають перші 28 днів життя після народження. Ці дні перших контактів з навколишнім світом надзвичайно важливі для подальшого фізичного і психічного розвитку дитини. Особливо слід звернути увагу на перші години після появи дитини на світ та перші 3-4 дні.

*Фізіологічний розвиток.* Численні дослідження й експерименти [7] довели, що для оптимального розвитку організму дитини, так само як і до народження, потрібна м'язова активність. Найвідчутнішим стимулом м'язової активності малюка є різниця температур його тіла й навколишнього



середовища. Чим більша ця різниця, тим активніший м'язовий тонус, який забезпечує нормальний розвиток [6]. І. А. Аршавський рекомендує дотримуватись температури середовища, в якому перебуває малюк, не вище 20-22°C (при температурі 32-34 С – мускулатура цілком розслаблюється). Але й цього недостатньо. Оскільки в перші тижні життя дитина спить майже весь час, необхідно звертати увагу на свободу її рухів під час сну. У диханні сплячої дитини рефлекторно періодично включається фаза тривалого видиху. Виникає дефіцит кисню – «пусковий механізм» рухової активності. Відбувається рефлекторне тремтіння. У результаті до 50-60% часу спання дитина фактично проводить у русі. Тому для повноцінного розвитку малюка важливо не перешкоджати його руховій активності тугим сповиванням.

У медичній літературі широко висвітлюється також питання про необхідність раннього грудного вигодовування дитини. Але це не входить у коло питань нашого дослідження.

*Психічний розвиток.* Сучасні дослідження говорять про те, що перший контакт жінки із щойно народженим малюком має величезне значення як для матері, так і для дитини. І. А. Аршавський запропонував з метою оздоровлення організму матері й дитини прикладання немовляти до грудей матері в перші 20 хвилин життя. При цьому він і його послідовники помітили зміну ставлення жінки до дитини. Багато вчених вважають, що це момент включення материнського інстинкту. Багаторічні спостереження й експерименти показують, що контакт не тільки матері, але й батька з новонародженою дитиною в перші хвилини життя прив'язує батьків до своєї дитини, робить їхній зв'язок тіснішим у наступні роки.



Рис. 3.1

Надзвичайно важливим є перший контакт із матір'ю і для дитини. Американський психолог Томас Харіс назвав його психологічним народженням людини. На схемі (рис. 3.1) умовно показані початкові етапи людського життя, як їх уявляє Т. Харіс. Перший відрізок – це 9 місяців між зачаттям і біологічним народженням. Протягом цього періоду життя, що починається, поміщене в найідеальніші умови, які тільки можуть бути для людської істоти. Потім настає біологічне народження, і маленький індивід усього за кілька коротких годин виштовхується в катастрофічно чужий

світ, де на нього «безжалісно накидаються» холод, шум, світло, де дитина позбавляється звичних зв'язків; вона відірвана, відділена, відкинута. Через

декілька секунд на допомогу немовляті приходить рятівник – інша людська істота, що «відновлює близькість» і, примиряючи з тим, що відбулося, пробуджує в ній бажання жити [53]. Т. Харіс вважає, що часті тілесні й емоційні контакти («погладжування») дуже важливі для виживання дитини.

Без них вона б умерла – якщо не фізично, то, принаймні, психологічно. Так, більшість смертей у притулках і будинках дитини не можна пояснити ніякими іншими причинами, крім відсутності достатньої кількості стимулів, що спонукують до життя (оскільки вихованці цих установ позбавлені саме ранніх «погладжувань»). Подібні явища – наявний відсоток смертності дітей до року і помітне відставання в психічному розвитку в ранньому дитинстві – спостерігаються й у сучасних будинках дитини.

Тісний зв'язок дитини з матір'ю необхідний тому, що біологічно підстраховує безпомічну істоту й цим закладає в її примітивній психіці відчуття захищеності. Саме тривале внутрішнє відчуття захищеності – одна з основних умов здорового психічного розвитку дитини. Якщо ж ця гармонія порушується, то можливі відхилення від нормальної життєдіяльності немовляти й зародження майбутніх психологічних труднощів. Дослідники, наприклад, звертають особливу увагу на наслідки раптового, непередбаченого й особливо раннього відлучення малюка від грудей. Недарма С. Гроф відносить цю проблему до найбільш ранніх і глибоких травм психіки, що не може не відбитися на її формуванні.

Для повноцінного психічного розвитку дитини, безумовно, необхідний тісний емоційний контакт із мамою. У цьому плані показовий експеримент, проведений біологами Г. Харлоу і С. Суомі з людиноподібними мавпами. Вчені вивчали, у якому віці маленькі мавпочки найкраще навчаються. Але для уроків мавпочок доводилося віднімати від матерів, щоб ті не заважали «навчанню». Для маленьких мавпочок кожне розлучення з матір'ю ставало трагедією. Це так подіяло на них, що зупинився їхній психічний розвиток: 6-місячні мавпочки залишилися на рівні 3-місячних (у цьому віці почався експеримент). Ще більш вражаючі експерименти стихійно ставить життя. Діти-«мауглі» при тривалому перебуванні поза людським суспільством надалі вже не можуть у своєму розвитку досягти вікової норми.

Найбільшу небезпеку для нормального психічного розвитку дитини становить депривація. Цей термін почали вживати з 60-х років ХХ сторіччя. Під *депривацією* розуміють стан, що виникає в результаті певних життєвих ситуацій, коли суб'єкт позбавлений можливості задовольняти свої людські психічні потреби достатньою мірою і досить тривалий час. Канадський психолог Дональд Хебб дав таке визначення депривації: це стан, пов'язаний з біологічно повноцінним, але психічно недостатнім середовищем [16]. Під *емоційною депривацією* розуміють відсутність ласки, турботи, людського тепла й розуміння, тобто всіляку тривалу емоційну ізоляцію, що може

призвести до формування тривожності, страху, замкнутості, затримки інтелектуального розвитку та інших ускладнень.

Отже, емоційна близькість матері й немовляти – це обов’язкова умова повноцінного формування психіки дитини.

\* \* \*

Основою здійснення психокорекційної діяльності має бути ґрунтовне знання вікових особливостей психічного розвитку та можливих причин його ускладнення. З огляду на це для практичного психолога дуже важливе поглиблене вивчення етапів онтогенезу, особливо специфіки раннього віку. Ця проблема широко висвітлюється у літературі з вікової психології. Тому ми більше уваги приділимо розгляду питання формування в дитини уявлень про себе й самооцінки, що вважаємо важливим для розуміння психологічних проблем дітей різного віку.

У психологічних теоріях накопичилося багато поглядів на розуміння Я людини, які можуть бути реалізовані в конкретних підходах до роботи з дітьми. Чільне місце серед них посідає концепція Е. Еріксона про завдання розвитку [60]. Суть її полягає в тому, що кожна стадія процесу становлення особистості висуває свої завдання розвитку, потребує формування певних здібностей, просування в певному напрямі; відсутність такого просування, несформованість певних утворень призводять до деформації процесу особистісного розвитку на наступній стадії, неможливості або крайньої утрудненості набуття необхідних якостей надалі.

Повноцінний психічний розвиток дитини залежить від того, чи зуміла вона у відповідний момент свого особистісного розвитку правильно реалізувати основні психологічні потреби – у любові й довірі, самостійності, заповзятливості та визнанні, тобто подолати основний конфлікт розвитку (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1.*

Етапи психічного розвитку за Е. Еріксоном

Вік, роки	Основний конфлікт розвитку
0-1,5 (немовля)	Довіра – недовіра
1,5-4 (ранній вік)	Автономія (незалежність) – сумніви, невпевненість
4-7 (дошкільний вік)	Ініціатива – почуття провини
7-12 (молодший школяр)	Компетентність – неповноцінність
12-18 (підлітковий вік і рання юність)	Самоідентичність – рольова невизначеність

У разі затягування цих конфліктів формування особистості буде деформоване, що зумовить виникнення багатьох психологічних проблем і потребуватиме клопіткої роботи психолога щодо їх корекції.

### 3.4. Немовлячий період

Відповідно до теорії Е. Еріксона, основи особистісного розвитку людини закладаються на першій стадії, що триває від народження до півтора року. У цей період дитина має набути почуття довіри до навколишнього світу, до інших людей і самої себе. Ступінь довіри значною мірою залежить від того, чи піклуються про неї близькі. Якщо дитина відчуває, що її люблять, що її завжди готові прийняти, у неї закладається міцна основа для майбутньої взаємодії з іншими людьми і для формування позитивного ставлення до самої себе. Якщо ж дитина не одержує належного догляду, не зустрічає любові й турботи, то в неї виробляється недовіра: боязкість і підозрілість щодо навколишнього світу. Любов батьків сприяє виникненню в людини на першому році життя первісного почуття власної цінності як живої істоти. Навіть стиль догляду і ставлення до дитини, починаючи з перших днів її життя, формують ті чи інші особливості її психіки і поведінки. Так, мати, яка відчуває невпевненість у собі, а тим більше невротична мати, може сприяти формуванню тривожності, невпевненості, нестабільності в характері дитини [20, 23].

На першому році життя дитина усвідомлює себе як окрему істоту. Це відбувається завдяки відчуттям – шкірним, кінетичним, органів чуттів, які ведуть до створення постійної «картини» свого тіла. Крім того, активна дослідницька діяльність малюка під кінець року приводить до виникнення в нього відчуття, що він – центр власної діяльності, збудник і одержувач багатьох вражень. Поєднуючись, ці враження утворюють загальне враження «Я є (існую)» і поступово стають постійними і стійкими. Отже, до кінця першого року життя формуються зачатки самосвідомості особистості у вигляді усвідомлення психічної спільності дитини з матір'ю (за Л. С. Виготським, «прами»), а також у вигляді схеми тіла й самовідчуттів, появи емоційного ставлення немовляти до дорослих та предметів.

Таку інформацію практичний психолог повинен донести до батьків, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості дитини, запобігти формуванню у неї базових негативних особистісних патернів.

### 3.5 Ранній вік

У ранньому віці (1-3 років) самосвідомість дитини продовжує розвиватися. На думку К. Благі і М. Шебека, у цей період формуються загальні враження про себе («осі» самосвідомості) «Я вмю, Я пізнаю», «Я маю», «Я хочу» [11]. Враження «Я вмю, Я пізнаю» формується завдяки великій руховій активності дитини, появі в неї нових умінь і навичок, переживанню малюком успіху чи невдачі від своїх досягнень. Велике значення має ставлення батьків до дій дитини, тому що своєю поведінкою вони або підтримують активність малюка (тоді він відчуває себе успішним),

або ж перешкоджають їй (тоді він сприймає свої дії як неуспіх). Сімейна атмосфера, сповнена радістю й добротою, найкраще підтримує в дитині відчуття безпеки, яке необхідне їй щохвилини. В ідеалі це виглядає так: батьки задоволені своїм малюком, чим спонукують його до подальшого прогресу. Формування осі «Я вмю, я пізнаю», по суті, триває все життя і значною мірою створює, підтримує автономію і незалежність «глобального» Я (термін К. Благі і М. Шебека). У школі вся робота будується навколо цієї осі, а з віком її значення тільки збільшується.

Враження «У мене є (я маю)» відображає прояви різного роду ставлень до предметів і людей навколо себе. У період формування цієї осі в дітей часто виражені почуття жадібності та ревнощів, дорослі повинні поставитися до цього з розумінням і терпінням. З часом це мине, а в даний момент маля «привласнює» собі навколишній світ, відстоює право власності на речі та близьких людей.

Дуже важливим для формування самосвідомості дитини є поєднання її бажань з уявленнями про мету, що засвідчує початок формування мотиваційної системи особистості. Загальне враження (вісь) «Я хочу» – результат внутрішнього синтезу, коли важливі на даний момент потреби дитини перетворюються на бажання, що проживаються, а зовнішній світ перетворюється на можливі цілі, з якими пов'язані бажання. Досягнення ж мети означає поєднання найрізноманітніших умінь, які малюк уже опанував. Фактично виникає функціональне поєднання чотирьох осей самосвідомості – «Я є», «Я хочу», «Я вмю, Я пізнаю», «Я маю» [11].

Уже до кінця 2-го року багато дітей користуються займенником «Я». Це важливий показник того, що зародкові примітивні частки образу себе поступово починають перетворюватися в об'єднану цілісну систему.

Потрібно відзначити ще один важливий момент у розвитку особистості дітей раннього віку. Як ми вже говорили, перший рік життя – період становлення взаємин у системі мати – дитина. Дисгармонія цих взаємин складає основу різних проблем психічного розвитку дитини в даний період і, як правило, протягом усього життя. Однак, на 2-3-му роках життя важливої ролі набуває спілкування дитини з іншими дітьми. Штучна ізоляція дитини в цей час, за жорсткої регламентації, неприйняття, тривожної опіки, гіперсоціалізації чи егоцентричного виховання ускладнять спілкування надалі, зумовлять невротичну деформацію системи взаємин особистості.

2,5-4 роки – це ключовий період у розвитку особистості. Психологи називають його періодом самоствердження, становлення особистості, її самооцінки і системи ставлень. У цей період дитина усвідомлює себе як індивіда і активно діючу істоту. У неї виникає гостра необхідність берегти і відстоювати своє Я, коли батьки надмірно позбавляють її самостійності. Ця самостійність для дитини є важкою ношею. Виявляючи її, малюкові доводиться іноді навіть відмовлятися від проявів батьківської любові, дуже

необхідної йому, адже дитяче Я дуже слабке і недостатньо незалежне. До того ж любов матері «зіграє» позитивний почуттєвий полюс образу Я: дитина відчуває себе значущою, такою, що становить цінність. Захист автономії Я і прагнення материнської любові часто приводить малюка до ледь стерпного конфлікту. І все-таки головний позитивний результат розвитку на цій стадії – досягнення почуття незалежності.

У цей період дитина здатна на глибоке переживання гіркоти невдач і радості перемог. Вона вчиться адекватно оцінювати масштаби цих явищ і робити висновки з того, що відбувається. На думку Е. Еріксона, якщо батьки дають можливість дитині робити те, що вона може, не обмежують її активність, не кваплять її, то в дитини з'являється відчуття, що вона володіє своїм тілом, своїми прагненнями, самою собою і значною мірою своїм середовищем, тобто в неї виникає почуття самостійності. Якщо батьки нетерплячі, поспішають усе робити за дитину, часто соромлять її за «нешасні випадки» (мокра постіль, розбита чашка та ін.), у дитини розвивається (посилиється) невпевненість у собі, що в більшості випадків залишається на все життя. Е. Еріксон вважає, що альтернатива автономії і залежності є ключовою проблемою раннього дитинства. При цьому, вибір шляху розв'язання кризи найсерйознішим чином позначається на всьому подальшому розвитку дитини. Почуття автономії, що тільки-но зароджується, має зустрічати заохочення настільки, щоб конфлікти, пов'язані із заборонами дорослих, не приводили до появи зайвої сором'язливості і сумніву у власних силах. Розвиток самоконтролю має відбуватися без шкоди для формування позитивної самооцінки. Відзначимо, що тактовне ставлення до дитини необхідне не тільки в ранньому дитинстві, але й у будь-якому віці. Не тільки батьки, а й кожна людина, що контактує з дитиною чи підлітком, повинні поважати її прагнення до самоствердження і уникати такої поведінки, яка може викликати в неї сумнів у своїх силах і своїй значущості.

Отже, у ранньому віці в дитини повинні розвинути: по-перше, вихідне почуття довіри до навколишнього світу, по-друге, почуття автономії, незалежності. Ці досягнення підвищують самооцінку, оскільки дитина відчуває себе значущою, компетентною і самостійною в розв'язанні певного кола завдань. Схвалення батьків і схвалення себе самого поєднуються у відчутті власної цінності.

Для дитини, у якої тільки починає формуватися почуття власного Я, важливою складовою самооцінки є її здатність адаптуватися до навколишнього світу. На цьому рівні розвитку самооцінка тісно пов'язана з почуттям автономії. Дитина більш самостійна і більш допитлива, як правило, має і вищу самооцінку. Отже, у цьому віці показником самооцінки може слугувати певна міра пізнавальної активності і прагнення до самостійності.

Надалі в розвитку цілісного образу Я важливу роль відіграє ідентифікаційний механізм. Це означає, що дитина починає переймати

форми поведінки й реакції матері та інших оточуючих її людей. Завдяки досвіду ідентифікації малюк почуває і поводить себе впевненіше навіть у незнайомих ситуаціях.

До третього року завдяки важливим якісним змінам у розумінні близьких, насамперед батька й матері, дитяче глобальне Я зміцнюється у своїй незалежності від батьків. Дотепер малюк жив у безпеці тільки тоді, коли відчував опору, турботу і любов батьків. У подібних випадках він сприймав їх переважно як «гарних». Якщо ж вони сердилися чи відмовлялися виконувати якісь його бажання, або на якийсь час віддалялися і не піклувалися про нього, він сприймав їх як «негарних». При цьому він постійно відчував потребу в їхній любові і почував себе непотрібним, самотнім. До трьох років у дитини складається відносно стійкий образ батьків, який не так сильно залежить від окремих ситуацій. Якщо в дитини склався образ близьких як «переважно гарних», це допомагає йому почувати себе впевнено, адаптуватися в нових або несприятливих ситуаціях. Загалом можна сказати, що досягнення певної емоційної стабільності в розумінні батьків є водночас серйозним посиленням глобального Я. Дитина вже не так залежить від присутності та поведінки батьків і значно більше керується власним досвідом.

У ранньому віці продовжується об'єднання сформованих уявлень про себе переважно на основі приємних переживань. Дитина уявляє себе здебільшого гарною і відчуває гордість за свої уміння. У той же час вона може відчувати сором та ніяковість. Тому малюк часто бурхливо переживає свої провини – плаче, обіцяє ніколи так не робити або заперечує свою провину, що є різними формами захисту. У цьому віці не можна викривати й дорікати малюкові, тому що позитивний образ себе – це глибока дитяча потреба.

### 3.6. Дошкільний вік

У дошкільному віці (3-6/7 років) надзвичайно активною стає пізнавальна діяльність дитини, головною рушійною силою якої є допитливість. Для подальшого розвитку особистості дитини важлива реакція батьків на всі прояви її пізнавальної діяльності. Діти, яким надано ініціативу у виборі занять, виробляють і закріплюють почуття заповзятливості (за Е. Еріксоном). Ініціатива і заповзятливість також підтримуються готовністю батьків докладно відповідати на запитання дитини, не заважати їй фантазувати і грати. Навпаки, якщо батьки показують дитині, що її ігри небажані і стомлюючі, що запитання настирливі, а фантазії безглузді, вона починає почувати себе «винуватою» і несе це почуття провини протягом багатьох років. Е. Еріксон вважає головною небезпекою для розвитку Я-концепції в цьому віковому періоді можливість появи в дитини почуття провини за свою допитливість і активність, що може придушити почуття

ініціативи. Причина ж виникнення внутрішнього конфлікту в цьому віці полягає в нездатності дитини здійснити прагнення до продуктивної активності. Зовні цей конфлікт може виявлятися в низькому рівні домагань, млявості, пасивності, невпевненості в собі, тривожності. З таким комплексом дитині буде дуже важко адаптуватися до школи.

Уже до 4-5 років складається істинна самооцінка як провідна настанова особистості.

Надзвичайну роль у її формуванні відіграють батьки, адже саме вони є для дошкільника головним джерелом інформації про нього самого. Який він – гарний чи поганий, умілий чи незграбний – дитина довідується від батьків. Повага, увага, турбота і схвалення близьких сприяють становленню в малюка почуття власної цінності і позитивної самооцінки.

Р. Бернс виділяє три умови, необхідні для формування в дитини позитивної самооцінки: внутрішнє, безумовне прийняття батьками своєї дитини; ясні й послідовні вимоги; повага її індивідуальності [10]. К. Роджерс також наголошував на важливості безумовного позитивного ставлення батьків до себе, тому що, на його думку, дорослий, схильний до самозаперечення, не здатний до справжньої батьківської любові і не може бути для дитини зразком прийняття себе.

У дошкільному періоді розвиваються і зміцнюються всі осі самосвідомості дитини. Вісь «Я є», що виникла раніше за інші, тепер формується в напрямку: «Я хлопчик», «Я дівчинка». У ранньому віці тут головну роль відігравала пряма статевіа ідентифікація – дитина наслідувала поведінку осіб однієї з нею статі. У чотири роки посилюється емоційна прихильність дівчинки до батька, а хлопчика до матері. Це пояснюється тим, що тільки взаємодоповнення обох статей додає статевій ідентифікації змісту, тобто вона виникає як перенесення «усередину» себе системи ставлень до іншої статі. У повній родині дитина чітко бачить модель поведінки дорослих, і це створює її власну модель поведінки, що відповідає або не відповідає ставленню до іншої статі, яке спостерігає дитина. Зі сказаного вище ясно, наскільки важлива в дошкільному віці й пізніше повна родина й нормальні взаємини в ній.

Вісь ідеалу Я (якою б дитина хотіла бути), як правило, охоплює ідентифікаційні моделі батьків, інших близьких людей, однолітків. Важливо і те, що дитина в цьому віці починає поступово складати критичне уявлення про себе. На думку К. Благі і М. Шебека, це викликано тим, що Я збагатилося ще однією віссю – віссю совісті, тобто відбулася інтеріоризація норм і правил поведінки. Дитина «обживає» у глибині себе первинні, часто повторювані вимоги батьків до її поведінки. Ці вимоги стають її внутрішньою нормою. Так відбувається зародження моральних рис і основ майбутньої совісті.

У 6-7 років дедалі більшого значення набуває спілкування дитини з однолітками, яке задовольняє її потреби в інформації, наслідуванні,



апробації самооцінки, самоствердженні, саморегуляції і, нарешті, у контакті із собі подібними. Дитині вже важливо «бути, як усі», тобто вона приймає вимоги оточуючих щодо себе як представника певної статі, вимоги до свого інтелекту, здібностей, поведінки. До семи років вона набуває здатності ставити перед собою досяжні цілі, аналізувати власний і чужий досвід, твердо засвоювати основні вимоги моралі, правила поведінки. Дитина готова до свого третього народження (за Т. Харісом) – соціального, тобто до вступу до школи.

### 3.7. Молодший шкільний вік

Основною характеристикою молодшого шкільного віку (6/7-10/11 років) є те, що дитина включається у систематичну організовану навчальну діяльність і здійснює її самостійно або у взаємодії з іншими людьми. Адаптація дитини до школи значною мірою залежить від рівня її самооцінки. Одні діти з упевненістю вперше переступають поріг школи, інші ж, навпаки, сумніваються у власних можливостях, тому що досить виразне уявлення про свою цінність, що склалося в дитини до цього віку, зумовлює низку очікувань, пов'язаних із навчанням і школою.

Початок навчання – це якісно новий етап формування самооцінки, адже тепер більшого значення набувають власні дії дитини; вона вже змушена відповідати за себе сама, а її досягнення і невдачі набувають офіційного характеру, постійно реєструються та проголошуються привселюдно. З огляду на це школа неминуче стає джерелом нового досвіду, який не може не вплинути на подальший розвиток Я-концепції дитини. Слід враховувати і те, що в житті дитини з'являється ще одна значуща особа, від якої вона отримує зворотний зв'язок, – учитель.

Відповідно до концепції Е. Еріксона, у цей період формується таке важливе особистісне утворення, як почуття соціальної і психологічної компетентності (або при несприятливому розвитку – соціальної і психологічної неповноцінності), а також почуття диференціювання своїх можливостей. Протягом перших років навчання дитина, здійснюючи різноманітну продуктивну діяльність, намагається здобути визнання і заслужити схвалення. Невміння виконувати певні дії, низький статус у ситуаціях сумісної діяльності ведуть до появи почуття власної неадекватності. З проблемою компетентності або некомпетентності людина стикається протягом усього життя. У шкільні роки вона постає особливо гостро, оскільки в цей період доводиться багато вчитися, і перед дитиною щодня виникають нові пізнавальні завдання, з якими вона не завжди може успішно справлятися. Відзначимо, що проблема компетентності в будь-якому віці є не що інше, як проблема позитивного самосприйняття. Молодший школяр має набути здатність сприймати свою некомпетентність у нових ситуаціях як привід навчитися чогось, а не як дефект особистості або ознаку

неминучої невдачі. Тому, якщо дитина чогось не вміє, завдання батьків і вчителів – переконати її, що успіх обов'язково прийде, тільки пізніше і за умови наполегливої праці. Дуже важливо, щоб дитина зберегла самоповагу й тоді, коли вона відчуває свої недоліки.

Слід зазначити, що, на жаль, домінуючою цінністю в сучасній системі освіти є успіхи в навчанні. Діти, які демонструють гарні навчальні результати, одержують позитивну соціальну оцінку. А ті, хто не здатний змагатися з ними в навчанні, одержують низьку оцінку, незалежно від того, які вони мають здібності. Головною, якщо не єдиною, основою визначення здібностей школярів у системі традиційного шкільного навчання є вербальні прояви інтелекту. Всі інші навички і здібності другорядні та витісняються з цієї системи цінностей. Тому багато дітей, які не мають високих показників в плані вербального інтелекту, відчувають, що вони взагалі ні до чого не здатні, а це відчуття найчастіше прирікає їх на невдачу. Отже в самій системі освіти закладене формування потенційно заниженої самооцінки дітей. Це посилює значущість діяльності практичного психолога щодо формування позитивного самосприйняття, самоповаги, адекватної самооцінки дітей.

Включаючись у шкільне життя, дитина фактично починає паралельно освоювати дві програми: офіційну навчальну і приховану програму соціалізації, зумовлену характером міжособистісних взаємин, що формуються в школі. К. Блага і М. Шебек вважають, що до кінця першого класу в дитини виникає нове уявлення про себе – образ себе як товариша [11]. Перші товариські взаємини ще нестійкі в часі, зате вони важливі для вдосконалення правил нової суспільної ролі. Дитина вчиться «товариськості» і одночасно виробляє уявлення про свої вимоги до друзів. Поступово вплив учителя слабшає. До кінця другого – початку третього років навчання в класі формується суспільна думка, виробляються групові норми поведінки. Вчинки товаришів тепер оцінюються, симпатії та антипатії ґрунтуються на уявленні про достоїнства й недоліки. Відбувається формування колективу і ставлень у системі «особистість – колектив». Однолітки стають «значущими іншими» і впливають на самооцінку дитини. Особливо потужним їхній вплив стає в підлітковому віці.

### **3.8. Підлітковий та ранній юнацький вік**

Період підліткового віку і ранньої юності (11-18 років) характеризується завершенням дитинства і початком становлення дорослої особистості. Центральне новоутворення особистості підлітка пов'язане з якісним зрушенням у розвитку самосвідомості – виникненням уявлення про себе вже не як про дитину. Дієвою стороною цього уявлення є прагнення бути і вважатися дорослим [12, 36, 41]. Усвідомлення себе дорослим, з одного боку, суперечить фактичним можливостям підлітка. З іншого боку,

ставлення дорослого до підлітка найчастіше не відповідає цьому новому сприйняттю. Тому підліток усіма доступними йому засобами намагається утвердити себе самостійним суб'єктом, здатним на незалежні прояви в поведінці, в окремих вчинках. При цьому протест і непокоря підлітків є засобом, за допомогою якого підліток хоче домогтися зміни попереднього типу взаємин з дорослим на новий, специфічний для спілкування дорослих людей. Тож, на початку підліткового періоду складається ситуація, яка зумовлює виникнення суперечностей, якщо в дорослого ще зберігається ставлення до підлітка як до дитини. Саме ця суперечність є джерелом конфліктів і труднощів у стосунках дорослого й підлітка, які виникають через розходження їх уявлень про характер прав і міру самостійності підлітка. Звідси і негативізм, упертість, замкнутість, скритність, непокоря волі дорослого та інші прояви конфліктності, характерні підлітковому віку.

Отже, джерелом конфліктності в підлітків є фрустрація їх основних потреб в повазі, довірі, такті, визнанні людської гідності і права на певну самостійність. Факт існування цих потреб найбільш яскраво виявляється за відсутності бажаного для підлітків ставлення до себе і виражається в образах, різних формах протесту, агресивності, яка найчастіше має захисний характер, зіткненнях і конфліктах.

Важливим питанням у проблемі підліткової конфліктності є особливості розвитку самосвідомості у цьому віці, оскільки становлення цілісного уявлення про себе, самоідентичності є центральним новоутворенням віку (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Т. В. Драгунова, М. В. Савчин, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та ін.). Відомо, що внутрішній зміст Я – це ставлення особистості до інших людей і до самого себе. Усвідомити себе означає усвідомити цю систему ставлень, зрозуміти, у чому її відмінність від системи ставлень інших людей – однолітків, батьків, дорослих. Оскільки виникнення і функціонування «Я» згідно з діалектикою неможливе поза зв'язком з його антитезою – «не-Я» [14], то єдиний спосіб набуття почуття відмежованості свого Я від Я інших людей – це активна взаємодія з цими іншими, яка нерідко має форму протистояння. Саме ця обставина стає причиною негативізму, упертості, свавілля і протесту. Мета такої поведінки полягає, в основному, в уточненні й закріпленні меж свого Я, відокремленні його від безлічі Я інших людей.

В. А. Аверін виділив два етапи становлення самосвідомості в підлітковому віці. Змістом першого етапу є формування в підлітка почуття відмежованості своєї особистості від оточення. У вітчизняній психології виділяють три важливих способи набуття почуття відмежованості.

Перший із них – вироблення почуття дорослості. Привабливість цього почуття пояснюється тим, що дорослі в очах підлітка мають максимум самостійності, тому й поводяться так, як хочуть. Отже, бути дорослим для підлітка означає робити те, що дозволено дорослим, але забороняється дітям.

Другий спосіб набуття почуття відмежованості свого Я полягає в злитті себе з групою однолітків. Дорослі в очах підлітка виглядають як «Вони», а «Ми» – це безліч таких, як Я. Відзначимо, що характерною рисою підліткової поведінки є реакція «групування» (О. Є. Лічко), входження в різні малі групи.

Третім важливим способом забезпечення стійкості образу Я є пошук підлітком схвалення себе і своєї поведінки з боку оточення. Саме тому підліток відчуває потребу в позитивній оцінці своєї особистості. Цим пояснюється гостра потреба підлітка в гідному ставленні до нього в групі однолітків. Часто можна спостерігати зовсім протилежну поведінку того самого підлітка в різних групах: в одній він робить одне й одержує за це визнання і схвалення групи, в іншій – інше, в обмін на те саме визнання і схвалення. Два останніх феномени (реакція групування й потреба в схваленні) породжує так звану «ситуативну особистість» (В. А. Аверін) – коли підліток стає невизначеною особистістю на невизначений час. Внутрішня структура Я підлітка залишається все ще погано опрацьованою і слабо усвідомлюється ним.

Розширення та уточнення змісту Я, набуття самоідентичності визначає наступний етап розвитку самосвідомості (старший підлітковий вік та рання юність). Під *ідентичністю* в психології розуміють усвідомлення тотожності особистості самій собі, її безперервність у часі й пов'язане з цим відчуття, що інші також визнають це. Основними складниками ідентичності є сталість і безперервність особистості, незважаючи на її зміни і розвиток. Е. Еріксон виокремлює *такі форми ідентичності* [60].

1. *Приписна* – визначається умовами, які людина не вибирає: належність до певної раси, групи народонаселення, соціальної верстви, вікової групи, статі.
2. *Набута* – охоплює те, що вже досягнуте власними зусиллями: професійні ознаки, вільно обрані ставлення та орієнтації.
3. *Запозичена* – виконання ролей, засвоєних у ході розвитку, в результаті збігу різних обставин. Часто їх запозичують у якогось зразка. Нерідко вони зумовлені очікуваннями значущих оточуючих. Прикладами можуть слугувати ролі «лідера», «помічника», «винного», «пригнобленого» та ін.

Якщо ідентичність – це стан, то ідентифікація – процес формування цього стану. Ідентифікація завжди пов'язана з іншими людьми, які протягом короткого чи тривалого періоду можуть слугувати «зразками». При цьому дуже суттєвий вплив мають батьки та інші референтні особи. Формування ідентичності завжди має суспільні й культурні аспекти.

За концепцією Е. Еріксона, становлення самоідентичності – основне завдання формування особистості в підлітковому та юнацькому віці.

Ідентифікаційна поведінка та ідентичність розвиваються безперервно, починаючи з раннього дитинства, протягом усього життя. Коли дитина дорослішає, то досягається певна консолідація цих властивостей. Завершується розвиток статевої ролі, триває запозичення інших ролей, властивих зрілому віку, досягнення рівноваги між залежністю і незалежністю, засвоєння регламентованих форм поведінки. Перед підлітком постає завдання поєднати все, що він знає про себе самого як про хлопчика (дівчину), сина (дочку), учня, друга, спортсмена тощо. Усі ці ролі дитина повинна зібрати в єдине ціле, осмислити і спроектувати в майбутнє, визначивши цим свій подальший життєвий шлях. Отже, у підлітковому віці активно здійснюються два процеси: поглиблення самопізнання (побудова цілісного уявлення про себе, вироблення власної індивідуальності, неповторності) і соціалізація (вироблення особистісних якостей, моральних норм, ціннісних орієнтацій, які відповідають вимогам суспільства). Підліткам і юнакам доводиться узгоджувати власні переживання, вимоги оточуючих і пристосування до суспільних норм. Необхідність такого узгодження часто пов'язана зі значними труднощами, які стають причиною виникнення суперечностей у розвитку.

Згідно з теорією Е. Еріксона про завдання розвитку особистості, формуванню ідентичності передують події, що визначають її здоровий розвиток або пояснюють можливі порушення цього процесу. Якщо підліток на попередніх стадіях уже виробив довіру, то його шанси на успішну психосоціальну ідентифікацію значно збільшуються. Недовірливого, соромливого й невпевненого підлітка з підвищеним почуттям провини і своєї неповноцінності чекають серйозні труднощі ідентифікації. У цьому разі спостерігаються симптоми сплутаності ролей: неповне і фрагментарне уявлення про свою особистість і життєві цілі. До найскладніших конфліктів цього віку належать [44, 60]:

- *дифузія ідентичності*: короткочасна чи довгострокова нездатність Я сформуванню ідентичності. Такі молоді люди не можуть виробити свої цінності, цілі й ідеали, стикаючись із проблемами розвитку, вони уникають адекватних і характерних для їхнього віку вимог і повертаються на більш ранній ступінь розвитку, який певною мірою виправдовує їх поведінку (механізм регресії);
- *дифузія часу*: порушення почуття часу – або виникає відчуття найжорсткішого цейтноту, або людина відчуває себе і дуже молодою і старою одночасно (плин часу немовби зупиняється);
- *застій у роботі*: підлітки або нездатні зосередитися на необхідних і відповідних їхньому віку завданнях, або на шкоду усім іншим заняттям надмірно поглинені непотрібними для їх подальшого розвитку справами.

Негативна ідентичність виявляється в запереченні всіх властивостей і ролей, які в нормі сприяють формуванню ідентичності (сімейні ролі і

звички, статево-рольові стереотипи та ін.). У крайньому варіанті можлива орієнтація на зразки, ролі чи властивості, які демонструвалися в ході розвитку підлітка як небажані або небезпечні.

Підліток, який успішно пройшов зазначену стадію розвитку, має гарне почуття особистої ідентичності і здатний спілкуватися зі світом з її позицій.

Численні дослідження довели, що в підлітковому віці значно підвищується інтерес до внутрішнього світу оточуючих та власного. *Самопізнання*, самоспостереження, саморегулювання поведінки та діяльності вперше стають однією з необхідних потреб особистості. Однак механізм самопізнання ще надто недосконалий, унаслідок чого самооцінка в підлітка нестійка, містить випадкові й суперечливі висновки та залежить від зовнішніх оцінок. З цих причин підліток часто переоцінює або недооцінює себе, а рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Якщо поведінка базується на такій неадекватній самооцінці, то конфлікт між підлітком і оточенням стає неминучим.

Процес пізнання власних якостей у підлітка відбувається в тій самій послідовності, що й пізнання якостей іншого: спочатку він виокремлює суто зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням певних видів діяльності, і, нарешті, особистісні якості, приховані властивості внутрішнього світу. Цей принцип може бути орієнтиром у формуванні здатності підлітків до оцінювання.

Психологові слід пам'ятати, що становлення уявлень про себе та їх самооцінка тісно корелюють із тривожністю і невпевненістю в собі. Ці переживання – своєрідні емоційні індикатори розвитку як самооцінки, так і самосвідомості загалом. Отже, тривога у підлітків – це вікова характеристика, на яку слід зважати для профілактики психічного розвитку індивіда. Зіставляючи динаміку тривоги з динамікою самооцінки, легко знайти їх тісну взаємозалежність, особливо в старших класах. Чим вища й адекватніша самооцінка, тим менша тривожність і більша впевненість у собі і своїх можливостях. 70

Оскільки інтерес до себе в підлітка загострений, він чутливо реагує на оцінку дорослими окремих якостей своєї особистості, інтелекту, здібностей і характеризується сильною вразливістю, болісно переживаючи будь-які критичні зауваження щодо себе. Іноді критика дорослих може спричинити афективні переживання у невпевнених у собі дітей. Переживання, які виникли в момент загострення внутрішнього конфлікту, можуть латентно зберігатися в підлітка дуже довго і надалі стати стійким станом його психіки.

На ці та інші психологічні особливості підліткового періоду (загострення агресивності, акцентуацій характеру, підвищена тривожність, уразливість тощо) мають зважати психолог та інші дорослі, які працюють з підлітками.

У підлітковому віці самосвідомість дедалі більше включається у процес управління поведінкою (М. Й. Боришевський, Ю. А. Миславський,

А. К. Осницький та ін.) у формі *особистісної саморегуляції* – свідомої активності індивіда, спрямованої на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети. У процесі саморегуляції особистості задіяні її самооцінка, образ Я як інтегрована форма самосвідомості, а також оцінні ставлення до інших (М. Й. Боришевський). Здатність особистості адаптуватися до найрізноманітніших життєвих ситуацій (вибір певного стилю поведінки, способу реагування) зумовлена адекватним знанням про себе (належним рівнем розвитку особистісної рефлексії) та достатньо стійким і позитивним ставленням до себе, що дає змогу постійно «примірювати» свої реальні можливості до вимог ситуації, зіставляти свою поведінку з очікуваннями інших людей, не втрачаючи при цьому самоповаги й почуття власної гідності.

Отже, підліткова криза супроводжується актуалізацією сприйняття себе самостійним суб'єктом, зростанням потреби в самопізнанні та саморегуляції. Тому створення сприятливих умов для розвитку цих потреб, навчання способів самопізнання та саморегуляції допомагає гармонізувати Я-концепцію підлітків, пом'якшити перебіг кризи, зменшити внутрішню та зовнішню конфліктність у цей віковий період і в подальшому житті.

### 3.9. Психологічні чинники ускладнень особистісного розвитку

Дитяча психіка дуже нестійка, рухлива і сприйнятлива до впливів. Оскільки дитина постійно відчуває вплив соціального середовища, її розвиток рідко має рівний, безпроблемний характер, частіше – суперечливий. Загострення суперечностей у силу різних несприятливих умов призводить до виникнення невротичних станів та інших труднощів у психічному й особистісному розвитку. Ці розлади не є постійними характеристиками психіки дитини. Вони ситуативні й сензитивні даному віковому періоду. Однак за відсутності своєчасної психологічної допомоги труднощі розвитку дитини можуть переходити в стійкі аномалії характеру і спричинити неврози або стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог повинен добре знати можливі труднощі в розвитку дитини, причини їх виникнення, уміти ідентифікувати їх і організовувати необхідну психопрофілактичну і психокорекційну роботу.

Труднощі розвитку психіки дитини можуть бути викликані дією патогенних чинників під час вагітності й безпосередньо при пологах. Вважаємо за важливе розглянути прояв у дітей невропатії і психопатії, тому що правильно організоване спілкування з такими дітьми та врахування особливостей їхнього розвитку допоможе значно послабити і навіть усунути вплив уродженої психічної патології.

*Невропатія* – уроджене нервово ослаблення, що має функціональний характер і за сприятливих для психічного розвитку умов поступово

зменшується з віком. Основною причиною невропатії є неблагополучний перебіг вагітності й особливо невротичний стан жінки в цей час. У цьому випадку відразу після народження маля виявляє занепокоєння. До року прояви невропатії стають чітко вираженими й залишаються такими протягом декількох років. Згрупувати їх можна так: підвищена схильність до неспокою, загострена емоційна чутливість, нестійкість настрою, швидка стомлюваність, низька загальна нервова витривалість, погане перенесення шуму, задухи і яскравого світла, поганий сон і апетит. У таких дітей підвищена схильність до психомоторних розладів у вигляді рухової разгальмованості, енурезу, тики й заїкання. Тому емоційний стан таких дітей потребує постійного контролю з боку батьків, вихователів, психолога, завдання яких – не допустити надмірного нервового і моторного збудження дитини.

*Психопатія* визначається як патологічний склад характеру, зумовлений органічними причинами. Повною мірою психопатії виявляються в підлітковому віці. Але вже в перші роки життя діти з психопатичними рисами привертають до себе увагу разгальмованістю або, рідше, загальмованістю, недружелюбністю й агресивністю, відсутністю почуття провини й сорому, невмотивованим негативізмом і некритичністю в сприйнятті своєї поведінки.

Важливо вчасно помітити патологічні передумови психічного розвитку, правильно організувати взаємодію з такими дітьми і не допустити патохарактерологічного формування їх особистості. Так, у дошкільному віці в цілому ряді випадків можливе раннє виявлення деяких рис акцентуацій гіпертичного, шизоїдного, епілептоїдного, сензитивного, істероїдного, хитливого й деяких інших типів. Певний тип взаємодії з такими дітьми (виховання, яке пригнічує або потурає) підсилює негативні прояви характеру і призводить до психопатичного розвитку (наприклад, поєднання істероїдної акцентуації з егоцентричним стилем виховання) [32]. Тому дітям, які мають акцентуацію характеру або в яких формуються психопатичні риси особистості, особливо необхідний індивідуальний підхід у вихованні.

Більшість сучасних дослідників (М. І. Буянов, О. І. Захаров, В. І. Гарбузов, Д. Н. Ісаєв, С. В. Лебедев, А. С. Співаковська та ін.) провідними психологічними чинниками *травматизації* дитячої психіки вважають конфліктні взаємини і «неправильне» виховання в родині. При цьому велике значення надається особистісним якостям батьків, а також особливостям їх спілкування з дітьми.

Під «*неправильним вихованням*» розуміють невідповідність вимог батьків і виховання загалом психофізіологічним можливостям дітей, особливостям формування характеру та особистості. Насамперед ідеться про уроджений спосіб реагування – темперамент і деякі індивідуальні особливості формування особистості дитини.

У концепції В. Гарбузова основну увагу зосереджено на невідповідності впливу середовища темпераменту дитини. За провідний



критерій темпераменту визнається темп перебігу психічних і моторних реакцій. Тоді холерик визначається як «швидкий, стрімкий, який швидко говорить, думає, робить»; флегматик – як «повільний, неквапливий, який повільно говорить, думає, робить»; сангвінік – як середнє двох характеристик. Меланхолійний темперамент об'єднано з флегматичним, оскільки рідко зустрічається в дитячому віці.

При холеричному темпераменті найбільшу патогенну дію мають надмірні обмеження з боку батьків та інших дорослих у родині. У цьому випадку відбувається загострення збудливості, активності й непосидючості дітей, що нагадують гіперактивність. Стримувана енергія, яка не знаходить виходу, приводить до наростання внутрішньої психічної напруженості. Постійна стимуляція дітей із флегматичним темпераментом викликає захисний гальмівний ефект. Вони стають інертними і млявими. Діти з холеричним та флегматичним темпераментами, таким чином, є більш чутливими до хиб, яких припускаються батьки. Але й сангвінік уразливий, якщо він являє нестійке вікове сполучення крайніх типів темпераментів батьків. Наприклад, темперамент дитини може нагадувати в чомусь холеричний темперамент одного з батьків і флегматичний темперамент іншого. У цьому випадку патогенно значущими будуть як надмірні обмеження, так і надлишкова стимуляція активності дітей з боку батьків. Спільною в розглянутих ситуаціях є безуспішність спроб батьків «виправити» природний темперамент дітей – це обертається перенапруженням психофізіологічних можливостей дітей і призводить до нервових розладів.

Відзначимо деякі *особливості формування особистості дитини*, які необхідно враховувати, щоб запобігти виникненню невротичних відхилень, психологічних труднощів у розвитку характеру й поведінки. Їх можна згрупувати так:

- 1) емоційна чутливість та вразливість (підвищена потреба в емоційному контакті, визнанні, любові й прихильності з боку близьких);
- 2) вираженість почуття Я (почуття власної гідності, яке виявляється рано, прагнення до самостійності);
- 3) імпресивність (тенденція до внутрішнього способу переробки емоцій при стримуванні зовнішнього вираження почуттів);
- 4) латентність розвитку (потенційність – відносно поступове розкриття можливостей особистості);
- 5) суперечливість розвитку внаслідок труднощів у поєднанні деяких рис темпераменту й характеру.

У літературі запропоновано класифікацію стилів сімейного виховання дітей і підлітків, а також указано, який тип батьківського ставлення сприяє виникненню тих чи інших труднощів розвитку [20, 23]. Подамо широко відому класифікацію типів *«неправильного виховання»* за В. Гарбузовим [20].

*Виховання за типом А* (неприйняття, емоційне нехтування) – це авторитарне й суворе або байдуже, емоційно-холодне ставлення, яке часто

ігнорує індивідуальні особливості дитини. Однак слід ураховувати, що кожна дитина по-своєму сприймає ставлення до себе з боку близьких. Так, тривожно-недовірлива дитина, яка виховувалась егоцентрично («кумир родини»), буде сприймати як неприйняття нормальне ставлення батьків до неї після народження брата чи сестри. Дитина з тенденцією до інтровертності сприймає як надмірну увагу матері-екстраверта; навпаки, дитина-екстраверт відчуватиме депривацію через недостатність уваги з боку інтровертної матері при достатньому рівні прийняття й любові з її боку.

*Виховання за типом Б* (гіперсоціалізуюче) – проявляється в тривожно-недовірливій концентрації батьків на стані здоров'я дитини, її соціальному статусі серед товаришів, очікуванні успіхів у навчанні. Такі батьки прагнуть до багатопрофільного навчання й розвитку дитини, однак часто не враховують або недооцінюють її можливості та інтереси.

*Виховання за типом В* (егоцентричне) – виражається в тому, що дитині нав'язується уявлення про Я як надцінність («кумир родини»). При цьому нерідко інтереси оточуючих ігноруються, приносяться їй у жертву.

Одним із чинників, що негативно впливають на розвиток психіки дитини, є *особистісні особливості батьків*. Щодо спрямованості особистості це насамперед відображення гіперсоціальності: надмірна принциповість, вимогливість і нетерпимість, завищений рівень домагань відносно можливостей дітей. У цьому випадку принципове стримування батьками своїх емоцій, їх надмірна раціоналізація обертаються браком теплих і безпосередніх почуттів до дітей, недостатнім врахуванням особливостей їх особистості. Серед особистісних рис характеру, що негативно впливають на психологічний статус дитини, О. І. Захаров виділяє: егоцентризм батьків, внутрішню конфліктність, неприйняття себе, тривожну недовірливість. Як зазначалося вище, батьки, що не цінують себе, не можуть сприяти формуванню почуття власної гідності й самоповаги в дитини. Постійна тривога батьків за дитину викликає в неї почуття невпевненості в собі, паралізує її активність і самостійність [23].

Надзвичайно ускладнює розвиток і формування особистості дитини *конфліктний характер виховання*. Чим більша міра суперечливості, непослідовності й неадекватності стосовно дитини в родині, тим напруженішою, нестійкішою є внутрішня позиція, що сприяє перенапруженню нервових процесів, невротичному «зриву» під впливом навіть незначних психологічних травм та соматичній слабкості [20, 23, 50].

Для кращого розуміння механізму виникнення невротичних реакцій у дітей ми вважаємо за доцільне з'ясувати деякі поняття.

Поняття *«життєва ситуація»* передбачає негативну дію факторів середовища на формування характеру й особистості дітей. Частіше мова йде про несприятливий збіг життєвих обставин. Саме він відіграє роль ключового чинника, що травмує психіку. Найбільш несприятливий вплив на формування особистості має неприйняття і дефіцит любові з боку матері, відрив від

матері непередготовленої до цього дитини в дошкільну установу чи, що особливо несприятливо, у лікарню. Усе це може відбуватися на тлі конфліктів між батьками, розлучення, переляків тощо. Психотравмуючий вплив може здійснювати й боротьба батьків з упертістю дітей, непослідовне й контрастно-протилежне ставлення до дитини в родині, часті захворювання чи ізоляція від спілкування з однолітками. Під впливом великої кількості афективно загострених переживань у дитини виникає емоційна нестійкість, занепокоєння і вразливість. Такі діти часто хвилюються, ображаються і плачуть. Вони відчувають потребу в безпеці, любові і співчутті, але не можуть її задовольнити. Стан тривалої емоційної незадоволеності і психічної напруженості загалом вказує на наявність хронічної психотравмуючої життєвої ситуації.

«Психічна травма» як психологічне поняття містить у собі усвідомлене сприйняття якихось індивідуально значущих, неприємних подій, їх переробку у вигляді переживань. Далеко не завжди психічна травма, як емоційне потрясіння, переляк, зберігається в пам'яті. Тут спрацьовує захисний механізм витіснення або амнезії психотравмуючих подій. Але переживання, що викликали її, залишають слід і можуть впливати на психологічну реальність людини.

Поняття «внутрішнього конфлікту» розглядається в психології як зіткнення значущих відносин особистості з несумісною з ними життєвою ситуацією. При зовнішньому різноманітті конфліктів їх внутрішній, об'єктивний зміст досить обмежений. У клінічній психології дорослих часто виділяють чотири основні внутрішні конфлікти: страх агресії, страх незалежності, страх близькості, довіри і страх підкорення. Традиційно етіологію цих внутрішніх конфліктів виводять з особливостей дитинства [54, 61]. Деякі автори (Е. Еріксон, Ф. Хайн, А. Френч, Т. Харіс) вважають, що головне у виникненні того чи іншого конфлікту – це особливості переживання дитиною стадій дозрівання свого Я (зміст стадій розуміється в рамках теорії Е. Еріксона [60]).

За змістом внутрішній конфлікт можна умовно поділити на *конфлікт інтересів, потреб, можливостей і потягів* [23]. Про провідний конфлікт потреб ми вже говорили, розкриваючи основні психологічні потреби дітей на різних етапах розвитку. Конфлікт потягів трапляється в підлітків. Він полягає в зіткненні статевого почуття, що розвивається, сексуального потягу з моральними нормами й обмеженнями. Конфлікт інтересів часто наявний у ситуаціях, коли батьки не враховують статевої особливості, інтереси і схильності дітей. Конфлікт інтересів часто доповнюється конфліктом можливостей. Він виникає, якщо батьки, висуваючи свої вимоги, не враховують здатності дітей до певного виду діяльності, рівня їхніх інтелектуальних можливостей. Таким чином, суть внутрішнього конфлікту полягає в тому, що діти не хочуть бути такими, якими їх прагнуть бачити батьки, дорослі, оскільки це не сумісне з їхніми інтересами, потребами й можливостями.

Постійна незадоволеність, занепокоєність, зумовлені неможливістю бути собою, призводять до психологічного зламу з почуттям безпорадності й безсилля, безвиході, песимізму, зневіри у своїх силах і здібностях.

Виховання, яке не враховує особливостей індивідуальності дитини, несприятлива життєва ситуація (насамперед обстановка в родині) та психічні травми сприяють появі в дітей нервово-психічного напруження, що призводить до виникнення *невротичних проявів*, труднощів поведінки й характеру.

До невротичних реакцій належать підвищена збудливість, разгальмованість, агресивність, емоційна нестабільність або загальмованість, апатія, примхливість, поганий сон, страхи тощо. Якщо вчасно не помітити невротичного прояву, не ідентифікувати його і не вжити заходів для своєчасного усунення його причин, то хронічне нервове напруження може спричинити невроз.

*Невроз* – це функціональний нервово-психічний розлад, який виникає і розвивається внаслідок тривалого впливу значущих для особистості психотравмуючих факторів, емоційного або розумового перевантаження. Такий розлад не виникає зненацька, раптово, а розвивається протягом тривалого часу. Причиною неврозу є психогенії – емоційно загострені, істотні для людини переживання, з якими вона не може справитися. При цьому наростає психічне напруження, яке не знаходить виходу, накопичується, призводячи до неврозу. Динаміку неврозу схематично відтворив О. І. Захаров (рис. 3.3) [23].

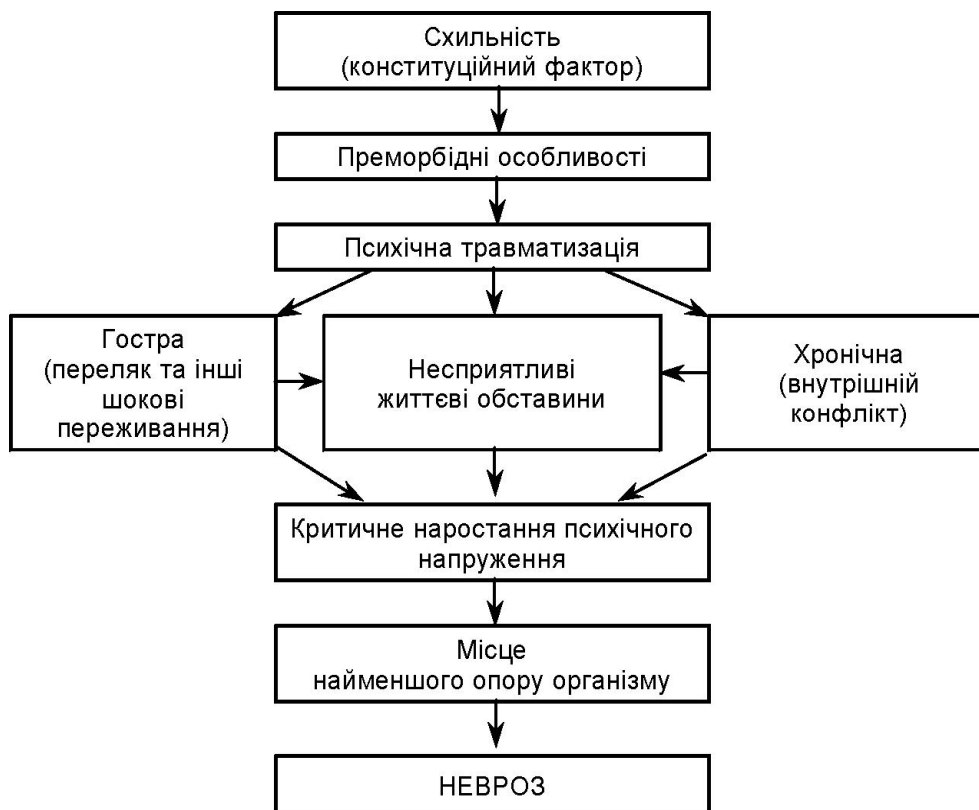


Рис. 3.3. Схема динаміки розвитку неврозу

Саме на етапі критичного наростання психічного напруження необхідне активне втручання психолога, щоб запобігти подальшому погіршенню психологічного стану. Без компетентної психологічної допомоги через певний час діти з групи ризику потраплять у групу хворих на невроз. І тоді буде потрібна не корекційна, а лікувальна робота. Тому психолог має знати динаміку неврозу, чинники, що прискорюють його виникнення, уміти ідентифікувати психологічні проблеми і труднощі дітей і вчасно втрутитися з метою надання психологічної допомоги.

### **Запитання. Завдання**

1. Визначте умови повноцінного психологічного та особистісного розвитку дитини в онтогенезі.
2. Охарактеризуйте чинники та особливості формування Я-концепції в кожному віковому періоді.
3. Визначте завдання розвитку на кожній стадії становлення особистості (за концепцією Е. Еріксона).
4. Укажіть основні психологічні чинники ускладнень особистісного розвитку дітей.
5. Окресліть індивідуальні особливості, які збільшують ризик психологічної травматизації особистості.
6. У чому полягає сутність «неправильного виховання»?
7. Як впливають особистісні якості батьків на формування особистості дитини?
8. Розкрийте сутність внутрішнього конфлікту розвитку дітей.
9. Охарактеризуйте сутність і генезу неврозу.
10. Проаналізуйте причини основних психологічних проблем особистісного розвитку в кожному віковому періоді.

## Корекція пізнавальної діяльності в дитячо-юнацькому віці

### 4.1. Основи організування і проведення корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і шкільного віку

#### 4.1.1. Завдання корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і шкільного віку

Корекцію пізнавальної сфери найдоцільніше проводити з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку (5-11 років) з метою вдосконалення психічних процесів, які забезпечують успішність навчальної діяльності. Такі заняття з дітьми раннього віку (2-5 років) мають формувальний, навчальний характер. Для дітей 11-15 років вони можуть слугувати засобом самовдосконалення.

Корекційні завдання спрямовані на розвиток тих сторін психічної діяльності, які не повністю сформовані в дитини. З одними дітьми потрібно більше працювати над розвитком уваги, інших слід учити прийомам запам'ятовування, у третіх – виробляти навички самоконтролю. Комплексне застосування корекційних завдань сприятиме розвитку всіх сторін пізнавальної сфери дитини.

Основними завданнями психолога в роботі з дітьми *старшого дошкільного віку* є підготовка дітей до шкільного навчання. Психологічна готовність до шкільного навчання – багатокомпонентне утворення, що потребує комплексного дослідження і формування.

*Психологічна готовність до школи* – це такий рівень психічного розвитку дитини, який створює умови для успішного оволодіння навчальною діяльністю. Виокремлюють такі компоненти психологічної готовності: особистісний, інтелектуальний, соціально-психологічний.

1. *Особистісна готовність* передбачає певний рівень розвитку та якість різних сфер особистості: мотиваційної (ставлення дитини до навчання і школи в цілому), оцінної (ставлення дитини до себе як до людини і як до майбутнього учня), емоційної (психоемоційна стабільність, урівноваженість, домінуючий емоційний стан, наявність страхів, рівень тривожності та ін.) і вольової сфер (довільна регуляція пізнавальної діяльності та поведінки).

2. *Інтелектуальний компонент готовності дитини* до школи включає:

- обізнаність, яка визначається обсягом знань про навколишній світ (живу й неживу природу, деякі соціальні явища тощо);
- певний рівень розвитку пізнавальних процесів, а саме: диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість), довільна концентрація уваги, сформованість основних операцій логічного мислення (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація), а також уміння виділяти суттєві ознаки і встановлювати зв'язки між явищами, здатність до розуміння та використання символів, смислове (логічне) запам'ятовування;
- певний рівень розвитку тонкої моторики руки й зорово-рухової координації;
- сформованість початкових умінь у галузі навчальної діяльності, а саме: уміння виділити навчальне завдання, перетворити його на самостійну мету діяльності, іншими словами, – вміння розуміти і виконувати інструкцію, орієнтуватися на правило, зразок. У ході психокорекційної роботи в цьому напрямі необхідно навчити дитину формулювати цілі, знаходити засоби їх досягнення, бачити кінцевий результат своїх дій, вчинків, брати на себе відповідальність.

3. *Соціально-психологічна готовність* передбачає вміння дитини спілкуватися з іншими дітьми та дорослими (формування комунікативних навичок та розв'язання таких особистісних проблем, як, наприклад, сором'язливість, тривожність, самовпевненість тощо, які заважають адекватному спілкуванню).

Психологічна неготовність до шкільного навчання в більшості випадків приводить до різних типів шкільної дезадаптації, яка зовні проявляється в негативному ставленні до навчання і школи взагалі, неуспішності, конфліктах дитини з учителем і однолітками та ін. Тому психолог має проводити психологічне обстеження старших дошкільників з метою визначення шкільної зрілості для виявлення дітей, які не готові до навчання в школі й потребують спеціальної розвивальної роботи. Таке обстеження (і складання індивідуальних корекційних програм) бажано проводити психологу дитячого садка з дітьми підготовчої групи у вересні-жовтні й повторно в лютому-березні, а шкільному психологу – у квітні-травні під час запису дітей до школи, а також у перші місяці навчального року, коли починають виявлятися параметри готовності-неготовності дитини до навчання. З дітьми, не готовими до шкільного навчання, психолог може працювати безпосередньо сам – індивідуально чи в групах (класах) розвитку або опосередковано – за допомогою батьків, учителів, вихователів, склавши рекомендації щодо активізації підготовки дитини до школи. Така корекційно-розвивальна робота дозволить підготувати дошкільника до навчання в школі з урахуванням усіх необхідних вимог, які постають перед учнем першого класу. У цьому випадку різко

знижується ймовірність виникнення в нього психологічного дискомфорту під час адаптаційного періоду в школі.

Завдання психологічної корекції пізнавальної діяльності старших дошкільників визначаються *критеріями психологічної, готовності до шкільного навчання*. Назвемо їх:

1. Навчати дітей використовувати різні еталони, міри, за допомогою яких вони могли б виділяти параметри об'єктів і на цій основі порівнювати їх між собою.
2. Формувати диференційоване сприйняття.
3. Формувати й розвивати узагальнені форми мислення й основних логічних операцій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та ін.).
4. Формувати й розвивати логічне запам'ятовування.
5. Формувати інтерес до знань, до процесу їх набуття шляхом додаткових зусиль.
6. Формувати здатність довільно керувати своєю поведінкою та пізнавальною діяльністю.
7. Розвивати мову дітей, здатність зв'язно висловлювати свою думку, розуміти й застосовувати символи.
8. Розвивати тонкі рухи рук і зорово-рухову координацію.
9. Формувати початкові уміння у сфері навчальної діяльності: уміння уважно й точно виконувати послідовні вказівки дорослого, самостійно діяти за його завданням, орієнтуватися на правила (умови, зразок).

Завдання корекції пізнавальної сфери дітей **молодшого шкільного віку** пов'язані з формуванням основних психологічних новоутворень цього вікового періоду: довільності психічних процесів і поведінки, розвитку внутрішнього плану дій, основ теоретичних форм мислення, самоконтролю.

Названі психологічні новоутворення поступово формуються в процесі навчальної діяльності протягом усього молодшого шкільного віку. Завдання психолога – допомогти розвинути їх, насамперед розробляючи і здійснюючи корекційні програми, які спрямовані на формування різних сторін пізнавальної діяльності дитини. Особливо актуальна корекційна робота з учнями третіх-четвертих класів (друге півріччя навчання), які відстають від інших дітей за рівнем сформованості новоутворень віку та основних компонентів навчальної діяльності, тому що без цього їх подальше навчання в середній школі матиме значні труднощі.

Виокремимо основні напрями корекційно-розвивальної роботи психолога з *дітьми молодшого шкільного віку*.

1. Розвиток здатності довільно керувати своєю поведінкою та пізнавальними процесами (сприймання, увага, пам'ять). Важливою стороною корекційних програм з розвитку довільності є формування функції планування й контролю своєї діяльності.
2. Формування цілеспрямованого довільного спостереження за об'єктом, явищем, яке підпорядковується певному завданню



- (наприклад, виділити в об'єкті головне і другорядне, порівняти його з іншими об'єктами тощо).
3. Розвиток абстрактного (оперування поняттями, символами) та логічного мислення (виділення основних ознак і зв'язків між явищами), розумових операцій (аналіз, синтез, міркування, порівняння та ін.).
  4. Розвиток смислової, логічної пам'яті, спеціальне навчання прийомів запам'ятовування.
  5. Формування елементів навчальної діяльності: вміння сприйняти й утримати навчальне завдання, виокремити спосіб виконання завдання й перенести його на інший матеріал, контролювати свою діяльність, аналізувати її виконання.

Крім того, важливим напрямом діяльності психолога є *формування пізнавальної мотивації* навчальної діяльності учнів, оскільки мотив, з яким дитина приходить до школи, і зміст діяльності, яку вона виконує, часто не відповідають один одному. Формування пізнавальної мотивації надзвичайно тісно пов'язане зі змістом і способами навчання. На жаль, у школі частіше використовують методи зовнішніх спонукань (як зовнішня спонукальна сила виступає оцінка). Пізнавальна ж мотивація матиме місце тоді, коли навчання в школі буде цікавим і змістовним.

Позитивний емоційний стан дитини також має безпосереднє відношення до її інтелектуальної діяльності. Інтерес спонукає до пошукової діяльності, дослідництва. Радість завжди супроводжується почуттям енергетичного підйому, розкріпачує – знімає напруження, скутість людини, розкриває її потенційні можливості, додає сили. Інтерес і радість – основа творчої діяльності особистості. Тому важливим завданням психолога є *створення емоційно сприятливого психологічного клімату* процесу навчання.

Для *підліткового віку* характерний досить високий рівень розвитку рефлексії і самоконтролю. Тому в роботі з корекції пізнавальної сфери учнів середніх і старших класів психолог повинен наголошувати на самовдосконаленні підлітками різних сторін своєї пізнавальної діяльності. Основним завданням даного напрямку роботи психолога є *ознайомлення* підлітків із закономірностями перебігу пізнавальних процесів, *навчання* їх конкретних прийомів розвитку уваги, пам'яті, розумових процесів та ін. Як і раніше, важливим завданням корекційної діяльності психолога залишається подальший розвиток довільності регуляції пізнавальної діяльності.

#### 4.1.2. Особливості організування і проведення корекції пізнавальної діяльності з дітьми дошкільного і шкільного віку

Розвивально-корекційні заняття можуть проводитися індивідуально з однією дитиною та з групою дітей (її називають «група розвитку»). Група розвитку має бути невеликою (4-6 дітей для дошкільників, 6-8 – для молодших школярів), щоб психолог міг охопити увагою і підтримкою всіх дітей.

Практика проведення корекційних занять показує, що діти краще сприймають розвивальний матеріал, і він має ефективніший вплив, якщо заняття проводяться невимушено й емоційно. Психолог повинен зацікавити, захопити дітей, «заразити» їх своєю емоційністю.

І. В. Дубровіною сформульовано основні *принципи роботи в групі розвитку*:

1. Розвивальна робота будується на основі індивідуального підходу відповідно до «зони найближчого розвитку» дитини.
2. Заняття доцільно проводити в ігровій формі, викликаючи в дітей жвавий інтерес.
3. У відносинах з дітьми важливо створити атмосферу доброзичливості і дружелюбності.
4. Неприпустиме осудження за неуспіх. Важливо, щоб учень прийшов до школи без страху покарання за помилки, інакше йому буде важко вчитися, тому що надмірна тривожність заважатиме його діяльності. Однак кожен помилку слід з'ясувати з дитиною, щоб вона зрозуміла, як зробити правильно.
5. Необхідно, щоб успіх переживався дітьми як радість, цьому сприятиме позитивна емоційна оцінка з боку психолога кожного досягнення дитини.
6. Велику увагу на заняттях слід приділяти розвитку в дітей здатності до самостійної адекватної оцінки своєї роботи. Це дозволить їм спокійніше ставитися до результатів своєї діяльності та оцінки дорослого.

Дуже важливо, щоб корекційні заняття викликали позитивне емоційне ставлення до них у дитини.

Психолог повинен завжди пам'ятати, що людина – єдине ціле, і на кінцеві результати її дій впливають усі складові особистості. Розвивати, удосконалювати пізнавальні процеси дуже важливо, але слід враховувати, що якість і інтенсивність пізнавальної діяльності людини, її здатність мислити, запам'ятовувати багато в чому залежать від емоційного стану, мотивації, рівня самоорганізації й самоконтролю. Невпевненість у собі, відчуття психологічного дискомфорту, тривожність, страхи сковують дитину, гальмують її пізнавальну активність, позбавляють можливості творчо мислити, схоплювати «на льоту», добре запам'ятовувати матеріал. Тому перш ніж проводити корекцію пізнавальних процесів, психолог має з'ясувати справжні причини неуважності, незібраності дитини, її нездатності розв'язувати логічні завдання або запам'ятовувати матеріал. Тільки розв'язавши психологічні проблеми дитини, поновивши відчуття емоційного благополуччя, гармонізувавши її ставлення до себе й оточуючих, можна створити умови для повноцінного і здорового розвитку особистості. Тому в процесі проведення корекційної роботи психологу важливо не тільки вдосконалювати пізнавальні процеси в дитини, але і вселити в неї впевненість у собі, віру у свої сили і здібності.

Під час корекції пізнавальних процесів психолог може також виправляти, формувати окремі риси характеру й поведінки свого підопічного. Для цього потрібно вибрати правильну тактику взаємодії з дитиною, яка б враховувала її індивідуальні особливості. Якщо вона смілива і впевнена в собі, можна починати вчити її критично оцінювати свої відповіді. Якщо соромлива, нерішуча, краще спочатку підбадьорити її і підтримати будь-яку ініціативу. Якщо дитина прагне швидко змінювати завдання, задовольняючись першою отриманою відповіддю, то добре б зацікавити її завданням, навчити знаходити в ньому нові деталі, наповнюючи знайоме новим змістом. І, навпаки, якщо виконуючи завдання дитина «грузне» в нескінченних деталях, що заважає їй рухатися вперед, краще допомогти їй вибрати один із варіантів, залишивши зайві осторонь, потренуватись в умінні переходити від однієї ідеї до іншої, що особливо важливо при виконанні творчих завдань.

Спілкування психолога з дитиною може мати терапевтичне значення. Коли дитина зустрічає щире розуміння і прийняття свого стану, відчуває, що в неї вірять, вона часто сама переборює свої внутрішні конфлікти, невротичні стани і стає здатною до особистісного зростання й розвитку. Адже найважливіше правило психологічної корекції – не змінювати і перероблювати особистість, а створювати умови для її зміни.

#### **4.2. Розвиток дрібної моторики рук і зорово-рухової координації**

Для загального психічного розвитку ефективні вправи, спрямовані на корекцію дрібної моторики рук. Такі вправи сприяють розвитку координації руки, регулювання руху за силою, розмахом, швидкістю й точністю, зміцнюють дрібні м'язи кистей рук, роблять дрібні рухи більш упевненими і точними. Психологи-дослідники встановили пряму кореляційну залежність між розвитком дрібної моторики рук та розумовим і мовним розвитком дітей. Недаремно один із напрямів системи М. Монтесорі в роботі з розумово відсталими дітьми – підвищення сенсорної чутливості їхніх рук. Особливе значення мають малювання, ліплення, аплікація, а також графічні вправи й гімнастика для пальців – спеціально розроблені «пальчикові ігри» [3]. Досвід роботи авторки показує, що такі ігри корисно проводити з дітьми дошкільного віку на початку кожного корекційного заняття. Поряд із корекційними завданнями вони допомагають установити контакт, емоційну гармонію з дитиною. Особливо корисна гімнастика для пальців дітям із затримкою розумового розвитку, тому що їм часто притаманна недостатня диференційованість рухів, і вони не можуть робити дрібні координовані рухи пальцями. Допоможуть ці вправи і при підготовці руки дитини до письма. Пропонуємо деякі варіанти вправ, спрямованих на розвиток дрібної моторики руки.

## **«Пальчикові ігри»**

**Завдання 1. «Ножиці».** Вказівний і середній палець правої і лівої рук імітують стрижку ножицями.

**Завдання 2. «Дзвін».** Схрестити пальці обох рук, тильні сторони повернути догори, опустити середній палець правої руки вниз і вільно обертати ним.

**Завдання 3. «Птахи летять».** Пальцями обох рук робити рухи вгору-вниз.

**Завдання 4. «Птахи клюють».** Великий палець по черзі з'єднати з іншими пальцями однієї руки, а потім виконати цю вправу обома руками.

**Завдання 5. «Замок».**

На дверях висить замок.

Хто його зможе відчинити?

Потягнули.

Покрутили.

Постукали.

І відчинили!

Ритмічно швидко з'єднувати пальці двох рук у замок.

Пальці зчеплені в замок, лікті відводити в різні боки.

Руки зчепленими пальцями від себе, до себе.

Пальці зчеплені, основи долонь стукають одна об одну.

Пальці розчіплюються, долоні в сторони.

**Завдання 6. «Дві команди».** «Це – команда білочок, – говорить психолог, показуючи ліву руку, – а це – команда зайчиків», – показує праву руку. Великі пальці рук – капітани команд. Кожен капітан ніби вітається зі своєю командою (великий палець торкається інших пальців руки). Спочатку вправа виконується окремо для кожної руки, а потім для обох рук одночасно. Потім обидві команди вітаються одна з одною (почергове торкання парних пальців обох рук). Спочатку «зайчики» й «білочки» вітаються, стоячи прямо, а потім із нахилом – парні пальці обох рук при торканні згинаються.

**Завдання 7. «Кошеня».** Кошеня гострить пазурі. Усі пальці зігнуті так, що їх подушечки торкаються основи пальців. Долоня відкрита. Зігнуті пальці в такому притиснутому положенні «бігають», великий палець обов'язково задіяний. Кошеня випустило пазурі (пальці розкриті, напружено напівзігнуті) і почало дряпатися (пальці швидко «бігають» у цьому напруженому напівзігнутому вигляді). Кошеня ховає пазурі, а потім знову починає їх точити та ін.

**Завдання 8. «Зімни й розгладь аркуш».** На розкриту долоню кладуть аркуш паперу. Потрібно зім'яти його без допомоги другої руки. Поклавши зім'ятий аркуш на стіл, потрібно, користуючись усіма пальцями руки, розгладити його так, щоб він не стовбурчився. Цю вправу рекомендуємо для молодших школярів. Для підлітків завдання можна ускладнити, використовуючи газетну сторінку.

## Графічні вправи

**Завдання 9. «Не зачепи лінію».** Намалюйте хвилясті лінії, розташовані на близькій відстані одна від одної. Це – звивисті береги ріки (узбіччя дороги), якою потрібно провести свій кораблик (машину) так, щоб він не зачепив берегів. Робити це треба, не відриваючи олівець від паперу, не «заїжджаючи» за лінії, точно слідуючи вигинам намальованої ріки. Можна ускладнити гру, зробивши лінії більш вузькими й неритмічними (рис. 4.1).

**Завдання 10. «Повтори лінію».** Вправа виконується аналогічно до попереднього завдання. Другий варіант цієї вправи – пройти до центра лабіринту, не відриваючи олівець від лінії (рис. 4.2).

**Завдання 11. «Намалюй картинку».** Потрібно всі точки з'єднати однією лінією, не відриваючи руки (рис. 4.3).

### Завдання 12 Лінеограми.

На столі закріплюють аркуш паперу (можна аркуш із зошита чи альбому), кладуть уздовж. Посередині проводять пряму горизонтальну лінію-еталон на всю ширину аркуша. Дитині пропонують провести ручкою або олівцем по лінії-зразку зліва направо, до краю листа, а потім, не відриваючи ручку від паперу, повернутися по цій же лінії назад, справа наліво. Так креслити по цій лінії вперед-назад кілька разів. Ускладнення: перед очима дитини поставити екран так, щоб вона продовжувала креслити, не бачачи того, як вона це робить.

Такі вправи допоможуть виробити точність рухів, підготувати руку і зір дитини до каліграфічного письма, формувати її спостережливість і вміння наслідувати зразок, сприяти розвитку мислення.

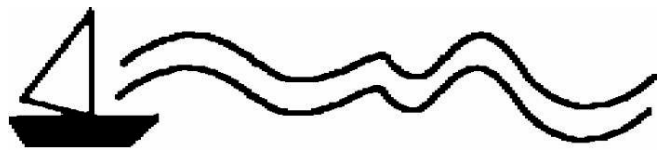


Рис. 4.1

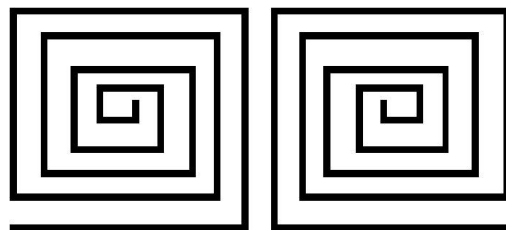


Рис. 4.2



Рис. 4.3

## 4.3 Увага

### 4.3.1. Особливості уваги дітей дошкільного і шкільного віку

Однією з умов, що полегшують дитині процес пізнання навколишнього світу, є наявність такої якості, як спрямованість психічної діяльності, здатність бути уважним під час виконання того чи іншого завдання. Особливо зростає вимога до уважності дитини у зв'язку з її навчальною діяльністю – при підготовці до школи і безпосередньо в школі. Рівень успішності дитини, продуктивність навчальної діяльності багато в чому залежать від ступеня сформованості уваги. Тому психологу надзвичайно важливо проводити спеціальні корекційні заняття, спрямовані на розвиток усіх властивостей уваги.

Основні *властивості уваги*, що формуються вже в дошкільному віці, – стійкість, обсяг, розподіл і переключення.

*Стійкість уваги* – це здатність зберігати тривалий час зосередженість у діяльності, здатність відключатися від усього стороннього.

Про *обсяг уваги* судять за тим, скільки об'єктів дитина може свідомо утримувати у своїй свідомості короткий проміжок часу.

*Розподіл уваги* – це вміння виконувати кілька видів діяльності одночасно.

*Переключення уваги* – це свідомий перехід від одного об'єкта до іншого, від однієї діяльності до іншої.

Для пізнавальної діяльності дошкільників характерна *мимовільна увага*, що виникає ніби сама собою, без зусиль волі. Мимовільну увагу викликає новий, привабливий, цікавий у даний момент для дитини предмет чи явище.

З віком у процесі гри, навчання, спілкування з дорослими починає формуватися *довільна увага*. Вона вимагає від людини вольових зусиль для свого виникнення, передбачає вміння зосереджуватися на завданні, навіть якщо воно не дуже цікаве, але необхідне.

Психологи вважають, що появі й розвитку довільної уваги передують формування регульованого сприймання та активне володіння мовою. Чим краще розвинена мова в дитини дошкільного віку, чим вищий рівень розвитку сприймання, тим раніше формується довільна увага. Для того щоб дошкільник учився довільно керувати своєю увагою, його треба просити більше міркувати вголос. Якщо дитину 4-5-річного віку просити, щоб вона постійно називала вголос те, що повинна тримати у сфері своєї уваги, то вона зможе довільно і протягом досить тривалого часу зосереджувати свою увагу на тих чи інших предметах та їх окремих деталях, властивостях.

У молодшому шкільному віці в процесі навчальної діяльності розвивається довільна увага, хоча переважною для цього віку, як і раніше, залишається мимовільна увага.

Обсяг уваги молодшого школяра менший, ніж у дорослої людини, розподіл уваги – слабший. Молодший школяр не може розподілити увагу між різними видами роботи, наприклад, між своїм читанням і слуханням товариша. Що стосується переключення уваги, то вона в цьому віці навіть вища, ніж у середньому в дорослих. Це пов'язано з рухливістю процесів центральної нервової системи дитини. Молодші школярі можуть переходити від одного виду діяльності до іншого без особливих утруднень і внутрішніх зусиль. Однак стійкість уваги в них невисока: діти концентрують увагу протягом нетривалого часу й переважно на зовнішніх об'єктах, діях, а не на діяльності внутрішнього плану.

У підлітковому віці активно вдосконалюється самоконтроль діяльності (спочатку це контроль за результатом, а потім – процесуальний контроль, тобто контроль будь-якого моменту діяльності). Для підлітків характерне прагнення до саморегуляції. Воно, зокрема, виявляється в тому, що на цікавій інтелектуально захопливій діяльності або роботі, що мотивована усвідомленням престижності, підлітки можуть утримувати увагу тривалий час, переключати чи розподіляти її між декількома діями й підтримувати досить високий темп роботи.

Розвиток *довільної уваги* – особливе завдання психолога. Довільна увага актуальна й у старшому дошкільному віці (при підготовці дитини до школи), і в молодшому шкільному, і навіть у підлітковому віці, тому що уміння керувати своєю увагою – це основа організації будь-якої пізнавальної діяльності.

#### 4.3.2. Прийоми розвитку уваги

Пропонуємо завдання, ігри, вправи, які підвищують рівень уваги.

Група завдань побудована на матеріалі «коректурних проб». Ці завдання можна використовувати з метою корекції для розширення обсягу уваги, формування стійкості, здатності до розподілу й переключення уваги. Вони також сприяють підвищенню темпу психічної діяльності, розвитку довільності уваги й самоконтролю. Слід зазначити, що в завданнях 1-5 кількість знаків і самі знаки (предметні зображення, геометричні фігури, букви, цифри та ін.) можуть змінюватися. Кількість знаків слід поступово збільшувати, а завдання видозмінювати, щоб дитина щоразу сприймала його як нове й не втрачала інтересу до заняття. В усіх завданнях передбачається наростання темпу роботи. З цією метою можна запропонувати дитині для самоконтролю пісковий годинник або ввести в заняття елемент змагання на швидкість і точність роботи.

