

Міністерство освіти і науки України
Національний державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького



ЛАБОРАТОРІЯ
психології здоров'я

Прокоф'єва О.О., Ковальова О.В.,
Варіна Г.Б., Кочкурова О.В.



ПРАКТИКУМ

З ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

О.О. Прокоф'єва, О.В. Ковальова,
Г.Б. Варіна, О.В. Кочкурова

Практикум із групової психокорекції

Мелітополь, **2020**

УДК 159.9.072.43(076.5)
ББК 88.4я73
П69

*Гриф надано Міністерством
освіти і науки України
(лист № 1/11-1703 від 10.02.2015 р.)*

Рецензенти:

Бурлачук Л.Ф. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; м. Київ;

Бондаренко О.Ф. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри психології педагогіки Київського національного лінгвістичного університету; м. Київ;

Панок В.Г. – доктор психологічних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи НАПН України; м. Київ;

Антас-Ящук А. – доктор педагогічних наук, науковий працівник кафедри теорії педагогіки та історії виховання Інституту педагогіки Природничо-гуманітарного університету в м. Седльце, Польща;

Луньов В.Є. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, провідний науковий співробітник; голова ради молодих вчених Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; дійсний член УАН, член Американської психологічної асоціації, Американської академії клінічної психології, Всесвітньої федерації психічного здоров'я; почесний доктор Оксфордського академічного союзу США; м. Київ.

П69 Практикум із групової психокорекції: підручник / О.О. Прокоф'єва,
О.В. Ковальова, Г.Б. Варіна, О.В. Кочкурова. – 3 вид., доповнене і перероблене.
– Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2020. – 465 с.

ISBN

У підручнику представлено детальну інформацію щодо специфіки групової психологічної корекції та сучасних напрямів групової психотерапевтичної роботи, представлені практичні вправи, спрямовані на вирішення різних груп психокорекційних завдань. Розглядаються проблеми психокорекційної роботи з різними віковими групами, подано авторський матеріал щодо групової психокорекційної роботи з родинами, які виховують дітей з особливими потребами.

Науково-практичний матеріал підручника допоможе сформулювати цілісні уявлення про організацію психокорекційної роботи у групі. До кожної з тем авторами подані питання для самоконтролю, дискусійного обговорення, для засвоєння термінології у підручнику наведено глосарій.

Підручник створено в межах виконання наукової роботи молодих учених «Розробка методології психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами» (номер держреєстрації 0119U002003).

Підручник рекомендовано для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності 053 Психологія. Видання пропонується для використання в професійній діяльності психологів, педагогів, соціальних працівників і фахівців, які безпосередньо здійснюють психолого-педагогічний супровід родини, що виховує дитину з особливими потребами.

ISBN
УДК 159.9.072.43(076.5)
ББК 88.4я73

© О.О. Прокоф'єва, О.В. Ковальова,
Г.Б. Варіна, О.В. Кочкурова
© Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, 2020

ПЕРЕДМОВА

Збереження здоров'я кожної особистості, упровадження нових форм роботи з вразливими категоріями дітей задля їхньої реабілітації та повноцінної інтеграції в суспільство є визначальними принципами державної політики в галузі освіти. Гуманізація та демократизація суспільства, зростання рівня інформаційної й емоційної напруженості населення, необхідність оптимального вирішення психологічних проблем потребують сьогодні від психологів ґрунтовних знань закономірностей функціонування психіки особистості, засобів її психологічної профілактики і корекції. Особистісно-орієнтована освітня парадигма також акцентує увагу на особистісних характеристиках здобувачів психологічної освіти та їх здатності бути активним суб'єктом майбутньої професійної діяльності, який впроваджує сучасні інновації.

Сучасний соціум, характеризуючись низкою нагальних проблем, зумовлює не лише збільшення звернень громадян за психологічною допомогою, а й актуалізує появу новітніх професійних завдань для практичних психологів. До основних із них можна віднести – визначення сутності проблем особистості в складних умовах сьогодення; пошук найбільш ефективних засобів їх вирішення; проектування структури і змісту психологічної діяльності; з'ясування причинно-наслідкових зв'язків потреби особистості у психологічній допомозі; використання новітніх методик і технологій роботи з групою; вироблення вмінь будувати систему психокорекційного впливу; адаптацію психологічних розробок до умов реального життя.

Прагнення деінституалізації та соціальної адаптації осіб з порушеннями психофізичного розвитку є сучасною світовою тенденцією, у контексті якої продовжує формуватися та впроваджуватися нова культурна й освітня норма – створення умов для активної участі у житті суспільства всіх громадян, у тому числі людей фізично й інтелектуально неповносправних, що фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН. Соціально значимою є необхідність забезпечення підтримки та психолого-педагогічного супроводу батьків, що мають дітей з особливими потребами.

Практикум із групової психокорекції – обов'язковий освітній компонент освітньої програми першого (бакалаврського) рівня при підготовці психологів. Пропонований підручник є оригінальною працею, що охоплює найважливіші методологічні й організаційні проблеми групової форми психологічної допомоги.

Метою викладання освітнього компонента «Практикум із групової психокорекції» є ознайомлення здобувачів зі специфікою та видами групової психологічної допомоги. До основних завдань вивчення дисципліни належать: формування у здобувачів системи сучасних психологічних знань про особливості організації та проведення групових занять і відповідних принципів використання психокорекційних технік; вироблення вмінь застосовувати набуті знання на практиці з різними віковими групами.

Підручник орієнтований на виконання вимог професійного стандарту спеціальності 053 Психологія для першого (бакалаврського) рівня освіти і орієнтований на досягнення таких програмних результатів навчання: аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми, пропонувати шляхи їх розв'язання; пропонувати власні способи вирішення психологічних задач і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання; складати та реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів, тощо, відповідно до вимог замовника, в тому числі з питань охорони психологічного здоров'я; знати, розуміти та дотримуватися етичних принципів професійної діяльності психолога, усвідомлювати межі власної компетентності; вживати ефективних заходів щодо збереження здоров'я (власного й оточення) та за потреби визначати зміст запиту до супервізії.

Підручник складається з чотирьох розділів: поняття про групові форми психологічної допомоги; сучасні напрями групової психотерапії; напрями психокорекційної роботи з різними віковими групами; авторські розробки групової психологічної допомоги родинам, які виховують дитину з особливими потребами.

У першому розділі розглядається поняття психологічної корекції, визначаються особливості групової психологічної корекції, розкриваються питання складу психокорекційної групи та принципи керівництва нею, досліджуються найтипівіші проблемні ситуації в групі та пропонуються шляхи їх вирішення, дається характеристика психологічного тренінгу, його процесуально-організаційні аспекти; розглядаються методичні особливості психокорекційної роботи з різними видами подій, особливості використання методів невербальної активності, притч, метафор, історій, ігор, проективного малювання і музики, дискусій, медитацій; висвітлюються допоміжні методичні прийоми в тренінгу, пропонується зразок планування програми тренінгу та складання психокорекційної програми.

У другому розділі обґрунтовуються особливості групової психокорекційної роботи за різними напрямами: Т-групи, інкаунтер-групи, гештальт-групи, групи транзактного аналізу, групи тренінгу умінь, когнітивного напрямку, нейролінгвістичного програмування, групи тілесної і танцювальної терапії, арт-терапевтичні групи, темоцентрована взаємодія; розглядається специфіка використання психоаналізу, психодрами та процедур релаксації у груповій психокорекційній роботі.

У третьому розділі висвітлюються особливості організації і проведення психокорекційної роботи з дітьми раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку, підлітками, юнацтвом, а також наводяться напрями спеціальної дитячої психокорекції.

У четвертому розділі представлено авторські науково-практичні розробки групової психологічної допомоги родинам, які виховують дитину з особливими потребами.