**Завдання 13. Змінений тест «Коректурних проб».** Пропонується бланк із зображенням знайомих предметів трьох видів (наприклад, гриб, м'яч, ялинка), розташованих по вісім в кожному ряду (рис. 4.4). Усього 5-10 рядів. Предмети в ряду розміщені довільно. Потрібно: а) викреслити всі

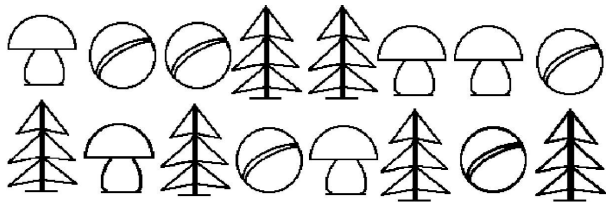


Рис. 4.4

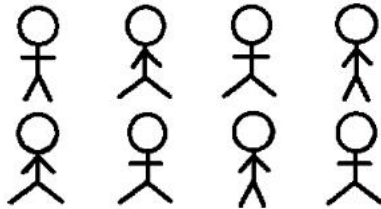


Рис. 4.5

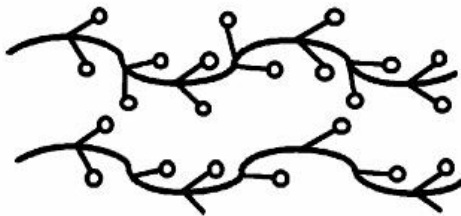


Рис. 4.6

гриби; б) підкреслити всі м'ячі; в) викреслити всі ялинки червоним олівцем, а м'ячі – синім; можливі також інші варіанти завдань. Можна не викреслювати зображення, а накривати їх кольоровими фішками.

**Завдання 14. «Чоловічки, що танцюють».** Пропонується бланк із зображенням 3-4 видів фігурок чоловічків (рис. 4.5). Наприклад, один чоловічок, у якого ноги разом, а руки в сторони, інший – ноги в сторони, а руки вниз, третій – руки і ноги в сторони, четвертий стоїть струнко. Усього 5-10 рядів. Малюнки можуть чергуватися в будь-якій послідовності. Завдання потрібно виконати аналогічно до попереднього.

**Завдання 15. «Знайди помилки».** Пропонується аркуш паперу, на якому намальовані два візерунки: верхній – зразок, а нижній з помилками (рис. 4.6). Потрібно знайти й виправити помилки. Візерунків може бути кілька рядів.

Це завдання може мати багато варіантів, їх пропонують залежно від віку дитини. Помилки можна шукати в підготовлених дорослим малюнках, тексті, лічильних операціях. Наприклад, молодшим школярам можна запропонувати тексти, що містять певну кількість помилок. Діти за п'ять хвилин повинні знайти й виправити всі помилки.

Старі лебеді схилили горі шії.  
 Узимку в саду розцвіли яблуні.  
 Дорослі й діти купалися на березі.  
 Унизу над ними розстелялася пустеля.  
 У відповідь я киваю йому рукою.  
 Сонце доходило до верхівок дерев і холалося за ними.  
 Бур'яни шипучі і плідні.  
 Настолі лежала карта нашого міста.  
 Літак сюди, щоб допомогти людям.  
 Незабаром удалося мені на машині.

**Завдання 16. Змінений тест Бурдона.** Надруковані 10-20 рядів алфавіту. У кожному ряду по двадцять букв у довільному порядку.



І О М Р У К І Л Ф О А Я Б Н В Р І Ш Т Г  
Т Г М Ф Р І Я К А Н С Т Р Ю Р Є М Я Е Т

Потрібно: а) викреслити всі букви «І»; б) викреслити всі букви «Ф» і «Р»; в) викреслити всі букви «А» й підкреслити всі букви «Я» або інші варіанти. Подібні вправи можна виконувати і з текстом. Спочатку краще практикуватися на 1-2 буквах, закреслюючи їх рисою одного нахилу. Потім можна вправлятися на 2-3 буквах, закреслюючи кожен своїм способом. Завдання можна змінити: вести риску над рядком доти, поки не трапиться буква-сигнал (наприклад, «А»). Це означає, що по ній потрібно спуститися вниз рядка й підкреслювати його доти, поки не зустрінеться наступна буква-сигнал (наприклад, «О»), що означає необхідність переходу знову наверх рядка.

**Завдання 17. «Перевір у сусіда».** Беруться старі, придатні лише для макулатури, книги з великим шрифтом. Дітям пропонується протягом 5 хвилин викреслити всі букви «А», які трапилися. При цьому домовляються: якщо діти пропустять більше чотирьох букв, то вони програли, чотири й менше пропуски букв – виграли. Ті, що виграли, отримують фішки. Завдання перевіряють самі діти – сусід у сусіда. Неважливо, що вони не помітять якихось пропусків, головне, що протягом декількох хвилин діти перебувають у стані зосередженості. Гру проводять щодня протягом 2-4 місяців. Можливі варіанти завдання, аналогічні до запропонованих у завданні 16.

**Завдання 18. «Пошук зразків».** Дитині пропонується підібрати до будь-якого зображення-еталона, що стоїть першим у ряду, точно такі зображення в правій частині ряду, де знаходяться подібні, але не однакові фонові (що відволікають увагу) зображення. Це можуть бути букви, склади, слова, цифри і т.д.

КО	РУКАВ КАРТА ЗАКОН КРІП ТАКСІ
БА	ШАБЛЯ МЕДАЛЬ БАНАН БОЧКА РЕБРО
СІ	БАЙКА ГАЗЕЛЬ СУФЛЕ КУЩІ ПОСІВ
ТУ	ТАЧКА ГАЗЕТА ТУФЛЯ НАЧИННЯ БОЯГУЗ
ОШ	2 ШКО Р35 20Ш ФОШ 1Ш2 МЕ0 ОШ2 02Ш
37Е	37Ш 47Е 07М 73Е ЗИШ 37Е Е73 ЗІІ Е37 ІІЗ
5КТ	ОТК ТМЗ 5БТ ДО5Т ИКТ 5ДО 5КТ Т5ДО КТ5
86Е	89Е 998 8Е6 68Е 86Е Є68 88Е 69Е Є98 898

**Завдання 19. Змінений тест П'єрона-Рузера.** Зображено фігури трьох-чотирьох видів (наприклад, коло, квадрат, трикутник). Усього 5-10 рядів по 10 фігур у кожному ряду, розташованих довільно. Потрібно: а) розставити позначки, як показано на зразку; б) розставити позначки тільки у квадратах і трикутниках; в) поставити позначки в ромбах і підкреслити всі квадрати та інші варіанти. Замість знаків можна вписувати цифри. Вписувати цифри або знаки необхідно в усі фігури підряд, а не вибірково.

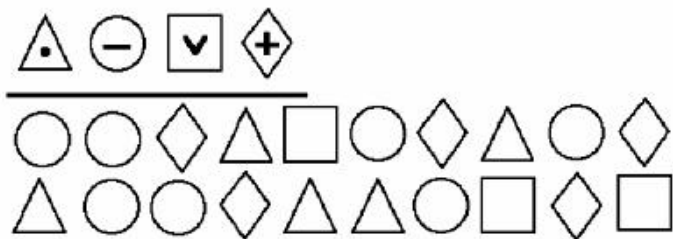


Рис. 4.7

5-10 рядів по 10 цифр. Подано зразок кодування цифр певними значками. Наприклад:

а)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	-	D	Z	>	=	+	-	X	V

Потрібно розставити значки під цифрами, як показано на зразку. Дітям молодшого дошкільного віку можна запропонувати аналогічне завдання з дитячого варіанта тесту Векслера «будинок тварини» (розставити відповідні фішки під зображеннями тварин) [15, 56].

б) пропонується набір букв і зразок кодування їх цифрами. Потрібно скласти слово і закодувати його. Наприклад:

Н	М	Е	Т	Р	А	І	О	С
1	2	3	4	5	6	7	8	9

МЕТРО – 2 3 4 5 8, МІСТ – 2 7 9 4.

Одні діти можуть придумувати й кодувати слова, а інші розшифровувати.

**Завдання 21. Методика Шульте-Крепеліна зі змінами.** Дитині по черзі пропонують таблиці з зображенням цифр від 1 до 25 (для дошкільників – до 10) чорного кольору, чорного й червоного кольорів (в останній, цифри того й іншого кольору (від 1 до 25)). Цифри розташовані в довільному порядку. Потрібно:

- а) знайти й назвати цифри послідовно від 1 до 25;
- б) знайти й назвати всі цифри у зворотному порядку;
- в) одночасно називати червоні цифри в зростаючому порядку, а чорні – у спадаючому. Завдання можна проводити як гру-змагання на час.

**Завдання 22. З атласу Рібакова.** У таблиці в довільному порядку зображують кружки і хрестики, всього 6 рядків по 12 знаків.

Наприклад:

○	+	○	○	+	○	+	+	○	○	+	○
+	+	+	○	+	...						

Потрібно порахувати послідовно кружки і хрестики, утримуючи в пам'яті попередню кількість знаків: один кружок, один хрестик, три кружки, два хрестики, чотири кружки, чотири хрестики і т.д. Одна таблиця може бути використана в чотирьох варіантах (перевернути горизонтально

Для ускладнення завдання можна збільшити кількість видів фігур.

**Завдання 20. «Кодування»** (змінений субтест тесту Векслера). Надруковано цифри від 1 до 9 у довільному порядку. Усього

й вертикально). Молодшим дошкільникам цілком підходить мозаїка (у рядах червоні й сині кнопочки). Молодшим школярам завдання можна ускладнити, внести в таблицю додатковий знак (наприклад, трикутник).

**Завдання 23. «Порахуй предмети».** На аркуші паперу в довільному порядку зображені 4-5 видів предметів. Складність малюнка можна варіювати. Наприклад, зображення можуть бути кольоровими й чорнобілими, контрастними і схожими (риба, жук, лист), розташовані рядами й безладно та інші



Рис. 4.8

варіанти (дивись рис 4.8). Потрібно:

- а) знайти й порахувати предмети одного виду;
- б) рахувати одночасно предмети двох видів;
- в) рахувати одночасно предмети трьох і більше видів.

Можна просто розкласти предмети на столі й запропонувати дитині порахувати їх, аналогічно до попередніх варіантів.

**Завдання 24. Змінений субтест Векслера.** Дітям на короткий час показують картку з якою-небудь фігурою, чітким контуром або умовним знаком. Дитина повинна запам'ятати зображення і якомога точніше його намалювати. Пропоновані фігури розділені на серії по 6 фігур (рис. 4.9).

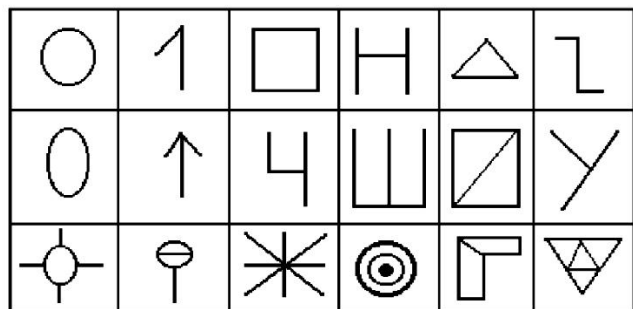


Рис. 4.9

Складність фігур зростає в серії від першої фігури до наступних і від першої серії до останньої. Завдання можна проводити як індивідуально, так і з групою дітей. Після того як діти намалюють усі шість фігур серії, їх треба показати повторно, щоб діти могли побачити свої помилки й виправити їх. Можна ввести й елемент змагання: хто допустить найменше помилок. Коли діти освоють дану вправу, можна запропонувати їй ускладнений варіант (змінений варіант таблиць Равена). Тут серії коротші – по 4 фігури в кожній, але в їх послідовності закладено певну закономірність зміни фігур (рис. 4.10). Дітям показують тільки три перші фігури завдання. Вони повинні зрозуміти закономірність і четверту фігуру намалювати

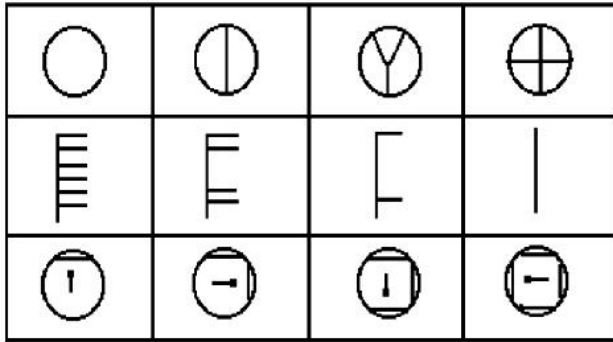


Рис. 4.10

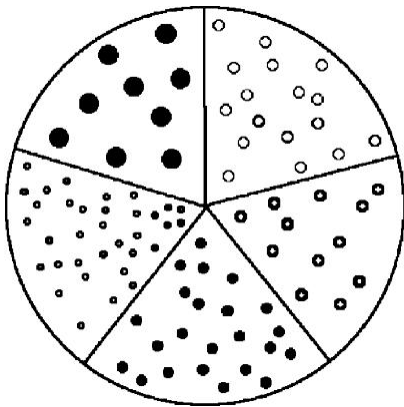


Рис. 4.11

самостійно, не бачачи малюнка. Сама четверта фігура подається тільки для перевірки правильності виконання завдання. Складність малюнків можна змінювати залежно від віку дітей. Ця вправа дуже корисна для збільшення обсягу уваги, розвитку її довільності, зорової пам'яті, логічного мислення, операцій аналізу й синтезу.

**Завдання 25. Змінений тест А. Н. Бернштейна.** Квадрат або коло ділять на кілька секторів. У кожному з них малюють скупчені різнобарвні кульки, кількість яких зростає від сектора до сектора (5, 10, 18, 25, 37 і т.д.). В одних секторах кульки розташовані послідовно, в інших – безладно. Потрібно порахувати кульки в кожному секторі тільки за допомогою зору (рис. 4.11).

**Завдання 26. Із тесту Крепеліна.**

1. Пропонується бланк із записаними на ньому однозначними числами, які потрібно скласти подумки й називати тільки кінцевий результат.
2. Послідовно віднімати від 100 чи 200 те саме число, наприклад, 3, 7, 13 або інше.
3. Віднімати від заданого числа по черзі числа, що чергуються, наприклад, 7 і 8.
4. Назвати місяці року, пропускаючи кожен другий чи третій.
5. Рахувати від 1 до 20 у прямому або зворотному порядку, пропускаючи кожен четверту цифру.

Інші аналогічні завдання.

Досвід автора засвідчує велику ефективність використання завдань «Лабіринт», «Визначення подібності і відмінностей» з метою формування свідомої організації дитиною своєї діяльності, розвитку довільності психічних процесів.

**Завдання 27. «Лабіринт».** Послідовність подачі лабіринтів:

1. Лабіринт із нескладною конструкцією, у якому необхідно певною лінією прийти до мети. Потребує стійкості уваги.
2. Середньої складності лабіринт, у якому необхідно з декількох ліній вибрати потрібну і пройти до мети. Потребує володіння випереджальним сприйняттям, орієнтування на аркуші.

3. Складний за конструкцією лабіринт, що складається з переплетень або проходження по лінії, яка передбачає виконання певної умови чи правила. Вимагає цілісного сприйняття, стійкої уваги.

**Завдання 28.** *«Знайти подібні й відмінні ознаки».* Це завдання було запропоноване Г. Россолімо ще в 1909 році з метою «тестування спостережливості».

Пропонуються малюнки:

- а) однакові за сюжетом, але такі, що мають якісь відмінні ознаки в деталях;
- б) такі, що мають ряд однотипних предметів, серед яких є два цілком ідентичних.

Потрібно знайти подібність і вказати розходження.

Ці ігри-завдання спрямовані на формування в дітей здатності цілісного сприйняття, уміння послідовно аналізувати й порівнювати.

За відсутності навичок організованого сприймання діти не вміють розглядати зображені предмети. Їхній погляд безладно перебігає від одного предмета до іншого замість послідовної фіксації й порівняння. Психолог має навчити дітей подумки розбивати зображення на елементи й порівнювати їх. Освоївши ці вправи, діти навчаються аналітично сприймати навколишній світ, бути більш спостережливими й уважними до деталей і подробиць. Ці завдання служать також і прекрасним засобом формування логічного мислення, адже вони сприяють розвитку в дітей розумових операцій: виділення ознак предметів, їх аналізу, порівняння, узагальнення.

**Завдання 29.** *«Дві справи одночасно».* Ігри, що виробляють здатність до розподілу уваги в процесі зорового і слухового сприймання.

- Розповідати напам'ять вірш і одночасно малювати на папері по черзі знаки. Викреслювати букву й рахувати удари ведучий через певний інтервал стучить олівцем по столу;
- «Навпаки» – на запитання ведучого потрібно відповідати словом і кивком голови, при цьому, якщо згодний, говорити «так», одночасно кивком голови виражати незгоду і навпаки. Взаємовиключне координування слова й руху потребує великої уваги й постійного контролю, тому вправа достатньо важка для виконання. Ефективно використовувати вправи на розвиток уваги під час рухливих ігор, фізкультхвилинок, розваг. Такі ігрові вправи можна проводити й на заняттях груп «розвитку» для того, щоб урізноманітнити корекційні форми впливу.

Наступні завдання орієнтовані на використання в «групах розвитку» для корекції уваги старших дошкільників і молодших школярів.

**Завдання 30.** *«Гучна і тиха музика».* Заховано предмет і для того, щоб його знайти, потрібно уважно слухати музику. Чим голосніша музика, тим ближче шукане.

**Завдання 31. *Ігри з м'ячем:*** «Живе – неживе», «їстівне – неїстівне», «Літає – не літає» та інші. Ведучий називає предмет і кидає м'яч. Якщо предмет їстівний, дитина повинна піймати м'яч, якщо неїстівний – м'яч потрібно відбити. Аналогічні умови й в інших іграх.

**Завдання 32. «*Не поспішай наслідувати*».** Ведучий, не кваплячись, робить різні гімнастичні рухи. Діти повторюють ті самі рухи, але з відставанням на один: при першому русі ведучого діти залишаються нерухомими, при другому його русі – повторюють перший, при третьому – другий. Можна ускладнити завдання – відставати на два рухи.

**Завдання 33. «*Що виконувати?*».** Ведучий віддає команди й одночасно виконує рухи. Команди й рухи здебільшого не відповідають один одному. Помічник через визначені проміжки часу подає то один, то два свистки. При одному свистку потрібно виконувати словесні команди, при двох – повторювати рухи ведучого. Вправа вимагає великої уваги, тому спочатку темп не повинен бути високим.

**Завдання 34. «*Числа*».** Діти по черзі рахують від 1 до 30. Треба бути уважним, тому що числа, що містять 3 чи діляться на 3, вимовляти не можна. Замість цього треба сплеснути долонями. Той, хто помиляється, вибуває з гри. Можна запропонувати інший варіант завдання: не називати числа, що містять чотири чи діляться на 4, тощо.

**Завдання 35. «*Співаємо разом*».** Ведучий пропонує хором заспівати яку-небудь пісню, наприклад, «Блакитний вагон». Він пояснює, що треба робити при цьому. Один раз сплеснули в долоні – починаємо співати. Два рази – продовжуємо співати, але про себе. Один сплеск – знову співаємо вголос. І так кілька разів, поки хто-небудь не помилиться.

**Завдання 36. «*Друкарська машинка*».** Між дітьми розподіляють букви алфавіту. Чим менше учасників, тим більше букв алфавіту припадає на кожного. Ведучий диктує яку-небудь фразу, а діти повинні «роздрукувати» цю фразу. Друкування потрібної букви позначається плесканням у долоні того учасника гри, за яким дана буква закріплена.

**Завдання 37. «*Найуважніший*».** Один із дітей стає ведучим, він запам'ятовує пози гравців, їх одяг і порядок розташування учасників гри, а потім виходить із кімнати. У цей час гравці роблять 5 змін у своїх позах, одязі або міняються місцями. Ведучий повинен знайти зміни. Усі, хто не помилився, вважаються переможцями.

**Завдання 38. «*Пошук предмета*».** Ведучий пропонує учасникам гри уважно озирнутися навколо, добре запам'ятати обстановку в кімнаті, предмети, що знаходяться в ній. Після цього гравці виходять, а ведучий кладе маленький предмет (значок, ластик, крейда та ін.) на видне місце. Учасники гри по черзі запрошуються в кімнату. їм дозволяється зробити одне коло по кімнаті й потім відповісти на запитання, чи є новий предмет і що це? Ті, що не назвали предмета, виходять із гри.

**Завдання 39. «Граємо в лічилки».** Учасники гри діляться на пари і стають один проти одного. По команді ведучого кожна пара починає рахувати від 1 до 100, причому один партнер вимовляє непарні числа, а інший – парні. У такій обстановці рахувати важко, але учасники повинні намагатися не збитися. Перемагає та пара, що швидше порахує до 100.

**Завдання 40. «Передай зміст віршів».** Троє гравців читають кожний свій чотиривірш. Спочатку всі по черзі читають перший рядок з кожного чотиривірша, потім другий, потім третій, а потім і четвертий. Завдання групі – передати зміст усіх трьох віршів. Гравців можна розділити на команди. Кожна команда вгадує свій вірш.

**Завдання 41. «Два тексти».** Учасникам читають текст. Вони повинні вислухати його уважно, зрозуміти зміст і головну думку. Потім пропонується цей же текст, але з трохи зміненими деталями. Завдання дітей – знайти й виправити всі помилкові судження. Для роботи необхідні ручка й папір. Кожний працює самостійно, а потім обговорюють, хто скільки неточностей помітив.

**Завдання 42. «Дробі».** Пропонується швидко і правильно складати два однозначних числа, написаних одне під іншим. Виконувати дане завдання потрібно двома способами. Перший – суму даних чисел ставлять у верхній рядок, а під нею, у нижньому рядку – верхнє попереднє число. Якщо сума більше 10, то десяток відкидають і пишуть число одиниць. Другий спосіб – суму ставлять у нижній рядок, а у верхній – переносять нижній доданок. Наприклад:

$$\begin{array}{r} 1) \ 5, \ 4, \ 9, \ 3, \ 2 \dots \\ \quad 9 \ 5 \ 4 \ 9 \ 3 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2) \ 5, \ 9, \ 4, \ 3, \ 7 \ 5 \dots \\ \quad 9 \ 4 \ 3 \ 7 \ 0 \ 9 \end{array}$$

Діти виконують завдання першим способом, за сигналом психолога ставлять ризику і продовжують виконувати завдання другим способом. Ця робота триває 5 хвилин з учнями 3-5 класів і 10 хвилин з учнями 6-8 класів.

**Завдання 43. «Дві справи одночасно».** Учасники діляться на дві команди. Ведучий підвішує маятник і приводить його в рух. У цей же час за маятником показує 3 репродукції, одну за іншою. Завдання гравцям: підрахувати кількість коливань маятника й переказати зміст репродукцій. Виграє команда, що дала найбільш правильні відповіді.

**Завдання 44. «Лови м'яч».** Учасники діляться на дві команди і стають один напроти одного. У них два м'ячі: темний і світлий. Інструкція учасникам: світлий м'яч потрібно ловити завжди, а темний – тільки тоді, коли його кидають мовчки. Якщо той, хто кинув м'яч, крикне: «Лови», ловити його не можна. Той, хто піймав такий м'яч, вибуває з гри. Гра закінчується тоді, коли в одній з команд не залишається жодного гравця. Перемагає команда, що зберегла гравців.

### 4.3.3. Прийоми розвитку саморегуляції пізнавальної діяльності

У ході підготовки до школи дуже важливо формувати в дошкільників передумови навчальної діяльності: уміння уважно слухати, розуміти й точно виконувати послідовні вказівки дорослого, самостійно діяти за його завданням, орієнтуватися на систему правил і умов завдання, переборювати відволікаючий вплив побічних факторів. З цією метою ефективно систематично проводити вправи типу «Словесний диктант», «Графічний диктант», вправи «Зразок і правило», «Продовж візерунок» та ін. Ці вправи можна проводити з групою та індивідуально. Складність завдань варіюється залежно від віку дітей. Дуже важливо, щоб інструкція була максимально лаконічною, чіткою і доступною для дитини. У ній потрібно виділити інтонацією, виразними паузами ціль, способи виконання й не «засмічувати» її відступами й додатковими вказівками.

**Завдання 45.** «Словесні диктанти» [27]. Ці завдання виконуються кольоровими олівцями.

*Для дітей 4-5 років* можна запропонувати такі завдання:

- намалюйте дві сливи і три яблука;
- намалюйте в ряд п'ять вишень, перша й остання мають бути з листочками, а інші – тільки з черешками;
- намалюйте в ряд шість листочків, два зелених, а решта – жовті;
- намалюйте в ряд сім квіточок, друга й четверта жовті, а решта – червоні;
- намалюйте в центрі аркуша чотири жучки-сонечка, щоб один повз угору, інший – униз, третій – уліво, а четвертий – вправо;
- обведіть вісім клітинок і розфарбуйте їх так, щоб були по дві однакові.

*Для дітей 5-6 років* завдання можуть бути такі:

- намалюйте в ряд шість різних фігур, з яких остання має бути трикутником;
- намалюйте в ряд вісім трикутників різних за розміром, найменший зафарбуйте в червоний колір;
- намалюйте в ряд дев'ять м'ячиків, чергуючи великі й маленькі;
- намалюйте в ряд вісім ялинкових кульок так, щоб було по дві кульки однакового кольору;
- намалюйте в ряд десять грибків так, щоб ліворуч було чотири грибки з червоними шапочками, два останні з білими, а інші з коричневими;
- намалюйте вісім квіток по кутах аркуша так, щоб їх у кожному куті було порівну.

**Завдання 46.** «Графічний диктант» [27, 39]. Завдання потребує тривалого слухового зосередження й розподілу уваги (слухати диктування й виконувати малюнок), уміння орієнтуватися на аркуші паперу, тому діти



не відразу справляються з наростанням складності. Диктант виконується в зошиті в клітинку. Проводити його можна з дітьми, починаючи з 4-5 років з поступовим ускладненням. Для того щоб підтримувати інтерес дитини, малюнок диктанту потрібно постійно змінювати, робити його привабливим і різноманітним. Дуже вдалим у цьому відношенні є диктант, у результаті правильного виконання якого виходить зображення тварини, казкового персонажа тощо. (запропоновано Л. Я. Сакун). Це стимулює дітей чітко і правильно виконувати малюнок, щоб домогтися кінцевого результату. Практика показує, що графічні диктанти є прекрасним засобом формування довільної регуляції дій дитини, її стійкої уваги.

Підкреслимо, що дуже важливо:

- організувати сприймання дітьми інструкції перед диктантом, зосередити їхню увагу;
- правильно провести диктування малюнка;
- темп диктування має відповідати темпу виконання вправи дитиною (не швидше, не повільніше);
- інтонацією голосу слід виділяти зміну інструкції, після кожної нової команди робити паузу;
- не можна двічі повторювати ту саму команду, тому що діти можуть виконати її двічі.

Для досягнення успіху важливо підтримувати тих, у кого відразу не виходить.

На малюнках 4.12 і 4.13 подано варіанти завдань «Графічний диктант» зі зростанням рівня складності його виконання.

**Завдання 47. «Продовж візерунок».** У цій вправі [27] необхідно встановити закономірність побудови малюнка й завершити його. Вправа розвиває довільність психічних процесів, формує в дитини здатність працювати самостійно, контролювати свої дії, зв'язати їх зі зразком. На рис. 4.14 подано варіанти завдань.

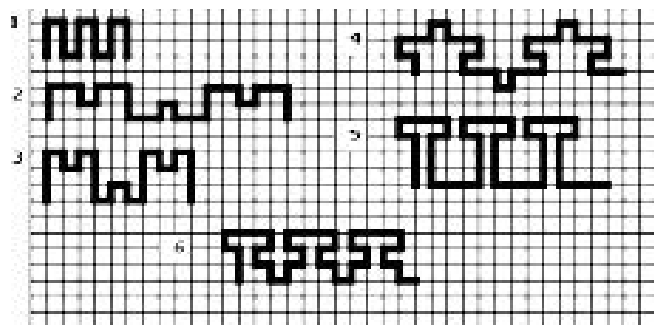


Рис. 4.12

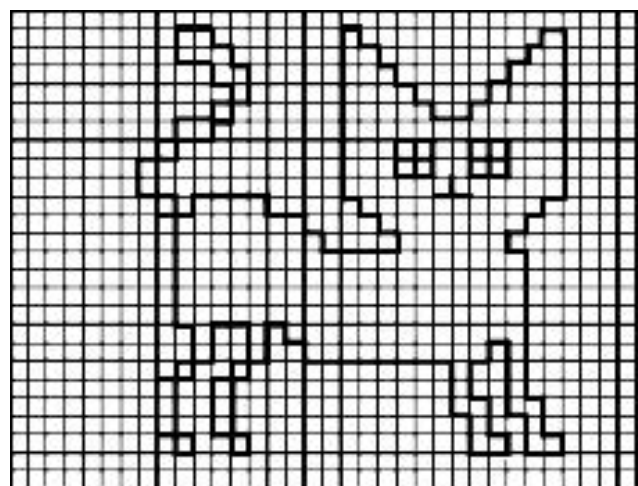


Рис. 4.13

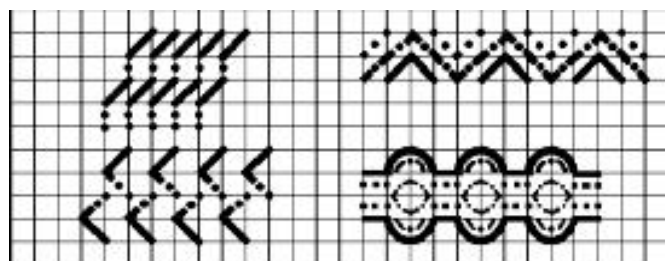


Рис. 4.14

**Завдання 48** «Змальовування зразка» [42]. Дитині пропонують картинку, на якій зображення будиночка складене з елементів. Потрібно



Рис. 4.15

точно повторити (скопіювати) його на аркуші паперу. Після закінчення роботи дитині пропонують перевірити, чи правильно вона виконала малюнок і виправити помилки, якщо вони є. Для змальовування можна пропонувати будь-які інші малюнки.

**Завдання 49.** «Зразок і правило» [45]. Завдання спрямоване на формування вміння керуватися системою умов завдання, переборюючи відволікаючий вплив сторонніх факторів, а також на розвиток наочно-образного мислення. Для виконання вправи будуть потрібні аркуші з завданнями, які роздають дітям, і зразок. На аркушах-завданнях нанесені кілька точок різної форми: точки – хрестики, точки – трикутники, точки – кола. На зразку подано варіанти різних фігур, отриманих шляхом з'єднання цих точок за допомогою ліній. Дітям потрібно з'єднати точки на аркуші-завданні, щоб одержати точно такий малюнок, як на зразку. При виконанні завдання потрібно пам'ятати правило: не можна проводити лінію між однаковими точками – між двома кружками, чи між двома хрестиками, чи між двома трикутниками. Після пояснення психолог пропонує дітям розпочати до виконання завдання. У процесі роботи він стимулює, підбадьорює дітей, у разі потреби повторює інструкцію, але ніяких додаткових пояснень не дає.

Завдання «Зразок і правило» дозволяє виявити належність дитини до «дошкільного» чи «шкільного» типу. Якщо дитина намагається відтворити форму фігури і значно менше уваги звертає на правило поєднання – це характерно для «дошкільного» типу. Підкреслене старання виконати правило з'єднання точок характерне для «шкільного» типу і свідчить про готовність до шкільного навчання. Якщо в дитини «шкільного» типу спостерігаються труднощі у сприйманні й зображенні форми зразка, то це свідчить про недостатню сформованість просторової орієнтації, образного мислення й вимагає додаткової корекційної роботи.

Наступні дві вправи, як і попередні, розвивають вміння утримувати в пам'яті інструкцію, правила й дотримуватись їх при виконанні завдання. Їх корисно проводити з дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку.

**Завдання 50.** «Мистецтво вигадування історій».

1. Дитині пропонують набір слів, які вона повинна використовувати, придумуючи історію, наприклад, слова: бабуся, дівчинка, вовк і потяг.

2. Треба придумати історію, використовуючи якусь одну властивість предмета. Наприклад: придумати історію про країну, де всі зі скла або з мила та ін.
3. Придумайте історію, де все навпаки, порівняно з тим, що дитина бачить насправді. Наприклад: діти вищі зростом, ніж дорослі.

**Завдання 51.** *«„Так” і „ні” не говорити».* Дитина повинна відповідати на запитання дорослих, але забороняється говорити «так» і «ні», а також називати кольори: блакитний, зелений, жовтий і червоний.

1. Ти любиш літо?
2. Тобі подобається зелень парків і скверів?
3. Якого кольору небо влітку?
4. Які кольори влітку основні?
5. Ти любиш сонце?
6. Якого кольору сонце?
7. Якого кольору пісок біля ріки?
8. Огірки можуть бути тільки зеленого кольору?
9. Якого кольору абрикос?
10. Якого кольору вода в озері?

Можливі інші варіанти запитань.

Якщо дитина уважна, то виконуючи це завдання, вона може набрати 10 очок. Кожне порушення заборони позбавляє її очка. Відповідати на запитання слід швидко.

Пропонуємо кілька психотехнічних ігор, спрямованих на тренування стійкості уваги, розвиток самоконтролю й уміння виконувати дії у *внутрішньому, розумовому плані*. Ці завдання будуть корисні для учнів молодших класів та підлітків.

**Завдання 52.** *«Муха»* [45]. Для цієї вправи потрібна дошка з розкресленим на ній дев'ятиклітинним ігровим полем 3 x 3 і невелика присоска (чи шматочок пластиліну). Присоска тут виконує роль «дресированої мухи». Дошка ставиться вертикально, і ведучий роз'яснює учасникам, що переміщення «мухи» з однієї клітинки на іншу відбувається за допомогою подачі команд, які вона слухняно виконує. По одній з чотирьох можливих команд («вгору», «униз», «вправо» чи «вліво») муха переміщається відповідно до команди на сусідню клітинку. Вихідне положення «мухи» – центральна клітинка ігрового поля. Учасники подають команди по черзі. Гравці повинні, невідступно стежачи за переміщеннями «мухи», не допустити її виходу за межі ігрового поля.

Після всіх цих роз'яснень починається сама гра. Вона проводиться на уявному полі. Якщо хтось відволікається від ходу гри або «бачить», що «муха» залишила поле, він дає команду «Стій» і, повернувши «муху» на центральну клітинку, починає гру спочатку.

«Муха» вимагає від гравців постійної зосередженості, однак, після того, як вправа добре засвоєна, її можна ускладнити. Наприклад, збільшити кількість ігрових клітин (4 x 4) або кількість «мух», в останньому випадку подають команди кожній «мусі» окремо.

**Завдання 53. «Акробат».** Учасники розсаджуються в ряд. Ведучий стоїть перед ними і тримає в руках невелику фігурку людини. Він пояснює учасникам, що це – «акробат», який уміє виконувати чотири команди. «Праворуч» – по цій команді «акробат» робить поворот на 90° через праве плече; «ліворуч» – він повертається в протилежну сторону; команда «вперед» виконується як обертання вперед на 90° щодо центра ваги; команда «назад» – як обертання в протилежну сторону. Після того, як всі учасники ознайомляться з принципами керування фігуркою, вони розсаджуються в коло й починають уважно стежити за перекидами уявного «акробата», команди якому подаються кожним по черзі. Той, хто не зміг у якийсь момент устежити за грою, виходить із кола, і так доти, поки не виявиться переможець.

Щоб уникнути непотрібних суперечок, ведучий за допомогою своєї фігурки може контролювати весь хід гри й у спірних випадках виступає як арбітр.

**Завдання 54. «Античас».** Кожному з учасників пропонується тема для невеликої розповіді. Наприклад, «Театр», «Магазин», «Подорож за місто». Той, хто отримав тему, повинен розкрити її, описуючи всі події, пов'язані з нею, «задом наперед» – ніби кінострічка прокручується у зворотному напрямку.

**Завдання 55. «Чарівний олівець»** [45]. Для ознайомлення учасників із правилами цієї гри будуть потрібні папір і олівець. Ведучий пояснює гравцям, що олівцем можна керувати на відстані, подаючи йому одну з можливих команд: «вгору», «униз», «вправо» чи «вліво». За командою олівець переміщається в зазначеному напрямку, залишаючи на папері риску. Подається інша команда, і олівець, не відриваючись від паперу, переміщається знову. Таким чином, на аркуші вимальовується ламана лінія. Усі ходи олівця повинні бути однакової довжини.

На попередньому етапі гри учасники подають свої команди по черзі, а потім ведучий «допомагає» олівцю виконувати свої обов'язки. Переконавшись у тому, що гравці засвоїли правила, ведучий пропонує їм креслити уявні фігури на уявному аркуші. Креслення починається з найпростішої фігури, зразок якої попередньо демонструється гравцям (наприклад, квадрат). Команди подаються по колу.

Ведучий має пояснити учасникам, що вони не мають права домовлятися про те, у якому напрямку вести ламану лінію. Кожний повинен уважно стежити за командами і, коли до нього дійде черга, діяти згідно з обставинами. Якщо в ході малювання учасник не зміг устежити за лінією або йому здалося, що хто-небудь з товаришів допустився помилки,

він зупиняє гру командою: «Стій!». Після цієї команди все, що намальовано на уявних аркушах, автоматично стирається. Той, хто зупинив гру, починає її спочатку – робить перший хід. Після того як фігура намальована, ведучий пропонує наступну, більш складну.

**Завдання 56. «Прямокутники»** [45]. В учасників завдання на аркуші – прямокутник, розділений на 16 рівних частин. Ці частини потрібно подумки пронумерувати зліва направо по рядках. Потім подаються команди з'єднати різні частини прямокутника лініями. На виконання кожної команди відводиться певний час. Через встановлений час подається наступна команда. Пропонуються два завдання на одну дію, два завдання на дві дії, два завдання на три дії, два завдання на чотири дії.

Інструкція: «На ваших бланках прямокутник, розділений на 16 частин. Подумки пронумеруйте ці частини зліва направо. По рядках ставити номери на бланку забороняється. Вам будуть подаватися команди з'єднувати центри квадратів або їх сторони прямими лініями. Наприклад: провести лінію з центра 2-го квадрата до середини нижньої сторони 8-го квадрата і потім у центр 13-го квадрата (показати на плакаті). Час на виконання кожного завдання визначається. Робіть те, що запам'ятали і що встигнете. Помилкових ліній не проводити. Краще пропустити завдання, якщо не встигаєте. Окремі дії виконуйте відразу після моїх команд. Що не зрозуміло? (Відповіді.) У ході виконання завдання питань не задавати».

«Увага!

1. З'єднати центр 2-го квадрата з центром 5-го квадрата. 7 секунд!
2. Провести лінію від лівої сторони 1-го квадрата в правий верхній кут 2-го квадрата. 7 секунд!
3. Розділити квадрат на 9 рівних частин. 10 секунд!
4. З'єднати лівий нижній кут 10-го квадрата з верхнім правим кутом цього ж квадрата і потім продовжити лінію до середини лівої сторони 6-го квадрата. 10 секунд!
5. З'єднати центр 4-го квадрата з центром 8-го квадрата. Продовжити лінію до середини лівої сторони цього ж квадрата і потім продовжити її у верхній кут 4-го квадрата. 15 секунд!
6. Проведіть лінію від середини правої сторони 3-го квадрата до центра 7-го квадрата, потім до середини правої сторони 6-го квадрата і потім у центр 1-го квадрата. 15 секунд!
7. Проведіть лінію від середини лівої сторони 9-го квадрата до центра 14-го квадрата, потім до середини нижньої сторони 1-го квадрата, потім у центр 13-го квадрата і потім у центр 9-го квадрата. 15 секунд!
8. Провести лінію від середини нижньої сторони 8-го квадрата до середини правої сторони 11-го квадрата, потім до середини верхньої сторони 16-го квадрата, потім до середини правої сторони 12-го квадрата, потім у центр 12-го квадрата і потім до правого нижнього кута 7-го квадрата. 15 секунд!

9. Проведіть лінію з нижнього правого кута 14-го квадрата до середини лівої сторони 15-го квадрата, продовжить її до середини нижньої сторони цього ж (15-го) квадрата, потім до середини правої сторони 12-го квадрата. 15 секунд!
10. Поставте маленькі хрестики в центрах 3-го, 7-го, 10-го квадратів, 2 маленькі хрестики в середині 16-го квадрата, маленький кружок у лівому нижньому куті 7-го квадрата й маленький трикутник у середині 6-го квадрата. 15 секунд!

Стій!»

Підраховується сума очок за правильно виконані завдання: 1-2-и завдання по 1 очку; 3-4-те завдання по 2 очки; 5-6-те завдання – по 3 очки; 7-8-ме завдання – по 4 очки; 9-10-те завдання – по 5 очок.

З підлітками та учнями старших класів психологу корисно провести бесіду про можливості самоорганізування уваги. Під час бесіди можна використовувати книгу В. Леві «Мистецтво бути собою». У ній автор говорить, що будь-який примус уваги, насильницьке зосередження не ефективні в роботі. Зосередження має бути емоційним, адже живлення уваги – або те, що будить почуття, тобто щось значить для нас, або те, що може щось значити, тобто новизна. З'їдаючи новизну, увага шукає наступних порцій, нових вражень. А отже, відбувається переключення уваги на більш значуще чи цікаве. Якщо ж переключення не відбувається, то знижується тонус уваги – ми втрачаємо здатність активно сприймати й запам'ятовувати.

Для ілюстрації деяких властивостей уваги психолог може провести зі школярами експеримент. У ньому легко продемонструвати таку особливість уваги, як коливання, й показати, що впливає на стійкість уваги. Школярам пропонується зосередити увагу на зображенні усіченої піраміди (рис. 4.16).

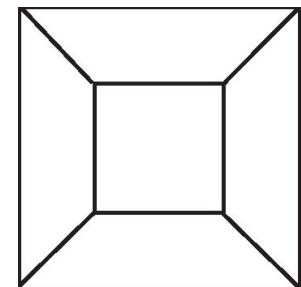


Рис. 4.16

Якщо якийсь час дивитися на малюнок, то піраміда здається то опуклою, зверненою вершиною до того, хто дивиться, то заглибленою, із задньою стінкою, що йде вдалину. Психолог просить школярів затримати сприймання піраміди в одному положенні. Якщо засікти час, протягом якого можна затримати, за допомогою вольового зусилля, сприймання піраміди в одній позиції, ми одержимо показник стійкості нашої уваги. Звичайно в підлітків цей показник складає 20-40 секунд і дуже рідко більше хвилини. Стійкість уваги можна поліпшити за допомогою тренувань. У дорослого стійкість може досягати 20 хвилин.

Продовжимо наш експеримент. Спробуємо не просто дивитися на фігуру, а поставимо перед собою нове, творче завдання. Наприклад, уявимо, що перед нами не «заглиблена» піраміда, а зображення порожньої кімнати. Її потрібно обставити: праворуч поставимо стіл і стільці, ліворуч – диван, у

куті – глибоке крісло і бра, повісимо килим, люстру, книжкові полиці і т.д. Цікаво, що поки ми «обставляємо кімнату», коливань уваги не буде. З цього можна зробити висновок: для збереження стійкості уваги необхідна зовнішня і внутрішня активність особистості, постійна зміна постановки завдання, що збереже інтерес до ситуації.

Наприклад, як змусити себе кілька разів уважно прочитати той самий текст – статті або параграф підручника – для повного його засвоєння? Цього можна домогтися, якщо перед кожним повторним читанням ставити нове завдання. Перший раз – пробігти текст для загального ознайомлення, другий – простежити логіку доведення, третій – важливо зрозуміти, як цей матеріал пов'язаний з попереднім та ін. Цей спосіб зосередження уваги набагато ефективніший, ніж просте вольове зусилля. Він дозволить легше й надійніше засвоїти матеріал.

Отже, для того щоб розвинути спостережливість, здатність утримувати увагу, потрібно вчити дітей по-новому дивитися навіть на відомі явища, людей, власну поведінку, намагаючись відшукати в них незвичне, нове для себе. Створенням внутрішньої новизни увагу можна підтримувати дуже довго. Розвинута увага необхідна в будь-якій пізнавальній діяльності, контактах із людьми, роботі над собою.

## 4.4 Сприймання

### 4.4.1. Особливості сприймання дітей дошкільного і шкільного віку

*Сприймання* – це пізнавальний процес чуттєвого відображення дійсності, її предметів і явищ при їх безпосередній дії на органи відчуттів. Воно пов'язане з мисленням, мовою, пам'яттю, а також з особливостями особистості. Тому використання завдань для вдосконалення сприймання здійснює корекційний вплив на всю пізнавальну сферу дитини.

Корекція сприймання спрямована на розширення його обсягу, формування цілеспрямованості, свідомості, диференційності (виділення об'єкта з групи об'єктів).

Сприймання дитини дошкільного віку має мимовільний характер. Діти не вміють керувати своїм сприйманням, не можуть самостійно аналізувати той чи інший предмет. У предметах дошкільники помічають не головні ознаки, не найістотніше, а те, що яскраво виділяє їх на тлі інших предметів. У віковий період від 3 до 7 років у дитини формується здатність подумки розчленовувати видимі предмети на частини, а потім поєднувати їх у єдине ціле. Дитина дошкільного віку вчиться, крім контуру, виокремлювати структуру предметів, їх просторові особливості і співвідношення частин.

Найкращі результати розвитку сприймання в дітей дошкільного віку виходять, якщо дитині для порівняння пропонуються сенсорні еталони (наприклад, при сприйманні форми сенсорними еталонами є геометричні

фігури, при сприйнятті кольору – спектральна гама кольорів та ін.). Саме з такими матеріальними еталонами дитина повинна вчитися порівнювати сприйманий об'єкт у процесі роботи з ним.

У дошкільному віці діти знайомляться з просторовими властивостями предметів за допомогою зору й орієнтовно – дослідницьких рухів рук. Практичні дії зі сприйнятими предметами ведуть до перебудови процесу сприймання. Тому важливими завданнями корекційних занять є ознайомлення дитини із сенсорними еталонами та організація їх засвоєння шляхом поетапного відпрацювання перцептивних дій.

У даний час показана принципова можливість формування в дошкільному віці адекватного сприймання форми предмета, його величини, кольору, константності форми й величини предмета, здатності до зорової оцінки пропорцій, сприйняття музичного ритму.

Сприймання учнів 1-2 класів характеризується слабкою диференційованістю. Часто першокласники плутають предмети, подібні між собою в тому чи іншому відношенні. Наприклад, цифри 6 і 9, букви З та Є та ін. Частою помилкою є дзеркальне перевертання фігур, букв, цифр при зображенні. Щоб молодші школярі не допускали таких помилок, необхідно їх навчити порівнювати подібні предмети і знаходити розбіжності між ними.

У процесі навчання школяра в початковій школі сприймання стає «думаючим» (Д. Ельконін), більш аналізуючим і диференціюючим. Змінюється й роль слова в сприйнятті предметів і явищ. Якщо в учнів 1-го класу слово завершує процес сприймання (назвавши предмет, діти перестають його детально аналізувати), то учні 2-3-го класів, назвавши предмет, продовжують описувати його в словесній формі.

У результаті ігрової і навчальної діяльності сприймання саме переходить у самостійну діяльність, у спостереження.

Спостереження є осмисленим і цілеспрямованим сприйняттям. У дитини дошкільного й молодшого шкільного віку спостереження має схематичний, цілісний характер. У підлітковому віці спостереження за предметами і явищами починає будуватися на внутрішньому взаємозв'язку частин і сторін, дитина вчиться пояснювати сприйняте. В учнів середніх класів сприймання перетворюється в цілеспрямований, керований, свідомий процес.

Однак розвиток сприймання не може відбуватися сам по собі. У цьому процесі велика роль належить вчителю, батькам, що можуть організувати процес сприйняття дітьми тих чи інших предметів або явищ, учать виділяти істотні ознаки, властивості предметів і явищ. Для учнів середніх і старших класів великого значення набуває мотивованість сприймання, рівень розвитку мислення та вміння керувати пізнавальною діяльністю загалом.



#### 4.4.2. Прийоми розвитку сприймання

**Завдання 57.** *«Дізнайся, що зображено».* Пропонують картинки, на яких:

- зображення представлені не повністю, подані лише елементи предметів (силуети, контури, основні штрихи та ін.);
- предмети «заховані» (накладені один на одного, закреслені, поміщені серед інших предметів). Потрібно довідатися, що зображено.

**Завдання 58.** *«Знайди зображення».* Пропонують сюжетну картинку й набір картинок із зображенням предметів. Потрібно відшукати й показати ці предмети на великій картині.

**Завдання 59.** *З тесту Векслера* [15, 19, 56]. Пропонують малюнки, на яких та чи інша істотна деталь зображення відсутня. Наприклад, не намальовані тінь від дерева в сонячний день, струмінь води, що ллється з наповненого графина, або ніжка стола та ін. Потрібно визначити, якої деталі немає.

Наступна група завдань орієнтована на удосконалення сприймання величини, форми і просторових відносин між предметами.

**Завдання 60.** *«Розклади на групи».* На 20 картках зображені знайомі предмети різного розміру (діапазон зміни величини варіюється відповідно до складності завдання). Виділивши ознаку величини, дитина має розподілити картки на групи за цією ознакою.

**Завдання 61.** *«Пізнай на дотик».* У мішечок покладені різні предмети чи геометричні фігури. Потрібно:

- упізнати їх на дотик і намалювати;
- визначити ознаки, що розрізняють парні предмети (довжина, ширина, товщина та ін.);
- дістати з мішечка показану геометричну фігуру.

Також можливі інші варіанти.

**Завдання 62.** *«Підбери відповідний за формою».* На 15 картках зображені знайомі предмети (піраміда, намет, огірок, портфель, диня та ін.) і чотири трафарети геометричних фігур (прямокутник, коло, трикутник, овал). Покладіть перед дитиною трафарети й запропонуйте підібрати до кожного картинку зі схожим предметом. Можливі варіанти.

**Завдання 63.** *«З яких геометричних фігур складений малюнок?».* Дитині показують картинки, на яких зображення складене з геометричних фігур. Пропонуємо кілька варіантів зображення. Потрібно:

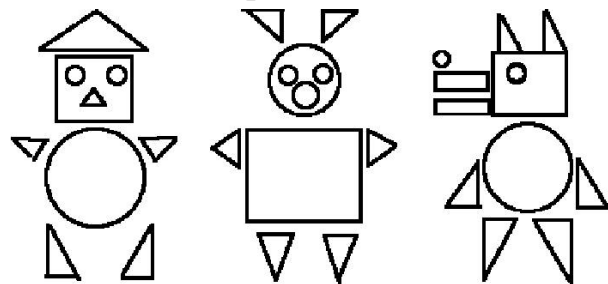


Рис. 4.17

- а) назвати геометричні фігури, з яких складене зображення;
- б) викласти з геометричних фігурок малюнок відповідно до поданого зразка й по пам'яті;
- в) придумати і скласти свій малюнок із запропонованих фігур;
- г) з наявних геометричних фігур можна також складати різноманітні візерунки.

Для виконання цих завдань бажано мати індивідуальні набори геометричних фігур. Завдання виконуються спочатку за зразком, а потім самостійно.

**Завдання 64.** *«Закінчи малюнок з поданих фігур».* На аркушах паперу зображуються (або викладаються) геометричні фігури, наприклад кола різних розмірів, на відстані одна від іншої. Дитина повинна домалювати (добудувати), закінчити зображення предмета, що має у своїй структурі задану фігуру (сніговик, неваляйка, чайник і складніші зображення).

**Завдання 65.** *«Виклади фігуру з паличок».* Пропонуємо три варіанти виконання завдання:

- а) викладання паличок за зразком;
- б) відновлення фігур по пам'яті (зразки показати і забрати);
- в) придумати й викласти свою фігуру.

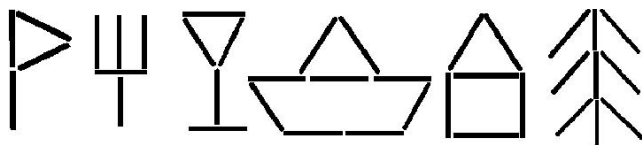


Рис. 4.18

Варіанти фігур, що викладені з різної кількості паличок, наведені на рис. 4.18.

Завдання 63-65 формують у дітей уміння орієнтуватися у своїх діях на зразок, точно копіювати його, розвивають довільну увагу дитини, її сенсомоторну координацію. Завдання на самостійне створення малюнків, візерунків розвивають уяву, творчі здібності дітей.

**Завдання 66.** *«Розрізнення кольорів».*

- а) Дитині пропонують 10 карток одного кольору, але різні за насиченістю. Необхідно розкласти їх одну за одною від найтемнішого до найсвітлішого (такі картки можна виготовити за допомогою акварелі й води).
- б) Дитині пропонують 10 карток зеленого кольору з різним ступенем виразності в ньому жовтого відтінку. Необхідно розкласти картки одну за одною: від менш жовтих до більш жовтих.
- в) Серед 10 карток різного кольору необхідно вибрати тільки ті, які мають зелений відтінок (наприклад, сіро-зелені, синьо-зелені, жовто-зелені та ін.).

Завдання розвиває здатність розрізняти кольори.

**Завдання 67.** «Поштова скринька». На кришці коробки зроблено прорізи, через які можна опустити в неї об'ємні фігури. Для виконання завдання потрібно порівняти форму прорізу і основу фігури. Звертайте увагу на спосіб виконання дитиною цього завдання. Старший дошкільник повинен знайти необхідний отвір на основі зіставлення його з формою основи фігури.

**Завдання 68.**  
**З тесту Сегена** [15].  
 Матеріалом завдання є п'ять дощок з вирізаними на них фігурами (рис. 4.19). На дошці № 1 вирізані 10 різних цілих фігур, на дошці № 2 – дві фігури, кожна з яких складається з двох частин, на дошці № 3 – дві

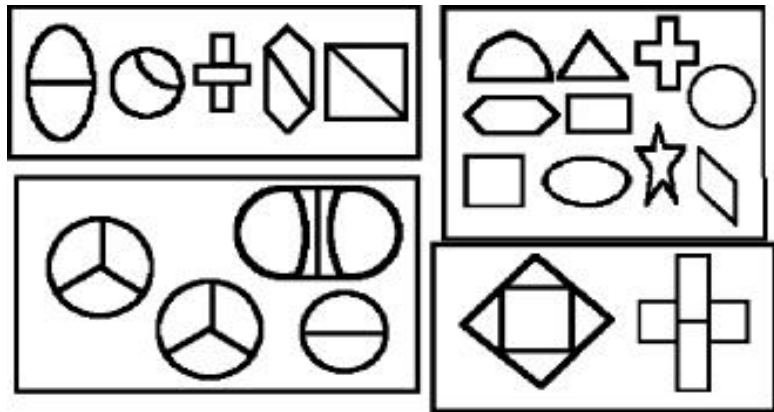


Рис. 4.19

фігури, що складаються відповідно з чотирьох і шести частин, на дошці № 4 – п'ять фігур, складених із двох чи трьох частин, на дошці № 5 – чотири фігури, що складаються з двох і чотирьох частин. Дитині пропонують уважно роздивитися дошку (протягом 10 сек.), після чого дошка перевертається. Фігурки чи деталі, які випали з гнізд, перемішуються. Дитині потрібно покласти всі фігурки на їхні місця. Це завдання можна використовувати як *формулюючий експеримент*. У разі, якщо дитина не справляється з завданням, психолог надає допомогу організуючого або стимулюючого характеру. Надалі при безуспішних спробах психолог може вдатися до підказок спочатку словами (вказівка на помилки, рекомендації змінити спосіб рішення, укласти ту чи іншу деталь), а потім – діями, тобто вкладанням якої-небудь деталі. Кожен вид допомоги надається через певні проміжки часу для того, щоб дитина могла подумати самостійно. Дане завдання можна пропонувати дітям із дворічного віку. Можна ускладнити: наприклад, покласти фігури на місце з заплющеними очима або перемішати фігури всіх п'яти дощок.

**Завдання 69.** «Де захована проста фігура» [19]. У лівому верхньому куті картки – проста фігура. Потрібно уважно розглянути п'ять складних фігур (кілька геометричних фігур накладені одна на іншу) і визначити, у яку з них включена, один чи кілька разів, проста фігура. Просторове положення й розміри всіх її ліній повинні бути такими ж, як на зразку.

**Завдання 70.** «Складна без простої» [19]. У лівому верхньому куті картки зображена проста фігура. У тому ж положенні й у тих же розмірах вона включена в усі складні фігури, за винятком однієї. Потрібно визначити, у яку з п'яти складних фігур не включена проста.

Завдання 69, 70 можна пропонувати дітям старшого дошкільного й молодшого шкільного віку після того, як вони освоють попередні вправи (63-67). Практика авторки показує, що їх надзвичайно ефективно можна використувати з метою розвитку в дітей аналітичного сприймання і довільної уваги.



Рис. 4.20

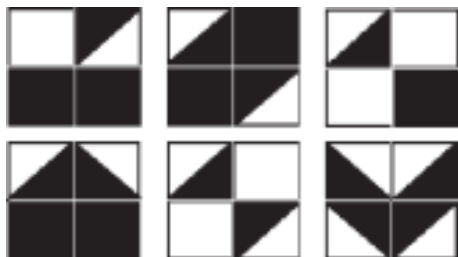


Рис. 4.21

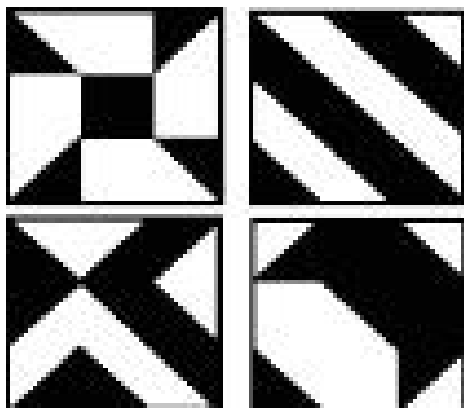


Рис. 4.22

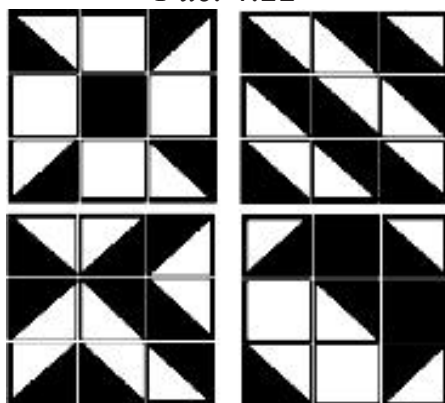


Рис. 4.23

однією заокругленою стороною. На початковому етапі освоєння гри (розглядання й називання частин, визначення їх форми й розміру, комбінування) дітям пропонують знайти подібність за формою її частин і комбінацій із них з реальними предметами та їх зображеннями (наприклад,

Наступну групу завдань можна об'єднати загальною назвою «складання цілого з частин». Виконуючи подібні завдання, діти опановують практичні і розумові дії, спрямовані на аналіз складної форми і відтворення її з частин на основі сприймання і сформованого уявлення.

### Завдання 71. «Кубики Коса»

(адаптований варіант) [15, 56]. Перед дітьми розкладають квадрати (білі – 10 шт., червоні – 10 шт., наполовину зафарбовані – 10 шт.) і пропонують викласти кілька орнаментів за зразком у порядку зростаючої складності (рис. 4.20, 4.22).

### Завдання 72. «Відтворення фігур-силуетів зі спеціальних наборів».

Це завдання можна виконати в таких варіантах: накладанням на зразок частин фігури; використання зразка як еталона; на основі уявлення та ін.

«Монгольська гра». Квадрат розрізається певним чином (рис. 4.24). У результаті виходить 11 частин: 2 квадрати, 4 трикутники, 5 прямокутників (4 маленьких і великий). Комбінуючи частини, можна одержати багато нових силуетів.

«Колумбове яйце». Овал розрізають, як показано на рис. 4.25. У результаті виходить 10 частин: 4 трикутники (2 великих і 2 маленьких), 2 фігури, схожі на чотирикутники, одна зі сторін яких округлої форми, 4 фігури (великі й маленькі), що мають подібність із трикутником, але з

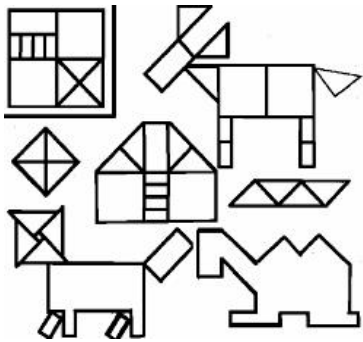


Рис. 4.24

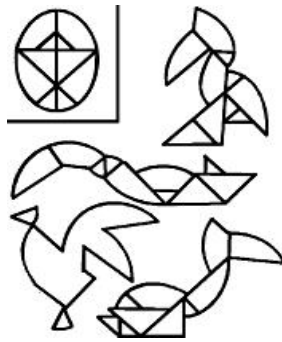


Рис. 4.25



Рис. 4.26

фігури трикутної форми з заокругленням мають подібність за формою з крилами птахів). Таке порівняння частин з предметами розвиває в дітей уяву, вміння аналізувати предмети і зображення складної фігури, виділяти складові частини. Пропонуємо на рисунку 4.25 варіанти зображень.

**«В'єтнамська гра».** Коло розрізається на частини, як показано на рис. 4.26. Орієнтиром при розрізуванні служить центр кола. Виходить 7 частин, з яких рівні між собою дві частини, схожі на овал, і дві частини, що мають подібність із трикутником; інші три частини – різні за формою й розміром. Частини округлої форми, отримані в результаті розрізання, орієнтують дітей на складання силуетів тварин, птахів, комах. Зразки деяких фігурок представлені на рис. 4.26.

**«Чарівне коло».** Коло розрізається на 10 частин. У результаті виходить 4 рівних трикутники. Інші частини, попарно рівні між собою, також подібні до трикутника, але одна зі сторін у них має заокруглення. Для складання фігурки потрібно використовувати всі десять частин. Зразки деяких фігурок подані на малюнку 4.27.

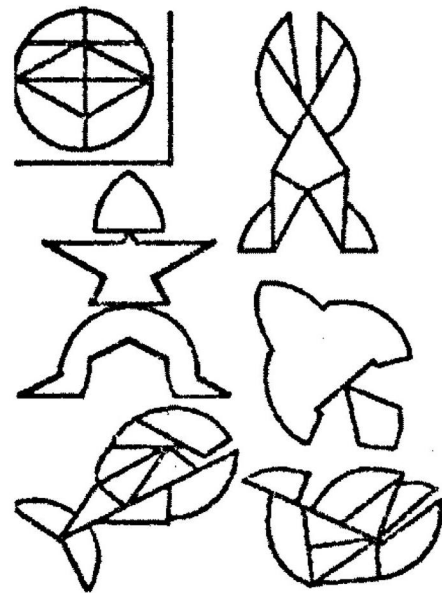


Рис. 4.27

Можна, щоб діти самі готували для себе набори геометричних фігур. Для цього необхідно скласти певним чином і розрізати аркуш паперу. У результаті виходить певна кількість (4, 6, 8, 10) геометричних фігур – трикутників і квадратів (запропоновано Л. Я. Сакун). Способи виконання завдання зі складання фігур із частин аналогічні до описаних вище. Пропонуємо на рис. 4.28 деякі варіанти виконання заготовок фігур.

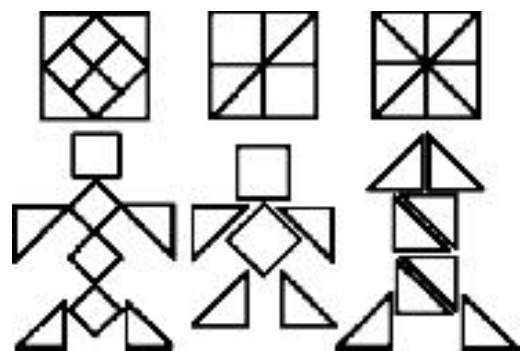


Рис. 4.28

**Завдання 73. «Складання зображення (предметного або сюжетного) з частин».** Пропонуються частини картинки, з яких потрібно зібрати цілісне зображення. Для виконання завдання використовуються картинки, розрізані на 4, 6, 9, 12 і більше частин (авторкою були використані розрізні картинки, що складаються з 27 частин). Складання зображення може йти за зразком, по пам'яті, за уявленням. Для ускладнення цього завдання можуть бути використані кубики-картинки. При цьому для знаходження необхідного фрагмента дитина має проаналізувати шість граней кубика. Практика показує, що ця справа є прекрасним засобом розвитку аналітичного сприймання, уваги, образного й логічного мислення.

**Завдання 74. «Що вирізали».** Для виконання завдання дітям пропонують малюнки, на яких зображені фігури різної геометричної форми. Вони являють собою різні за формою частини кола або квадрата певної

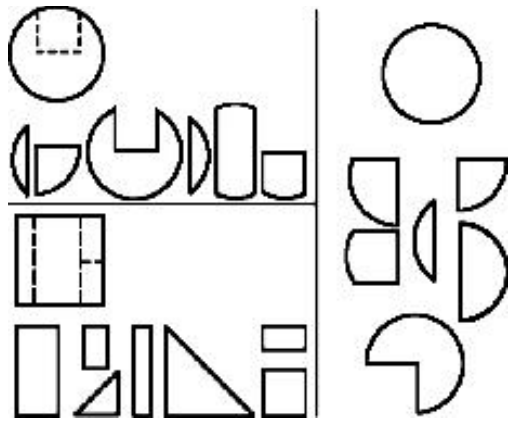


Рис. 4.29

величини. У верхній частині малюнка подається зображення фігури-зразка (коло чи квадрат), а в нижній частині малюнка, в один ряд, зображуються різноманітні частини цих фігур. Із них діти повинні візуально зробити вибір тільки тих, сполучення яких приведе до одержання фігури-зразка. Складність завдання визначається кількістю частин, з яких складається задана фігура, у кожному окремому випадку. Приклад простого варіанта цього завдання поданий на рис. 4.29.

**Завдання 75. «Відбір деталей, що складають цілісний предмет» [51].** Завдання спрямоване на розвиток уміння аналізувати предмет, диференціювати його складові частини за формою, величиною, просторовим розташуванням в умовах діяльності, яка має на меті уявне оперування й виключає предметне маніпулювання деталями. Дитині пропонується аркуш паперу, у верхній частині якого подане зображення предмета (наприклад, вітрильник), а в нижній – набір різних деталей, частина з яких відповідає деталям зображеного предмета, а частина відрізняється за формою, величиною, кольором, просторовим розташуванням (усі деталі розміщені хаотично, зображені в інших положеннях, ніж на зразку). Потрібно серед деталей знайти такі, які є на вихідному зображенні.

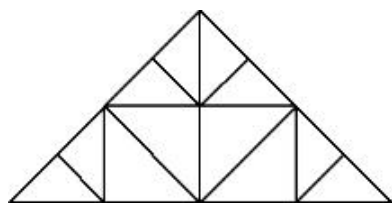


Рис. 4.30

**Завдання 76. «Трикутники».** Завдання спрямоване на розвиток сприймання форми предмета. Потрібно порахувати, скільки трикутників зображено на малюнку (рис. 4.30). Відповідь: 22.

**Завдання 77. «Прямокутники».**

Завдання спрямоване на розвиток сприймання форми предмета. Потрібно порахувати, скільки прямокутників зображено на малюнку (рис. 4.31). Відповідь: 12.

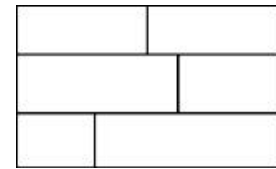


Рис. 4.31

**Завдання 78. «Квадрати».** Завдання спрямоване на розвиток сприймання форми предмета. Потрібно порахувати, скільки квадратів зображено на малюнку (рис. 4.32). Відповідь: 27.

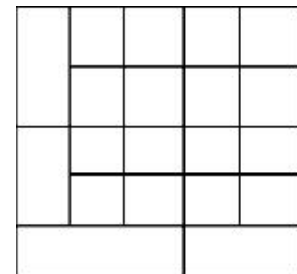


Рис. 4.32

Наступні завдання орієнтовані на використання в «групах розвитку» для корекції сприймання, і спостережливості в учнів молодших класів.

**Завдання 79. «Що в згортку».** Для участі в грі всі діти розбиваються на дві команди. Члени обох команд повинні принести з дому 5-6 предметів незвичайної форми, загорнені в папір. Обмацавши згорток, потрібно визначити, що в ньому. Перемагає команда, яка правильно назвала більшу кількість нерозгорнутих предметів.

**Завдання 80. «Розвиваємо окомір».** Ця гра розвиває сприймання величини предмета. Учасники розбиваються на дві команди. Ведучий пропонує гравцям уважно подивитися на який-небудь предмет. По 2-3 особи з кожної команди малюють контури цього предмета на дошці в повну величину. Ведучий оцінює результати, порівнюючи малюнки з предметом.

**Завдання 81. «Ділимо на частини».** Учасники гри поділяються на дві команди. Кожному учаснику гри дається смужка білого паперу. Потрібно, не згинаючи лист, розділити його на чотири частини, відзначивши межі кожної частини ручкою. Правильність розподілу смужки на частини перевіряють її згинанням. Ті учасники, у яких відмітки ручкою і місця згинів збігаються, дають команді п'ять очок.

**Завдання 82. «Визнач довжину відрізка».** Грають дві команди. Кожна команда креслить для іншої на дошці три відрізки будь-якої довжини. Одержавши завдання, кожна команда повинна дати відповідь, якої довжини відрізки зображені на дошці. Ведучий визначає правильність відповідей за допомогою лінійки.

**Завдання 83. «Визнач розмір на дотик».** Учасники гри поділяються на дві команди. Одному з членів кожної команди зав'язують очі і просять на дотик визначити розмір якого-небудь предмета. За правильне визначення розмірів предмета – п'ять очок. Ведучому слід приготувати для проведення цієї гри кілька предметів. Гру можна проводити кілька разів, щоб якнайбільше учасників спробували із зав'язаними очима визначити розміри предметів на дотик.

**Завдання 84. «Розвиваємо спостережливість».** Цю гру можна проводити під час екскурсії, туристичного походу, а також у звичайному приміщенні. Гравці поділяються на дві команди. Їм пропонують протягом 10 хвилин записати якнайбільше предметів, групуючи їх за такими ознаками: форма, колір, матеріал, такі, що починаються з однієї букви. Перемагає команда, що склала довший список предметів за кожною ознакою.

**Завдання 85. «Впізнай картину».** Для участі в грі діти діляться на дві команди. Ведучий показує репродукцію якої-небудь картини, але не всю, спочатку тільки якийсь фрагмент. Учасники гри за одним фрагментом повинні впізнати, що це за картина. Якщо не впізнають, слід додати ще один фрагмент, та ін. Яка з команд першою правильно назве картину, та й перемагає в цій грі.

**Завдання 86. «Найспостережливіші».** Дітей ділять на дві команди. Ведучий прикріплює до дошки дві репродукції картин (для кожної з команд). Протягом 5 хвилин кожна команда розглядає свою репродукцію, намагаючись запам'ятати всі деталі. Потім команди розташовуються так, щоб не бачити свою репродукцію. Членів першої команди докладно розпитують про всі деталі їхньої картини. Аналогічно і для другої команди. Про кількість запитань команди домовляються заздалегідь. Перемагає команда, яка більш повно відповіла на всі питання.

## 4.5. Мислення

### 4.5.1. Особливості мислення дітей дошкільного і шкільного віку

Розвиток мислення дитини відбувається за умови, що вона оволодіває трьома основними видами мислення: наочно-дійовим, наочно-образним і логічним.

*Наочно-дійове мислення* формується в ранньому віці, коли в процесі взаємодії з різними предметами дитина починає активно пізнавати навколишній світ. У 1,5-2 роки в малюка з'являється здатність до розв'язання завдань не тільки методом проб і помилок, а також шляхом здогаду (інсайту). Це стає можливим, як вважає Ж. Піаже, завдяки внутрішній координації сенсомоторних схем – інтеріоризації дії, тобто її переносу із зовнішнього у внутрішній план. До кінця раннього віку в дитини формується здатність до узагальнень, до переносу набутого досвіду з первісної ситуації в нову, уміння встановлювати зв'язки між предметами і явищами шляхом експериментування, запам'ятовувати ці зв'язки й використовувати їх при розв'язанні інших завдань. Основну роль в удосконаленні всіх цих здібностей у ранньому віці відіграє сприймання. Від нього залежить поліпшення пам'яті, мови, мислення й рухів. Самосприймання також розвивається під впливом цих функцій.

У дошкільному віці відбувається формування *наочно-образного мислення*, яке відрізняється тим, що дії з матеріальними предметами



заміняються діями з їх образами. Цьому багато в чому сприяють сюжетно-рольові ігри і розвиток уяви дошкільника. Розвиток мислення в дошкільному віці відбувається за такими основними напрямками: подальше удосконалення наочно-дієвого мислення на базі уяви, яка розвивається; поліпшення наочно-образного мислення на основі довільної й опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення шляхом використання мови як засобу постановки й розв'язання інтелектуальних завдань.

У молодшому шкільному віці активно розвивається *словесно-логічне мислення*, яке відбувається, як мінімум, за два етапи. На першому етапі дитина засвоює значення слів, що позначають предмети і дії, навчається користуватися ними при розв'язанні завдань – тобто використовувати мову як засіб мислення. На другому етапі дитина пізнає систему понять і відносин між ними, засвоює правила логіки міркувань. Для формування в дитини здатності користуватися поняттями й логічно мислити їй необхідно навчити аналізувати ознаки предметів і явищ, виокремлювати істотні ознаки, порівнювати предмети між собою, зіставляти факти, знаходити окреме й загальне, установлювати прості закономірності, робити висновки. Ці здібності формуються успішно, якщо дитину вчать міркувати вголос, словами відтворювати хід думки й називати отриманий результат. Для всебічного розвитку мислення дітям потрібно пропонувати завдання, які вимагають для свого розв'язання як практичних дій, так і вміння оперувати образами. У процесі навчальної діяльності до кінця молодшого шкільного віку мислення набуває абстрактного й узагальненого характеру. Одночасно відбувається інтелектуалізація всіх інших пізнавальних процесів.

У підлітковому віці продовжує удосконалюватися словесно-логічне мислення. Для підлітків характерне вміння мислити логічно, теоретично міркувати, тобто користуватися поняттями в процесі розв'язання різних завдань, оперувати гіпотезами, припущеннями. У старших підлітків відзначається здатність робити загальні висновки на основі окремих міркувань і, навпаки, переходити до окремих умовиводів на базі загальних фактів, тобто здатність до індукції й дедукції. Поряд із цим у підлітків виникає особливе пізнавальне ставлення до самих себе, що виявляється як бажання й вміння аналізувати й оцінювати власні дії, а також здатність ставати на точку зору іншої людини, сприймати світ з інших, ніж свої власні, позицій.

#### 4.5.2. Прийоми розвитку розумової діяльності

Наведені нижче завдання удосконалюють наочно-дійове й наочно-образне мислення, розвивають основні розумові операції, вміння міркувати логічно, користуватися поняттями.

**Завдання 87.** *«Головоломки з паличками».* У завданнях цього типу потрібно видозмінити конфігурацію або побудувати нову просторову фігуру.

Для дітей старшого дошкільного віку можна запропонувати завдання трьох груп. Їх розрізняють за способом перебудови фігур і ступенем складності:

1. Завдання на складання заданої фігури з визначеної кількості паличок.
2. Завдання на зміну фігур, для розв'язання яких потрібно забрати певну кількість паличок.
3. Завдання на кмітливість, розв'язання яких полягає в перекладанні паличок з метою видозміни, перетворення заданої фігури. У ході навчання способів розв'язання завдання на кмітливість даються у певній послідовності, починаючи з більш простих, щоб засвоєні дітьми уміння й навички готували їх до більш складних дій. Дуже важливо вчити дітей прийомів самостійного пошуку розв'язання завдань, не подаючи ніяких готових способів і зразків.

Пропонуємо варіанти головоломок першої групи в порядку зростання їх складності:

1. Скласти два рівні трикутники з п'яти паличок.
2. Скласти два рівні квадрати з семи паличок.
3. Скласти три рівні трикутники з семи паличок.
4. Скласти чотири рівні трикутники з дев'яти паличок.
5. Скласти три рівні квадрати з десяти паличок.
6. Із п'яти паличок скласти квадрат і два трикутники.
7. Із дев'яти паличок скласти квадрат і чотири трикутники.
8. Із десяти паличок скласти два квадрати, великий і маленький (маленький квадрат складається з двох паличок усередині великого).
9. Із дев'яти паличок скласти п'ять трикутників (чотири маленькі трикутники, отримані в результаті додавання, утворять один великий).
10. Із дев'яти паличок скласти два квадрати і чотири рівні трикутники (із 7 паличок складають 2 квадрати і ділять на трикутники двома паличками).

Процес розв'язання завдань другої і третьої груп набагато складніший, ніж першої групи. Потрібно запам'ятати й осмислити характер перетворення й результат (які фігури повинні вийти і скільки) і постійно в ході пошуків рішення співвідносити його з передбачуваними чи вже отриманими результатами. Необхідний зоровий і образний аналіз завдання, уміння уявити можливі зміни у фігурі. Навчання має бути спрямоване на формування в дітей уміння обмірковувати ходи подумки, цілком або частково розв'язувати завдання в думках, обмежуючи практичні спроби (формування внутрішнього плану дій).

#### ***Варіанти завдань для дітей 5-6 років.***

1. У фігурі, що складається з 5 квадратів, забрати 4 палички, залишивши один прямокутник (рис. 4.33).

2. У фігурі, що складається з 6 квадратів, забрати 2 палички, щоб залишилося 4 рівних квадрати (рис. 4.34)
3. У фігурі, що складається з 5 квадратів, забрати 3 палички, щоб залишилося 3 таких же квадрати (рис. 4.35).
4. У фігурі, що складається з 4 квадратів, забрати 2 палички, щоб залишилося 2 нерівних квадрати (рис. 4.36).
5. У фігурі, що складається з 5 квадратів, забрати 4 палички, щоб залишилося 2 нерівних квадрати (рис. 4.37).
6. У фігурі, що складається з 5 квадратів, забрати 4 палички, щоб залишилося 3 квадрати (рис. 4.38).
7. У фігурі, що складається з 5 квадратів, забрати 4 палички, щоб залишилося 3 квадрати (рис. 4.39).

**Варіанти завдань  
для дітей 6-7 років**

1. Перекласти 1 паличку так, щоб будиночок був повернутий в іншу сторону (рис. 4.40).
2. У фігурі, що складається з 6 квадратів, забрати 3 палички, щоб залишилося 4 квадрати (рис. 4.41).
3. У фігурі, що складається з 9 квадратів, забрати 4 палички, щоб залишилося 5 квадратів (рис. 4.42).
4. У фігурі, що складається з 6 квадратів, забрати 3 палички так, щоб залишилося 4 рівних квадрати (рис. 4.43).
5. У фігурі, що зображує стрілку, перекласти 4 палички так, щоб стало 4 квадрати (рис. 4.44).
6. У фігурі, що складається з 5 квадратів, перекласти 3 палички так, щоб стало 4 квадрати (рис. 4.45).
7. У фігурі, що складається з 4 квадратів, перекласти 3 палички так, щоб вийшло 3 таких же квадрати (рис. 4.46).

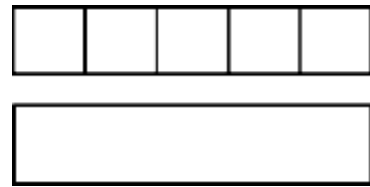


Рис. 4.33

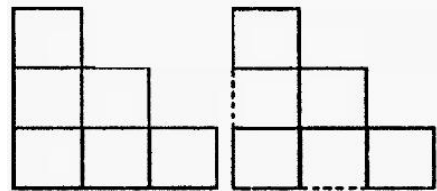


Рис. 4.34

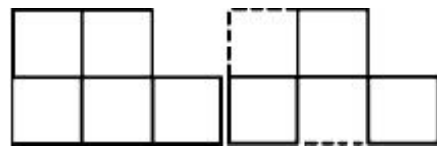


Рис. 4.35

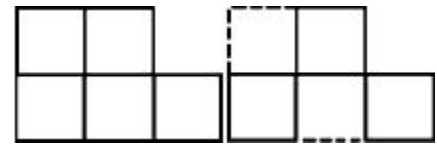


Рис. 4.36

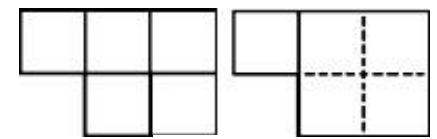


Рис. 4.37

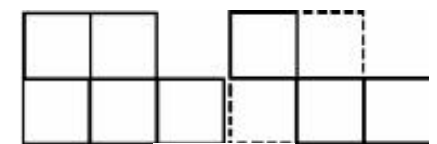


Рис. 4.38

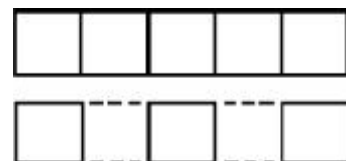


Рис. 4.39

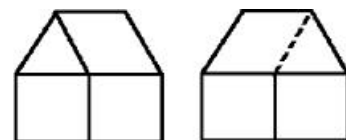


Рис. 4.40

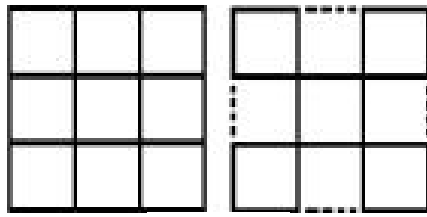


Рис. 4.41

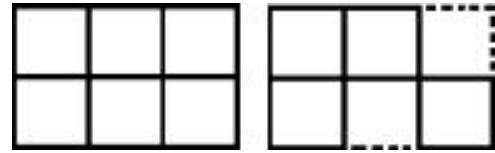


Рис. 4.42

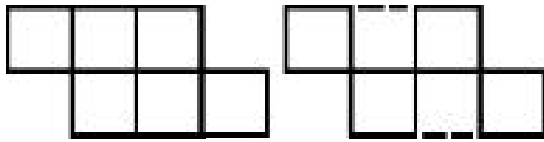


Рис. 4.43



Рис. 4.44

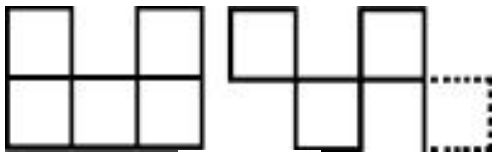


Рис. 4.45

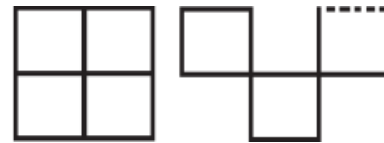


Рис. 4.46

**Завдання 88.** «Уяви, що вийде» [19]. У кожному завданні, у верхньому правому куті картинки, намальована кольорова паперова серветка, згорнута вчетверо, тобто двічі перегнута навпіл. Після того, як серветку згорнули, у ній зробили фігурний виріз. Потрібно визначити, як виглядатиме серветка, якщо її розгорнути. Правильне рішення знаходять серед п'яти готових відповідей. Приклади завдання зображені на малюнках 4.47 і 4.48.