Структуру кожного параграфа представлено у вигляді чотирьох блоків: обговорення теоретичних питань, виконання практичних вправ, контроль знань здобувачів, завдання для саморозвитку. До всіх тем подається список рекомендованої літератури, теоретична довідка, питання для самоконтролю і дискусійного обговорення, методичні рекомендації щодо виконання практичних вправ. Для перевірки знань здобувачів і засвоєння ними теоретичного матеріалу в підручнику подано додатки та глосарій.

Поява підручника «Практикум з групової психокорекції» зумовлена актуальними потребами суспільства та спрямована на надання здобувачам цілісних уявлень про організацію психокорекційної роботи у групі, практичних орієнтирів для вирішення безлічі проблем при наданні групової психологічної допомоги. Підручник є узагальненням багаторічного досвіду викладання вищезазначеного освітнього компонента і рекомендований МОН України для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності 053 Психологія. Третє видання підручнику доповнено і перероблено у відповідності до сучасних вимог стандарту професійної освіти для спеціальності 053 Психологія, створено в межах виконання наукової роботи молодих учених «Розробка методології психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами» (номер держреєстрації 0119U002003). Видання пропонується для використання в професійній діяльності психологів, педагогів, соціальних працівників і фахівців, які безпосередньо здійснюють психолого-педагогічний супровід родини, що виховує дитину з особливими потребами.

Автори висловлюють щире подяку всім, хто надавав допомогу при підготовці підручника, а також, маючи намір продовжити розробку поставлених проблем, будуть вдячні читачам за їх відгуки, зауваження та побажання, надіслані за адресою: prok.olesya@gmail.com.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ ПРО ГРУПОВІ ФОРМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ	7
Поняття про психологічну корекцію	7
Специфіка групової психологічної корекції	16
Склад психокорекційної групи	22
Особливості психокорекційної групи	28
Керівництво психокорекційною групою	38
Проблемні ситуації в групі	47
Загальна характеристика психологічного тренінгу	56
Процесуально-організаційні аспекти тренінгу	61
Методика психокорекційної роботи з різними видами подій	71
Використання методів невербальної активності	79
Особливості застосування притч, метафор, історій у груповій роботі	86
Особливості проведення дискусій	100
Використання ігор	110
Проведення медитацій	118
Використання проективного малювання і музики	128
Допоміжні методичні прийоми в тренінгу	136
Планування програми тренінгу і складання психокорекційної програми	147
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ НАПРЯМИ ГРУПОВОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ	160
Корекційна робота у Т-групах	160
Особистісно-центрований підхід К. Роджерса. Інкауентер-групи	166
Гештальт-підхід Ф. Перлза. Гештальт-групи	179
Транзактний аналіз Е. Берна у груповій психокорекції. Групи транзактного аналізу	185
Психоаналіз З. Фрейда у груповій психокорекційній роботі	194
Поведінковий напрям у груповій психокорекції. Групи тренінгу вмінь	206
Когнітивний напрям у груповій психокорекції	226
Нейролінгвістичне програмування	234
Психодрама	244
Процедури релаксації у груповій психокорекції	254
Тілесна терапія	263
Танцювальна терапія	274
Арт-терапія	285
Темоцентрована взаємодія у груповій психокорекції	294
РОЗДІЛ 3. НАПРЯМИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ ВІКОВИМИ ГРУПАМИ	305
Особливості психокорекційної роботи з дітьми та підлітками	305
Психокорекційна робота з дітьми раннього віку	314
Психокорекційна робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку	329
Психокорекційна робота у підлітковому віці та ранній юності	349
Спеціальна дитяча психокорекція	360
РОЗДІЛ 4. АВТОРСЬКІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ РОЗРОБКИ ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РОДИНАМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	372
Психологічні детермінанти особистісного прийняття батьками дітей з інвалідизуючими захворюваннями	372

Концептуальні засади дослідження патологізації переживання провини в контексті внутрішньосімейної взаємодії та благополуччя	383
Дослідження особливостей емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.....	389
Психодрама як психотерапевтична технологія роботи з батьками, які виховують дитину з особливими потребами	402
Особливості використання арт-терапевтичних технологій у процесі психологічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами.....	412
ДОДАТКИ	429
Додаток А. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни «Практикум із групової психокорекції»	429
Додаток Б. Теми індивідуальних завдань з курсу	436
Додаток В. Відповіді на тестові запитання завдань для самоконтролю	438
Додаток Г. Тестові завдання для виявлення рівня залишкових знань	440
Додаток Д. Порівняльна таблиця напрямів групової психокорекції	444
Додаток Е. Особливості групової психокорекції у різних вікових групах	449
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	451
ГЛОСАРІЙ	456

РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ ГРУПОВІ ФОРМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

ТЕМА: ПОНЯТТЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ КОРЕКЦІЮ

Мета: сформувати уявлення про психологічну корекцію; навчитися проводити процедуру знайомства у тренінговій групі.

Рекомендована література:

- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М., Академия, 1999. – 240 с.
- Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
- Словарь практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Поняття психологічної допомоги. Види психологічної допомоги: психодіагностика, психокорекція, психотерапія, психологічне консультування, профорієнтація; їх подібність і відмінність.
- Поняття психологічної корекції. Специфічні риси психокорекційного процесу. Елементи психокорекційної ситуації. Види психокорекції. Основні принципи психокорекційної роботи. Мета і завдання психологічної корекції.
- Тренінг як сукупність психокорекційних методів.

1.1. Теоретична довідка

Психологічна допомога – галузь практичного застосування психології, орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності та надання допомоги як окремій особистості, так і групі людей або організації. Це безпосередня робота з людьми щодо вирішення психологічних проблем різної спрямованості, зумовлених труднощами в міжособистісних стосунках, а також болісними особистісними переживаннями.

Психологічна допомога – це професійна допомога психолога у розв'язанні психологічних проблем, що виникають у людей різних вікових категорій. Основні способи надання психологічної допомоги – індивідуальне і групове консультування, що має психопрофілактичну та психокорекційну спрямованість.

Метою надання психологічної допомоги є вирішення різних психологічних проблем. У своєму житті кожен доволі часто стикається з питаннями і проблемами, подолання яких можливе лише через звернення до галузі психології. Сутність людини засвідчує те, що визначальним чинником її буття є прагнення досягти внутрішньої рівноваги, гармонії, єдності фізичного та психічного здоров'я. Проте, реалізуючи його на практиці, вона опиняється в складних ситуаціях, наодинці з проблемами, впоратися з якими самотійно не в змозі.

Види психологічної допомоги: психодіагностика, психокорекція, психотерапія, психологічне консультування, профорієнтація.

Психодіагностика – галузь психології, що вивчає теорію і практику встановлення психологічного діагнозу. Вона охоплює розробку вимог до інструментів оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей, правила обстеження, обробки та інтерпретації результатів, конструювання й апробацію методик діагностування. Основою психодіагностики є психометрика, яка передбачає кількісне вимірювання індивідуально-психологічних особливостей людини.

Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку або поведінки людини за допомогою спеціальних заходів психологічного впливу. Психокорекція орієнтована на клінічно здорову особистість, на дискретні характеристики внутрішнього світу людини незалежно від ступеня їх порушення, на теперішнє і майбутнє клієнтів, охоплює середній за тривалістю час надання психологічної допомоги.

Психотерапія – система лікувального впливу на психіку і через психіку – на організм людини. Зазвичай, її тлумачать як діяльність, спрямовану на позбавлення людини від різних проблем (емоційних, особистісних, соціальних тощо). Здійснюється цей вплив, як правило, фахівцем-психотерапевтом шляхом встановлення стійкого особистого контакту з клієнтом (переважно засобами бесіди та обговорень), а також через застосування різних когнітивних, поведінкових, медикаментозних та інших методик. Однак, наведене визначення не є вичерпним, оскільки в сучасній науці й досі не сформоване єдине твердження відносно дефініції поняття «психотерапія».

Психологічне консультування – галузь практичної професійної діяльності психолога, пов'язана з наданням особам, які цього потребують, допомоги у вигляді порад, рекомендацій із приводу вирішення життєвих психологічних проблем. Зазначені методи допомоги реалізуються через особисте спілкування клієнта з психологом-консультантом, унаслідок ґрунтовного аналізу наявної проблеми, шляхів її виникнення та можливостей подолання.

Професійна орієнтація – заходи, спрямовані на розкриття здібностей людини, визначення її потенційних можливостей із метою вибору професії необхідної для особистісної реалізації. Професійна орієнтація – це наукова дисципліна, що не лише сприяє правильному вибору майбутнього фаху із урахуванням усіх здібностей, потреб і побажань особистості, а й постає як своєрідна технологія розвитку в неї позитивного ставлення до праці.

Усі види діяльності практичного психолога подібні загальними рисами, відрізняючись при цьому один від одного низкою специфічних особливостей.

Так, зокрема, психологічне консультування вирізняється з-поміж інших короткочасним, епізодичним характером взаємовідносин психолога і клієнта, тоді як різні методики психотерапії розраховані на тривалий період роботи з клієнтом.

У свою чергу, якщо психологічне консультування орієнтоване на допомогу клієнтові в реорганізації його міжособистісних стосунків, то психотерапевтичний вплив спрямований на розв'язання глибинних проблем особистості.

За умов психологічного консультування психолог-консультант надає поради клієнту, однак їх практична реалізація насамперед залежить від самого клієнта. При проведенні психотерапії активні дії, спрямовані на подолання проблем особистості, здійснює вже психолог, а клієнт лише реагує на них, або сприймає ці впливи. Основна психокорекційна робота, пов'язана з психологічним консультуванням, найчастіше здійснюється клієнтом самостійно – за відсутності психолога, або ж без прямої і постійної взаємодії з ним.

Психодіагностика розглядається також і як складова консультування. При консультуванні вона спирається на результати безпосереднього спостереження за клієнтом, узагальнення отриманих даних. Реалізується психодіагностика на початку консультування без застосування спеціальних психологічних тестів і потребує значно менше часу, ніж психокорекція.

Спільною особливістю усіх видів діяльності практичного психолога є те, що вони забезпечують умови для оптимального розвитку особистості.

Поняття психологічної корекції

Поняття «психокорекція», на думку А. Осипової, в нашій країні, найчастіше тлумачать як систему заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу. Психологічній корекції підлягають недоліки, що не мають органічної основи та не характеризуються як стійкі якості, сформовані вони доволі рано та практично не

змінюються в процесі розвитку.

Поняття психокорекції почали застосовувати одночасно із зародженням і генезою практичної психології. Як зазначає Т. Яценко, психокорекційний процес має відродити пластичність, мобільність психічної організації суб'єкта й тому зорієнтований на вивчення статичних якостей психіки та виявлення їх дисфункцій.

С. Дубровіна розглядає психокорекцію як форму психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на виправлення тих тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі нормального розвитку.

Вирізняють такі специфічні риси психокорекційного процесу:

- психокорекція завжди орієнтована на клінічно здорову особистість, чие повсякденне життя характеризується психологічними труднощами, проблемами адаптації тощо, а також на людей, які почувають себе добре, проте прагнуть змінити власне життя;

- корекція орієнтується на здорові сторони особистості; за умов психокорекції здебільшого вплив спрямовується на сьогодення і майбутнє клієнтів;

- психокорекція зазвичай є середньостроковою допомогою (від 1 до 3 місяців – максимально 40-45 зустрічей);

- у психокорекції акцентується ціннісний внесок психолога, однак при цьому не схвалюється нав'язування клієнтові певних цінностей;

- психокорекційні впливи спрямовані на зміну поведінки та розвиток особистості.

Незважаючи на відмінності в теоріях, меті, процедурах і формах корекційної роботи, психологічна дія зводиться до того, що одна людина намагається допомогти іншій.

Корекційна ситуація містить 5 основних елементів:

1. Людина, яка страждає і шукає вирішення своєї проблеми або має низку різноманітних проблем і потребує психологічної допомоги, в психокорекції, – це клієнт.

2. Людина, яка допомагає і завдяки навчанню або досвіду сприймається як здатна надавати допомогу, – це психолог, психокоректор.

3. Теорія, що використовується для осягнення проблеми клієнта. Психологічна теорія поєднує у собі психодинаміку, принципи навчання та інші психічні чинники.

4. Набір процедур (техніки, методи), які використовують для вирішення проблем клієнта. Ці процедури безпосередньо пов'язані з теорією.

5. Спеціальні соціальні відносини між клієнтом і психологом, що сприяють вирішенню проблеми клієнта.

Психолог повинен прагнути до створення такої атмосфери, яка б дозволяла клієнтові з оптимізмом дивитися на вирішення своїх проблем. Це спеціальне ставлення є чинником, характерним для всіх форм дії.

Розглянемо основні види психокорекції. Виходячи з певних критеріїв, психокорекційні заходи можна класифікувати за наступними параметрами:

1. За характером спрямованості вирізняють корекцію:

- симптоматичну (передбачає короткочасний вплив із метою усунення гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу);

- каузальну (спрямована на джерела і причини відхилень; цей вид корекції триваліший за часом, вимагає значних зусиль, проте ефективніший у порівнянні з симптоматичною корекцією, оскільки одні й ті ж самі симптоми відхилень можуть мати абсолютно різну природу, причини і психологічну структуру порушень).

2. За змістом розрізняють корекцію: пізнавальної сфери; особистості; афективно-вольової сфери; поведінкових аспектів; міжособистісних стосунків; внутрішньогрупових взаємин (родинних, подружніх, колективних); дитячо-батьківських стосунків.

3. За формою роботи із клієнтом розрізняють корекцію: індивідуальну; групову; у закритій природній групі (родина, клас, співробітники тощо); у відкритій групі для

клієнтів зі схожими проблемами; змішану форму (індивідуально-групову).

4. За наявністю програм: програмовану та імпробізовану.

5. За характером управління коригуючими діями: директивну та недирективну.

6. За тривалістю:

- надкоротку (надшвидко) (психокорекція триває хвилини або години й спрямована на вирішення актуальних ізольованих проблем і конфліктів, її ефективність може бути нестійкою);

- коротку (швидко) (триває декілька годин або днів, застосовується для вирішення актуальної проблеми, немов би «запускає» процес змін, що продовжується і після завершення зустрічей);

- тривалу (здійснюється протягом декількох місяців, у центрі уваги особистісний зміст проблеми, під час корекції опрацьовується безліч деталей, ефективність досягається повільно і має стійкий характер);

- надтривалу (може тривати роки й охоплює сфери свідомого та несвідомого, чимало часу приділяється досягненню розуміння сутності переживань, ефективність досягається поступово, має тривалий характер).

7. За масштабом вирішуваних завдань розрізняють психокорекцію:

- загальну (заходи нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта; регулюють психофізичне, емоційне навантаження відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, які оптимізують процеси дозрівання психічних властивостей особистості, що може сприяти ліквідації психічних порушень і гармонізації особистості в процесі подальшого розвитку);

- приватну (набір педагогічних для логотипу дій, що є адаптованими до дитячого та підліткового віку психологічно корекційними прийомами і методиками, що використовуються в роботі з дорослими; а також спеціально розробленими системами корекційних заходів, заснованими на визначальних для певного віку онтогенетичних формах діяльності, рівнях спілкування, способах мислення і саморегуляції);

- спеціальну (озброює фахівця арсеналом засобів психологічної дії, якими він насичує програму групової або індивідуальної роботи).