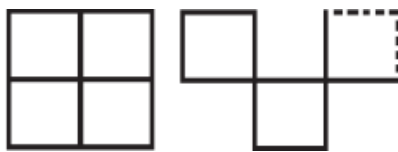


Рис. 4.47

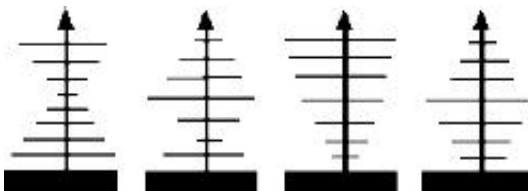


Рис. 4.49



Рис. 4.48

Іншим завданням корекції наочно-образного мислення в дошкільному й молодшому шкільному віці є формування в дитини уміння створювати й використовувати *знаково-символічні засоби* для розв'язання пізнавальних завдань.

**Завдання 89.** «Збери пірамідку». Пропонуються картки зі схематичними малюнками різних варіантів зібраної пірамідки. Дитина повинна скласти пірамідку за схемою. Пропонуємо на рис. 4.49 деякі варіанти малюнків-схем.

**Завдання 90.** «План, карта». Скласти разом із дитиною план кімнати, будинку, майданчика перед будинком, міста. Попросити дитину показати на плані її шлях додому із садка, школи, інтер'єр кімнати та ін.

І навпаки, указати на плані кімнати (ділянки перед будинком), де захований предмет, попросити знайти його на місцевості.

**Завдання 91. «Будівельник і архітектор».** Дітям пропонують набір будівельного матеріалу. Потрібно зібрати будівлю:

- а) за зразком;
- б) за словесною інструкцією;
- в) за малюнком-кресленням;
- г) зробити креслення виконаної будівлі;
- д) створити креслення-проект майбутньої будівлі.

**Завдання 92. «Малюнки, які розмовляють (піктографія)».** «Червона Шапочка пішла в ліс і зустріла там Сірого Вовка». Потрібно в малюнках зобразити яку-небудь історію. Наприклад: малюють дівчинку, потім кілька дерев (ліс), потім вовка. Запис має бути гранично схематичним, але цілком відбивати те, що відбулося. Коли діти освоють схематичне зображення речення або історії, можна, щоб одні діти склали малюнки (загадували), а інші читали їх (відгадували). Приклад наведений на рис. 4.50.



Рис. 4.50

**Завдання 93. «Будиночки».**

У цьому завданні дитині пропонується зображений на аркуші паперу малюнок із будиночками, з'єднаними між собою розгалуженими доріжками (рис. 4.51), а також план-завдання, керуючись яким дитина повинна знайти потрібний будиночок. Можливі два варіанти плану: а) на плані зображена лінія шляху до будиночка; б) на план нанесені орієнтири, що зустрічаються на шляху до будиночка.

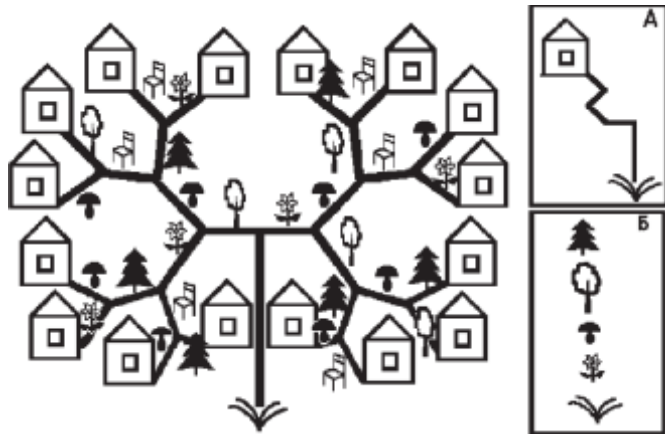


Рис. 4.51

Складність завдання можна варіювати зміною кількості будиночків і доріжок до них, а також кількості орієнтирів у плані-завданні.

*Корекція логічного мислення* ставить своєю метою розвиток у дитини логічних операцій: аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації.

Ефективним методом навчання дітей розумових операцій, що потребують умінь аналізувати матеріал, порівнювати, узагальнювати на основі подібних ознак, є класифікація. Дитина аналізує окремих предмет,

виділяючи в ньому специфічні властивості, за якими вона потім визначає родову належність предмета. Доцільно попросити дитину пояснити, чому вона розділила предмети, картинки на групи саме так.

**Завдання 94. «Закрий картинку».** Пропонується предметне лото з 8 карт із зображенням меблів, одягу, транспорту, тварин та ін. До лото додаються різнобарвні кружечки. Потрібно закрити всі картинки із зображенням тварин зеленими кружками, одягу – синіми та ін. Одночасно можуть брати участь кілька дітей, у цьому випадку можна ввести елемент змагання.

**Завдання 95. «Хто швидше».** Пропонуються картки з зображенням ягід, предметів одягу, домашніх тварин тощо. Ведучий називає: «Тварини». Учасники гри повинні швидко відібрати відповідні картки.

**Завдання 96. «Класифікація геометричних фігур».** Пропонуються вісім геометричних фігур, які відрізняються за трьома ознаками: кольором, формою, розміром. Це, наприклад, великі й маленькі квадрати й кола зеленого і червоного кольору або великі й маленькі трикутники і прямокутники синього й жовтого кольору та ін. Суть завдання полягає в триразовій класифікації фігур зі зміною ознак узагальнення. Дитина повинна знайти спільність фігур за однією з наочно сприйманих ознак, абстрагуючись від інших, і розкласти фігури на групи трьома способами. Бажано, щоб дитина пояснила свої дії.

**Завдання 97. «Класифікація слів-понять».** Після того, як дитина без утруднень групуватиме предмети на основі виділення спільних ознак і відносити їх до більш великих груп, можна працювати не з зображеннями, а зі словами-поняттями. Наприклад:

- а) назви одним словом: лисиця, заєць, ведмідь, вовк -...; ліжко, стілець, стіл, диван, крісло -...; сосна, клен, ялина, верба -...та ін.;
- б) дорослий кидає дитині м'яч і говорить: «Лисиця», дитина повинна піймати м'яч і відповісти: «Звір» (склянка – посуд, дзига – іграшка та ін.).

**Завдання 98. «Покажи, що не підходить»** (на основі методики «четвертий зайвий»).

*Для дітей дошкільного віку:*

1. Дитині пропонують картки із зображенням знайомих предметів (4-5) і говорять: «Подивися, тут усі предмети можна об'єднати разом, а один не підходить до них. Який і чому?». Наприклад, картка із зображенням різних інструментів, серед яких зайва вишківка, або диких тварин і серед них зайва кішка [19].
2. Дитині пропонують картки з зображенням геометричних фігур, серед яких одна відрізняється від інших за якою-небудь ознакою. Наприклад, квадрат, трикутник, прямокутник, ромб. Завдання аналогічне до попереднього.
3. Дитині пропонують таблицю з написаними словами і просять визначити, яке слово не підходить за змістом. Наприклад: лілія, тюльпан, квасоля, ромашка; тополя, береза, клен, ліщина.

Для старших дітей можна запропонувати набір більш складних понять:

1. Дряхлий, маленький, старий, зношений, ветхий.
2. Незабаром, швидко, поступово, квапливо, поспішно.
3. Ненавидіти, нехтувати, обурюватися, гніватися, розуміти.
4. Темний, світлий, блакитний, яскравий, тьмяний.
5. Секунда, година, рік, вечір, тиждень.
6. Сміливий, хоробрий, рішучий, злий, відважний.
7. Футбол, волейбол, хокей, плавання, баскетбол.

**Завдання 99.** «Протилежності на картинках» [19]. На кожній картці намальовано п'ять предметів. Із них один предмет, основний, виділений рамкою. Потрібно визначити, який із чотирьох предметів, розташованих поруч із виділеним, протилежний йому за своїм призначенням. Наприклад: повітряна куля – літак, ракета, аеростат, парашут; холодильник – морозиво, снігова баба, електроплита, настільна лампа.

**Завдання 100.** «Продовжити ряд зображень» [19]. Пропонуються картки з зображеними предметами, цифрами, буквами, фігурами та ін. Уловивши закономірність у проходженні елементів, потрібно продовжити ряд. Наприклад:

- а) 112, 113, 114, ...?; ААААБАААВАА ...?;
- б) рис. 4.52.
- в) рис. 4.53.

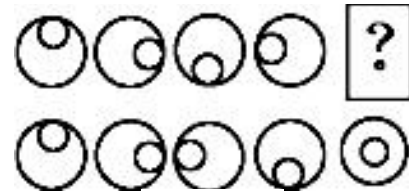


Рис. 4.52

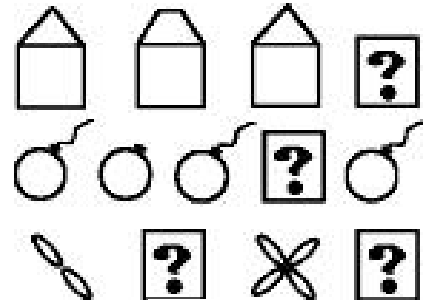


Рис. 4.53

**Завдання 101.** «Пошук відсутніх у ряду фігур» [2]. Завдання цього типу наочно представлені трьома горизонтальними й вертикальними рядами зображень: це можуть бути геометричні й сюжетні фігури, предмети. У кожному ряду – по три фігури, що відрізняються одна від одної кількома ознаками. Ці ознаки дозволяють знайти відсутню в одному з рядів фігуру. Подібні завдання розвивають уміння виділяти характерні ознаки, узагальнювати й зіставляти їх (рис. 4.54-4.56).

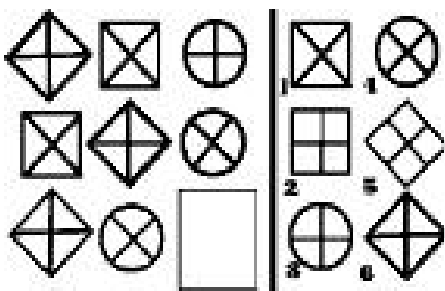


Рис. 4.54

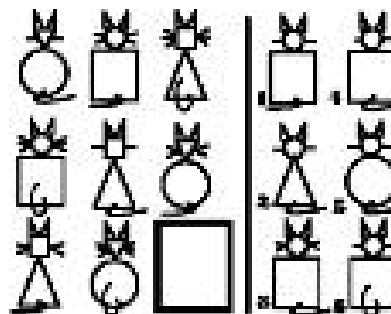


Рис. 4.55

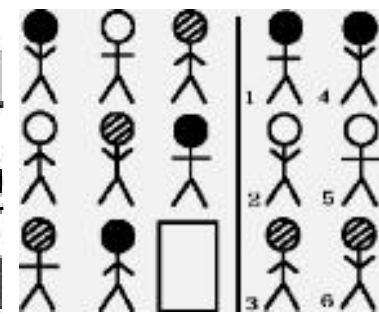


Рис. 4.56

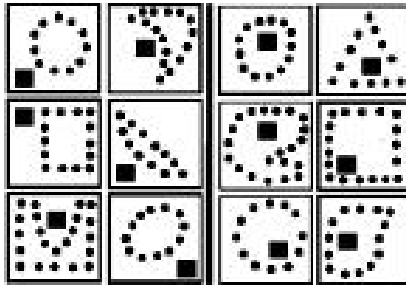


Рис. 4.57

**Завдання 102. «Пошук ознак відмінності однієї групи фігур від іншої».**

Завдання цього типу наочно представлені двома групами фігур. Предмети в групах і між групами відрізняються за багатьма ознаками (вид, форма, розташування, колір та ін., рис. 4.57). Необхідно абстрагуватися від окремих ознак подібності й розходження

й виділити головну ознаку відмінності фігур однієї групи від фігур іншої.

**Завдання 103. «Звуковий аналіз слів».** Пропонується картинка, на якій зображено багато різних предметів. Потрібно назвати тільки ті предмети, назви яких починаються із заданого звука, наприклад «С». Можна ускладнити, наприклад, підрахувати про себе і сказати, яких предметів на малюнку більше – тих, назви яких починаються зі звука «С» чи зі звука «К».

**Завдання 104. «Підбери слово».** Закінчити речення одним із поданих слів. Наприклад:

Перший місяць зими ... (листопад, грудень, січень).

Батько старший від свого сина ... (часто, завжди, рідко, ніколи).

У дерева завжди є ... (листя, гілки, квіти, тінь).

**Завдання 105. «Складання розповіді за картинкою».** Пропонується сюжетна картина (наприклад, «Знову двійка!»). Необхідно дати назву картині й описати її зміст. Можна ускладнити завдання, запропонувавши дитині розповісти про те, що відбувалося до зображеного на картині й що станеться після.

**Завдання 106. «Складання розповіді за серією картинок».** Пропонується серія картинок (4-10), пов'язаних одним сюжетом. Потрібно розкласти картинки одну за одною і скласти за ними розповідь. Наприклад [19, 51].

Корекція логічних форм мислення нерозривно пов'язана з розвитком узагальнювальної й символічної функції мови. *Словесно-логічні операції* є найбільш складними для дитини, бо вони мають *абстрактний характер*. Тому завдання подібного типу потрібно починати з найбільш простих вправ, поступово збільшуючи їх складність.

**Завдання 107. «Склади з букв слова».** Із пропонованого набору букв потрібно скласти слова.

п	р	о		п	п	л	е
д	р	в	о	с	н	е	
п	л	а		г	л	а	
г	р	а		к	л	ж	а
к	м	н	ь	к	т		
а	м	е	т	б	л	о	н

**Завдання 108. «Встав у слова пропущені букви»** [42].

Пропонуються три групи слів, у яких пропущені букви. Складність слів зростає від групи до групи. Потрібно вставити пропущені букви.



**Завдання 109. «Ланцюжок слів».** Назвати слово, яке починається з останньої букви попереднього. Наприклад: сова – альбом – море – екскаватор – ... Для цих цілей дуже корисні тематичні ігри в «міста», «квіти» та ін., у яких називаються тільки слова-назви міст або тільки назви квітів і т.д.

**Завдання 110. «Протилежності».** Назвати слова, протилежні за значенням:

тонкий – ..., сміливий – ..., перемога – ...,  
гострий – ..., голосний – ..., здоров'я – ..., та ін.

**Завдання 111. «Перша буква».** Назвемо яку-небудь букву. Кожен гравець повинен згадати й записати 30 слів, що починаються з цієї букви. Слова записують по 5 слів у стовпчик. Виграє той, хто першим напише 6 стовпчиків по 5 слів у кожному. Наступний тур – інша буква. Варіант гри – вибір слів обмежити якою-небудь тематикою.

**Завдання 112. «Наскрізна буква».** Умовимося вважати наскрізною яку-небудь букву, наприклад, «н». Одночасно починаємо писати стовпцем слова з п'яти букв із таким розрахунком, щоб у кожному з цих слів третьою стояла буква «н». Наприклад: щеня, банка та ін. Виграє той, хто за 5 хвилин напише більше слів.

**Завдання 113. «Весь алфавіт».** Кожен гравець, трохи відступивши від краю листа, пише по вертикалі всі букви алфавіту. Виграє той, хто швидше напише слова з п'яти букв із таким розрахунком, щоб треті букви слів склали повний алфавіт. Наприклад: собака, сова, нога тощо. Можливі варіанти.

**Завдання 114. «П'ять слів».** Назвемо яке-небудь слово, наприклад, сіно. Гравці записують його, розставляючи букви з деяким інтервалом. Після цього під кожною буквою пишемо по п'ять (чи більше – за умовою) слів, що починаються з цієї букви. Наприклад:

сі	і	н	о
слон	іній	ніс	окуляри
сніг	іграшка	нора	обличчя
стоп	ім'я	настрій	острів

Виграє той, хто перший виконає завдання.

**Завдання 115. «Нагору і вниз».** Ведучий пропонує яке-небудь слово (припустимо, космос). Його потрібно записати зверху вниз і поруч, трохи відступивши, його ж знизу нагору: Проміжки між буквами заповнюються так, щоб вийшло нове слово, яке складається не менш, ніж з чотирьох букв. Наприклад:

колос, олово, сором, матрос, море, свисток

Виграє той, хто перший виконає завдання.

к с  
о о  
с м  
м с  
о о  
с к

**Завдання 116. «Анаграми».** Пропонуються анаграми (слова, змінені шляхом перестановки букв, що його складають). Потрібно за заданими анаграмами знайти вихідні слова [2].

Лубока, упкс, локряш, ашнррі, вкктіа, кінов, рттеа, та ін.

Дітям дошкільного віку можна запропонувати анаграми в малюнках [19].

**Завдання 117 «Виключення зайвого».** Розв'яжіть анаграми і вилучіть одне зайве за змістом слово з чотирьох отриманих.

- |     |           |           |            |          |
|-----|-----------|-----------|------------|----------|
| 1)  | аалтік,   | кожан,    | заавіл,    | шкаач;   |
| 2)  | нпавд,    | сіотт,    | сліт,      | ліксор;  |
| 3)  | жаарб,    | тяха,     | кснус,     | чеонв;   |
| 4)  | кохйек    | сінет,    | бенайс,    | луфобт;  |
| 5)  | вракічва, | льбгдоу,  | гідро,     | лупень;  |
| 6)  | леор,     | ецгоробь, | коваоржон, | феліндь; |
| 7)  | амате,    | рапиж,    | аговл,     | ндіроп;  |
| 8)  | баук,     | вікі,     | лідаянір,  | авіга;   |
| 9)  | цомтар,   | устраш,   | ревід,     | еталол;  |
| 10) | озукра,   | нішпаял,  | нібовос,   | нішкуп.  |

Відповіді до даного завдання: 1) валіза (тарілка, ложка, чашка); 2) тісто (стіл, диван, крісло); 3) скунс (баржа, яхта, човен); 4) басейн (хокей, теніс, футбол); 5) горіх (вівчарка, бульдог, пудель); 6) дельфін (орел, горобець, жайворонок); 7) Париж (Темза, Волга, Дніпро); Київ (Куба, Ірландія, Англія); 9) Отелло (Моцарт, Штраус, Верді); 10) Пушкін (Шаляпін, Собінов, Карузо).

**Завдання 118. «Зерно – резон».** Є багато слів, що відрізняються одне від одного лише порядком букв, з яких вони складаються. Наприклад: зерно – резон, ромашка – мошкара, роман – норма. Потрібно назвати 10 таких пар. Виграє той, хто перший виконає завдання.

**Завдання 119. «Цікаві перетворення»** [45]. Існує чимало слів, що відрізняються між собою тільки однією буквою. Наприклад, рука – ріпа – ріпа; бур – бор – борт – сорт – торт – торф. Послідовно перетворюючи одне слово на інше, можна підібрати цікаві словесні комбінації, наприклад, кішку перетворити в мишку: кішка – мішка – мишка. Потрібно, використовуючи мінімальну кількість проміжних слів, перетворити одне слово в інше (щоразу замінюючи, додаючи або забираючи тільки одну букву):

мить – у годину	суп – у борщ
годину – у рік	марку – у пошту
день – у ніч	калюжу – у море
жито – у борошно	вовка – у козу
тісто – у булку	муху – у слона

**Завдання 120 «Проміжне слово».** [2]. Вставте слово, що служило б закінченням першого слова й одночасно початком другого слова. У цьому і

всіх наступних завданнях кількість крапок у дужках дорівнює кількості букв у шуканому слові.

- |                   |   |
|-------------------|---|
| 1) зви (... ) ка; | 5) пово (... ) ор – (ключ: частина обличчя)   |
| 2) мі (... ) олад | 6) роз (... ) ун – (ключ: спосіб пересування) |
| 3) при (... ) бя  | 7) про (... ) нер – (ключ: монета)            |
| 4) каб (... ) а   | 8) роз (... ) но                              |

Відповіді до завдання: 1) чай; 2) шок; 3) лад; 4) лук; 5) рот; 6) біг; 7) цент; 8) суд.

**Завдання 121. «Гра букв».** Вставте пропущене слово [2].

- |                         |                     |
|-------------------------|---------------------|
| 1) багор (роса) тесак   | гараж ( ... ) кураж |
| 2) книга (талан) салат  | поріг ( ... ) політ |
| 3) облога (ганок) ринок | пас ( ... ) салат   |

**Завдання 122. «Пропущено слово».** Вставте замість крапок слово, що означало б те ж саме, що і слова, які стоять поза дужками [2].

- 1) рука ( ... ) гроно;
- 2) затока ( ... ) частина обличчя;
- 3) джерело ( ... ) відмичка;
- 4) риба ( ... ) колесо;
- 5) тварина ( ... ) ніжність;
- 6) тварина ( ... ) чернець.

Відповіді до завдання: 1) кисть; 2) губа; 3) ключ; 4) скат; 5) ласка; 6) лама.

Для розвитку абстрактно-логічного мислення, мови в дітей можна також використовувати *літературні тексти*. Особливий інтерес становлять тексти з прихованим смислом: казки (наприклад, «Вовк і коза» Л. М. Толстого), оповідання (наприклад, «Ліки» К. Д. Ушинського), прислів'я. У них зовнішня очевидність може не відповідати внутрішній логіці. Дитині потрібно розібратися в значенневих протиріччях, зрозуміти зміст і відповісти на запитання. Пропонуємо кілька коротких оповідань.

**Завдання 123. «Тексти з прихованим смислом».**

**«Ліки».** Занедужала мати Тетяни. Лікар призначив їй гіркі пігулки. Дівчинка баче, що мати п'є їх через силу, й говорить: «Мамо, дай я вип'ю за тебе».

Запитання: чи правильно вчинила Таня? Чому?

**«Голодна людина».** Одному чоловікові захотілося їсти. Купив він півхліба, з'їв, але не наситився. Купив ще півхліба, з'їв, а їсти хочеться. Купив він тоді в'язанку бубликів, з'їв один і відразу наївся. «Який я дурний!» – подумав чоловік. – «Навіщо я стільки хліба даремно перевів? Мені потрібно було відразу з'їсти бублик».

Запитання: чи правильно міркував чоловік?

**«Вершник».** У темну ніч вершник їде на коні й боїться, щоб коня не вкрали – увесь час мацає, чи є кінь.

Запитання: чи обґрунтовані побоювання вершника?

**«Розумне рішення».** Під час залізничних катастроф найбільше жертв буває в останньому вагоні. Прийняли рішення, щоб у потягах не було останніх вагонів.

Запитання: чи правильне рішення прийняли?

**Завдання 124. «Пошук прихованого смислу».** Пропонується кілька прислів'їв, які потрібно об'єднати в групи за основним змістом, закладеним у них. Наприклад: Вовків боятися – у ліс не ходити.

Сім разів відміряй – один відріж.

Справа не ведмідь – у ліс не піде.

Поспішиш – людей насмішиш.

Семеро одну соломину піднімають.

Семеро одного не чекають.

Сміливість міста бере.

Пізня пташка очі протирає, а рання вже носик витирає.

**Завдання 125. «Перелік назв до розповіді».** Пропонується невелика розповідь або повідомлення. Треба підібрати якнайбільше назв, що відбивають зміст. Назви можуть бути строгими, логічними чи формальними, тобто, власне кажучи, правильними, але не відбивати головного, чи образними, яскравими, емоційними. Заохочуються відповіді будь-якого типу. Завдання дозволяє легко виражати думки однією фразою.

**Завдання 126. «Скорочення розповіді».** Зачитується коротке оповідання. Його зміст треба передати максимально стисло, використовуючи одне-два речення, і так, щоб у них не було жодного зайвого слова. При цьому основний зміст оповідання, звичайно, повинен зберегтися, другорядні ж моменти й деталі слід відкинути. Перемагає той, у кого розповідь коротша і при цьому збережений основний зміст. Можливе спільне опрацювання і «шліфування» найбільш вдалих відповідей. Завдання призначене для підвищення організованості й чіткості мислення, уміння відволікатися від деталей.

Розвитку логічних форм мислення сприяє *робота з поняттями*. *Поняття* – це слово чи вислів мови, що позначає окремий предмет, явище чи деяку сукупність предметів, явищ, об'єднаних спільними ознаками. Ознаки предмета чи явища можуть бути істотними і неістотними. У поняттях відбивається сукупність саме істотних ознак, тобто таких, кожна з яких, узята окремо, необхідна, а всі разом достатні, щоб з їх допомогою можна було відрізнити даний предмет чи явище від усіх інших. Основними логічними прийомами формування понять є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація. Поняття формується на основі узагальнення істотних ознак (властивостей, відносин), притаманних ряду однорідних предметів чи явищ.

**Завдання 127. Виділення істотних ознак предметів.** Пропонуються узагальнюючі слова, до кожного з них у дужках подано п'ять слів. Потрібно виділити два слова, найбільш суттєвих для слова перед дужками:

- 1) сад (рослина, садівник, собака, паркан, земля);
- 2) ріка (берег, риба, твань, рибалка, вода);
- 3) куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево);
- 4) читання (очі, книга, картина, друк, слово);
- 5) гра (шахи, гравці, штрафи, правила, покарання);
- 6) ліс (лист, дуб, мисливець, дерево, чагарник);
- 7) місто (автомобіль, будинок, юрба, вулиця, велосипед);
- 8) спів (дзвін, голос, мистецтво, мелодія, оплески);
- 9) спорт (медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон);
- 10) любов (троянди, почуття, людина, місто, природа).

**Завдання 128. Визначення подібності й розбіжності між поняттями.**

Порівняти пари понять – це означає знайти в них спільні ознаки. Для цього варто проаналізувати кожне поняття в парі, виділити істотні ознаки кожного поняття, порівняти істотні ознаки аналізованої пари понять.

Пропонується порівняти між собою різні поняття. Для старших дошкільників і молодших школярів це порівняння добре знайомих предметів: птах і літак, корова і кінь, молоко і вода, велосипед і мотоцикл, ручка й олівець, розповідь і вірш та ін. При цьому можна використовувати і їх наочне зображення. Спочатку діти шукають подібність між предметами, а потім відмінність між ними. Для більш старших дітей поняття можуть бути складніші: картина і фотографія, ранок і вечір, ріка й озеро, сонце і місяць, книга і журнал, обман і помилка, скупість і ощадливість, упертість і наполегливість та ін. Виграє той, хто запропонував більше підстав для порівняння або той, хто назвав ознаку останнім.

Поняття можуть перебувати в різних відношеннях одне з одним. Найчастіше зустрічаються такі: вид – рід (окунь – риба), рід – вид (птах – синиця), частина – ціле (роги – олень), протилежність (день – ніч, світло – птьма), послідовність (понеділок – вівторок), причина – наслідок (жара – спрага, дощ – калюжі) та ін.

**Завдання 129. Аналіз відношень понять.** У завданнях подано по три слова. Між першим і другим існує певний зв'язок. Із пропонованих варіантів необхідно підібрати пару до третього слова, з аналогічним значеннєвим відношенням.

- 1) город – морква, сад – (паркан, яблуні, садівник, ослін);
- 2) годинник – час, градусник – (скло, хворий, температура, лікар);
- 3) стіл – скатертина, підлога – (меблі, пил, дошка, килим);
- 4) школа – навчання, лікарня – (лікар, щеплення, палата, лікування, хворий);

- 5) риба – сітка, муха – (крила, комар, кімната, дзижчати, павутина);
- 6) птах – гніздо, людина – (люди, робітник, будинок, дитина, будувати);
- 7) хліб – пекар, будинок – (вагон, місто, житло, будівельник, двері);
- 8) пальто – гудзик, черевик – (швець, магазин, нога, шнурок, шкіра);
- 9) електрика – провід, пара – (вода, кипіння, труби, газ, тиск);
- 10) театр – глядач, бібліотека – (книги, читач, бібліотекар, аматор, зберігати);
- 11) ранок – ніч, зима – (мороз, січень, осінь, сани, сніг);
- 12) спортсмени – тренери, студенти – (інститут, стипендія, учителі, викладачі, лекції).

Дітям дошкільного віку можна запропонувати виконати аналогічні завдання з картинками (див. [19]).

Із поняттями можна виконувати деякі розумові дії, найважливіші з яких – *узагальнення й обмеження*. Узагальнити поняття – це підшукати до нього більш загальне (родове) поняття. Наприклад, узагальнити поняття «гвоздика» – це підібрати до нього родове поняття «садова квітка», узагальнити поняття «стіл» – означає підібрати до нього родове поняття «меблі».

Обмежити поняття – це підшукати до нього залежне, більш конкретне (видове) поняття. Наприклад, обмежити поняття «гвоздика» – це підібрати до нього видове поняття «рожева гвоздика», обмежити поняття «стіл» – підібрати до нього видове поняття «письмовий стіл».

Подібні завдання розраховані на учнів середньої школи (5-8 класи). Деякі з пропонованих нижче вправ є модифікованими варіантами завдань ШТУРА. Аналогічні завдання психолог може скласти за допомогою вчителів-предметників.

**Завдання 130. «Узагальнення й обмеження».** Зробіть узагальнення й обмеження наступних понять, тобто підшукайте до кожного з них більш загальне (родове) поняття і залежне, більш конкретне (видове) поняття. Для кожного поняття пропонуються на вибір чотири, серед яких потрібно назвати родові й видові.

- 1) лампа (світло, освітлювальний прилад, телевізор, настільна лампа);
- 2) вітер (атмосферне явище, прохолода, пасат, дощ);
- 3) словник (книга, фразеологічний зворот, підручник, орфографічний словник);
- 4) ягода (плід, горіх, сад, суниця);
- 5) барометр (круглий барометр, манометр, тиск, прилад);
- 6) нижчі рослини (квіткові рослини, рослини, гриби, ягоди);
- 7) герой повісті М.Гоголя (Тарас Бульба, проза, герой, літературний герой);
- 8) крохмаль (жири, картопля, кукурудзяний крохмаль, органічна речовина);

- 9) ділення (множення, ділення із залишком, дія з числами, різниця);
- 10) займенник (частина мови, синтаксис, вказівний займенник, вигук).

**Завдання 131. «Ланцюжок понять».** Пропонується ряд понять. Потрібно розташувати ці поняття одне за одним, тобто від більш конкретних перейти до більш загальних, так, щоб в утвореному ланцюжку кожна наступна ланка відносилася до попередньої, як рід до виду. Наприклад, пудель – собака – свійська тварина – тварина:

- 1) храм, давньогрецький храм, будівля, Парфенон, ритуальна споруда;
- 2) яблуня, рослина, дерево, плодове дерево, квіткова рослина;
- 3) число, дріб, натуральний дріб, неправильний дріб;
- 4) ґрунт, чорнозем України, природне утворення, чорнозем;
- 5) приголосна буква, знак абетки, буква «Д», буква;
- 6) митець, Фідій, скульптор, людина, давньогрецький скульптор;
- 7) казка, казка «Колобок», жанр, усна народна творчість;
- 8) водоплавний птах, лебідь, чорний лебідь, птах, хребетні;
- 9) природне явище, землетрус у Японії, стихійне лихо, землетрус;
- 10) фігура, квадрат, площинна фігура, прямокутник, багатокутник.

**Завдання 132. «Гілка понять».** Пропонується ряд понять. До кожного з них потрібно самостійно підібрати узагальнююче (родове) і обмежуюче (видове) поняття. Історія, озеро, прислівник, дріб, повість, географія, співочий птах, опади, багатокутник, живопис, підручник.

**Завдання 133. «Система понять».** Пропонують поняття. Деякі з них є родовими стосовно не до одного, а до кількох видових понять. Потрібно побудувати системи з запропонованих понять. Наприклад, поняття: меблі, крісло, стіл, робоче крісло, обідній стіл, стілець, круглий обідній стіл. Розташувати ці поняття можна у вигляді такої системи:

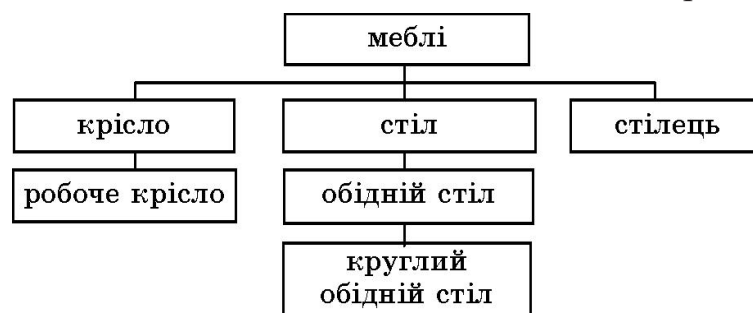


Рис. 4.58

- 1) корінь, лист, орган рослини, плід, ягоди, соковитий плід;
- 2) залізна руда, корисні копалини, піски, природні утворення, ґрунт, рудні корисні копалини;
- 3) фігура, лінія, кут, площинна фігура, багатокутник, куб, гострий кут, об'ємна фігура;
- 4) дієслово, частина мови, сполучення, дієслово умовного способу, єднальний сполучник, службова частина мови;
- 5) мистецтво, музика, олійний живопис, естрадна музика, образотворче мистецтво, живопис;
- 6) перелітний птах, птах, грак, хребетні тварини, організми, ссавці;
- 7) стан тіла, рух, прискорення, рівномірне прискорення, спокій;

- 8) прилад, ртутний термометр, динамометр, термометр, барометр, манометр, силомір).

Наступна розумова операція, з якою важливо познайомитися, називається *визначенням поняття*. За допомогою цієї операції розкривають зміст поняття, тобто вказують, що воно позначає, які ознаки предметів, об'єднані даним поняттям, мають на увазі. Визначення повинне, по-перше, розкривати сутність предметів і, по-друге, відрізнити даний предмет від усіх інших.

Дати визначення якому-небудь поняттю означає назвати родові (більш загальне) поняття, у яке включається дане поняття, а також знайти видові ознаки, тобто такі якості, якими володіють всі об'єкти, названі даним поняттям, і не володіють інші об'єкти, що входять у родові поняття.

Наприклад: мозаїка – це картина, викладена з кольорових камінчиків або шматочків скла. «Картина» – це родові поняття стосовно поняття «мозаїка», а «викладена з кольорових камінчиків або шматочків скла» – це видова відмінність.

Родові й видові ознаки поняття звичайно називаються істотними, тому що вони і є тим головним, що ми виражаємо за допомогою поняття. Інші ознаки називаються неістотними, випадковими. Наприклад, у поняття «архів» включені істотні ознаки – «сховище» і «для документів». Крім цих ознак, поняття «архів» може мати й випадкові ознаки, наприклад, «великий», «головний», «військовий».

**Завдання 134. «Визначення понять».** Пропонуються поняття і перелік їх ознак. Потрібно провести аналіз понять, тобто виділити істотні й випадкові ознаки:

- 1) Антарктида – материк, що має льодовий покрив, найхолодніше місце на Землі, там живе багато пінгвінів;
- 2) квіткові рослини – рослина, красиві, здатні утворювати квітки, мають приємний запах, ростуть у саду;
- 3) крапка – маленький знак, розділовий знак, знак, що стоїть наприкінці речення;
- 4) глобус – великий, модель земної кулі, наочне приладдя з географії, правильне зображення земної поверхні;
- 5) термометр – прилад, що вимірює температуру, ртутний, має скляний корпус;
- 6) корінь – їстівний, орган рослини, з його допомогою рослина одержує поживні речовини, знаходиться в землі.

Наступні завдання орієнтовані на корекцію мислення *під час роботи в групах* із дітьми молодшого шкільного й підліткового віку.

**Завдання 135. «Ключ до невідомого».**

1. Дітям молодшого шкільного віку пропонується відгадати, що сховав у руці вчитель. Для цього вони можуть задавати питання, кількість яких



обумовлена заздалегідь. Наприклад: з чого він зроблений, для чого він потрібний, які в нього властивості та ін.

2. Дітям підліткового віку замість предметів можна запропонувати малюнки або фотографії, зроблені з великим збільшенням. Головне, щоб вони за зовнішнім виглядом нагадували якісь відомі предмети чи явища, але в той же час містили в собі ряд суперечливих деталей, що не дозволяють легко встановити, що зображено. При постановці питань до зображення незрозумілого об'єкта можна використовувати таку схему:

До якого виду явищ належить?

Чому змінюється?

Що впливає на нього?

Які має властивості? – та інші питання.

**Завдання 136. «Складання речень».** Пропонують три слова, не пов'язані між собою за змістом. Наприклад: озеро, олівець, ведмідь; ріка, ручка, собака; дерево, тигр, людина; міст, людина, зошит і т.д. Потрібно скласти якнайбільше речень, які б містили всі ці три слова (можна змінювати число й відмінок цих слів, а також використовувати інші слова). Завдання спрямоване на встановлення зв'язків, узагальнення, створення цілісних образів.

**Завдання 137. «Пошук загальних властивостей».** Пропонують два слова, мало пов'язані між собою. Наприклад: блюдо й човен, олівець й вугілля, крейда й борошно, матрешка й конструктор і т.д. Потрібно за 10 хвилин написати якнайбільше спільних ознак для цих предметів. У грі перемагає той, у кого список спільних ознак більший.

**Завдання 138. «Виключення зайвого слова».** Пропонують будь-які три слова. Наприклад: птах, лисиця, огірок; собака, помідор, сонце; корова, черевики, трава; курка, пшениця, подушка; гусак, жаба, твань та ін. Потрібно залишити два слова, що мають у чомусь подібні властивості, а одне слово – «зайве», яке не має цієї ознаки, виключити. Подібно знайти якнайбільше варіантів виключення зайвого слова, а головне – якнайбільше ознак, що поєднують кожну пару слів і не властиві виключеному зайвому слову. Підстави для об'єднання можуть бути різними, наприклад: форма, колір, властивості, призначення об'єктів, кількість букв у слові, рід, число, початкова буква і т.д. Завдання розвиває здатність виділяти властивості предметів, порівнювати предмети за певними параметрами, установлювати зв'язки між розрізненими явищами, а також легко переходити від одних зв'язків до інших.

**Завдання 139. «Пошук аналогів».** Пропонують який-небудь предмет або явище, наприклад: бабка, потяг, вертоліт, пиросос, душ і т.д. Потрібно за визначений час (5-10 хвилин) написати якнайбільше предметів, подібних до названих за якими-небудь властивостями, тобто предметів, що є аналогами даного предмета. При цьому потрібно вказати властивість, що об'єднує

предмети. Приклад: вертоліт. Можуть бути названі: метелик, птах (літають, сідають); автобус, автомобіль (транспортні засоби); вентилятор, штопор (важливі деталі обертаються). Перемагає той, хто назвав найбільшу кількість груп аналогів, тобто виділив найбільшу кількість істотних ознак даного предмета і знайшов інші предмети, що мають ці ж ознаки. Завдання спрямоване на виділення властивостей, уміння класифікувати за ознаками.

**Завдання 140. «Пошук протилежних предметів».** Пропонують який-небудь предмет, наприклад: будинок, ліс, молоток, туфлі, заєць, стежина, цегла. Потрібно назвати якнайбільше предметів, що мають властивості, протилежні даному предмету. Слід орієнтуватися на більш відмітні ознаки, характерні для предмета. У прикладі зі словом «будинок» це можуть бути: розмір (собача будка, вулик), ступінь комфорту (сарай), відкритий чи закритий простір (поле), чуже чи своє приміщення (лікарня, вокзал) і т.д. Перемагає той, хто вказав найбільшу кількість груп протилежних предметів, чітко аргументувавши при цьому відповіді. Завдання спрямоване на порівняння властивостей предметів.

**Завдання 141. «Пошук предметів за поданими ознаками».** Назвіть предмети, що поєднують у собі виконання двох протилежних функцій. Наприклад: двері (відчиняються і зачиняються), вимикач, водопровідний кран, рука (б'є і гладить) і т.д. Завдання формує здатність знаходити предмети за поданими ознаками, знаходити аналоги між різними несхожими предметами. Таким переліком властивостей можуть бути загадки. Наприклад: «У кого роги довші від хвоста?» та ін.

**Завдання 142. «Формулювання визначення».** Пропонують усім знайомий предмет, наприклад: шафа, стілець та ін. Потрібно письмово дати предмету найбільш точне визначення, яке обов'язково містило б усі істотні ознаки цього предмета і не стосувалося б несуттєвих. Завдання сприяє чіткості мислення, самостійності формулювань.

**Завдання 143. «Висловлення думки іншими словами».** Пропонується нескладна фраза, наприклад: «Літо цього року буде дуже теплим». Потрібно запропонувати кілька варіантів передачі цієї ж думки, але іншими словами. При цьому жодне зі слів даного речення не повинне використовуватися в нових реченнях. Важливо стежити, щоб не спотворювався зміст висловлення. Перемагає той, у кого більше таких варіантів. Завдання формує уміння оперувати словами, точно передавати думку.

**Завдання 144. «Логічні задачі».**

1. Микола ростом вищий за Василя, але нижчий від Сергія. Хто вищий: Василь чи Сергій?
2. У родині кілька дітей. Одна дитина говорить, що в неї є один брат і одна сестра. А інша говорить, що в неї немає жодної сестри. Скільки дітей у родині? Скільки в родині дівчаток і скільки хлопчиків?

3. Мене звати Толя. У моєї сестри тільки один брат. Як звати брата моєї сестри?
4. У кошику лежало п'ять яблук. Як розділити ці яблука між п'ятьма дівчатками, щоб кожна дівчинка одержала по яблуку, і щоб одне яблуко залишилося в кошику?
5. У прямокутній кімнаті потрібно розставити 8 стільців так, щоб біля кожної стіни стояло по 3 стільці.
6. Скільки в кімнаті кішок, якщо в кожному з чотирьох кутів кімнати сидить по одній кішці, а проти кожної кішки сидить по три кішки.
7. На столі стояло 3 склянки з вишнями. Костя з'їв одну склянку вишень. Скільки склянок залишилося? Відповідь: залишилося три склянки.
8. Чи можна кинути м'яч так, щоб він, пролетівши якийсь час, зупинився і почав рух у зворотному напрямку?
9. Чоловік повинен перевезти на човні вовка, козу й капусту. Як йому це зробити, якщо в човні можуть поміститися тільки людина, а з нею або коза, або вовк, або капуста?
10. Вулицею йшли два батьки і два сини та дідусь з онуком. Скільки чоловік усього йшло вулицею?
11. Двоє підійшли до ріки. Біля пустого берега стояв човен, у якому могла поміститися тільки одна людина. Обоє вони переправилися через ріку на цьому човні і продовжили свій шлях. Як вони це зробили? Відповідь: подорожні підійшли до різних берегів ріки.

Корекція мислення має забезпечити цілісний розвиток інтелекту дитини, засвоєння і активне використання мови як засобу мислення, поєднання і взаємозбагачення наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного його видів

## 4.6. Пам'ять

### 4.6.1. Особливості пам'яті дітей дошкільного і шкільного віку

Фундаментальною характеристикою інтелектуальної сфери людини, невіддільною від інших психічних процесів є пам'ять, що полягає в запам'ятовуванні, збереженні та відтворенні досвіду. У дошкільному віці в дітей домінує *мимовільна, механічна, наочно-образна пам'ять*. Дошкільники без особливих зусиль запам'ятовують вірші або казки, які дорослі часто читають їм. Дуже легко запам'ятовуються тексти чи події, які викликають емоційне позбавлення в дитини. Пам'ять дошкільника багата образами окремих конкретних предметів. Але в цих образах воедино злиті істотні риси, властиві цілій групі предметів, а також несуттєві ознаки, якісь деталі, що їх дитина помітила в окремому предметі. Іноді яка-небудь несуттєва риса, властива різномірним явищам, здається їй загальною, тоді ці явища дитина трактує як рівнозначні. Протягом дошкільного віку, поряд з перевагою наочно-образної пам'яті, виникає і

розвивається *словесно-логічна пам'ять*, а при згадуванні дитина починає виділяти більш істотні ознаки предметів. У віці 5-6 років діти вже починають ставити завдання – запам'ятати і використати деякі прийоми, спрямовані на свідоме запам'ятовування або пригадування (найчастіше це просте повторення). Можна сказати, що в старшому дошкільному віці формується *довільна пам'ять*.

У молодшому шкільному віці пам'ять набуває виразного пізнавального характеру. Дитина починає усвідомлювати особливе мнемічне завдання, відокремлювати його від якогось іншого. Пам'ять молодшого школяра, порівняно з пам'яттю дошкільника, більш свідома й організована. Однак, як і раніше, наочнообразна пам'ять більш розвинена, ніж логічна – діти краще запам'ятовують конкретні предмети й факти, ніж визначення й пояснення. Молодші школярі схильні до механічного запам'ятовування шляхом повторення, без усвідомлення смислових зв'язків. Це пояснюється тим, що вони ще не вміють диференціювати завдання запам'ятовування (що треба запам'ятати дослівно, а що загалом). Тому часті випадки, коли діти віддають перевагу дослівному запам'ятовуванню, а не переказу. Молодші школярі не можуть і правильно організувати смислове запам'ятовування: не вміють розбивати матеріал на смислові групи, виділяти опорні пункти для запам'ятовування, складати план тексту тощо.

До кінця молодшого шкільного віку в учнів повинна сформуватися здатність до запам'ятовування і відтворення змісту, сутності матеріалу. Дуже важливо навчити дітей правильно ставити цілі для запам'ятовування, адже саме від мотивації залежить продуктивність.

У підлітковому віці продовжує активно розвиватися *логічна пам'ять*. У цьому віці відбувається зміна характеру відносин між пам'яттю і мисленням. У підлітка процес запам'ятовування зводиться до мислення, до встановлення логічних відносин усередині матеріалу, що запам'ятовується, а пригадування полягає у відновленні матеріалу відповідно до цих відносин. Унаслідок значного збільшення кількості інформації, яку має запам'ятати підліток, у нього виникає необхідність поліпшити свою пам'ять і з'являється інтерес до способів її вдосконалення.

#### 4.6.2. Прийоми розвитку пам'яті

Дослідження свідчать, що пам'ять можна значно поліпшити за умови систематичної і цілеспрямованої роботи. Але тренувати механічну пам'ять малоефективно. Необхідно, щоб дитина добре розуміла те, що вона запам'ятовує. Крім того, дітей потрібно вчити різних способів організації матеріалу, що полегшує його запам'ятовування.

Одна з найважливіших умов оволодіння способами логічного запам'ятовування – певний рівень розвитку розумових операцій. Усі завдання попереднього розділу, переважно спрямовані на формування розумових дій, тією чи іншою мірою сприяють і розвитку пам'яті.

Найкращі можливості для навчання прийомів осмисленого запам'ятовування надає *класифікація*. Після того як дитина навчилася групувати предмети за вихідними ознаками, потрібно показати їй, що, виділяючи і називаючи групи однорідних предметів, легше їх запам'ятати. Навчання дітей класифікації сприяє успішному оволодінню більш складним способом запам'ятовування – *смысловим групуванням*, з яким діти неминуче зустрічаються в школі. Процеси класифікації і смыслового групування мають багато спільного за складом операцій, які вони містять.

Ще один спосіб запам'ятовування – *смысловое співвіднесення*, в основі якого лежить методика А. Р. Лурії і Л. С. Виготського. Цей спосіб полягає у встановленні смыслового зв'язку між словом і картинкою. Перед дитиною ставлять завдання запам'ятати певну кількість слів. Для цього їй пропонують вибрати з картинок ту, яка б допомогла запам'ятати дане слово. Наприклад, до слова «ніч» дитина вибирає картинку, на якій намальована лампа, до слова «молоко» – картинку з зображенням склянки. Успішним відтворення слів буде в тому випадку, якщо дитина обґрунтує свій вибір. Пропонуємо варіант подібного завдання.

**Завдання 145. «Смысловое співвіднесення».** Картинки: лисиця, їжак, портфель, машина швидкої допомоги, сир, мітла, цвях. Слова для запам'ятовування: їжа, учень, лікар, двірник, зоопарк, молоток, яблуко. Через 20-30 хвилин після виконання завдання дитину просять назвати слова, які вона запам'ятала. Можна запропонувати дитині самій намалювати картинку (значок, символ, схему), що допомогла б їй згадати запропоновані слова.

Розвитку опосередкованої пам'яті сприяють усі завдання, спрямовані на навчання дітей використання схем і моделей.

Особливо корисно навчити дітей складати *план тексту* при підготовці до переказу. Для найменших доступне складання плану у вигляді послідовного ряду картинок. Якщо немає ілюстрацій, то можна лише називати, яку картинку варто було б намалювати до початку розповіді, яку наступну. Потім картинки варто замінити переліком основних думок: «Про що говориться на початку розповіді? На які частини можна розділити всю розповідь? Як назвати першу частину? Що головне?» тощо.

Можна також навчити дітей складати *схематичний план*. Пропонуємо варіант подібного завдання.

**Завдання 146. «Схематичний план».** Спочатку запропонувати дитині схематично зобразити невелике висловлення. Наприклад: «Сашко й Марійка грали на подвір'ї». Для цієї фрази підійде зображення фігурок хлопчика й дівчинки (досить схематичне) з якою-небудь іграшкою. Можна намалювати зверху небо, щоб не забути слово «на подвір'ї». Згадувати фрази можна через кілька годин або наступного дня. Коли дитина навчиться схематично зображувати фрази, їй можна запропонувати

намалювати невелику розповідь, що складається з 4-5 основних епізодів. Дорослий допомагає дитині виділити епізоди й зобразити їх за допомогою 2-3 умовних позначок. Зображення першого епізоду з другим та ін. можна з'єднати стрілкою. Тепер нехай дитина спробує, користуючись намальованим, переказати оповідання чи казку.

Молодших школярів потрібно спеціально навчати *прийомів запам'ятовування*. Текст потрібно осмислити в цілому. Потім розділити його на частини, виділити опорні слова, скласти план або схему, розглянути картинки, що допомагають запам'ятовувати. Читання тексту слід чергувати з його переказом. Матеріал, що запам'ятовується, потрібно вводити невеликими порціями через певний час. Оптимальна величина порцій і тривалість перерви залежать від індивідуальних особливостей пам'яті. Їх треба підбирати шляхом проб.

Опановуючи будь-який спосіб запам'ятовування, дитина вчиться виділяти мету запам'ятовування – згадувати і здійснювати для її реалізації певну роботу з матеріалом. Вона починає розуміти необхідність повторення, зіставлення, узагальнення, групування матеріалу з метою запам'ятовування. Так у дітей розвивається довільна логічна пам'ять.

Пропонуємо кілька варіантів ігрових завдань, спрямованих на розвиток різних видів пам'яті.

**Завдання 147. «Пошук знайомого».** Дитині пропонують картку із зображенням 5-6 знайомих предметів і просять запам'ятати їх. Потім пропонують другу картку з зображенням 8-10 знайомих предметів. Дитина повинна відшукати серед них ті, що були на першій картці. Можливий аналогічний варіант із зображенням фігур.

**Завдання 148. «Що не назвали?».** На столі викладають 8-10 предметних картинок і в розбивку називають їх, крім одної-двох. Дитина повинна сказати, які предмети дорослий «забув» назвати.

**Завдання 149. «Повтори почуте».** Постукайте по столу певну кількість разів у певному ритмі і попросіть дитину повторити почуте.

**Завдання 150. «Знайди картинку».** Пропонується для запам'ятовування ряд слів. Потрібно з розкладених на столі картинок вибрати ті, на яких зображені названі предмети.

**Завдання 151. «Намалюй, що запам'ятав».** Показати дитині протягом 10 секунд таблицю з намальованими на ній геометричними фігурами й запропонувати намалювати фігури, що запам'яталися. Можливі різні варіанти зображень.

**Завдання 152. «Згадай найбільше».** Пропонується назвати якнайбільше слів, що стосуються до теми: «Осінь», «Зима», «Літо», «Іграшки», «Школа», «Математика», «Музика», «Книги», «Мистецтво», «Танці», «Живопис» та ін. На кожен тему дається 5 хвилин. Гра розвиває вербальну пам'ять дітей.

**Завдання 153. «Запам'ятай ланцюжок слів».** Пропонуються ланцюжки слів, об'єднаних за смислом. їх потрібно запам'ятати. Дається перше слово з кожного ланцюжка, а гравець повинен згадати друге, третє тощо для всіх ланцюжків. Гра розвиває логічну пам'ять дітей. Варіанти пропонуваніх слів:

ліс – ведмідь – барліг;	ріка – рибалка – юшка;
читання – очі – книга;	сад – земля – рослини;
весна – сонце – струмок;	бджола – вулик – мед;
пісня – музика – слова;	озеро – берег – вода.

Наступні завдання орієнтовані на використання в «групах розвитку» для корекції пам'яті молодших школярів.

**Завдання 154. «Хто більше запам'ятає?».** Перший учасник гри називає будь-яке слово, наприклад «квітка». Наступний учасник повторює назване слово і вимовляє якесь інше, наприклад «ліс». Третій учасник гри повторює вже два попередніх слова («квітка», «ліс») і вимовляє своє: «школяр» тощо. Переможцем стає той, хто зможе відтворити більшу кількість слів.

**Завдання 155. «Запам'ятовуємо малюючи».** Ведучий послідовно називає слова, після кожного названого слова робить паузу. За цей час учасники гри повинні якимось малюнком зобразити назване слово. Нехай малюнок буде не зовсім зрозумілий для інших, аби гравець міг потім одне за одним назвати слова. Хто запам'ятав слів більше за інших, той і виграв.

**Завдання 156. «Запам'ятовуємо слова».** Гра проводиться в парах. Кожний із партнерів на аркуші паперу пише 20 будь-яких слів. Поки гравці пишуть, вони повинні запам'ятати ці слова. Дається обмеження в часі. Потім учасники гри обмінюються аркушами і перевіряють, наскільки добре кожний із них запам'ятав записані ним самим слова.

**Завдання 157. «Кольори».** Ведучий пропонує всім учасникам по черзі назвати п'ять предметів одного кольору (червоного, зеленого, синього та ін.). Той із гравців, хто за 1 хвилину не зможе пригадати п'ять предметів названого кольору, вибуває з гри. Повторювати вже названі предмети не можна.

**Завдання 158. «Форма предметів».** Ведучий пропонує всім учасникам по черзі назвати п'ять предметів однакової форми (круглі, прямокутні та ін.). Той із гравців, хто за 1 хвилину не зможе пригадати п'ять предметів, що мають названу ознаку, вибуває з гри. Повторювати вже названі предмети не можна.

**Завдання 159. «Чий предмет?».** Гравці кладуть на стіл по одному предмету. Ведучий намагається запам'ятати, хто який предмет і в якій послідовності поклав. Перемагає ведучий, який дав найбільшу кількість правильних відповідей.

**Завдання 160. «Переказ по колу».** Ведучий читає текст. Учасники гри уважно слухають. Переказ починають із будь-кого з гравців. Далі – за годинниковою стрілкою. Кожний говорить по одному реченню. Потім усі ще раз слухають текст і доповнюють переказ, виправляючи зроблені помилки.

**Завдання 161. «Текст та іменники».** Ведучий читає текст і пояснює, що треба якнайкраще запам'ятати його. Переказ буде здійснено колективно. Щоб краще запам'ятати, кожний з учасників повинен подумки розбити текст на багато маленьких частин і замість докладної розповіді має назвати іменник, який найбільше відповідає певній маленькій частині. Причому, кожний наступний учасник гри повторює іменник, названий попереднім гравцем, і додає свій. Ця гра не тільки розвиває пам'ять, але й навчає виділяти головне в тексті, організовувати мислення і запам'ятовування.

**Завдання 162. «Пісні».** Основна мета гри – згадати якнайбільше пісень. Перший учасник співає куплет будь-якої пісні, другий повинен згадати і проспівати куплет іншої пісні, але в ньому обов'язково має бути хоча б одне слово з попередньої. Той з учасників, хто протягом однієї хвилини не може підібрати пісню, вибуває з гри.

**Завдання 163. «Рухова пам'ять».** Гравці розбиваються на дві команди. Ведучий просить учасників гри вибрати по одному представнику від обох команд і журі. Представники команд танцюють протягом 15 секунд. Члени кожної команди спостерігають за ними. Після сигналу ведучого представники кожної команди повинні повторити рухи танцюриста-суперника якомога точніше. Журі оцінює рухову пам'ять учасників гри, визначає команду-переможця, а потім і гравця, який має найкращу рухову пам'ять.

Наступні завдання можна використовувати в групах для розвитку пам'яті більш старших школярів.

**Завдання 164. «Оповідач, який заблукав».** Ведучий визначає тему розмови. Один з учасників починає розвивати її, а потім, слідуючи за випадковими асоціаціями, змінює розмову. Він перескажує з однієї теми на другу, потім на третю, прагне якнайкраще «заплутати» своє оповідання. Потім оповідач жестом передає слово іншому учаснику. Слово може бути передане будь-кому, тому за ходом гри мають стежити всі. Той, на кого упав вибір, повинен «розплутати» розмову, тобто коротко пройтися по всіх асоціативних переключеннях свого попередника у зворотному порядку – від кінця до початку. Він повертається до вихідної теми, а потім сам заплутує розмову й передає слово комусь іншому і т. д. Чим довша розповідь, тим більш напруженої роботи пам'яті й уваги вона потребує, тим ефективніше психічне тренування, що сприяє організації уваги і пам'яті.

**Завдання 165. «Біг асоціацій».** Ведучий вимовляє два випадкових слова. Один з учасників вголос описує образ, який з'єднує друге слово ведучого з першим. Потім учасник, який створив образ, пропонує своє

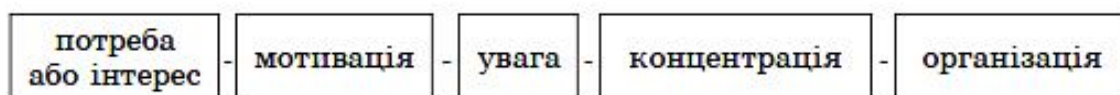


слово наступному гравцеві. Той пов'язує це третє слово з другим ведучого, а своє власне слово – уже четверте в цьому ланцюжку – передає як завдання своєму сусідові. Гра йде по колу, наприкінці кожного кола ведучий за секундоміром повідомляє час, витрачений на його проходження. Ведучий має право несподівано зупинити гру й запропонувати кому-небудь з учасників відтворити всі слова.

**Завдання 166. «Такістоскоп».** Група сідає колом. Один чи двоє учасників стають у центрі кола. Гасять світло, і учасники, що стоять усередині кола, демонструють які-небудь пози, нерухомо застигаючи в них. На короткий час вмикається й відразу вимикається світло. У момент спалаху гравці намагаються якомога точніше запам'ятати положення тих що позують. Потім вмикається світло, і члени групи, за винятком тих, що позували, спільними зусиллями намагаються відновити те, що бачили. Після ухвалення рішення групою, ті, що позували, демонструють свої справжні пози.

**Завдання 167. «Розвідник» [45].** Вибирається один з учасників – «розвідник». Ведучий вимовляє: «Завмерли!» – і вся група нерухомо застигає. Кожний намагається запам'ятати свою позу, а «розвідник» намагається запам'ятати всіх. Вивчивши пози й зовнішній вигляд учасників, він заплющує очі. У цей час учасники роблять кілька змін у своєму одязі, позах, розташуванні. Після того як зміни зроблені, «розвідник» розплющує очі, його завдання – знайти всі зміни.

На сьогодні стосовно проблем пам'яті є багато цікавої літератури. Авторка у своїй роботі з успіхом використовує матеріали книги Д. Лапп «Поліпшуємо пам'ять у будь-якому віці» [29]. Щоб поліпшити пам'ять, необхідно зрозуміти, як діє її механізм, що йому перешкоджає, а що полегшує роботу. Цей механізм можна зобразити у вигляді ланцюга, між ланками якого іноді відбуваються розриви, які призводять до погіршення пам'яті.



Найважливішою умовою гарної пам'яті є активна участь свідомості, як у момент запам'ятовування, так і при згадуванні чого-небудь. Будь-яка організація матеріалу, який запам'ятовується, полегшує роботу пам'яті. Назвемо основні засоби, які допоможуть поліпшити роботу пам'яті:

- пауза при зосередженні;
- розслаблення;
- концентрація уваги;
- активність почуттів при сприйманні;
- вибіркова увага;
- уявні образи;
- коментарі з особистими емоціями й асоціаціями;
- пошук питань, які стосуються того, що запам'ятовується;

- організація матеріалу, що запам'ятовується, відповідно до категорій, принципів, структур та ін.;
- перевірка і перегляд.

*Увага* – необхідна передумова запам'ятовування. Часто погане запам'ятовування викликане саме браком уваги. Якщо увага контролюється, то спонтанне, випадкове запам'ятовування поступається місцем навмисному запам'ятовуванню за участю свідомості. Однак неможливо підтримувати достатній рівень уваги при різних перешкодах: сторонніх подіях, відхиленнях від теми, сильних переживаннях, утомі, занепокоєнні, депресії або необхідності робити дії автоматично. В усіх цих випадках процес запам'ятовування буде неефективним.

Найпоширенішими причинами браку уваги і, як наслідок, погіршення пам'яті є почуття занепокоєння. Коли нас щось турбує, ми замість того, щоб зосередитися на потрібному предметі, гаємо час і енергію на занепокоєння. Страх забути щось потрібне – ще одна з причин збоїв у роботі пам'яті. Пам'ять має парадоксальну особливість: чим більше ми намагаємося щось згадати, тим більше воно вислизає від нас. Очевидна причина цього в тому, що спроби згадати мимоволі викликають у нас занепокоєння: «Раптом не згадаю!», особливо якщо це пов'язано з певними життєвими обставинами. Дуже важливо позбутися цього занепокоєння – з його зникненням пам'ять буде розблокована, і ви зможете згадати те, що вам потрібно. У таких випадках корисно почати обмірковування способів виконання завдання, яке стоїть перед вами. Практичні міркування позбавлять вас від занепокоєння й тим самим знімуть розумове напруження. Зменшити внутрішнє занепокоєння допоможе й розслаблення. Розслаблення дає можливість оцінити ситуацію й зосередитися, тим самим створюючи сприятливі умови для роботи пам'яті. Психолог може додатково познайомити школярів із методами розслаблення.

*Залучення почуттів* – перший крок у стимуляції діяльності мозку й розвитку пам'яті. Свідомим використанням органів чуттів ми залучаємо до процесу запам'ятовування чуттєву (сенсорну) пам'ять. Найкращий результат дає сполучення всіх видів чуттєвого сприймання. Психолог може запропонувати підліткам і старшим школярам вправи для розвитку чуттєвого сприймання – зору, слуху, дотику, нюху, загострення смаку [8, 29].

**Завдання 168. «Загострення нюху».** Старанно нюхайте квіти, гілки дерев, парфуми, кулінарні вироби – словом, усе, що можна піднести до носа. Проаналізуйте специфічний запах кожного предмета й опишіть його. Порівнюйте запахи між собою. Спробуйте виділити серед них найбільш приємні вам і, навпаки, неприємні. Як ви вважаєте, чому вам подобаються ті чи інші запахи? Через деякий час ви досить легко зможете описати словами будь-який запах.

**Завдання 169. «Загострення смаку».** Під час їди пробуйте на смак і ретельно дегустуйте все, що перед вами. Аналізуйте специфічний смак кожного блюда і пробуйте вгадати, які компоненти до нього входять.

Зверніть увагу, як приправи і прянощі змінюють смак їжі. Порівняйте між собою продукти того самого типу. Роблячи це, ви краще навчитеся оцінювати те, що їсте, і збережете все це у своїх спогадах.

**Завдання 170. «Розвиток слуху».** Вслуховуйтеся у звучання слів. Звуковий склад багатьох слів нагадує про їх значення: шум, свист, шепіт, журчання, воркотання, дзижчання. Відшукуйте звуконаслідувальні слова, багато їх можна знайти в поезії. Спробуйте підбирати рими до слів, які ви хочете запам'ятати. Уважно дослухайтеся до мови людей навколо вас, до їхньої манери говорити. Аналізуйте висловлення, мову, стиль, настрій, навколишнє оточення. Які слова вибирають співрозмовники? Який тон їхнього голосу? Що служить головним резонатором – рот, гортань чи груди?

**Завдання 171. «Спостерігайте кольори».** Вивчайте різні відтінки кожного з основних кольорів (наприклад, червоні тони включають пурпурний, світло-червоний, вишневий, рожевий, малиновий та ін.), ступінь яскравості й густоту тону. Знаходьте гармонію в тонах і відтінках і гармонію в самих кольорах. Зверніть увагу, що колір, настрій та індивідуальність часто зливаються воедино.

**Завдання 172. «Усвідомлення словесного матеріалу».**

Пропонується список слів:

папір	поцілунок	вовна	сльоза
ваніль	автобус	кіт	млинець
волосся	поверхня	лікер	лікар
слон	щастя	шовк	чобіт

Читаючи кожне слово, уявіть собі зовнішній вигляд цього предмета, його смак, запах, звуки, які він може видавати, і т. д. Змусьте працювати свою уяву, і ви запам'ятаєте будь-який список. Наприклад, зубна паста на вигляд біла і блискуча, з м'ятним запахом і смаком гострим і солодким одночасно.

*Відтворення в пам'яті зорових образів і образне уявлення думок* мають велике значення для гарної пам'яті. Зорове уявлення (візуалізація) якої-небудь ідеї полягає в уявному створенні картини-ілюстрації. Це забирає трохи часу, але допомагає легше відтворити інформацію в майбутньому. Емоційно забарвлені й значущі для нас образи зберігаються в пам'яті довше. Для розвитку здатності відтворювати уявні образи психолог може запропонувати підліткам і старшим школярам різні вправи. Ось одна з них.

**Завдання 173. «Уявні образи й емоції».** Прочитайте рядки 1-10. Після кожного рядка заплющити очі, щоб зосередитися, і уявіть собі відповідну картину.

1. Лев, що нападає на антилопу.
2. Собака, який виляє хвостом.

3. Муха у вашому супі.
4. Мигдальне печиво в коробці, що має форму ромба.
5. Блискавка в темряві (застигла картинка, що потім змінюється).
6. Пляма на вашій улюбленій сорочці або блузці.
7. Діамант, що виблискує на сонці.
8. Крик жаху вночі.
9. Радість материнства.
10. Товариш, який краде гроші з вашого гаманця.

Тепер візьміть аркуш паперу і, не перечитуючи списку, спробуйте знову візуалізувати те, що згадаєте. Запишіть це. Назвіть відповідні картини. Коли закінчите, спробуйте проаналізувати викликані ними емоції. Порівняйте ваш список з початковим і зробіть висновки. Які з образів і емоцій найкраще закріпилися у вашій пам'яті?

Щоб ефективно запам'ятовувати, ми повинні *усвідомлювати, що ж саме ми сприймаємо*, які почуття пробуджує це сприймання і які викликає думки.

Вибіркова увага дозволяє нам свідомо зосередитися на тому, що ми бажаємо запам'ятати. Для цього необхідна участь свідомості як в емоційному, так і в суто логічному плані. Щоб зробити увагу більш вибірковою, потрібно усвідомити таке:

1. Яка сенсорна картина: що сприймають ваші органи чуттів.
2. Примітні деталі: що впадає вам в очі?
3. Які емоції: що вас зворушує?
4. Інтелектуальна оцінка. Визначте:
  - призначення або смисл сприйманого;
  - структуру, композицію;
  - деталі, що ілюструють зміст.

Кожного разу, коли ви розглядаєте яку-небудь річ, потрібно ставати собі два головних питання: «Подобається вона мені чи ні?» і «Що саме мені подобається, а що не подобається?».

Додатково психолог може запропонувати вправи, спрямовані на розвиток уміння аналізувати предмети і явища за схемою, запропонованою вище (від емоції до логіки); виділяти деталі, частини з цілого; порівнювати – пошук спільних рис і розбіжностей. Для цього можуть бути використані літературні твори, фільми, картини та ін.

*Асоціації* відіграють важливу роль у будь-якому процесі навчання. Один образ викликає інший, так що асоціації допомагають різним чином упорядкувати всі елементи інформації, що надходить. Пошук специфічних асоціацій, подібностей, розходжень і способів групування допомагають процесам запам'ятовування і відтворення. Уявне об'єднання зорових образів (зорова уява, візуалізація) сприяє обробці інформації «у думках». Уява робить цю обробку більш тонкою і вносить у матеріал, який

запам'ятовується, особисту складову, полегшуючи тим самим його відтворення. Таким чином, зорові асоціації й уява створюють необхідний контекст для гарного утримання інформації в пам'яті.

**Завдання 174. «Перелік і контекст».** Спробуйте перегрупувати подані нижче слова так, щоб полегшити їх запам'ятовування. Придумайте історію, яка звела б їх разом, і подумки уявіть собі хід подій. Дайте простір своїй уяві.

панда	повітря	візок	фужер	бджола
вода	жовтець	сонце	кіт	маргаритки

**Завдання 175. «Нелогічні асоціації».** Знайдіть асоціації, що зв'язували б слова всередині кожного з рядків, поданих нижче. Дайте простір своїй уяві, не обмежуйте його рамками логічних асоціацій. Запишіть першу асоціацію, що спала вам на думку. Акцентуйте, по можливості, видовищний бік вашої асоціації та її емоційне забарвлення. Емоції допоможуть краще запам'ятати потрібний матеріал.

- |    |          |            |         |        |
|----|----------|------------|---------|--------|
| 1. | Книга    | квітка     | сосиска | мило   |
| 2. | Верблюди | зима       | папір   | смутий |
| 3. | Стілець  | свіча      | радість | мати   |
| 4. | Тюльпан  | парасолька | кішка   | взуття |
| 5. | Ласощі   | засмучення | небо    | машина |

Відразу згадати ці слова досить легко. Щоб ускладнити завдання, відкладіть пригадування на якийсь час, протягом якого ви можете відволіктися.

**Завдання 176. «Конкретизація абстрактного».** Знайдіть конкретні зорові образи, що можуть асоціюватися з кожним із поданих нижче слів, наприклад, любов – серце і т. д.:

зима	час	бідність	смерть
рок-н-рол	терпіння	жара	обід
воля	хвороба	вальс	енергія

Принцип створення штучних, нелогічних асоціацій використовується і при інших методах запам'ятовування, наприклад, *методі місць*. Базований на зорових асоціаціях, цей метод полягає в уявному об'єднанні предмета, який запам'ятовується, з яким-небудь знайомим вам місцем. На пов'язуванні двох предметів у єдиний уявний образ ґрунтується й *метод запам'ятовування імен та облич*.

**Завдання 177. «Зустрічі».**

1. При першій зустрічі з ким-небудь добре вдивіться в його обличчя і визначте рису, яка найбільше впадає вам в очі. Це і є домінуюча риса, яку ви помітите наступного разу, коли побачите це обличчя.
2. Вслухайтесь у звучання його імені і проаналізуйте його. Знайдіть у ньому смислово підказку – конкретний образ, який міг би бути використаний в асоціаціях.

3. Придумайте асоціацію, що зв'язала б обличчя з ім'ям так, щоб образ, підказаний ім'ям, просторово сполучився у вашій уяві з домінуючою рисою. Придумайте історію або уявіть картинку, що вдало пов'язує обидва образи воедино. Уявляйте собі цю об'єднану картину не менше 15 секунд. Це дуже важливо для запам'ятовування.

Для гарної роботи пам'яті важлива й *розумова активність*. Застосування різних прийомів запам'ятовування поліпшує функцію пам'яті, а також інші навички.

#### 4.7. Розвиток творчих здібностей

##### 4.7.1. Стадії розвитку творчого мислення дітей дошкільного і шкільного віку

Психологи тривалий час намагаються розгадати загадку творчості. На сьогодні виявлені такі *психологічні складники творчої діяльності*: гнучкість розуму, систематичність і послідовність мислення, діалектичність, готовність до ризику і відповідальність за прийняте рішення.

*Гнучкість розуму* передбачає здатність до виділення істотних ознак із безлічі випадкових і здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу. Люди з гнучким розумом зазвичай пропонують відразу кілька варіантів рішень, комбінуючи й варіюючи окремі елементи проблемної ситуації.

*Систематичність і послідовність мислення* дозволяють людям керувати процесом творчості. Без них гнучкість може перетворитися на «скачки ідей», коли рішення до кінця не продумується. У цьому випадку людина, яка має багато ідей, не може вибрати серед них найбільш оптимальну. Вона не рішуча й залежна від оточуючих. Завдяки систематичності всі ідеї зводяться в певну систему й послідовно аналізуються. Дуже часто при такому аналізі ідея, на перший погляд абсурдна, набуває раціонального змісту й відкриває шлях до розв'язання проблеми.

Часто нове народжується при поєднанні, здавалося б, непеєднуваного. Цю здатність назвали *діалектичністю мислення*. Наприклад, довгий час не піддавалися розв'язанню такі явища, як польоти на літальних апаратах, важчих від повітря, запис і збереження звуку та ін. Діалектично мисляча людина може чітко сформулювати протиріччя і знайти спосіб його вирішення.

Творчо мисляча людина також має потребу в *здатності ризикувати і не боятися відповідальності за своє рішення*. Часто нові ідеї не приймаються більшістю людей, тому що старі способи мислення більш зрозумілі і звичні.

Перераховані психологічні компоненти творчості є властивостями дорослого мислення. У дітей здатність до творчості формується поступово, проходячи кілька стадій розвитку. Ці стадії протікають послідовно: перш ніж бути готовим до наступної стадії, дитина обов'язково повинна опанувати якості, що формуються на попередніх. Дослідження дитячої

творчості дозволяють виділити, як мінімум, три *стадії розвитку творчого мислення: наочно-дійове, причинне та евристичне.*

Наочно-дійове мислення. Мислення народжується з дії. У немовляти і в ранньому віці воно невіддільне від дії. У процесі маніпулювання з предметами дитина вирішує різні розумові завдання. Приміром, граючись зі збірно-розбірними іграшками типу пірамідок, матрьошок, дитина практично, методом проб і помилок шукає принципи їх розбирання і збирання, вчиться враховувати і співвідносити між собою величину й форму різних деталей.

До 5-6 років діти навчаються виконувати дії подумки. Об'єктами маніпулювання виступають уже не реальні предмети, а їх образи – уявлення. Старші дошкільники вже вміють розчленовувати уявлення на окремі частини, аналізувати контури предметів, зіставляти схожі предмети між собою і знаходити подібність і розбіжності (завдання, що розвивають ці уміння, були подані раніше).

Виділення окремих компонентів образу дозволяє дитині поєднувати деталі різних образів, придумуючи нові, фантастичні об'єкти чи явища. У психології цю здатність називають фантазією. Фантазія дитини на першій стадії розвитку творчого мислення обмежена. Дитина мислить ще занадто реалістично і не може відірватися від звичних образів, способів використання речей, найбільш імовірних ланцюжків подій. Тому в дошкільному віці дуже важливо розвивати фантазію дитини. Для цього гарними стимулами є незакінчені малюнки, невизначені образи, описи незвичайних, нових властивостей предметів. Крім того, корисно вчити дитину виходити за межі звичних розумових стереотипів. Цю якість творчого мислення називають оригінальністю, і вона залежить від уміння подумки пов'язувати далекі, не пов'язані звичайно в житті, образи предметів (комбінувати і сполучати в одному предметі властивості й ознаки різних предметів, переносити дії, застосовувані до одного предмета, на інший і т. д.).

*Причинне мислення.* Відомо, що предмети і явища дійсності знаходяться в різних зв'язках і відносинах: причинно-наслідкових, часових, умовних, функціональних, просторових та ін. Наочно-дійове мислення дошкільника дозволяє йому розуміти просторові й часові відносини. Складніше осмислити причинно-наслідкові зв'язки, тому що вони часто приховані від безпосереднього сприймання, не достатньо наочні, віднесені на другий план. Щоб їх виявити, потрібно відволіктися від другорядного, випадкового. Тому причинне мислення пов'язане з виходом за межі уявного образу та ситуації і розглядом її в ширшому контексті.

У молодшому шкільному віці діти вже здатні виділяти й усвідомлювати закономірний характер взаємозв'язку окремих явищ і об'єктів. Ці причинно-наслідкові взаємозв'язки є основою передбачення і планування. *Передбачення і планування* лежить в основі творчості на етапі причинно-наслідкового мислення. Дитина може, свідомо (для себе)

змінюючи умови або навіть закони функціонування навколишнього світу, прогнозувати нові, несподівані ефекти й наслідки. Так, приміром, народжуються сюжети фантастичних розповідей і казок. Тому на другій стадії розвитку творчого мислення важливим напрямом є формування й розвиток таких умінь: виділяти з декількох імовірних причин одну головну, передбачати наслідки взаємодії об'єктів і явищ, установлювати логіку і словесно описувати причинно-наслідкові відносини та ін. Крім того, наукові дослідження й досвід педагогів показують, що невміння виразити свою думку, бідний словниковий запас, негнучкість у використанні синонімів і антонімів тощо можуть істотно загальмувати процес творчості школярів. Тому психолог повинен (сам чи за допомогою вчителів-словесників) приділити увагу розвитку мовних умінь дітей.

Слід відзначити, що дослідницька активність дітей на етапі причинного мислення характеризується двома якостями: ростом самостійності розумової діяльності й ростом критичності мислення. Завдяки самостійності дитина вчиться керувати своїм мисленням: ставити дослідницькі цілі, висувати гіпотези причинно-наслідкових залежностей, розглядати відомі їй факти з позицій висунутих гіпотез (до 11-12 років практично всі діти спрямовують свою дослідницьку активність за допомогою постановки пошукових питань). Ці здібності є основними передумовами творчості на етапі причинного мислення. Критичність мислення виявляється в тому, що діти починають оцінювати свою й чужу діяльність із погляду законів і правил природи й суспільства. З одного боку, завдяки усвідомленню дітьми правил і законів, їх творчість стає більш осмисленою, логічною, правдоподібною. З іншого боку, критичність може перешкодити творчості, тому що на етапі висування гіпотез багато з них можуть видатися безглуздими, нереальними й будуть відкинуті. Подібні самообмеження звужують можливості появи нових, оригінальних ідей.

Щоб стимулювати творчу активність і усунути негативний вплив критичності, використовують різні методи і прийоми. Один із них – *метод мозкового штурму*. «Мозковий штурм» – це метод колективного розв'язання проблеми. Його автор А. Осборн запропонував розділити процес висування гіпотез і процес їх оцінки, аналізу. Пошук ідей ведеться в обстановці, коли критика заборонена і кожна ідея, навіть жартівлива чи безглузда, заохочується. Завдяки мозковому штурму нерідко виникають нові й оригінальні розв'язання проблемних ситуацій. Працюючи з групою підлітків, корисно застосовувати цей метод для розвитку їхніх творчих здібностей.

*Евристичне мислення.* У міру дорослішання діти стикаються з великою кількістю ситуацій, коли неможливо виділити одну причину події. Багато соціальних і природних явищ викликані великою кількістю різноманітних факторів. Прогнози розвитку цих явищ мають імовірнісний характер. У цих випадках причинне мислення є недостатнім. Виникає необхідність попередньої оцінки ситуації й вибору серед безлічі варіантів і факторів таких, що



мають істотний вплив на перебіг подій. Вибір при цьому здійснюється з опорою на ряд критеріїв, правил, що дозволяють звузити «зону пошуку», зробити його більш швидким і вибіркоvim. Мислення, яке, спираючись на критерії виборчого пошуку, дозволяє вирішувати складні, невизначені, проблемні ситуації, називають *евристичним*.