Основні принципи психокорекційної роботи:

1. Принцип єдності діагностики і корекції – здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження; окрім того, реалізація корекційної діяльності психолога вимагає постійного контролю динаміки змін психіки клієнта.

2. Принцип нормативності розвитку – визнання та врахування послідовності змін вікових стадій онтогенетичного розвитку.

3. Принцип корекції «згори донизу» – має випереджаючий характер і будується як психологічна діяльність, спрямована на своєчасне формування психологічних новоутворень.

4. Принцип корекції «згори донизу» – основними вважаються вправи і тренування вже наявних психологічних здібностей.

5. Принцип системності розвитку психологічної діяльності – виходить із того, що системність будови психіки, свідомості та діяльності особистості зумовлює взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх аспектів її розвитку.

6. Діяльнісний принцип корекції – корекційна дія завжди здійснюється в контексті тієї або іншої діяльності, будучи засобом, що спрямовує активність особистості.

Мета та завдання психологічної корекції

Метою психологічної корекції є усунення недоліків у розвитку особистості. Психологічна корекція відрізняється від психологічного консультування та психотерапії тим, що вона не націлена на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості та може здійснюватися навіть у тому випадку, коли клієнт не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. Психокорекція також розглядається як процес розширення діапазону реагування клієнта на ті чи інші

подразники, формування навичок, що роблять його поведінку більш гнучкою, підвищують адаптивні можливості його особистості.

Г. Онищенко, узагальнюючи ці підходи зазначає, що психологічна корекція є тактовним втручанням у процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах та часто здійснює вплив не лише на особистість, а й на її оточення, організацію її життєдіяльності.

Завдання психокорекції формуються в залежності від адресата (дитина з аномальним розвитком або особистість, яка має відхилення і труднощі в межах психологічної норми), а також змісту корекційної роботи (корекція розумового або емоційного розвитку, корекція та профілактика невротичних станів і неврозів).

Корекції підлягають такі недоліки характеру як: підвищена збудливість, гнів, конфліктність, підвищена імпульсивність, песимізм, легковажність, упертість, байдужість, неохайність, надмірне прагнення до насолоди, гіпертрофована активність або пасивність, замкненість, хвороблива сором'язливість, схильність до крадіжок, негативізм, схильність до блукання, оманливість тощо.

Ці вади можуть бути дискретними та стосуватися лише певних аспектів емоційно-вольової сфери або мати тотальний характер і бути пов'язаними з акцентуаціями характеру, провідними переживаннями, системою ставлень і ціннісних орієнтацій.

Тренінг як сукупність психокорекційних методів

Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання й саморегуляції, спілкування та міжособистісної взаємодії, комунікативних і професійних умінь. У вітчизняній психології поширеним є визначення тренінгу як одного з активних методів навчання або соціально-психологічного впливу.

Сьогодні термін «тренінг» використовується для позначення широкого кола методик, які базуються на різноманітних теоретичних принципах. Єдиної класифікації поняття не існує. Відрізняють: тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції; комунікативні тренінги; тренінгові підходи, що стимулюють особистісне зростання; навчальні тренінги.

У тренінговій групі одночасно можуть займатися 8-12 осіб, кількість учасників може коливатися від 3 до 20. Заняття розпочинається з розминки, що містить вправи комунікативної, поведінкової та емоційної спрямованості. Потім влаштовується групова дискусія для визначення мети заняття. Із запропонованих учасниками рольових ситуацій обирається одна або дві – найбільш вагомими для всіх учасників групи. Після групової дискусії тренер пропонує рольову ситуацію, яка розігрується учасниками по черзі. Наприкінці заняття проводиться групова дискусія з метою рефлексії ефективної участі членів групи у рольовій ситуації. Можливі повторення найскладнішої ситуації і дискусія. Питання щодо завершення заняття у групі вирішується індивідуально кожним учасником разом із тренером.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає відмінність між психотерапією, психокорекцією та психологічним консультуванням?
- На яких принципах ґрунтується психокорекційна робота?
- Якою є мета й завдання корекційної роботи?
- Назвіть основні елементи психокорекційної ситуації.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Яким чином у процесі тренінгу корекція перетворюється на самокорекцію? У чому полягає цінність цього явища?
- Наведіть приклад із психолого-педагогічної практики та сформулюйте мету і завдання корекційної роботи для поданого випадку.

II. Практичні вправи

Вправа «Зірка» (О. Горбатова)

Мета: знайомство та зближення учасників групи, створення атмосфери безпеки і довіри.

Методичні рекомендації. Учасників групи розподіляють на пари, і протягом 20-30 хвилин відбувається спілкування кожної пари, спрямоване на пізнання одне одного. Після закінчення відведеного часу всі учасники збираються до загального кола і представляють своїх напарників як «зірок», акцентуючи увагу на найяскравіших позитивних якостях.

Обговорення будується навколо питань: «Що я відчував, коли мене презентували?», «Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?»

Вправа «Герб і девіз» (О. Горбатова)

Мета: зняття напруги, знайомство, створення атмосфери довіри.

Методичні рекомендації. Учасники сидять по колу. До них звертається ведучий: «Уяви, що ти нащадок давнього роду. У тебе є свій герб і девіз. Вигадай і зобрази їх. Зображення на гербі повинно містити: традиції роду, особисті досягнення, актуальну мету». Орієнтуючись на зображене, учасники групи представляються один одному. Після цього учасники розбиваються на мікрогрупи за співзвучністю гербів і девізів. Кожна мікрогрупа створює єдиний герб і девіз. Обговорення будується навколо питань: «Що нового дізнався про себе?», «Чи є уявлення особливо зацікавило?»

Вправа «Ім'я» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери безпеки та довіри, розвиток комунікативних навичок.

Методичні рекомендації. Учасники сидять по колу. До них звертається ведучий: «Поміркуй, яким ім'ям ти хотів би, щоб тебе називали в цьому колі. Вслухайся в його звучання і намалюй свої асоціації». Після цього в загальному колі учасники представляються, демонструють свої малюнки і розповідають про подане ім'я. Розмова наприкінці виконання вправи будується навколо побаченого на малюнках і почутого від їх авторів.

Вправа «Я люблю» (О. Горбатова)

Мета: знайомство, створення атмосфери довіри та безпеки.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Ведучий звертається до них: «Напишіть на аркуші 7 речень, що починаються зі слів: «Я люблю...». Приєднайте свій листок до грудей. Всі учасники ходять по приміщенню і читають листи один одного, поки не ознайомляться з усіма записами та не знайдуть собі пару за інтересами.

Потім, учасники розбиваються на пари і протягом 15 хвилин знайомляться один із одним докладніше.

У загальному колі учасники стисло представляються самі або їх представляють напарники. Обговорюються почуття, які переживали учасники в процесі вправи і по її завершенні.

Вправа «Жестами про себе» (О. Горбатова)

Мета: розвиток групової взаємодії, створення атмосфери взаємодії.

Методичні рекомендації. Ведучий звертається до учасників групи: «Зобразіть себе жестами. Перший раз – покажіть себе такого, з яким знайомі тільки Ви. Другий – зобразіть ті риси та якості, які Ви зазвичай презентуєте оточуючим. Третій – продемонструйте себе ідеального».

Обговорення будується навколо питань: «Які труднощі виникали в процесі роботи?», «Чи змінилися Ваші почуття після виконання вправи?»