Евристичне мислення формується орієнтовно до 11-14 років. Вивчення мислення дітей показує, що порівняно з молодшими школярами підлітки по-іншому обстежують проблемну ситуацію. У період між 9 і 11 роками дослідницька активність дітей дуже висока. Діти задають багато різноманітних пошукових запитань, на які самі ж намагаються знайти відповідь. Підлітки відразу концентрують свою увагу на одній чи декількох гіпотезах. Це заощаджує час, дозволяє поглиблено вивчити аспекти проблеми, хоча може привести до «застрягання» на неефективній ідеї, яка на перший погляд здається оптимальною. Подолати цю загрозу можна, якщо спробувати знайти кілька варіантів розв'язання й порівняти їх з метою вибору найкращого.

Одне з найважливіших умінь, що формується *на етапі евристичного мислення*, – це *уміння аналізувати проблемну ситуацію*. На цій стадії аналіз ситуації стає систематичним і планомірним. Діти до 12 років можуть навчитися, не упускаючи жодного фактора, оцінювати їх роль і значення для здійснення своїх задумів. Найлегше цю здатність формувати шляхом постановки завдань, де потрібно проранжувати виділені фактори ситуації. Підліток повинен розмістити їх за ступенем важливості: на перше місце ставиться найважливіший фактор (об'єкт), потім менш важливий і т. д. У цих завданнях аналіз ситуації полегшується тим, що кількість аналізованих факторів обмежена, а їх перелік допомагає впорядкувати процес їх оцінки.

У роботі над розвитком творчого мислення важлива тактика психолога. Бажано, щоб він заохочував дітей до висування якомога більшої кількості рішень, стимулював нестандартні й цікаві рішення, а потім разом із дітьми оцінював їх рівень і якість. Нагадаємо, що основу творчої діяльності складає *взаємодія інтересу й радості*. Тому так важливо створювати для дитини в ході пізнавальної діяльності позитивне емоційне тло.

Пропоновані нижче завдання спрямовані на розвиток уяви, гнучкого, нестандартного мислення, розуміння причинно-наслідкових відносин, уміння аналізувати й розв'язувати складні проблемні завдання.

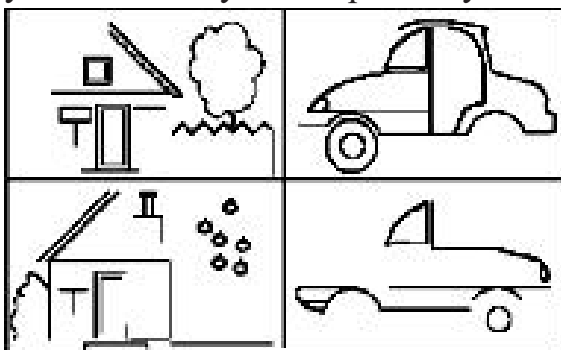


Рис. 4.58

#### 4.7.2. Прийоми розвитку уяви і творчого мислення

**Завдання 178.** «Домалюй предмети». Дитині пропонують малюнки з неповним зображенням предмета. Потрібно домалювати предмети й розфарбувати їх (рис. 4.58).

**Завдання 179. «Хто ховається в точках?».** Дитині пропонують малюнки, на яких контур предмета чи зображення нанесений точками. Потрібно побачити зображення й обвести його по точках однією лінією (якщо малюнок не дуже складний, наприклад квітка, тварина, обводити потрібно не відриваючи руки).

**Завдання 180. «Чарівні ляпки».** Спочатку діти готують ляпки (безладно нанести на папір рідку фарбу, а потім скласти лист удвоє, ляпками всередину). Потрібно побачити в ляпці зображення чого-небудь і домалювати його.

**Завдання 181. «Чарівні картинки».** На аркуші паперу наносять схематичні незакінчені зображення (штрихи, риси, кружечки, хвилясті лінії і т.д.). Дитина повинна домалювати зображення так, як вона його бачить. Незакінчені фігурки можуть перетворитися в дерева, квіти, метеликів тощо. Якщо завдання виконує група дітей, можна запропонувати, щоб кожний розповів про свою картинку.

**Завдання 182. «Домалюй картинки».** Пропонують кілька малюнків. Дитина має придумати, на що схожі ці картинки і домалювати їх до цілого зображення (рис. 4.59).

**Завдання 183. «Закінчи малюнок».** Потрібно уявити цілісний образ на основі однієї з частин контуру (рис. 4.60).

**Завдання 184. «Придумай малюнок».** Пропонуються графічні контури: коло, квадрат, паралельні лінії (рис. 4.61).

Потрібно:

1. Намалювати на основі кола якнайбільше різних зображень різноманітних предметів.
2. Намалювати на основі квадрата якнайбільше різних зображень різноманітних предметів.
3. Намалювати на основі паралельних ліній якнайбільше різних зображень різноманітних предметів.

У завданні цінується оригінальність і незвичайність створених малюнків.

**Завдання 185. «Найвеселіше».** Пропонують намалювати що-небудь веселе, найвеселіше у світі. На малюнку можна зображувати не тільки предмети, але й різні сполучення кольорів, форм тощо.

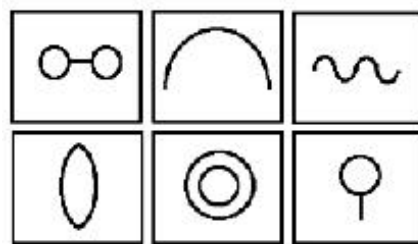


Рис. 4.59



Рис. 4.60

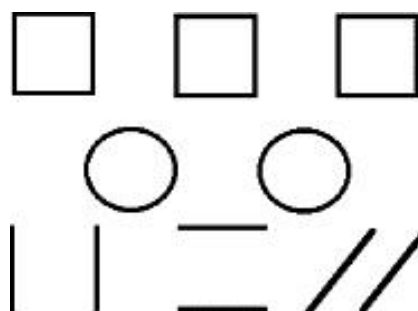


Рис. 4.61

**Завдання 186.** «*Чого на світі не буває*». Пропонують намалювати те, чого на світі не буває, і скласти історію про намальоване.

**Завдання 187.** «*Уяви, що ти...?*». Пропонують різні незвичайні ситуації, потрібно до кожної ситуації придумати невелику розповідь:

1. Уяви, що ти можеш зменшуватися до розмірів мурахи...
2. Уяви, що ти можеш вирости заввишки три метри...
3. Що б сталося і що б ти зробив, якби:
  - із крана на кухні полився апельсиновий сік;
  - із хмари замість дощу став падати ізюм;
  - люди придумали таблетки проти сну.
4. Уяви, що ти повернувся додому і вирішив помити руки. Відкрив кран і раптом...

Тощо.

**Завдання 188.** «*Учимося придумувати казки*». Придумай продовження казки: «Жив собі в селі один лікар. Він часто ходив на виклики до хворих в інші села. Собаки в нього не було, тому він завжди тривожився за своє добро. Одного разу лікар залишив охороняти будинок чорнильницю. Саме в цей час до будинку вирішив забратися злодій. Він переліз через паркан, відчинив двері і ...».

**Завдання 189.** «*Не може бути*». Будь-хто з учасників називає щось неймовірне: річ, явище природи, незвичайну тварину, розповідає випадок. Виграє той, хто придумає п'ять таких сюжетів підряд, і ніхто жодного разу не скаже йому: «Буває!».

**Завдання 190.** «*Що було б, якби...*». Будь-хто з учасників придумає фантастичну ситуацію, а інші повинні знайти найбільш імовірне закінчення. Наприклад:

- Якщо кожна людина від народження зможе читати думки іншого, як зміниться життя на Землі?
- Якби раптом зникла сила тяжіння на Землі, тобто всі предмети й істоти втратили свою вагу, то ...
- Якби всі люди раптом утратили мову, то ...

**Завдання 191.** «*Чудеса техніки*» [45]. Ведучий пропонує учасникам уявити, начебто група перебуває на виставці останніх новинок. Тут демонструються чудові предмети побуту – відчутні, але майже невидимі. Ведучий бере «невидиму» коробку сірників і дістає з неї сірник. Він запалює неіснуючий сірник, передає його кому-небудь із групи. Потім ведучий просить запалити сірник з цієї ж коробки когось із учасників. Поступово до гри залучають усіх гравців: хтось пришиває неіснуючий гудзик до прозорої сорочки, хтось гострить невидимий олівець і т.д. Інші учасники вгадують, хто що робить.

**Завдання 192. «Групова картина»** [45]. Будь-хто з членів групи, тримаючи в руках чистий аркуш паперу, намагається уявити собі намальовану на ньому картину. Він починає детально описувати її, а інші намагаються «побачити» на аркуші те, про що він говорить. Потім аркуш передається наступному учаснику, і він продовжує створення уявної картини, доповнюючи вже «написане» новими деталями. Аркуш передається далі. Ведучий попереджає учасників, що це має бути саме картина, а не сюжет. Описи повинні бути досить докладні для того, щоб можна було однозначно встановити просторове взаєморозташування деталей. Про закінчення роботи оголошує учасник, який вважає, що картина вже надміру перевантажена деталями.

**Завдання 193. «Складання асоціативних ланцюжків».** Кожен учасник гри самостійно складає ланцюжок асоціацій, відштовхуючись від якоїсь заданої загальної для всіх фрази. Перша асоціація підбирається на задану фразу, друга – на першу асоціацію, третя – на другу і т.д. Перемагає той, хто за обмежену кількість ходів (наприклад, п'ять) послідовно, по ланцюжку «виведе» вихідну фразу на зовсім несподівану, ніяк не пов'язану з нею за змістом. Обов'язковою умовою перемоги є природність, зрозумілість для всіх кожної окремої асоціації.

**Завдання 194. «Помилки в сприйнятті предмета».** Називається який-небудь предмет, наприклад, «хутряна шапка, що лежить на столі». Потрібно написати якнайбільше назв інших предметів, на які може бути схожим заданий предмет в умовах поганої видимості (наприклад, при спалаху світла лише на мить, у півтемряві, у тумані тощо). У даному випадку це можуть бути, приміром, кішка, напівспущений футбольний м'яч, чиясь маківка.

**Завдання 195. «Пошук порівнянь».** Описується якийсь предмет чи ситуація, наприклад: «Дзеркало виблискувало в місячну ніч, як...». Потрібно підібрати якнайбільше порівнянь (варіантів закінчення цього речення). Перемагає той, хто знайшов найоригінальніше порівняння.

**Завдання 196. «Зображення емоцій».** Задається яка-небудь емоційна ситуація (предмет, істота, переживання) і пропонується зобразити її у вигляді схематичного малюнка або словами описати суть пропонованих зображень. Наприклад, «охоплена радістю людина». Варіанти зображень: людина летить, іскриться, танцює, у тілі людини світить сонечко і т.д. При підведенні підсумків враховується як загальна кількість запропонованих відповідей, так і їх оригінальність.

**Завдання 197. «Додавання предмету нових функцій».** Пропонується який-небудь предмет, наприклад, окуляри, диван, стіл, лампа, гребінець, ножиці, каструля та ін. Потрібно удосконалити названий предмет, додаючи йому нові функції і поєднуючи його з іншими предметами. Наприклад: окуляри можна сполучити з радіоприймачем, щоб

слухати музику й новини; з компасом і мініатюрною картою місцевості, щоб не заблукати, і т.д.

**Завдання 198. «Складання запитань про предмет».** Називається який-небудь предмет, наприклад квітка. Потрібно скласти якнайбільше різних запитань про нього, причому чим незвичніші запитання, тим краще. Наприклад: «Чи правда, що при народженні кожної людини обов'язково десь розпускається квітка?», «Чому квітка не може, наче птах, злетіти на своїх пелюстках?», «Правда, що коли довго дивитися на квітку, то станеш такою ж красивою, як вона?», «Якби ця квітка була хлопчиком, то вона дружила б зі мною?». Якщо учасники гри мають труднощі, можна запропонувати їм вжитися в образ маленької дитини, що вперше зустрілася з цим предметом і ставить щодо нього наївні запитання.

**Завдання 199. «Ситуативні зв'язки».** Називають будь-які два предмети, наприклад, газета і верблюд. Потрібно скласти якнайбільше різноманітних запитань, у яких обов'язково використовувалися б задані слова, причому питання мають бути по можливості незвичайними, іноді смішними. Наприклад: «Скільки верблюдів можна загорнути в одну газету?», «Чому ти, читаючи газету, сутулишся, як верблюд?», «Чому ти, верблюд, сумуєш так, начебто начитався газет про наше теперішнє життя?». Пропонуються такі пари слів:

банка – ріка	олівець – замок	ножиці – дорога
капельох – міст	лінійка – книга	солома – телевізор
вогонь – мушля	праска – трамвай	обличчя – стіл

**Завдання 200. «Пошук проміжних подій».** Беруться дві не пов'язані одна з одною події, наприклад: «Білка, сидячи на дереві, упустила шишку» і «Школярі не змогли поїхати на екскурсію в інше місто». Треба знайти між ними зв'язок, тобто простежити ряд поступових переходів від першої події до другої. При цьому важливо, щоб кожна попередня подія була причиною наступної. Бажано запропонувати кілька різноманітних варіантів відповідей. Наприклад: «Упала шишка, вдарила собаку, що гуляв по лісу, він з переляку побіг і вкисив за ногу хлопчика, хлопчик був спортсменом, але через поранення не міг брати участь у спортивних змаганнях, у результаті його школа не одержала призового місця і не була премійована екскурсією». Пропонуються такі пари подій:

1. Мавпа зірвала банан. Самоскид із вантажем не прийшов за призначенням вчасно.
2. Молоко википіло. Літак здійснив вимушену посадку.
3. Дощ лив як із цебра. Батько загубив краватку.

**Завдання 201. «Перелік можливих причин».** Описується яка-небудь ситуація, наприклад: «Повернувшись із магазину, ви побачили, що двері вашої квартири відчинені». Треба назвати якнайбільше можливих

причин цього факту. Наприклад: «Забув зачинити двері», «Залізли злодії», «Прилетіли марсіани» тощо. Пропонуються такі ситуації:

- У всьому будинку раптово згасли всі електричні лампи.
- Дерево, що росте на подвір'ї, було обліплене птахами.
- Раптово з-за рогу будинку почулося гарчання звіра.

**Завдання 202. «Пошук причин за двома наслідками».** Називаються дві недов'язані одна з одною події, наприклад: «Батько розкрив книгу» і «Кімната наповнилася димом». Їх треба розглядати як два наслідки якоїсь невідомої, третьої події, що є одночасною причиною їх обох. Цю причину їй потрібно з'ясувати. Бажано вказати якнайбільше можливих причин. Наприклад, у нашому випадку причинами можуть бути: батько захотів приготувати обід за кулінарною книгою або спалахнув телевізор, і батько розгорнув телефонну книгу, щоб викликати майстра, та ін.

Пропонуємо такі пари подій:

- Двірник узяв мітлу. Мама втягнула нитку в голку.
- Кошеня підійшло до блюдечка. Хлопчик не вивчив урок.

**Завдання 203. «Перелік наслідків події».** Пропонується яка-небудь подія, наприклад: «Мисливець підняв рушницю і вистрілив у повітря...». Потрібно навести якнайбільше наслідків цієї події, тобто інших подій, спричинених першою. Наприклад: «Через струс повітря в горах стався обвал», «Рушниця дала віддачу в плече і мисливець скрикнув», «Куля потрапила в качку, що пролітала» та ін. Приклади подій:

- Дівчинка впустила олівець на підлогу...
- З вікна викинули шматочок булки...
- На вулиці хтось розбив банку варення...
- Хлопчик чиркнув сірником...
- Учитель розгорнув класний журнал...

**Завдання 204 «Способи застосування предмета».** Називається який-небудь добре відомий предмет, наприклад книга. Треба назвати якнайбільше способів нетрадиційного застосування цього предмета, однак усі вони мають бути здійсненними. Наприклад: книгу можна використовувати як підставку для проектора, нею можна прикрити від сторонніх очей папери на столі і т.д. Варто ввести заборону на аморальні, варварські способи застосування предмета. Пропонуємо ряд предметів, способи застосування яких потрібно назвати:

газета	молоток	банка	колесо
шапка	м'яч	олівець	паперові гроші
чорнило	нитка	сироп	кіт

**Завдання 205. «Винахідники».** Пропонують назвати якнайбільше винаходів (крім уже зроблених), що могли б, на думку автора, удосконалити світ і полегшити життя.

**Завдання 206. «Відповісти на запитання».** Пропонують запитання. Потрібно дати якнайбільше відповідей на кожне з них. Якщо гра проводиться з групою гравців, переможцем буде той, хто дасть більше відповідей на кожне питання.

Пропонуємо варіанти запитань:

- Який вигляд може мати будинок?
  - Як може виглядати дерево?
  - Як (скількима способами) можна понюхати квітку?
  - Як можна довідатися, що вечір холодний?
  - Як можна повідомити новину іншій людині?
  - Як можна запам'ятати пейзаж із виблискуючими скелями, дикими квітами й водоспадом, якщо немає ніяких засобів для малювання?
- Та інші.

**Завдання 207. «Мозковий штурм».** Під час роботи за методом мозкового штурму можна умовно виділити три етапи.

*Перший етап* – розминка (до 5 хвилин). Її завдання – створити вільну, невимушену обстановку. Керівник мозкового штурму дає групі короткі, іноді жартівливі завдання. Говорять ті, хто хоче відповісти.

Приклади завдань:

1. Якщо курка стоїть на одній нозі і важить 2 кілограми, скільки вона буде важити, якщо стане на дві ноги?
2. На лісопильному заводі за 1 хвилину машина відпилює шматок колоди. За який час машина розпиляє колоду на 5 частин?
3. Як трьома розрізами розділити головку сиру на 6 рівних частин?
4. Запалили 7 свічок, 2 з них згасли. Скільки залишилося свічок?
5. Розвісьте 12 прапорців так, щоб їх було по 4 з кожного боку будинку.
6. Лежали цукерки в купці. Дві матері, дві дочки та бабуся з онучкою взяли по одній цукерці, і не стало цієї купки. Скільки було цукерок у цій купці? (Відповідь: 3 цукерки).
7. Чи можна порожнє відро наповнити три рази підряд, жодного разу не спорожняючи? (Відповідь: 1-й раз – великими камінням, 2-й раз – піском, 3-й раз – водою).

*Другий етап* – генерування ідей (10-15 хвилин). Завдання – запропонувати і зафіксувати за короткий проміжок часу якнайбільше ідей щодо розв'язання проблемної ситуації. Керівник описує проблемну ситуацію і пропонує висловлюватися або тим, хто хоче (після підняття руки), або всім по черзі. Критика ідей заборонена. Усі пропозиції фіксуються або на магнітофоні, або записуються на класній дошці чи папері. Для завдання найкраще використовувати проблемні ситуації з кількома альтернативними варіантами розв'язання.

Приклади проблемних ситуацій:

1. Миша з'їла чарівну таблетку і стала невидимою. Як зробити так, щоб кіт побачив мишу.
2. Вчені розробили формулу абсолютного розчинника. Він може розчинити все. Але відразу виникає питання, як його зберігати. (Варіанти відповідей: у замороженому стані, у вакуумі, у сильному магнітному полі та ін.).
3. Запропонуйте спосіб кріплення частин одягу без ниток і клею.
4. Потрібно намалювати пляж, заповнений відпочивальниками. Людей малювати не можна. (Варіанти відповідей: а) вид зверху. Люди під парасольками, грибками, газетами; видно черевики, одяг, іграшки; б) нічний пляж; світить місяць, стоять намети, машини та ін.; в) на пляжі морські леви, котики чи тюлені; г) на пляжі відпочиває зграя птахів; д) великим планом зображено табличку: «Вільних тапчанів і місць на пляжі немає» та ін.).
5. Як виміряти висоту печери, до склепіння якої не досягає навіть світло ліхтарика, а залізити по стіні неможливо?
6. Як виміряти висоту єгипетської піраміди? Це могли зробити ще стародавні греки майже за 600 років до нашої ери.
7. Службовці в новому будинку фірми стали все частіше скаржитися на погану роботу ліфтів, особливо в години пік: довге очікування, роздратування наростає... Перед керівництвом фірми постала проблема – або збільшити кількість ліфтів, або замінити ліфти на швидкісні. Але все це занадто дорого. Як розв'язати цю проблему простими засобами?

*Третій етап* – систематизація, оцінка й добір найкращих ідей. На цьому етапі, відповідно до обраних критеріїв, всі ідеї ранжируються. Найчастіше достатньо вибрати 5 найбільш вдалих ідей. Є також інший варіант, коли всі ідеї оцінюються за п'яти - чи десятибальною шкалою.

**Завдання 208. «Посадка на Місяць».** Ведучий пропонує таку ситуацію: «Уявіть, що ви капітан космічного корабля. Ваш корабель здійснив вимушену посадку на темній стороні Місяця. На світлій стороні, у 250 кілометрах від вас, розміщується законсервована база з автоматичним радіомаяком. Ви й ваша команда не постраждали при висадці й вирішили йти до бази. Половина шляху пролягатиме темним боком Місяця, а половина – світлим. На борту корабля є певна кількість предметів, що можуть знадобитися вам у вашому поході. Ось їх перелік:

- коробка сірників;
- харчові концентрати;
- 20 метрів нейлонового шнура;
- шовковий купол парашута;
- переносний обігрівач на сонячних батареях;
- коробка сухого молока;
- кисневі балони, 2 шт. по 50 кг;
- зоряна карта місячного небокраю;



- рятувальний човен, який самонадувається;
- магнітний компас;
- 25 літрів води;
- сигнальні ракети;
- аптечка першої допомоги;
- приймач-передавач на сонячних батареях.

Вам як капітану потрібно відібрати найнеобхідніші з них. Ступінь важливості визначати, проставляючи біля кожного предмета цифру, що показує ступінь його важливості і корисності. Біля найважливішого ставте цифру 1, цифру 2 – біля другого за значенням і так далі до чотирнадцятого, найменш важливого для вас. Ступінь розбіжності за кожною позицією не повинна перевищувати трьох пунктів.

«Експерти» пропонують такий варіант. Найважливішими в цій ситуації є предмети, необхідні для підтримання життя. Це кисневі балони й вода. Далі потрібно поставити засоби навігації. На Місяці корисними можуть бути тільки карта зоряного неба – для орієнтації на темному боці і приймач-передавач на сонячних батареях – для руху за радіомаяком на світлому боці.

Шлях триватиме не менше 5 днів. Тому для підтримання сил необхідні продукти харчування – харчові концентрати і сухе молоко.

Коротка інформація, що дається для оцінки кожного предмета, показує, яке значення має даний предмет для виживання.

1. Кисневі балони, 2 шт. по 50 кг. Необхідні для дихання.
2. 25 л води. Необхідні для втамування спраги.
3. Зоряна карта місячного неба. Необхідна для орієнтації на темному боці Місяця.
4. Приймач-передавач на сонячних батареях. Необхідний для орієнтації на світлому боці Місяця.
5. Харчові концентрати. Необхідні для підтримання сил у дорозі.
6. 20 м нейлонового шнура. Можна використовувати для транспортування вантажу й подолання групою людей гірських хребтів.
7. Аптечка швидкої допомоги. Необхідна для надання допомоги при травмах.
8. Шовковий купол парашута. За призначенням використовувати неможливо, але, зв'язавши стропи, можна одержати довгу мотузку і шовк – для транспортування.
9. Рятувальний човен, що самонадувається. На Місяці може бути використаний для транспортування вантажів або пораненої людини.
10. Коробка сухого молока. Може служити як додатковий резерв харчування, хоча гострої потреби в ній немає.
11. Переносний обігрівач на сонячній батареї. Ніякого значення для подорожі не має, тому що на темному боці не працює, а на світлому боці температура піднімається до 200 °С.

12. Сигнальні ракети. На Місяці не потрібні, тому що без повітря ракета не горітиме.
13. Магнітний компас. Не працює, тому що Місяць позбавлений магнітного поля.
14. Коробка сірників. Без повітря не горітимуть.

Із запропонованих завдань психолог може скласти різні комбінації і сполучення, порівнювати їх ефективність і відбирати найкращі, розробляти нові, досконаліші. Нагадаємо: основні вимоги до організування корекційних занять полягають у позитивному емоційному ставленні до них дитини та індивідуалізації занять відповідно до інтересів і потреб самої дитини.

### **Запитання. Завдання**

1. Розкрийте особливості розвитку пізнавальних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті, уяви) людини у різному віці.
2. У чому полягають завдання корекції пізнавальної діяльності в дитячо-юнацькому віці?
3. Які особливості мають організування і проведення корекції пізнавальної діяльності з дітьми дошкільного та шкільного віку?
4. Розкрийте корекційні можливості таких психологічних методів: а) тест Бурдона; б) тест Равена; в) тест змальовування зразків; г) дзеркальний малюнок; д) завершення речень; е) кубики Коса.
5. Підберіть методи (техніки, вправи) психологічної корекції за таким призначенням: а) розвиток уваги, б) сприймання, в) розумової діяльності, г) пам'яті, д) уяви і творчого мислення.
6. Розробіть корекційну програму формування психологічної готовності до школи для дитини, яка не відвідувала дитячий садок.
7. Запропонуйте корекційну програму для дитини 6-7 років, яка не вміє знаходити суттєві ознаки предметів, наприклад, помиляється при виконанні тесту «четвертий зайвий».
8. Проаналізуйте можливі шляхи надання психологічної допомоги молодшому школяреві, який виконуючи тест Бурдона, пропускає рядки тексту, рядок може почати перевіряти зліва, справа чи з середини.
9. Запропонуйте можливі шляхи психологічної корекції для дитини молодшого шкільного віку, яка не вміє рахувати про себе.
10. Запропонуйте можливі методи (техніки вправи) учням молодших і старших класів з розвитку у них смислової пам'яті.
11. Складіть корекційну програму формування саморегуляції, розвитку довільності психічних процесів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
12. Запропонуйте способи надання психологічної допомоги учням середніх і старших класів з недостатнім розвитком довільності уваги та поведінки.

## Корекція особистісних проблем і поведінки в дитячо-юнацькому віці

### 5.1. Особливості вибору методів корекції особистісної сфери людини

Відомо, що в сучасній психології немає єдиної картини людини. Тому особливої уваги заслуговує питання про деякі важливі розбіжності в позиціях психолога-теоретика і психолога-практика. Зокрема, це виявляється в тенденції до свого роду плюралізму, характерного для психолога-практика [48]. Звертаючись до вивчення внутрішнього світу людини, психолог-дослідник, як правило, локалізує об'єкт своєї уваги, інтересу. Це відбито, наприклад, у назві класичних психологічних напрямів – глибинна психологія, когнітивна психологія, поведінковий підхід та ін. Відповідно в кожному з напрямів напрацьовується свій підхід до побудови програм психологічного впливу, його принципів і технології. У результаті людина як єдина психологічна реальність ніби поділена між різними психологічними напрямками, у віданні їй компетенції яких перебувають різні площини цієї реальності: поведінка – у біхевіористів, ментальні утворення – у когнітивістів, екзистенціальні цінності – у гуманістичних психологів і т.д. Якщо ж звернутися до ситуації надання психологічної допомоги, то тут людина постає перед психологом цілісно, у єдності своєї поведінки, когніцій, мотивації тощо. Це висуває особливі вимоги до психологічної компетентності практика. Часом він не може обмежитися чіткими рамками одного підходу, а змушений об'єктивно використовувати комплекс поглядів і засобів впливу різних підходів. Можливий вихід – у зверненні до всього нагромадженого, але досить розрізненого потенціалу.

З огляду на це всі методи корекційного впливу мають взаємодоповнювати один одного. Жоден із них не можна абстрактно розглядати як найкращий, єдиний або всеохопний. Крім того, потрібно обов'язково враховувати специфіку кожного методу корекційного впливу стосовно конкретної людини (індивідуальні й вікові особливості) та конкретної проблеми. Немає двох однакових людей. На ту саму психологічну проблему, труднощі кожна людина реагує по-своєму. Можна сказати, що «психотерапія є найвищою мірою індивідуальним методом впливу, у якому немає місця шаблонам і догмам» [16, с. 16]. Ситуація ускладнюється ще й тим, що в Україні поки що немає достатньо фахівців, які б глибоко спеціалізувалися в галузі різних психотерапевтичних напрямів (фахівець із психоаналізу, з гештальттерапії, з поведінкової терапії тощо). Тому для

сучасної психокорекції характерні взаємне проникнення й доповнення різних психологічних підходів і методів. Вибір методу корекційного впливу має підпорядковуватися особистій інтуїції і професійній мудрості психолога. В ідеалі психолог, володіючи різноманітними методами психотерапії і психокорекції, має вибрати найпридатніший із них для кожного клієнта. Саме тому ми вважаємо за необхідне розглянути найбільш значущі методи й підходи психотерапії і психокорекції. При цьому особливу увагу приділимо можливості їх застосування з урахуванням вікових особливостей дітей, підлітків, юнацтва.

## 5.2. Використання методів когнітивної терапії з корекційною метою

Раціональна, роз'яснювальна терапія належить до когнітивного напрямку психології і психотерапії (Дж. Келлі, А. Елліс, А. Бек, У. Глассер, В. Бехтерев). Основна ідея цього напрямку полягає в тому, що більшість психологічних проблем особистості є наслідком неправильних уявлень та помилкових умовиводів (система індивідуальних ірраціональних уявлень про світ, яка формується, як правило, в дитинстві під впливом значущих дорослих). А тому психологічні проблеми особистості усуваються переважно за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настанов людини та зміни (переструктурування) її Я-висловлювань, думок, переконань.

На думку багатьох психологів (А. Адлер, Ф. Перлз, К. Роджерс та ін.), людина сприймає і переживає дійсність залежно від структури її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду та особистісних особливостей. Отже, ті самі події можуть по-різному сприйматися різними людьми. Цитуючи давньоримського філософа Епіктета, можна сказати: «Людя завважають не речі, а те, якими вони їх бачать». Одні схильні в усьому бачити неприємності, загрозу своїй особі (патогенне мислення). Інші схильні в усьому шукати позитивні моменти, не боячись труднощів і не ображаючись. Природно припустити, що оптимісти мають менше психологічних проблем і більш успішні в житті (тут позначається принцип «самореалізаційного пророцтва»). Навпаки, люди з патогенним мисленням частіше «зациклюються» на неприємностях і відчувають стійкі негативні емоційні переживання, невдоволення собою, оточенням і життям загалом.

Суб'єктивність сприймання дійсності наочно відображена в концептуальній схемі, що запропонована А. Еллісом і названа за першими буквами латинського алфавіту (ABCD-теорія). Тут: А (act) – подія, яка активує; В (belief) – судження про подію; С (consequence) – наслідок події (емоційна або поведінкова реакція); D (disputing) – обдумування (розумове опрацювання); Е (effect) – висновок, підсумковий ціннісний умовивід (конструктивний або деструктивний). Аналіз поведінки клієнта або самоаналіз за схемою: «подія – сприймання – реакція – розмірковування –

висновок» допомагає зрозуміти, яка ланка ланцюга спричинила кінцевий результат, а також побачити місце застосування корекційних зусиль під час надання психологічної допомоги (табл. 5.1.).

Таблиця 5.1.

Суб'єктивність сприймання дійсності (за схемою А. Елліса)

Опис	Чинники
А Подія	
В Судження про подію, сприймання події	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уявлення про світ, світосприймання;</li> <li>– уявлення про себе, міра самоприйняття;</li> <li>– особистісні переконання та настанови;</li> </ul>
С Реакція емоційна або поведінкова	<ul style="list-style-type: none"> <li>– психофізіологічні особливості;</li> <li>– володіння навичками емоційної та поведінкової саморегуляції;</li> </ul>
Д Розмірковування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– образ мислення (позитивне або патогенне);</li> <li>– локус відповідальності за те, що відбувається; (внутрішній, суб'єктивний або зовнішній)</li> <li>– усвідомлення події, переживань, думок, поведінки або фантазування, узагальнення, використання механізмів психологічного захисту;</li> <li>– володіння навичками самоаналізу;</li> <li>– володіння навичками долання складних життєвих ситуацій;</li> </ul>
Е Висновок конструктивний або деструктивний	

Змінивши ставлення людини до себе, своїх переживань і життя загалом, можна багато в чому вирішити її психологічні проблеми. Це і є завдання раціональної (або когнітивної) терапії. Якщо ж ми навчимо людину самостійно аналізувати і свідомо керувати своїми почуттями, бажаннями, діями, то фактично забезпечимо її засобами самокорекції. Основна цінність раціональної терапії полягає в тому, що людина сама активно бере участь у розв'язанні своїх психологічних проблем.

Основою раціональної терапії є *аналіз* (почуттів, бажань, поведінки, граматичних форм мовлення тощо) та *логічна аргументація*. Однак роз'яснювальна бесіда не може бути сухою, раціоналістичною, тим більше якщо це стосується роботи з дітьми і підлітками. Раціональна терапія звертається до розуму людини через її серце, а тому повинна бути емоційно-забарвленою, небайдужою.

Раціональна терапія може бути *прямою* та *непрямою* (аналіз легенд, крилатих висловів, літературних творів, фільмів, випадків із життя тощо). Причому роль непрямих методів роз'яснення та переконання тим більша, чим менша дитина. У змістовому плані також істотні вікові відмінності. Чим

молодша дитина, тим більша роль конкретно-наочних прикладів у системі переконання. Чим старша вона, тим більшою мірою зростає вагомість логічних побудов. Важливо підкреслити, що роз'яснення мають відповідати віку дітей і рівню індивідуального розвитку. Крім того, якщо вони будуть схожими на «нотації», до яких більшість дітей ставиться негативно, якщо вони зачіпатимуть самолюбство дитини, то їх ефективність буде низька.

Раціональну терапію часто поєднують з іншими методами корекції (ігровою, зображувальною терапією, тренінгами поведінки, спілкування та ін.) і певною мірою вона супроводжує будь-який процес взаємодії психолога з клієнтом. Так, з метою зміни настанов, можна ефективно використовувати аретотерапію (виховання мужності, стоїцизму, за Яроцьким), бібліотерапію, а з метою відволікання – хобітерапію. Різноманітні захоплення роблять життя



Рис. 5.1. Циклограма сфер життя людини

емоційно насиченим та цікавим, дозволяють переключатися, а отже, не «застрягати» на своїх проблемах. Якщо особистісна проблема поглинає цілком, у людини часто не вистачає сил її подолати. Якщо ж означена проблема стосується якоїсь однієї зі сфер життя людини, а інші насичені й цікаві, тяжкість переживань компенсується, з'являється сила для розв'язання проблем. Так, на рис. 5.1 позначена сфера життя людини – «спілкування», у якій вона переживає труднощі, наприклад, відчуття самотності і бажання мати близьких друзів.

Умовно виокремлюють три етапи корекційного процесу, побудованого на когнітивній моделі. На першому етапі психолог повинен створити в клієнта адекватне ставлення до своїх психологічних проблем і методів корекційного впливу. Другий – етап аналізу особистісних проблем. Третій етап – пошук шляхів їх вирішення, переоцінка поглядів, зміна ставлення людини до себе і навколишнього світу.

1. Створити адекватне ставлення клієнта до свого стану чи проблеми – означає виключити як недооцінку, так і переоцінку цього стану. У першому випадку відсутній стимул для усунення своїх проблем. У другому – слабшає віра в себе і свої можливості.

Підкреслимо важливість емоційного контакту в роботі психолога з клієнтом (безумовне прийняття, рівність позицій, вміння слухати тощо) та значення особистості психолога в цьому контакті. Спокійна обстановка бесіди, коли з розумінням і схваленням ставляться до можливостей та інтересів клієнта, сприяє вирівнюванню його емоційного стану. При цьому зміцнюється віра у свої сили, бажання самостійно розв'язати життєві проблеми.

2. На другому – аналітичному етапі когнітивної психокорекції психолог разом із клієнтом намагається розібратися в джерелах його переживань, допомагає усвідомити деякі з них.

Розглянемо можливості використання когнітивно орієнтованих прийомів у психокорекційній практиці.

Дуже важливо навчити клієнта (починаючи з підліткового віку) самоспостереженню та *самоаналізу*, забезпечити його засобами *самопізнання*. Уміння розібратися у власних переживаннях, внутрішніх суперечностях, неупереджено (за допомогою розуму і логіки, а не емоцій і почуттів – ніби погляд з боку) проаналізувати свої дії, взаємини з оточуючими тощо – це, на наш погляд, перший крок у розв'язанні своїх психологічних проблем.

Подамо деякі вправи на самопізнання (з арсеналу технік психосинтезу) [8].

**Вправа 1. Психологічний робочий зошит.** Робочий зошит призначений для того, щоб фіксувати своє внутрішнє життя в його розвитку. Зовнішні події можна фіксувати настільки, наскільки вони стосуються внутрішнього життя (почуття, думки, спостереження), але центральне місце має займати поступове розгортання усвідомлення себе і світу, а також нові смисли, цінності і взаємозв'язки, які вам вдалося знайти.

Робочий зошит слугує ряду цілей. Він покликаний, насамперед, допомогти вам ясніше висловити свої почуття, думки і спостереження. Записуючи їх, ви все більше розкриваєте себе для себе. Намагаючись щось записати, ви, безсумнівно, робите щось більше, ніж якби ви просто думали чи говорили про це. У процесі запису ваша думка стає яснішою і визначенішою, – адже вам доводиться вибирати одну точку зору з декількох можливих. Це знижує ймовірність мимовільного самообману, коли людина, сама того не підозрюючи, дотримується декількох протилежних точок зору. Ведучи записи, ви зможете швидше виявити проблему, що потребує розв'язання, або глухий кут, у якому ви опинилися, – і тим самим зробите перший крок до виходу із ситуації, що склалася. Крім того, робочий зошит дозволяє безпечно для оточуючих висловити будь-які емоції, що переповнюють вас, зняти внутрішнє напруження і проаналізувати причини його виникнення. До того ж ведення зошита слугує гарною вправою з розвитку навичок зосередження уваги і вольового контролю.

**Вправа 2. «Хто Я?»** Ця вправа сприяє розвитку самосвідомості і виявленню свого справжнього Я. Вона ґрунтується на тому припущенні, що кожний із нас, наче цибулина, має безліч «оболонок», які ховають центральну «серцевину». Ці оболонки є різними сторонами нашої особистості і нашого ставлення до світу. У ході виконання цієї вправи шляхом послідовного запитування: «Хто я?» – ми поступово наближаємося до свого справжнього Я.

Виконуючи вправу, виберіть місце, де вам ніхто не заважатиме. Візьміть аркуш паперу, угорі укажіть дату й напишіть запитання: «Хто я?». Нижче запишіть свою відповідь. Вона має бути відкритою і чесною. Потім, роблячи періодичні паузи, продовжуйте подумки ставити собі це запитання і записуйте відповідь.

**Вправа 3. «Вечірній огляд».** Найкраще цю вправу виконувати наприкінці дня. Ідучи спати, слід згадати минулий день, «прокрутити» його, немов фільм, у зворотному порядку – починаючи від даного моменту, потім пізній вечір, сутінки, обідній час, полудень і так далі, аж до моменту пробудження. Такий вечірній огляд може бути використаний для вивчення себе і свого життя взагалі. Його можна також видозмінити, зосереджуючись, наприклад, на якихось сторонах своєї особистості – рисах характеру, манері поведінки, емоційних реакціях тощо, про які ви хотіли б довідатися більше.

**Вправа 4. «Виявлення субособистостей».** Субособистостями називають численні психологічні утворення в межах нашої власної особистості, які мають свої напівсамостійні цілі і потреби. Деякі з таких субособистостей маєте тільки ви. Інші, навпаки, притаманні багатьом людям: Дитина, Батько, Шукач, Зануда, Поет, Самотній та ін. Починаючи вправу, виявіть (дві-три) найбільш важливі для вас або найбільш активні на даному етапі життя субособистості. Якщо ви ведете робочий зошит, то зможете знайти їх, переглянувши останні записи. Наступна вправа допоможе вам виявити свої субособистості.

1. Розгляньте одну зі своїх характерних рис, настанов або мотивів.
2. Заплющьте очі й почніть усвідомлювати цю свою частину. Потім дайте виникнути в уяві образу, який би відбивав її якості. Це може бути жінка, чоловік, тварина, ви самі в масці, чудовисько або щось інше. Не пробуйте свідомо знайти потрібний образ. Хай він з'явиться сам по собі, мимоволі.
3. Поспілкуйтесь із ним. З'ясуйте його потреби. Не робіть жодних оцінок, а тільки відчуйте своє загальне ставлення до образу – частини вашого Я.
4. Розплющте очі й занотуйте все, що тільки-но сталося. Дайте цій субособистості відповідне ім'я, яке допоможе вам визначати її надалі. Детально опишіть її характерні риси, звички, особливості та манеру поведінки в різних ситуаціях.

Таким чином ми можемо виявити інші субособистості, розглянути також різні свої погляди на життя або стилі самопрояву.

**Вправа 5. «Огляд субособистостей».** Цей вид «Вечірнього огляду» являє собою огляд прожитого дня в плані поведінки субособистостей. У вечірньому огляді ви можете зосередитися на таких запитаннях:

1. Які субособистості домінували в мені на різних етапах минулого дня?
2. Які обставини (зовнішні чи внутрішні) викликали їх появу або зникнення?
3. Чи були між ними конфлікти?
4. Які цінні якості або недоліки властиві кожній із цих субособистостей?
5. Чим допомогла або перешкодила мені кожна з них?



6. Чого хотіла кожна з них?
7. Яким би було моє життя, якби якась із них повністю домінувала в мені?
8. Чи керував я домінуючою субособистістю, чи підкорявся їй?
9. Яка моя роль у гармонізації моїх субособистостей?

**Вправа 6. «Розототоження».** Деякі люди ототожнюють себе з якоюсь частиною свого Я (головною роллю, яку вони грають у житті, провідною рисою характеру, тілесними відчуттями, розумом або домінуючими почуттями) і тим самим потрапляють в полон до неї, стають її «рабами». Коли ж людина усвідомлює свою субособистість, або провідну рису характеру, чи домінуюче почуття, у неї з'являється можливість відмежуватися від неї, розглянути, проаналізувати її. А отже, звільнитися від полону, узяти гору над частиною своєї особистості, підкорити її цілісному Я. У психосинтезі усвідомлення частин свого Я називається «розототоженням». Наведемо психологічний принцип, який Р. Асаджолі сформулював так: «Нами володіє все те, з чим ми себе ототожнюємо. Ми можемо володіти тим і контролювати все те, з чим ми себе розототожили» [8, с. 161].

У психосинтезі широко використовуються вправи з розототоження. Сутність їх зводиться до переживання й усвідомлення досвіду, який сформульовано в таких висловлюваннях:

1. Я маю тіло (уточнювальні фрази, які допомагають уявити своє тіло й тілесні відчуття), але Я не тільки тіло.
2. Я маю інтелект, але Я не тільки інтелект.
3. Я маю відчуття (можна конкретизувати), але Я щось більше за мої відчуття.
4. Я маю бажання, але Я щось більше за мої бажання.
5. Я маю риси характеру, але Я щось більше за мої риси характеру.

Тощо.

Робота, спрямована на усвідомлення людиною різних сторін особистості (почуттів, думок, рис характеру, прагнень), дуже близька до ідеї і методів гештальттерапії.

Підліткам психолог може запропонувати такі **вправи на самопізнання і рефлексію особистісного досвіду:**

- Відчуваючи протягом тижня якусь емоцію, особливо сильну й неприємну, обов'язково з'ясуйте, що саме ви відчуваєте. Назвіть це почуття і зафіксуйте в щоденнику: «Я відчуваю...».
- Проаналізуйте причини виникнення у вас тих чи інших емоційних станів. Закінчить речення: Мені добре, коли..., Мені сумно, коли..., Я відчуваю себе нерозумно, коли..., Я серджуся, коли..., Я відчуваю себе невпевнено, коли..., Я боюся, коли..., Мені легко й радісно, коли..., Я пишаюся собою, коли... Намалюйте вираз свого обличчя, коли ви відчуваєте ці почуття.

- Спостерігайте за своїм спілкуванням з однолітками і дорослими. У якій ролі – Дорослого, Батька чи Дитини ви найчастіше спілкуєтесь? Які ролі призводять до конфліктів, чому?
- Складіть свій емоційний портрет за тиждень і проаналізуйте його. Постарайтеся розібратися в причинах різких змін настрою. Виділіть джерела – ті, що знижують настрій, і ті, що сприяють його підвищенню. Коли у вас поганий настрій – спробуйте його змінити. Опишіть, як ви це робили і що вийшло.

Для того щоб розібратися у своїх почуттях, корисно знати *механізми виникнення емоцій*. Ці знання допоможуть переоцінити свої емоційні переживання, контролювати їх появу.

Ю. Орлов так подає схему виникнення образи як емоційного переживання:

- а) мої очікування щодо поведінки людини, орієнтованої на мене;
- б) поведінка цієї людини, яка не збігається з моїми очікуваннями;
- в) емоційна реакція, викликана невідповідністю моїх очікувань і поведінкою іншої людини.

Ю. Орлов наголошує, що образа може виникнути тільки щодо значущої особи, тому що така людина включена в наш психологічний простір, є частиною нашого Я, а звідси й відчуття, що вона – наша власність, і ми маємо на неї право. Ображаючись, ми позбавляємо людину самостійності, вважаємо, що вона жорстко запрограмована нашими очікуваннями, не поважаємо її право бути такою, яка вона є.

Образа одного часто викликає почуття провини в іншого. Механізм виникнення провини протилежний:

- а) уявлення про те, яким маю бути Я чи моя поведінка відповідно до очікувань іншого;
- б) який Я є тут і тепер;
- в) порівняння моделі очікування з власною поведінкою. Відчуття «Я не такий, яким мене хочуть бачити» знижує самооцінку індивіда і, як наслідок, запускає механізми психологічного захисту.

Психологу корисно познайомитися з механізмами виникнення й інших емоцій: сорому, заздрості, ворожості, марнославства, гордості та ін. [18, 26, 37].

Важливо навчитися *усвідомлювати свої думки* в кожний теперішній момент (принцип гештальттерапії «тут і тепер»). Якщо ми недостатньо усвідомлюємо свої думки, вони поступово можуть ставати нереалістичними. У цьому випадку, на думку Дж. Рейнуотер, ми маємо справу з деструктивним використанням фантазій: «...Спочатку витрачаємо на створення фантазії стільки енергії, що вона починає створювати повний ефект реальності, а потім поводимося так, начебто це справді і є реальність» [43, с. 20].

У психологічній літературі описується безліч сюжетів деструктивних ігор, такі, як: «Катастрофа», «Якби я...», «Це він винуватий...», «Ідеальний варіант», «Який я жахливий..!», «Мене ніхто не любить, тому що я...», «Я знову все зробив не так...», «Він кращий», «А що подумують люди?», «Дірка в бублику» (не помічаючи гарного, бачать тільки погане) та ін. Важливо розпізнавати подібні негативні фантазії і позбавлятися їх, «...бо відомо, що, наполегливо впроваджуючи у власну свідомість певні образи, ми тим чи іншим способом сприяємо їх здійсненню в реальності» [43, с. 20].

Одже, для збереження психічного здоров'я і попередження виникнення психологічних проблем, думки людини повинні бути реалістичними, контрольованими і позитивними.

Не менш важливий *аналіз структури мови* клієнта й уживаних ним граматичних форм. У системі NLP аналізу використовуваної лексики і звичних граматичних форм мови приділяється спеціальна увага. Представники цього напрямку (К. і С. Андреас, Г. Бейтсон, Р. Бендлер, Дж. Гріндер та ін.) вважають, що мовою людина програмує своє мислення, а значить і ставлення до життя, поведінку, взаємини з оточуючими [5, 17]. Наведемо деякі мовні засоби, на які варто звернути увагу при аналізі психологічних проблем людини.

*Узагальнення:* усі, завжди, ніхто, ніколи (такі слова призводять до відчуття безвиході й марності своїх зусиль). Аналізуючи мовні конструкції, до яких входять ці слова, можна поставити уточнювальні запитання: «Усі-усі тебе не люблять?», «А хто конкретно?» або «Невже жодного разу в житті тобі не поталанило?» та ін.

*Упущення інформації:* «буде краще...», або «він розумніший...» (відчуття невизначеності, а звідси – ірраціональність оцінювання).  
Уточнення: «краще за що?», «хто так сказав?», «який критерій?» і т. ін.

*Категорія необхідності-можливості:*

- «Не можу» (мається на увазі «не можу ніколи» – реальність попереднього досвіду). Треба актуалізувати в теперішньому часі, перевести в дію. Наприклад: «А що зараз тобі заважає?», «Що саме викликає труднощі?», «Чого саме боїшся?» і т. д.;
- «Потрібно!» (відчуття, що хтось інший вирішує за особу. Самій людині це не цікаво, не потрібно, але вона підкоряється чужій волі, кимось установленим правилам або власним ірраціональним переконанням). Ця мовна конструкція свідчить про відсутність особистої зацікавленості й відповідальності. Тому доцільно поставити уточнювальні запитання: «Кому це потрібно?», «Чому ви так вважаєте?», «Що трапиться, якщо ви не будете цього робити?», «Що трапиться, якщо ви це зробите?».

Як було зазначено вище, основним завданням когнітивної терапії є *аналіз та зміна* (переструктурування) поглядів людини на життя, її настанов і переконань. Саме вони емоційно забарвлюють (позитивно чи

негативно) реальну дійсність (факти, події), які сприймає людина. Переконавання – це те, що люди думають про факти. Можна виділити:

- *раціональні переконання* (здебільшого об'єктивні, фактичні) – ті, що мають сенс, не суперечать логіці, не викликають негативних емоцій (наприклад, психологія – це наука);
- *ірраціональні* (суб'єктивні) переконання – як правило, не мають сенсу, нелогічні, є істинними для окремих людей (наприклад, всі повинні любити психологію) (табл. 5.2). Ірраціональні переконання переважно є егоцентричними та категоричними. А життя не може бути «білим» і «чорним», воно складається з відтінків і напівтонів. Тому й погляди на нього мають бути гнучкими, такими, що враховують життєві ймовірності та погляди інших. Зрозуміло, що ірраціональні переконання призводять до хибного сприймання дійсності і спричиняють виникнення психологічних проблем особистості, її непорозуміння з оточуючими.

Таблиця 5.2.

#### Раціональні та ірраціональні переконання

	Ірраціональні переконання	Раціональні переконання
1	Кожний повинен любити мене!	Кожний не повинен любити мене
2	Я все повинен зробити добре	Робити помилки – це нормально
3	Деякі люди погані і мають бути покарані	Інші люди – «окей» і Я – «окей»
4	Люди і події мають бути такими, якими я їх уявляю	Я не повинен прагнути всіх контролювати і всім керувати
5	У моїх неприємностях винуваті Ви!	Я відповідаю за себе сам!
6	Зі мною має статися щось жахливе!	Я можу усвідомлювати хід справ
7	Краще не намагатися щось змінити	Важливо діяти!
8	Я такий слабкий і потребую допомоги	Я сильний, я все зможу!
9	Вони кращі за мене	Я – це Я. Вони – це вони
10	Ваші проблеми є моїми проблемами	Інші люди здатні самі відповідати за себе
11	Є тільки один правильний шлях. Я не можу змінитися	Я можу бути гнучким, можу змінюватися

Джилл Андерсон пропонує систему корекційної роботи, спрямовану на аналіз ірраціональних переконань та їх заміну на раціональні за допомогою навчання нових граматичних форм мови [4]. Наведемо деякі з них.

«Нові» граматичні форми мовлення, які:

- *азначають перевагу*: я надаю перевагу...; я хочу...; це добре, якщо...; це неприємно...; я був би задоволеним... і т. д.;
- *азначають прийняття* відповідальності: я відповідаю за...; це для мене... (важко, нецікаво або важливо, має значення) та ін.;
- *використовуються для узагальнень*: інколи, багато, подібно, кілька, дехто, переважно тощо.

- використовуються для вилучення «катастроф»: я не вважаю приємним...; це буде важко, але я справлюсь; я сподіваюсь, що (подія) не трапиться, але якщо це станеться, я буду готовим – тощо.

Навчання (краще на групових заняттях) підлітків та юнаків вживанню названих мовних форм сприяє переструктуруванню їх мислення, а отже, і зміні ставлення до самих себе, своїх можливостей, оточуючих людей.

Корисно проаналізувати з клієнтом і його особисті переконання стосовно своїх прав у взаєминах з іншими людьми та світом загалом. Обговорити з ним (або запропонувати обміркувати самостійно) напрацьовані у світовій психотерапевтичній практиці «особисті права людини», якими можна користуватися як механізмом психологічного захисту, і які підтримують впевненість людини в собі [48].

Назвемо деякі з прав людини. *Ви маєте право:*

- іноді ставити себе на перше місце – право на успіх;
- просити про допомогу та емоційну підтримку;
- протестувати проти несправедливого ставлення або критики;
- на власну думку і переконання;
- робити помилки (і бути відповідальними за них), поки не знайдете правильний шлях;
- надавати можливість людям вирішувати їхні власні проблеми;
- відповідати відмовою на прохання, яке вас не влаштовує;
- змінювати свої рішення або обирати інший спосіб дій;
- на свої власні почуття – незалежно від того, чи розуміють їх оточуючі;
- побути на самоті, навіть якщо інші прагнуть вашого товариства.

Наголосимо, що заявляючи про особисті права, слід пам'ятати: вони є й у всіх інших людей.

Розглянемо ще деякі *прийоми роботи* практичного психолога на аналітичному етапі когнітивної психокорекції.

У ряді випадків, у бесіді, психолог може попросити клієнта:

- *пояснити* те чи інше ставлення оточуючих осіб (батьків, друзів тощо) до нього;
- *навести приклади цього ставлення;*
- для кращого розуміння почуттів і поведінки значущих осіб можна запропонувати техніку «обміну ролями» (див. методи психодрами), у якій психолог відіграє роль клієнта, а він (клієнт) – ролі осіб, у взаєминах з якими виникають труднощі.

Цінним для діагностики і корекції особистості є тематичної апперцепції тест (ТАТ), за картинками якого просять скласти розповідь, що першою спала на думку [15]. У цих розповідях, особливо в розповідях проблемних підлітків, знаходиться висвітлення нерозв'язаність особистісної ситуації, утрата впевненості в собі, надійності оточення й сенсу життя. У довірливій бесіді з

дитиною можуть бути розкриті багато її переживань. Підлітків часто гнітить те, що вони не такі, як усі, що вони не можуть знайти і зрозуміти себе. Часто вони вважають стан справ безвихідним, а себе нещасливими і нікому не потрібними. Однак, зовні вони поведуться підкреслено байдуже або навіть агресивно відмовляються від допомоги, розчарувавшись у попередніх стосунках із дорослими. У цьому випадку зацікавити їх можна тільки переконливим показом можливостей саморегуляції і самовдосконалення. Важливо показати, що подібні проблеми переживають багато інших людей і їх можна подолати. Довірлива манера бесіди, уміле використання навіювання й авторитет особистості психолога допомагають створити необхідне взаєморозуміння в спілкуванні з підлітком. Якщо у взаєминах із ним психолог щирий, рівний, доброзичливий, емоційно чуйний, гнучкий, внутрішньо впевнений і послідовний, то така модель поведінки дозволить підлітку повірити в себе і може слугувати стимулом для зміни внутрішніх настанов. Зміні особистісних настанов також сприяють такі прийоми:

- *обговорення психологічного щоденника* (або зошита) підлітка, у якому відбиті проблеми взаємин дитини і зміни, що відбуваються з нею;
- *продумане використання художньої літератури* (оповідань, поезії, легенд, крилатих висловів, бувальщин), а також фільмів;
- *групові дискусії*;
- активна участь у корекційній групі з метою *одержання зворотного зв'язку*.

У плані розуміння й відреагування конфліктних ситуацій добре зарекомендував себе *переказ складених вдома історій* на реальні та фантастичні теми. Вибір теми, як правило, визначається самою дитиною і найчастіше тією чи іншою мірою відображає актуальну для неї тематику переживань. За згодою дитини історія може бути розіграна в ролях за участю психолога, батьків і однолітків.

На третьому етапі когнітивної психокорекції бесіда з клієнтом будується таким чином, щоб він міг сам або за допомогою психолога розв'язати свої психологічні проблеми.

Школярам можна запропонувати набори малюнків (Рене-Жиля, Розенцвейга та ін.), де представлені різноманітні, у тому числі й конфліктні, ситуації взаємин дітей у родині, дитячому садку, школі. *Обговорення деяких малюнків* із дітьми закінчується запитанням про те, як би вони повели себе на місці того чи іншого персонажа. При неадекватному розв'язанні ситуацій психолог підказує інші шляхи розв'язання. Варіанти розв'язання пропонують відтворити вдома за допомогою малюнка або пантоміми, тілесних вправ, розмови з «відсутньою особою» (див. техніки психодрами), після чого вони можуть бути розіграні в ролях.

Успішним є і застосування *методики «незакінчених історій»*, розв'язку яких і завершення повинні придумати самі діти. Історії побудовані таким чином, що в них немає однозначного вирішення конфліктної ситуації

і вони допускають у широких межах імпровізацію. Складність пропонуванних ситуацій залежить від віку дітей. Діти, особливо підлітки, як правило, досить швидко знаходять найбільш доцільний спосіб розв'язання конфліктних ситуацій, і це дозволяє їм краще зорієнтуватися в подібному випадку в реальному житті. Наступне програвання експромтом завершальної частини історії створює більш міцні навички адаптивної взаємодії в складних життєвих ситуаціях. Як «домашнє завдання» дітям пропонують здійснити на практиці один із розглянутих варіантів поведінки. Досягнення в цьому навіть невеликих успіхів, разом з підтримкою психолога, зміцнює в них віру в себе, свої можливості і здібності. Тим самим створюються умови для адекватного уявлення про себе і зміцнення почуття власної гідності. Це робить більш успішними перебудову взаємин з оточуючими і зміну несприятливих рис характеру.

Пропонуємо деякі когнітивно-орієнтовані методи психокорекції для *керування емоційним станом та поведінкою у складних життєвих ситуаціях*.

*При очікуванні того, що має статися:*

1. Метод повної раціоналізації майбутньої події – це детальне, спокійне осмислення ситуації, що має відбутися. Він застосовується для того, щоб усі її моменти були ясні і стали нібито звичними в майбутньому. Адже найнеприємніше – це невизначеність. Будь-яка ясність, пов'язана навіть із настанням негативної події, набагато легше переноситься, ніж невизначеність.
2. Якщо майбутня ситуація детально проаналізована і знято фактор невизначеності, можна подумки програти свою роль, тактику аргументування і поведінку в умовах ситуації. Така внутрішня робота додає впевненості і знімає зайве напруження.
3. Осмислення набутого життєвого досвіду вдало завершених складних життєвих ситуацій, аналіз того, що допомогло їх благополучному розв'язанню, приведе вас до висновку типу: «Я вирішував складні проблеми, вирішу і цю».
4. Можна уявити (ніби пережити) найгірше завершення майбутньої ситуації, визначити свої життєві альтернативи і тактику поведінки в цих умовах. Тоді невдача не здаватиметься катастрофою, крахом.
5. Намагайтеся реалістично осмислити майбутнє і його можливі наслідки. Як недооцінка ситуації, так і непотрібне фантазування з приводу її небезпеки можуть привести до негативних наслідків.

*Якщо складна ситуація сталася, подолати її вам допоможуть такі психологічні прийоми:*

1. Спокійно розберіться в суті того, що відбувається. Не поспішайте з висновками, оцінками, ярликами. Поки що важливим є лише питання: «А що, власне, сталося?» Чи не перебільшуєте ви значущість того, що трапилось? Яке значення має воно порівняно з вашою можливістю жити,

бачити, чути, насолоджуватися, любити і бути коханим, порівняно з вашою можливістю все змінити і все почати спочатку? Можливо, те, що сталося, не така вже доленосна втрата порівняно з тим, що ви маєте від життя і що будете мати. Більш того, пережиті вами неприємності це нормальні явища на суперечливому життєвому шляху. Без неприємностей і суму ми не змогли б цінувати позитивне й відчувати радість. Важливо вміти усвідомити, що спади і підйоми – це норма життя (життя – то «зебра»). І навчитися ставитися до тимчасових неприємностей, життєвих збоїв з розумінням, по-філософськи. Адже в підсумку життя завжди позитивне.

2. Крім того, більшість подій у нашому житті не є ні гарними, ні поганими, а містять у собі і те й інше (медаль має дві сторони). Тому у всьому, що відбувається, намагайтеся знайти позитивні якості (психолог може запропонувати вправи на пошук позитивних сторін у різних життєвих ситуаціях, явищах).

3. Навіть якщо ситуація дуже негативна, можна запитати себе: «Чого навчила мене ця ситуація? Чим корисний набутий у ній досвід?». Відповіді на ці питання (краще письмові) допоможуть не тільки осмислити ситуацію, а й оцінити її об'єктивно, перетворити емоційну реакцію (Це жахливо! Я Цього не переживу!) у більш раціональне сприйняття (Це жахливо, але я це переживу і стану більш сильним і мудрим). Було б дуже корисно думати, що багато складних ситуацій, у які ми потрапляємо, могли б змінити наше життя на краще. За словами відомого філософа і поета Р.Емерсона, мірою психічного здоров'я є схильність в усьому шукати гарне – тобто позитивне сприйняття життя.

Сприйняття життя стане позитивним, коли людина звільниться від непотрібних звинувачень навколишнього світу і самозвинувачень. Негативний образ мислення викликає негативні почуття та очікування. Тому так важливо контролювати свої думки і *вчитися змінювати негативні думки на позитивні*. З цією метою пропонуємо декілька вправ.

**Вправа 7. «Щоденник думок».** Зробіть собі щось подібне до щоденника (словника). Декілька разів на день (краще передбачити для цього певний час) на одній сторінці щоденника фіксуйте всі позитивні думки, які приходять вам у голову, а на іншій – негативні. Через певний час, наприклад, 2-3 тижні, проаналізуйте свої нотатки. Аналіз негативних думок допоможе вам усвідомити свою психологічну проблему, з якою надалі треба працювати. Список позитивних думок бажано переписати на окремий аркуш, періодично його перечитувати (особливо при поганому настрої та в скрутні моменти життя) і постійно поповнювати. Ця вправа допоможе вам контролювати свої думки та зумовить зміну їх забарвлення.

**Вправа 8. «Позитивна переоцінка».** Складіть перелік п'яти негативних ситуацій або явищ вашого життя. Спробуйте знайти в них позитивні моменти. До завдання поставтесь легко, з гумором – це допоможе знизити негативне сприйняття життєвих обставин, подивитися на них з іншого боку.



**Вправа 9.** «Три варіанти події». Згадайте останню складну ситуацію у вашому житті. Виконайте письмово таку роботу:

1. Придумайте три варіанти того, як вона могла б погіршитись.
2. Придумайте три варіанти її поліпшення.
3. Розглядаючи шляхи погіршення ситуації, проаналізуйте, чого вам надалі треба уникати, а чого слід навчитися. Запишіть на папері: «Мені треба навчитися...», «Надалі я буду...».
4. Розглядаючи шляхи поліпшення, сплануйте програму дій.

**Вправа 10.** «Зміна негативних думок на позитивні». Сядьте зручніше, розслабтеся. Проаналізуйте свої думки про те, що вас турбує. Порівняйте, як слова співвідносяться з вашими почуттями. Якщо ви скажете: «Я ніколи не закінчу цю справу!», ви її дійсно не зможете закінчити або це буде довго і важко. Скажіть собі: «Я зосереджусь і доведу справу до кінця!». На аркуші паперу з одного боку напишіть свої негативні думки: «Я не можу...», «Я не зроблю...», «Я не буду...» тощо. З іншого боку запишіть ці ж думки, тільки у ствердній формі: «Я зможу...», «Я зроблю..., Я буду...». У тих випадках, коли у вас щось не виходить або виникають проблеми, напишіть про них у позитивному ключі і кілька разів прочитайте (проговоріть) ці твердження вголос.

Для успішного подолання складних життєвих ситуацій абсолютно необхідне і *позитивне сприйняття* людиною себе (роль позитивної Я-концепції розглядалася в першому розділі), віра у свої сили і можливості: «Я справлюся! Я зможу!». Людина, яка позитивно сприймає себе, більш удачлива, самостійна, внутрішньо врівноважена, терпима до оточуючих і поблажлива до їхніх слабкостей.

Формулу самосприйняття вдало сформулювала В.Сатир у книзі «Як будувати себе і свою родину». Подамо її повністю.

«Я – це Я.

В усьому світі немає нікого точнісінько такого, як Я.

Є люди чимось схожі на мене, але немає нікого точно такого ж, як я.

Тому все, що виходить від мене – це справді моє, тому що саме Я вибрала це.

Я знаю, що дещо в мені спантеличує мене, і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я дружу із собою і люблю себе, Я можу обережно і терпляче відкривати в собі джерела того, що спантеличує мене і дізнаватися все більше і більше різних речей про себе саму.

Коли Я вдивляюся у своє минуле, дивлюся на те, що Я бачила і відчувала, що Я говорила і що Я робила, як Я думала і як Я почувала, Я бачу, що не все цілком мене влаштовує. Я можу відмовитися від того, що здається невідповідним, і зберегти те, що здається дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі самій.

Я можу бачити, чути, почувати, думати, говорити і діяти. Я маю все, щоб бути близькою з іншими людьми, щоб бути діяльною, вносити зміст і порядок у світ речей і людей навколо мене.

Я належу собі, і тому Я можу будувати себе. Я – це Я, і Я – це чудово».

Нагадаємо, що формування позитивного самосприйняття є особливим завданням корекції і вимагає спеціальної роботи психолога.

Запропонуємо деякі когнітивно-орієнтовані методи психокорекції для роботи з прагненнями, мріями і бажаннями клієнта. Цю роботу психолог може побудувати так.

Спочатку треба провести роботу, яка б допомогла визначити власні мрії та бажання, чітко усвідомити свою мету. Для цього можна запропонувати таку вправу.

**Вправа 11. «Усвідомлення бажань».** Візьміть ручку та аркуш паперу. Влаштуйтеся зручніше там, де відчуваєте себе максимально комфортно. Складіть список того, про що ви мрієте: ким і яким хочете стати, де жити, чим займатися, що мати і т. д. Дайте волю своїй уяві. Ні в чому себе не обмежуйте. Запишіть усі свої бажання і мрії.

Записуючи те, чого б ви хотіли досягти, дотримуйтеся правил:

- а) формулюйте свої мрії у позитивних термінах;
- б) будьте конкретними – чим більш детально, сенсорно забарвлено ви уявите свою мету, тим чіткіше вона зафіксується у вашому мозку (стане ніби реальною);
- в) ясно уявіть результат досягнутого бажання – що буде, яким ви будете, коли здійсниться ваша мрія (вправи «Мій ідеальний день» або «Машина часу»);
- г) важливо формулювати такі цілі, досягнення яких залежить переважно від вас;
- д) проаналізуйте, чи не зашкодите ви реалізацією своєї мети іншим людям – наскільки вона «екологічно чиста».

На наступному етапі слід проглянути список бажань і визначитися, до якого періоду вашого життя вони належать: теперішній час, близька чи далека перспектива. Складіть часову сітку ваших бажань і цілей.

Тепер з усього, що ви написали, виберіть кілька найважливіших цілей.

Проаналізуйте і запишіть, чому ви впевнені, що це для вас важливо. Річ у тім, що людина може досягти чого завгодно, якщо в неї є для цього серйозні внутрішні підстави, впевненість у необхідності досягнення певної мети.

**Вправа 12. «Аналіз бажань».** Для того щоб клієнт визначився та отримав впевненість у значущості для себе здійснення даного бажання, психолог може разом із ним проаналізувати відповіді на такі питання:

1. Чи можливо мати, зробити, випробувати це чи стати цим? (Чи реалістична мрія).
2. Чи треба це робити? (Проаналізувати позитивні і негативні сторони бажаного.)
3. Чи дасть мені це те, чого я дійсно потребую? (Аналіз мотиву бажання.)
4. Чи варто це тих зусиль, які будуть потрібні для здійснення?

Якщо в ході обговорення клієнт утвердиться у своєму бажанні досягти поставленої мети, можна продовжувати роботу далі:

- Складіть перелік тих необхідних для досягнення мети ресурсів, які ви вже маєте (це може бути: риси характеру, розумові здібності, ваша енергія, друзі, фінанси, час тощо).
- Пригадайте і запишіть 3-5 випадків з вашого життя, коли ви *відчули, що досягли успіху* (ефективно, коли ця справа виконується в групі). Що ви тоді робили? Які свої якості, можливості використовували. Скажіть собі: «Я досяг успіху, досягну ще раз!».
- Подумайте і запишіть, *якою людиною ви повинні бути*, щоб досягнути своїх цілей. Чого вам не вистачає? Може, ви б хотіли бути більш зібраним, дисциплінованим, а може, навпаки, розкутим. Може, ви хотіли навчитися планувати свій час або підвищити самооцінку? Психолог може запропонувати і провести роботу щодо *створення власного іміджу*.
- Сформулюйте, що вам конкретно заважає тут і тепер мати все те, про що ви мрієте, до чого прагнете. Усвідомте свої особистісні «стратегії, які призводять до поразки».
- Складіть план (крок за кроком) досягнення своєї мети, який би включав і сьогоднішній день.

Психолог допомагає проаналізувати і спланувати шляхи досягнення поставленої мети.

Такий вид корекційної роботи особливо корисний для осіб юнацького віку, перед якими постає вибір життєвих і особистісних альтернатив.

Для формування уміння самостійно ставити перед собою цілі й визначати шляхи їх досягнення психолог може запропонувати підліткам і старшим школярам наступні вправи.

**Вправа 13. «Формула самозміни».** Візьміть ручку і запишіть на аркуші паперу: «Я хочу бути...», «Я можу бути...», «Я буду...» і назвіть ті цілі, які ви хочете досягти або якості, які бажаєте виробити в собі. Цю «формулу самозміни» слід повторювати якнайчастіше, бажано щодня, адже думки, які ми собі дозволяємо, створюють нас.

**Вправа 14. «Дерево мети».** Прочитайте свою формулу самозміни: «Я хочу бути, Я можу бути, Я буду» і проаналізуйте, що необхідно зробити

для досягнення поставленої мети. Напишіть: «Дерево мети» і визначте кроки до успіху (їх не повинно бути багато, і вони мають бути реальними). Попросіть дорослих і однолітків, яким довіряєте, допомогти вам.

**Вправа 15. «Кроки до успіху»:**

1. На аркуші паперу (згодом можна просто в уяві) намалуйте сходи. На кожній сходинці напишіть дію, яка приведе вас до успіху (вершину сходів).
2. Заплющте очі й уявіть собі кожен «крок». Почекайте, поки образ стане виразним, чітким, поки його не відчує тіло (наприклад, ви пишете за столом).
3. Усвідомте (складіть список) усього, що вам заважає. Якщо це думки, які відволікають вас (радісні чи неприємні), зробіть глибокий вдих і «видихніть» їх. Якщо це якісь проблеми, наприклад незавершена попередня справа чи просто неприбраний стіл, по-можливості вирішіть їх.
4. Якщо вам важко почати творчу роботу – спробуйте спочатку виконати вправи на релаксацію, медитацію, дихальні або тілесні вправи.

Одже, використовуючи когнітивно-орієнтовані методи психокорекції, спираючись на спокійний конструктивний аналіз проблем і суперечностей можна активно знаходити реальні шляхи їх подолання, керувати своїм емоційним станом, поведінкою, планувати життя. У сучасній психологічній практиці напрацьовані когнітивно-орієнтовані методи для: корекції стійких емоційних розладів і депресії, розвитку впевненості в собі і почуття власної гідності, відпрацювання прийняття рішень і створення індивідуального іміджу, поліпшення взаємин з іншими людьми, вирішення стресових і кризових ситуацій та ін.

### 5.3. Використання методів гештальттерапії з корекційною метою

Нагадаємо, що завдання гештальттерапевта полягає в тому, щоб допомогти клієнту усвідомити свою потребу, зробити її більш чіткою (сформулювати гештальт) і нейтралізувати, завершити її [40].

Гештальттерапія найчастіше проводиться в індивідуальній формі. Якщо ж вона проводиться в групі, психолог, як правило, працює з одним (рідше з двома) учасником. Інші члени групи можуть ідентифікуватися з «працюючим» учасником, надавати йому емоційну підтримку, а в деяких випадках забезпечувати зворотний зв'язок.

Гештальттерапія передбачає такі основні компоненти:

- розширення усвідомлення;
- інтеграція протилежностей;
- посилення уваги до почуттів;
- робота з мріями (фантазіями);
- прийняття відповідальності на себе.

**Розширення усвідомлення.** Під час проведення гештальттерапії широко використовуються вправи, спрямовані на розширення (поглиблення, уточнення, диференціювання) усвідомлення того, що належить до внутрішньої і зовнішньої зон усвідомлення.

Психолог просить учасника заплющити очі і, дотримуючись принципу «тут і тепер», сконцентруватися на відчуттях свого тіла. Своє усвідомлення внутрішньої зони учасник починає словами: «Зараз я відчуваю...» – і далі описує свої відчуття, які виникають на поверхні шкіри, у м'язах, внутрішніх органах. Потім він розплющує очі і зосереджує свою увагу на зовнішній зоні. Усвідомлення навколишнього світу також супроводжується словами: «Зараз я усвідомлюю...» – і далі йде інформація про відчуття, які викликають у нього різні предмети, звуки, запахи тощо [48]. Гештальттерапевти вважають ці вправи дуже ефективними, оскільки вони дають можливість набутти і засвоїти досвід усвідомлення.

Як ми знаємо, існує ще й середня зона, до якої належать думки, фантазії, ставлення, очікування та інші інтелектуальні процеси. Нагадаємо, що, на думку Ф. Перлза, корені психологічних проблем лежать у «нашій тенденції фантазувати й мудрувати при інтерпретації того, що ми усвідомлюємо». Тому надзвичайно важливо навчитися чітко розрізняти те, що є насправді, і те, що людина уявляє собі, контролювати свої думки (щоб уникнути «деструктивних ігор») і постійно усвідомлювати, наскільки реалістичні, обґрунтовані, а не надумані власні переживання, чим вони викликані і на реалізацію якої особистісної потреби спрямовані.

Дж. Рейнуотер радить, дотримуючись принципу «тут і тепер», періодично ставити собі два «магічних» запитання:

1. Що відбувається зі мною в даний момент? А саме:
  - що я зараз роблю?
  - що я відчуваю?
  - про що я думаю?
  - як я дихаю? і т. д.
2. Чого б мені хотілося в наступний момент? Тобто чи хочу я продовжувати робити, думати, відчувати і дихати так само? Або ж хочу щось змінити? [43].

Наведемо приклад вправи, спрямованої на розширення усвідомлення при роботі з підвищеним почуттям тривоги.

### ***Вправа 16. «Перебування в теперішньому»***

1. Якщо ви часто відчуваєте підвищену тривогу, спросить у себе:
  - чи не заперечую я теперішнє, концентруючись на майбутньому?;
  - я тривожуся через те, що перебільшую проблему чи відтягую її вирішення?;
  - чи можу я що-небудь зробити зараз, щоб перестати тривожитися – завершити звіт, повернути книгу, вибачитись перед людиною тощо.

2. Далі спробуйте відчуті переживання в «теперішньому». Важко відчуті тривогу, коли ви «тут і тепер»:

- зосередьте свою увагу на навколишньому. Усвідомте предмети, кольори, запахи, звуки, які вас оточують. Почніть опис того, що ви відчуваєте, фразою: «Тут і тепер я усвідомлюю...»;
- тепер зосередьтесь на ваших тілесних відчуттях: шкірі, м'язах, диханні, стукоті серця і т. д. Почніть опис фразою: «Тут і тепер я усвідомлюю ...». Намагайтесь дихати повільно і більш глибоко.

Кожного разу, коли ви відчуваєте тривогу, виконуйте цю вправу перебування в теперішньому. Особливу увагу зверніть на усвідомлення свого дихання.

**Інтеграція протилежностей.** У людині постійно йде боротьба двох або кількох протилежних бажань і тенденцій. В одній людині часто сполучаються пасивність і активність, конформність і незалежність тощо. Сполучення полярних якостей психіки особливо характерне для підліткового віку. У підлітків дуже часто цілеспрямованість і наполегливість поєднується з нестійкістю та імпульсивністю, потреба в спілкуванні – з бажанням усамітнитися, розв'язність сусідить із сором'язливістю, романтизм – із сухим раціоналізмом. Боротьба цих протилежних особистісних якостей нерідко буває причиною виникнення внутрішнього конфлікту. Для гештальт-терапевта важливо, щоб клієнт усвідомив свої протилежні якості.

З цією метою в гештальттерапії використовується *методика «двох стільців»*. Учасник сідає спочатку на один стілець і починає описувати свої відчуття з позиції «нападаючого», потім пересаджується на другий стілець, що стоїть навпроти, і виступає вже з позиції «того, хто захищається». Нападаючий, як правило, повчає, диктує своєму опонентові, що той повинен робити, як має поводитися, а той, хто захищається, намагається пояснити поведінку. Виходить діалог, у якому клієнт відтворює конфлікт між своїми полярними відчуттями і намагається усвідомити їх. Наприклад, клієнтка переживає почуття провини перед матір'ю і водночас прагне до самостійності й незалежності. Психолог скеровує її роботу за методикою «двох стільців» таким чином, щоб допомогти їй ідентифікувати і чітко описати всі ті протилежності, які зумовлюють конфлікт. Знаходячись на першому стільці, учасниця розповідає матері про свої бажання, плани, ставлення та вимоги. На другому стільці учасниця виправдує матір, намагається зрозуміти її, стати на її місце. У міру того, як ці крайності включаються в діалог, дві точки зору поступово усвідомлюються, чітко розмежовуються, почуття відокремлюються одне від одного і прояснюються. Клієнтка навчається відрізняти реальні події від своїх фантазій, проєкцій і приходять до компромісного рішення. Таким чином, учасник повністю переживає обидва компоненти свого «Я», включаючи і той, що частіше заперечується

або не усвідомлюється через його неприємний характер. Як тільки обидва боки протилежності усвідомлюються, то стає простіше інтегрувати їх у своїй особистості. Робота над внутрішньою полярністю дуже важлива для того, щоб людина зрозуміла і прийняла себе. При цьому суттєвим є те, щоб роз'єднані частини знову з'єдналися, тому що тільки тоді можливе формування цілісної, урівноваженої особистості.

Наведемо приклад вправ, спрямованих на роботу з *полярністю особистості*.

**Вправа 17. «Протилежні двері».** Психолог звертається до гравця: «Наліво від тебе – двері, направо – теж двері. За одними дверима знаходиться те, що приносить тобі в житті радість, за другими – те, що ти не любиш, боїшся або що мучить тебе. Відчини одні двері і роздивися все, що за ними є. Пауза. Тепер відчини інші двері і довідайся, що знаходиться за ними». Можна запропонувати гравцеві намалювати те, що він побачив. Обговорення.

Варіантів такого завдання декілька, наприклад, така вправа.

**Вправа 18. «Чарівні дзеркала», або «Яким я є, яким би хотів бути і яким би не хотів...».** За одними дверима знаходиться дзеркало і в ньому ти виглядаєш таким, яким би хотів стати. За другими – дзеркало, в якому відбивається все, що ти не любиш у собі. Це особливі дзеркала – у них ти можеш побачити не тільки свій зовнішній вигляд, але й свої риси характеру та інші психологічні якості.

Підійди до першого дзеркала, яке відображає тебе таким, яким би ти хотів стати, і ретельно роздивись себе – постать, вираз обличчя, психологічні якості, які ти маєш. Тепер зроби крок прямо крізь дзеркало. Ти потрапив у світ, про який мріяв, де здійснюються всі твої бажання. Що і кого ти там побачив? Пауза. Тепер повернись назад і підійди до іншого дзеркала (процедура повторюється). Що ти побачив за ним? Як у цьому задзеркаллі до тебе ставляться? Намалюй себе в обох світах.

**Посилення уваги до почуттів.** Як ми вже знаємо, усвідомлення своїх почуттів має бути безперервним. На жаль, багато людей переривають процес усвідомлення, як тільки він стосується неприємних переживань. Так, підліток, який посварився з батьками, охоче і продуктивно усвідомлює ті почуття і переживання, що реабілітують його в цій ситуації, а батьків роблять винуватими. Але щойно справа доходить до почуттів протилежного порядку, процес їх усвідомлення може перерватися. Це уникнення усвідомлення приводить до того, що почуття залишаються невідреагованими, а ситуація не вирішеною. Тому в гештальттерапії розроблено ряд методик, які дозволяють посилити увагу до почуттів.

- Наприклад, методика **«виконання ролей»**. Клієнт виконує роль, яка дозволяє йому повністю виразити свої реальні почуття. Це допомагає їх усвідомленню і прийняттю або відреагуванню.

- Іноді навіть буває корисним *гіперболізувати* (перебільшити) свої почуття чи манеру поведінки, зробити їх гротескними. Наприклад, учасник, відчуваючи апатію, подавлений настрій, починає надмірно жаліти себе і скаржитися на життя. Або учасник, у поведінці якого проявляється тенденція постійно підлещуватися, починає кожне речення словами «вибачте, будь ласка».
- Якщо ж клієнт усвідомлює поведінку і вважає її небажаною, він може спробувати повністю *змінити її на протилежну*. Наприклад, підходящою зміною поведінки для боязкого учасника буде хвалькувата розмова гучним авторитарним тоном із кожним членом групи. Свої почуття клієнт може виразити в пантомімі, через малюнок, пісню, танець, тілесні вправи тощо. Це допоможе йому чітко і повністю усвідомити свої відчуття і переживання.