Вправа «Три запитання» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри та безпеки, розвиток комунікативних навичок.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Ведучий звертається до них: «Виберіть з кола найбільш цікаву для Вас людину. Подумайте, що

Ви хотіли б про неї дізнатися. Напишіть для неї три запитання. Намагайтесь, щоб вони були яскравими та цікавими». «Є припущення, що на ці запитання буде цікаво відповісти і їх авторам».

Обговорення будується навколо питання: «Чи змінилася атмосфера в групі після виконання вправи?»

Вправа «За спиною» (О. Горбатова)

Мета: знайомство та зближення учасників групи, створення атмосфери довіри.

Методичні рекомендації. Учасники розподіляються на пари і протягом 15-20 хвилин всередині пари відбувається спілкування на вільну тему.

Мета напарників: якомога краще пізнати та відчувти один одного. Після закінчення обговорення всі збираються до загального кола. При цьому один із учасників сидить на стільці, а інший стоїть у нього за спиною. Той, хто сидить у внутрішньому колі, ставить запитання, а його напарник відповідає на нього. Коли коло закінчиться, напарники міняються місцями. Обговорення будується навколо питань: «Що Ви відчували, коли Вас представляли?»; «Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?»

Вправа «Плітка» (О. Горбатова)

Мета: розвиток навичок спілкування та створення атмосфери довіри.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. До них звертається Ведучий: «Розкажіть про себе в третій особі так, ніби Вам потрібно зацікавити інших особистістю людини, яка відсутня в приміщенні. До оповіді залучайте найяскравіші характеристики, що стосуються будь-яких сторін життя. Пліткуйте про себе». Обговорення будується навколо питань: «Що нового дізнався про себе?», «Чие уявлення особливо зацікавило?»

Вправа «Знайомство в парах» (О. Горбатова)

Мета: розвиток довіри та навичок комунікативного спілкування, знайомство.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Після першого привітання всі встають і переміщуються по кімнаті. Після спеціального сигналу всі зупиняються та кожен спілкується протягом 7 хвилин з тією людиною, яка виявилася ближчою. Рух продовжується доти, доки всі не перезнайомляться. У загальному колі називається лише ім'я учасника. Обговорення будується навколо питання: «Чи змінилась атмосфера в групі після виконання вправи?»

Вправа «Самопрезентація» (О. Євтихов)

Мета: створення робочої атмосфери у групі, налагодження взаємин.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в колі. Учасникам пропонується по черзі (по колу) повідомити іншим членам групи наступну інформацію про себе: ім'я; місце роботи (навчання); дві найкращі риси свого характеру. А також розповісти цікавий епізод зі свого життя. Ведучий та інші члени групи можуть ставити учаснику, який презентує себе, додаткові запитання. Приклад постановки запитання краще навести ведучому. Ставлячи відкриті запитання, ведучий демонструє презентуючому учаснику зацікавленість в отриманні бажаної інформації та допомагає йому більш повно розкритися.

Вправа «Автопортрет» (О. Євтихов)

Мета: розкриття потенціалу, знайомство.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в колі. Кожному учаснику процедури необхідно описати себе (усно) у третій особі. Після стислого опису зовнішності необхідно перейти до змалювання рис характеру. Учасники групи можуть ставити запитання, спрямовані на уточнення деталей, але також запитуючи про третю особу. Ведучому слід керувати процедурою і процесом запитань, що мають ставитися по суті, виявляти зацікавленість в отриманні нової інформації.

Вправа «Презентація партнера» (О. Євтихов)

Мета: створення атмосфери довіри, розкриття потенціалу.

Методичні рекомендації. Учасникам пропонується утворити пари. При цьому бажано, щоб члени пари не були знайомі один із одним. Після цього кожен учасник

опитує свого партнера протягом 10 хвилин, намагаючись зібрати якомога більше інформації про нього. По закінченню часу відбувається зміна ролей в парах.

Для того, щоб краще структурувати процедуру ведучий може запропонувати учасникам макет опитувальника, який вони матимуть змогу використати в процесі роботи. До нього можуть входити наступні запитання: «Якому імені Ви надаєте перевагу та хочете, що Вас називали?», «Скільки вам років?», «Чим Ви переважно займаєтеся у вільний час? Чим Вам подобається займатися? (Ваше захоплення, хобі)», «Що Ви думаєте з приводу своєї участі в цьому тренінгу?», «Якщо у Вас була б можливість щось змінити в собі, то що б це було?», «Що б Ви хотіли повідомити про себе групі?» тощо.

Через 20 хвилин учасники повертаються до кола, і кожен презентує свого партнера, розповідаючи те, про що йому вдалося дізнатися. Після звіту учасникові надається можливість виправити неточності, додати або роз'яснити певні моменти, а також відповісти на запитання, поставлені групою.

Вправа «Презентація товариша» (О. Євтихов)

Мета: створення атмосфери довіри, знайомство.

Методичні рекомендації. Учасник представляється, називаючи своє ім'я. Ведучий пропонує групі розповісти все, що вони знають про оповідача, який мовчки це слухає, не перебиваючи. Свої зауваження і доповнення він зможе зробити пізніше. Якщо в групі виникає пауза, ведучий може стимулювати групу запитаннями: «Це все, що ви знаєте про...?» Після завершення розмови ведучий звертається до групи: «Дякую за те, що розповіли про ...», і слово для виступу надається наступному учаснику по колу. Процедура закінчується після того, як представлено всіх учасників групи.

Вправа добре виявляє загальну емоційну атмосферу в групі та особливості взаємин між учасниками. Ведучому слід контролювати процедуру оцінки товариша, уникаючи критичних і недобррозичливих думок і характеристик.

Вправа «Вам послання» (О. Євтихов)

Мета: «розігрів» групи, створення атмосфери довіри та безпеки.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в колі. Кожному учаснику пропонується передати будь-яку вітальну фразу або інше приємне послання члену групи, що сидить у колі навпроти нього. Це повідомлення він відправляє через учасника, який сидить ліворуч. Наприклад, він звертається до сусіда: «Передайте, будь ласка, Світлані, що я дуже радий її бачити». Цей учасник, у свою чергу, повідомляє своєму сусідові зліва: «Олександр передає Світлані, що він дуже радий її бачити». Той передає повідомлення далі за годинниковою стрілкою. Коли послання доходить до учасника, який сидить поруч зі Світланою, він повідомляє його їй: «Тобі прийшло повідомлення від Олександра – він дуже радий тебе бачити». Світлана у такий самий спосіб відправляє стисле повідомлення-відповідь Олександру зворотним курсом, тобто проти годинникової стрілки.

Через деякий час у дію залучаються всі учасники, передаючи повідомлення іншим учасникам або чекаючи, коли прийде послання їм.

Після того, як останні відповіді дійшли до адресата, Ведучий запитує, хто не отримав послання, і просить групу відновити справедливість.

Після завершення дії всі учасники хором говорять: «Дякуємо». У процесі обговорення Ведучий може попросити учасників поділитися з групою найбільш приємними повідомленнями. Зазвичай у когось із учасників з'являється запитання до автора послання: «Що він мав на увазі?» – у цьому випадку автору послання слід дати відповідь.

Вправа «На крижині» (О. Євтихов)

Мета: зняття напруги, створення атмосфери безпеки та довіри.

Методичні рекомендації. У ряд виставляються стільці відповідно до кількості учасників. Кожен учасник встає на окремий стілець. Завдання – розміститися всією групою на найменшій кількості стільців (природно, стоячи). При цьому не можна сходити зі стільців на підлогу. Після того як учасники починають «накопичуватися» (як

правило, на середніх стільцях), Ведучий прибирає звільнений стілець.

На останній стадії тренінгу Ведучий може стимулювати процес, прибираючи стілець з-під ноги того чи іншого учасника, якщо він іншою ногою вже стоїть на загальних стільцях.