Наведемо приклад корекційної роботи з використанням методик «виконання ролей», «перебільшення почуттів» та «двох стільців», спрямованої на подолання роздратованості і гніву.

***Вправа 19. «Розмова з відсутньою особою».***

1. Уявіть собі людину, яка викликає у вас почуття роздратування і гніву. Голосно скажіть, як ви на неї розгнівані і чому.
2. Почніть усвідомлювати реакцію вашого тіла на ваш гнів. Чи стримуєте ви якусь частину свого тіла? Стискуєте зуби? Кулаки? Напружуєте м'язи обличчя? Посильте ваші тілесні обмеження. Що ви відчуваєте?
3. Обміняйтеся ролями з тією людиною, яка викликала у вас почуття гніву і будьте цією людиною. Спробуйте зрозуміти, чому ця людина так поводить себе щодо вас? Сформулюйте у відповіді те, що вона відчуває, і те, чого вона добивається. Відповідайте так, ніби ця людина насправді знаходиться поряд.

Продовжуйте діалог, переключаючись з однієї ролі на іншу.

4. Якщо ви відчуєте, що якась фраза (наприклад: «Припиніть втручатися в моє життя!», «Припиніть шкодити мені!», «Перестаньте ставити мене в незручне становище» або «Чому ви не попередили мене заздалегідь?») найкраще виражає ваш гнів, то повторіть цю фразу кілька разів, кожен раз усе голосніше й голосніше, поки не перейдете на крик.

5. Потім станьте на стілець. Уявіть, що людина, яка викликала у вас гнів, знаходиться нижче вас. Погляньте на цю людину зверху і скажіть, що вас вивело з себе і чому. Скажіть усе, що вам насправді хотілося б сказати, але ви ніколи собі цього не дозволяли.

6. Якщо вам потрібна фізична розрядка для того, щоб дати вихід накопиченому гніву, – зробіть це.



**Робота з мріями (фантазіями).** У гештальттерапії існує ряд вправ, що активізують уяву для полегшення процесу проєкції і допомагають учасникам ідентифікувати деякі аспекти своєї особистості, які ніколи повністю ними не усвідомлювалися. Так, на практиці широко використовується вправа **«Старий покинутий магазин»**, яку запропонував Дж. Стівенсон ([48]). У цій вправі клієнтові пропонується уявити себе якимось предметом і розповісти про його існування від першої особи.

Існує багато варіантів такого завдання. Наприклад, учасники можуть уявити, що вони – квіти, й описати свій колір, форму, ґрунт, на якому виростають, те, як вони відчувають сонце, дощ, вітер. Ідентифікуючись з предметами, ми переносимо на них якісь свої особистісні аспекти, а це допомагає краще зрозуміти себе або отримати зворотний зв'язок від інших (вправи «Гарячий стілець», «Асоціації»).

Наведемо приклад корекційної роботи з використанням фантазії, спрямованої на усвідомлення свого внутрішнього світу, *саморозуміння, відреагування негативних емоцій*.

#### **Вправа 20. «Керовані фантазії»**

- Можна запропонувати дитині уявити себе човном під час шторму або птахом, який літає над бурхливим морем. Спитайте, що вона відчуває? Попросить намалювати уявлене.
- Уяви собі, що ти видихаєш вогонь, полум'я стає все більшим і більшим. Ти спалюєш усіх кого, не любиш. Що ти відчуваєш? А що буде потім?
- Уяви собі, ти заблукав вночі у лісі, ти один, темно, ти чуєш шурхіт та ін. У далечині ти бачиш світло віконця. Про що ти думаєш? Що робиш?
- Ти хочеш піднятися на гору. Шлях важкий – з прірвами і великим камінням. Стало темно. Налетів вітер. Ти маєш боротися, щоб просуватися далі. Що ти відчуваєш? Несподівано туман розвіявся, вітер стих. Що ти бачиш? Що відчуваєш?
- Темна ніч, ти біжиш, рятуєшся від чогось.
- Уяви собі, що твої батьки поїхали. Ти тихенько піднімаєшся на горище... Там ти знаходиш стару скопню і обережно відкриваєш його... Що ти побачив усередині? (можна продовжити вправу так, як «Старий покинутий магазин»).
- Уяви собі, що при народженні тебе підмінили. І тепер ти хочеш знайти свою справжню родину. Як вона виглядає?
- Того, хто викликає у тебе справжню лють, можеш уявити у вигляді тварини. Сам ти теж тварина. Як ви зустрінетесь?
- Ти потрапляєш у підвали замку. Довго блукаєш... і нарешті виходиш у приміщення, у якому багато дверей. На одних із них написане твоє ім'я. Ти підходиш до цих дверей, відчиняєш і заходиш всередину. Що ти бачиш? На інших дверях можуть бути, наприклад, такі написи: «Школа», «Друзі», «Родина», «Моє життя» тощо.

- У замку можна зустріти старого мудреця, який може відповісти на всі поставлені запитання [43, с. 214].

Наприкінці всіх цих вправ можна запропонувати намалювати все, що учасники уявили собі, і розповісти про бачене.

**Прийняття відповідальності на себе.** Люди часто схильні перекладати відповідальність за свої негативні вчинки і почуття на інших. Багато хто з них щиро вважає, що в їх невдачах винуваті не вони самі, а інші люди або обставини. Особливо це характерно для підлітків.

Тенденцію уникати відповідальності за самих себе і робити відповідальними за свої вчинки інших людей Ф. Перлз називав «дірами в особистості». Згідно з Ф. Перлзом, людина проектує неприємні для неї почуття зовні тільки тоді, коли не в змозі усвідомити їх у самій собі. У подібних випадках психолог не поспішає надавати підтримку клієнту в його скаргах і створює ситуацію, у якій би він приймав відповідальність за розв'язання проблеми на себе. Для освоєння цієї техніки можна запропонувати вправу.

**Вправа 21. «Прийняття відповідальності на себе».** Сядьте вічна-віч із партнером і, дивлячись йому в очі, скажіть три фрази, що починаються словами: «Я повинен» (можете зробити це перед дзеркалом). Партнер, дивлячись вам в очі, на кожну вашу фразу «Я повинен» має вимовити свою фразу: «А що станеться, якщо ти цього не зробиш?»

З'явиться перелік подій. Нехай партнер визначить, чи належать запропоновані вами події до вашого власного життя або ж вони відносяться до життя оточуючих вас близьких і далеких людей.

Звичайно, ви можете вказати на такі події, що потребують додаткових запитань від вашого партнера. Якщо партнер не може вирішити, чи належить ця подія до переліку подій вашого життя або до життя близьких, то нехай він визначить, чи маєте ви реальну владу над ситуацією, чи не маєте. Якщо реальна влада у вас у руках, значить, ви можете прийняти відповідальність і забрати слова «я повинен», замінивши їх словами «я хочу», «я надаю перевагу». Смісл цієї вправи полягає в тому, що ви змінюєте модальний безособовий вислів «я повинен» (а в ньому звучить не ваша відповідальність, а відповідальність когось, кому ви «повинні») на особисте відповідальне «я хочу». Поділіться з партнером переживанням, пов'язаним з начебто простою заміною. Усвідомлення того, що з вами відбувається, і того, до чого ви прагнете, допоможе вам відчутти, наскільки все у ваших силах і зрозуміти, що в будь-якій ситуації, при будь-якому рішенні й виборі – слово за вами.

Прийоми гештальттерапії відкривають можливості емоційно повного і вільного контакту зі світом, собою та іншими людьми, дають змогу гармонізувати життя клієнта, його потреби з можливостями, уникнути дії захисних невротичних механізмів.

#### 5.4. Використання методів психодрами з корекційною метою

Класична психодрама – це терапевтичний груповий процес, у якому використовується метод драматичної імпровізації для вивчення внутрішнього світу людини [31].

Творець психодрами Якоб Морено спирався на положення, що дослідження та усвідомлення почуттів, прояснення міжособистісних стосунків, формування нових ставлень і моделей поведінки більш ефективно при використанні дій, реально наближених до життя, порівняно з використанням вербалізації.

Основними *компонентами психодрами*, за Морено, є: рольова гра, спонтанність, «теле», катарсис та інсайт.

*Рольова гра.* Психодрама використовує природну здатність людей до гри і створює такі умови, за яких учасники групи, виконуючи ролі, можуть творчо працювати над своїми особистісними проблемами і конфліктами. Якщо актор театру грає те, що написано автором у сценарії, тобто у своїй поведінці та вираженні почуттів він обмежений авторським текстом, то психодрама заохочує імпровізацію і спонтанне вираження актуальних для учасників почуттів та переживань.

*Спонтанність* – це поведінка та почуття, не регульовані впливами ззовні. У психодрамі немає заздалегідь написаних сценаріїв і ролей. У психодраматичній дії немає минулого і майбутнього, є тільки теперішнє, все переживається в реальній дії (принцип «тут і тепер»). Це дає можливість її учаснику «об'єктивізувати» своє минуле в теперішньому часі та виявити його зовні.

Поняття «*Теле*» означає двосторонній процес передачі емоцій між клієнтом і психологом або іншою особою. Морено визначав «теле» як «занурення людей в почуття одне одного» [31]. Поняття «теле» можна визначити як «взаємозв'язок усіх емоційних проявів...», взаємний обмін емпатіями. Поняття «теле» охоплює негативні й позитивні почуття, які виникають між людьми в психодраматичній дії. Коли члени групи міняються ролями або намагаються подивитися на світ чужими очима, вони втягуються у взаємини «теле».

Поняття *катарсис* бере початок від античних трагедій. Давньогрецька драматургія вірила, що інсценовані трагедії звільняють глядачів від надмірно сильних емоційних переживань. Крім того, груповий катарсис розглядався ними як спосіб, що допомагає глядачам краще зрозуміти деякі аспекти своєї особистості. Арістотель визначив катарсис як *емоційне потрясіння і внутрішнє очищення*. Морено доповнив це поняття, поширивши дію катарсису не тільки на глядачів, але й на акторів. Вона (психодрама) має лікувальний ефект – не стільки стосовно глядача (вторинний катарсис), а більшою мірою стосовно самого актора, який розіграє драму й одночасно звільняє себе від неї.

*Інсайт* – це вид пізнання, який приводить до негайного вирішення або нового розуміння актуальної проблеми особистості.

Завданням психодрами як психокорекційного процесу є створення такого клімату в групі, у якому можливі максимальні прояви інсайту та катарсису (усвідомлення та відреагування за принципом «тут і тепер»).

Основними ролями в психодрамі є ролі режисера, протагоніста і «допоміжного Я». Керівник групи виконує роль режисера, терапевта й аналітика. Як режисер він допомагає створити в групі атмосферу безумовної довіри. У ролі терапевта спрямовує дію в потрібному психокорективному напрямі; у ролі аналітика обговорює дії всіх учасників психодрами, інтерпретуючи їхнє поведінку, думки і почуття. Виконавець головної ролі в психодрамі називається протагоністом. Учасник, задіяний у роботі з протагоністом, виконує роль «допоміжного Я». Виконавці «допоміжного Я» повинні виконувати роль так, як вона описана протагоністом, або на основі своєї інтуїції, але обов'язково перебуваючи в стані «теле». Інші учасники групи складають аудиторію, яка відрізняється від звичайної театральної тим, що бере активну участь як у самій психодрамі, так і в наступному її обговоренні.

Психодрама починається з розминки, переходить до фази дії, під час якої організується робота з протагоністом, і закінчується фазою обговорення. Більша частина часу в психодраматичних групах відводиться на програвання сцен, які пропонуються учасниками. Під час проведення психодраматичної дії керівник вибірково застосовує різні техніки і прийоми, для того щоб допомогти учасникам посилити і поглибити катарсис та інсайт. Найбільш розповсюдженими *психодраматичними техніками* є: «монолог», «двійник», «обмін ролями», «відображення» та ін.

Розглянемо їх.

**«Монолог»** – це промова дійової особи, найчастіше протагоніста, у якій він виражає свої думки і почуття. Монолог дозволяє протагоністу поглянути на свої переживання ніби з боку, що дозволяє йому глибше їх усвідомити і зрозуміти. Ця техніка особливо ефективна для виявлення суперечностей між явними та прихованими думками, почуттями того, хто говорить. Можливі варіанти цієї техніки – «Розмова з відсутньою людиною» або «Розмова з частиною свого Я (субособистістю)».

**«Двійник», або друге «Я»,** – учасник, здатний у будь-який момент замінити протагоніста. Якщо протагоніст не може розвивати дію далі, то двійник допомагає йому, виражаючи ті почуття, які важко виразити самому протагоністу або які не усвідомлюються ним. Оскільки двійник виконує функцію «внутрішнього голосу» протагоніста, то дуже важливо, щоб він намагався повністю ідентифікуватися з протагоністом (взаємини «теле») і не виявляв свої власні почуття і реакції, перебуваючи на сцені. Протагоністи ж заохочуються до вираження згоди або незгоди зі своїм двійником. Ефективним психокорекційним прийомом може бути можливість кожного

члена групи стати «двійником», як тільки вони відчують, що це їм потрібно або вони можуть щось внести у психодраматичну дію.

Ідея техніки *«обміну ролями»* полягає в тому, що протагоніст грає інші ключові ролі в поставленій ним психодраматичній дії, а «допоміжне Я» відтворює поведінку та висловлювання самого протагоніста. Граючи роль іншої людини, ми можемо подивитися на себе очима цієї людини, краще зрозуміти її почуття і конструктивно вирішити міжособистісний конфлікт.

*«Відображення»* тісно пов'язане з обміном ролями. За допомогою відображення протагоністи можуть усвідомити, як їх сприймають інші люди. Суть техніки полягає в тому, що протагоніст відходить на задній план і спостерігає за тим, як дублер грає його власну роль. Відображення допомагає протагоністам одержати невербальний та вербальний зворотний зв'язок щодо своєї поведінки від «допоміжних Я», які можуть підсилювати погані звички, риси характеру або показувати можливі поведінкові альтернативи. Роль дублера може зіграти будь-який член групи або члени групи по черзі.

Крім уже описаних технік, часто використовуються й інші, наприклад:

- *«проекція майбутнього»* (протагоніст програє ситуації, які можуть відбутися в майбутньому);
- *«техніка „свічі”*» – будь-який член групи виходить на «авансцену» і на короткий час стає протагоністом або його «допоміжним Я»;
- *«розмова за спиною»* – протагоніст сідає спиною до групи і слухає враження членів групи про самого себе, які висловлюються від першої особи.

**Обговорення.** Учасникам психодрами пропонується розповісти про свої відчуття, переживання, спогади, думки (можливо й інсайт), які виникли у них у зв'язку з психодраматичним дійством. Свої висловлювання краще формулювати так: «Я відчув...», «Мені здалось, ніби...», «Я згадав...», «Я зрозумів...» і т. д.

У процесі обговорення в деяких учасників можуть виникнути цілі монологи з приводу пережитого ними. Психолог повинен бути уважним до емоційного стану особи, яку попереднє дійство гостро зачепило, спонукало до внутрішньоособистісної роботи і, за потреби, запропонувати їй стати протагоністом у власній психодраматичній дії.

**Вправа 22.** *«Чарівний магазин»*. [48]. Режисер пропонує членам групи уявити, що на сцені виник невеликий магазин, який має у своєму асортименті такі прекрасні «речі», як «любов», «сміливість», «мудрість» тощо. Доброволець може спробувати виміняти одну чи декілька подібних «речей» замість власних, на його погляд, негативних психологічних якостей. Наприклад, учасник просить у продавця «повагу». Режисер, який грає роль власника магазину, запитує «покупця», скільки йому потрібно поваги, хто повинен почати його поважати і за що, а потім просить що-

небудь натомість. Можливо, що «покупець» запропонує як плату за повагу свою схильність постійно погоджуватися з людьми. Ця вправа допомагає усвідомленню внутрішніх суперечностей, цілей і наслідків своїх дій.

Деякі вправи для розминки є невербальними і допомагають учасникам групи непрямим способом перебороти опір відкритій розмові про свої почуття і проблеми (пантоміма, зображувальна діяльність, тілесні або танцювальні вправи).

**Вправа 23. «Дитяча творчість».** Члени групи одержують завдання уявити себе в тому віці, коли вони тільки починали вчитися писати, і потім написати про себе невелику розповідь або намалювати малюнок. Ця вправа дозволяє перебороти захист дорослої людини (метод зображувальної терапії). Після виконання таких вправ усі невербальні прийоми мають бути вербально обговорені та проаналізовані.

Техніки психодрами використовуються у різних психокорекційних групах, наприклад у групах зустрічей, трансактного аналізу, групах тренінгу вмінь, гештальтгрупах. Вдале поєднання принципу «тут і тепер» та можливостей рольової гри робить психодраму корисною і цікавою для корекційної роботи.

### 5.5. Використання сугестивних методів із корекційною метою

Такі форми сугестивного впливу, як навіювання в різних станах, гіпнотерапія, в основному становлять прерогативу лікарів-психотерапевтів. Однак слід зазначити, що будь-яка взаємодія дорослого з дитиною несе елементи навіювання. Тим більше, якщо це контакт із психологом. Сугестивний вплив мають не тільки слова психолога, а й манера його поведінки, обстановка, у якій проходить зустріч, її психологічна атмосфера і багато іншого. Чим більші авторитет, тактовність і сердечність психолога, чим міцніший емоційний контакт (почуття симпатії, поваги і довіри), що виникає між психологом і дитиною, тим більш ефективною є сугестотерапія.

Навіювання може бути прямим і непрямим. При *непрямому навіюванні* ефект досягається внаслідок дії різних опосередкованих факторів. Непряме навіювання не усвідомлюється, і тому не зустрічає протидії. Наприклад, при усуненні страхів, підвищеної тривожності і невпевненості в собі у дошкільників і молодших школярів непряме навіювання використовується в процесі спрямованої рольової гри. Психолог зображує безстрашного, хороброго персонажа, який супроводжує свої дії словами: «Я перестав боятися», «Я впевнений у собі» і т.д. Тут навіювання зовні йде не від самого психолога, а від зображуваного ним персонажа. На початку гра має безвідносний до реальності характер, але поступово вона дедалі більше відтворює конкретні умови спілкування дитини в житті.

Сугестивний відтінок мають і вже використовувані нами з роз'яснювальною метою літературні твори, образ і дії улюбленого героя, слова з пісень і т.д. Однак, навіювання в основному діє на те, з чим свідомо або підсвідомо погоджується людина. В іншому випадку те, що навіюється,

не приймається нею. Отже, треба як можна більше дізнатися про клієнта, його уподобання, смаки перед тим, як проводити з ним корекційну роботу.

У дитячому віці спостерігається поєднання навіюваності і підпорядкованості, тому роль сугестивного впливу в цей період дуже велика. Залежно від своїх можливостей і досвіду психолог у своїй роботі цілком може використовувати деякі форми сугестивного впливу. *Пряме навіювання* може проводитися як у стані неспання, так і в стані зниженої психічної активності, загальмованості.

*Навіювання в стані неспання* можна застосовувати в будь-якому віці, починаючи з 3-4 років. Зазвичай воно триває 10-15 хвилин і складається з трьох етапів: уведення дитини в стан спокою, навіювання того чи іншого змісту, спрямоване на розв'язання корекційного завдання, і введення у звичайний стан. Наведемо приклад сугестивного впливу, спрямованого на зняття страху іспиту [16]:

Психолог дає інструкцію: «Влаштуйся зручно, розслаб м'язи обличчя, не засинай, вслуховуйся в кожне моє слово, але не намагайся вникати в його зміст, вір мені на слово. Ти почуваєш себе впевнено, спокійно, усі турботи і хвилювання відійшли на другий план».

«Ти сповнений сил і бадьорості, ти відчуваєш себе впевнено, ти знаєш, що добре складеш іспит. Ти будеш відповідати чітко, швидко, голосно, будеш мислити легко і правильно. Будь упевнений і зосереджений, ти пам'ятаєш усе, що вчив, твій мозок активний. Ти повний енергії. Йди на іспит, ти добре відповіси».

«Коли я порохую до трьох, ти відчуєш ще більшу впевненість у своїх силах. Ти встанеш і підеш у школу. Раз... Впевнений, бадьорий, так і хочеться встати і відправитися на іспит. Два... Настрій гарний, немає страху і розгубленості, є напруження всіх сил. Три... Вставай і йди на іспит».

Навіювання можна також проводити в *стані сомноленції*. Сомноленція – це напівдрімотний стан, схожий на той, що виникає при природному засинанні. Цей метод корекційного впливу дуже ефективний для зняття емоційної напруженості в дітей і дорослих. Корекційне заняття на зняття емоційної напруги краще проводити в окремій, ізольованій, добре провітреній і затемненій кімнаті. Ці заняття можна проводити індивідуально і з групою дітей або дорослих. Після того, як діти зручно влаштувалися, психолог рівним, спокійним голосом повідомляє, що зараз буде проведений сеанс лікувального навіювання в стані штучно викликаної підвищеної сонливості, при якій усі будуть чути голос психолога, а інші звуки будуть невиразні і приглушені. Потім психолог спокійним, тихим, заколисуючим тоном повинен багаторазово повторювати фрази, що викликають і підсилюють уявлення про відчуття, властиві природному сну. Зрозуміло, що ці фрази мають бути пристосовані до віку дітей, зрозумілі й образні.

Відомо безліч формул сеансу *психоемоційного розвантаження*. Наведемо одну з них:

«Влаштуйтеся зручніше. Ви відчуваєте приємну знемогу. М'язи розслаблені. Обличчя стало гладким. Ви відчуваєте приємну легкість і невагомість. Ваша свідомість спокійна, як поверхня озера в тиху сонячну погоду. Сторонні звуки вас не тривожать. Вас усе більше і більше хилить до дрімоти. (Пауза) Видих стає довшим... Після видиху вам приємно кілька секунд не дихати. (Пауза) Під час видиху тепла, повільна хвиля ніби перекочується всередині вас, звільняючи від внутрішнього напруження. (Пауза).

Ваші м'язи розслаблені, повіки опущені. Вам приємно бути в стані знемоги. Нервова система і мозок сприймають живильний струмінь кисню. (Пауза) Нервові процеси врівноважуються, сили організму відновлюються. (Пауза) Ваша свідомість, як легка хмарина над променистим морем... Море як пісня безкрайньої стихії.. Хвилі котяться, б'ються об берег. (Пауза). Сонячний промінь біжить по бризках хвиль. (Пауза) Ваше серце розмірено стукає. Вам легко дихається. (Пауза) Кожна клітинка забезпечується живильним струменем кисню. Продовжуйте дрімати. Музика і слова звучать у вашій свідомості. (Музична пауза)

Внутрішнє умиротворення дозволяє вам легко сприймати словесне самонавіювання. (Пауза) Подумки повторюйте формули: «Я можу легко відволікатися від тривожних думок і переживань. (Пауза) Енергія відновлюється. (Пауза). Я почуваюся краще і краще. (Пауза) Я можу бути з усіма привітним, терплячим, доброзичливим і незворушним. (Пауза) Я бадьорий. Я відпочив. Я відчуваю дедалі більшу впевненість у своїх силах».

Сеанс підходить до кінця. Я буду рахувати від трьох до одного. Три! Сонливість проходить. Два! Потягніться! Один! Ви бадьорі і сповнені сил. Вставайте і йдіть!»

Словесне навіювання може бути спрямоване на *створення певного психоемоційного стану* (настрою), наприклад, таке.

***Сеанс психоемоційного оздоровлення.*** Психолог дає інструкцію:

«Сядьте зручніше. Заплющте очі. Звучить музика. Зосередьте свою увагу на диханні. Постарайтеся не змінювати природний ритм дихання, а тільки стежити за ним. Використовуйте фразу: «Я відчуваю свій вдих... відчуваю свій видих... відчуваю свій вдих... відчуваю свій видих...». Спочатку ви будете відволікатися на різні картини і думки, але поступово відчуєте, як ваше дихання стає спокійнішим і глибшим. Відчувши це, вимовте на видиху: «Розслаблююся... Я зовсім (на вдиху)... спокійний (на видиху)». Повторіть фразу кілька разів, прислуховуючись до виникаючих відчуттів. Змінюйте інтонацію фрази, знаходячи її найбільшу відповідність вашому стану. Домагайтеся резонансу фрази і стану. Приєднайте до цього резонансу виниклий у вас образ (ліс, квіти у вазі, поверхня озера, спокійне море, глибоке- глибоке синє небо і т.ін.). Уявіть, що ваше тіло огортається зверху вниз якоюсь пеленою, хмарою спокою. Ваше тіло зверху вниз омивається потоком спокою. Як тепла вода, цей спокій проникає в кожну



клітинку вашого тіла, проникає вглиб вас, наповнюючи впевненістю і спокоєм, глибоким і міцним спокоєм, який не зруйнувати ніякими дрібними денними засмученнями.

Якщо разом зі спокоєм до вас прийшло відчуття тепла – добре. Якщо ні, то згадайте відчуття тепла (теплий душ, ванна, ви протягуєте руки до обігрівача, до грубки, ви в сонячний день сидите на лавці, ви загораєте на пляжі). Зробіть так, щоб виниклі зорові образи стали настільки яскравими, що перейшли б у почуття дотику. Як тільки з'являться ці образи дотику, вимовте слова «тепло», «теплота» або «з'являється тепло» з різною інтонацією, намагаючись потрапити інтонацією в резонанс із картинкою – відчуттям тепла, нехай вони з'єднуються в єдине ціле: слово-картинка – відчуття... Нехай слово огорне картинку-відчуття, а картинка-відчуття – слово... Відчуйте, як тепло проникає в глибину вашого тіла, як стає теплим ваш подих, ваша кров, що тече по артеріях, венах і капілярах вашого тіла. З'єднайте ваше слово-картинку-відчуття з цим станом уявлюваної теплоти. Створіть усередині себе цю гармонію. Сонце – ваше внутрішнє тепло, ваше маленьке сонце.

Тепер увага в центр грудей. Уся увага зосереджена в центрі грудей. Груди починають прогріватися зсередини внутрішнім теплом, схожим на сонячне. Тепло і світло зсередини наростають. Одночасно наростає у вас тепла світла радість, що йде зсередини легко і вільно. Це бадьора, впевнена радість. Тепло, світло й радість. Радість наростає разом зі світлом, яскравим сонячним світлом. Ви наповнені бадьорістю, світлом, теплом. Ви повні енергії, світла й тепла настільки, що готові випромінювати його. Готові? Випромінюйте світло й тепло навколо вас!»

*Словесне навчання може поєднуватися з музичним супроводом.* При цьому психолог повинен дати таку інструкцію: «Музика, безумовно, впливає на нашу психіку, знімає напруження, заспокоює, співпереживає. Не намагайтеся розшифровувати музику, вникати в її зміст. Треба її сприймати внутрішньо. Уявіть, що музика немов тече крізь вас, і ви розчиняєтеся в її звучанні».

Пропонуємо перелік музичних творів, звучання яких можна використовувати для заспокоєння: П. І. Чайковський – «Солодка мрія», «Пісня без слів» (фа мінор), «Пори року» («Жовтень», «Листопад»), В. Моцарт – «Нічна серенада» (друга частина для струнного оркестру). К. Сен-Санс «Лебідь», Ф. Крейслер вальс «Муки любові» для скрипки чи фортепіано, Ф. Шуберт «Незакінчена симфонія» (друга частина для симфонічного оркестру), І. Глазунов «Антракт до п'ятої картини балету «Раймонда» для симфонічного оркестру, А. К. Лядов «Чарівне озеро» (для симфонічного оркестру), В. А. Успенський «Шум моря» та ін.

Практика показує, що можна ефективно використовувати сучасні мелодії в інструментальній обробці, у тому числі й синтезовану музику.

В умовах сучасного життя в дорослих і дітей постійно зростають і накопичуються емоційні навантаження. Деякі діти, особливо з ослабленою нервовою системою, можуть невротизуватися просто від того, що їхні психофізичні реакції відстають від загального ритму життя дитячого колективу. Дуже доцільно було б у профілактичних цілях вводити в повсякденне життя дошкільників, і тим більше школярів, вправи на психоемоційне розслаблення. Однак у реальному житті виконання цього профілактичного заходу проблематичне. Тому психологу бажано навчати дітей (у першу чергу підлітків і старших школярів) методик, що спираються на техніку *самонавіювання (аутосугестія)*. Ефективність застосування цих методів досить висока, бо вони вимагають від тих, хто застосовує їх, активності щодо зміни свого стану, фактично – це методи самокорекції.

**Формули словесного самонавіювання.** Методика Куе – одна з перших методик, що базуються на самонавіюванні. Вона полягає в тому, що людина кілька разів у день навіює собі: «Сьогодні Я почуваю себе краще, ніж учора. Завтра Я буду почувати себе ще краще». Цим методом Куе успішно допомагав не тільки хворим людям, але й здоровим, які мали яскраві ознаки психічного напруження. Цю методику можна використовувати в ході корекції різних емоційних, характерологічних і поведінкових проблем. Наприклад, вразливі й нерішучі діти та підлітки, багаторазово повторюючи формулу спокою, ніби умовляють себе не боятися іспиту, перебування в темному чи порожньому приміщенні, відповіді біля дошки, переходу через вулицю з інтенсивним рухом і т.д.; переконують себе в тому, що вони впевнені в собі, багато знають і вміють («Я спокійний», «Я впевнений», «Я красива і приваблива», «У мене все вийде!», «Я зроблю це» і т. д.). Практика показує, що цей метод самонавіювання можна застосовувати, починаючи з молодшого шкільного віку.

У підлітковому віці формули самонавіювання можуть мати і складніший характер. Наприклад, основна формула «Я впевнений у собі» може конструюватися так. Спочатку вимовляється основна формула: «Я впевнений у собі». Далі пригадуються кілька образів себе в тих ситуаціях, у яких підліток відчуває себе впевнено (спілкування з близькими, з улюбленими тваринами, із друзями, у ситуаціях успіху). Іде послідовний опис себе собі: «Я спокійний... М'язи обличчя розслаблені... Руки спокійні... Поза вільна... Впевнений у собі... Я міцно стою на ногах... Почуваю силу і впевненість... Голова піднята... Плечі розправлені і трохи опущені вниз... Руки вільні... Рухи впевнені... Я невимушено усміхаюся... Я впевнений у собі...».

Далі в уяві послідовно створюються ситуації, у яких підліток відчуває не впевненість у собі різної сили, від легкої – до сильної (принцип десенсибілізації). Кожне уявлення супроводжується формулами самонавіювання.

Для зміцнення впевненості в собі і створення позитивного психоемоційного настрою можна запропонувати *ранкову формулу*

*самонавіювання.* «Я добре відпочила! У мене гарне самопочуття. Я відчуваю радість, свіжість, бадьорість. Я сповнена сил і енергії! У мене все лагодиться! Починається ще один чудовий день!».

**Входження в образ.** Ця техніка допомагає викликати в собі той чи інший психоемоційний стан, наприклад: птах, який ширяє в небі, масло, що тане (розслаблення), тигр, що готується до стрибка (мобілізація), сонячний зайчик (піднесення настрою) тощо.

У практиці психосинтезу Р. Ассаджолі використовують техніку візуалізації образних картин, цілих сюжетів з емоційним вживанням у них з метою створення того чи іншого настрою або вироблення особистісної якості [8].

На думку Р. Ассаджолі, певний символічний образ (наприклад, вогонь, сонце, джерело, сходження, пробудження тощо) несе якийсь психологічне навантаження, відображує певну реалію внутрішнього світу людини. Символи можуть здійснювати глибокий перетворюючий вплив на людську психіку, бо сприяють виникненню певного стану свідомості, і тим самим можуть викликати певні психологічні зміни.

Методика роботи полягає в тому, щоб зосередитися на певному образі, уявляючи його якомога виразніше й докладніше, ототожнити себе з ним, стати ним.

Так, психолог може використовувати вправи: «Атлет», «Корабель», «Алмаз» – психологічна стійкість, підвищення впевненості в собі; «Джерело» – психологічне очищення, самовідновлення; «Сонце», «Небо» – поповнення енергії, почуття всеосяжності, сили, радості; «Стріла» – мобілізація сил та енергії для досягнення мети.

Наводимо приклад вправ на *ототожнення себе з символічними образами* з метою налаштування на певний психоемоційний стан.

**Вправа 24.** «Небо». Уявіть, що зараз літній день, і ви лежите на траві. Ви відчуваєте її м'якість. Лежачи на спині, ви дивитеся на небо: чисте, безхмарне, блакитне. Дивіться на нього протягом якогось часу.

У полі вашого зору з'являється метелик, і коли він пролітає над вами, ви зауважуєте, яким невагомим він здається і як красиво розфарбовані його крила.

Тепер ви бачите орла, що ширяє високо в небі. Дивлячись на нього, ви поринаєте в блакитну височінь неба.

Потім ви спрямовуєте погляд ще вище. Тепер ви помічаєте, що десь високо-високо в небі пропливає маленька біленька хмарина. Спостерігайте за тим, як вона повільно тане.

Нарешті перед вами лише безмежне небо. Станьте небом – нематеріальним, безтілесним, всеохопним. Будучи небом, відчуйте себе безмежним. Відчуйте, що ви присутні всюди, що ви всього досягаєте і крізь все проникаєте.

**Вправа 25.** «Стріла». Уявіть, що в руках у вас лук і стріла. Відчуйте, що ноги ваші міцно стоять на землі. Тримайте лук в одній руці, а

стрілу з тятивою в іншій. Відчуйте, як напружуються м'язи рук, коли ви натягаєте тятиву. Тепер жваво і ясно уявіть перед собою мішень. Стежте за наконечником стріли, націлюючи його на мішень.

Тепер тятива натянута до кінця; стріла спрямована точно в ціль. Відчуйте, яка велика енергія міститься в цьому нерухомому положенні. Усе, що від вас потрібно, – відпустити стрілу, щоб ця енергія понесла її до цілі. Усвідомлюйте, як відпускання вивільняє енергію руху.

Стріла випущена. Спостерігайте за її летом і відчувайте її надзвичайну цілеспрямованість. Для стріли немає нічого, крім цілі, – ні сумнівів, ні коливань, ні відхилень. Стріла летить зовсім прямо; вона влучає в центр мішені й залишається в ній, злегка тремтячи.

Упевнено і спокійно випустіть ще кілька стріл, відчуваючи в собі їх тверду, цілеспрямовану, зосереджену силу.

Перейдемо до розгляду такого ефективного методу психокорекції, як аутогенне тренування.

*Аутогенне тренування (АТ)* базується на самонавіюванні. Його основоположником був І. Шульц. АТ засноване на посиленні природних людських уявлень (предметів, образів, емоційних станів, дій тощо) і пов'язаних із цим відчуттів. Щоб відчутти, наприклад, смак яблука, можна з'їсти його, а можна яскраво уявити, начебто яблуко є в роті. В аутогенному тренуванні поєднується виконання тілесних вправ (релаксація чи, навпаки, напруження м'язів – див. «Використання методів тілесної терапії з корекційною метою») та уявлення образу, яке допомагає увійти у відповідний психоемоційний стан і досягти зазначеного результату. Під час проведення АТ не викликається ні сон, ні дрімота, а тільки почуття завмирання, припинення функціонування, що супроводжується відчуттям спокою і відпочинку. На тлі зазначеного стану клієнт засвоює формули АТ.

Як приклад розглянемо АТ у тому вигляді, у якому його пропонував І. Шульц. Освоївши подані формули АТ, клієнт може викликати в себе відчуття повного спокою.

Я зовсім спокійний.

1. Моя права (ліва) рука важка.
2. Моя права (ліва) рука тепла.
3. Серце б'ється спокійно і сильно.
4. Я дихаю зовсім спокійно.
5. Сонячне сплетіння випромінює тепло.
6. Моє чоло приємно прохолодне.

Перша вправа виробляє відчуття важкості в кінцівках. Спочатку клієнт викликає в себе уявлення, ніби його права рука повільно важчає, начебто до неї підвісили важкий предмет. Далі це ж відчуття викликається в лівій руці, а через кілька занять і в ногах. Клієнт повторює цю формулу (і всі наступні) 7-8 разів, ніби переконуючи себе, що його рука стає важчою. Якщо заняття

проводяться регулярно, то через 7-8 днів у клієнта виникає стійке відчуття, що кінцівки стали важчими. Після цього можна переходити до освоєння наступної вправи, завдання якої – викликати відчуття тепла в кінцівках. Послідовність та сама, що і при засвоєнні першої вправи. Клієнт повинен уявити, що його кінцівки стали теплими від того, що начебто знаходяться в теплій воді, що судини на руках налилися гарячою кров'ю. Третя вправа спрямована на серцево-судинну систему. «Серце б'ється сильно, рівно, спокійно, ритмічно», – навіює собі клієнт. Щоб краще контролювати серцевий ритм, можна покласти руку на груди. При засвоєнні четвертої вправи клієнт навіює собі: «Я дихаю зовсім спокійно, рівно, плавно, глибоко». Кілька разів на день він прибирає зручну позу, заплющує очі, викликає в себе спочатку відчуття тяжкості і тепла в кінцівках, потім навіює собі, начебто серце б'ється легко і сильно, нарешті повторює 6-7 разів «Я дихаю зовсім спокійно» і 1-2 рази «Я абсолютно спокійний». Освоївши перші чотири вправи, клієнт переходить до освоєння п'ятої, викликаючи в області сонячного сплетіння відчуття спокою, приємного тепла й комфорту. Він говорить собі: «Під ложечкою стає тепло, начебто там лежить гаряча грілка. Я зовсім спокійний». Шоста, остання вправа стосується судин головного мозку: «Чоло приємно прохолодне». Таким чином, кожна формула має свою визначену спрямованість. Якщо на засвоєння перших вправ іде досить багато часу і сил і при їх засвоєнні необхідна допомога психолога, то кожна наступна формула засвоюється легше і швидше. Заняття проходять 2-3 рази на день. Не освоївши одну формулу, не можна переходити до іншої.

### ***Прийоми аутогенного тренування.***

Розширені формули АТ, спрямовані на розслаблення (із практики І. М. Ровенського).

- I 1. Я зовсім спокійний.
2. Мене ніщо не тривожить.
3. Усі мої м'язи приємно розслаблені для відпочинку.
4. Усе моє тіло повністю відпочиває.
5. Я зовсім спокійний.
  
- II 6. Я відчуваю приємну тяжкість у правій руці.
7. Почуття тяжкості в моїй правій руці все більше і більше наростає.
8. Моя права рука дуже важка.
9. Усе моє тіло розслаблене і важке.
  
- III 10. Я почуваю приємне тепло в правій руці.
11. Кровоносні судини правої руки розширилися.
12. Гаряча кров наповнила мою праву руку.
13. Приємне почуття тепла розлилося по моїй правій руці.
14. Приємне тепло розливається по всьому моєму тілу.

Формули АТ, спрямовані на загальне зміцнення емоційно-вольової сфери:

1. Я дедалі краще володію собою.
2. Я володію своїми думками.
3. Я володію своїми почуттями.
4. Я постійно зібраний.
5. Я завжди впевнений у собі.
6. Я завжди урівноважений.
7. Я володію собою.

*Мобілізаційні формули АТ*, які застосовуються після вправ психоемоційного розвантаження.

1. Я добре відпочив.
2. Мої сили відновилися.
3. В усьому тілі відчуваю приплив енергії.
4. Думки ясні, чіткі.
5. М'язи легкі, наповнені силою.
6. Готовий діяти.
7. Я ніби прийняв освіжаючий душ.
8. По всьому тілу пробігає приємний озноб.
9. Роблю глибокий вдих, різкий видих. Піднімаю голову, розплющую очі.

У дитячому й підлітковому віці використовуються модифікації АТ, у яких перевага віддається гетеросугестії, бо через те, що діти легко відволікаються, вони потребують постійного контролю. Чим молодший та інфантильніший клієнт, тим більша питома вага гетеросугестії. Чим старший клієнт (після 14-15 років), тим частіше застосовується АТ у шульцівському розумінні. Підлітки за допомогою психолога засвоюють релаксаційні та дихальні техніки (див. «Використання методів тілесної терапії з корекційною метою»), а потім вчаться поєднувати внутрішні відчуття і словесне самонавіювання. Корисно запропонувати підліткам виділити всередині себе «Я-спостерігача», який міг би постійно контролювати стан м'язів тіла й дихання. Мобілізаційні формули АТ також рекомендується давати більш широко й образно, поступово підводячи підлітків до самостійного контролю за своїм станом. Наприклад, так: «Закінчіть вправу, готуйтеся до виходу з аутогенного стану. Уявіть, що ваш організм, як пружина, розвертається назустріч активності... Відчуйте в кімнаті легкий вітерець... Прохолодне повітря на вдиху... Ви – як птах, що ширяє в прохолодному повітрі... Ваше чоло приємно прохолодне, і голова стає чистою, ніби кристал... Починайте вести заключний рахунок від 5 до 1... П'ять... Розслаблення починає зникати... Ледве ворухнуться, легко ворухнуться пальці рук і ніг... Чотири... Хвиля енергії піднімається від пальців рук і ніг, жвавішає кровообіг, стискаються руки в кулаки... Три... Приплив бадьорості і сил. Уявляю, ніби стою на сніговій вершині на тлі синього-синього неба... Ясна світла голова й радісна сила в тілі... Два...

Легкість і пружність у м'язах... Стискаю і розтискаю кулаки... Один... Розплющую очі, потягуюсь, усміхаюся навколишньому світу, людям, своєму здоров'ю».

АТ відіграє значну виховну роль, виробляючи в підлітків волю, терпіння, цілеспрямованість, здатність до самоконтролю.

Методи корекції, що ґрунтуються на самонавіюванні, можна ефективно використовувати також із психопрофілактичною метою, для розслаблення і зняття психоемоційного напруження, мобілізації психіки.

#### **5.6. Використання методів тілесної терапії з корекційною метою**

На думку прихильників тілесної терапії, організм людини, її тіло автоматично реагує на будь-яку стресову ситуацію. Психологічні переживання завжди тісно пов'язані із соматичними процесами. Виникнення і розв'язання психологічних проблем супроводжується, як правило, тілесними проявами. Так само, усунення соматичних блоків найчастіше супроводжується відповідними змінами в психіці. Психологічний стан людини проявляється в її позах, поставі, рухах, у тому, як вона дихає, керує своїми м'язами, а також у хворобах, на які страждає. Багато людей не приділяють належної уваги своєму фізичному Я, не усвідомлюють, як фізичне функціонування тіла взаємо-обумовлене з психологічними особливостями.

Тілесні терапевти стверджують, що більшість методів надання психологічної допомоги занадто розумові й намагаються подолати або пом'якшити бар'єр між психічним і фізичним. Мета тілесної терапії – розширення сфери усвідомлення особою своїх відчуттів, дослідження того, як потреби і почуття кодуються в різних тілесних станах, а також навчання реалістичного розв'язання внутрішніх психологічних проблем за допомогою тілесних вправ.

Усі види тілесної терапії пов'язані з ім'ям Вільгельма Райха, який уперше використав роботу з тілом при вирішенні психологічних проблем. Відомі також його послідовники А. Лоуен і Дж. Пірракос (біоенергетика), Ч. Келлі («кореневе напруження»). Розроблялися й інші методи тілесної терапії, такі, як, наприклад, «структурна інтеграція» чи «рольфінг», розроблений Ідою Рольф, метод Фельденкрайса, психофізична інтеграція Мільтона, метод Александра та інші.

Серед методів тілесної терапії широко використовуються дихальні вправи (для «заохочення плинності енергії і вивільнення почуттів»), рухові вправи, наприклад, брикання, удари руками, стрибки тощо (для скидання негативної енергії, для психоемоційної розрядки). Можна з успіхом використовувати і фізичний контакт – дотики, погладження, різні види масажів (для зняття м'язового напруження, розслаблення, заспокоєння, створення відчуття психологічного комфорту, благополуччя) [21, 30, 48]. Розглянемо деякі з цих методів.

**Методика м'язового розслаблення (релаксації)** широко застосовується в психокорекційній практиці і спрямована на зняття нервово-психічного напруження, скутості, зниження тривожності, на стабілізацію психоемоційного стану, заспокоєння. Розглянемо основні моменти *техніки релаксації*.

Для досягнення релаксації важливе значення має *дихання*. Повільне, ритмічне дихання з глибоким видихом здавна вважається найкращим способом заспокоєння (навпаки, глибокий вдих має тонізуючу дію). Для прикладу наведемо декілька дихальних і релаксаційних вправ.

### **Вправа 26. Вправи на дихання.**

- Наберіть зручної пози, розслабтеся, увагу зосередьте на диханні. Стежте за своїм природним ритмом дихання, не змінюючи його. Супроводжуйте дихання фразами: «Я відчуваю свій вдих... відчуваю свій видих... відчуваю свій вдих... відчуваю свій видих...». Спочатку, виконуючи цю вправу, ви відчуєте, що ваша увага відволікається, свідомість перестає стежити за диханням, з'являються сторонні картини, думки, відчуття. Нехай вони пропливають повз вашу свідомість, а ви знову концентруйтеся на вдиху і видиху.
- Зосередьте увагу на диханні. Рахуйте про себе: «Раз (при вдиху), два (при видиху), три (при вдиху), чотири (при видиху)» і т. д. до десяти. Потім почніть спочатку. Дітям дошкільного віку можна запропонувати уявити, що в їхніх грудях – повітряна кулька, яка наповнюється і здувається в такт дихання, або підіймається й опускається гойдалка, набігає і відступає хвиля та ін.
- Зосередьте увагу на диханні. Подумки вимовляйте на видиху фразу: «Я розслаблююся... Я розслаблююся...».
- Зосередьте увагу на диханні. Подумки проговорюйте такі фрази: «Я розслабив усі м'язи свого тіла... Я розслабив свої руки, ноги, плечі... Я відчуваю своє дихання... Моє тіло дихає... Я спостерігаю за ним... яке спокійне... моє дихання... моє дихання спокійне і легке...».

Ці прості вправи ритмізують дихання, роблять його більш глибоким, підвищують внутрішню стабільність і стійкість психічних процесів людини. Їх можна виконувати під час прогулянок, поїздок у транспорті, на перервах між уроками та ін.

### **Вправа 27. Вправа на релаксацію**

1. Ляжте (у крайньому разі – сядьте) зручніше в тихому, слабо освітленому приміщенні; одяг не повинен заважати вашим рухам.
2. Заплющивши очі, дихайте повільно і глибоко. Зробіть вдих і приблизно на десять секунд затримайте дихання. Видих робіть не кваплячись, стежте за розслабленням і подумки говоріть собі: «Вдих і видих, як прилив і відплив». Повторіть цю процедуру п'ять-шість разів. Потім відпочиньте близько двадцяти секунд.



3. Вольовим зусиллям скорочуйте окремі м'язи або їх групи. Скорочення утримуйте до десяти секунд, потім розслабте м'язи (метод Джекобсона). Таким чином пройдіться по всьому тілу. При цьому уважно стежте за тим, що з ним відбувається. Повторіть цю процедуру тричі, розслабтеся, ні про що не думайте.

4. Спробуйте якомога конкретніше уявити собі відчуття розслабленості, яке пронизує вас знизу доверху: від пальців ніг через ікри, стегна, тулуб до голови. Повторюйте про себе: «Я заспокоююся, мені приємно, мене ніщо не тривожить».

5. Уявіть собі, що відчуття розслабленості проникає в усі частини вашого тіла. Ви відчуваєте, як напруга залишає вас. Відчуваєте, що розслаблені ваші плечі, шия, лицьові м'язи (рот може бути трохи відкритий). Лежіть спокійно, як «ганчіркова лялька». Насолоджуйтеся цим станом близько тридцяти секунд.

6. Рахуйте до десяти, подумки говорячи собі, що з кожною наступною цифрою ваші м'язи все більше розслаблюються. Тепер ваша єдина турбота – про те, як насолодитися станом розслабленості.

7. Настає «пробудження». Порахуйте до двадцяти. Говоріть собі: «Коли я дорахую до двадцяти, мої очі розплющатся, я буду почувати себе бадьорим. Неприємне напруження в кінцівках зникне». Цю вправу рекомендується виконувати два-три рази на тиждень.

Спочатку вона займає близько чверті години, але при достатньому оволодінні релаксація досягається швидше.

У психотерапії дитячого віку методика релаксації набула застосування в основному при заїкуватості, тиках, головному болі. Останнє особливо актуально для підлітків. М'язова релаксація найчастіше використовується з 7-8-річного віку. Підлітки можуть розслаблювати м'язи тіла самостійно, без постійного контролю з боку дорослих, діти ж мають потребу в постійному контролі та інструктажі.

Цікавий також адаптований для дошкільників варіант психом'язового тренування, розроблений М. І. Чистяковою [58].

**Вправа 28.** «Ведмежата в барлозі» – психом'язове тренування без фіксації уваги на диханні (для дітей 4-5 років).

- *Вступна гра.* Осінь. Рано сутеніє. Ведмежата сидять на лісовій галявинці й дивляться вслід мамі-ведмедиці, що йде в лісову хащу. Вона пішла стелити їм ліжечка в барлозі. Ведмежатам хочеться спати. Вони по одному йдуть додому, точно дотримуючись сліду ведмедиці. Ведмежата забираються у свої ліжечка і чекають, коли мама-ведмедиця пограє з ними перед сном. Ведмедиця перераховує ведмежат. Усі на місці, можна починати гру.

- *Гра з шишками* (на напруження і розслаблення м'язів рук). Мама-ведмедиця кидає ведмежатам шишки. Вони ловлять їх і з силою стискають у лапках. Шишки розламуються на дрібні шматочки. Ведмежата

відкидають їх убік і опускають лапки вздовж тіла – лапки відпочивають. Мама знову кидає шишки ведмежатам. Повторіть гру 2-3 рази.

- *Гра з бджілкою* (на напруження і розслаблення м'язів ніг). Ведмедиця кличе золоту бджілку пограти з ведмежатами. Діти піднімають коліна, роблячи «будиночки». Бджілка пролітає під колінками. Мама-ведмедиця говорить: «Летить!» – і ведмежата дружно розпрямляють свої ніжки, але спритна бджілка не попалася. Повторіть гру 2-3 рази.

- *Гра «Холодно-жарко»* (на напруження і розслаблення м'язів тулуба). Мама-ведмедиця пішла. Подув холодний північний вітер і пробрався крізь щілинки в барліг. Ведмежата змерзли. Вони згорнулися в маленькі клубочки – гріються. Стало жарко. Ведмежата розгорнулися. Знову подув північний вітер. Повторіть гру 2-3 рази.

- *Гра із шарфиком* (на розслаблення м'язів шиї). Прийшла мама і роздала ведмежатам шарфики, щоб вони більше не мерзли. Напівсонні ведмежата, не розплющуючи очей, пов'язали шарфики на свої шийки. Покрутили ведмежата головою з боку в бік: добре, тепло шийкам.

- *Бджілка заважає спати* (гра м'язів обличчя). У барліг знову прилетіла бджілка. Вирішила вона сісти кому-небудь на язичок, але ведмежата швидко стисли зуби, зробили губи трубочкою і стали крутити ними в різні сторони. Бджілка образилася і полетіла. Ведмежата знову злегка розкрили ротик, язички відпочивають. Прийшла мама-ведмедиця і запалила світло. Від яскравого світла ведмежата міцно замружилися і зморщили носи. Мама бачить: усе в порядку; погасила світло. Ведмежата перестали мружитися і морщити носи. Знову прилетіла бджілка. Ведмежата не стали її проганяти, а покатали її у себе на чолі, рухаючи бровами вгору-вниз. Бджілка подякувала ведмежатам за задоволення і полетіла спати.

- *Відпочинок*. Ведмежата, улаштувавшись зручніше, дрімають. Ведмедиця говорить ведмежатам, що зараз вони почують прекрасну музику, і, звертаючись до кожного ведмежати окремо, розповідає, якими вони будуть гарними, коли прокинуться (П. І. Чайковський – «Солодка мрія»). Потім вона попереджає ведмежат, що ранок і, як тільки заспіває жайворонок, вони прокинуться. (Пауза). Співає жайворонок («Пісня жайворонка»). Діти швидко й енергійно або, якщо того вимагає подальша діяльність дітей, спокійно й повільно встають. З подивом і цікавістю дитинчата-ведмежата визирають із барлога: лягли спати восени, а зараз весна. Усю зиму, виявляється, проспали ведмежата в барлозі. Ведучий пропонує ведмежатам знову перетворитися на дітей.

### *Дихальні вправи.*

*Ха-дихання* – скидання негативної енергії (глибокий вдих і різкий видих з одночасним рубаючим рухом рук). Вдихніть повним подихом (спочатку заповнення живота – нижнє дихання, потім заповнення грудної клітки – верхнє дихання). Під час вдиху повільно піднімайте руки над головою. Затримайте дихання і в цей момент уявіть, що у вас у руках посудина з усіма вашими неприємностями, з вашим занепокоєнням і

тривогою. Ви стоїте на високій горі. Нахиліться вперед і киньте уявну посудину вниз, роблячи різкий видих через рот так, щоб вийшов звук «ха» без голосу. Одночасно подумки уявіть, як посудина скочується з гори, розбивається, і її вміст зникає. З повільним вдихом піднімайте руки над головою, розпрямляйтеся і з повільним видихом через ніс опускайте руки вниз. Вправа повторюється 2 рази [35].

*Заспокійливе дихання* – повільне, із глибоким видихом і затримкою подиху.

*Тонізуюче дихання* (глибокий вдих з поповненням енергії і непомітним поверхневим видихом).

**Вправа 29. «Сходження».** Уявіть себе «повітряною кулею», яка піднімається й опускається в ритмі дихання. На вдиху куля стає дедалі невагомішою і злітає вгору, на видиху – набирає ваги й опускається все нижче і нижче. З кожним вдихом потрібно прагнути підніматися усе вище, а на видиху – залишатися на досягнутому рівні. При цьому потрібно ніби не помічати видих, роблячи його повільно й обережно. Завдяки цьому формується активне «ранкове дихання» – з довгим виразним вдихом і коротким непомітним видихом.

*Рухові вправи використовують з метою подолання агресії, позбавлення від психоемоційної напруги.*

**Вправа 30. «Щит і меч».** Цю гру можна запропонувати дошкільникам. Ведучий тримає щит, діти б'ють по ньому мечами (можна довгими повітряними кульками, гумовими м'ячами, подушками тощо). Мета – вихід емоційного напруження, агресії.

Дорослі люди теж потребують *безпечних способів фізичної розрядки* для того, щоб дати вихід накопиченому психоемоційному напруженню. Для цього пропонуємо таку вправу.

**Вправа 31. «Фізична розрядка».** Станьте біля ліжка або дивана, підніміть руки над головою, стисніть кулаки і зігніть спину. Почніть колотити руками по ліжку. Збільшуйте силу та інтенсивність ударів. Підніміть шум – мукайте, стогніть, плачте. Якщо вам захочеться вимовити якісь слова, вимовляйте їх голосно. Пронизливо кричіть! Викладайтесь до кінця. Не треба носити в собі негативні емоції і соромитися їх прояву. Краще безпечно для себе й оточуючих відреагувати їх.

Коли ви втомитесь або відчуєте полегшення, ляжте на спину і прислухайтеся до свого тіла та до своїх почуттів. Присвятіть цьому деякий час. Що цікавого ви помітили?

Для фізичної розрядки психічного напруження психолог може порадити також активно займатися спортивними вправами: бігом, стрибками, плаванням, іграми з м'ячем тощо.

Корисним буде й *спостереження за різними позами*, положеннями тіла та аналіз емоційних станів, які супроводжують тілесні прояви. Так, психолог може запропонувати школярам набрати позу упевненої в собі, веселої і життєрадісної людини або сумної, боязкої, яка відчуває сильне хвилювання. Зверніть при цьому увагу на поставу, дрібні рухи рук, вираз обличчя тощо і запропонуйте виконавцям оцінити, що вони відчувають у даний момент.

**Вправа 32.** *«Образ психологічного стану»*. Перед дзеркалом «зліпите» із самого себе скульптуру, назва якої «Бадьорість, упевненість, сила, життєрадісність». Запам'ятайте позу, міміку і почуття, які ви відчули при цьому. «Одягайте і носіть» цю позу три рази в день.

**Вправа 33.** *«Атлет»*. Уявіть себе атлетом, який виступає на конкурсі перед численними глядачами. Ви на яскраво освітленій сцені демонструєте свої потужні і красиві м'язи, набираючи різних поз. «Затримайте» цей стан – піднесення, упевненість, гордість на 10-15 секунд і запам'ятайте його.

**Вправа 34.** *«Зміна станів»*. Уявіть себе в ліжку перед засинанням. Вживіться в образ людини, що засинає, згадавши свій стан перед тим, як заснути. Відчуйте як приємна лінь, знемога наповнює тіло і немов оповиває його. Побудьте в цьому стані дві-три хвилини, і ви відчуєте приємну сонливість. Якщо захочеться позіхнути, то зробіть це зі смаком і насолодою. А тепер уявіть себе стрільцем із луку. Подумки візьміть ратище луку в ліву руку, а правою натягайте тятиву разом зі стрілою, реально роблячи при цьому довгий повільний вдих через ніс і намагаючись відчути, як сильно напружуються м'язи плечового поясу, тулуба й особливо правої руки. «Натягнувши» тятиву до краю, наяву затримайте подих, відчуйте, як тіло наповнюється пружною силою, яку все важче стримувати. Потримайте трохи цей стан і одночасно з реальним сильним і коротким видихом крізь щільно стиснуті губи «випустіть» стрілу, уявляючи себе на її місці. Якщо у вас з'явилося відчуття свіжості, бадьорості й бажання підхопитися й рухатись – зробіть кілька енергійних рухів.

**Вправа 35.** *«Перемога!»* Уявіть, ніби ви тільки-но забили переможний гол у відповідальному футбольному матчі або виграли вирішальний спринтерський забіг. Наберіть позу радості і тріумфу: підкиньте руки вгору, закиньте голову і широко усміхніться. Можна навіть високо підстрибнути і різко «рубнути» рукою повітря, як це часто роблять футболісти, забиваючи гол. Ефект буде сильнішим, якщо позу чи стрибок супроводжувати радісними вигуками. Якщо не дозволяють умови, «кричіть» подумки.

Слід зазначити, що *східні оздоровчі системи* (йога, цигун, ушу та ін.) дозволяють за допомогою фізичних вправ і самонавіювання впливати на психіку людини. Наприклад, мета хатха-йоги – розтягування та укріплення м'язів, регулювання дихання й прани (життєвої енергії), концентрація свідомості. Висока зосередженість на внутрішніх процесах приводить до

стану медитації та відчуття «внутрішнього Я». У перекладі «йога» означає «поєднання» або «союз». Ідеться про союз з «внутрішнім Я». Вправи з системи хатха-йоги можна з успіхом (і інтересом) застосовувати у практиці психокорекції. Наведемо приклади деяких із них. Виконувати ці фізичні вправи треба в поєднанні з прийомами спрямованої уваги та дихання.

**Вправа 36. «Скеля»** (поєднання зі своєю внутрішньою силою, зосередження). Станьте прямо, поставивши ступні ніг паралельно, на відстані 10 см одна від одної. Шия, голова, плечі випрямлені, але не напружені. Покачайтеся з носка на п'яту, плавно притискаючи п'яти до підлоги, поки не відчуєте легке напруження в ікрах. Постійте кілька секунд, напружуючи м'язи ніг, живота і грудей. Відчуйте себе міцним і нерухомим, як скеля. Нехай партнер м'яко штовхне вас у плече. Напружтеся, опираючись поштовху. Розслабтеся і пройдіться. Зверніть увагу на зміни у своїх відчуттях. Ви відчуваєте зростаючу впевненість у своїх силах, збільшену стійкість.

**Вправа 37. «Дерево»** (розвиток рівноваги, зосередженості, удосконалення координації рук і зору). Станьте прямо. Зосередьтеся на будь-якій точці прямо перед собою, на рівні очей. Ваші руки – гілки дерева, дуже міцні й сильні. Підніміть руки вгору, склавши долоні разом, і заведіть за голову так, щоб між кистями рук і маківкою залишалася відстань у десять сантиметрів. Уявіть, що ви тягнетесь угору, до неба. Зосередьтеся на цьому відчутті. Підніміть і поставте ліву ногу на праве стегно вище коліна. Потримайте її так 30 секунд. Відчуйте, як натягнуті м'язи стегна. Повільно опустіть ліву ногу на підлогу, потім зробіть те саме правою ногою. Тримайте голову прямо і звільняйтеся від будь-якого напруження. Повільно опустіть праву ногу на підлогу і станьте прямо.

**Вправа 38. «Лев»** (викид негативної енергії, поліпшення самопочуття, зняття стресу). Станьте на коліна, руки на пояс. Уявіть, що ви в джунглях і перетворюєтесь на царя звірів – лева. Підніміть руки, почавши рух із плечей. Ви – нападаючий лев. Широко відкрийте рот і заричіть, як лев, одним махом опускаючись на землю. Повторіть рик і напад лева три рази.

Як ми зазначали вище, в практиці психокорекції найчастіше застосовується комплексне використання методів і технік психотерапевтичних напрямів для того, щоб більш ефективно досягти усвідомлення і розв'язання психологічних проблем особистості. Наведемо приклад поєднання технік тілесної, гештальт та зображувальної терапії.

**Вправа 39. «Дві пози»** (вправа проводиться з особами підліткового віку і старшими.)

1. З учасниками проводиться бесіда або будь-яка інша вправа, під час якої вони сидять на підлозі. Психолог говорить до учасників: «Зверніть увагу на ту позу, у якій ви зараз знаходитесь. Добре чи погано вам дихається, похилена голова або ж ви тримаєте її прямо, у якому положенні знаходяться

спина, руки, ноги. Спробуйте усвідомити, що саме виражає (передає) ваша поза, як ви в ній почуваетесь. Назвіть або опишіть її. Наприклад, «боязкий заєць», «тигр, готовий до стрибка», «павук у павутинні», «ластівка на дроті» або «віслюк, навантажений поклажею» і т. д. Затримайтесь у цій позі на деякий час і знайдіть для неї відповідне визначення (пауза).

2. Тепер наберіть зовсім протилежної пози. Якщо, наприклад, ноги були зігнуті, можна їх витягнути. А протилежною до «зігнутого під тягарем вантажу віслюка», буде – «людина з розкинутими в сторони і вгору руками». Усвідомте свою нову позу, яка вона, що виражає. Знайдіть їй назву (пауза).

3. Тепер намалюйте символічне зображення цих двох поз. На малюнку вас не має бути. Малюнок може бути абстрактним або зображувати персонажа, тварину, предмет тощо, але обов'язково повинен передавати ваше відчуття, отримане від кожної пози.

Ця вправа спрямована на усвідомлення свого психологічного стану (цьому допомагає ототожнення з якимось об'єктом). А потім входження в інший, визначений стан, зумовлений протилежною позою.

Методи тілесної терапії здебільшого стосуються тілесної динаміки людини – пластики, дихання, вегетативних реакцій, які є об'єктивними. Проте суб'єктивно тіло належить до інтимної сфери особистості, що передбачає особливі вимоги до професійної етики психолога, який ці методи використовує.

### **5.7. Використання методів ігрової терапії з корекційною метою**

На думку більшості психологів, які займаються проблемами розвитку дітей, ігрова терапія є найбільш ефективною технікою дитячого віку, тому що вона наближена до реальності й потреби дитини в грі. Дорослі можуть виразити свої проблеми і переживання в словесній формі. Діти ж повніше і безпосередніше виявляють себе в грі, ніж у словах, тому що на цьому рівні розвитку в дитини не вистачає когнітивних, вербальних засобів для вираження того, що вона відчуває. У грі дитина може вільно виразити себе, звільнитися від напруження повсякденного життя. Почуття, які дитина, можливо, боїться виявити відкрито, вона може, нічого не побоюючись, спроектувати на обрану за власним бажанням іграшку або ситуацію. Відтворюючи в символічній формі життєві проблеми, дитина поступово вчиться долати їх. Оскільки світ дитини – це світ дії і діяльності, саме ігрова терапія дає психологу можливість увійти в цей світ, глибше зрозуміти внутрішнє життя дитини. Крім того, *гра є природним само-лікувальним засобом, на яке здатне дитинство*, тому застосовуватися вона повинна не тільки з метою корекції, а й у профілактичних цілях.

*Методи ігрової терапії розроблялися в багатьох психотерапевтичних напрямках. Можна виділити такі основні напрями ігрової терапії: психоаналітична ігрова терапія, ігрова терапія відреагування, ігрова терапія відносин і недирективна ігрова терапія [33].*

**Психоаналітична ігрова терапія.** В аналітичному напрямі психотерапії гра розглядається як особлива символічна діяльність дитини. Вважається, що почуття і переживання дитини в грі відбивають події минулого, будучи знаком і наслідком цього минулого. Тому для кращого розуміння внутрішнього конфлікту дитини психоаналітики спостерігали за спонтанною діяльністю дітей у грі з іграшками, яка відтворювала реальний світ, та аналізували ці дії. Серед представників дитячого психоаналізу, що використовували гру, можна назвати М. Клейн, А. Фрейд, Г. Хаг-Хельмута, Я. Кесслера. Оскільки у всіх цих психологів гра певним чином інтерпретувалася й організовувалася, цей напрям ігрової терапії одержав назву *директивного*.

**Ігрова терапія відреагування.** Її розробив Девід Леві і використовував її в роботі з дітьми, які пережили психотравмувальну подію. У рамках цього підходу психолог за допомогою різного ігрового матеріалу відтворює стресогенну ситуацію. Якщо травмувальна ситуація сильно і тяжко вплинула на дитину, то психолог спочатку має запропонувати дитині скласти історію про подію, намалювати до неї малюнки, виготовити маски або інші атрибути (все це краще зробити вдома з допомогою батьків). А вже потім дитина розповідає сценарій історії психологу та іншим дітям, розподіляє ролі. У процесі обігрування дитина керує грою і тим самим *рухається* від пасивної ролі потерпілого до активної ролі діяча. Це дозволяє їй звільнитися від страху, тривоги, напруження, викликаних травмувальною подією. Психолог же озвучує, позначає словами почуття, що *виражаються* дитиною, і емоційно підтримує її.

**Ігрова терапія відносин.** Дослідження Ф. Алена, Д. Тафти поклали початок розвитку іншого значного напрямку в ігровій терапії, названого *терапією відносин*. В ігровій терапії відносин основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Ідеї цього напрямку розширив і доповнив К. Роджерс. Він розробив систему недирективної терапії, що пізніше дістала назву *«терапії, центрованої на клієнті»* (на дитині) [33]. Мета такої терапії не змінювати й переробляти дитину, не вчити її якихось спеціальних поведінкових навичок, а дати їй можливість *бути самою собою*. У цьому випадку психолог не втручається в спонтанну гру дітей і не інтерпретує її (як у психоаналізі), а створює атмосферу тепла, безпеки й безумовного прийняття почуттів і думок дитини.

Відповідно до вимог недирективного методу ігрової терапії, поведінка психолога повинна відповідати таким принципам:

- 1) прийняття дитини, емоційне співпереживання їй;
- 2) встановлення дозволу в грі, безпеки у відносинах, що дозволяє дитині виразити свої почуття і переживання;
- 3) надання дитині можливості самостійно вибирати лінію поведінки;
- 4) озвучування психологом почуттів, які переживає дитина.

За такої побудови ігрової ситуації діти одержують можливість розіграти і тим самим відреагувати свої почуття – напруження, агресивність, страхи та інше. Багато сучасних вітчизняних психологів вважають, що в цьому виді ігрову терапію доцільно проводити з дітьми емоційно напруженими, пригніченими своїми почуттями і переживаннями, із тривалими невротичними розладами. По суті, терапія відносин – перший етап ігрової корекції труднощів у розвитку дітей. Потім, для більшої ефективності корекційного процесу психолог має організовувати і направляти гру дітей.

Ігрова терапія виконує діагностичні, корекційні, терапевтичні й навчальні завдання, які тісно пов'язані між собою. Вони реалізуються в спонтанній грі, яка проводиться без певного сценарію, або в спрямованій грі, яка проводиться за заздалегідь складеним планом. Як правило, остання не передбачає жорсткого розподілу ролей і допускає імпровізацію.

*Діагностична функція гри* полягає в розкритті переживань дитини, особливостей її характеру, взаємин із дорослими та іншими дітьми. Гра як природний експеримент виявляє деякі приховані симптоми і тенденції, захисні настановлення, конфлікти і способи їх розв'язання дітьми.

*Терапевтична функція* спонтанної гри полягає в наданні дитині можливості емоційного і моторного самовираження, усвідомлення й відреагування напруження, страхів, фантазій. Ігрова терапія активізує життєві сили дітей, підвищує їхній тонус, настрій.

*Корекційна та навчальна* функції гри полягають в перебудові несприятливих рис у характері дитини (наприклад: сором'язливість, нерішучість, плаксивість, жадібність, агресивність, егоцентризм та ін.), у пошуку способів розв'язання різних життєвих ситуацій.

Ігрова корекція найбільш успішна у віці 4-10 років. Доцільно її використовувати і в більш молодшому (рухливі, предметні ігри), і в більш старшому віці (драматизація). Гра проводиться в кабінеті психолога, де є килимок та ігровий матеріал: ляльковий театр, маски, ляльки, розбірні конструкції тощо. У кабінеті бажано мати велике горизонтальне дзеркало, у якому діти могли б бачити себе під час гри. За допомогою невеликої кількості ляльок можна відтворити практично безліч ігрових ситуацій. Як теми для гри використовуються казки, вірші, розповіді, придумані історії, фантазії дітей, зміст сновидінь або реальні події.

У підлітків гра проводиться без реквізиту, у тій чи іншій уявній обстановці. У спільних із психологом діях важливим є навчання підлітка прийняття адекватних рішень у різних ситуаціях спілкування, тобто комунікативний тренінг. Для цього вагоме значення має спосіб дій психолога та його авторитет в очах підлітка. Значно більшого значення, порівняно з іншим віком, набувають обговорення і дискусії. Драматизації сприяють виготовлені підлітком маски людей з різними рисами характеру та використання масок при діалогах із психологом. У цілому ігрова корекція в підлітків більш успішна в групі, що відбиває їх вікову потребу в



спілкуванні, і добре поєднується з іншими психокорекційними методами, які використовують рольовий тренінг.

Розглянемо побудову ігрового заняття. Як правило, спонтанні та спрямовані ігри являють дві взаємодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу. Головним об'єднуючим моментом є надання дітям самостійності і можливості імпровізації в грі. На початку заняття дитині доцільно запропонувати пограти самостійно. Якщо це не вдається, психолог може запропонувати їй разом помалювати або знайомить з іграшками і поступово втягує в гру. Спонтанна гра знімає почуття напруження і скутості. Цьому ж сприяє і використання на корекційних ігрових заняттях ритміки, танцю і пантоміми як засобу експресивного вираження почуттів. У ряді випадків у спонтанних іграх, за бажанням дитини, бере участь і психолог. Виконуючи ролі ігрових персонажів, він (психолог) відтворює деякі негативні риси характеру і поведінки дитини (наприклад, надмірну вразливість, недовірливість, страхи, агресивність тощо). Це дзеркальне відображення негативних рис допомагає дитині усвідомити їх, вона ніби бачить себе зі сторони. Далі психолог спрямовує ігрову дію в потрібне русло, пропонуючи дитині пограти ролі персонажів з адекватними рисами характеру.

У спрямованій грі створюються спеціальні стресові ситуації переляку, обвинувачення, суперечки, і дитині дається можливість самостійно їх вирішити. Якщо вона не може зробити це прийнятним чином, їй підказують шляхи розв'язання конфлікту, але не прямо, а через відповідну поведінку персонажа, зображуваного психологом. Це сприймається дітьми не як спеціальна демонстрація необхідної поведінки, а як найбільш прийнятний спосіб ігрового спілкування і розв'язання виниклих труднощів. Під час гри дитині не говорять про те, як треба грати, що саме вона повинна зображувати в кожний конкретний момент і які репліки вимовляти. Відсутність жорсткого сценарію дозволяє зберегти принцип ігрової реальності і полегшує входження в роль. В іншому разі дитина зобов'язана контролювати свою гру, що утруднює перевтілення та імпровізацію.

Крім показу моделей розв'язання конфліктних ситуацій, за допомогою спрямованої гри можна коригувати несприятливі риси характеру й поведінки дитини, усувати деякі з її страхів.

**Ігрова корекція поведінки.** Вона складається з трьох етапів, кожний з яких містить у собі кілька занять. На першому етапі дитині пропонуються ролі, які нагадують її несхвальні риси характеру (плаксивий їжачок, примхливий ведмедик, боязкий зайчик та ін.). Психолог зображує персонажів із протилежними, бажаними рисами характеру, показуючи тим самим модель бажаної поведінки. На другому етапі ролі міняються. Дитина показує бажану модель поведінки, у той час як психолог дзеркально відбиває особливості поведінки дитини. На третьому етапі психолог і дитина відтворюють адекватну модель ігрової взаємодії. Описану ігрову методику можна використовувати з дітьми, починаючи з 2-3-річного віку [24].

**Ігрова корекція страхів.** Страху перед реальними й казковими тваринами найчастіше усуваються протягом одного заняття, яке складається з трьох фаз ігрової взаємодії. На першому етапі встановлюють характер страху. Власне кажучи, це означає відтворення ситуації, яка викликає страх. На другому етапі проводиться десенсибілізація до страху за допомогою зміни ролей. Психолог поведінкою свого персонажа зображує страх дитини. А дитина відтворює загрозливий образ, зображуючи, наприклад, вовка. При цьому діти виявляють агресивність, звичайно виражену тією ж мірою, якою вони відчують страх. У третій фазі використовуються навчальні моделі поведінки шляхом повторної зміни ролей. Зображення психологом загрозливого образу вже не викликає страху в дитини. Таким чином, страх перед тваринами і казковими персонажами усувається за три етапи: актуалізація страху, його відреагування та закріплення досягнутих результатів. На подальших зустрічах дитині пропонуються ролі безстрашного командира, льотчика, пожежника та ін., які розвивають упевненість у собі і здатність до прийняття рішення [24, 58].

У разі страху перед темрявою, зумовленого страхом самотності, добре зарекомендували себе ігри «у хованки» і «піжмурки» у кімнаті, яка поступово затемнюється, спочатку в присутності батьків і психолога, потім за участі тільки психолога й дитини. У стенічних дітей страх перед темрявою може бути також усунутий за допомогою гри «коти – миші». У цій грі психолог і дитина по черзі ховаються в кімнаті, яка поступово затемнюється. За емоційного залучення в гру діти, як правило, повністю зживають свій страх.

Нерідко страхи перед темрявою мотивовані страхом несподіваного впливу, нападу, який часто знаходить своє відображення в страшних сновидіннях. У цьому випадку ігрова корекція будується так. Спочатку дитина ховається в кабінеті без світла, і її, надівши маски, по черзі шукають мати, батько, психолог і незнайомі дорослі, які супроводжують свої дії відповідними «агресивними» репліками, що, однак, не збільшує, а зменшує страх дітей. Потім ролі міняються, і в кабінеті по черзі ховаються дорослі. Дитина в масці знаходить їх, виявляючи при цьому більше інтересу й ігрового азарту, ніж скутості і страху. Цей прийом усунення страхів найчастіше не потребує зворотної зміни ролей за умови вираженого емоційного відреагування страху.

За наявності страху зміни «Я» (бути не собою, не тим, не таким), який, як правило, поєднується із загальною тривожністю, невпевненістю в собі, боязкістю, доцільна ігрова корекція, спрямована на програвання різних ролей. На заняттях програються нескладні історії, складені дітьми вдома. Тут головними є імпровізація і зображення не себе, а інших, тобто входження в їх образ. Надалі використовуються сюжети казок, у яких відбуваються чарівні перетворення, наприклад, «Червона Шапочка», «Казка про втрачений час», «Казка про Василису Премудру» та ін. На останніх заняттях моделюється спілкування в різних життєвих ситуаціях. Дитина при цьому зображує себе як

упевнену у своїх силах і можливостях людину, у той час як психолог підкріплює це, зображуючи інших. У результаті досягається рольова гнучкість поведінки, яка передбачає контрольоване входження в той чи інший образ і, як наслідок, упевнену поведінку [24, 25, 58].

Використання рольових тренінгів також ефективно в роботі із *соромливими дітьми*. Дитина в ролі різних персонажів відпрацьовує перед дзеркалом пози, жести, рухи, міміку, інтонацію, гучність голосу. Для подолання внутрішньої скутості соромливих дітей корисно «навчити» кричати (ричати як грізний лев, гавкати як злий собака, кликати на допомогу, давати команди і т.д.). Після цього дитину можна залучати до групової роботи.

Отже, в ігровій корекції важливими моментами є відреагування дитиною емоційного стану і відпрацьовування нових форм поведінки в різних життєвих ситуаціях. Ігрові розв'язання проблемних ситуацій ґрунтуються на творчій імпровізації психолога, а не на припасуванні дитини під заздалегідь складений сценарій, оскільки кожна дитина індивідуальна.

## 5.8. Використання методів зображувальної терапії з корекційною метою

Терапія мистецтвом (зображувальна терапія) виникла в 30-ті роки ХХ сторіччя на теоретичній основі психоаналізу. Відповідно до психоаналітичної теорії, художня творчість являє собою один із видів сублімації, коли фантазії людини, її внутрішнє «Я» можуть бути виражені у візуальній формі за допомогою спонтанного малювання, ліплення та інших видів образотворчої діяльності. Художній твір надає нашим почуттям і переживанням символічної форми, у результаті чого ми можемо деякою мірою відреагувати їх.

Перелічимо корекційні можливості зображувальної терапії.

1. Образотворча діяльність може бути *засобом самовираження почуттів* (у тому числі агресивних) соціально прийнятним способом, *засобом відреагування*, звільнення від внутрішнього напруження, страхів, переживань. Прикладом такої роботи може бути така вправа.

**Вправа 40.** *«Звільнення через малювання»*. Можна намалювати, наприклад, свою лють. Діти стоять біля столів із великими аркушами паперу, намазаними шпалерним клеєм, щоб забезпечити легкість руху. Кожен бере свої кольори люті за попереднім обговоренням. Психолог показує учасникам, як можна випускати лють, і починає рух двома руками від живота, геть від себе. Дію краще супроводжувати якимось звуком. Штрих від себе супроводжується голосним видихом, протилежні рухи – голосним вдихом.

Можна запропонувати намалювати природну стихію, наприклад, сильний вітер – ураган, зливу, шторм, повінь або щось нейтральне, наприклад, пульсуюче серце. При видиху викачується стара кров, при вдиху вбирається свіжа кров і свіжа енергія. При видиху тіло звільняється від негативних емоцій, відчаю, «отрути», а при вдиху поповнюється енергією, бадьорістю, легкістю.

2. Образотворча діяльність також може бути *засобом самопізнання*. Малюючи, людина може залишитися один на один зі своїми думками і краще розібратися у своїх переживаннях. Підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше виражаються і краще усвідомлюються за допомогою зорових образів, ніж у розмові. До того ж невербальні форми комунікації меншою мірою, ніж слово, контролюються свідомістю (наприклад, зображення свого психологічного стану або внутрішнього конфлікту).

3. Образотворча діяльність може бути допоміжним *засобом для діагностичної роботи* насамперед з дітьми і підлітками. Малюнки є відбиттям у свідомості дитини навколишньої дійсності. Можна сказати, що творчість дитини – це своєрідна проєкція її особистості. Тому аналіз змісту і стилю художньої діяльності дитини дає психологу багато цінної інформації про неї.

Практика показує, що з діагностичною метою та метою самоаналізу можна ефективно використовувати такі теми для малюнків: «Моя родина», «Я в дитячому садку» або «Я в школі», «Я на вулиці, на подвір'ї», «Мої страхи (чого я боюся)», «Що було зі мною найгірше», «Найкращий день у моєму житті», «Мій внутрішній світ», «Я-реальне, Я-ідеальне, Я – очима інших», «Мій звичайний настрій (емоційний стан)», «Моя мрія», «Моє минуле», «Моє майбутнє», «Мій життєвий шлях», «Конфлікт», «Людина, яку я не люблю», «Людина, яку я боюся», «Людина, яку я люблю», «Моя сім'я тепер», «Ідеальна родина» та ін.

На думку Т. С. Яценко, проєктивний малюнок несе більше психологічної інформації, ніж його автор може побачити без допомоги фахівця, тому що малюнок цілісно відображає психіку в її свідомих і несвідомих проявах [62]. Тому важливо приділяти належну увагу аналізу малюнків. Крім того, такий аналіз є не тільки засобом діагностики, але одночасно й засобом корекції, оскільки допомагає людині краще зрозуміти свій внутрішній світ, розібратися у своїх переживаннях.

4. Образотворча діяльність (малювання, ліплення, аплікація тощо) *допомагає зміцнити взаємини* між психологом і дитиною або між учасниками групи (якщо це групова корекція). Спільна творча діяльність може прискорити створення позитивного емоційного тла, розвиток почуття причетності, співпереживання. Тому зображувальну терапію можна використовувати не тільки як самостійний метод корекції, але і як доповнення до інших видів корекції, наприклад, як засіб встановлення контакту або отримання зворотного зв'язку, підтримки.

5. Образотворча діяльність *сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку*. Малювання допомагає послабленню збудженості, розвитку зосередженості, довільності емоційно-розгальмованих дітей. З цією метою можна використовувати завдання на змальовування, розфарбовування (книжки для розмальовування), малювання за допомогою шаблону (краще абстрактної форми).

З цього погляду вдалим прийомом є запропонована М. І. Чистяковою *вправа «Ляпки»*, у якій діти самостійно виготовляють «ляпки», а потім це слабоструктуроване зображення домальовують до цілісної сюжетної картинки [58]. Розглядання різнобарвних плям і фантазування з їх приводу стимулюють уяву, зосереджують увагу, захоплюють дитину, а отриманий результат викликає радість і задоволення. Практика показує, чим більше захоплюється дитина, тим більш зосередженою вона стає.

6. Образотворча діяльність *посилює відчуття особистісної цінності*. Непрямим результатом терапії мистецтвом є задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих умінь та їх розвитку. Задоволення від власної творчості підвищує настрій, самооцінку людини, впевненість у своїх силах, сприяє самоствердженню та саморозвитку. К. Юнг вважав уяву і творчість рушійними силами людського існування.

Існують вікові особливості у використанні зображувальної терапії як корекційного методу. Від 3 до 5 років діти лише починають освоювати матеріал і способи зображення. Тому перевага в цьому віці, безумовно, надається ігровій терапії. У віці від 6 до 10 років зображувальна терапія як метод корекції використовується поряд з ігровою терапією, а також іншими продуктивними видами діяльності. З підліткового віку вона широко застосовується як самостійний, так і додатковий метод корекції.

Зауважимо, що при використанні образотворчої діяльності з корекційною метою художні здібності або спеціальна підготовка учасників і керівника не потрібні. Для терапії мистецтвом важливий сам процес творчої роботи. Тому найважливіший принцип зображувальної терапії – схвалення і прийняття всіх продуктів образотворчої діяльності дитини, незалежно від їх змісту, форми і якості. Психолог, який проводить корекційне заняття, заохочує учасників виражати внутрішні переживання спонтанно і не турбуватися про художню цінність своїх робіт. Функція ж самого психолога в процесі зображувальної терапії полягає в полегшенні сублімації почуттів, наданні технічної допомоги та емоційній підтримці.

Зображувальна терапія може проводитися у формі індивідуальної і групової корекції.

***Техніка корекції страхів*** за допомогою образотворчої діяльності (за О. І. Захаровим).

- Під час першої зустрічі з психологом дитині пропонують намалювати свої страхи. Психолог повинен пояснити, що малювання страхів допоможе їх подоланню, що не важливо, як вони будуть зображені, головне – намалювати їх усі без винятку, абсолютно самостійно, кожен страх на окремому аркуші. Малюючи, дитина ніби переступає свій страх, порушує його недоторканість і нейтралізує страх страху у своїй свідомості. Перш ніж дитина зможе зобразити страх, вона повинна повністю усвідомити його і

цілеспрямовано вольовим зусиллям утримувати його в пам'яті доти, поки він не буде зображений на малюнку. Усвідомлення умовного характеру зображення страху зменшує його травмувальну роль.

- Під час наступної зустрічі психолог разом із дитиною розглядають малюнки. Дитина розповідає про те, що зображено на них, тобто виражає словами свій страх. Потім малюнки кладуть у папку, яку ховають. Таким чином, страхи дитини залишаються «під замком» у кабінеті психолога. Малюнки зі страхами за бажанням дитини можна й знищити (зім'яти, порвати, спалити тощо).
- Якщо окремі страхи ще залишилися, психолог дає нове завдання. Дослівно інструкція така: «Намалюй на одному аркуші себе і те, чого ти боїшся, а на іншому – що ти цього вже не боїшся». Отже, дитина повинна спочатку усвідомити страх і зобразити себе і страх на одному малюнку. Потім вона повинна змодельовати ситуацію на іншому малюнку таким чином, щоб побороти цей страх. Ця, здавалося б, проста послідовність дій містить ефективний психотерапевтичний код. Конкретизація страху, проникнення в нього, драматизація пов'язаного з ним переживання та умовність зображення зумовлюють відповідно ефекти інсайту, катарсису і десенсибілізації. Наступне моделювання на малюнку психотравмуючої ситуації є, власне кажучи, перебудовою ставлень під впливом непрямого настановчого навіювання – «ти боїшся – уже не боїшся».

На відміну від ігрової терапії, ефект якої зумовлений прийняттям ролі фруструючого персонажа, у зображувальній терапії дитина залишається самою собою. Тому бажано, щоб малювання передувало грі, створюючи для неї необхідні психотерапевтичні передумови.

- Замість малюнків дітям можна запропонувати зробити маски або виліпити страшних для них персонажів. В усіх випадках продукти зображувальної діяльності дітей залишаються в кабінеті психолога або знищуються. Це, прийняте за згодою дитини рішення діє як підкріплюючий сугестивний фактор і означає, що вона «віддала» свої страхи психологу, який їх «прийняв» і відтепер «тримає в себе».

Методи зображувальної терапії можуть використовуватися і в *груповій роботі*.

**Вправа 41. Вільне малювання.** Почати заняття в групі найкраще *вільним малюванням*. Психолог пропонує: «Використайте 1-2 хвилини, щоб усвідомити почуття, які виникають у даний момент. Не намагайтеся бути художником. Візьміть олівець і почніть наносити які-небудь штрихи на папір. Малюйте кольорові лінії і форми, які говорять про те, як ви себе відчуваєте. Спробуйте символічно (або метафорично) виразити свій стан у цей момент. Для полегшення усвідомлення свого стану, закінчіть речення: «Я відчуваю себе, ніби...». Малюйте те, що спадає на думку. Коли всі члени

групи закінчать завдання, вони можуть поділитися враженнями про кожен малюнок, ніяк його не оцінюючи.

Кожного разу, коли психолог відчуває, що клієнту важко висловлювати свої переживання, він може запропонувати йому відобразити свій психологічний стан метафорично (*символічні зображення*, наприклад, стрілка – лють, коло – закритість, штрихування – напруження, равлик – небажання нічого бачити, знати тощо). Це допоможе авторіві малюнка краще усвідомити, об'єктивізувати свої відчуття, переживання і на деякий час відокремитись від них, подивитись зі сторони, оцінити. Як варіант роботи можна використовувати інші матеріали, наприклад, фарби, крейду, глину.

Далі психолог може запропонувати учасникам групи прості завдання для того, щоб вони звільнилися від свідомого контролю і спробували *спонтанно виразити внутрішні відчуття*.

**Вправа 42. «Спонтанне вираження почуттів»**

- Виліпіть із глини те, що не подобається в собі, а потім – що подобається.
- Намалуйте свої відчуття, настрої, фантазію в кольорі або символічно.
- Виконайте малюнок у відповідь на слово-стимул типу «любов», «ненависть», «краса», «воля».

Після закінчення виконання завдання можна запропонувати учасникам описати і проаналізувати свої переживання.

Ще одним способом самовираження і дослідження міжособистісних взаємин є ліплення. Прикладом вправ з використанням ліплення є, наприклад, така.

**Вправа 43. «Ліплення уявного».** Психолог пропонує учасникам заплющити очі й уявити кого-небудь із тих людей, з якими в них існують значущі емоційні зв'язки, а потім відтворити в глині уявний образ. Як звільнення від внутрішнього напруження можливе руйнування вже виконаної скульптури.

Таким чином, на ранній стадії робота в групі глибоко особиста і виконується кожним індивідуально. На більш пізніх стадіях застосовуються вправи на *спільну групову роботу*. Наприклад, вправи, що *допомагають отримати зворотний зв'язок і підтримку*.

**Вправа 44. «Психологічний портрет»** (техніка отримання зворотного зв'язку). Психолог просить членів групи поділитися на пари і швидко зробити психологічні портрети один одного, а потім обмінятися підписаними портретами. Свої дії учасники супроводжують короткими репліками, що можуть прояснити особистісні характеристики, які привели до конкретних символічних образів у портреті партнера. Можна так само запропонувати внести зміни в малюнки у відповідь на запитання: «Якою б хотів бачити цю людину?», «Що хотілося б змінити в портреті?», «Чим

бажано доповнити малюнок?», «Що підкреслити в ньому?».

**Вправа 45. «Портрети та автопортрет».** У вправі порівнюють психологічний автопортрет учасника і його психологічні портрети, намальовані іншими членами групи, що дозволяє виявити розбіжності між тим, як члени групи сприймають самих себе, і тим, як інші сприймають їх.

**Вправа 46. «Ти – як...»** (техніка асоціативного уявлення). Гравцям пропонується символічно зобразити кожного учасника групи – у формі знаку, кольору або образу. Символ може бути абстрактним або предметним. Потім зображення обговорюються та пояснюються.

Запропонуємо ще кілька часто використовуваних *технік в зображувальній терапії*.

**Вправа 47. Спільне малювання.** «Створення групових фресок». Учасники по черзі малюють на спільній картині все, що вони хочуть, додаючи до композиції щось, що виражає їхній настрій, або домальовують на ній щось відповідно до обраної всією групою теми, наприклад, «Наша група», «Розвиток групи і мій особисто» та ін.

**Вправа 48. «Малювання в сегментах».** Пропонується великий аркуш паперу, на якому накреслене коло, поділене на сегменти. За інструкцією кожен учасник (або два чи три) може малювати в одному сегменті. Таким чином, кожен отримує чітко сформульоване завдання і виділену зону дій. Завдання попередньо обговорюються в групі.

Теми для малювання: «Чотири пори року»; «Дванадцять місяців»; «Цикл життя: дитинство, юність, зрілість, старість»; «Великі періоди в історії: кам'яний вік, залізний вік, середні віки, новий час, майбутнє» (з питаннями: «Як виглядає той час?»; «Як жили чи живуть у ньому люди?»; «Органічне життя: рослини, комахи, риби, тварини, люди»; «Види ландшафту – степ, пустеля, гори, море, ліс»; «Світ реальний або фантастичний» – при цьому кожного разу коло поділене навпіл – добро і зло»; «Над землею (водою), на землі (воді), під землею (водою)» – коло поділене на три частини і т.д.

**Вправа 49. Парне малювання.** «Поводир». Одному гравцю зав'язують очі. Другий бере руку партнера, у якій олівець або пензель, і обережно водить нею по паперу, малюючи якесь зображення. Розмовляти не можна. Тому, хто малює, ця вправа дозволяє уявити себе частиною іншої людини, відчути відповідальність за неї, а його партнерові, навпаки, допомагає віддатися веденню, довіритись іншій людині. Потім ролі міняються. Після закінчення вправи обов'язкове обговорення того, що відчували партнери.

**Вправа 50. Розмовне малювання.** Вправа виконується в парах на одному (спільному) аркуші паперу. Партнери спілкуються між собою (наприклад, розповідають про свої переживання, події свого життя тощо) за допомогою образів, ліній, фарб. Потім обговорюють, що вони хотіли сказати і як зрозуміли один одного (розвиток сензитивності, уваги до почуттів іншого).



**Вправа 51.** «Три запитання – три відповіді» (розвиток сензитивності). Вправа виконується в групах, які складаються з чотирьох осіб. Психолог звертається до учасників: «Намалюйте на половині аркуша те, що ви відчуваєте зараз. Не займайте аркуш повністю, залиште місце, щоб можна було щось домалювати. Час – п'ять хвилин.

Тепер підпишіть аркуш своїм ім'ям і передайте сусіду праворуч... Зараз перед вами аркуш вашого сусіда. Доповніть його малюнок, відповідаючи на запитання: «Як я уявляю автора малюнка?» (Ще п'ять хвилин).

Знову передайте аркуш. Цього разу, доповнюючи малюнок, дайте відповідь на питання: «Що я відчуваю стосовно автора малюнка?», «Щоб я хотів від нього?»

Останнє завдання після обміну аркушами, через деякий час: «Додайте те, що спливає у відповідь на запитання: «Що я хотів би тобі дати?».

Тепер кожне зображення складається з авторського малюнка і трьох доповнень. Вправа загострює і прояснює сприйняття оточуючих і самого себе, а також навчає давати і приймати. Оскільки кожен дає щось від себе, і кожен отримує подарунок, то це є матеріалом для роздумів про себе і свої взаємини з іншими.

**Вправа 52.** «Малюнок як відповідь» (розвиток сензитивності). Кожен гравець малює картину, де зображує, наприклад, свій настрій у даний момент або своє ставлення до визначеної теми (дружба, любов, самотність тощо). Потім усі розглядають малюнки один одного. Кожен вибирає малюнок, який уразив його, і дає автору відповідь теж за допомогою малюнка. Малюнок і відповідь до нього кладуться поряд. Той, хто отримав відповідь, повідомляє про свою реакцію: як він розуміє відповідь, що вона йому дає – радує, сердить або залишається незрозумілою. Автор відповіді розповідає, що побачив у чужому малюнку і як його зрозумів. Він пояснює, що хотів відповісти і які почуття передати. Під час обговорення часто з'ясовується, що дана відповідь є одночасно й відповіддю на власні потреби, бажання, які, виявляється, легше побачити в іншому, ніж у собі самому. Працювати можна в парах за вибором, або попередньо довільно обмінявшись малюнками.

**Вправа 53.** «Доповнювальне малювання». Всі члени групи сідають у коло в середині кімнати. Перед кожним лежить аркуш паперу й кольорові олівці. Психолог пропонує: «Починайте малювати що-небудь важливе для вас. За моїм сигналом передайте свій аркуш учаснику, що сидить від вас ліворуч, і отримайте початий малюнок від учасника, що сидить праворуч. Працюйте над цим малюнком, змінюйте і додавайте до нього, що вважаєте за потрібне. За сигналом знову передайте цей малюнок ліворуч і отримайте малюнок праворуч. Продовжуйте так доти, поки до вас не повернеться той малюнок, який ви починали. Усвідомте ті почуття, які виникли, коли ви побачили те, що інші зобразили на вашому аркуші. Змініть у малюнку все, що захочеться. Обговоріть свої враження з групою.

**Вправа 54. «Створення глиняного світу»** [48]. Кожен член групи одержує велику грудку глини. Вправа може супроводжуватися приємною мелодією для створення м'якої розслабленої атмосфери. Психолог пропонує: «Заплющте очі й уявіть, що глина – сировина, з якої можна зробити все, що ви захочете. Працюйте з глиною із заплющеними очима і дайте пальцям відтворити ваші думки і почуття. Створіть свій світ». Коли учасники виконають свої скульптури, вони ставлять їх на один стіл. Тепер усім разом можна попрацювати над створенням цілісного світу з окремих частин. На закінчення учасники групи обмінюються своїми враженнями.

Вправи зображувальної терапії можна ефективно використовувати на будь-яких групових корекційних заняттях. Для цього керівник забезпечує групу необхідним матеріалом і виявляє максимум гнучкості для стимулювання художньої творчості. Як матеріал можна використовувати олівці, фарби, глину, а також друзки, камені, шматочки тканини, паперу, кору дерев та ін. У приміщенні має бути місце для руху й ігор. Психолог, який проводить заняття, не обов'язково має бути художником. Значно важливіший його інтерес до проблем художньої творчості, знання особливостей дитячого малюнка і групової динаміки.

Зображувальна терапія ефективна як профілактичний засіб для відреагування внутрішнього напруження, розвитку самоконтролю й відновлення душевної рівноваги та психологічного комфорту.

## **5.9. Використання музики з корекційною метою**

Вплив музики на організм людини віддавна використовувався для боротьби з недугами. Люди інстинктивно відчували в музиці величезну оздоровчу силу, ще не вміючи пояснити її. Тільки на початку ХІХ століття в Парижі було видано книгу лікаря Ж. Роже, у якій він зібрав велику кількість історичних фактів про вплив музики.

Серед вітчизняних психологів першим почав використовувати музику в лікувальних цілях В. М. Бехтерев. Він вважав, що за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи: стримати зайве збудження або, навпаки, підвищити активність, розгальмувати інертних, апатичних осіб. На його думку, музику можна використовувати і для зняття перевтоми, зниження психоемоційного напруження.

Важливою умовою використання музичного твору з корекційною метою є таке. Для того щоб музика «контактувала» з людиною, вона повинна відповідати її емоційному стану: музичний твір, співзвучний настрою слухача, справляє сильне враження; твір, що дисгармоніює з настроєм, може не тільки не подобатися, але навіть дратувати. Можна припустити, що, наприклад, мінорна музика адекватна емоційному тлу при депресивному стані. Вона створює оптимальні умови («музичне співчуття») для проєкції переживань, що суб'єктивно сприймається як полегшення психічного стану.

Французькі вчені Ж. Гільо і Ж. Жост запропонували в терапевтичних цілях послідовне прослуховування комплексу, що складається з трьох музичних творів. Спочатку звучить мелодія, яка відповідає душевному стану слухача в даний момент (наприклад, меланхолія, тривога, страх – сумна мелодія, що звучить як голос співчуття і жалю). Звучання другої мелодії покликане протистояти дії першої, нейтралізувати її. У нашому прикладі – це світла, легка мелодія, що надає розраду і вселяє надію. Третя мелодія повинна мати найбільшу силу емоційного впливу й викликати той настрій, який необхідний для оздоровлення психічного стану людини.

Багато психологів і психотерапевтів, що займаються проблемами дитячого віку, відзначають сприятливий вплив музики на психіку дітей.

Слухання музики допомагає дитині *ввійти в потрібний емоційний стан*. Так, лірична музика створює загальний настрій заспокоєння, тихої радості й суму (П. І. Чайковський «Пори року. Жовтень»). Драматична музика – збуджує, підвищує життєвий тонус (Г. В. Свиридов «Тройка»). У дитячому садку можна організувати засинання дітей під час денного відпочинку під музику (Н. Рото «Говоріть тихіше»).

Практика показує високу ефективність *поєднання малювання (зображувальної терапії) з прослуховуванням* музичних творів. Так, можна запропонувати намалювати свої враження – почуття, думки, фантазії – від різних музичних творів. Застосувати можна, наприклад, такі твори: М. П. Мусоргський «Картинки з виставки» (у сучасній обробці), П. І. Чайковський «Пори року», Р. Вагнер «Політ валькірій» або рок-музику, яка корисна для відреагування психоемоційного напруження.

**Вправа 55.** «Музичні картинки». Під час музично-образотворчої діяльності психолог пропонує учасникам таке: «Дозвольте своїм пензлям (олівцям) танцювати на папері під музику. Хай це буде та- нець-фантазія. Ви можете в разі потреби змінювати колір, можете малювати обома руками. Хай музика керує вашими діями, радійте кожному руху».

Через деякий час психолог повідомляє: «Зараз я зміню музику. Поряд з вами лежить чистий аркуш, коли почнеться нова мелодія, продовжуйте малювати на ньому і знайдіть новий танець, який відповідатиме новій мелодії».

Після закінчення вправи картини, які відбивають першу і другу мелодії, прикріплюють на різних стінах. Краще, щоб учасники самі визначали, під яку музику була написана та чи інша картина, і відповідно до своїх відчуттів розташовували малюнки. Під час обговорення з'ясовують, які почуття, думки, фантазії автори малюнків хотіли передати у своїх творах, і що в них побачили інші.

В іншому варіанті використання музики під час малювання можна не акцентувати увагу на мелодії, даючи їй можливість впливати на підсвідомість. У такому варіанті найчастіше використовують музичні твори, які б знімали психоемоційне напруження, звільняли від скутості, заспокоювали або стимулювали фантазію.

У поєднанні з музичним супроводом значно підвищується ефективність впливу танцювальних, тілесних вправ, ігрових сюжетних ситуацій. Так, музика може бути тлом, на якому розвивається дія того чи іншого ігрового сюжету. У цьому випадку вона *підсилює емоції* і робить яскравішими образні уявлення дітей. Наприклад, для обігрування дітьми емоцій страху в ігровому сюжеті підійдуть такі мелодії: П. І. Чайковський «Баба Яга», Ф. Бургмюллер «Балада» та інші.

Ритмічні вправи під музику допомагають *залучати, активізувати* та пробуджувати інтерес у соромливих і пасивних дітей. «Конвеєрний» принцип окремих вправ являє собою прийом залучення важких, негативно налаштованих дітей, бо *підпорядковує* їх дії загальному ритму. Вправами під музику підкріплюється також вироблення гальмівних механізмів. Роблячи музичний ритм організатором руху, можна розвивати у дітей увагу, пам'ять, внутрішню зібраність, самоконтроль. При цьому слід враховувати, що музичні образи і музична мова мають відповідати віку дитини.

#### 5.10. Використання танцю, ритміки, психогімнастики з корекційною метою

Танець здавна вважався потужним засобом самореалізації і вираження почуттів. У терапевтичних цілях його почали використовувати в 50-ті роки ХХ століття. Саме тоді виникла танцювальна терапія, орієнтована на роботу з особами, які мають особистісні проблеми (наприклад, сором'язливість, скутість, низьку самооцінку) або проблеми взаємодії з оточуючими. Розглянемо можливості використання танцю з корекційною метою:

1. Танець *є засобом відреагування* психоемоційного напруження, негативних почуттів та переживань.
2. Танець *сприяє емоційному піднесенню*, виникненню почуття радості та задоволення від власного тіла, його рухів, злиття з музикою.
3. Танець *сприяє розвитку адаптивних можливостей*, здатності до контакту, пристосуванню до різних людей та обставин.
4. Танець *сприяє навчанню* групової взаємодії.
5. Танець *сприяє переживанню* незвичайних вражень і, таким чином, надає учасникам можливість випробувати нові способи поведінки.

Танцювальні терапевти тіло й розум вважають єдиним цілим. Вони переконані, що рухи відбивають риси особистості й переживання людини. На їхню думку, танець *є комунікацією* за допомогою руху. Тому в танцювальній терапії немає стандартних танцювальних форм – почуття виражаються спонтанно у вільному русі та імпровізації. Для цього можуть використовуватися будь-які форми – від танцю примітивних племен, до, наприклад, вальсу, танго та рок-н-роллу тощо.

Найчастіше члени групи починають заняття з імпровізованих рухів під музику, спочатку повільних і м'яких, які потім переходять у швидкі рухи,

обертання, стрибки, що можуть привести до катарсичного звільнення. Таке дослідження власних рухів допомагає учасникам «перевести» почуття в дії, а дії – в усвідомлення. Керівник групи танцювальної терапії виступає як партнер по танцю, режисер подій, який полегшує самовираження і сприяє розширенню репертуару рухів учасників. Очевидно, що гарний танцювальний терапевт повинен мати багатий репертуар власних рухів, щоб вільно супроводжувати та вести учасника.

Поряд зі спонтанними рухами в танцювальній терапії використовуються і структуровані вправи на розслаблення, дихання, розміщення, керування і рух у просторі [48].

Танцювальні та ритмічні рухи з корекційною метою застосовуються також у дитячій психотерапії. Так, наприклад, для французької психотерапевтичної школи характерна концепція «психомоторного виховання», яка полягає в експресивному «тілесному» вираженні дітьми своїх почуттів у поєднанні з драматизацією та ритмікою. Відома також «кінетична» психотерапія Р. Шастена для дітей із невротичними та поведінковими відхиленнями. За допомогою ритмічних вправ ці діти навчаються більш адекватного вираження своїх емоцій.

Танець та інші форми рухів, спрямовані на експресивне вираження почуттів, доступні дітям будь-якого віку. Їх застосування доцільне та ефективно як з корекційною, так і з профілактичною метою.

Наведемо кілька вправ танцювальної терапії.

**Вправа 56. «Вільний танець».** Пропонується прислухатися до себе, до свого внутрішнього музичного ритму і почати рухатися вільно й спонтанно, слухаючи своє тіло. При цьому можна притупувати, вимовляти склади, слова, словосполучення. Не турбуйтеся про те, щоб бути «гарним» танцюристом, не змагайтеся з іншими. Головне – «розв'язати» свій внутрішній музичний ритм. Вправу можна виконувати індивідуально або всією групою – тоді група перетворюється на танцюючий і співаючий ансамбль, що створює свою танцювальну імпровізацію.

**Вправа 57. «Тварини».** Виберіть будь-якого ссавця, рептилію або птаха. Протягом 20 хвилин ви повинні бути цією твариною, «перейнявши» її форми, рухи і звуки. Не повідомляйте про свій вибір. Плазуйте, стрибайте, «літайте», зображуючи цю тварину. Спонтанно взаємодійте з іншими. Підходьте до завдання творчо й намагайтеся виразити такі сторони своєї особистості, які, можливо, нелегко виразити у вашому звичайному житті. На закінчення поділіться своїми враженнями з групою.

**Вправа 58. «Відображення»** [48]. Станьте обличчям один до одного і дивіться в очі партнерові. Якщо ви лідер, починайте робити які-небудь повільні, витончені рухи. Під час руху усвідомлюйте своє тіло й почуття. Протягом усієї вправи дивіться партнеру в очі і намагайтеся усвідомлювати його. Як ведений, наслідуйте рухи свого партнера, начебто

ви його дзеркальний образ. Наприклад, якщо партнер простягає праву руку, простягайте ліву. Нехай партнер керує тим, куди і як ви рухаєтесь. Намагайтеся ні про що не думати. Нехай вас «веде» ваше тіло. Приблизно через п'ять хвилин поміняйтеся ролями. Після закінчення поділіться своїми враженнями.

**Вправа 59. «Наслідкування ведучого»** [48]. Група (4-5 осіб) шикуються в ряд. Учасник, що стоїть попереду, є ведучим. Ведучий спонтанно і творчо рухається по кімнаті, експериментуючи з різними імпровізованими рухами тіла. Інші члени групи повинні наслідувати ведучого, зберігаючи ряд. Через кілька хвилин ведучий переходить у кінець групи, а учасник, що стоїть за ним у ряду, стає ведучим. Виконувати вправу доти, поки кожен учасник не одержить можливість хоча б раз стати ведучим групи, вносячи в танець свій особливий стиль, свої рухи.

**Вправа 60. «Танцювальні картинки».** Стіни кімнати для танців завішені широкими смугами паперу (наприклад, старими шпалерами). Учасники танцюють під музику. Час від часу вони наближаються до стін і залишають на них свої «танцювальні сліди» за допомогою олівців, фарби тощо.

Можна попередньо розподілити кольори так, щоб у кожного учасника був «свій» колір, і його можна було впізнати на картині.

**Вправа 61. «Танець кольору».** Учасники обирають собі партнерів. Кожен вибирає для себе колір, з яким себе ототожнює, але партнеру про це не говорить. Учасники стають один проти одного і починають танець задуманого кольору. Спочатку вправу виконують із заплющеними очима, щоб краще уявити, як може рухатись обраний колір. Психолог звертається до танцюристів: «Ваші руки, ноги, голова, все тіло – це колір. Якщо ви рухаєтесь, рухається колір. Ви можете дозволяти йому плинути м'яко і плавно або, навпаки, різко і швидко. Хай він піднімається, спадає, розбризкується і тече...».

Через деякий час психолог пропонує розплющити очі і, продовжуючи свій танець кольору, запам'ятати танець партнера. Обговорюючи, учасники пробують вгадати, який колір обрали їх партнери, а потім розповідають, що вони уявляли, коли відображали в танці свій колір.

З корекційною метою також використовують *психогімнастику*, яка навчає виражати свої почуття, переживання, ставлення до себе та інших через рух, засобами ритміки й пантоміми. Основна мета психогімнастики – розвиток кращого розуміння себе й інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження й самозміни.

Психогімнастичні вправи класифікують залежно від корекційних завдань, на розв'язання яких вони спрямовані.

- Вправи, спрямовані на *розвиток уваги*. Зміст таких вправ полягає в запам'ятовуванні і повторюванні рухів. Їх ефективно використовувати з дітьми старшого дошкільного, молодшого шкільного віку та з підлітками.

**Вправа 62.** «Гімнастика на запізнювання». Уся група повторює звичайний рух або фізичну вправу, відстаючи від ведучого на один рух. Темп вправи поступово наростає.

**Вправа 63.** «Передача ритму по колу». Услід за ведучим усі члени групи по черзі по колу повторюють, плескаючи в долоні, заданий ритм.

**Вправа 64.** *Передача руху по колу*. Один з учасників починає дію з уявленим предметом, сусід продовжує рух і уявлений предмет обходить усе коло.

**Вправа 65.** «Дзеркало». Учасники групи в парах по черзі повторюють рухи партнера.

- Вправи, спрямовані на *зняття напруження*, складаються з найпростіших рухів: я йду по воді, по гарячому піску, поспішаю до школи, повертаюся додому, йду до лікаря, йду до друга на день народження та ін.
- Вправи, спрямовані на *розвиток сензитивності*, скорочення емоційної дистанції: розійтися з партнером на вузькому містку, сісти на стілець, зайнятий іншою людиною, заспокоїти скривджену людину, дотиком виразити своє ставлення до іншої людини, «передача почуття по колу» та ін.
- Вправи, спрямовані на *розвиток розуміння почуттів іншого*: розмова через скло (домовитися про що-небудь за допомогою жестів), зобразити той чи інший стан людини (радість, гнів, образу, співчуття, ненависть тощо), зобразити психологічні особливості іншої людини і себе («Який я є», «Яким я був», «Яким я здаюся іншим», «Яким я хочу бути»), зрозуміти, яке почуття хотіла виразити інша людина («Почуття без слів», «Зіпсований телефон жестів») та ін.
- Вправи, спрямовані на *об'єктивізацію внутрішніх суперечностей*: «Заборонений плід», «Подолання труднощів», «Перехрестя життєвих доріг» та ін.
- Вправи, що *відображають взаємини у групі*: «Виразити ставлення до кожного члена групи», «Психологічні портрети учасників групи», «Скульптор» та ін.

Після програвання теми бажано, щоб учасники групи обмінювалися враженнями, а їхні дії, почуття і результати взаємодії аналізувалися.

Заслуговує на увагу тематика психогімнастичних і пантомімічних вправ, яку приводить Т. С. Яценко [62].

М. І. Чистяковою розроблена система психогімнастичних етюдів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку [58]. Розглянемо деякі з них.

- *Етюди на розуміння виразних рухів.*

**Вправа 66.** «Тихіше!» (для дітей 3-4 років). Два мишеняти мають перейти дорогу, на якій спить кошеня. Вони то йдуть навшпиньки, то

зупиняються і знаками показують один одному: «Тихіше!». Етюд супроводжується музикою Б. Берліна «Кошеня, що спить».

**Вправа 67.** «Гра в камінці» (для дітей 5-6 років). Діти гуляють берегом моря. Вони то зупиняються, нахилившись за камінцем, який сподобався, то заходять у воду і бризкаються, зачерпуючи воду руками. Потім сідають на пісок і починають грати з камінцями. Діти то підкидають їх угору і ловлять, то кидають удалину. Етюд супроводжується музикою Т. П. Ломова «На березі».

- Етюди на розслаблення м'язів.

**Вправа 68.** «Кошеня, що спить» (для дітей 3-4 років). Дитина виконує роль кошеняти, що лягає на килимок і засинає. У кошеняти розмірено піднімається й опускається животик. Етюд супроводжується музикою Р. Паулса «День розстане, ніч настане».

**Вправа 69.** «Спати хочеться» (для дітей 5-6 років). Хлопчик попросив батьків, щоб йому дозволили разом із дорослими зустріти Новий рік. Йому дозволили, але чим ближче до ночі, тим більше йому хочеться спати. Він довго бореться зі сном, але зрештою засинає. Етюд супроводжується музикою В. Дублянського «Тиха ніч».

**Вправа 70.** «Морська хитавиця» (для дітей старше 6 років). Діти сидять на підлозі, підтягнувши ноги і обхопивши коліна руками. З цієї пози їм треба хитнутися назад (так, щоб утримувані ноги були спрямовані вгору), а потім знову повернутись у вихідну позицію, не відпускаючи ніг. Психолог пропонує дітям уявити себе мушлею або камінцем на морському дні, водоростю або поплавцем, які хитають хвилі, «туди-сюди, туди-сюди». Етюд супроводжується записом морських шумів. Вони заспокоюють і водночас дають ритмічну опору рухам.

**Вправа 71.** «Квіти на лузі». Діти, піднявши руки, стоять на колінах. Потім вони нахилиються вниз доти, поки голова не торкнеться підлоги і витягнуті руки не ляжуть перед головою. Психолог звертається до учасників: «Уявіть собі, що ви – квіти на лузі. Коли встає сонце, «квіти» розкриваються – верхня частина тулуба й руки піднімаються вгору (глибокий вдих). Коли налітає вітер або дощ чи настає ніч, «квіти» закриваються. Ви повільно схиляєтесь і лягаєте на підлогу. Зробіть довгий та повільний видих. Розслабтесь».

- Етюди на вираження різних емоцій (інтересу, радості, суму, гніву, страху, співчуття та ін.).

**Вправа 72.** «Після дощу» (для дітей 4-5 років). Жарке літо. Щойно закінчився дощ. Під музику діти обережно ступають, ходять навколо уявних калюж, намагаючись не замочити ніг. Потім, пустуючи, стрибають по калюжах так сильно, що бризки летять в усі сторони. їм дуже весело.



**Вправа 73.** *«Острів плакс»* (для дітей 5-6 років). Мандрівник потрапив на Чарівний острів, де живуть тільки плакси. Він намагається утішити то одного, то іншого, але всі діти-плакси відштовхують його і продовжують рюмсати. Під час етюд звучить музика Д. Кабалевського «Плакса».

**Вправа 74.** *«Нічні звуки»* (для дітей 6-7 років). Каченя втекло з пташиного двору. Ніч застала його в лісі. До того ж зіпсувалася погода. Пішов дощ. Піднявся вітер. Під натиском вітру дерева дуже скрипіли і схиляли гілки майже до землі, а каченяті здавалося, що його хапають великі темні й мокрі лапи. Перегукувалися пугачі, а каченя думало, що це хтось кричить від болю. Довго металося каченя лісом, поки знайшло собі місце, де можна було сховатися.

У залі тьмяніє світло. Усі діти, крім дитини-каченяти, зображують дерева, корчі й пеньки. Поки звучить музика Ф. Бургмюллера «Балада», діти, не сходячи зі своїх місць, набирають загрозливих поз і голосно лементують: завивають, гукають тощо. Каченя ховається в маленькій печерці (під столом). Воно згортається в грудочку і тремтить.

Коли перестає звучати музика, вмикають світло. Етюд закінчений. Усі діти підходять до дитини, що зображувала каченя, і по черзі виражають їй підтримку.

- Етюди й ігри на відтворення різних рис характеру (моделі бажаної й небажаної поведінки).

**Вправа 75.** *«Капітан»* (для дітей 6-7 років). Дитина уявляє себе капітаном. Капітан стоїть на містку корабля й дивиться вперед. Навколо темне небо, високі круті хвилі, свистить вітер. Але не боїться капітан бурі. Він відчуває себе сильним, сміливим, упевненим. Він доведе свій корабель до порту призначення.

**Вправа 76.** *«Добрий хлопчик»* (для дітей 5-6 років). Зима. Маленька дівчинка, граючи зі снігом, згубила рукавичку. У неї змерзли пальчики. Це побачив хлопчик. Він підійшов до дівчинки і надів їй на руку свою рукавичку.

**Вправа 77.** *«Упертий хлопчик»* (для дітей 4-5 років). Уже вечір. Час вечеряти і лягати спати. Мама взяла хлопчика за руку, щоб відвести його додому, а він опирається, вириває руку та ще й тупає ногою: «Не хочу! Не піду!». Етюд супроводжується музикою Г. Ледньова «Упертюх».

Психогімнастичні етюди допоможуть дітям навчитися усвідомлювати й контролювати свій емоційний стан, розуміти почуття інших та адекватно взаємодіяти з ними.

Танець та інші форми рухів, спрямовані на експресивне вираження почуттів, доступні дітям будь-якого віку, їх застосування доцільне та ефективно як з корекційною, так і з профілактичною метою.

## 5.11. Використання методів поведінкової терапії з корекційною метою

Методи поведінкової терапії спрямовані на формування адекватних навичок поведінки, навчання прийомів саморегуляції психоемоційних станів, подолання небажаних характерологічних чи поведінкових звичок, страхів. Одним з основних серед них є *метод систематичної десенсибілізації*. Цей метод використовують у різних цілях, наприклад, для корекції тривожності та страхів. У цьому випадку систематична десенсибілізація здійснюється за три етапи: релаксація, складання ієрархії стимулів, що викликають тривожність, і власне десенсибілізація. На першому етапі ставиться завдання навчити клієнта переходити в стан глибокої релаксації, несумісної з тривожністю. Способи приведення до стану релаксації залежно від віку варіюються від прямого навіювання до аутогенного тренування і самонавіювання. На другому етапі клієнт у тісній співпраці з психологом складає список ситуацій, що викликають у нього тривогу і страх – починаючи з тих, які викликають незначні переживання, і закінчуючи ситуаціями, що викликають найбільшу тривогу. На етапі власне десенсибілізації психолог навчає поєднувати стан релаксації з уявленням психогенної ситуації. Клієнту пропонують заплющити очі, розслабитись й уявити собі ситуацію, яка знаходиться на нижній сходинці ієрархії тривоги. Як тільки в нього виникає занепокоєння, потрібно припинити уявляти і розслабитися. Ієрархічна послідовність психогенних ситуацій відтворюється і відпрацьовується доти, поки клієнт не зможе зримо уявити собі всю ієрархію сцен, не відчуваючи тривоги.

Оскільки візуалізація у вигляді образів уяви в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку викликає значні труднощі, то для них використовується процедура з показом слайдів, спеціальних відеозаписів або ілюстрацій.

Бажано процедуру десенсибілізації доповнити навчанням адекватного розв'язання тієї чи іншої складної для особи життєвої ситуації, у якій вона відчуває страх, тривогу, невпевненість.

Існує певна послідовність *навчання потрібної моделі поведінки* (вироблення поведінкової навички). Розглянемо цю послідовність:

1. Демонстрація моделі адекватної поведінки (психологом або членом групи при груповій роботі).
2. Відпрацювання разом із психологом певної моделі поведінки у певній ситуації. При обіграванні ситуації психолог створює:
  - а) доброзичливі, сприятливі для спілкування умови, з позиції своєї ролі підтримує та заохочує особу;
  - б) нейтральні, індиферентні до особи умови;
  - в) з позиції своєї ролі негативно, критично ставиться до особи, створює умови випробування.
3. Перенесення тренування відпрацьованої моделі поведінки з навчальної обстановки в реальну дійсність («Домашнє завдання»).

Метод систематичної десенсибілізації можна використовувати і для розв'язання інших корекційних завдань. Наприклад, при роботі з апатією для підвищення психоемоційного тону, поліпшення настрою можна запропонувати таку вправу.

**Вправа 78. «Дощечки-спогади».** Візьміть 5-10 дощечок різної шорсткості і розкладіть їх перед собою в ряд послідовно – від найнеприємнішої на дотик до найбільш приємної. Це потрібно робити з заплющеними очима, щоб вибрати дощечку могли пальці, а не очі. Задумайтеся, чому та чи інша дощечка викликає різні почуття і пов'яжіть відчуття зі спогадом. Наділіть спогадом кожен дощечку (крім дощечок можна використовувати предмети, символічні зображення, колірну гаму, запахи): першу – найнеприємнішим, другу – більш приємним і т.д. Закінчується вибір найприємнішою дощечкою і найприємнішим спогадом. Одна дощечка змінює іншу і, відповідно, один спогад змінює інший, виводячи з апатії, поліпшуючи настрій. Важлива умова – не можна поспішати. Потрібно дати час для встановлення ланцюжка зв'язку: відчуття – образ, спогад – емоційний стан. На початку не можна перескакувати через неприємну дощечку і відразу брати «гарну», тому що потрібно встановити контакт зі своїм настроєм. З часом з'являється навичка, яка спрощує десенсибілізаційний механізм, досить буде згадати дві дощечки (першу й останню), щоб виник ефект.

У поведінковій терапії також широко розповсюджений *метод оперантного зумовлення*, який спрямований на зміну поведінки клієнта, навчання його нових навичок або відмову від небажаних колишніх навичок за допомогою заохочення та, рідше, покарання (як покарання найчастіше використовується негативна оцінка або ігнорування невдалих способів поведінки).

В останні роки поведінкова психотерапія все частіше практикується в груповому варіанті. Поведінкові терапевти керуються тим, що поведінка та почуття особи мають тісну залежність від оточення, яке дає їй поведінці та почуттям або позитивну, або негативну оцінку. Тому процеси навчання, переучування й відучування значно інтенсифікуються в умовах психокорекційної групи. У цьому випадку «група стає мікрокосмосом, який уособлює реальний світ» [48].

Поведінкові групи є свого роду навчальною лабораторією для *формування й освоєння різних життєвих умінь*. До останніх належать: керування емоціями, планування свого майбутнього, прийняття рішень, батьківські функції, комунікативні вміння, впевненість у собі та ін. Групи тренінгу умінь досить жорстко структуровані, а їх керівники активно керують групою, ставлячи перед учасниками конкретну мету і плануючи кожне заняття. На нашу думку, організація подібних груп, як один із методів корекції характеру й поведінки, набуває особливо важливого значення в роботі психолога з підлітками, тому що в цьому віці дуже

актуальне набуття умінь у сфері міжособистісних взаємин, формування певних стереотипів поведінки в різних життєвих обставинах.

Розглянемо основні *елементи техніки тренінгу умінь* на моделі групи «тренінгу впевненості в собі». До них належать: *оцінка впевненості в собі; репетиція поведінки; релаксаційний тренінг; перебудова переконань; «домашня робота».*

1. *Оцінка впевненості в собі.* На початковому етапі занять у групі керівник проводить з учасниками *ряд бесід*, які допомагають з'ясувати і точно визначити характер проблеми впевненості в собі, яку зазнавав кожен член групи. Учасники оцінюють власну поведінку і наводять приклади зі свого життя, що ілюструють, на їхню думку, впевненість у собі або її відсутність. Психолог пояснює природу впевненої поведінки, її відмінності від невпевненої та агресивної. На думку К. Рудестама, невпевнена в собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, відчуття провини та недостатніх соціальних умінь. Агресивна людина порушує права інших шляхом домінування, приниження й образи. Агресивність не ґрунтується на зрілій самоповазі і являє собою спробу задовольнити свої потреби за рахунок чужої самоповаги. Для підтримання впевненості в собі корисно ознайомитися з правами людини, а також системою роботи з формування позитивного самосприйняття.

2. *Репетиція поведінки* являє собою програвання життєвих ситуацій, які викликають або можуть викликати певні труднощі для членів групи. Метою рольової гри в групі тренінгу умінь є вироблення оптимальної поведінки в тій чи іншій ситуації, яка ґрунтується на впевненості в собі. Найчастіше програвання починається з нескладних ситуацій, актуальних для більшості учасників групи. Наприклад, розмова з незнайомою людиною, з учителем, батьком, розв'язання конфлікту з однолітком тощо. Поступово група переходить до програвання більш складних ситуацій. Як матеріал для рольової гри учасники групи пропонують свої власні проблеми з реального життя.

Ключовими компонентами *техніки «репетиції поведінки»* є: моделювання, інструктаж і підкріплення. *Моделювання*, – це формування оптимального способу поведінки учасника групи в конкретній ситуації, яку він програє. Відзначимо, що компонентами впевненої поведінки є не тільки слова, але й пози, міміка, жести, тон голосу тощо. Спостерігаючи змодельовані упевнені відповіді і випробовуючи їх вплив, учасники побічно навчаються цього вміння. Моделювання особливо корисне, коли учасник групи має обмежене уявлення про те, якою може бути позитивна впевнена поведінка в даній ситуації. З цією метою можна використовувати демонстрацію моделей впевненої поведінки психологом, аудіо- та відеозаписи, або ж учасники групи шляхом експериментування самі знаходять оптимальний варіант поведінки в конкретній ситуації. *Інструктаж* – це втручання керівника, який допомагає учасникам групи

шляхом підказки, поради, підтримки знайти оптимальний вихід з важкої ситуації. *Підкріплення* – це заохочення (схвалення або несхвалення), яке стимулює правильну поведінку учасників групи в ситуації, що програється. Дуже важливі підтримка та заохочення учасника за будь-яке поліпшення поведінки (вдала відповідь, стримування почуттів, голосна вимова і т.д.), а не тільки за завершення складного епізоду. Доброзичлива атмосфера в групі і підтримка психолога вселяє в людину впевненість і допомагає набутти й закріпити нові адекватні навички поведінки.

3. *Релаксаційний тренінг*. Дуже невпевнені в собі люди часто відчують значну тривогу в міжособистісних ситуаціях. У групі тренінгу впевненості в собі психолог навчає їх прийомів *релаксації*, для зниження тривожності.

4. *Корекція системи переконань* членів групи, які невпевнені в собі, включає дослідження їхніх ірраціональних переконань та систематичне заміщення їх більш розумними, раціональними ідеями і висновками. Чим раціональніше мислять учасники групи, тим більше шансів, що вони діятимуть з впевненістю в собі (див. прийоми гештальттерапії – усвідомлення своїх думок і почуттів та прийоми когнітивно орієнтованої терапії – переструктурування мислення, переконань, настанов).

5. *«Домашнє завдання»*. Його основним призначенням є відпрацьовування корисного набору вмій членами групи у звичайних умовах. Учасникам пропонують вести щоденник, у якому вони аналізують свою поведінку в ситуаціях, які викликають утруднення. Надалі ці ситуації можуть програватися в групі. Крім того, учасники одержують поведінкові завдання, виконуючи які, вони повинні брати участь у якійсь конкретній ситуації, що викликає в них страх або невпевненість у собі. Наприклад, необхідно активно перешкодити комусь, хто намагається нагрубити, і залишитись при цьому спокійним і адекватним. На наступному занятті учасник повинен розповісти в групі про свою поведінку під час виконання «домашнього завдання». Якщо завдання, на думку керівника або самої особи, виконане невдало, його потрібно ще раз «програти» у групі, змодельовавши перед цим оптимальний варіант розв'язання ситуації. Поведінкові завдання можуть бути індивідуалізовані відповідно до конкретних проблем учасників групи.

У світовій психологічній практиці накопичений досвід, який свідчить про те, що групи тренінгу впевненості в собі сприяють усвідомленню та нормалізації поведінки, а також становленню адекватної самооцінки особистості.

Уміння психолога впливати з корекційною метою на фіксовані симптоми і неадекватні поведінкові прояви не менш важливе, ніж їх психологічний аналіз. З огляду на це багато прийомів поведінкової терапії становлять значний інтерес, є високоефективними і закріпилися в практиці сучасної психологічної допомоги. Високої ефективності у розв'язанні психологічних проблем особистості можна досягти, поєднавши аналітичні методи психокорекції з навчанням адекватних способів реагування та поведінки в різних життєвих обставинах.

## 5.12. Методи групової психокорекції

Групова терапія за останні декілька десятиліть досягла високого розвитку і набула значної популярності. Хоча під час роботи у групі кожному учаснику приділяють менше уваги, ніж у процесі індивідуальної корекції, вона має свої переваги. Людина живе в соціумі, від якого переймає уявлення про норми поведінки і взаємодії, зазнає схвалення чи осуду, під впливом чого формуються її характер, погляди тощо. Своєрідною моделлю соціуму є психокорекційна група.

*Психокорекційними групами* називають невеликі тимчасові об'єднання людей (штучно створена мала група), які мають спільну мету міжособистісного дослідження, особистісного навчання та саморозкриття [48].

Для психокорекційної групи характерні такі *механізми впливу* на особистість.

1. Принципіальна перевага корекційної групи – це можливість одержання *емоційної підтримки від учасників групи*, які мають спільні проблеми та спільні цілі (відчуття: «Я не один маю таку проблему» або «Інші люди, як і я, мають таку потребу»).
2. У ході взаємодії виникає *відчуття належності до групи*, взаємної довіри, прийняття, турботи та допомоги. У такій обстановці полегшується процес розв'язання міжособистісних конфліктів та особистісних проблем, які виникли за межами групи.
3. У процесі групової взаємодії приходить розуміння та *прийняття цінностей і потреб інших людей* (інші люди теж заслуговують на повагу).
4. Спостерігаючи групову взаємодію, учасники можуть *ідентифікувати себе з іншими* – це сприяє процесу самодослідження та самопізнання.
5. Цінним є й *одержання зворотного зв'язку* від учасників групи (емоційно забарвлена але безоцінна інформація про бачення психологічних якостей певної особи), який допомагає поглянути на себе очима інших, перевірити адекватність самооцінки, реальність власних домагань. Значущий зворотний зв'язок впливає на оцінку особою своїх настанов, рис характеру, манери поведінки. Якщо останні заохочуються іншими, то, як наслідок, посилюється впевненість у собі. Якщо отримана у зворотному зв'язку інформація не влаштовує особу, то це є стимулом до зміни власних особистісних якостей та поведінки.
6. В умовах підтримки й контролю з боку психокорекційної групи людина має можливість *набувати нові навички поведінки*, експериментувати з різними стилями міжособистісних взаємин серед рівних партнерів.

Залежно від підходу до керівництва, спрямованості й використовуваних механізмів розрізняють групи тренінгу і групи зустрічей.

Прихильники першого напрямку (К. Левін, Л. Бредфорд, Р. Ліппітт та ін.) орієнтують групи на *розв'язання конкретних завдань*, відпрацьовування

навичок міжособистісних взаємин. Керівник тут виступає в ролі лідера і наставника (групи центровані переважно на керівнику).

Прихильники іншого напрямку (К. Роджерс, В. Шутц) більшою мірою *орієнтовані на гуманістичний, демократичний стиль керівництва групою*. У таких групах головне – почуття спільності, автентичності й відкритості у відносинах між членами групи (групи центровані переважно на їх членах).

Прихильники першого напрямку працюють із групами тренінгу («Т-групами») – у сучасному варіанті це навчальні тренінги, наприклад, соціально-психологічний тренінг, тренінг спілкування, тренінги вмінь тощо. Прихильники іншого напрямку працюють із «Групами зустрічей», у сучасному варіанті це групи особистісного зростання, групи розвитку сензитивності.

Розглянемо особливості організування корекційного процесу у цих двох типах психокорекційних груп.

**Групи тренінгу.** Історія створення груп тренінгу тісно пов'язана з ім'ям соціолога і психолога Курта Левіна. У психологічному плані основною метою Т-групи є навчання умінь міжособистісного спілкування (комунікативних умінь). Навчання міжособистісного спілкування (розв'язання проблем спілкування) містить три основні компоненти:

- пізнання самого себе;
- зворотний зв'язок;
- експериментування.

*Пізнання самого себе* – це процес саморозкриття себе для себе. Найбільш наочною та ефективною в корекційному плані моделлю саморозкриття є «вікно Джогарі», назване так на честь його авторів Джозефа Лафта і Гаррі Інграма (рис. 5.2). Відповідно до моделі Джогарі можна уявити, що кожна людина містить у собі чотири зони особистості з погляду усвідомлення своїх психологічних якостей, а саме: «арена», «видиме», «сліпа пляма» й «невідоме» [48].

Арена	Видиме
Сліпа пляма	Невідоме (приховане)

«Арена» – це зона особистісного Я, про яку знає сама особа і знають інші. Це «простір» особистості, відкритий і для неї, і для інших.

«Видиме» – це те, що особа знає про себе, а інші ні (наприклад, нерозв'язані проблеми, непорядний вчинок, страхи, ставлення до себе тощо). «Сліпа пляма» – це те, що в людині бачать оточуючі, а вона сама не помічає (наприклад, звички, риси характеру, манера поведінки тощо). «Невідоме» – це те, що приховане від самої людини і від інших. Це можуть бути підсвідомі прояви, неусвідомлювані проблеми, наприклад, страх близьких відносин, потрапити в залежність, довіритись тощо. Сюди ж входять і приховані потенціали будь-якої особистості. «Вікно Джогарі» наочно показує, що розширити контакти – це означає насамперед збільшити

Рис. 5.2. «Вікно Джогарі»

«арену». А це може відбутися тільки під час групової роботи в атмосфері взаєморозуміння й довіри.

*Зворотний зв'язок* здійснюється в тих випадках, коли одні учасники групи повідомляють про свої реакції на поведінку інших з метою відкоригувати її. У свою чергу, учасники, що одержали інформацію, мають можливість, якщо вважають за потрібне, відкоригувати свою поведінку, а можуть лишити її без змін. Зворотний зв'язок в атмосфері щирості і взаємодовіри дає окремим членам групи інформацію про їхні «сліпі плями». Бажано, щоб зворотний зв'язок проявлявся емоційною реакцією на поведінку партнера, а не критикою й оцінкою самого партнера і його поведінки. Краще сказати: «Коли ти перебив мене, я розлютився», ніж «Невихована ти людина». Коригувальна ефективність зворотного зв'язку тим більша, чим більш однастайні учасники групи у своїй оцінці поведінки одного з партнерів.

*Експериментування* в групі ґрунтується на активному пошуку різних варіантів поведінки. Такий пошук може бути успішним лише в тому випадку, якщо учасники, які експериментують, можуть одержати від групи ясний і точний зворотний зв'язок без страху за наслідки своєї поведінки в тій чи іншій ситуації.

Кінцева мета Т-групи – навчити її учасників застосовувати одержані на заняттях знання й навички (комунікативні вміння) у реальному житті. *Комунікативні вміння* включають: опис поведінки (своєї і партнера), комунікацію почуттів (Я-висловлювання), активне слухання, зворотний зв'язок та конфронтацію. Коротко розглянемо їх.

*Опис поведінки* – це вміння сказати про поведінку іншого без аналізу його мотивів і без критики, а тим більше образи самого суб'єкта. Можна сказати: «Тетяно, яка ти неохайна». Це образа. А можна так: «Таню, ти розлила чай і не витерла». Це опис поведінки. Уміння висловитися в описовому ключі, а не у формі оцінки – перший крок до вміння безконфліктно будувати міжособистісні взаємини.

*Комунікація почуттів* – це вміння ясно сказати про свої почуття. Найкраще навчитися передавати свої почуття адекватними словами, використовуючи особисті займенники: «Мені соромно», «Я радий», «Я відчуваю ніяковість» тощо (див. техніка «Я-висловлювань»).

*Уміння слухати.* Існує поняття «*активне слухання*», яке містить у собі відповідальність за те, що людина чує. Можна зробити вигляд, що слухаєш, а можна активно, за допомогою підтверджень та уточнень вникати в суть почутого. З активним слуханням пов'язане інше поняття – «*емпатичне розуміння*», яке означає вміння не просто слухати, а правильно зрозуміти значення і зміст почутого, уловити внутрішній емоційний стан та справжні почуття того, хто говорить. Без уміння активно слухати і зрозуміти почуте неможливий щирий і продуктивний діалог.

*Конфронтація* – це одна з активних форм комунікації, у ході якої дії однієї людини спрямовані на те, щоб інша усвідомила, проаналізувала та



(можливо) змінила характер своїх дій, поведінки, міжособистісних взаємин. Вміла конфронтація вимагає чуйності до психічного стану опонента та переконаності у своїх контрдоводах. Вона буде більш *продуктивною*, якщо її ініціатор дотримується таких умов діалогу:

- встановлює позитивні взаємини та емпатичне розуміння з опонентом;
- виражає конфронтацію у формі припущення або питання, а не у формі категоричної вимоги;
- говорить про особливості поведінки партнера, а не про його особистість;
- наводить контрдоводи, які містять конструктивні і позитивні основи;
- вступає в конфронтацію прямо, чесно, не спотворюючи факти, наміри й почуття опонента.

Підлітків корисно познайомити зі способами ефективного розв'язання конфліктних ситуацій і відпрацювати їх у рольових тренінгах на групових заняттях.

*Ефективне розв'язання міжособистісного конфлікту передбачає такі кроки:*

1. Відстрочення реагування – зупинися і заспокойся (рахування до 10, повільне і глибоке дихання тощо).
2. Усвідомлення свого стану і проблеми – назви проблему і свої почуття.
3. Виявлення мотиву та мети конфлікту – що ти хочеш?
4. Пошук альтернатив поведінки – подумай про різні варіанти розв'язання.
5. Передбачення результату конфлікту – подумай про наслідки – негативні та позитивні (до чого це приведе, хто виграє, хто програє).
6. Планування програми дій – вибери найкращий план. Інакше це формулюють так: «Стій! Подумай! Дій!».

Досвід показує, що засвоєння підлітками конструктивних способів поведінки підвищує позитивний потенціал їх особистості, сприяє зміцненню впевненості в собі, почуття компетентності та власної цінності, веде до становлення важливих вольових якостей – самоконтролю й саморегуляції.

Групи тренінгу виконують, крім функції навчання, ще й функцію психічного оздоровлення. Заняття в Т-групі розвивають в її учасників сприйнятливості до чужих почуттів і потреб, дають змогу глибше усвідомити себе та свою поведінку, допомагають налагодити адекватні міжособистісні взаємини, підвищити комунікабельність, зміцнити повагу до оточуючих та почуття власної гідності.

*Групи зустрічей.* Одним із засновників груп зустрічей був Карл Роджерс. Роджерівська концепція «зустрічей» ґрунтується насамперед на вірі в потенційні можливості особистості на шляху до саморозкриття та самовдосконалення.

На відміну від Т-груп, групи зустрічей фокусуються не на процесі розвитку навичок міжособистісної взаємодії, а на пошуку автентичності й відкритості у взаєминах з іншими. Автентичність тут можна представити як «уміння бути в злагоді з реальним перебігом життєвих подій». Основною метою груп зустрічей є досягнення членами групи вищого рівня усвідомлення свого афективного потенціалу. Якщо Т-групи спрямовані на допомогу клієнту в адаптації до суспільства, то групи зустрічей розглядають кожну особистість як таку, що має право і можливість «актуалізуватися більшою мірою, ніж адаптуватися до владних і жорстких вимог суспільства» [48]. Перш ніж почати діяти, люди повинні навчитися усвідомлювати власні почуття. Шляхом акцентування почуттів і відчуттів групи зустрічей намагаються знайти противагу надмірно свідомому, інтелектуалізованому сучасному життю. Групи зустрічей допомагають розширити сферу усвідомлення людиною самої себе й навчають її розуміти і приймати психологічні особливості та особистісний досвід інших людей. Така робота, на наш погляд, дуже важлива в підлітковому та юнацькому віці.

Багато методик і вправ, які використовуються у групах зустрічей, становлять значний інтерес і широко застосовуються у різних корекційних програмах. Пропонуємо деякі з них.

**Вправа 79. Вправа на розкріпачення.** Сядьте на підлогу, заплющте очі, дихайте глибоко 1-2 хвилини. Сконцентруйтеся на своєму диханні і відчуйте плин енергії через тіло. Тепер розслабте м'язи горла й починайте кричати. Повільно піднімайтеся на ноги. Кричіть дедалі голосніше, одночасно махайте руками вгору і вниз, начебто б'єте по столу. Якийсь час утримуйте звук на найвищому рівні, а потім поступово робіть його тихішим. Продовжуйте дихати мовчки. Зосередившись на своєму диханні, повільно опускайтеся на підлогу й лягайте на спину. Тихо вимовляйте, коли вдихаєте, склад «ом» та шипіть при кожному видиху. Через 5-10 хвилин вправу можна закінчити.

**Вправа 80. «Прорвись у коло».** Вирішіть, хто з членів вашої групи почуває себе найменше включеним у групу. Потім члени групи беруться за руки й утворюють замкнуте коло. Учасник, який відчуває відторгнення від групи, повинен прорвати коло і проникнути в нього. Ця фізична дія допоможе гравцям стикнутися з почуттями «виключеності-включеності» і стимулювати виникнення групової згуртованості.

**Вправа 81. «Самотність».** Подумайте про час, коли ви були найбільш самотні у своєму житті. Постарайтеся на 1-2 хвилини воскресити це почуття. Потім поділіться цими переживаннями один з одним. Ця вправа допоможе поглибити міжособистісні взаємини між членами групи.

**Вправа 82. «Воскова паличка».** Група стоїть у колі близько один до одного, виставивши долоні на рівні грудей в напрямку середини кола. Руки злегка зігнуті в ліктях. У колі – «воскова паличка». Її ноги

«приклеєні» до підлоги. «Паличка», заплющивши очі, погойдується, а група м'яко передає її від одного члена групи до іншого. Гра розвиває почуття довіри і згуртованість у групі.

Одним зі способів надання допомоги людині в розв'язанні психологічних проблем є позитивна зміна її Я-концепції У підлітковому віці це сприяє запобіганню або пом'якшенню кризи, забезпечує подальший повноцінний розвиток особистості.

Підлітки не володіють навичками, інтуїцією та досвідом, необхідним для самопізнання, розкриття свого Я та самоствердження соціально прийнятними способами. Розв'язати цю проблему, набути навичок самопізнання, саморегуляції та саморозвитку можна шляхом їх участі в групах тренінгу особистісного зростання.

***Інтегроване використання різних методів групової психокорекції.*** Основними завданнями групової психотерапії дітей і підлітків є корекція несприятливих рис характеру (наприклад, егоцентризму, підвищеного рівня домагань, замкнутості, надмірної сором'язливості, тривожності, агресивності і т.д.), а також навчання навичок адаптивної поведінки та спілкування.

Добираючи учасників групи, важливо враховувати їхню психологічну сумісність. Вікові межі груп (4-5, 5-7, 7-9, 9-11, 11-14 років) відбивають однаковий рівень соціалізації дітей. Кількість учасників групи: 4-6 дітей у групі 4-5 років, 6-8 – у групах 5-11 років, 8-12 у групах 11-14 років, старших – можна до 15-17. Такий склад робить групу керованою, попереджає розпад на ізольовані підгрупи і перешкоджає дефіциту ролей у грі. Крім того, парна кількість членів групи сприяє поділу на ігрові пари. Тривалість окремих зустрічей варіюється від 45 хвилин для дошкільників до години в групі 7-11 років, 1,5 години в підлітковій та 2-3 години в юнаків. Тривалість існування групи становить близько 2-3 місяців при двох відвідуваннях на тиждень для дошкільників і молодших школярів та 4-6 місяців при відвідуванні раз на тиждень для підлітків та старшокласників. Навчальні тренінги, наприклад тренінг спілкування для підлітків або тренінг планування майбутнього для старшокласників, можуть бути коротшими (8-10 занять), але вони меншою мірою зумовлюють особистісні зміни учасників порівняно з більш тривалими тренінгами особистісного росту (до 20 занять).

Розглянемо процес групової психокорекції, розробленої О. Захаровим. Він складається з чотирьох етапів: 1) *об'єднання дітей у групу*, 2) *розповідей*, 3) *ігор*, 4) *обговорень*. Виділення цих етапів має умовний характер, тому що вони доповнюють один одного.

*Об'єднання дітей у групу* відбувається в ході спільної й цікавої для них діяльності: екскурсій, малювання, ліплення, ігор, розповідей про книги, захоплення і т.д.

У роботі з підлітками психолог розкриває завдання, які постають

перед групою, пояснює мету взаємодії і з'ясовує думку про способи її досягнення. Доцільно також ознайомити підлітків із правилами роботи в групі та скласти домовленість про ритуал початку й кінця занять. При бесідах у групі поступово виникає атмосфера довіри, відвертості, що емоційно об'єднує її учасників. Вони починають ділитися своїми переживаннями і тривогами, що нерідко становить єдину можливість для їх вираження. Підлітків цікавлять такі широкі теми, як взаємини дітей і батьків, дружба за схожістю або несхожістю, чи природно мати ворогів та інші. Досвід показує, що найчастіше підлітки сприймають групу як таку, де можна знайти розуміння, співчуття й підтримку аудиторії, як таку, що відповідає нереалізованим очікуванням прийняття з боку однолітків.

У групах молодших дітей на першому етапі основна увага приділяється різноманітним іграм. Спочатку використовуються *прості ігри з перевагою руху* та експресивного вираження емоцій, наприклад, «паличка-виручалочка», «коти-миші», «піжмурки». Головне в них домогтися емоційного поживлення дітей, створити ігровий настрій. Потім застосовуються більш складні ігри, які розвивають уяву. Захаров пропонує починати їх з *ігор-жартів* «у предмети». Одна дитина грає себе, у той час як інші зображують предмети. Наприклад, ложку, виделку, тарілку, скатертину, стіл, стілець – у сюжеті «обід»; книжку, ручку, годинник, стіл, стілець – у сюжеті «готування уроків» і т.д.

Після ігор-жартів відтворюється обстановка *лялькового театру*. Двоє чи троє дітей за ширмою імпровізують у грі з ляльками, надягнутими на руку. Інші разом із психологом спостерігають «виставу», оживляючи її окремими репліками. Найчастіше діти грають із великим бажанням, не відчуваючи напруження й занепокоєння. Ролі беруться за бажанням і не звертається увага на характер їх виконання – важливий сам процес групової взаємодії. Психолог, як правило, не бере особистої участі в грі. Спонтанні ігри тривають до виникнення в групі необхідної зіграності її учасників. Показником успішності об'єднання дітей у групу є їхня спільна діяльність без стимуляції з боку психолога, коли група здатна сама організуватися за допомогою спонтанної комунікативної активності своїх членів. Як показує практика, навіть на першому етапі групової корекції діти стають розкутішими, веселішими, краще почувають себе, підвищується настрій, знижується тривожність, напруженість.

Психологи, які проводять групові заняття, рекомендують використовувати на першому етапі групової роботи *деякі ефективні прийоми*.

- Учасники можуть *назвати себе будь-яким ім'ям*, яке зберігається за ними на весь час занять. Корекційне значення цього прийому полягає в тому, що особа може таким шляхом ніби вийти зі свого старого «Я» і побути в ролі «іншого».

- Для підвищення згуртованості групи можна застосовувати *домовлені спільні дії*, наприклад, групова пісня, яку співають усі члени групи на початку і в кінці заняття, або ритуальні вітання і прощання. Найкраще, щоб кінцівка була тиха й об'єднувальна, наприклад, стати в коло, усім обійнятися за плечі і мовчки погойдуватися або лягти на підлогу на живіт із розкинутими руками так, щоб щока одного учасника лежала на тильній стороні долоні іншого. Обрана форма закінчення заняття повинна залишатися незмінною.

Наступний етап групової корекції – *розповіді*, які складаються вдома і по черзі оповідаються в групі. Кількість дійових осіб у розповіді не повинна перевищувати кількості учасників групи. Спочатку розповіді можуть бути на будь-яку тему. Потім дітям чи підліткам пропонується скласти розповідь, у якій «автор» був би головною дійовою особою, а тематика пов'язувалася б із проблемами самого оповідача (що мене турбує, що я не можу, у чому мені погано, де мене кривдять, чого я найбільше боюся тощо). Фабулою розповіді служить те, що колись відбувалося, відбувається або може відбутися з його головним персонажем. Таким чином, у розповіді можуть бути відтворені конкретні переживання учасників або їхні фантазії. І те й інше однаково цінне, тому що дозволяє краще зрозуміти внутрішній конфлікт дітей та їхні захисні настановлення і вчинки. Розповіді і зроблені за ними вдома малюнки, маски та інші атрибути дають можливість дітям емоційно відреагувати свої переживання.

Основний етап групових занять – *гра*, що проводиться на теми, пропоновані дітьми або підлітками і психологом. В іграх послідовно відтворюються авторські розповіді, казки, умовні й реальні ситуації. Теми й ролі ігор на даному етапі корекційно-орієнтовані.

Спочатку ігри ґрунтуються *повністю на ініціативі дітей*. Психолог не керує грою, надаючи цю можливість автору розповіді, який стає головною дійовою особою і розподіляє допоміжні ролі персонажів серед усіх інших членів групи, включаючи психолога. Останній бере безпосередню участь у грі, але не може переривати її і робити зауваження. Манерою поведінки свого персонажа психолог створює відповідну психологічну атмосферу, зменшуючи виниклу в грі напругу й оживляючи діалоги. Імпровізуючи в межах заданої ролі, він може відбивати в непрямому вигляді небажані риси поведінки одних дітей і підкреслювати позитивні риси інших, що слугує дієвим засобом зміни або пом'якшення їх відносин. Подібна тактика психолога і приклад його ігрового перевтілення сприяє розвитку ініціативи дітей, природності їх взаємодії, кращому входженню в ігровий образ. Поза грою психолог продовжує керувати групою. У грі допускається імпровізація та зміна сюжету. Протягом декількох занять програються розповіді всіх учасників групи. Деякі з них можуть неодноразово керувати грою, якщо пропонують для неї різні сюжети.

Далі психолог сам *розподіляє ролі* для того, щоб характер зображуваного персонажа певним чином впливав на особистість учасника, зумовлюючи її зміну.

В іграх із дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, також і з підлітками, корисно організувати *драматизацію казок*. Цінність гри в казки полягає в зменшенні тривожності і страху зміни Я за допомогою зображення «страшних» персонажів і взаємодії з ними. Зміст казок передбачає більш конкретні (але не слово в слово) діалоги дійових осіб, що тренує увагу і є організуючим моментом у ході гри (підліткам можна запропонувати, наприклад, драматизацію казки Є. Шварца «Втрачений час»).

Із молодшими школярами та підлітками ефективно *відтворити в грі ситуації, які могли б відбутися* насправді, але іншим часом, в іншому місці і з іншими людьми. Психолог може в загальних рисах намітити тематику, тоді як учасники групи, імпровізуючи, повинні наповнити її конкретним змістом. Наприклад, у ситуації «незаселений острів», на якому вони могли б опинитись, необхідно розподілити обов'язки, виготовити знаряддя праці, добути їжу, побудувати житло, захистити себе від нападу і т. д. Інша умовна ситуація – «облога фортеці», коли учасники гри самостійно діляться на два табори. У таборі, який обороняється, спочатку залишаються невпевнені в собі, тривожні учасники, а в нападаючому – стеничні діти з агресивними тенденціями. Надалі подібне співвідношення стає менш контрастним.

У процесі зазначених ігор відбувається відреагування фантазій і страхів (розповіді, малюнки, маски та їх «оживлення» у грі), агресивності («облога фортеці»), усунення страху ухвалення рішення («незаселений острів») і зміни Я (чарівні казки).

Процес (відреагування, звільнення від негативних переживань) доцільно *закінчити грою «Карнавал»*. У ній відтворюється атмосфера піднесеного настрою і гучних веселощів. Учасники галасують, смішать глядачів і танцюють під ритмічну музику.

Емоційний вплив такої гри буває дуже значним і її кількаразове повторення підвищує життєрадісність і активність дітей.

Умовні ситуації полегшують програвання *реальних*, коли в них відбиваються життєві колізії учасників групи. Розігрування ситуацій «знайомство», «зустріч», «чекання», «магазин», «бібліотека», «прийом лікаря», «урок у школі», «візит до директора школи», «батьки і діти», «пізно ввечері» та інших приводить до зменшення тривоги, пов'язаної з невдалим досвідом спілкування, сприяє набуттю навичок поведінки в різних ситуаціях. В іграх на реальні теми діти грають по черзі головну роль, спочатку зображують себе, тоді як інші учасники групи і психолог виконують, відповідно до розпоряджень головної особи, ролі значущих однолітків і дорослих. Потім ролі міняються і діти разом із психологом змінюють у потрібному напрямі поведінку колишньої головної дійової особи.

Унаслідок спрямованих рольових ігор спілкування й поведінка дітей стають більш гнучкими й невимушеними внаслідок кращого прийняття ролей, подолання страхів і зміни ставлення до себе й оточуючих. Це сприяє подальшому поліпшенню їхнього емоційного стану.

На заключних заняттях використовуються *«характерологічні» ігри* для вироблення адекватних форм психологічного захисту у відповідь на спеціально створювані моделі групового конфлікту, наприклад, «помилка», «невдача», «раптове запитання», «взаємні психологічні портрети», «автопортрети», «розмова з відсутньою особою», «образ», «гнів» та ін.

Останній етап групових занять – *обговорення* з метою закріплення досягнутих результатів, розширення світогляду, зростання самосвідомості дітей. У розгорнутому вигляді обговорення найбільш доцільні в підлітковому віці. У них порушуються такі питання, як ставлення до себе й оточуючих, автономія й залежність, відповідальність і почуття обов'язку, потреби й можливості, визнання, дружба та інші. Якщо в дошкільників першорядне значення в психокорекції має гра, то в школярів гра і обговорення є рівнозначними компонентами.

Наведемо приклади ігор і вправ групової корекції.

**Вправа 83.** *«Хлопчик (дівчинка)-навпаки»* (розвиток самоконтролю). Учасники стають у коло, ведучий показує дію, усі повторюють за ним. «Хлопчик-навпаки» робить не так, як усі. У грі розвивається довільний контроль своїх дій, знижується рухове розгальмування, негативізм.

**Вправа 84.** *«Турнір»* (розвиток самоконтролю, впевненості в собі). Учасники обговорюють правила гри-боротьби. Наприклад, на одній нозі або не переступаючи лінії, зі зброєю або без неї та ін. Призначається суддя. У грі коректується афективна поведінка.

**Вправа 85.** *«Кораблик»* (підвищує самооцінку, впевненість в собі). Двоє дорослих розгойдують за кути ковдру «гамаком» – це кораблик. У кораблику лежить дитина. При словах: «Тиха, спокійна погода, світить сонечко» – інші діти зображують «гарну погоду». При слові: «Буря!» – вони починають створювати шум, кораблик хитається сильніше. Дитина, яка знаходиться в кораблику, повинна перекричати бурю: «Я не боюся бурі! Я найхоробріший матрос!».

**Вправа 86.** *«Зображення тварин»* (рольовий тренінг характерологічних перевтілень). Діти зображують хитру лисицю, боязкого зайця, страшного тигра, сильного ведмедя і навпаки, боязкого ведмедя, хороброго зайця тощо.

**Вправа 87.** *«Зображення предметів»* (розвиток спостережливості, уваги, уміння бачити й розуміти іншого). Учасник жестами й мімікою зображує предмет, інші його відгадують.

**Вправа 88.** *«Передавання предметів»* (розвиток сензитивності). По колу передаються уявлювані предмети. У грі розвиваються увага, спостережливість.

**Вправа 89.** *«Передавання почуттів»* (розвиток вміння виразити свої почуття, сензитивності). По колу передаються «почуття». Той, хто отримав, повинен вгадати це почуття і «передати» його далі. Основна мета гри – досягти взаєморозуміння в групі.

**Вправа 90.** *«Сімейний портрет»* (усвідомлення взаємин у родині). У родину прийшов фотограф, щоб зробити сімейний портрет. Він повинен визначити «сімейні» ролі всіх членів групи й розсадити їх, попутно розповідаючи про те, хто з ким дружить і чим займається в цій родині. Оскільки дитина в грі відображає реальні взаємини у власній родині, то це допомагає їх кращому усвідомленню й розумінню.

**Вправа 91.** *«Розмова через скло»* (розвиток сензитивності). Група поділяється на пари. Дається завдання, наприклад, першим номерам без слів запросити партнера на дискотеку або в кіно, другим – з'ясувати в партнера завдання з математики або іншого предмета. Перші номери не знають, що було запропоновано другим і навпаки. Розмова йде без слів. Учасники спілкуються між собою так, ніби між ними знаходиться товсте скло, через яке вони не чують один одного.

**Вправа 92.** *«Контакт очей і рук»* (розвиток невербальних засобів спілкування, сензитивності). Група ділиться навпіл: одні учасники сидять на стільцях по колу, інші стоять у них за спинами. Причому, в одного з тих, що стоять, немає пари, стілець перед ним пустий. Його завдання за допомогою погляду й міміки домовитися з кимось із тих, що сидять, і переманити його на свій стілець. Завдання в напарників, які стоять, утримати своїх «опікуваних» за допомогою дотиків (груба фізична сила не припустима).

**Вправа 93.** *«З'ясування психологічної дистанції»* (розвиток сензитивності). Учасникам пропонується підійти до «незнайомої» людини з будь-яким запитанням – від нейтрального, наприклад, «котра година» або «де зупинка транспорту», до прохань допомогти та пропозицій, наприклад, придбати щось або поправити одяг.

Звертаючись до партнера, учасники повинні встановлювати різні дистанції та контролювати свої невербальні прояви. Звернути увагу, які почуття виникають у співрозмовника при звертанні певного характеру. Як при цьому люди реагують на вторгнення в зону їх психологічного комфорту.

**Вправа 94.** *«Схвалення по колу»* (розвиток сензитивності та позитивного самосприймання). Учасники по черзі говорять один одному компліменти та приймають їх.

**Вправа 95.** *«Валіза»* (отримання зворотного зв'язку). Один з учасників виходить із кімнати. Інші починають збирати йому в дорогу «валізу», складаючи туди психологічні якості цієї людини, які група цінує і



які допоможуть товаришу у взаєминах з іншими людьми. Але «від'їжджаючому» обов'язково нагадують, що заважатиме йому в дорозі – називають якості, які треба виправити, щоб його життя і стосунки з оточуючими стали кращими. Потім «від'їжджаючому», який весь час перебуває в іншій кімнаті, зачитують і передають увесь список. У нього є право ставити будь-яке запитання щодо прочитаного або щось уточнювати. Потім виходить наступний учасник і процедура повторюється доти, доки всі учасники не отримають від групи «валізу в дорогу» (як правило, на це потрібно кілька занять).

**Вправа 96. «Гарячий стілець»** (отримання зворотного зв'язку). Вибраний гравець виходить із кімнати. Ті, що залишилися, загадують когось із присутніх. Він потрапляє в центр уваги, ніби на «гарячий стілець» (за необхідності психолог сам може запропонувати загадати певного учасника групи). Обраний входить і запитує: «Якби ця людина була деревом, то яким?». Гравці по черзі називають асоціацію, яка виникає в них щодо загаданого члена групи: «Він схожий на...». Запитання можуть бути найрізноманітнішими. Єдина умова полягає в тому, що вони повинні задаватися опосередковано, в описовій формі: «Якби ця людина була: погодою, рослиною або квіткою, твариною чи птахом, книгою, місцевістю, будинком, картиною тощо». Дуже важливо, щоб учасники називали образ, який найточніше характеризує загаданого (мотивація – щоб його було легше вгадати). Коли в обраного виникає відчуття, що він знає, кого загадали, він може називати його до трьох разів. Вправа дає учасникам уявлення про те, якими їх бачать інші.

Ефективність групової психокорекції зумовлена згуртованістю учасників, відчуттям спільності, розуміння, взаємопідтримки та оцінювання з боку товаришів.

### 5.13. Реалізація принципу особистісного саморозвитку у віковій психокорекції

Всебічний аналіз проблеми психокорекції, проведений нами в історичному, культурному, лінгвістичному, науково-прикладному аспектах, дозволив визначитись у власному розумінні проблеми психологічної корекції і розробити авторський підхід «Вікова психокорекція».

**Вікова психокорекція** – це цілісна система навчання з наймолодшого віку прийомів і технік самокорекції, саморозвитку особистості.

Виришальним у нашому підході є положення про те, що ефективність і результативність корекційного процесу визначаються мірою суб'єктної активності самої особистості. Відтак, *провідним завданням* психолога, який здійснює психокорекцію, є:

- 1) розвиток у клієнтів навичок особистісної рефлексії і саморегуляції;
- 2) формування у них відповідальності за свій стан і поведінку;
- 3) переведення корекції в самокорекцію.

*Основні принципи підходу:*

- принцип автономності особистості;
- принцип особистісної мотивованості;
- принцип особистісного досягнення.

Названі принципи вікової психокорекції узагальнені як принцип особистісного саморозвитку (див. с. )

Здійснити корекцію особистості ззовні неможливо. Особистісні зміни можуть відбутися тільки із самою людиною під впливом її власної душевної роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). Про це переконливо свідчить сама динаміка корекційного процесу, що, як правило, може бути окреслена не прямою лінією (поступова стабілізація, поліпшення, зміна і т.д.), а скоріше ламаною. Майже в кожному психокорекційному процесі є свої падіння і злети, уповільнення і прискорення руху, рівні ділянки (нагромадження) і сплески (якісний стрибок) і навіть регресія, погіршення стану (внутрішній опір, реакція протесту). Це відбувається тому, що головними в психокорекції є процеси емоційні, процеси переживань, а емоції – це, як відомо, динамічні психологічні утворення. Метафорично описати психокорекційний процес можна як «згустки переживань», що поєднують усіх учасників психокорекції в єдиному емоційному полі. В психокорекційному процесі (процесі змін) інтелектуальні знання, як правило, замінюються емоційними переживаннями, акценти ж на «там і тоді» віддаленого минулого переносяться на «тут і тепер» безпосереднього теперішнього (Б. Д. Карвасарський).

Психолог за допомогою психокорекційних методів і тактики своєї поведінки (з урахуванням закономірностей групового процесу або тієї діяльності, в рамках якої проводиться психокорекційна робота) може лише створити умови для виникнення яскравих, емоційно забарвлених переживань (емоційно-насиченого досвіду). І тільки самі ці індивідуально-неповторні переживання конкретної особистості створюють можливість нового бачення нею старих проблем, нового погляду на життєву ситуацію, на себе, на близьких людей і свої взаємини з ними, на свою діяльність.