У підсумку виходить складна композиція. Але не слід дуже довго утримувати учасників у цьому положенні, інакше вони з гуркотом можуть впасти на підлогу. Кінцевий результат при цьому може виявитися неочікуваним.

Окрім того, Ведучому слід контролювати процес «сходження» учасників зі стільців і при необхідності розплутувати цей «клубок», вивільняючи учасників.

Після завершення тренінгу корисно організувати процедуру «Хто що відчував?», надавши кожному учаснику можливість висловитися.

Вправа «Жахлива таємниця» (О. Євтихов)

Мета: зняття напруги, розвиток навичок спілкування.

Методичні рекомендації. Гра виконується в колі. Один із учасників процедури повідомляє на вухо своєму сусідові «жахливу» таємницю про себе, наприклад: «Іноді я люблю длубатися в носі!» Сусід передає це повідомлення таким же чином далі по колу: «Один із нас іноді любить длубатися у носі!» У такій формі ця фраза йде по колу, а другий гравець, давши відійти першій фразі до двох-трьох учасників, повідомляє вже таємницю про себе. Всі фрази передаються по колу зі словами: «Один із нас...». Кожна таємниця проходить коло і повертається власнику. Після того як передача таємниць завершилася, учасники обговорюють те, про що вони дізналися: «Виявляється, ми – хропимо, длубаємося у носі, гриземо нігті, любимо поспати... Який жах!!!»

Потім всі учасники хором вимовляють: «І ми про це нікому нічого не скажемо!»

Вправа «Місяцехід» (Г. Марасанов)

Мета: зняття напруги, налагодження міжособистісних взаємин.

Методичні рекомендації. Ведучий встає навкарачки! І, нічого не пояснюючи учасникам, що сидять у колі, починає повільно й зосереджено рухатися по внутрішній частині кола від учасника до учасника. Порівнявшись із колінами першого з присутніх членів групи, Ведучий повільно повертає до нього голову, уважно й, по можливості, серйозно дивиться йому в очі й говорить вагомо та переконливо: «Я – Місяцехід-1». Потім, знову спрямувавши погляд на найближчу точку перед собою, тим же способом рухається до наступного учасника, де повторює попередню процедуру. Як тільки хтось із учасників не втримається та засміється, Ведучий повертається до нього і вимовляє: «Чую вас, Місяцехід-2». Встаньте позаду мене і продовжимо рух. Це – наказ. Як зрозуміли, Місяцехід-2?» Тепер вже два місяцеходи повільно рухаються колом. Кожен із них повідомляє всім, повз кого проходить, що він Місяцехід із відповідним номером. Наступний учасник, який засміявся стає «Місяцеходом-3». Після появи «Місяцехода-4» учасник, який був «Місяцеходом-1» (у нашому випадку – Ведучий), встає і приєднується до тих, хто сидить у колі до тих пір, поки знову не розсміється. Можливий варіант, коли гра продовжується до тих пір, поки вся група не опиняється навкарачках.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть правильний варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. За змістом не вирізняють корекцію:

А. пізнавальної сфери;

Б. особистості;

В. поведінкових аспектів;

Г. гуманістичних аспектів.

2. До основних принципів психокорекційної роботи відносять:

А. Принцип єдності діагностики і корекції;

Б. Принцип нормативності розвитку;

- В. Принцип корекції «згори донизу»;
Г. усі відповіді вірні.
3. наукова дисципліна, яка допомагає людині обрати свою майбутню професію з урахуванням усіх її здібностей, потреб і бажань.
А. професійна орієнтація; Б. професійне консультування;
В. професійна корекція; Г. професійна терапія.
4. ... система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку або поведінки людини за допомогою спеціальних заходів психологічного впливу.
А. психотерапія; Б. психокорекція;
В. психологічне консультування; Г. професійна орієнтація.
5. ... розглядає психокорекцію як форму психолого-педагогічної діяльності:
А. С. Дубровіна; Б. Т. Яценко;
В. А. Осипова; Г. немає вірної відповіді.
6. Принцип нормативності розвитку – визнання та врахування послідовності зміни вікових стадій онтогенетичного розвитку.
7. Каузальна корекція передбачає короточасний вплив із метою усунення гострих симптомів відхилень у розвитку.
8. Людина, яка допомагає і завдяки навчанню або досвіду сприймається як здатна надавати допомогу, – це психолог, психокоректор.
9. У психокорекції акцентується ціннісний внесок психолога, однак при цьому, схвалюється нав'язування певних цінностей клієнтові.
10. Корекція орієнтується на здорові сторони особистості.

IV. Завдання для саморозвитку

1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.
2. Виконайте практичні завдання:
 - Опишіть випадок із психолого-педагогічної практики і сформулюйте для нього мету та завдання корекційної роботи.
 - Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у подальшій роботі в якості психолога, що здійснює психокорекційну діяльність.
 - Розробіть зміст бесіди з психологом за основними компонентами професійної готовності до корекційного впливу, запишіть запитання. Обговоріть на занятті.

ТЕМА: СПЕЦИФІКА ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Мета: дослідити специфіку та переваги групової психологічної корекції, ознайомитися з вправами, спрямованими на роботу з самосприйняттям.

Рекомендована література:

- Вачков И.В. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии / И.В. Вачков. – Деп. в ИТОПРАО, № 20-96. – М., 2001. – 24 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития / О.В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. – 288 с.
- Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: до 10-річчя з дня заснування Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи / АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи; упоряд. В.Г. Панок [та ін.]; наук. ред. С.Д. Максименко. - К.: Шкільний світ, 2008. - 256 с.

- Ледер С., Высокинская-Гонстер Т.Ю. Исторический очерк развития групповой психотерапии и основные теоретические направления // С. Ледер, Т.Ю. Высокинская-Гонстер. Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М.: Медицина, 2000. – С. 12-45.

- Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2006. – 440 с.

- Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Група як предмет і об'єкт психологічної теорії та практики. Специфіка групової форми психокорекції. Завдання групової психокорекції. Види психокорекційних груп.

- Історія розвитку групових методів психокорекції. Теорія «тваринного магнетизму» Ф. Месмера. Групова психотерапія і гіпноз. Соціально-психологічні аспекти групових методів. Групові методи в психоаналізі та інших психологічних школах. Сучасні групові методи та розвиток самосвідомості.

- Переваги групової форми роботи. Показання та застереження до групової психокорекції.

- Етичні проблеми в контексті психокорекційних груп.

1.1 Теоретична довідка

Групова психокорекція – це цілеспрямоване використання групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідносин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, враховуючи й психолога, з корекційною метою.

Психокорекційна група – це штучно створена мала група, об'єднана метою міжособистісного дослідження, особистісного навчання, саморозкриття. Ця взаємодія «тут» і «тепер», за якої учасники вивчають, що відбувається з ними в процесі міжособистісної взаємодії в цей момент і в цьому місці. У якості самостійного напряму групова психокорекція виступає лише в тому сенсі, що розглядає клієнта в соціально-психологічному плані, в контексті його взаємин і взаємодій з оточуючими, розкриваючи тим самим межі корекційного процесу та фокусуючись не лише на індивіді та на його внутрішньоособистісній проблематиці, а й на сукупності його реальних взаємин і взаємодій із навколишнім світом.

Мета та завдання групової психокорекції визначаються як розкриття, анамнез, усвідомлення та опрацювання проблем клієнта, його внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів та корекції неадекватних стосунків, настанов, емоційних, поведінкових стереотипів на основі анамнезу й використання міжособистісної взаємодії.

Завдання групової психокорекції фокусуються на трьох складових самосвідомості:

1. Саморозуміння (когнітивний аспект).
2. Ставлення до себе (емоційний аспект).
3. Саморегуляції (поведінковий аспект).

За умов групової психокорекції основним інструментом корекційного впливу є група, яка допомагає виявити і скоригувати проблеми клієнта за рахунок міжособистісної взаємодії та групової динаміки, сфокусованих на процесі «тут» і «тепер». З огляду на це, іноді формується точка зору, згідно з якою групова психокорекція спрямована на опрацювання конфліктів у сфері міжособистісної взаємодії, у той час як індивідуальна – на розкриття, опрацювання глибинних внутрішньоособистісних конфліктів.

Оскільки тренінг є методом активного соціально-психологічного навчання, здійснюваного в групі, для справжнього його розуміння необхідно уявити історію існуючих групових методів роботи психолога.

Твердження, що вплив на групу – з метою лікування, зокрема – виявляється іноді ефективнішим, ніж вплив на одну людину, було відомим, мабуть, ще нашим печерним пращурам. Шаманська практика засвідчує успішність публічного застосування обрядових і ритуальних процедур лікування хворих. Різноманітні цілителі та знахарі з усього світу використовували ефективність емоційного навіювання та зараження у групі. Сім'я, плем'я, рід спільно брали участь у лікувальних (відьмацьких, шаманських) заходах, виявляли велику податливість до впливу первісного психолога. Значно зростала віра у надзвичайні можливості й уміння цілителя – особливо у результаті навіювання, коли вплив було спрямовано на афективну сферу. Некритичне сприйняття інформації та емоційна реакція, незрозумілі маніпуляції, помножені на безумовну впевненість цілителя у собі, призводили до позитивних результатів і ще більше посилювали ефективність наступних впливів.

Теорія «тваринного магнетизму» Ф. Месмера

Першою спробою науково-теоретичного пояснення лікування у групі можна вважати теорію «тваринного магнетизму» Ф. Месмера – австрійського лікаря, що практикував у Парижі наприкінці XVIII століття. Сутність цієї теорії полягає в тому, що існує певний магнетичний флюїд, який у випадку нерівномірного розподілу всередині організму людини спричиняє появу хвороби; завдання лікаря – за допомогою спеціальних маніпуляцій гармонійно перерозподілити флюїди і тим самимвилікувати хворого.

Сеанс терапії проходив так: навколо чану, наповненого водою з уламками скла, каміння тощо, тримаючись пруті, які виступали з води стояли хворі (переважно жінки). Між собою вони були з'єднані мотузками. Ф. Месмер, оповитий мантиєю як середньовічний алхімік, періодично торкався спеціальною скляною паличкою до хворого, робив інші маніпуляції, за допомогою яких, на його думку передавалися флюїди, що оберталися у вигляді чану в організмах хворих. Слід зазначити, що містична атмосфера цього дійства і сила навіювання Ф. Месмера сприяли тому, що чимало хворих зцілювалися. Проте, створені Людовіком XVI із метою оцінки діяльності Ф. Месмера дві комісії Академії наук засудили теорію «тваринного магнетизму» й цілком відкинули ідею існування будь-яких флюїдів. Жоден із учених того часу не звернув увагу на соціально-психологічні аспекти роботи Ф. Месмера, що були пов'язані з міжособистісною взаємодією лікаря, хворого та цілющим впливом групи.

Групова психотерапія і гіпноз

Шотландський лікар Дж. Брейд запропонував замість терміна «тваринний магнетизм», що спричинив чимало словесних баталій, – термін «гіпнотизм», пов'язаний із психологічним механізмом месмерівського лікування – зі сном (грец. *hypnos* – сон). Гіпнотичні явища викликали величезний інтерес психіатрів.

Хоча в офіційній медичній науці на той час ставлення до гіпнозу залишалось скептичним, практики активно його застосовували. Прикладом може слугувати О. Веттерstrand, який використовував гіпноз при груповому лікуванні алкоголіків. Чимало вітчизняних фахівців, застосовували гіпноз для психотерапевтичної роботи при неврозах, розумовій недорозвиненості, певних соматичних захворюваннях.

Соціально-психологічні аспекти групових методів

Першими соціологами, які зробили спробу вивчення групових методів і механізмів роботи на межі XIX-XX століть, були Е. Дюркгейм і Р. Зіммель. Результати досліджень науковців, у тій чи іншій формі використовувались у груповій психотерапії, утім, досі не можна сказати абсолютно впевнено, що психологічні механізми й особливо функціонування груп є ідентичними для всіх видів груп. Що ж стосується тренінгових груп, очевидним є те, що психологічні особливості малої групи, цілком можуть застосовуватися до них. Власне термін «тренінг» навряд виник у клінічній психотерапії, а практична робота зі здоровими людьми і до сьогодні використовується багатьма психологами.

Проте, сучасне розуміння тренінгу охоплює традиційні методи групової

психотерапії та психокорекції, що змушує шукати її причини у різних напрямках клінічної психотерапії в групах.

Групові методи в психоаналізі та інших психологічних школах

Хоча З. Фройд не намагався здійснювати групову психотерапію, втім чимало його послідовників активно використовували метод психоаналітичного лікування в групах. Передусім, слід згадати А. Адлера, найближчого учня З. Фрейда, який, на відміну від свого вчителя надавав велике значення соціальному контексту розвитку особистості та формуванню її цінностей і життєвих цілей: саме група, на його думку, впливає на мету та цінності й допомагає їх модифікувати. А. Адлер створював центри групових занять для хворих на алкоголізм, неврози, для людей із сексуальними порушеннями. Він організував дитячі терапевтичні групи, у яких застосовувалися методи загальної дискусії – обговорення проблем за участю батьків.

Психотерапевтами, які використовували методи роботи психоаналітичної групи, були Л. Уендер, П. Шильдер, Т. Барроу (запропонував термін «груповий психоаналіз»), А. Вольф (вважав більш точним термін «аналіз групи», і навіть увів альтернативні збори групи, які проводилися без психотерапевта) тощо. В американській психотерапії психоаналітики активно застосовували групові методи роботи у приватній медичній практиці, на відміну від європейських колег, змушених звернутися до групової психотерапії лише під час Першої світової війни через необхідність лікування великої кількості клієнтів із психічними захворюваннями. Вони почали активно використовувати методи емоційного відреагування групи, згодом з'явилася тенденція до демократизації відносин клієнтів і персоналу, що призвела до формування концепції «терапевтичного співтовариства».

Важливе значення для групової психотерапії та становлення груп тренінгу становили ідеї школи К. Левіна, на яких ґрунтувалася концепція лабораторного тренінгу США. Саме «теорія поля» визначила подальший розвиток поглядів на групову динаміку та інші групові феномени, а К. Левін першим озвучив ідею стосовно того, що зазвичай легше змінити індивідуумів, зібраних у групу, ніж змінити кожного окремо.

Незважаючи на те, що у розвитку конкретних тренінгових методів вітчизняні психологи-практики рухалися в напрямку розробок своїх колег, необхідно зауважити: вітчизняна групова психологічна робота має власні традиції. Можна впевнено стверджувати, що елементи методів, які ми отримали у спадок, найменування тренінгів активно використовувались у нашій країні ще у 20-30-ті роки. Це був час своєрідного «психотехнічного буму» перших післяреволюційних десятиліть, коли вивчалися і впроваджувалися в практику методи професійного відбору та професійних консультацій, психологічної раціоналізації професійної освіти, створювалися спеціальні тренажери й розроблялися психологічні прийоми впливу на групу. Було створено перші ділові ігри, які набагато пізніше стали складовими елементами тренінгів.

Іншим напрямом, який реалізував групові методи у соціальній практиці, стала педологія. Педологічні лабораторії і секції цілком у дусі часу намагалися розробити методи лікування й прийоми розвитку шкільних колективів відповідно до цілей комуністичного виховання.

Чимало виховних систем минулих років рясніють прикладами психотехнологій, що згодом отримали популярність у психологічних тренінгах.