Переживання (як придбання досвіду) є чуттєвим, суб'єктивним, особистісно значущим (хоча не обов'язково пізніше залишиться таким) процесом, що відбувається в теперішньому і є засобом концептуалізації психологічного стану людини. Тобто більшість людей частіше не диференціюють і не опредметнюють власні переживання, а свій емоційний стан відчують (і описують) узагальнено, наприклад: «Мені погано», «Мене не люблять», «На мене не зважають», «Я – невдаха».

Концептуалізація і узагальнення переживання роблять його аморфним і імпліцитно поєднаним з особистістю в цілому. Загострення ж переживань у корекційній роботі сприяє виникненню таких самопроцесів:

- усвідомлення явищ, що стоять за ними (інсайт);
- відреагування внутрішньої напруги (катарсис);

- вилучення з психологічної реальності особистості травмувальних обставин, відносин, індивідуальних якостей, емоційних станів (опредметнення);
- відокремлення (дистанціювання) їх від цілісного Я особистості, - подальша можливість роботи над ними.

Отже, усвідомлення й розв'язання своєї психологічної проблеми – це результат гострих емоційних переживань, що досягаються в психокорекційному процесі.

Особистісне знання неможливо передати від однієї людини до іншої, від психолога – клієнту, його можна тільки «виробити», взяти з власного досвіду. Не може бути й еталона особистісного знання – у кожного воно своє, інше, а не більш або менш правильне, краще або гірше. Психолог може тільки створити умови для внутрішньої роботи, навчити прийомам самоаналізу, саморегуляції, тобто сприяти процесу саморозвитку особистості, тоді як подолання власних психологічних проблем – справа виключно самої людини.

Що ж конкретно має робити практичний психолог? Сутність діяльності психолога-психокоректора полягає в допомозі (створенні умов) своєму клієнту зорієнтуватися в навколишньому світі, розібратися в системі власних цінностей та орієнтирів, допомогти йому побачити себе збоку: який Я, як Я живу, які мої стосунки з оточенням. Але це тільки перший, попередній (діагностичний або аналітичний) етап корекційної роботи.

На думку багатьох сучасних психологів-практиків, представників різних психологічних напрямів (гуманістичного – Д. Келлі, А. Маслоу, Г. Мюррей, Г. Оллпорт, К. Роджерс, екзистенційного – Л. Біневангер, М. Босс, Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, В. Франкл, трансперсонального – Ч. Гарт, Т. Маккена, М. Мерфі, К. Уілбер тощо), наступний етап (його можна назвати реконструктивним) – це пошук свого власного унікального шляху, побудова найбільш оптимальної для розкриття внутрішніх потенційних можливостей форми існування.

Основною метою психотерапії зазначених напрямів є допомога людині в становленні самої себе як особистості, здатної до самоактуалізації, в розкритті сенсу власного існування, в досягненні автентичності. Це відбувається завдяки гармонізації образу Я клієнта, поглибленню саморозуміння і виникненню нових цінностей, тобто завдяки внутрішній психологічній роботі. Звідси психологічне втручання набуває форми створення нових умов, які б допомогли людині пережити новий досвід. Вважається, що саме такий, терапевтично організований досвід роботи з власним внутрішнім світом сприяє особистісній інтеграції, прийняттю і усвідомленню себе у всьому своєму різноманітті, подоланню неконгруентності, зростанню автентичності і спонтанності, звільненню прихованого творчого потенціалу та здатності до саморозвитку.

Автентичність особистості є умовою позитивного самозмінювання (саморозвитку) людини на шляху подолання нею особистісних проблем і критичних ситуацій життя, оскільки вона уможливує внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору та відповідальність за нього.

Виділяючи умови прояву автентичності, деякі дослідники (Дж. Бьюдженталь, А. Ленглі, С. Мадді, та ін.) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. Дж. Бьюдженталь під автентичністю розуміє скоріше власне процес проживання свого життя. В його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. А. Ленглі описує автентичність як внутрішню силу, що апріорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися. Тривале проходження по життю «не своїм» шляхом (унаслідок неусвідомлювання своєї сутності та істинних потреб) з неминучістю призводить до нічим не компенсованої дисоціації між свідомою поведінкою та особистісним потенціалом несвідомого, що виражається в дисфоричних станах і емоційних переживаннях.

Зауважимо, що саморозвиток особистості розглядається як необхідна умова її оптимального функціонування, тоді як зупинка саморозвитку, незалежно від причини, зумовлює різні особистісні і психологічні порушення (А. Адлер, Р. Ассаджолі, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, В. Франкл, К. Хорні та ін.).

Показово, що, на думку К. Хорні, саморозвиток полягає в постійній готовності до глибокого переживання своїх бажань і почуттів, до виявлення свого призначення в житті і прийнятті відповідальності як за себе, так і за інших людей, до встановлення дружніх, емоційно забарвлених міжособистісних зв'язків. У меті психотерапії, визначеній К. Хорні («там, де було Ідеалізоване Я, має бути Реальне Я»), яскраво відображується завдання психолога – допомогти клієнту в його автентичному розвитку, в розгортанні його тенденції до самовираження і самореалізації завдяки реконструкції думок, почуттів і життєвих планів.

Створити умови для зростання і саморозвитку особистості – це означає розширити її життєвий світ. Людина сама визначить, як їй краще, якщо матиме можливість вибрати, якщо у неї будуть достатні можливості вибору, належного рівня свідомість (усвідомлення себе, самовизначення, самосприйняття та ін.) і досить повна та багатовимірна картина світу й власних відносин зі світом.

Складним системам, здатним до самоорганізації (до яких, без сумніву, належить людина), не екологічно нав'язувати шляхи розвитку. Існує думка, що кожна людина знає все, що їй потрібно знати, і має все, що їй потрібно мати. Необхідно лише підштовхнути її до усвідомлення цього факту, допомогти

актуалізувати це знання, сформулювати та оформити в рішення. Кожна проблема містить в собі способи її розв'язання, у кожній проблемі закладені деякі векторні характеристики її подолання. Людина свідомо робить вибір і несе за нього відповідальність. Особистість, зрештою, є центром власного всесвіту, творцем власних подій, винятковою причиною свого вдосконалення, тобто людина є суб'єктом саморозвитку. Платон вважав, що знання – це процес пригадування або витягнення з глибин підсвідомості того, що там уже закладено. Необхідно тільки розпізнати й активізувати їх.

Подібні погляди на терапевтичний процес ґрунтуються на вірі в потенційні можливості особистості, в позитивну природу людини та її прагнення до самореалізації і саморозвитку. Кожна людина має свободу змінитися в будь-який момент. Дійсно, підставою для будь-яких прогнозів слугують біологічні, психологічні та соціологічні умови. Проте, однією з головних рис людського існування є здатність підніматися над цими умовами та трансцендувати їх. Подібним чином, в остаточному підсумку, людина трансцендує саму себе (В. Франкл).

«Механічне» (зовні, без внутрішньої роботи) розв'язання психологічних проблем людини неможливе ще й з таких міркувань. Людина не просто існує «тут і тепер», але й постійно вирішує, яким буде її існування, якою вона стане в наступний момент. У кожній людині закладено потенціал особистісного розвитку, особистісних можливостей. Але для їх реалізації людина повинна, по-перше, бути внутрішньо вільною (автономною, суверенною, інтенціональною) і, по-друге, бачити перспективу свого розвитку (мати мету), тобто бути спрямованою у майбутнє.

Теперішнє є лише точкою переходу подій із майбутнього в минуле. Щоб повноцінно брати участь у житті, необхідно адекватно антиципіювати (внутрішньо попереджати, налаштуватися, вживатися) прийдешні події. Стан, пов'язаний з порушенням зв'язності і узгодженості минулого, теперішнього, майбутнього і відсутністю домінанти останнього, визначають як невроз антиципації. При цьому людина втрачає здатність бачити себе в майбутньому, а разом із тим перестає бути суб'єктом власного життя та саморозвитку. Людина, фіксована на своїх проблемах, власних переживаннях, особливо психогенного характеру, живе навіть не в теперішньому, а в минулому і не здатна бачити реальне майбутнє. Вона ставить на його місце минуле і керується цим минулим, оскільки це її останній зв'язок із реальністю. Якщо вона позбудеться цих переживань, перш ніж буде здатна брати участь у майбутньому, то може опинитися поза часом.

З цієї точки зору можна пояснити особливо складні випадки психокорекційної практики розв'язання психологічних проблем клієнтів. Можливо, вони підсвідомо не бажають позбуватися своїх негативних переживань (як правило, узагальнених і пов'язаних із конкретною ситуацією або людиною), оскільки не бачать свого життя без них – свого

майбутнього і себе в ньому. Колишні переживання надають сенсу їх сьогоденню. За влучним висловом К. Обуховського, захист симптому – це остання лінія оборони перед психозом, потраплянням у стан поза часом.

Звідси випливає необхідність психокорекційної роботи щодо посилення Я клієнта, використання його особистісних переваг (сильних рис його індивідуальності), життєвого досвіду для планування перспектив майбутнього, озброєння клієнтів, особливо підлітків та юнаків, техніками саморегуляції, позитивного самоналаштування, що допоможе подолати страх перед майбутнім, невпевненість, посилити віру в себе і можливості саморозвитку.

Таким чином, зосередження на своїх проблемах – це фіксація на минулому. Бачення шляхів подолання цих проблем, внутрішня налаштованість (енергетичний потенціал) на їх подолання – це спрямованість у майбутнє. Розв'язуючи проблеми, плануючи майбутнє, людина закладає траєкторію свого розвитку, тобто стає суб'єктом саморозвитку.

Основною умовою життєздатності, ефективного функціонування людини в постійно мінливому світі є вміння конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватися і, зрештою, постійно позитивно змінюватися, саморозвиватися. Навчити такому способу взаємодії зі світом є завданням концепції формування суб'єкта саморозвитку в дитячо-юнацькому віці, реалізованої в авторському підході «Вікова психокорекція» [28, 64]. Застосовувати принцип особистісного саморозвитку вельми важливо і ефективно при організації корекційного процесу з особами й більш старшого віку.

Розробка теоретичних та методичних аспектів вікової психокорекції, а також досвід роботи з надання психологічної допомоги показує можливість і, безперечно, необхідність організації з наймолодшого віку корекційного процесу як цілісної системи навчання прийомів і технік самокорекції, саморозвитку (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). В дошкільному віці – саморегуляції, частіше неусвідомленої, але такої, що допомагає регулювати взаємини дитини із собою і світом. У молодшому шкільному віці – усвідомленню і свідомій саморегуляції психоемоційних станів і поведінки. У підлітковому і юнацькому – усвідомленню, аналізу свого внутрішнього світу та взаємодії з навколишнім світом і на їх основі – самовизначенню, саморегуляції і саморозвитку власної особистості. У юнацькому і дорослому віці – навчання технік неперервного усвідомлення, самоаналізу, самовизначення, прогнозування, планування та антиципіювання майбутнього, саморегуляції та реорієнтації в мінливих умовах буття (табл. 5.3).

Приклад змістового наповнення психокорекційної роботи з навчання прийомів і технік самокорекції, саморозвитку представлено в додатку 1.

Процес усвідомлення джерел власних негативних переживань, їх опредметнення і відокремлення (дистанціювання) від цілісного Я (є Я, і є мої проблеми) має бути неперервним. Це забезпечить людині відчуття внутрішньої свободи і влади над обставинами, дозволить їй відчувати себе

Таблиця 5.3

## Система засобів саморозвитку в моделі вікової психокорекції

Вік	Зміст психокорекційної роботи. Навчання прийомів і технік:	Рівень саморозвитку особистості
Дошкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>саморегуляції психоемоційних станів і поведінки</li> </ul>	індивідуально-регулятивний
Молодший шкільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>усвідомлення (опредметнення та дистанціювання)</li> <li>саморегуляції</li> </ul>	індивідуально-конструктивний
Підлітковий і юнацький	<ul style="list-style-type: none"> <li>усвідомлення</li> <li>самопізнання та самоаналізу</li> <li>саморегуляції</li> <li>самовдосконалення</li> </ul>	особистісно-рефлексивний
Юнацький і дорослий	<ul style="list-style-type: none"> <li>неперервного усвідомлення</li> <li>самоаналізу, самовизначення</li> <li>прогнозування, планування та антиципіювання майбутнього</li> <li>саморегуляції, реорієнтації в мінливих умовах</li> </ul>	автентично – творчий, трансгресивний

суб'єктом власного життя. При цьому життя буде сприйматися як ланцюг життєвих ускладнень, проблемних ситуацій, які можна і треба подолати, а самі ці труднощі – як можливості особистісного зростання.

Психологічна культура людини виражається в тому, що в несподіваних ситуаціях у неї спрацьовує не механізм спонтанної активності, а приходить у дію механізм усвідомленої регуляції, оскільки зовнішні сигнали проходять у свідомість, там вони зіставляються із закодованими реакціями на подібні ситуації і тільки потім дається команда до прояву активності в тому чи іншому напрямі. Модель формування суб'єкта саморозвитку дозволяє у відповідний момент дослідження проблеми перейти від теоретичних моделей і абстракцій у простір «життєвого шляху» людини (С. Л. Рубінштейн), створюючи умови для розв'язання нею спочатку ситуаційно зумовлених проблем, а потім і для можливості її виходу в простір «надситуативної активності» (М.Й. Боришевський), руху до досконалості через індивідуальні творчі акти (А. Адлер).

Таким чином, завданням вікової психокорекції є формування активного суб'єкта власного життя і саморозвитку, збереження його психологічного здоров'я, забезпечення ефективного функціонування та життєстійкості особистості.

### Запитання. Завдання

1. Розкрийте завдання та корекційні можливості методів когнітивної терапії.
2. У чому полягають завдання та вікові особливості використання сугестивних методів?
3. Охарактеризуйте погляди представників тілесної терапії на причини виникнення і можливості розв'язання психологічних проблем особистості.
4. Розкрийте можливості використання зображувальної терапії з корекційною метою.
5. Охарактеризуйте особливості використання музики і танцю з корекційною метою.
6. Визначте механізми психологічної корекції особистості в процесі групової роботи.
7. Укажіть завдання та особливості організування групової корекції у різних видах корекційних груп.
8. Розкрийте можливості використання рольового тренінгу як методу психокорекції з метою: а) розв'язання внутрішнього конфлікту; б) поглиблення знань про себе; в) виправлення окремих рис характеру; г) оволодіння навичками адекватної поведінки в різних життєвих ситуаціях.
9. Охарактеризуйте можливості застосування таких психокорекційних методів: а) аутогенне тренування; б) дихальні вправи; в) гіперболізація почуттів; г) обмін ролями; д) візуалізація образу з психоемоційним вживанням у нього; е) психогімнастика.
10. Доберіть методи (техніки, вправи) психологічної корекції за таким призначенням: а) відреагування психоемоційного напруження, роздратування; б) заспокоєння, розслаблення; в) самоналаштування, тонізація психоемоційного стану.
11. Проаналізуйте систему засобів саморозвитку в моделі вікової психокорекції.
12. Запропонуйте прийоми і техніки саморегуляції, усвідомлення, самоаналізу, реконструювання ставлень, почуттів, поведінки особистості.



## Література

- 1 Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
- 2 Айзенк Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. – Новгород : Ай Кью. – 1994. – 170 с.
- 3 Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8-11.
- 4 Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся / Общ. ред. и пер. А. Л. Шлионский, Л. М. Шлионский, Н. В. Никифорова. – СПб. : Азбука, 1996. – 92 с.
- 5 Андреас К., Андреас С. Измените свое мышление – и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП / К. Андреас., С. Андреас. – СПб.: Ювента, 1994. – 238 с.
- 6 Аршавский И. А. Ваш малыш может не болеть / И. А. Аршавский. – М.: Советский спорт, 1990. – 30 с.
- 7 Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М.: Медицина, 1982. – 227 с.
- 8 Ассаджоли Роберто. Психосинтез: теория и практика. – М.: «REFL- book», 1994. – 314 с.
- 9 Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Минск: ПРАМЕБ, 1992. – 384 с.
- 10 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
- 11 Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Пер. с чешск. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
- 12 Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 435 с.
- 13 Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – К. : Освіта України, 2007. – 332 с.
- 14 Боришевский М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с. (Серія «Монограф»).
- 15 Бурлачук А. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
- 16 Буянов М. И. Основы психотерапии детей и подростков. – К.: Вища школа, 1990. – 191 с.
- 17 Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование / Под ред. К. Андреас и С. Андреас. – Пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1994, – 173 с.
- 18 Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
- 19 Гільбух Ю. З., Георгієвська В. А. Розвивайте розум дітей: Альбом: У 2 ч. – К.: Освітта, 1993.

- 20 Гарбузов В. И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Медицина, 1977. – 272 с.
- 21 Гроф С. За пределами мозга: Пер. с англ. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. – 498 с.
- 22 Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
- 23 Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
- 24 Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – М.: Медицина, 1982. – 254 с.
- 25 Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
- 26 Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.
- 27 Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
- 28 Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
- 29 Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.
- 30 Левис Ш., Левис Ш.-К. Ребенок и стресс. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 208 с.
- 31 Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.
- 32 Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983.
- 33 Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
- 34 Мольц М. Психокибернетика. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
- 35 Напеєнко О. К., Петров К. О. Психічна саморегуляція. – К.: Здоров'я, 1995. – 238 с.
- 36 Обухова Л. Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
- 37 Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 38 Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999, – 536 с.
- 39 Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
- 40 Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. // Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии. – СПб.: Изд-во «Петербург XXI век», 1995 – 448 с.
- 41 Психологические особенности самосознания подростка /Под ред. М. И. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
- 42 Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
- 43 Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: Пер. с англ. / Общ. ред. Ф. Е. Василюка. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с.
- 44 Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления

- личности: Пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
- 45 Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
- 46 Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
- 47 Ротенберг В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. – М. : ООО «Центр гуманитарной литературы», 2001. – 256 с.
- 48 Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / Под ред. Л. А. Петровской. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
- 49 Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
- 50 Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М. : Изд-во Моск. унта, 1988.
- 51 Стадненко Н. М. и др. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся: Пособие для учителя / Под ред. Н. М. Стадненко. – К. : Освіта, 1991. – 96 с.
- 52 Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2000. – 279 с.
- 53 Харрис Т. Я хороший, ты хороший. – М. : Соль, 1993. – 176 с.
- 54 Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – М. : Изд-во : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2000. – 318 с.
- 55 Дети с нарушениями развития: Хрестоматия / Сост. В. Астахов. – М. : Международная психологическая академия, 1995. – 264 с.
- 56 Худик В. А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования. – К. : Освіта, 1992. – 220 с.
- 57 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. : Питер Ком, 1998. – 608 с.
- 58 Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
- 59 Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и терапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
- 60 Эриксон Э. Детство и общество. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
- 61 Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М. : Канон, 1997. – 336 с.
- 62 Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання . – К. : Вища школа, 2004. – 697 с.
- 63 S. Kuzikova Model of psychological correction of crisis of adolescence [Модель психологічної корекції кризи підліткового віку] / S. Kuzikova / Психологія особистості [Науковий журнал]. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2016. – № 1 (7) – С. 24–33.
- 64 S. Kuzikova Theoretical applicable modeling of psychocorection and personal development [Теоретико-прикладне моделювання психокорекції та розвитку особистості] / С. Б. Кузікова // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, Вип. 1 (57). – Х. : ХНПУ, 2018. – С. – 119-131.

## Додаток 1

### **Програма тренінгу особистісного саморозвитку для підлітків та юнаків**

#### **Методичні засади організування тренінгу**

Психологічний тренінг має інтегративний характер з елементами різних психотерапевтичних і психологічних технік.

Пропонований варіант програми містить 20 занять, тривалістю по 1,5 години (90 хвилин), які проводять один раз на тиждень. Кількість учасників в одній групі – 12-16 осіб.

*Мета програми:* гармонізація Я-концепції підлітка, його уявлень про себе і ставлення до себе; актуалізація й активізація процесів особистісного саморозвитку; формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції.

*Завдання,* що впливають із мети програми:

1. Розвиток навичок рефлексії. Забезпечення підлітків засобами самопізнання.
2. Підвищення рівня прийняття себе, зміцнення почуття власної гідності, впевненості в собі.
3. Зниження внутріособистісних суперечностей та емоційного напруження. Формування адекватної самооцінки.
4. Навчання способів ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях.
5. Формування мотивації самовиховання й саморозвитку. Навчання способів внутрішнього самоконтролю.

При роботі з молодшими підлітками ця програма здійснює функцію формування заданих психологічних властивостей і якостей. У старшому підлітковому, ранньому юнацькому віці вона виконує корекційно-розвивальні, навчальні і вдосконалювальні завдання.

Кожне заняття містить три елементів, подавати які можна в будь-якому порядку:

1. Рефлексія попереднього кроку, аналіз домашніх завдань із самопізнання і саморозвитку, формування найближчої мети.
2. Подальше просування у вивченні предмета, що передбачає пошук і освоєння засобів досягнення поставленої мети.
3. Підвищення групової згуртованості, що має на меті саморозкриття учасників, довірливе спілкування, почуття захищеності кожного всередині цієї групи.

Опис кожного заняття містить мету, процедурне забезпечення, опис найважливіших моментів, на які ведучому слід звернути увагу.

У програмі використані такі методи і прийоми: вступне і прикінцеве слово ведучого, бесіда, групова дискусія, рольові ігри, аналіз ситуацій,

«репетиція поведінки» (тренування ефективної поведінки), проективне малювання, елементи психогімнастики, психодрами, тілесної терапії, терапія музикою, релаксаційні методи, завдання на самопізнання. Останньому слід приділити особливу увагу, бо у результаті таких завдань досвід, одержаний у групі, аналізується і осмислюється самостійно. Ведення щоденника дозволяє підлітку усвідомлювати те, як він розвивається, що з ним відбувається, які особливості його реакцій у тій чи іншій ситуації. Якщо при цьому будуть розв'язуватися питання: «За рахунок чого відбуваються ці зміни?», «Хто це зробив?», «Чи в бажану сторону я змінився?», то буде закладена основа саморозвитку і прийняття відповідальності за власне становлення.

## Структура занять тренінгу

### Заняття 1

*Мета:* самовизначення членів групи й визначення групою цілей своєї роботи; актуалізація внутрішньої готовності до змін і самозмін; створення в групі атмосфери психологічної безпеки, яка б сприяла самопізнанню і самовиявленню; розширення уявлень підлітка про себе.

Психолог (ведучий) розповідає школярам про мету занять, їх особливості. Пояснює, що участь у групі може допомогти кожному розібратися в питаннях, які непокоять його, зрозуміти себе, знайти способи особистісного розвитку, знизити внутрішні суперечності й напруження; визначити свої сильні і слабкі сторони, цілеспрямовано розвивати перші і компенсувати другі; допоможе конструктивно розв'язувати конфлікти в спілкуванні, навчить керувати своїми емоціями й поведінкою, будувати самого себе, впливати на власне життя.

Ведучий пропонує *правила роботи групи*. Ці правила однаково стосуються і ведучого, і учасників (вони роздруковані для кожного, підлітки записують їх до психологічного щоденника):

1. Добровільність участі при чіткому визначенні своєї позиції: не хочеш говорити або виконувати яке-небудь завдання – не роби цього, але сповісти про це за допомогою умовного знака (придумується «заборонний» знак, що вказує – «не хочу говорити», «не хочу брати участь»).
2. Щирість у спілкуванні. Якщо хто-небудь з вас не готовий бути щирим в обговоренні якогось питання, краще промовчати, ніж говорити не те, що ти думаєш, або говорити неправду.
3. Анонімність ситуацій, випадків із життя, про які розповідають. Це означає, що і ведучий не буде висловлюватися про внутрішній світ учасників групи без їхнього спеціального прохання і згоди. На деякі запитання ведучий відповідатиме тільки наодинці. Таємниця інформації гарантується.
4. Право на думку. Немає правильних чи неправильних відповідей. Правильна відповідь – та, яка насправді виражає твою думку.
5. Не критикувати і не оцінювати іншого учасника, якщо він сам тебе про це не просить. Кожний має право на свою особисту думку.

6. Слід бути уважним до того, що говорять, роблять і почувають інші і ти сам.

7. Не виносити обговорювані проблеми, переживання і дії учасників за межі групи. Не обговорювати чийсь проблеми з людьми, що не беруть участі в тренінгу.

Після того як ведучий викладе правила й відповідь на запитання підлітків, проводиться ритуал прийняття правил (ведучий і школярі «урочисто обіцяють» дотримуватися цих правил).

*Примітка:* Добре було б відразу домовитися про ритуал початку й кінця заняття. Умовні спільні дії рекомендують проводити для підвищення згуртованості групи. Це можуть бути, наприклад, групова пісня, яку співають усі члени групи до і після заняття, або ритуальні вітання і прощання. Найкраще, щоб кінцівка була тиха й об'єднуюча, наприклад, стати в коло, усім обійнятися за плечі й мовчки погойдуватися. Обрана форма закінчення заняття повинна залишатися незмінною.

### ***Вправа 1. «Станьте в коло».***

*Призначення:* формування в членів групи настанови на взаєморозуміння, уміння діяти узгоджено.

Учасники групи з заплющеними очима хаотично рухаються, дзижчать як бджоли, що збирають мед. За сигналом ведучого діти зупиняються й замовкають, а потім, не розплющуючи очей і ні до кого не торкаючись, пробують вишикуватися в коло (діяти треба в повній тиші, намагаючись відчувати людей, що знаходяться поруч). Коли всі учасники гри займуть свої місця, ведучий подає сигнал, і підлітки розплющують очі, оцінюючи фігуру, яка в них вийшла.

*Обговорення результату* гри приводить до висновку: повного узгодження поки не вийшло; ніхто особисто в цьому не винуватий.

Почуття спільності, згуртованості в групі ще не з'явилося, але ми його можемо виплекати.

### ***Вправа 2. «Коло знайомств».***

*Призначення:* дати кожному учасникові змогу представити себе групі, виразити свою індивідуальність у максимально захищеній, жартівливій формі за допомогою пантоміми.

Учасники стають у коло. Ведучий одночасно розповідає і показує правила гри, яка складається з п'яти кроків: 1) один з учасників робить крок до центра кола; 2) називає своє ім'я або псевдонім, яким він хотів би називатися в цій групі; 3) демонструє якісь рухи і жести, що виражають його уявлення про себе; 4) назвавши і показавши «себе», гравець повертається на своє місце в колі; 5) усі інші гравці якомога точніше повторюють назване ім'я, намагаючись імітувати інтонацію і показати дію. Після цього всю процедуру повторює наступний гравець. Ведучий повинен дати настановлення на розшифровку невербального повідомлення.

*Обговорення і розшифровку переданих і отриманих повідомлень краще провести неформально, дозволивши підліткам «проінтерв'ювати» будь-якого члена групи, чию думку їм хочеться почути. Можна запропонувати таку схему інтерв'ю: «Я запам'ятав твій рух (коротка пантоміма). Мені здається, що він виражає те-то... Чи правильно я тебе зрозумів?». Або: «Ти запам'ятала мій рух (коротка пантоміма)? Мені цікаво знати, як ти його зрозуміла... Спасибі, це цікаво, але я хотіла сказати ще от що...».*

*Щоденник або психологічний зошит.* Ведучий розповідає про призначення щоденника. Кожна людина так чи інакше за собою спостерігає, але далеко не кожна усвідомлює це, і тому забуває про свої спостереження. Якщо ми будемо записувати свої спостереження, то дістанемо багато цікавого матеріалу для міркувань про себе самого. Для того щоб навчитися аналізувати свої думки, почуття, вчинки, емоційні стани, ми будемо виконувати в щоденнику різні завдання на самопізнання. Ведучий підкреслює, що не можна без дозволу читати чужий щоденник, вказує на суверенність внутрішнього світу іншої людини, на те, що ніхто не має права вторгтися в цей внутрішній світ.

### ***Вправа 3. «Хто Я?».***

*Призначення:* розширення уявлення про себе; розвиток навичок рефлексії.

Підліткам пропонується протягом 5-7 хвилин письмово відповідати на запитання «Хто Я?».

*Обговорення.* Відповіді учасників аналізуються, визначається тематика висловлювань, проводиться диференціація суджень про себе. Дана процедура повторюється наприкінці тренінгу. Результати порівнюються.

### ***Вправа 4. «Проективний малюнок».***

*Призначення:* розширення уявлень про себе, забезпечення учасників засобами самопізнання.

Намалюйте себе кольоровими олівцями тричі. Автопортрети мають назву: 1) «Я – яким я себе уявляю»; 2) «Я – яким мене бачать інші»; 3) «Я – яким би я хотів бути».

*Обговорення.* Автор малюнка розповідає про себе (через малюнок) у довільній формі. Ведучий пропонує підліткам звернутися до друзів і батьків із проханням оцінити портрети. Який із них їм сподобався більше? Чому? Який вони б назвали «Я – реальний», «Я – очима інших» і «Я – ідеальний»? Чи збігаються їхні оцінки з вашими? Яку нову інформацію про себе ви дістали?

*Домашнє завдання.*

### ***Вправа 5. «Мій Всесвіт».***

*Призначення:* розширення уявлень про себе, розвиток навичок рефлексії.

У центрі альбомного аркуша намалюйте коло – сонце. У його центрі напишіть велику букву Я. Потім від Я – центра твого Всесвіту – накресліть лінії-промені до інших зірок і планет:

- |                               |                                    |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1. Моє улюблене заняття...    | 11. Моя улюблена рослина...        |
| 2. Мій улюблений колір...     | 12. Мій улюблений вид спорту...    |
| 3. Моя улюблена тварина...    | 13. Мій улюблений виконавець...    |
| 4. Мій найкращий друг...      | 14. Місце, де Я люблю бувати...    |
| 5. Мої улюблені книги...      | 15. Я маю здібності до...          |
| 6. Моя улюблена гра...        | 16. Найкраще Я вмію...             |
| 7. Мій улюблений запах...     | 17. Мій улюблений герой...         |
| 8. Мій улюблений одяг...      | 18. Людина, якою Я захоплююся...   |
| 9. Моя улюблена музика...     | 19. Мій улюблений урок...          |
| 10. Моя улюблена пора року... | 20. Я впевнений у собі, тому що... |

Може, у твоєму Всесвіті є ще й інші зірки і планети?

## Заняття 2

*Мета:* розвиток навичок рефлексії, уваги до власних почуттів; усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності; навчання прийомів регулювання емоційних станів; зниження внутрішнього напруження; підвищення групової згуртованості, створення комфортної і довірчої атмосфери в групі.

### **Вправа 6. «Вишикуватися за зростом».**

*Призначення:* формування настанови на взаєморозуміння, уміння діяти узгоджено.

Учасники стають тісним колом. Потрібно із заплющеними очима і без жодного слова вишикуватися в шеренгу за зростом. Гру проводять кілька разів, фіксуючи секундоміром час і обговорюючи результати.

*Обговорення.* Якими способами можна домовитися, досягти кращого результату. Завдання психолога підвести підлітків до висновку про те, що домовитися заважають негативні емоції: роздратування, злість, звинувачення інших.

### **Вправа 7. «Викидання негативних почуттів».**

*Призначення:* формування вміння керувати своїми почуттями.

Психолог пропонує підліткам викинути за коло всі негативні почуття, що накопичилися між ними. Далі вводиться символічний жест «викидання» поганих почуттів: усі «зважили» на долонях запас роздратування, що накопичився, і з голосним подихом полегшення «закинули» його далеко за спину (такий ритуал допомагає розрядити атмосферу і може вживатися досить часто).

*Обговорення.* Учасники діляться своїми враженнями і переживаннями, які вони відчували у процесі виконання вправи.

### **Вправа 8. «Усі – дехто – тільки Я».**

*Призначення:* ознайомлення з поняттями – «загальне», «особливе», «одиничне», розширення уявлення про себе, власну індивідуальність.



Група сідає широким колом. У колі має бути стільки стільців, скільки учасників. Ведучий стоїть у центрі й пояснює умови гри: «Я зараз скажу щось про деяких людей. Усі, кого моє висловлення стосується, підхоплюються зі своїх стільців і намагаються зайняти один зі стільців, що звільнився». Ведучий ставить три питання. У відповідь на перше повинні встати всі, у відповідь на друге – дехто, у відповідь на третє – тільки одна людина. Наприклад: усі, хто сьогодні прийшов у школу; усі, хто сьогодні прокинувся в гарному настрої; усі в кого... (вибирається прикмета одного з учасників). Цю гру корисно періодично повторювати, даючи завдання дітям самостійно готувати питання (спочатку підлітки згадують лише зовнішні властивості, що належать до Я-фізичного, але поступово в ігровій Я-характеристиці з'являються більш глибинні якості).

*Обговорення.* Учасники діляться своїми враженнями, тим, що нового вони дізналися про себе та інших, що було для них цікавим і несподіваним.

### ***Вправа 9. «Учимося розслаблятися».***

*Призначення:* навчання прийомів саморегуляції психоемоційних станів, зниження внутрішнього напруження.

– Психолог розповідає про те, що у випадках, коли відчуваєш напруження, скутість, тривогу, можна допомогти собі, розслабляючись за допомогою простих прийомів, що допомагають не тільки відчути себе більш комфортно й спокійно, але й створити умови для більш зваженої, обміркованої поведінки. Найбільш простим і ефективним способом розслаблення є глибоке, ритмічне дихання. Сядьте зручніше, спина спирається на спинку стільця, розслабтеся. Руки спокійно лежать на колінах. Можна заплющити очі. Увагу спрямуйте на дихання. Супроводжуйте дихання фразами: «Я відчуваю свій вдих... свій видих... відчуваю свій вдих... і т.д». Підліткам можна запропонувати уявити хвилю, яка набігає і відкочується на пустельний берег, повітряну кульку в грудях або рахувати подумки до десяти на вдих і видих: «Раз (при вдиху), два (при видиху) і т.д. до десяти.

– А тепер спробуйте дихати по-іншому: вдих – довший видих. Наберіть повні груди повітря й обережно випустіть його. Уявіть себе повітряною кулькою, що піднімається й опускається в ритмі дихання. На вдиху кулька стає легкою і злітає вгору. На видиху – важкою і опускається вниз. З кожним вдихом потрібно прагнути піднятися все вище, а на видиху зупинитися на досягнутому рівні. При цьому потрібно ніби не помічати видиху, роблячи його повільно й обережно. Таке дихання називають «ранковим». Воно тонізує організм, піднімає настрій, бадьорить.

*Примітка:* 1) навчання дихальних вправ відбувається під керівництвом психолога, а потім підліткам рекомендують виконувати їх кілька разів на день; 2) під час вправ на релаксацію або тонізацію, які в ході тренінгу проводяться регулярно, бажано давати музичний супровід.

*Обговорення.* Розкажіть, що ви відчували, виконуючи цю вправу. Психолог починає першим. Він показує, як можна говорити про свої почуття, намагаючись описати те, що відчував, докладніше.

*Обговорення домашнього завдання.* Бажаючі показують свої малюнки. Висновок: «Який багатий світ у кожного!».

***Вправа 10. «Інтерв'ю».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, уваги до власних почуттів, усвідомлення своєї індивідуальності.

У кожного члена групи по черзі всі бажаючі беруть інтерв'ю. Ставлять запитання такого характеру: «Які вірші ти любиш?», «Чим ти захоплюєшся?», «Як ти проводиш вільний час?», «Яку музику ти любиш слухати?», «На кого ти хотів би бути схожий?», «Чого ти боїшся найбільше?», «Що для тебе найцінніше в людях?» т.д. Можна проводити ускладнений варіант інтерв'ювання. Учасники гри задають запитання «у ролях»: від імені батьків того, кого опитують, інопланетян, літературного героя і т.д.

*Обговорення.* Висновок – ми різні, але в нас багато й спільного. Чим ми схожі і чим відрізняємося один від одного?

*Домашнє завдання*

***Вправа 11. «Футболка з написом».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії.

Ведучий говорить про те, що будь-яка людина «подає» себе іншою. Говорить про футболки з різними написами, наводить приклади таких написів. Підліткам пропонується придумати і записати на обкладинці щоденника заняття напис для своєї «футболки». Обумовлюється, що цей напис з часом може змінитися. Важливо, щоб він свідчив про автора: про його захоплення, ставлення до інших, про те, чого він хоче від інших, і т.д.

### **Заняття 3**

*Мета:* розвиток навичок рефлексії досвіду, що напрацьовується; формування чутливості до невербальних засобів спілкування; навчання прийомів саморегуляції емоційних станів; підвищення групової згуртованості, почуття психологічної безпеки.

*Обговорення домашнього завдання «Футболка з написом».* Кожний зачитує свій напис. Ведучий у всіх випадках надає емоційну підтримку. *Коротке обговорення:* про що в основному говорять написи на «футболках»? що ми хочемо повідомити про себе іншим людям? На закінчення ведучий показує напис на своїй «футболці» (бажано виконаний у жартівливій формі).

***Вправа 12. «Зіпсований телефон жестів».***

*Призначення.* Формування чутливості до невербальних засобів спілкування, розвиток сенситивності.

Учасники стають один за одним так, щоб не бачити, що відбувається позаду в колоні. Останній у цій колоні повертає до себе того, хто стоїть попереду, і показує йому якийсь жест. Той, хто прийняв повідомлення, повертає до себе наступного і передає йому повідомлення, як він його

зрозумів. Коли повідомлення доходить до першого учасника, воно найчастіше виявляється перекрученим до непізнаванності.

*Обговорення* приводить до висновку: ми погано розуміємо навколишніх, ми слухаємо один одного не уважно, коли слухаємо, то привносимо своє.

*Ставиться завдання:* бути спостережливим, учитися розуміти себе й інших.

### **Вправа 13. «Перевтілення».**

*Призначення:* навчання релаксації та мобілізації.

Учасники сідають у коло. Ведучий стає «чарівником». Він називає й описує предмети, що являють собою упредметнене розслаблення: перестигла, така, що ледь не зривається з гілки, груша; розплавлена лава, що повзе схилом вулкана; олія, яка тане, і т.д. Усі «перетворюються» на те, що уявив «чарівник». Очі в усіх заплющені. Може звучати тиха музика. «Перетворені» від імені «речі» по черзі розповідають про те, що з ними відбувається в даний момент, і що вони при цьому відчувають. Спокій, розслабленість, знемога охоплюють усіх, дихання м'яке, тихе. Настає особлива тиша... (ніякої критики, ніякого сміху). Той, хто закінчив розповідь, дотиком передає слово іншому... Але ось у кімнаті «подув» свіжий вітерець, і всі учасники відчули його прохолоду, сонливість минула, з'явилася бадьорість. Для того щоб вийти із розслабленого стану, ведучий пропонує кожному учаснику уявити який-небудь «тонізуючий» образ, наприклад: пантера, що готується до стрибка; орел, що злітає; стрілець із луку і т.д. Чим глибше ви «ввійшли в образ», тим кращий ефект від подібних вправ.

*Обговорення.* Підлітки діляться враженнями про те, що вони відчували.

### **Вправа 14. «Який Я».**

*Призначення:* розширення уявлення про себе, розвиток навичок рефлексії, забезпечення засобами самопізнання.

Ведучий пропонує учасникам виписати в стовпчик із заданого списку прикметників слова, що максимально точно характеризують кожного з них, прооранжувати їх

Список прикметників до вправи «Який Я».

Акуратний, активний, ввічливий, ошадливий, життєрадісний, вдумливий, уважний, запальний, добрий, щирий, допитливий, надійний, наполегливий, товариський, слабовільний, організований, чуйний, терплячий, господарський, спортивний, сміливий, самостійний, скромний, кмітливий, старанний, стриманий, працьовитий, умілий, упевнений, сумлінний, ініціативний, цікавий, компетентний, обережний, рішучий, боязкий, привітний, розважливий, уразливий, лагідний, захоплений, чесний, справедливий, чуйний, цілеспрямований, ерудований, спритний, життєрадісний, упертий, відповідальний, грубий, гордий, мрійливий, уміє володіти собою.

*Обговорення.* Психолог пропонує кожному відповісти на запитання: які якості вам у собі подобаються, які ні (можна відзначити кольоровим олівцем); скільки тих і інших; що хотіли б набути, від чого позбутися

### ***Вправа 15. «Чарівний базар».***

*Призначення:* розвиток навичок самоаналізу і саморозвитку, зниження внутріособистісних суперечностей; формування мотивації самовиховання.

Психолог пояснює умови гри: «Ми всі, імовірно, маємо такі якості, які нам допомагають або, навпаки, заважають жити. Пропоную зіграти в гру «Чарівний базар». Особливість цього базару полягає в тому, що на ньому обмінюються особистісними якостями людей. Візьміть по аркушу паперу і вгорі аркуша великими буквами напишіть «Куплю», нижче великими буквами напишіть якості, які ви хотіли б придбати. Приколійте цей аркуш шпилькою на груди. Тепер візьміть маленькі листочки і на кожному напишіть по одній якості, яку ви хотіли б обміняти або продати на базарі. І ось ви на «чарівному базарі». Походіть, придивіться до товару, дізнайтесь, кому які якості потрібні, хто чим торгує. Поводьтеся вільно, поторгуйтеся. Ви можете обміняти свій товар на одну чи кілька якостей, робити подвійний чи потрійний обмін. Тільки пам'ятайте, не можна просто віддавати якості, нічого не діставши взамін. Обов'язково необхідно обмінятися якостями. Якщо вас щось не влаштовує, шукайте варіанти». У ході гри психолог допомагає гравцям, стимулює їх.

*Обговорення.* Учасники групи діляться своїми враженнями. Легко чи важко було знайти якості, які хотілося б придбати? А від яких хотілося позбутися? Що вдалося, що не вдалося реалізувати на «чарівному базарі» й чому? Що відчували, про що думали, коли були в ролі продавця або покупця? Яка роль більше сподобалася?

*Домашнє завдання*

### ***Вправа 16. «Словесний психологічний портрет».***

*Призначення:* розширення уявлення про себе, отримання зворотного зв'язку, розвиток навичок самопізнання, самоаналізу.

Зі списку прикметників (див. вправа «Який Я») виписуйте слова, що характеризують ваш ідеал. Проранжируйте їх. Попросіть дорослих і однолітків, яким ви довіряєте, скласти з декількох прикметників ваш портрет. Порівняйте свої психологічні портрети: Я-реальне, Я-ідеальне, Я – очима інших.

## **Заняття 4**

*Мета:* активізація самосвідомості; перетворення особистісного досвіду, що виробляється в групі, на усвідомлений матеріал для внутрішньої роботи; підвищення рівня позитивного самосприйняття; зниження внутріособистісних суперечностей; навчання способів внутрішнього самоконтролю.

*Обговорення домашнього завдання:* чи збіглися ваші психологічні автопортрети з портретами, складеними іншими? Які якості для вас

найбільш бажані? Якими вас бачать інші? Що ви відчули, коли подивилися на себе очима інших?

***Вправа 17. «Старий покинутий магазин».***

*Призначення:* розвиток навичок самопізнання і самоаналізу.

Учасникам пропонують дати розгорнутий образ, метафору, що відбиває їхню «сутність», те, як вони себе розуміють і відчувають.

Заплющте очі й розслабтеся. Уявіть собі, що ви йдете міською вулицею ввечері. Що ви бачите, чуєте, відчуваєте? Ви помітили маленьку бічну вуличку, де знаходиться старий забутий магазин. Його вікна брудні, але, якщо зазирнути в них, ви можете помітити якийсь предмет. Уважно його розгляньте. Відійдіть від покинутого магазину й поверніться в місто. Опишіть предмет, який ви побачили в магазині. Потім уявіть себе цим предметом, описуючи його від першої особи. Як ви відчуваєте себе? Чому вас залишили в магазині? Хто й коли забере вас звідси? Через кілька хвилин «станьте собою».

*Обговорення.* Учасники діляться своїми враженнями: ким вони себе уявили, що відчували.

*Примітка.* Існує багато варіантів цієї вправи. Наприклад, учасники можуть уявити себе хатнім начинням і створити «затишне приміщення», або книгами в книжковій шафі, або квітами й описати свій колір, форму, ґрунт, на якому виростають, те, як вони відчувають сонце, дощ, вітер і т.д. Ідентифікуючи себе з предметами, ми проектуємо на них якісь свої особистісні аспекти. Це допомагає краще зрозуміти себе.

***Вправа 18. «Я не такий, як усі, і всі ми різні».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, уваги до власних почуттів, усвідомлення своєї індивідуальності та індивідуальності інших.

Підліткам пропонується за допомогою кольорових олівців намалювати або описати, що таке «радість». Підкреслюється, що малюнок може бути конкретним, абстрактним, яким завгодно. Після виконання завдання (яке не підписується) усі малюнки й описи складають у «чарівну шухляду». Усе перемішують, виймають, і підлітки розглядають малюнки, передаючи аркуші один одному. Ведучий просить звернути увагу на розбіжності в розумінні й уявленні поняття «радість». Робиться висновок про те, як по-різному люди розуміють ті самі речі. Далі кожному пропонується знайти свій аркуш.

*Обговорення.* Легко чи важко було знайти свій аркуш, чому. Робиться висновок про те, що кожна людина – особлива, неповторна, тому незамінна, і це важлива підстава для того, щоб вона відчувала свою цінність і поважала інших людей.

***Вправа 19. «Частини мого Я».***

*Призначення:* зниження внутріособистісних суперечностей.

Ведучий пропонує дітям згадати, якими вони бувають у різних випадках, залежно від обставин (часом так несхожі на себе, ніби це різні

люди). Трапляється, частини Я ведуть навіть діалог між собою. Спробуйте намалювати ці різні частини свого Я. Це можна зробити символічно або так, як вийде. Після виконання завдання учасники, у тому числі і ведучий, по черзі показують свої малюнки групі, розповідають, що на них зображено.

*Обговорення.* Чи важко було виконати завдання? Скільки частин може бути в «Я», чи миряться вони, чи сваряться? Чи є домінуюча частина? Яка частина вашого «Я» домінує в школі, вдома, у спілкуванні з друзями? А яка з частин більше подобається? Від якої хотілося б позбутися?

*Інформування.* Американський психолог Е. Берн вважає, що в кожній людині співіснують три стани «Я»: «Батько», «Дитина» і «Дорослий» (психолог розкриває зміст трьох станів «Я», наводить приклади). Спілкуючись з іншими людьми, людина знаходиться в одному з цих станів, ніби грає певну роль.

*Домашнє завдання 1*

***Вправа 20. «Рефлексія особистісного досвіду».***

*Призначення:* навчання способів внутрішнього самоконтролю.

Поспостерігайте за своїм спілкуванням з однолітками й дорослими. У якій ролі – «Дорослого», «Батька» чи «Дитини» ви найчастіше спілкуєтесь? Які ролі приводять до конфліктів, чому?

***Вправа 21. «Перевтілення».***

*Призначення:* навчання способів самоконтролю, саморегуляції психоемоційним станом, поведінкою.

Уміння грати різні ролі допомагає справитися зі складними життєвими ситуаціями. Учасникам групи пропонують «перевтілитися» у квітку й подивитися на світ «її очима» (відсторонення, відволікання); на чайку що кружляє над морем (розслаблення, відчуття польоту, висоти); на літак, який злітає (набір енергії); на сонячний зайчик (легкість, невагомість, піднесений настрій) та ін.

*Обговорення.* Після виконання вправи підлітки обмінюються враженнями: що вони відчували, як змінився світ навколо і т.д. Робиться висновок про те, що граючи різні ролі, можна змінити свій внутрішній стан, а отже, керувати своїм настроєм, почуттями, поведінкою.

## *Домашнє завдання 2*

### **Вправа 22.** *«Мій портрет у променях сонця».*

*Призначення:* розвиток рефлексії, підвищення рівня позитивного самосприйняття.

Ведучий просить відповісти на запитання «Чому я заслуговую на повагу?» таким чином: «Намалюй сонце, у центрі сонячного кола напиши своє ім'я або намалюй свій портрет. Потім уздовж променів напиши всі свої достоїнства, усе гарне, що ти про себе знаєш. Постарайся, щоб було якнайбільше променів».

## **Заняття 5**

*Мета:* формування вміння аналізувати себе та інших у ситуаціях спілкування, розпізнавати емоції, виражені невербально; розвиток уваги до своїх почуттів і почуттів інших; підвищення рівня прийняття себе, самооцінки; забезпечення учасників засобами для безоцінних зворотних зв'язків, організування процесу обміну зворотними зв'язками між учасниками.

### *Групова дискусія*

Ведучий просить згадати малюнки й описи «радості». Ставиться проблема: чи можна було говорити про те, що в когось радість зображена більш правильно, а в когось менш? Розглядаються питання: чим ми схожі й у чому різні, що дає нам можливість і що заважає розуміти один одного? Що означає поважати почуття іншої людини?

*Обговорення домашнього завдання 2.* Бажаючі зачитують список своїх достоїнств, показують намальоване ними «сонце». Якщо в групі вже панує досить відверта й разом з тим безпечна атмосфера, ведучий може запропонувати тому, хто читає свій самоопис, звернутися до інших учасників за «зворотним зв'язком». Підлітків знайомлять із «Положенням про зворотний зв'язок» (подано на плакаті й вивіщується щоразу, коли мова йде про зворотні зв'язки).

### *«Положення про зворотний зв'язок»*

*Зворотний зв'язок* – це повідомлення, адресоване іншій людині, про те, що я про неї думаю, як я сприймаю наші з нею відносини, які почуття в мене викликають її слова, дії, вчинки. Пам'ятай:

1. Давай зворотний зв'язок тільки тоді, коли тебе про це попросять.
2. Говорячи про свої думки й почуття, скажи про те, які конкретно слова, вчинки їх викликали. Не говори про людину в цілому.
3. Говори так, щоб не скривдити іншої людини й не образити її.
4. Не давай оцінок.
5. Не давай порад. Вислови «Я б на твоєму місці...», «Ти повинен...» – під заборону.

Увага!

Зворотний зв'язок – не привід звести рахунки з тим, хто тобі давно не подобається. Якщо ти відчуваєш, що не можеш бути об'єктивним, краще промовч. Зворотний зв'язок говорить про тебе стільки ж, скільки ти говориш про іншого. Говори про те, що тобі приємно, і про те, що тобі неприємно.

*Примітка:* Якщо необхідна атмосфера в групі не склалася, «зворотний зв'язок» може бути введений пізніше або навіть не вводиться зовсім. Критерієм тут може служити уявлення ведучого про те, чи зможе він працювати з негативним зворотним зв'язком, зняти його наслідки.

Після того як бажаючі прочитали свої самоописи й одержали зворотний зв'язок (ведучий стежить, щоб виконувалися вимоги до нього і зупиняє тих, хто їх не виконує), обговорюються такі питання: Важко чи легко було виконувати завдання? Що ви відчували, коли думали про свої достоїнства й недоліки? Як ви до себе ставитеся? Може, ви себе недооцінюєте або переоцінюєте? Як про це довідатися?

*Обговорення домашнього завдання 1.* Далі ведучий пропонує підліткам поговорити про їхні спостереження за спілкуванням оточуючих. Аналіз і узагальнення висловлювань підлітків про рольові позиції в спілкуванні приводить до висновку: спілкуванню заважає роль «Батька» (не враховуємо точку зору іншої людини) і «Дитини» (не стримуємо своїх емоцій, дратуємося, «поводимося як маленькі», а негативні емоції можуть руйнувати спілкування).

### ***Вправа 23. «Наші почуття і емоції».***

*Призначення:* розвиток уваги до своїх почуттів і почуттів інших, навичок самопізнання і самоаналізу.

Психолог пропонує записати під диктовку на окремому аркуші «імена» деяких почуттів і емоцій: радість, сум, гнів, страх, спокій, нудьга, роздратування. Далі підліткам пропонують протягом 2 хвилин продовжити самостійно список емоцій («Напишіть стільки, скільки встигнете»). Після цього перегляньте ваш список і підкресліть лінією ті емоції, які ви відчували часто. Хвилястою лінією – ті, які б ви хотіли відчувати часто. Хрестиком позначте ті почуття, які ви не хотіли б відчувати.

*Обговорення.* Які почуття ви відчуваєте частіше – приємні чи неприємні? Які почуття й емоції ви хотіли б відчувати частіше, які – зовсім не хотіли б? Чи хотіли б ви, щоб у вас узагалі не було ніяких емоцій? Чи були випадки у вашому житті, коли емоції вам заважали (прикладі з життя)? Чи були випадки у вашому житті, коли вам заважали емоції інших людей? Чи траплялося, що інші люди не розуміли ваших почуттів? Чи було так, що ви не розуміли почуттів інших людей? До чого це приводило?

*Групова дискусія.* Ключове питання дискусії. «Чи згодні ви, що деякі почуття треба приховати, придушувати, ні в якому разі не виражати?».

*Висновок:* ми не завжди розуміємо свої почуття й почуття інших людей, потрібно вчитися впізнавати їх; до почуттів треба бути уважними, вони не виникають просто так, а повідомляють нам про щось; почуття не



треба придушувати, а треба розібратися, проаналізувати і правильно виразити їх соціально прийнятним способом.

Ведучий просить згадати, які способи керування своїм емоційним станом уже відомі підліткам? Якими вони користуються?

***Вправа 24. «Поплавок».***

*Призначення:* навчання прийомів саморегуляції емоційних станів, зниження внутрішнього напруження.

Психолог пропонує учасникам уявити, що вони маленькі поплавці у величезному океані... У вас немає мети, компаса, карти, керма, весел... Ви рухаєтеся туди, куди несуть вас хвилі й вітер... Велика хвиля може накрити вас на якийсь час, але ви знову зринаєте на поверхню... Спробуйте відчувати ці поштовхи й виринання... Відчуйте рух хвилі... тепло сонця... краплі дощу... подушку води під вами, що підтримує вас... Які ще відчуття виникають у вас, коли ви уявляєте себе маленьким поплавцем у великому океані?

*Обговорення.* Учасники діляться відчуттями і переживаннями від перебування сам на сам зі своїм світом.

***Вправа 25. «Почуття без слів».***

*Призначення:* формування вміння розпізнавати емоції, виражені невербально, розвиток сенситивності.

Учасники групи діляться на пари за взаємним бажанням. Пари по черзі виходять у центр кола. Один з учасників загадує якесь почуття (таке, щоб його можна було назвати одним словом чи словосполученням) і намагається зобразити його без допомоги слів, тільки жестами й мімікою. Його партнер має відгадати, що зображено. Потім підлітки міняються ролями, і «відгадник», загадавши почуття, намагається його зобразити. Інші учасники групи теж можуть брати участь у відгадуванні, але тільки після того, як у «відгадника» закінчаться всі пропозиції.

*Обговорення.* Психолог запитує, що відчували учасники, коли зображували свої почуття і коли намагалися вгадати почуття партнера.

*Домашнє завдання*

***Вправа 26. «Фіксація почуттів».***

Протягом тижня, відчуваючи яке-небудь почуття, особливо сильне й неприємне, обов'язково усвідомте, яке саме почуття ви відчуваєте. Назвіть його і зафіксуйте в щоденнику: «Я відчуваю...».

***Вправа 27. «Рефлексія емоційного стану».***

Проаналізуйте, коли у вас виникають ті чи інші емоційні стани. Закінчіть речення (роздається кожному): Мені добре, коли... Мені сумно, коли... Я почуваю себе нерозумно, «коли... Я серджуся, коли... Я відчуваю себе непевно, коли... Я боюся, коли... Мені легко й радісно, коли... Я пишаюся собою, коли...». Намалюйте вираз свого обличчя, коли ви відчуваєте ці почуття.

## Заняття 6

*Мета:* усвідомлення й вербалізація свого психологічного стану; розвиток уваги до своїх почуттів і почуттів іншого; формування вміння виразити свій стан невербальними засобами; пошук найбільш прийняттого способу розрядки внутрішнього напруження, відреагування негативних емоцій.

*Обговорення домашнього завдання.* Легко чи важко було називати свої переживання, емоції? Що ви при цьому почували? Що викликало частіше позитивні чи негативні переживання? Упізнавання емоцій за малюнками.

### **Вправа 28. «Загальний настрій».**

*Призначення:* формування вміння виразити свій стан невербальними засобами, розвиток сенситивності, підвищення групової згуртованості.

У групі оголошується конкурс на найкраще пластичне вираження емоції (почати слід із трьох, далі набір емоцій може розширитися), наприклад: радість, страх, гнів. Кожен учасник згадує якусь подію зі свого життя, яка викликала в нього дане почуття і намагається зобразити свій стан за допомогою поз і міміки. Бажано, щоб усі виконували завдання з заплющеними очима, щоб не наслідувати один одного. Коли ведучий бачить, що багато хто вже знайшли свою позу, він просить придумати і видати який-небудь звук, що виражає емоційний стан, наприклад, радість. Тепер можна розплющити очі. Ведучий указує на найбільш виразні прийоми, знайдені різними учасниками, поєднуючи їх у групи й позначаючи певним знаком. Домовившись про спільні знаки радості, страху, гніву й повторивши їх кілька разів у різній послідовності, щоб запам'ятати, група поділяється на трійки. У кожній трійці вибираються два гравці й суддя. Гравці стають один до одного спинами і на рахунок судді: «раз, два, три» – різко повертаються один до одного й зображують один із трьох станів. Якщо їхні стани збіглися, то це означає, що вони «зрозуміли один одного». їхнє завдання: набрати якнайбільше збігів за встановлену заздалегідь кількість раундів. Якщо стани (пози і звуки) не збігаються, то один із гравців стає суддею і нова пара пробує досягти взаєморозуміння.

*Обговорення.* Поділіться своїми почуттями і переживаннями. Чому навчила вас ця вправа?

### **Вправа 29. «Символічний жест».**

*Призначення:* формування вміння виразити свій стан невербальними засобами.

Жести попередньої гри можна переносити в життя. Якщо учень боїться, відповідаючи біля дошки, то група зображує знак підтримки (наприклад, стиснутий кулак), це допоможе боязкому перебороти напругу. Перебільшений знак гніву може розсмішити тих, що сваряться, і розрядити обстановку і т.д. Підлітки підбирають відповідні до своїх почуттів жести і демонструють їх. Інші учасники вгадують загадане почуття.

*Обговорення.* Поділіться своїми почуттями і враженнями.

### ***Вправа 30. «Моя агресивна енергія».***

*Призначення:* усвідомлення і вербалізація свого психологічного стану, розвиток уваги до своїх почуттів і способів керування ними.

Ведучий просить підлітків згадати, які почуття вони відчувають найчастіше, а які зовсім не хотіли б відчувати. Пропонує поговорити про гнів, агресивність, про почуття, які можуть зашкодити іншим людям або з якими найважче справитися.

*Інформування.* Кожній людині від природи дана *агресивна енергія*, однак люди використовують її по-різному. Одні – щоб творити, і тоді агресивну енергію можна назвати конструктивною. Інші – щоб знищувати чи руйнувати, і тоді їхня агресія – деструктивна. Конструктивна агресія – це активність, прагнення досягнень, захист інших людей і власної гідності. Деструктивна агресія – це насильство, жорстокість, ненависть, недобррозичливість, злість, причепливість, сварливість, гнів, роздратування, упертість, самозвинувачення. Тому, щоб розуміти, що з нами відбувається, дуже важливо розпізнавати свої агресивні імпульси, керувати ними й направляти в бажане русло, не заподіюючи шкоди іншим.

Ведучий просить учасників проаналізувати власну поведінку та спробувати відповісти на запитання: «У якій формі (деструктивній чи конструктивній) найчастіше виявляється ваша агресивна енергія? Як ви справляєтеся зі своєю агресивною енергією (зі своїми негативними почуттями): даєте їй вихід чи, навпаки, намагаєтеся стримуватися? Як ви ставитеся до власної агресивної енергії: боїтеся її чи одержуєте від неї задоволення? Які ваші звичні способи розрядки цієї енергії?».

У процесі виконання вправи необхідно надати можливість висловитися кожному учаснику групи, не обмежуючи його в часі і не звужуючи тематику його розповіді.

### ***Вправа 31. «Відреагування негативних емоцій».***

*Призначення:* пошук оптимального способу розрядки внутрішнього напруження, відреагування негативних емоцій.

Ведучий говорить, що в процесі виконання цієї вправи підлітки познайомляться з різними «нешкідливими» способами розрядки власного гніву й агресивності.

Сядьте зручніше, розслабтеся, глибоко вдихніть 3-4 рази і заплющіте очі. Уявіть, що ви потрапили на невелику виставку. На ній виставлені фотографії людей, на яких ви розгнівані, які викликають у вас злість, які вас скривдили або обійшлися з вами несправедливо. Виберіть будь-яку з них і зупиніться біля неї. Постарайтеся пригадати якусь конфліктну ситуацію, яку спричинила ця людина. Спробуйте подумки побачити самого себе в цій ситуації.

– Уявіть, що висловлюєте свої почуття людині, на яку розгнівані, говорите їй усе, що про неї думаєте, але «тарабарською» мовою.

- А тепер уявіть, що в ході розмови вона зменшується, голос її стає дедалі слабкішим і невпевненішим. Зменшуйте її доти, поки вона не видаватиметься вам менш значущою і величною.
- А тепер простежте за вашою розмовою ніби з боку. Яким ви бачите себе? Якою вам видається ситуація?
- А зараз поверніться до початку сюжету, але тепер переверніть картинку, щоб усе було догори ногами, і додивитися сюжет до кінця.
- Знову поверніться на початок і зробіть те саме, але уявіть, що всі учасники ситуації, у тому числі й ви, говорять голосами героїв мультфільмів.

Якщо ви закінчили вправу, дайте знак – кивніть головою. 3-4 рази глибоко вдихніть і розплюште очі.

- А тепер візьміть у руки аркуш паперу й уявіть, що це – фотографія вашого кривдника або неприємної для вас сцени (ситуації). Порвіть його на шматочки! Якщо одного аркуша недостатньо для розрядки – розірвіть декілька.
- Тепер кілька разів глибоко вдихніть і скажіть подумки: «Я зовсім спокійний! Я володію своїми почуттями, діями! Я зібраний, холонокровний і незворушний!».

Уявіть образ, який викликає у вас почуття зібраності і спокою.

*Обговорення.* Поділіться з групою своїм досвідом. Що легко, що важко було робити в цій вправі? Що сподобалося, що не сподобалося? Хто з оточуючих увійшов у вашу галерею? На кому ви зупинилися? Яку ситуацію уявили? Розкажіть про неї. Як змінювався ваш стан у процесі вправи? Чим відрізняються почуття на початку і наприкінці вправи? Що ви відчуваєте тепер? Який образ незворушності і спокою ви придумали?

*Домашнє завдання*

1. Проаналізуйте, що найчастіше викликає у вас роздратування і злість?
2. Спробуйте різні способи розрядки внутрішнього напруження. Що вам найбільше підходить?
3. Придумайте свої формули самонавіювання. Апробуйте їхню дію в різних ситуаціях.

## **Заняття 7**

*Мета:* усвідомлення й вербалізація мотивів свого психологічного стану; розвиток уваги до власних почуттів і почуттів іншого; навчання способів ефективної поведінки, внутрішнього самоконтролю і саморегуляції; зниження імовірності спрацьовування компенсаторних психологічних захистів, які спотворюють самосвідомість і перешкоджають особистісному розвитку; зниження внутріособистісних суперечностей та емоційного напруження.

*Обговорення домашнього завдання.* Які ситуації найчастіше виводять вас зі стану рівноваги, викликають роздратування, злість?

### ***Вправа 32. «Мотиви агресивної поведінки».***

*Призначення:* усвідомлення і вербалізація мотивів свого психологічного стану, розвиток уваги до власних почуттів і почуттів іншого.

Ведучий подає таку інструкцію: «Кожний із вас часто бачить наслідки своєї агресії, але не завжди розуміє її мотиви, тобто не може пояснити причини, що її викликали. Наші істинні мотиви або наміри часто ховаються від нас. Коли ви знайдете причину вашої агресії, визначите мету, якій вона служить, ви, нарешті, навчитеся розуміти її природу. Спробуємо розібратися в цій проблемі.

Розбийтеся на пари і сядьте один проти одного. Подумки поверніться до галереї «негативних образів» (див. заняття б). Ви можете звертатися до будь-якого персонажа. Визначте, що вам не подобається в цій людині, і проговоріть це вголос партнеру навпроти, начебто він і є та сама людина. Починайте фразу зі слів: «У цій людині мені не подобається...» і закінчуйте словами: «...і тому я злюся на неї». Потім передайте слово партнеру. Вимовляйте фрази по черзі.

*Обговорення.* Легко чи важко було знайти те, що викликає гнів і агресію; яким персонажам найважче було висловлювати свої почуття? Робиться висновок: найчастіше викликає гнів образа на іншу людину й невдоволення її діями або словами. Приймається рішення обговорити проблему «Почуття образи».

### ***Вправа 33. «Аукціон ідей».***

*Призначення:* розвиток навичок саморегуляції психоемоційного стану і поведінки, формування мотивації самовиховання та саморозвитку.

Підлітки пропонують якнайбільше способів, що допомагають справитися з негативними емоціями (гнівом, роздратуванням, злістю та ін.). Способи, прийняті аукціонником (ведучим), записують на дошці й у щоденнику.

### ***Вправа 34. «Дитячі образи».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, зниження внутріособистісних суперечностей та емоційного напруження.

Ведучий пропонує учасникам згадати випадок із дитинства, коли вони відчували сильну образу, згадати свої переживання і намалювати або описати їх у конкретній чи абстрактній формі. Як ви зараз ставитеся до цієї образи (намалюйте чи опишіть)? Бажаючі розповідають про те, що вони згадали, і показують малюнки, зачитують описи «тоді» і «зараз».

*Обговорення.* Що таке образа? Як довго зберігаються образи? До чого вони приводять? Справедливі й несправедливі образи.

### ***Вправа 35. «Незакінчене речення».***

*Призначення:* усвідомлення і вербалізація мотивів свого психологічного стану.

Підліткам пропонують закінчити речення: «Я ображаюся, коли...» і намалювати обличчя скривдженої людини.

*Обговорення.* Охочі зачитують закінчення речення, а ведучий запитує, у кого ще подібні ситуації викликають образу. Підкреслюється, що названі ситуації образливі для більшості людей і про це слід пам'ятати, коли ви кривдите іншого.

***Вправа 36. «Природа образу».***

*Призначення:* розвиток уваги до своїх почуттів, навичок рефлексії, саморегуляції.

Можливо, і зараз у момент образу ви відчуваєте себе маленьким? Знову згадайте одну з болісних ситуацій із щойно названих. А тепер уявіть себе збільшеним у розмірі – великим, дорослим... Віддаліть цю ситуацію в часі – уявіть, наприклад, що це сталося рік тому... Чи варто тепер ображатися?

***Вправа 37. «Як виразити образу і досаду» (початок).***

*Призначення:* навчання способів ефективної поведінки, самоконтролю і саморегуляції.

Із «чарівної шухляди» усі по черзі виймають половинки листівок. На цих половинках записано: а) роль «кривдника», у чому полягає образа; б) роль «скривдженого», як він реагує на образу, як поводить (упевнено, грубо, боязливо, невпевнено, губиться). Завдання – з'єднати листівку разом (знайти свою половину) і розіграти сценку для всіх. Ведучий підкреслює, що сценка має бути зіграна в перебільшеній формі, з підкреслено акцентованою поведінкою. Складність полягає в тому, що половинок з роллю «кривдника» у три рази менше, ніж з роллю «скривдженого». У результаті повинні вийти групи по 4 особи, у чому підлітки переконуються самі, ніби на власні очі побачивши, що можлива різна реакція на ту саму ситуацію. Дається 10-15 хвилин на підготовку виступу. Потім кожна група показує свою сценку. Після кожного виступу повторюються «вдалі» й «невдалі» способи реагування (діти в шаржованій формі зображують найбільш яскраву рису своєї ролі, наприклад, невпевнений починає тремтіти і плакати, грубий – гавкати і т.д.

*Обговорення.* Про що свідчать ті чи інші форми поведінки? На дошці й у щоденниках записуються ефективні та неефективні способи вираження образу. Робляться висновки: «^-висловлювання» повідомляють інформацію про переживання, почуття людини, яка говорить; «Ти-висловлювання» – найчастіше обвинувачення, докори, образа іншої людини або вказівки на те, що вона повинна чи не повинна робити (позиція «Батька»). Не слід приховувати свої почуття, потрібно виявляти їх «правильно», не агресивно.

*Домашнє завдання*

***Вправа 38. «Рефлексія особистісного досвіду».***

*Призначення:* розвиток уваги до своїх почуттів і почуттів іншого, навичок рефлексії.

Поспостерігайте, як ви і ваше оточення (однолітки і дорослі) реагують на образу. Проаналізуйте, чи досягають ці реакції мети, і якої. Пошукайте способи виходу з таких ситуацій.

### **Вправа 39. «Образ психологічного стану».**

*Призначення:* навчання способів внутрішнього самоконтролю і саморегуляції, зміцнення почуття впевненості в собі.

Перед дзеркалом «виліпіть» із самого себе скульптуру під назвою «Бадьорість, впевненість, сила, життєрадісність». Запам'ятаєте позу і міміку. «Одягайте і носіть» цю позу три рази на день. Запам'ятайте почуття, які виникають при цьому.

## **Заняття 8**

*Мета:* розвиток навичок рефлексії, уваги до своїх почуттів і почуттів іншого; зниження внутрішніх суперечностей; навчання способів самоконтролю, прийомів психоемоційної саморегуляції; створення умов для свідомого прийняття підлітками відповідальності за розвиток свого Я і відносин з іншими людьми за межами групи.

*Обговорення домашнього завдання.* Як допомогла вам маска бадьорості, впевненості, сили і життєрадісності в різних життєвих ситуаціях? Що ви почували, коли «надягали» її? Як це позначилося на вашій поведінці?

### **Вправа 40. «Алмаз».**

*Призначення:* розвиток навичок самоконтролю й саморегуляції, зміцнення впевненості в собі.

Яскраво уявіть діамант. Ви бачите як виблискують усі його грані, гармонійно поєднані в одне ціле. Ви бачите досконалість його форми. Утримуйте його перед внутрішнім поглядом і дайте собі проіннятися його красою.

Слово «алмаз» походить від грецького «*adamas*», що означає «незламний». Ототожнюючись з алмазом, ви відчуєте, що він пов'язує вас із такою ж незламною частиною вашої істоти, вашого Я. Ваше Я незламне перед страхом, неуцтвом, повсякденною суєтою і життєвими обставинами. Воно недосяжне для тіней минулого, монстрів занепокоєння, примар майбутнього. Це ваша єдина сутність, що виблискує численними гранями.

Усвідомте себе як Я і після того, як образ діаманта згасне, дайте цьому відчуттю себе як Я підсилитися і стати більш виразним.

*Обговорення.* Учасники діляться своїми відчуттями і переживаннями

### **Вправа 41. «Корабель».**

*Призначення:* розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції, зміцнення почуття власної гідності і відповідальності за своє життя.

Уявіть великий корабель, що відчалує від берега. Вітер наповнює його вітрила, і він рухається у відкрите море.

Жваво уявіть, як здіймаються вітрила, і як ніс корабля розсікає хвилі. Відчуйте рушійну силу вітру і почуйте шум хвиль.

Тепер уявіть себе на кораблі. Ви біля штурвала, перед вами відкрите море. Вода іскриться на сонці, і ви ледь розрізняєте далеку лінію обрїю, де

сходяться море й небо. Ви відчуваєте запах моря і вітер, який б'є вам в обличчя. Руками ви відчуваєте дерев'яну поверхню штурвала. Ви повертаєте штурвал то вправо, то вліво, відчуваючи свою владу над кораблем.

Зосередьтеся на своїй здатності направляти корабель у будь-якому напрямку. Керування ним не вимагає від вас зусиль, і кожне ваше рішення негайно втілюється в дію. Ви відчуваєте, що корабель вам підвладний. Усвідомте це відчуття влади, панування, виявляючи різні його відтінки, а потім нехай образ згасне.

*Обговорення.* Учасники розповідають, що вони відчували, як змінився їхній погляд на себе, на те, що відбувається і відбуватиметься в їхньому житті.

#### ***Вправа 42. «Атлет».***

*Призначення:* розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції, зміцнення почуття впевненості в собі.

Уявіть себе атлетом, який виступає на конкурсі з атлетизму перед численними глядачами – вашими захопленими шанувальниками. Ви на яскраво освітленій сцені демонструєте свої міцні і красиві м'язи, набираєте різні пози. Ось одна з них (виконується реально). Зробіть повільний глибокий вдих через ніс і одночасно з силою зігніть руки в ліктях, граючи біцепсами й усміхаючись сліпучою посмішкою кінозірки. Відчуйте, як разом із вдихом тіло наповнюється пружною силою й енергією, а ви відчуваєте свою могутність. «Потримайте» цей стан 10-15 с. і постарайтеся передати його глядачам.

*Обговорення.* Учасники групи діляться своїми враженнями про те, що вони відчували.

#### ***Вправа 43. «Як виразити образу і досаду (закінчення)».***

*Призначення:* навчання способів ефективної поведінки, самоконтролю й саморегуляції.

Учасники знову збираються в групи (як у попередньому занятті). У групах обговорюється, що почуває кривдник, коли йому відповідають: упевнено; невпевнено; грубо. Потім кожна група пропонує свої варіанти відповідей.

*Обговорення.* У чому смисл реакції на образу – прагнення «зберегти обличчя» і «почуття реваншу». Якої мети прагне досягти людина, виражаючи образу? Чим відрізняється реакція на образу людини впевненої, невпевненої, грубої.

#### ***Вправа 44. «Скарбничка образ».***

*Призначення:* зниження внутріособистісних суперечностей, усвідомлення відповідальності за розвиток свого Я і взаємин з іншими людьми.

Підліткам пропонується намалювати чи описати «скарбничку» й помістити в неї всі образи, яких вони зазнали до сьогодні. Завдання виконується протягом 8-10 хвилин.

*Обговорення.* Що робити з цією скарбничкою? Ведучий говорить про безплідність накопичення образ, про жалість до самого себе як про одну з



найгірших звичок. Група вирішує, що можна зробити зі скарбничкою. Ведучий підтримує пропозицію розірвати її і пропонує дійсно це зробити. Всі обривки складаються в яку-небудь посудину й урочисто спалюються. Порушується проблема: що робити з «поточними» образами? Як надалі ставитися до кривдника? Ще раз підкреслюється, що вміння виразити образу, досаду важливе для самого себе, але не є розв'язанням проблеми, так само як і реванш, помста.

#### ***Вправа 45. «Аукціон ідей».***

Підлітки пропонують якнайбільше способів, що допомагають справитися з образою. Способи, прийняті ведучим, записують на дошці, у щоденник і по можливості обігрують. Підтримуються пропозиції типу:

- записувати образу, а потім рвати записку;
- подумки відправити образу в небо (чи пустити за вітром, за водою), стежачи, як у міру віддалення образа стає все меншою і меншою.

Психолог пропонує свої способи:

- «кульбаба» (здмухнути образи, неприємності, як пух кульбаби);
- «водоспад» (вода змиває всі образи, а шум водоспаду заспокоює);
- відтермінування реакції (у даному випадку образи) у часі, наприклад, поррахувати до 10 або уявити, що пройшло кілька років;
- стирання неприємності з пам'яті (уявити, що неприємність згоряє в полум'ї свічі, змивається з піску морською хвилею, чи стирається ластиком з аркуша паперу та ін.);
- погляд на те, що трапилося, ніби з боку, очима стороннього спостерігача й запитати: «А що, власне, відбулося?» (переоцінка важливості проблеми).

*Домашнє завдання*

#### ***Вправа 46. «Мої успіхи та перемоги».***

*Призначення:* формування навичок саморозвитку, посилення впевненості у собі, відповідальності за власне життя.

Згадай: тобі було погано, сумно, не хотілося щось робити, а ти справився, переміг свій настрій, узяв ситуацію під контроль. Напиши список своїх удач, перемог. Згадай той стан, що ти відчував при цьому. Переймися почуттям: який я щасливий! Я можу справитися з усіма труднощами і проблемами.

### **Заняття 9**

*Мета:* підвищення рівня прийняття себе, зміцнення почуття власної гідності, впевненості в собі; напрацювання особистісного знання; навчання способів ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

*Обговорення домашнього завдання.* Підлітки зачитують ситуації і розповідають про свої удачі, перемоги. Що ви відчували в цих випадках? Хто вам допоміг?

*Групова дискусія.* Питання: як ви розумієте впевнену поведінку? чим вона відрізняється від невпевненої? грубої?

### **Вправа 47. «Упевнена, невпевнена і груба поведінка».**

*Призначення:* навчання впевненої поведінки, напрацювання особистісного знання.

Психолог говорить про те, що призначення цієї вправи – тренування впевненої поведінки. Впевненість у собі створюється внутрішнім спокоєм, вмінням передавати цей спокій і силу через міміку, жести, слова, тон, позу.

– Ведучий пропонує підліткам вимовити невпевнено, впевнено й агресивно фрази: «Ні», «Так», «Йди сюди», «Я не вивчив вірш», «Чому ти тут сидиш?», «Куди ти пішов?» і т.д. Доповнюйте слова жестами, мімікою, позами. Головне – відчуйте всередині себе або слабкість, коливання і невизначеність; або силу, спокій; або силу-слабкість (силу заради нападу, приниження іншого), гнів і роздратування.

– Щоб вам легше було створювати внутрішні психологічні стани, згадаєте своїх знайомих: найменш упевнених у собі, упевнених, агресивних. Спробуйте ототожнити себе з ними, зрозуміти, внаслідок чого у вас склалося таке враження про них.

– Далі психолог пропонує певну ситуацію і запитує, як поводитиметься в ній упевнена, невпевнена і груба людина. Сценки розігруються в ролях. Після декількох ситуацій, запропонованих ведучим, розігруються ситуації, запропоновані дітьми. Важливо, щоб у вправі брали участь усі підлітки і щоб вони самі кваліфікували відповідь як упевнену, невпевнену чи грубу, пропонуючи свої варіанти відповідей. Приклади запропонованих ситуацій: поставили незаслужену двійку; друзі кличуть гуляти, а ти хочеш зайнятися чимось іншим; не приймають у гру; кілька людей грають, ти просиш, щоб тебе прийняли; дорослі не дозволяють тобі...; просиш у дорослих дозволити тобі...; просиш в однолітків допомогти тобі...; друг розповідає тобі про щось, а тобі потрібно йти; відмовляєш кому-небудь у проханні; хочеш познайомитися з однолітком та ін. На кожну сценку має витратитися в середньому не більше 3-4 хвилин.

*Обговорення.* З'ясовується, що означає упевнена, невпевнена, груба поведінка. Звертається увага на пози, міміку, жести, інтонацію голосу, на тип висловлювань (Я-висловлення і Ти-висловлення), на «Я- стан», у якому знаходиться той що говорить – «Дитина», «Батько» чи «Дорослий» («прибудова знизу», «зверху» чи «поруч»).

Можна запропонувати повторити деякі сценки з вираженим програванням «прибудови знизу» і «зверху». Обговорити, що відчували ті, що розігравали ці сценки. Кому що краще вдається – «прибудова знизу» чи «прибудова зверху». *Мета обговорення* – підвести підлітків до поняття прав людини, дотримання яких сприяє його впевненості в собі.

### **Вправа 48. «Мої права».**

*Призначення:* підвищення рівня прийняття себе, зміцнення почуття власної гідності, відповідальності, впевненості в собі.

Підліткам пропонують поділитися на 3-4 групи й написати «Декларацію про права підлітка». Після цього починає працювати «Конституційна комісія» у справі вироблення спільної декларації. Ведучий уводить правила, на підставі яких «Конституційна комісія» затверджує права. Критерії оцінки прав може запропонувати сам ведучий або виробити їх разом з підлітками. Основні критерії: 1) твої права не повинні утискати прав інших людей; 2) здійснення твоїх прав має залежати не від інших людей, а від тебе самого. Проводиться обговорення прав, запропонованих кожною з груп розробників. Інші групи відіграють роль «Конституційної комісії». Членам «групи розробників» надається право відстоювати свої пропозиції. Прийняті пропозиції записуються на дошці. Потім ведучий зачитує остаточний список. Ведучий говорить про те, що такі «списки прав» складала багато людей і знайомить підлітків з деякими з таких списків, наприклад, зі списком, що склала К. Д. Заслофф. Бажано запропоновані списки прав представити у вигляді плаката, щоб підлітки могли мати їх перед очима.

#### ***Список прав К. Д. Заслофф.***

«У дітей з моменту народження, як і у всіх людей, є право бути такими, якими вони є. Існують особисті права, якими всі можуть користуватися як механізмом захисту при розв'язанні всіляких конфліктів. Ці права відрізняються від юридичних. Для захисту своїх прав ми не в праві звернутися до закону, а можемо розраховувати тільки на себе і свої власні можливості. Але для цього треба знати, на що маєш право.

#### ***Ви маєте право:***

- іноді ставити себе на перше місце;
- просити про допомогу й емоційну підтримку;
- протестувати проти несправедливого ставлення або критики;
- на свою власну думку і переконання;
- робити помилки, поки не знайдете правильний шлях;
- дозволяти людям вирішувати свої власні проблеми;
- говорити «ні, спасибі», «вибачите, ні»;
- не звертати увагу на поради оточуючих і керуватися своїми власними переконаннями;
- побути одному(ній), навіть якщо іншим хочеться нашого товариства;
- на свої власні почуття – незалежно від того, чи розуміють їх оточуючі;
- змінювати свої рішення або обирати інший спосіб дій;
- домагатися зміни домовленості, що вас не влаштовує.

#### ***Ви ніколи не зобов'язані:***

- бути бездоганним(ою) на 100%;
- пливти за юрбою;
- любити людей, які завдають вам шкоди;

- робити приємне неприємним людям;
- перепрошувати за те, що були самим(ою) собою;
- вибиватися із сил заради інших;
- почувати себе винуватим за свої бажання;
- миритися з неприємною ситуацією;
- жертвувати своїм внутрішнім світом заради кого б то не було;
- зберігати відносини, які стали образливими;
- робити більше, ніж вам дозволяє час;
- робити щось, що насправді не можете зробити;
- виконувати нерозумні вимоги;
- віддавати щось, що насправді не хочете віддавати;
- нести на собі тягар чийсь неправильної поведінки;
- відмовлятися від свого «Я» заради будь кого (чого).

*Примітка.* Повний перелік прав людини, запропонований К. Д. Заслофф, пропонується для обговорення з юнацького віку або з урахуванням рівня розвитку самосвідомості учасників тренінгу.

*Обговорення.* Заявляючи про свої особисті права, треба пам'ятати: вони є й у всіх інших людей. Вчіться поважати особисті права інших так само, як ви хочете, щоб поважали ваші.

*Домашнє завдання*

**Вправа 49. «Угода із собою».**

*Призначення:* формування навичок саморозвитку, самовиховання.

Скласти контракт (офіційну угоду) із самим собою з переліком прав, які підліток має намір реалізувати. Обов'язковий пункт контракту – поважати права інших (із зазначенням, які саме).

**Вправа 50. «Рефлексія особистісного досвіду».**

*Призначення:* розвиток навичок самоспостереження і самоаналізу.

Описати чотири-шість подій із щоденного життя, які підвищували або знижували почуття власної гідності.

## Заняття 10

*Мета:* розвиток навичок рефлексії, уміння аналізувати себе й інших у ситуаціях спілкування; визначення стилю реагування в конфліктних ситуаціях; навчання способів ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях; створення умов для свідомого прийняття підлітками відповідальності за розвиток свого Я і відносин з іншими людьми за межами групи.

**Вправа 51. «Поведінка в конфліктних ситуаціях».**

*Призначення:* визначення стилю реагування в конфліктних ситуаціях, розвиток рефлексії.

Учасники групи відповідають на питання тесту, мета якого з'ясувати характер поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Психолог пропонує: «Не задумуйтеся над деталями, уявіть себе в типових ситуаціях і швидко

давайте відповідь. Якщо ви згодні із запропонованими твердженнями, ставте плюс, якщо ні – мінус. Нічого не пропускайте, обов'язково відповідайте підряд на кожне питання».

1. Не можна не зважати на настрій товариша.
2. Я рідко відчуваю почуття провини.
3. Часто думаю над тим, чого від мене чекають оточуючі.
4. Після сварок швидко приходжу в себе.
5. Ніколи не траплялось, щоб я безтактно повівся стосовно вчителя.
6. Я рідко дорікаю друзям за колишні помилки.
7. Я не маю ніяких недоліків.
8. Майже ніколи не вплутуюся в скандали в автобусі, на вулиці.
9. Мене стали дратувати знайомі, часто з ними сварюсь.
10. Я часто сам собі неприємний.
11. На зло, заподіяне мені товаришем, відплачую тим же.
12. Часом мені так хочеться вилятися.
13. У мого близького друга практично немає недоліків.
14. Товариші часто навмисно мене кривдять.
15. Коли мене зачіпають, я довго не можу цього забути.
16. Мені часто шкода себе.
17. Не бажаю обговорювати з другом свої недоліки, у нього вистачає своїх.
18. Я рідко жартую над друзями.
19. Звичайно не думаю про сварку з другом, намагаюся на неї не зважати.
20. Ніякі справи не знижують мого внутрішнього напруження, не дозволяють забувати хоч на час конфлікти з однокласниками.
21. У житті не було випадку, щоб я порушив обіцянку.
22. Я звичайно поступаюся друзям, щоб поліпшити відносини.
23. Буває, я довго не розмовляю з кривдником. Я міг би вибачити образу, але не забути її.
24. Часто задумуюся, як би на моєму місці вчинив інший.
25. Іноді люблю трохи похвалитися.
26. З'ясування відносин – не для мене.
27. Я спокійний і тоді, коли суперник не хоче визнавати помилки.
28. Я завжди намагаюся зрозуміти товариша, навіть якщо зустрічних спроб немає.
29. Зазвичай мені вдається стриматися і не наговорити зайвого.

*Обговорення.* Проаналізуйте свої відповіді.

1. Чи є у вас спроби розв'язати проблему конструктивно? Перегляньте відповіді на питання 1, 6, 17, 22, 25, 27, 29.
2. Наскільки ви агресивні? Перегляньте відповіді на питання 8, 9, 11, 12, 18, 30 і побачите – у вас чи не тільки у вас причина конфлікту.

3. Перевірте, чи не захищаєтеся ви від не дуже приємної інформації про себе: 3, 13, 19. Не виключено, що ви намагаєтеся не помічати труднощів, що накопичуються.
4. Як ваш настрій впливає на спілкування з оточуючими? Перегляньте свої відповіді на питання 2, 10, 16.
5. Чи не схильні ви занадто фіксуватися на образах? Поверніться до питань 4, 14, 15, 23, 24, 29.
6. Перевірте, наскільки ви були щирі у своїх відповідях, чи не прикрасили свій образ свідомо або несвідомо. Для цього подивіться свої відповіді на питання контрольної шкали: 5, 7, 21, 26.

*Обговорення домашнього завдання.* Охочі зачитують свої контракти. Ведучий просить пояснити, чому вони включили те чи інше право. Як у контракті враховані права інших людей. Що ви відчували, про що думали, коли перелічували права людини у своєму контракті? *Підсумки обговорення:* дотримання прав людини сприяє підвищенню її впевненості в собі. Поводитися впевнено – означає зберігати почуття власної гідності, поважати себе і поважати інших людей. порушується питання: як поводить себе в конфліктних ситуаціях впевнена, невпевнена і груба людина?

***Вправа 52. «Розв’язання важких ситуацій».***

*Призначення:* навчання способів ефективного поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Підлітки об’єднуються в групи по 2-4 особи. Кожна підгрупа обіграє запропоновану ким-небудь з підлітків конфліктну ситуацію, пропонуючи свій спосіб її розв’язання. Інші учасники можуть запропонувати свій варіант виходу із цього становища. У результаті аналізу ситуацій і способів їх подолання знаходять найбільш оптимальне рішення. Психолог може запропонувати для розігрування й обговорення свої конфліктні ситуації, заготовлені заздалегідь і написані на картках.

*Обговорення.* Аналізуються найбільш типові способи поведінки в складних конфліктних ситуаціях. Психолог записує їх на дошці:

- Придушення своїх почуттів. Так найчастіше поводить себе невпевнена в собі людина. Чи добре це? Що при цьому відчуває невпевнена людина? Образу, розгубленість, засмучення, розчарування – «їй погано».
- Агресивне вираження почуттів. Що при цьому відчуває людина? Гнів, роздратування, досаду, злість, у спілкуванні звучать погрози, звинувачення, образи, ультиматуми, узагальнення («ти завжди...», «ти ніколи...») – «іншим погано».
- Мирне розв’язання ситуації: людина не ховає свої почуття, але при цьому нікого не ображає, а пропонує знайти мирний вихід із ситуації, який влаштував би обидві сторони.

*У щоденник записується пам’ятка поведінки в конфліктній ситуації:*

- 1) говорю про своє почуття, але не звинувачую іншого;

- 2) пропоную вихід з неприємної ситуації, але даю тобі волю вибору;
- 3) говорю дружелюбно.

*Домашнє завдання*

**Вправа 53. «Рефлексія особистісного досвіду».**

Поспостерігайте за собою й іншими людьми (однолітками й дорослими) у спілкуванні. Які способи вираження почуттів, розв'язання конфліктних ситуацій найчастіше трапляються? Знайдіть серед них мирний спосіб розв'язання й опишіть у щоденнику. Запишіть важкі для вас ситуації, у яких ви не знали, як учинити.

### Заняття 11

*Мета:* підвищення рівня самоприйняття, впевненості в собі; розвиток уваги до інших людей; формування вміння відкрито виражати позитивні почуття; навчання способів ефективного поведінки в різних життєвих ситуаціях, внутрішнього контролю, прийомів психоемоційної саморегуляції.

**Вправа 54. «Зустріч поглядами».**

*Призначення:* розвиток уваги до інших людей, посилення групової згуртованості.

Усі гравці стають у коло, обличчям один до одного, замовкають і опускають голови. За сигналом ведучого всі піднімають очі і дивляться на когось із людей, що стоять у колі. Якщо двоє зустрілися («зчепилися») поглядами, вони подають один одному руки й удвох виходять з кола: вони «знайшли один одного». Завдання групи – поділитися на пари за найменшу кількість спроб. Ведучий фіксує кількість спроб, що знадобилися даній групі для виконання завдання. При повторенні гри порівнюють кількість спроб і з'ясовують причину, чому за другим разом вона зменшилася (збільшилася)?

**Вправа 55. «Зустріч».**

*Призначення:* формування вміння відкрито виражати позитивні почуття, підвищення впевненості у собі.

Усі гравці поділяються на дві рівні групи. Кожна група стає в коло так, щоб утворилися два кола – зовнішнє і внутрішнє. Кожне коло рухатиметься в протилежному напрямку. Гравці починають рухатися і зупиняються за сигналом ведучого. Ті, що стоять в зовнішньому і внутрішньому колах, повертаються один до одного, розбиваючись на пари. Коли пари утворилися, ведучий повідомляє, що робити далі.

1. Ви зустрілися після довгої розлуки. А до цього були в добрих, але не дуже близьких стосунках.
2. Ви були близькими друзями в дитинстві. Одного з вас батьки на рік відвезли в інше місто. Ви зустрілися вперше після річної розлуки.
3. Людина, що стоїть напроти тебе, дуже боязка, а в неї має відбутися важлива розмова. Підбадьор її. Спочатку «боязкі» будуть стояти у внутрішньому колі, потім – у зовнішньому.

4. Ця людина зробила для тебе щось дуже приємне і не дуже просте. Ти щойно про це довідався.

5. Тобі тільки нещодавно стало відомо, що ця людина зробила щось незвичайне (поставила рекорд чи завоювала призове місце, перемогла на олімпіаді чи конкурсі, написала пісню та ін.), і от ви зустрілися.

6. Йому сьогодні дуже не поталанило. Він, звичайно, не подає виду, але ти – його друг – розумієш, наскільки йому важко на душі.

*Примітка.* Такі ситуації можна збільшувати й урізноманітнювати. Від завдань ведучого й потреб групи залежить, будуть ці психологічні етюди виконуватися невербально чи з «текстом»; скільки разів кожна вправа буде виконана з різними партнерами; чи будуть учасники задавати тему чергового етюд; чи буде створене журі, що оцінює артистизм і виразність кожної пари.

*Обговорення.* Рефлексія гри може бути індивідуальною й письмовою. Кожен учасник гри записує, наприклад, найприємніший комплімент, сказаний йому, найбільш вдале підбадьорення, найщирішу подяку та ін. Ведучий анонімно зачитує записи в групі.

*Обговорення домашнього завдання.* Аналіз ситуацій, запропонованих підлітками. Пошук мирних шляхів вирішення конфліктів. Розігрування найбільш складних ситуацій у ролях. Психолог підводить до висновку про те, що в різних життєвих ситуаціях потрібно вміти керувати своїми почуттями, емоційним станом, зберігати почуття власної гідності.

#### ***Вправа 56. «Аукціон ідей».***

Що ми порадимо людині, яка:

- роздратована, розсерджена, обурена;
- боїться, невпевнена в собі;
- відчуває сильне занепокоєння, дуже хвилюється;
- скривджена, засмучена, відчуває себе самотньою, нещасливою?

Підлітками пропонується якнайбільше способів, що допомагають справитися з названими емоційними станами. Прийняті способи записуються на дошці й у щоденник.

Психолог пропонує свої прийоми саморегуляції психоемоційних станів:

- «Гейзер» (зняття внутрішнього напруження).
- «Погляд з боку» (психологічний вихід за межі фруструючої ситуації).
- «Маяк» (психологічна стійкість, підвищення впевненості в собі).
- «Сипкий пісок» (посилення самоконтролю).

#### ***Вправа 57. «Маяк».***

*Призначення:* вироблення психологічної стійкості, зміцнення впевненості в собі.

Уявіть, що ви пливете вночі на невеликому кораблі морем. Бушує шторм, дощ заливає палубу. Корабель піднімається й опускається на хвилях, його хитає з боку в бік. Навкруги пітьма.



Відчуйте хитавицю корабля, почувте виття вітру, відчуйте на обличчі холод дощу й вітру. Дивіться на нічне штормове море. Відчуйте, як втомилися у вас руки і як важко вам керувати штурвалом.

Раптом ви бачите в далечині яскраве світло. Це маяк. Його нерухомий сяючий промінь служить вам провідником. Ви з полегшенням приймаєте цю допомогу. Тепер ви знаєте, куди спрямувати корабель. Зосередьтеся на маяку й уявіть його світло, що ллється в усі боки, щоб допомогти тим, хто збився зі шляху і вказує дорогу всім нужденним. Лютує шторм, виє вітер, хльостає дощ, ніч темна. Але маяк стоїть, випромінюючи світло і силу. Ніяка буря не розтрощить його.

Через якийсь час цей образ зникає, залишивши після себе відчуття виблискуючої сили.

### ***Вправа 58. «Сипкий пісок».***

*Призначення: посилення самоконтролю.*

1. Постарайся, коли ти засмучений чимось, усвідомити, чому це відбувається і в чому це виявляється.
2. Зміни свою звичайну реакцію (втрачаєш терпіння, виходиш із себе), сказавши: «Сипкий пісок». Це словосполучення описує відчуття «застрягання», «засмоктування» проблемою. Якщо ми «застрягли» на почутті злості, ми не можемо з нього вибратися як із сипкого піску. Сказавши «сипкий пісок», ми нагадуємо собі про це й розуміємо, що необхідно щось змінити.

Ведучий пропонує підліткам спробувати ці способи саморегуляції вдома і наступного разу поділитися своїми враженнями.

*Домашнє завдання*

### ***Вправа 59. «Рефлексія почуттів та самоналаштування».***

*Призначення: розвиток навичок усвідомлення власного емоційного стану, самоаналізу, саморозвитку.*

Закінчіть речення: «Уяви, що ти відчуваєш, коли...». Цей початок фрази записується на дошці, а самі завдання даються підліткам на картках:

1. Тобі не хочеться щось робити, але ти налаштуєш себе на те, щоб усе-таки зробити це. Опиши або намалюй, що ти відчуваєш.
2. Хто-небудь говорить тобі, що ти повинен робити, але ти можеш вирішити це самостійно. Опиши або намалюй, що ти відчуваєш.
3. Згадай, коли тобі було погано, сумно, коли ти втрачав самовладання, і уяви, що ти цілком можеш керувати собою і ситуацією. Опиши або намалюй, що ти відчуваєш.
4. Уяви, що тобі потрібно буде щось робити незалежно від твого бажання. Спробуй у своїй уяві добре поставитися до цього. Опиши або намалюй «гарне» й «погане» почуття. Що відбувається, коли вони стикаються із твоїми бажаннями?

## **Заняття 12**

*Мета:* визначення взаємин у групі, підвищення групової згуртованості, розвиток сенситивності, міжособистісної довіри; розвиток

навичок рефлексії, уваги до свого емоційного стану; навчання способів самопізнання і саморегуляції; створення атмосфери емоційної відкритості і спонтанності, підвищення почуття психологічної безпеки.

*Обговорення домашнього завдання*

**Вправа 60. «Плутанина».**

*Призначення:* підвищення групової згуртованості.

Усі гравці стають тісним колом і простягають уперед праву руку (кількість гравців має бути парною). За сигналом ведучого кожен гравець знаходить собі «партнера по рукоштованню». Зчепивши праві руки, усі витягають уперед ліву руку. Знову треба знайти «партнера по рукоштованню», але не того, якому ти простягнув і потис праву руку. Коли всі руки з'єдналися, утворилася плутанина і тепер групі пропонується її розплутати, не роз'єднуючи рук і не заподіюючи нікому болю. Кінцева мета – знову вишикуватися в коло. Для того щоб підіграти азарт учасників при багаторазовому проведенні цієї гри, або для того, щоб надати цій грі статус тесту на групову згуртованість, ведучий перевіряє час, який знадобиться групі для того, щоб «виштовтатися зі складної ситуації, не втративши і не поранивши нікого з членів групи». Вправу краще виконувати невербально. Якщо через якийсь час у клубку рук утвориться «мертвий вузол», то ведучий може запропонувати одному з учасників узяти на себе відповідальність за всю групу і вказати ту пару рук, яку потрібно на час роз'єднати, щоб розплутати вузол. Тимчасовим «керівником» можна призначити як учасника, що прагне до лідерства, але ще не визнаний групою, так і найменш активного члена групи. Обговорюючи з групою стиль допомоги «керівника», можна вплинути на статус даного члена групи. Обговорюючи із самим «керівником», що він відчував, приймаючи рішення за всю групу, можна допомогти цій людині зрозуміти, яке місце він реально займає в даній групі і яке місце хотів би займати.

*Примітка.* Якщо в групі є такі учасники, що не дуже популярні, не прийняті групою, можна запропонувати гру «Билінка на вітрі».

**Вправа 61. «Билінка на вітрі».**

*Призначення:* розвиток міжособистісної довіри.

Один із членів групи (бажано той, хто потребує групової підтримки) стає в центр кола й заплющує очі. Всі інші учасники стоять обличчям усередину кола, щільно притиснувшись один до одного і, простягнувши руки долонями вперед, починають розгойдувати, того, хто стоїть у центрі кола (1-1,5 хв.).

**Вправа 62. «Сліпий і поводитир».**

*Призначення:* розвиток сенситивності, міжособистісної довіри, підвищення почуття психологічної безпеки.

Група поділяється на пари. Один учасник пари стає ведучим, інший – веденим, йому на очі надягається пов'язка. Зміна ролей відбувається за сигналом керівника. Вправа виконується невербально.

Якщо ви в ролі ведучого, візьміть вашого партнера за руку і водіть його з метою сенсорного дослідження простору. Мовчки керуйте ним. Нехай він контактує із предметами, постарайтеся, щоб ваш партнер відчув сонячне тепло чи подув вітру з вікна, почув спів птахів чи віддалені розмови, присів, підстрибнув чи зробив інші рухи. У ролі веденого зверніть увагу на те, як ви відчуваєтеся, коли змушені повністю довіряти іншій людині, відчуйте кожне нове відчуття.

*Обговорення.* Що ви відчували, коли несли відповідальність за благополуччя людини, керували нею і коли повністю залежали від іншого, musiли йому довіритися. Яка роль вам більше сподобалася.

### ***Вправа 63. «Емоційний термометр».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, уваги до свого емоційного стану, навчання способів самопізнання.

Ведучий нагадує групі: для того щоб керувати своїм станом, настроєм, емоціями, треба вміти подивитися на себе з боку, проаналізувати те, що відчуваєш.

Підліткам надають (чи вони самі виготовляють заздалегідь) фішки п'яти кольорів з таким значенням: чорна – «мені вкрай погано»; коричнева – «мені погано»; зелена – (нейтральна) «нормально»; жовта – «мені добре»; червона – «чудово, здорово!». Примітка: кількість фішок та їх інтерпретацію можна розширити: «мені сумно», «я злюся», «я скривджений», «я задоволений собою» та ін.

*Завдання:*

1. За допомогою різнобарвних фішок скласти емоційний портрет свого сьогоденного дня.
2. Відзначити ті настрої, що були викликані іншими людьми.

Потім підлітки розбиваються на групки (кількість за бажанням дітей) і розповідають один одному про те, що намальовано на їхніх емоційних портретах дня.

*Обговорення.* Аналізується виконане завдання: Як часто у вас змінюється настрій? Як ви вважаєте, що краще: стійкий, рівний настрій чи чутливе реагування на будь-яку зміну ситуації? Як залежить ваш настрій від інших людей? Які переваги має людина, чий настрій залежить і не залежить від інших людей? Які переваги та які недоліки мають люди, схильні до «крайніх» настроїв?

*Висновок:* люди відрізняються за стійкістю настрою, за залежністю настрою від поведінки інших людей. Щоб ладнати з людьми, треба враховувати особливості їхнього емоційного життя. Щоб володіти своїми почуттями, слід навчитися розуміти, що ти зараз відчуваєш, чому і чим можеш собі допомогти.

### ***Вправа 64. «Кольорове кіно».***

*Призначення:* розвиток навичок самопізнання і саморегуляції.

Ведучий розповідає: коли буває похмуро на душі, коли до кінця дня накопичується «якась каламуть», тоді діти вередують, а дорослі

намагаються «розібрати» те емоційне сміття, що зібралось в душі. Можна намалювати емоційний портрет дня, а можна зручно сісти, заплющити очі, розслабитися (пропонується підліткам зробити це) і прокрутити в уяві «кольорове кіно». Не поспішаючи, як в уповільненій зйомці, відновлюйте всі епізоди прожитого дня з моменту пробудження і до цього моменту. Якщо ви помічаєте, що «застрягли» на якійсь неприємній сцені, кіно можна «прискорити». Це допомагає не загострювати увагу на неприємних відчуттях. Якщо відчуваєте, що «несетеся» зі страшною швидкістю, постарайтеся «сповільнитися» і запитайте себе: «Я що, не жив тоді? Чому тут утворилася така порожнеча?» Це допомагає справитися з найлютішим ворогом радості – нудьгою. А біля приємного епізоду дещо «пригальмуйте», запам'ятаєте його і посміхніться людині, з якою цей епізод пов'язаний.

*Обговорення.* Учасники розповідають про свої враження, те, що їм здалося цікавим чи несподіваним, що нового вони дізналися про себе та інших.

*Домашнє завдання*

***Вправа 65. «Емоційний портрет»***

*Призначення:* розвиток навичок самоспостереження і самоаналізу.

Скласти свій емоційний портрет за тиждень і проаналізувати його.

***Вправа 66. «Аукціон ідей».***

*Призначення:* розвиток навичок самоконтролю і самоаналізу.

Коли у вас поганий настрій – спробуйте його виправити. Опишіть, як ви це робили, і що вийшло.

### **Заняття 13**

*Мета:* активізація внутрішньої готовності до змін і самозмін; розвиток навичок рефлексії; формування почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе; навчання прийомів психоемоційної саморегуляції; створення умов для свідомого прийняття підлітками відповідальності за свої емоційні реакції, поведінку і взаємини з іншими людьми.

*Обговорення домашнього завдання:* Як часто змінювався ваш настрій протягом тижня? Який переважав? Навіщо потрібно аналізувати свій емоційний стан, настрій? Що нам робити з поганим настроєм?

***Вправа 67. «Чарівний острів».***

*Призначення:* розвиток навичок психоемоційної саморегуляції.

Сядьте зручніше, закрийте очі, розслабтеся. Ви бачите прекрасний чарівний острів. Це може бути місце, де ви один раз побували, яке бачили в телепередачі або будь-яке, намальоване вашою уявою. Ви – одні на цьому острові. Крім вас тут тільки звірі, птахи і квіти. Які звуки ви чуєте? Які запахи відчуваєте? Ви бачите піщаний берег і прозору воду. Поплавайте в морі. Яке воно? Як ви себе відчуваєте? Який у вас настрій? Захопіть це почуття з собою, повертаючись назад у цю кімнату. Тепер ви можете уявляти цей острів, коли захочете і мандрувати туди в будь-який час.

*Обговорення.* Група аналізує почуття, що виникли під час вправи.

**Вправа 68. «Психологічний куточок».**

*Призначення:* розвиток навичок психоемоційної саморегуляції, формування почуття внутрішньої стійкості, довіри до себе.

Психолог пропонує підліткам знову сісти зручно, розслабитися, зробити 2-3 глибоких вдихи і заплющити очі. Згадайте ваше улюблене місце. Це найбезпечніше місце, де ви себе відчуваєте впевнено і спокійно. Постарайтеся побачити його. Згадайте звуки, кольори, запахи, що його оточують. Побудьте якийсь час тут. Зверніть увагу на свої думки і почуття. Зробіть 2-3 глибоких вдихи і розплющте очі. А тепер намалюйте це місце, як ви його собі уявляєте.

*Обговорення.* Покажіть картинку свого безпечного місця і розкажіть про нього. Поділіться з групою почуттями, які ви відчували, коли подумки знаходилися в цьому місці. Як ви тепер себе почуваєте? Психолог говорить, що кожного разу, коли людина відчуває емоційний дискомфорт, переживе неприємності, вона подумки може відправитися у своє «безпечне місце», заспокоїтися там, набратися сил і впевненості.

**Вправа 69. «Нагору по веселці».**

*Призначення:* розвиток навичок психоемоційної саморегуляції.

Учасників просять встати, заплющити очі, зробити глибокий вдих і уявити, що разом із цим вдихом вони піднімаються нагору по веселці, а видихаючи – з'їжджають з неї, як із гірки. Вправа повторюється кілька разів.

*Обговорення.* Підлітки обмінюються враженнями.

**Вправа 70. «Сміх».**

*Призначення:* розвиток навичок психоемоційної саморегуляції.

Учасників просять стати в коло, заплющити очі і згадати ситуацію, коли вони сміялися від душі, до сліз. Нехай цей спогад знову викличе у вас усмішку, сміх. Ми будемо сміятися всі разом. Головне – почати, а потім підсилювати один одного, підтримуючи сміх емоційно, голосно, нестримно. Коло все тіснішає! Ще трохи, і почнеться вибух сміху. Спочатку плавний, потім лавиноподібний, він надає розкутості.

*Обговорення.* Що відбулося з вашим настроєм і емоційним тонусом? Чи змінилися вони?

**Вправа 71. «Аукціон ідей».**

Підлітки пропонують якнайбільше способів, які допомагають подолати поганий настрій. Способи, прийняті ведучим, записуються на дошці та в щоденнику. Психолог нагадує про значення пози, виразу обличчя (усмішка), пісні, танцю, музики, словесних самонавіювань. Підлітки пропонують свої формули самонавіювання типу: «Я сповнений сил і енергії!»; «Енергія переповнює мене!»; «У мене все виходить!»; «Мені легко й радісно на душі!» та ін. На закінчення психолог проводить вправи (бажано з музичним супроводом) «Джерело» і «Сонце».

### **Вправа 72. «Джерело».**

*Призначення:* розвиток навичок саморегуляції і саморозвитку, формування почуття внутрішньої стійкості, впевненості в собі.

Уявіть джерело, що б'є з гранітної скелі. Ви бачите, як його чиста вода виблискує в променях сонця, чуєте його плескіт у навколишній тиші. Ви переймаєтеся відчуттям цього особливого місця, де все набагато чистіше і ясніше, ніж звичайно.

Почніть пити воду, відчуваючи, як всередину вас проникає її цілюща енергія, що просвітлює почуття.

Тепер станьте під джерело, нехай вода ллється на вас. Уявіть, що вона здатна протікати крізь кожну вашу клітку. Уявіть також, що вона протікає крізь незліченні відтінки ваших почуттів і емоцій, крізь ваш інтелект. Відчуйте, що вода вимиває з вас усе те психологічне сміття, що неминуче накопичується день за днем – розчарування, засмучення, турботи, усякого роду думки. Поступово ви відчуєте, як чистота цього джерела стає вашою чистотою, а його енергія – вашою енергією.

Уявіть, що ви джерело, якому все під силу і життя якого постійно оновлюється.

### **Вправа 73. «Сонце».**

*Призначення:* розвиток навичок саморегуляції і саморозвитку, посилення почуття внутрішньої стійкості, наповненості енергією.

Уявіть себе на пляжі на світанку. Море майже нерухоме, згасають останні яскраві зірки. Відчуйте свіжість і чистоту повітря, подивіться на воду, зірки, темне небо. Якийсь час вслуховуйтеся в досвітню тишу, у нерухомість, у якій відчувається майбутній рух.

Темрява повільно відступає і кольори змінюються. Небо над обрієм червоніє, потім стає золотим. Вас торкаються перші промені сонця, і ви бачите, як воно повільно піднімається з води. Коли сонце наполовину показується з-за обрію, ви бачите, що його відображення у воді утворює доріжку золотавого мерехтливого світла, що йде від вас до самого сонця.

Вода тепла, приємна, і ви вирішуєте ввійти в неї. Повільно, насолоджуючись, ви починаєте плисти в оточуючому вас золотому сяйві. Усім тілом ви відчуваєте дотик пружної води, сповненої іскристим світлом. Ви відчуваєте, як легко вам плисти і насолоджуєтеся рухом по морю. Чим ближче до сонця, тим менше відчуваєте воду довкола вас і тим більше стає навколо світла. Ви відчуваєте, як цілюще світло огорнуло вас. Тепер ваше тіло купається в життєдайній енергії сонця. Ваші почуття сповнені його теплом. Ваш розум осяяний його світлом.

*Групова дискусія.* Учасники групи дискутують, чи потрібно боротися з поганим настроєм. Навіщо? Хто це повинен робити – ви самі? Чи, може, чекати, коли вам піднімуть настрої інші? Порушується проблема: кому в житті більше таланить: оптимісту чи песимісту, впевненій людині чи

невпевненій? Психолог пояснює поняття, «самореалізуюче пророцтво» і підводить групу до висновку, який записують у щоденник: «Віриш у перемогу – переможеш! Борешся – досягнеш мети!». Активна дія і віра в себе – головне, що відрізняє невдачу від переможця.

*Домашнє завдання*

**Вправа 74. «Рефлексія почуттів і досвіду».**

*Призначення:* розвиток навичок самоусвідомлення, самоаналізу, саморозвитку.

Прожити тиждень з позитивним ставленням до життя, тобто з почуттям упевненості, активності, оптимізму. Щовечора записувати у свій щоденник: вдалося чи не вдалося це? чому? Що ви робили, щоб підтримати потрібний стан?

**Вправа 75. «Формули самонавіювання».**

*Призначення:* розвиток навичок самоконтролю, саморегуляції психоемоційного стану, впевненості в собі.

Підібрати підбадьорливі формули самонавіювання типу: «Я зібраний! Упевнений! Я можу! Я доможуся чого хочу! Моє життя належить мені! Не дрейф, прорвемося!».

## Заняття 14

*Мета:* підвищення рівня самоприйняття; розвиток навичок рефлексії; уміння думати про себе в позитивному плані; формування адекватної самооцінки, уміння подивитися на себе очима інших людей; забезпечення учасників засобами для безоцінних зворотних зв'язків, організування процесу обміну зворотними зв'язками між учасниками.

*Обговорення домашнього завдання.*

*Інформування.* Психолог говорить про позитивне і негативне ставлення до життя. Ставлення – як кермо корабля, від якого залежить, куди попливе цей корабель. Позитивна і негативна настанова наших думок діє мовби магніт, притягаючи до нас позитивні чи негативні події. Основою позитивного ставлення до себе є віра в себе, відчуття своїх можливостей: «Я справлюся!».

**Вправа 76. «Мильні бульбашки».**

*Призначення:* заміна негативних думок позитивними.

Сядьте зручніше, розслабтеся. Проаналізуйте свої думки про те, що вас турбує. Порівняйте, як слова співвідносяться з вашими почуттями. Якщо ви скажете: «Я не можу розв'язати це завдання», – ви його дійсно не розв'яжете. Скажіть собі: «Я подумаю і виконаю його».

На аркуші паперу намалюйте голову, з якої праворуч і ліворуч вилітають мильні бульбашки ваших думок. На бульбашках ліворуч напишіть ваші

негативні думки, а на бульбашках праворуч – позитивні (з цього ж приводу). Наприклад, це може виглядати так: «Я не можу добре писати твір. – Я обов’язково добре напишу твір»; «Я не можу правильно вимовляти англійські слова. – Я потренуюсь і буду правильно вимовляти англійські слова» і т.д.

*Обговорення.* Підлітки діляться враженнями про те, що вони відчували при виконанні завдання, як тепер дивляться на свою проблему. Ведучий рекомендує про ті випадки, коли щось не виходить або виникають проблеми, написати в позитивному ключі і кілька разів прочитати (проговорити) ці твердження вголос.

### ***Вправа 77. «Будуємо автомобіль».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, формування адекватної самооцінки, вміння подивитися на себе очима інших людей.

Групі пропонують «побудувати автомобіль»: домовитися, хто якою частиною автомобіля працюватиме – хто буде мотором, гальмом, сигналом, колесом, кермом, іграшкою на вітровому склі і т. д. Завдання можна розв’язати декількома способами.

*Перший* спрямований на самопрезентацію: кожний учасник називає ту частину автомобіля, якою хоче стати й обґрунтовує свій вибір. Роль групи при цьому може бути різною (необхідно заздалегідь домовитися про реакцію групи на заяву кожного учасника). Група може схвалювати особистий вибір учасника і знаходити йому нові обґрунтування. Наприклад, один з учасників вибирає роль «пристібного ремня». Формула відповіді «приймаючої» групи буде така: «Ти підходиш для цієї ролі, тому що ти надійний (не лопнеш, підстрахуєш в разі небезпеки, завжди допоможеш)». Або кожному членові групи, що повідомляє свою роль, задається 2-3 питання, щоб упевнитися, що людина свою роль може виконати. Наприклад, майбутнє «колесо» можна запитати: «Що ти зробиш, коли наткнешся на щось гостре?», «Що з тобою робити, коли ти зносишся?» (метафори самовираження).

*Другий спосіб* розв’язання цього завдання спрямований на те, щоб члени групи метафоричною мовою поговорили один про одного. При цьому частина групи може стати командою «збирачів». Можна спочатку розділити групу навпіл і організувати дві команди «збирачів», кожна з яких «будує автомобіль» із членів протилежної команди. «Збирачі» самі повідомляють, хто якою частиною автомобіля повинен стати. «Деталі» мають право:

- а) запитувати збирачів про підстави їх вибору;
- б) критикувати їх рішення мовою метафори.

Думку кожного члена групи про всіх інших учасників можна дізнатися, увівши роль «автогонщика». Кожному автогонщику дається аркуш паперу з переліком деталей автомобіля, який можна продовжити або скоротити. Кожен автогонщик повинен знайти у своїй групі найкращі деталі для свого автомобіля. Після цього ведучий може зібрати всі аркуші –



«запрошення на роботу» і кожному члену групи повідомити, на які ролі вони запрошені. Після цього учасники можуть зробити власний вибір.

Розподіливши ролі, пропонується зобразити автомобіль у русі.

*Примітка:* за необхідності підліткам треба нагадати «Положення про зворотний зв'язок».

*Домашнє завдання*

**Вправа 78. Вправа на самопізнання.**

На окремих аркушах (не підписуючи їх) відповісти на запитання: «Хто Я?» з погляду себе й інших.

*Аркуш 1.* «Як Я себе уявляю»: 1. На якого птаха Я схожий? 2. На якого звіра Я схожий? 3. Я можу бути вітерцем, тому що... 4. На яку рослину Я схожий? 5. На яку стежину Я схожий? 6. На яку книгу Я схожий? 7. На яку пісню Я схожий? 8. Я перетворююся в тигра, коли... 9. На яку погоду Я схожий? 10. Я зараз лампочка...

*Аркуш 2.* Яким, на мою думку, мене бачать навколишні?

## Заняття 15

*Мета:* розвиток навичок рефлексії; формування реалістичних уявлень про себе, адекватної самооцінки, уміння дивитися на себе очима інших людей; зниження внутріособистісних суперечностей та емоційного напруження.

**Вправа 79. «Я у своїх очах і в очах інших людей».**

*Призначення:* розвиток уміння дивитися на себе очима інших людей.

У «чарівну шухляду» складаються аркуші № 1 домашнього завдання з відповідями на запитання «Як Я себе уявляю» (не підписані). Кожне домашнє завдання зачитується вголос і учасники намагаються відгадати, кому воно належить. Якщо учасник хоче (у тих випадках, коли його не впізнали), він заявляє про своє авторство. За бажанням учасник може одержати «зворотний зв'язок» (чи схожий Я?).

**Вправа 80. «Асоціації».**

*Призначення:* формування реалістичних уявлень про себе, уміння дивитися очима інших людей.

Один з учасників виходить за двері. Інші вибирають кого-небудь із тих, що залишилися, його і треба вгадати за асоціаціями. Той, хто виходив, повертається і намагається вгадати, кого саме загадали, ставлячи асоціативні запитання: «На яку квітку він схожий?», «На яку пісню?», «На яку книгу?», «На який смак?» і т.д. При цьому ведучий показує, хто саме повинен йому відповідати. Він ставить обумовлену заздалегідь кількість запитань (найчастіше – 7), після чого має назвати того, кого загадали. Якщо угадує, то названий стає ведучим. Якщо ні – знову виходить.

*Обговорення.* Коли легше було відгадувати: коли відповідав той, кого загадали, чи хто-небудь інший? З чим це пов'язано? Чи є розходження між

тим, якими ми уявляємо себе і якими уявляють нас інші люди? Порівняйте те, що про вас сказали інші, зі своїми очікуваннями (домашнє завдання, аркуш № 2). Що ви відчували, коли про вас розповідали? Докладне обговорення важливості уявлення про себе і уявлення інших людей про вас, їх збіг і розбіжність. Користь і шкода «зворотного зв'язку».

***Вправа 81. Вправа на самопізнання.***

Запишіть у щоденник, що нового ви про себе дізналися, закінчивши речення: «Я зрозумів, що Я...»; «Я переконався, що...»; «Я довідався, що...»; «Я був здивований, дізнавшись, що Я...».

***Вправа 82. «Веселка».***

*Призначення:* розвиток навичок саморегуляції.

Заплющте очі, розслабтеся й уявіть веселку у високому небі. Кольори у веселки ті, які вам подобаються. Для кожного кольору є свій настрій і почуття. Ви бачите те, що описую я, чи те, що бажаєте бачити самі. Перший колір блакитний. Він може бути м'яким і заспокійливим, як струмлива вода. Блакитний освіжає, як купання в озері. Що ви бачите, коли думаєте про блакитний? Червоний колір дає нам енергію і тепло. На нього добре дивитися, коли вам холодно. Іноді занадто багато червоного злить нас. Іноді він нагадує нам, що нас люблять. Що ви думаєте, дивлячись на червоний колір? Жовтий – приносить нам радість. Він зігріває як сонце, і ми посміхаємося. Якщо комусь сумно й самотньо, він підвищує настрій. Що ви думаєте, коли дивитися на жовтий колір? Зелений – колір природи. Якщо ми хворі чи нам не по собі, зелений допомагає поліпшити наше самопочуття. Що ви думаєте, дивлячись на нього?

*Обговорення.* Чи помітили ви, як різні кольори впливають на настрій і навіть на самопочуття? Спробуйте так само побачити інші кольори. Група обмінюється враженнями про відчуте.

*Домашнє завдання*

***Вправа 83. «Моя зоряна карта».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, формування позитивного самосприйняття, адекватної самооцінки.

Назвати якнайбільше галузей, де ваше Я може бути реалізоване (де й у чому Я можу виявити свої здібності). Умова: сфери застосування здібностей мають бути реальними.

**Заняття 16**

*Мета:* актуалізація внутрішньої готовності до самозміни; розвиток навичок рефлексії, уміння думати про себе в позитивному ключі; формування почуття внутрішньої стійкості, впевненості в собі, адекватної самооцінки; створення умов для свідомого прийняття себе як мінливого і змінюваного Я, актуалізація потреби в саморозвитку.

**Вправа.** «Усі – деякі – тільки Я» (див. заняття 2).

**Вправа 84.** «Дзеркало».

*Призначення:* розвиток самоконтролю.

Вибирається ведучий. Це – «людина». Всі інші – «дзеркала». Людина дивиться в дзеркала, і вони відбивають її. Дзеркала повторюють усі дії людини. Потрібно стежити за тим, щоб відображення було правильним: якщо людина піднімає праву руку, дзеркала повинні підняти ліву і т.д.

**Вправа 85.** «Модифіковане дзеркало».

*Призначення:* розвиток самоконтролю, уважності до інших людей, сприяння зворотного зв'язку.

Умови гри такі ж, як і в грі «Дзеркало», але ведучий повинен зображувати не все, що завгодно, а когось із членів групи. Група вгадує, кого зображує ведучий. Обговорення не потрібне.

*Обговорення домашнього завдання.* Що ви відчували, коли дивилися на свою готову «зоряну карту»? Чи були такі сфери діяльності, що їх ви раніше не усвідомлювали? Чи зважилися ви звернутися за «зворотним зв'язком» до друзів або близьких дорослих? Бажаючи показувати свої «зоряні карти», розповідають про свої можливості і здібності. Психолог говорить про почуття компетентності, про те, що набуття умінь і навичок у різних галузях, уміння налагоджувати контакти, спілкуватися з різними людьми зробить підлітків впевненішими в собі, підвищить самоповагу і повагу інших людей до них.

**Вправа 86.** «Мої сильні сторони».

*Призначення:* актуалізація внутрішньої готовності до змін, формування навичок саморозвитку.

1. Уявіть собі ту сферу життєдіяльності, у якій ви невпевнені в собі, уразливі, не можете домогтися бажаних успіхів (3-4 хв.).
2. Тепер уявіть ту сферу життєдіяльності, у якій у вас усе в порядку, є успіхи і перспективи.
3. Без удаваної скромності визначте причини ваших досягнень у другій сфері (не менше п'яти-шести). Запишіть їх.
4. Подумайте, які уміння з другої сфери можна було б перенести в першу. Підкресліть їх чи обведіть у рамку. Коли ви потрапляєте в скрутне становище, невпевнені в собі, перечитайте їх.

*Групова дискусія з питань:*

1. Чи важливо знати, що ви можете добре робити, а чого не можете?
2. Де і з ким безпечно говорити про такі речі?
3. Чи потрібно процвітати у всьому?
4. Якими способами інші можуть спонукати вас до позитивного самосприйняття?
5. Якими способами ви можете зробити це самі?

6. Чи є різниця між визначенням своїх достоїнств і вихваланням? У чому вона полягає?
7. Що означає реальна, адекватна самооцінка, ставлення до себе?
8. Як ви розумієте слова Авраама Лінкольна: «Більшість людей щасливі тією мірою, якою вони самі вирішили бути щасливими». Від кого залежить, будете ви щасливі чи ні?

*Домашнє завдання*

**Вправа 87. Вправа на самопізнання та самоаналіз.**

Складіть список якостей, які вам не подобаються в собі і яких ви хотіли б позбутися. Подумайте, чим вони вам заважають. Що було, якби ви їх не мали?

**Вправа 88 «Рефлексія почуттів і досвіду».**

Закінчіть речення: «Найщасливішим Я почуваю себе, коли...», «Найгірше Я почуваю себе, коли...», «Ніяк не можу зрозуміти, чому Я...», «Моє життя було б щасливим, якби Я...», «Основне, що Я хотів би в собі змінити, – це...».

## Заняття 17

*Мета:* розвиток навичок рефлексії; усвідомлення і корекція особистісних недоліків; зменшення внутріособистісних суперечностей і емоційного напруження; формування мотивації самовиховання і саморозвитку.

*Обговорення домашнього завдання.* Чи були у вас якості, які вам не подобаються, яких ви хотіли б позбутися? Чим вони вам заважають?

**Вправа 89. «Переможи свого дракона».**

*Призначення:* усвідомлення і корекція особистісних недоліків, формування навичок самовиховання і саморозвитку.

Ведучий розповідає групі про те, що майже в кожного є «свій дракон», вирощений у домашніх умовах: це наші недоліки, що заважають нам жити, але з якими ми чомусь миримось. Майже кожний зважувався убити свого дракона. Але потім виявлялося, що ця справа довга, що на місці однієї «відрубаної голови», якимось непомітно виростає інша, потім друга, третя. І ми привчаємося жити зі своїм драконом, хоча згодом він усе більше і більше псує і наше життя, і життя наших близьких.

– Підліткам пропонується, орієнтуючись на виконання домашнього завдання, намалювати або склеїти (у вигляді колажу) «свого дракона», назвати його в цілому і кожен його голову окремо. Коротке *обговорення* виконаних робіт.

– Потім підліткам пропонується придумати історію або казку про те, як вони переможуть своїх драконів. Історія може бути зображена у вигляді коміксу, подана як розповідь або сценарій фільму. Бажаючі можуть об'єднуватися в групи і придумувати спільну історію, але і драконів, і героїв має бути стільки ж, скільки членів у групі.

– Підліткам можна запропонувати картки, на кожній з яких записано функцію дійової особи або яка-небудь тема для історії. Повідомляється, що хоча картки і складені по порядку, звичайному для казок, при роботі можна змінювати порядок або, витягнувши кілька карток, скласти за ними історію. Єдина умова: герой повинен діяти, як упевнена в собі людина. Приклад змісту карток: розпорядження або заборона; порушення; ухвалення рішення про битву з драконом; збір озброєння; шлях до дракона; зустріч з дарувальником; чарівні дарунки; перешкоди; вороги; помічники; виклик дракона на бій; умови битви; битва; перемога; повернення героя; наслідки перемоги. На написання історії учасникам дається 10-20 хвилин. Потім вони розповідають, показують або грають свої історії.

*Обговорення.* Що проявилось в цих історіях? Чи може ця казка допомогти реально «перемогти свого дракона» і в чому? Чи задумувався хто-небудь над тим, що дійсно можна зробити зі своїми драконами? Охочі можуть коротко розповісти про це.

***Вправа 90. «Опудало».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, зменшення внутрішньособистісних суперечностей і емоційного напруження.

Ведучий: «Усі ми визнаємо за собою різні недоліки. Але чи такі вже вони, якщо вдуматися, страшні? Уявімо собі, що в центрі нашого кола стоїть опудало – таке несимпатичне. Воно має всі ті якості, які ми вважаємо нашими недоліками. Так, якщо хтось визнає за собою деяку слабкість, він говорить: «Опудало таке-то», – і називає цей недолік. Потім кожний із нас скаже, чим усе ж непогані ті якості, що були названі, але ідеться не про ті якості нашого опудала, що називав сам, а про ті, що називали інші».

Ведучий записує якості, які називали учасники, сам називає одну чи кілька «рис опудала». Після того як усі учасники висловилися, ведучий зачитує те, що записав, а учасники говорять, які плюси має та чи інша якість. Висловлювання можуть бути серйозними чи жартівливими, такими, що зменшують або перебільшують значення тієї чи іншої негативної якості.

*Домашнє завдання*

***Вправа 91. «Яким я хотів би бути».***

Подумайте і напишіть список якостей, якими ви хотіли б володіти («Я хочу бути...»).

## **Заняття 18**

*Мета:* розвиток навичок рефлексії; осмислення розбіжностей між реальним і бажаним образом Я, формування уявлень про власне Я-ідеальне, мотивації самовиховання і саморозвитку; формування умінь самостійно ставити перед собою цілі і визначати шляхи їх досягнення.

***Вправа 92. «Я – реальне, Я – ідеальне» (пантоміма).***

*Призначення:* осмислення розбіжностей між реальним і бажаним образом Я.

Кожен учасник без слів, за допомогою міміки, пантоміми і звуків демонструє, «який він є» і «яким би він хотів бути».

*Обговорення.* Після виконання всіма учасниками вправи обговорюються такі питання: Що ви відчували, коли дивилися пантоміму? Що вас здивувало? Які розбіжності ви помітили між «Я» реальним та ідеальним?

***Вправа 93. «Мої ідеали».***

*Призначення:* розвиток навичок рефлексії, формування уявлення про Я-ідеальне.

Ведучий пропонує учасникам групи виділити різні, досить великі періоди свого життя і постаратися згадати, хто з людей був для підлітків прикладом, на кого вони хотіли бути схожими – у чомусь чи в усьому. Це можуть бути не тільки рідні і близькі, знайомі, друзі і т.д., але й вигадані герої – персонажі книг або фільмів, історичні особи.

*Обговорення.* Чим привабливі для вас ваші ідеали? Допомогли вони вам у житті чи, навпаки, перешкодили в чомусь?

***Вправа 94. «Машина часу».***

*Призначення:* формування уявлень про власне Я-ідеальне, мотивації самовиховання і саморозвитку.

Перегляньте список своїх бажаних якостей з домашнього завдання. Прочитайте їх про себе ще раз: «Я хочу бути...» і назвіть якості, які хотіли б мати.

Тепер заплющте очі, розслабтеся, дихайте глибоко й рівно. Тепло і спокій розлилися по всьому тілу. Уявіть собі: ви сидите перед машиною часу, що може показати вам ваше майбутнє таким, яке задовольняє ваші найпотаємніші бажання. Перед вами пульт керування і величезний сріблястий екран, що може передавати об'ємне зображення. Натискайте будь-яку клавішу, наприклад: «Через три роки». Подивіться уважно, що відбувається на екрані. Ви бачите себе! Який ви? Що ви робите? Хто вас оточує? У яких відносинах ви з цими людьми? Натисніть ще одну клавішу: «Десять років потому». Що ви бачите тепер? Ви бачите людину. Ця людина – ви такий, яким ви собі подобаєтеся. Зараз ви такий, яким хочете бути і можете стати. Уявіть себе в різних ситуаціях і зрозумійте, чого у вас – теперішньому – ще немає, що приваблює вас у тій людині. Згадайте такі недавні події свого життя, коли ви діяли не найкращим чином, події, які були для вас важкими. Як би та людина повелася в цих ситуаціях? Дайте їй зіграти ці сцени. Посидьте ще якийсь час. Запам'ятайте цей образ, вираз обличчя, позу, манеру поведінки. Усвідомте, що вас приваблює в тій людині, що в ній є такого, чого у вас немає.

***Вправа 95. «Формула самозміни».***

*Призначення:* вироблення вмінь самостійно ставити перед собою цілі, формування навичок самоконтролю, мотивації саморозвитку.

Візьміть ручку і запишіть у щоденник: «Я хочу бути...», «Я можу бути...», «Я буду...» і перелічіть ті цілі, які ви хочете досягти, або якості,

які бажаєте виробити в себе. Цю «формулу самозміни» варто повторювати якнайчастіше, бажано щодня, адже думки, які ми собі дозволяємо, створюють нас.

*Обговорення.* Підлітки обмінюються своїми враженнями від виконаного завдання. Легко його було виконувати чи важко? Якими ви побачили себе? Охочі зачитують свою «формулу самозміни».

*Домашнє завдання*

**Вправа 96.** «Дерево мети».

*Призначення:* вироблення вмінь самостійно визначати шляхи досягнення поставленої цілі, посилення потреби в саморозвитку.

Прочитайте свою формулу самозміни: «Я хочу бути, Я можу бути, Я буду» і проаналізуйте, що необхідно зробити для досягнення поставленої мети. Напишіть на сторінці щоденника: «Дерево мети» і визначте кроки до успіху (їх не повинно бути багато і вони мають бути реальними). Попросіть дорослих і однолітків, яким ви довіряєте, допомогти вам (психолог пояснює приклад на дошці).

## Заняття 19

*Мета:* формування мотивації самовиховання, саморозвитку; зменшення внутріособистісних суперечностей і емоційного напруження, відреагування негативного досвіду; навчання способів ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях, внутрішнього самоконтролю, емоційної і поведінкової саморегуляції.

*Обговорення домашнього завдання.* Охочі показують своє «дерево мети», обмінюються з іншими членами групи своїм досвідом і сумнівами, можуть звернутися до групи по зворотній зв'язок.

При груповому та індивідуальному обговоренні психолог обов'язково повинен дати позитивну оцінку підліткам, стимулювати їхнє бажання самостійно працювати над собою, їхнє прагнення до самовдосконалення.

*Примітка.* Під час обговорення завдання достатньо загального обміну враженнями між учасниками групи. Але було б корисно, якби психолог поза заняттями обговорив з кожним підлітком, який брав участь у тренінгу, його «дерево мети», тобто план подолання, способи розв'язання емоційних і поведінкових проблем, які залишилися в підлітка, надав йому за необхідності індивідуальну допомогу і підтримку, скорегував дії підлітка щодо саморегуляції і саморозвитку.

**Вправа 97.** «Наші почуття».

*Призначення:* зменшення внутріособистісних суперечностей та емоційного напруження, відреагування негативного досвіду.

З «чарівної шухляди» кожен учасник дістає картку з назвою почуття. Це можуть бути: радість, засмучення, образа, натхнення, страх, задоволення, тривога, гнів, сором, замилювання, подяка, подив, злість, відраза, полегшення, нетерпіння, зніяковілість, сум, нудьга, роздратування, заздрість та ін. Аркуш

із завданням нікому не показують. Кожний повинен зобразити задане почуття, а група – відгадати, яке почуття було зображене. Потрібно прагнути, щоб висловилися всі члени групи. Після завершення цієї частини гри учасники розсаджуються в коло.

*Обговорення.* Поясніть, як ви розумієте слова, зазначені у вас на картці. Спробуйте описати, що означають ці якості, у яких життєвих ситуаціях вони можуть виникати. Згадайте які-небудь ситуації з вашого життя, коли у вас виникали ці почуття. Розкажіть про це. *Примітка.* Під час обговорення емоційного досвіду бажано одержати інформацію від кожного учасника. Разом з тим, якщо будь-чия розповідь про власні почуття викликає в інших членів групи відгук і бажання розповісти про свою життєву ситуацію, у якій виникло таке ж почуття, – не треба цьому заважати. Чим більше актуалізується почуттів і життєвих ситуацій, пов'язаних з ними, тим краще.

### ***Вправа 98. «Аукціон ідей».***

Порушується питання: «Що робити, якщо в нас виникають негативні емоції і переживання?». Підлітки пропонують способи саморегуляції психоемоційних станів, самонастрою, зняття емоційного напруження і занепокоєння, підвищення впевненості в собі, засвоєні в ході тренінгу. Розповідають, як їм вдається керувати своїм емоційним станом і поведінкою.

### ***Вправа 99. «Стій! Подумай! Дій!».***

*Призначення:* навчання способів ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Психолог нагадує про те, що неодноразово вся група разом шукала виходи з різних складних життєвих ситуацій і пропонує підліткам записати в щоденники 6 кроків ефективного розв'язання стресових і конфліктних ситуацій:

1. Зупинися і заспокойся (лічба до 10, глибоке дихання та ін.).
2. Назви проблему і свої почуття.
3. Постав перед собою мету (чого ти хочеш?)
4. Подумай про різні варіанти її розв'язання.
5. Подумай про наслідки (До чого це приведе? Хто виграє, хто програє?).

Підлітки об'єднуються в групи по 3-4 особи. Кожна група одержує опис ситуації, три картки й аркуші паперу для відповідей. Для кожної групи ситуації різні, але всі вони пов'язані з якимись реальними небезпеками, що можуть зустрітися в житті школяра. Наприклад: старші хлопці вимагають гроші, кличуть «спробувати» горілку, тютюн чи наркотики і т.д. Можна об'єднати групи за «статевою» ознакою, підібравши ситуації, специфічні для дівчат і хлопців, а також запропонувати ситуації, які приводять до міжособистісних конфліктів.

Після ознайомлення із ситуацією учасники беруть першу картку: «Стій!». На цій картці розкриваються почуття, переживання, бажання



школяра, що можуть виникнути в даній ситуації. Завдання групи – обговорити ситуацію і ті переживання, що вона викликає, і або погодитися з ними, поставивши на аркуші «+», або відмовитися, поставивши «-», і записати свої.

Потім береться друга картка: «Подумай!» На ній записані три можливих реакції. Члени групи повинні обговорити, чи підходять ці реакції до запропонованої ситуації і при бажанні дописати на аркуші свої.

На останній картці написано: «Дій!». Кожний зі школярів викладає на папері своє розв'язання проблеми.

*Обговорення.* Кожна група розповідає про запропоновану їй ситуацію і ті способи виходу з неї, що вони знайшли. Ведучий виділяє конструктивні розв'язання і звертає увагу учасників на важливість трьох запропонованих етапів: «Стій» (заспокойся, назви проблему і почуття), «Подумай» (постав перед собою мету, подумай про варіанти розв'язання та їх наслідки) і «Дій» (для запобігання неприємностям, нещасним випадкам, для впевненої поведінки у важких і небезпечних ситуаціях).

#### *Домашнє завдання*

Ведучий говорить про те, що в житті дуже важливими для нас є друзі. Здатність дружити залежить від того, наскільки ми вміємо знаходити гарне в оточуючих нас людях.

#### ***Вправа 100. «Телеграма другу».***

Кожному учаснику роздають бланки «телеграм» із проставленим ім'ям адресата. Адресатами є всі учасники занять, у тому числі й той, хто посилає «телеграми». Потрібно написати кожному, у тому числі й самому собі, найкраще, що можна про нього сказати. На закінчення ще раз підкреслюється, що уміння знайти в кожній людині гарне характеризує не тільки адресата, але й того, хто це робить. Телеграми необхідно покласти в «чарівну шухляду» за день до занять. Це робиться для того, щоб запобігти появі небажаних (образливих, грубих) телеграм.

### **Заняття 20**

*Мета:* усвідомлення та аналіз кожним учасником якісних змін, що відбулися з ним за час тренінгу; формування почуття внутрішньої стійкості, адекватної самооцінки; гармонізація образу Я; формування передумов для самостійної роботи підлітків щодо саморегуляції та самовдосконалення; створення умов для свідомого прийняття підлітками відповідальності за розвиток свого Я і відносин з іншими людьми.

*Підсумкове обговорення.* Що дали мені заняття в групі, у чому допомогли? Що я нового довідався? Чого навчився? Як змінився?

#### ***Вправа 101. «Я – реальний, ідеальний, очима інших».***

*Призначення:* усвідомлення та аналіз якісних змін, що відбулися за час тренінгу.

Ведучий просить учасників групи намалювати себе такими, якими є, такими, якими хотіли б бути, і такими, якими їх бачать інші люди.

Порівняйте ці автопортрети з тими, що були намальовані на першому занятті групи.

*Обговорення.* Підлітки намагаються відповісти на запитання: чим викликані розбіжності в уявленнях про те, яким ти хотів би бути і яким тебе бачать інші, з тим, який ти є насправді. Наскільки значні ці розбіжності були на початку занять і зараз.

*Групова дискусія.* Питання: «Добре чи погано те, що автопортрети «Я-реальне», «Я-ідеальне» і «Я-очима інших» не однакові? Чому?»

- Обговорення питань про міжособистісну взаємодію з іншими, про саморозвиток, самовдосконалення, відповідальність за себе і свою поведінку.
- Програвання ігор, що сподобалися підліткам, психотехнічних вправ, прийомів саморегуляції емоційних станів і поведінки.
- Урочисте вручення «телеграм».
- Прикінцеве слово ведучого.
- Ритуал закінчення занять.

*Примітка.* Після закінчення тренінгу доцільно призначити індивідуальні зустрічі для тих, хто хотів би обговорити що-небудь із психологом.

Чинником, який посилює успішність корекційної роботи, є пролонгованість корекційного впливу, тому навіть після закінчення тренінгу психологу бажано підтримувати контакти з його учасниками, цікавитися їх психоемоційним станом, особистісним самопочуттям, можливістю появи нових проблем у спілкуванні, поведінці, бар'єрів особистісного саморозвитку. Бажана відтермінована перевірка результатів корекції (6-8 місяців), яка б показала стійкість особистісних змін чи, навпаки, зони ризику розвитку. Практика засвідчує високу ефективність такої комплексної психокорекційної роботи.

## Додаток 2

### СПИСОК ВПРАВ, ПОДАНИХ У ПОСІБНИКУ

#### Список вправ, спрямованих на корекцію пізнавальної сфери (розділ 4)

№ п.п.	Вправа	Стор.
<b><i>Розвиток дрібної моторики рук та зорово-рухової координації</i></b>		
1	Завдання 1 Ножиці	84
2	Завдання 2 Дзвін	84
3	Завдання 3 Птахи летять	84
4	Завдання 4 Птахи клюють	84
5	Завдання 5 Замок	84
6	Завдання 6 Дві команди	84
7	Завдання 7 Кошеня	84
8	Завдання 8 Зімни і розгладь аркуш	84
9	Завдання 9 Не зачепи лінію	85
10	Завдання 10 Повтори лінію	85
11	Завдання 11 Намалюй картинку	85
12	Завдання 12 Лінеограми	85
<b><i>Розвиток уваги</i></b>		
13	Завдання 13 Змінений тест „Коректурних проб“	87
14	Завдання 14 Чоловічки, що танцюють	88
15	Завдання 15 Знайди помилки	88
16	Завдання 16 Змінений тест Бурдона	88
17	Завдання 17 Перевір у сусіда	89
18	Завдання 18 Пошук зразків	89
19	Завдання 19 Змінений тест П'єрона - Рузера	89
20	Завдання 20 Кодування (змінений субтест тесту Векслера)	90
21	Завдання 21 Методика Шульте - Крепеліна зі змінами	90
22	Завдання 22 З атласу Робакова	90
23	Завдання 23 Порахуй предмети	91
24	Завдання 24 Змінений субтест Векслера	91
25	Завдання 25 Змінений тест А. Н. Бернштейна	92
26	Завдання 26 Із тесту Крепеліна	92
27	Завдання 27 Лабіринт	92
28	Завдання 28 Знайти подібні й відмінні ознаки	93
29	Завдання 29 Дві справи одночасно	93
30	Завдання 30 Гучна і тиха музика	93
31	Завдання 31 Ігри з м'ячем	94
32	Завдання 32 Не поспішай наслідувати	94
33	Завдання 33 Що виконувати?	94

№ п.п.	Вправа		Стор.
34	Завдання 34	Числа	94
35	Завдання 35	Співаємо разом	94
36	Завдання 36	Друкарська машинка	94
37	Завдання 37	Найуважніший	94
38	Завдання 38	Пошук предмета	94
39	Завдання 39	Граємо в лічилки	95
40	Завдання 40	Передай зміст віршів	95
41	Завдання 41	Знайди помилки	95
42	Завдання 42	Дроби	95
43	Завдання 43	Дві справи одночасно	95
44	Завдання 44	Лови м'яч	95
<b><i>Розвиток саморегуляції пізнавальної діяльності</i></b>			
45	Завдання 45	Словесні диктанти	96
46	Завдання 46	Графічний диктант	96
47	Завдання 47	Продовж візерунок	97
48	Завдання 48	Змальовування зразка	98
49	Завдання 49	Зразок і правило	98
50	Завдання 50	Мистецтво вигадування історій	98
51	Завдання 51	„Так" і „ні", не говорити	99
52	Завдання 52	Муха	99
53	Завдання 53	Акробат	100
54	Завдання 54	Античас	100
55	Завдання 55	Чарівний олівець	100
56	Завдання 56	Прямокутники	101
<b><i>Розвиток сприймання</i></b>			
57	Завдання 57	Дізнайся, що зображено	105
58	Завдання 58	Знайди зображення	105
59	Завдання 59	З тесту Векслера	105
60	Завдання 60	Розклади на групи	105
61	Завдання 61	Упізнай на дотик	105
62	Завдання 62	Підбери відповідний за формою	105
63	Завдання 63	З яких геометричних фігур складений малюнок?	106
64	Завдання 64	Закінчи малюнок поданих фігур	106
65	Завдання 65	Виклади фігуру з паличок	106
66	Завдання 66	Розрізнення кольорів	106
67	Завдання 67	Поштова скринька	107
68	Завдання 68	З тесту Сегена	107
69	Завдання 69	Де захована проста фігура	107
70	Завдання 70	Складна без простої	107
71	Завдання 71	Кубики Коса (адаптований варіант)	108
72	Завдання 72	Відтворення фігур-силуетів зі спеціальних наборів	108
73	Завдання 73	Складання зображення (предметного або сюжетного) з частин	109
74	Завдання 74	Що вирізали	110
75	Завдання 75	Відбір деталей, що складають цілісний предмет	110

№ п.п.		Вправа	Стор.
76	Завдання 76	Трикутники	110
77	Завдання 77	Прямокутники	110
78	Завдання 78	Квадрати	111
79	Завдання 79	Що в згортку	111
80	Завдання 80	Розвиваємо окомір	111
81	Завдання 81	Ділимо на частини	111
82	Завдання 82	Визнач довжину відрізка	111
83	Завдання 83	Визнач розмір на дотик	111
84	Завдання 84	Розвиваємо спостережливість	111
85	Завдання 85	Впізнай картину	111
86	Завдання 86	Найспостережливіші	112
<b><i>Розвиток розумової діяльності</i></b>			
87	Завдання 87	Головоломки з паличками	113
88	Завдання 88	Уяви, що вийде	116
89	Завдання 89	Збери пірамідку	116
90	Завдання 90	План, карта	116
91	Завдання 91	Будівельник і архітектор	116
92	Завдання 92	Малюнки, які розмовляють (пиктографія)	117
93	Завдання 93	Будиночки	117
94	Завдання 94	Закрий картинку	117
95	Завдання 95	Хто швидше	117
96	Завдання 96	Класифікація геометричних фігур	118
97	Завдання 97	Класифікація слів-понять	118
98	Завдання 98	Покажи, що не підходить	118
99	Завдання 99	Протилежності на картинках	119
100	Завдання 100	Продовжити ряд зображень	119
101	Завдання 101	Пошук відсутніх у ряду фігур	119
102	Завдання 102	Пошук ознак відмінності однієї групи фігур від іншої	119
103	Завдання 103	Звуковий аналіз слів	120
104	Завдання 104	Підбери слово	120
105	Завдання 105	Складання розповіді за картинкою	120
106	Завдання 106	Складання розповіді за серією картинок	120
107	Завдання 107	Склади з букв слова	120
108	Завдання 108	Встав у слова пропущені букви	120
109	Завдання 109	Ланцюжок слів	120
110	Завдання 110	Протилежності	121
111	Завдання 111	Перша буква	121
112	Завдання 112	Наскрізна буква	121
113	Завдання 113	Весь алфавіт	121
114	Завдання 114	П'ять слів	121
115	Завдання 115	Нагору і вниз	121
116	Завдання 116	Анаграми	121
117	Завдання 117	Виключення зайвого	122
118	Завдання 118	Зерно - резон	122

№ п.п.	Вправа	Стор.
119	Завдання 119 Дивовижні перетворення	122
120	Завдання 120 Проміжне слово	122
121	Завдання 121 Гра букв	123
122	Завдання 122 Пропущене слово	123
123	Завдання 123 Тексти з прихованим смислом	123
124	Завдання 124 Пошук прихованого смислу	123
125	Завдання 125 Перелік назв до розповіді	124
126	Завдання 126 Скорочення розповіді	124
127	Завдання 127 Виділення істотних ознак предметів	124
128	Завдання 128 Визначення подібності й розбіжності між поняттями	125
129	Завдання 129 Аналіз відношень понять	125
130	Завдання 130 Узагальнення й обмеження	126
131	Завдання 131 Ланцюжок понять	126
132	Завдання 132 Гілка понять	127
133	Завдання 133 Система понять	127
134	Завдання 134 Визначення понять	128
135	Завдання 135 Ключ до невідомого	128
136	Завдання 136 Складання речень	129
137	Завдання 137 Пошук загальних властивостей	129
138	Завдання 138 Виключення зайвого слова	129
139	Завдання 139 Пошук аналогів	129
140	Завдання 140 Пошук протилежних предметів	129
141	Завдання 141 Пошук предметів за поданими ознаками	130
142	Завдання 142 Формулювання визначення	130
143	Завдання 143 Висловлення думки іншими словами	130
144	Завдання 144 Логічні задачі	130

***Розвиток пам'яті***

145	Завдання 145 Сміслові співвіднесення	133
146	Завдання 146 Схематичний план	133
147	Завдання 147 Пошук знайомого	134
148	Завдання 148 Що не назвали?	134
149	Завдання 149 Повтори почуте	134
150	Завдання 150 Знайди картинку	134
151	Завдання 151 Намалюй, що запам'ятав	134
152	Завдання 152 Згадай найбільше	134
153	Завдання 153 Запам'ятай ланцюжок слів	134
154	Завдання 154 Хто більше запам'ятає	135
155	Завдання 155 Запам'ятовуємо малюючи	135
156	Завдання 156 Запам'ятовуємо слова	135
157	Завдання 157 Кольори	135
158	Завдання 158 Форма предметів	135
159	Завдання 159 Чий предмет?	135
160	Завдання 160 Переказ по колу	135
161	Завдання 161 Текст та іменники	136

№ п.п.	Вправа	Стор.
162	Завдання 162 Пісні	136
163	Завдання 163 Рухова пам'ять	136
164	Завдання 164 Оповідач, який заблукав	136
165	Завдання 165 Біг асоціацій	136
166	Завдання 166 Тахістоскоп	137
167	Завдання 167 Розвідник	137
168	Завдання 168 Загострення нюху	138
169	Завдання 169 Загострення смаку	138
170	Завдання 170 Розвиток слуху	139
171	Завдання 171 Спостерігайте кольори	139
172	Завдання 172 Усвідомлення словесного матеріалу	139
173	Завдання 173 Уявні образи та емоції	139
174	Завдання 174 Перелік і контекст	141
175	Завдання 175 Нелогічні асоціації	141
176	Завдання 176 Конкретизація абстрактного	141
177	Завдання 177 Зустрічі	141
<b><i>Розвиток уяви і творчого мислення</i></b>		
178	Завдання 178 Домалюй предмети	145
179	Завдання 179 Хто ховається в точках?	146
180	Завдання 180 Чарівні ляпки	146
181	Завдання 181 Чарівні картинки	146
182	Завдання 182 Домалюй картинки	146
183	Завдання 183 Закінчи малюнок	146
184	Завдання 184 Придумай малюнок	146
185	Завдання 185 Найвеселіше	146
186	Завдання 186 Чого на світі не буває	147
187	Завдання 187 Що було б, якби... ?	147
188	Завдання 188 Учимося придумувати казки	147
189	Завдання 189 Не може бути	147
190	Завдання 190 Що було б, якби...	147
191	Завдання 191 Чудеса техніки	147
192	Завдання 192 Групова картина	148
193	Завдання 193 Складання асоціативних ланцюжків	148
194	Завдання 194 Помилки в сприйнятті предмета	148
195	Завдання 195 Пошук порівнянь	148
196	Завдання 196 Зображення емоцій	148
197	Завдання 197 Додавання предмету нових функцій	148
198	Завдання 198 Складання питань про предмет	149
199	Завдання 199 Ситуативні зв'язки	149
200	Завдання 200 Пошук проміжних подій	149
201	Завдання 201 Перелік можливих причин	149
202	Завдання 202 Пошук причин за двома наслідками	150
203	Завдання 203 Перелік наслідків події	150
204	Завдання 204 Способи застосування предмета	150

№ п.п.	Вправа		Стор.
205	Завдання 205	Винахідники	150
206	Завдання 206	Відповісти на запитання	151
207	Завдання 207	Мозковий штурм	151
208	Завдання 208	Посадка на Місяць	152

**Список вправ, спрямованих на корекцію емоційно-особистісної сфери і поведінки (розділ 5)**

№ п.п.	Вправа		Стор.
209	Вправа 1	Психологічний робочий зошит	159
210	Вправа 2	Хто Я? (з технік психосинтезу)	159
211	Вправа 3	Вечірній огляд	160
212	Вправа 4	Виявлення субособистостей	160
213	Вправа 5	Огляд субособистостей	160
214	Вправа 6	Розототожнення	161
215	Вправа 7	Щоденник думок	168
216	Вправа 8	Позитивна переоцінка	169
217	Вправа 9	Три варіанти події	169
218	Вправа 10	Зміна негативних думок на позитивні	169
219	Вправа 11	Усвідомлення бажань	170
220	Вправа 12	Аналіз бажань	171
221	Вправа 13	Формула самозміни	172
222	Вправа 14	Дерево мети	172
223	Вправа 15	Кроки до успіху	172
224	Вправа 16	Перебування в теперішньому	174
225	Вправа 17	Протилежні двері	175
226	Вправа 18	Чарівні дзеркала	175
227	Вправа 19	Розмова з відсутньою особою	176
228	Вправа 20	Керовані фантазії	177
229	Вправа 21	Прийняття відповідальності на себе	178
230	Вправа 22	Чарівний магазин (з технік психодрами)	182
231	Вправа 23	Дитяча творчість	182
232	Вправа 24	Небо	187
233	Вправа 25	Стріла	188
234	Вправа 26	Вправи на дихання	192
235	Вправа 27	Вправа на релаксацію	193
236	Вправа 28	Ведмежата в барлозі	193
237	Вправа 29	Сходження	195
238	Вправа 30	Щит і меч	195
239	Вправа 31	Фізична розрядка	195
240	Вправа 32	Образ психологічного стану	196
241	Вправа 33	Атлет	196
242	Вправа 34	Зміна станів	196



№ п.п.	Вправа	Стор.	
243	Вправа 35	Перемога!	196
244	Вправа 36	Скеля	197
245	Вправа 37	Дерево	197
246	Вправа 38	Лев	197
247	Вправа 39	Дві пози	198
248	Вправа 40	Звільнення через малювання	203
249	Вправа 41	Вільне малювання	206
250	Вправа 42	Спонтанне вираження почуттів	207
251	Вправа 43	Ліплення уявного	207
252	Вправа 44	Психологічний портрет	207
253	Вправа 45	Портрети і автопортрет	208
254	Вправа 46	Ти - як	208
255	Вправа 47	Створення групових фресок	208
256	Вправа 48	Малювання в сегментах	208
257	Вправа 49	Поводир	208
258	Вправа 50	Розмовне малювання	209
259	Вправа 51	Три запитання - три відповіді	209
260	Вправа 52	Малюнок як відповідь	209
261	Вправа 53	Доповнювальне малювання	209
262	Вправа 54	Створення глиняного світу	210
263	Вправа 55	Музичні картинки	211
264	Вправа 56	Вільний танець	213
265	Вправа 57	Тварини	213
266	Вправа 58	Відображення	214
267	Вправа 59	Наслідування ведучого	214
268	Вправа 60	Танцювальні картинки	214
269	Вправа 61	Танець кольору	214
270	Вправа 62	Гімнастика на запізнювання	215
271	Вправа 63	Передача ритму по колу	215
272	Вправа 64	Передача руху по колу	215
273	Вправа 65	Дзеркало	215
274	Вправа 66	Тихіше!	216
275	Вправа 67	Гра в камінці	216
276	Вправа 68	Кошеня, що спить	216
277	Вправа 69	Спати хочеться	216
278	Вправа 70	Морська хитавиця	216
279	Вправа 71	Квіти на лузі	216
280	Вправа 72	Після дощу	217
281	Вправа 73	Острів плакс	217
282	Вправа 74	Нічні звуки	217
283	Вправа 75	Капітан	217
284	Вправа 76	Добрий хлопчик	217
285	Вправа 77	Упертий хлопчик	217
286	Вправа 78	Дощечки-спогади	219

№ п.п.	Вправа	Стор.	
287	Вправа 79	Вправа на розкріпачення	226
288	Вправа 80	Прорвись у коло	226
289	Вправа 81	Самотність	227
290	Вправа 82	Воскова паличка	227
291	Вправа 83	Хлопчик (дівчинка) - навпаки	231
292	Вправа 84	Турнір	231
293	Вправа 85	Кораблик	231
294	Вправа 86	Зображення тварин	231
295	Вправа 87	Зображення предметів	232
296	Вправа 88	Передача предметів	232
297	Вправа 89	Передача почуттів	232
298	Вправа 90	Сімейний портрет	232
299	Вправа 91	Розмова через скло	232
300	Вправа 92	Контакт очей і рук	232
301	Вправа 93	З'ясування психологічної дистанції	232
302	Вправа 94	Схвалення по колу	232
303	Вправа 95	Валіза	233
304	Вправа 96	Гарячий стілець	233

**Програма тренінгу особистісного саморозвитку для підлітків та юнаків  
(Додаток 2)**

№ п.п.	Вправа	Стор.	
305	Вправа 1	Станьте в коло	247
306	Вправа 2	Коло знайомств	247
307	Вправа 3	Хто Я	248
308	Вправа 4	Проективний малюнок	248
309	Вправа 5	Мій Всесвіт	248
310	Вправа 6	Вишикуватися за зростом	249
311	Вправа 7	Викидання негативних почуттів	249
312	Вправа 8	Усі - дехто - тільки Я	249
313	Вправа 9	Учимося розслаблюватися	250
314	Вправа 10	Інтерв'ю	251
315	Вправа 11	Футболка з написом	251
316	Вправа 12	Зіпсований телефон жестів	251
317	Вправа 13	Перевтілення	252
318	Вправа 14	Який Я	252
319	Вправа 15	Чарівний базар	253
320	Вправа 16	Словесний психологічний портрет	253
321	Вправа 17	Старий покинутий магазин	254
322	Вправа 18	Я не такий, як усі, і всі ми різні	254
323	Вправа 19	Частини мого Я	255
324	Вправа 20	Рефлексія особистісного досвіду	255
325	Вправа 21	Перевтілення	255

№ п.п.	Вправа	Стор.	
326	Вправа 22	Мій портрет у променях сонця	256
327	Вправа 23	Наші почуття і емоції	257
328	Вправа 24	Поплавок	258
329	Вправа 25	Почуття без слів	258
330	Вправа 26	Фіксація почуттів	258
331	Вправа 27	Рефлексія емоційного стану	258
332	Вправа 28	Загальний настрій	259
333	Вправа 29	Символічний жест	259
334	Вправа 30	Моя агресивна енергія	260
335	Вправа 31	Відреагування негативних емоцій	260
336	Вправа 32	Мотиви агресивної поведінки	262
337	Вправа 33	Аукціон ідей	262
338	Вправа 34	Дитячі образи	262
339	Вправа 35	Незакінчене речення	262
340	Вправа 36	Природа образи	263
341	Вправа 37	Як виразити образу і досаду	263
342	Вправа 38	Рефлексія особистісного досвіду	263
343	Вправа 39	Образ психологічного стану	264
344	Вправа 40	Алмаз	264
345	Вправа 41	Корабель	264
346	Вправа 42	Атлет	265
347	Вправа 43	Як виразити образу і досаду (закінчення)	265
348	Вправа 44	Скарбничка образ	265
349	Вправа 45	Аукціон ідей	266
350	Вправа 46	Мої удачі і перемоги	266
351	Вправа 47	Упевнена, невпевнена і груба поведінка	267
352	Вправа 48	Мої права	267
353	Вправа 49	Угода із собою	269
354	Вправа 50	Рефлексія особистісного досвіду	269
355	Вправа 51	Поведінка в конфліктних ситуаціях	269
356	Вправа 52	Розв'язання важких ситуацій	271
357	Вправа 53	Рефлексія особистісного досвіду	272
358	Вправа 54	Зустріч поглядами	272
359	Вправа 55	Зустріч	272
360	Вправа 56	Аукціон ідей	273
361	Вправа 57	Маяк	273
362	Вправа 58	Сипучий пісок	274
363	Вправа 59	Рефлексія почуттів і самоналаштування	274
364	Вправа 60	Плутанина	275
365	Вправа 61	Билинка на вітрі	275
366	Вправа 62	Сліпий і поводитир	275
367	Вправа 63	Емоційний термометр	276
368	Вправа 64	Кольорове кіно	276
369	Вправа 65	Емоційний портрет	277

№ п.п.	Вправа	Стор.
370	Вправа 66 Аукціон ідей	277
371	Вправа 67 Чарівний острів	277
372	Вправа 68 Психологічний куточок	278
373	Вправа 69 Нагору по веселці	278
374	Вправа 70 Сміх	278
375	Вправа 71 Аукціон ідей	278
376	Вправа 72 Джерело	279
377	Вправа 73 Сонце	279
378	Вправа 74 Рефлексія почуттів і досвіду	280
379	Вправа 75 Формули самонавіювання	280
380	Вправа 76 Мильні бульбашки	280
381	Вправа 77 Будуємо автомобіль	281
382	Вправа 78 На самопізнання	282
383	Вправа 79 Я у своїх очах і в очах інших людей	282
384	Вправа 80 Асоціації	282
385	Вправа 81 На самопізнання	283
386	Вправа 82 Веселка	283
387	Вправа 83 Моя зоряна карта	283
388	Вправа 84 Дзеркало	284
389	Вправа 85 Модифіковане дзеркало	284
390	Вправа 86 Мої сильні сторони	284
391	Вправа 87 На самопізнання і самоаналіз	285
392	Вправа 88 Рефлексія почуттів і досвіду	285
393	Вправа 89 Переможи свого дракона	285
394	Вправа 90 Опудало	286
395	Вправа 91 Яким я хотів би бути	286
396	Вправа 92 Я реальне, Я Ідеальне (пантоміма)	286
397	Вправа 93 Мої ідеали	287
398	Вправа 94 Машина часу	287
399	Вправа 95 Формула самозміни	287
400	Вправа 96 Дерево мети	288
401	Вправа 97 Наші почуття	288
402	Вправа 98 Аукціон ідей	289
403	Вправа 99 Стій! Подумай! Дій!	289
404	Вправа 100 Телеграма другу	290
405	Вправа 101 Я - реальний, Ідеальний, очима Інших	290