Групові методи знайшли застосування у психотерапії. В Україні найбільш розробленою є патогенетична психотерапія неврозів, основу якої становлять принципи психології взаємин В. М'ясищева.

Сучасні групові методи

Починаючи з 1930 р. ХХ ст. групове спрямування психотерапії і практичної психології стало набувати такого розмаху, що не звертати на цей факт уваги академічна наука вже не мала змоги. Метод психологічної допомоги людям, реалізований через малу групу, виявився надзвичайно ефективним і тому набув статусу одного з найпопулярніших.

Цей метод був представлений дивовижним розмаїттям конкретних методологічних підходів, обумовлених різними теоретичними орієнтаціями. Принципи, що висувалися представниками різних напрямів групового руху, іноді суперечать одне одному. Деякі «груповоди» характеризуються відвертим еkleктизмом, проголошуючи практичну ефективність свого єдиного принципу. Розібратися в розмаїтті наявних видів та підвидів психокорекційних груп, і якимось єдиним чином класифікувати їх видається заняттям безперспективним. Однак, безперечно, можна говорити про наявність визначальної ідеї стосовно того, що майже всі існуючі в практичній психології підходи реалізують прагнення сприяти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу – це ідея зміни, трансформації людського Я, що зазнає впливу.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає специфіка групової форми психокорекції?
- Сформулюйте основні завдання групової психокорекції.
- У чому на Вашу думку полягають сильні сторони теорії «тваринного магнетизму»?
- Порівняйте групові методи психоаналізу західних і вітчизняних шкіл.
- Визначте основні переваги групової форми роботи.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Що спільного та відмінного, на Вашу думку, між груповою психотерапією, груповою психологічною профілактикою, груповою психологічною корекцією та груповим психологічним тренінгом? Який метод роботи є найефективнішим?
- Наведіть приклад використання психологічного тренінгу як методу психологічної допомоги.

II. Практичні вправи

Вправа «Візитка» (О. Євтихов)

Мета: знайомство учасників; створення атмосфери довіри в групі; згуртування команди.

Методичні рекомендації. Кожен учасник на половинці аркуша зазначає: по центру – своє ім'я, у верхньому лівому кутку – улюблену страву, в нижньому лівому кутку – улюбленого композитора (групу), у верхньому правому кутку – мету життя (заняття у вільний час), у нижньому правому кутку – улюблений фільм (предмет у школі). Можна змінити запропоновані елементи на інші. Потім всі прикріплюють візитки на одяг, встають і, знайшовши співрозмовника за подібною тематикою, розпочинають бесіду, що триває одну хвилину, потім знаходять інших співрозмовників на інші загальні теми.

Завдання: знайти якомога більше співрозмовників і поговорити на загальну тему протягом 10-ти (5-ти) хвилин.

Вправа «Автопортрет» (О. Євтихов)

Мета: знайомство і зближення учасників, створення атмосфери безпеки і довіри.

Методичні рекомендації:

1-й варіант: необхідно мати аркуш паперу і фломастер. Присутнім пропонується намалювати свій портрет, але не зовсім звичайний:

- Замість очей ми малюємо те, на що любимо дивитися.
- Замість носа – те, що любимо нюхати.
- На місці губ – те, що любимо їсти.
- На місці вух – те, що любимо слухати.
- На голові замість зачіски відтворіть Ваші думки: ті, які до Вас частіше приходять.

Після того, як портрети намальовано, кожен презентує свій по колу. (Вправа

допомагає дізнатися про смаки та інтереси один одного).

2-й варіант: намалювати свій автопортрет, але не за зовнішньою подібністю, а відтворити якості характеру, звички, здібності тощо.

Вправа «Асоціації» (О. Євтихов)

Мета: зняття напруги учасників групи, більш повне пізнання себе очима групи.

Методичні рекомендації:

1-й варіант: Ведучий виходить за двері. Учасники, які залишилися в кімнаті домовляються між собою – кого з присутніх учасників тренінгу вони загадують. Ведучий входить і починає розпитувати: «Якщо ця людина була б деревом, то яким саме?» Той, до кого він звертається, відповідає йому, маючи на увазі загаданого; описує загаданого учасника, висловлює свою думку за допомогою асоціації. Запитання можуть бути різноманітними. Єдина умова полягає в тому, що вони повинні створюватися опосередковано, у формі опису: «Якщо б ця людина була будинком, картиною, погодою, квіткою, їжею, видом транспорту тощо». Коли у ведучого виникає відчуття, що він знає, кого загадали, він може вгадати, використавши 3 спроби. Якщо він не вгадав – йому про це говорять. Потім виходить наступний учасник та стає ведучим.

2-й варіант: один із учасників у колі загадує когось із присутніх, решта відгадують, задаючи питання. Той, хто вгадав, стає ведучим.

Вправа «Броунівський рух (молекула)» (О. Євтихов)

Мета: зняття напруги учасників групи, більш повне пізнання себе очима групи.

Методичні рекомендації:

Ведучий пояснює, що всі учасники є атомами. Як відомо, чим вищою є температура навколишнього середовища, тим швидше рухаються атоми. І відповідно: чим нижча температура – тим повільніший рух. У фізиці цей закон називається законом «броунівського руху». Ведучий задає температуру в досить швидкому темпі (від мінусової до плюсової), а учасники рухаються згідно з заданою температурою (наприклад, при $t + 1000$ – всі бігають, при $t - 400$ – всі рухаються ледве-ледве). Можна стикатися між собою і змінювати траєкторію руху. Час від часу, ведучий плескає в долоні і говорить: «Молекули по 3, 5, 7», при цьому учасники повинні зібратися в «молекули» із заданою кількістю «атомів».

Вправа «Я не вмю» (К. Фопель)

Мета: поглиблене пізнання учасників групи, виявлення рівня щирості та відвертості очима групи.

Методичні рекомендації:

Учасники сідають по колу (так, щоб всі бачили один одного) і по черзі розповідають про себе, починаючи зі слів: «Я не вмю...». Тренер після висловлювань, у разі потреби, може ставити запитання. Після того, як виступили всі учасники, можуть ставити запитання всі бажаючі (якщо вони виникли під час проведення вправи). Завдання тренера спостерігати й аналізувати виступи. Хтось із учасників дійсно намагатиметься бути щирим, зізнається у своїх невміннях (які свідчать про те, що людина бажає цьому навчитися), а хтось намагатиметься продемонструвати себе з кращого боку, не бажаючи розкриватися перед малознайомими людьми (відповідно, висловлювання «Я не вмю прати» і «Я не вмю брехати» відрізнятимуться інформаційною навантаженістю). Завдання тренера – налагодити вільний, цікавий діалог.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Зазвичай, до мети групової корекції не належить:

А. розвиток базової довіри;

- Б. зміна поведінки членів групи відповідно до групових моделей;
 В. засвоєння членами групи нових моделей поведінки;
 Г. розвиток навичок вирішення внутрішніх проблем.
2. Що з перерахованого не є активно діючим фактором у груповій психокорекції:
 А. групова динаміка; Б. структура характеру кожного з членів групи;
 В. групові норми; Г. соціальні ролі.
3. Ефективність психокорекційної роботи не залежить від:
 А. психологічних особливостей керівника;
 Б. адекватності поставлених завдань корекції;
 В. підтримки визначальних людей;
 Г. складу групи за статевою ознакою.
4. Автором теорії «тваринного магнетизму» є:
 А. Л. Шерток; Б. Ф. Месмер;
 В. Р. де Соссюр; Г. всі відповіді невірні.
5. Теорія «тваринного магнетизму» є першою спробою науково-теоретичного пояснення процесів лікування, що відбуваються в групі.
6. Першими соціологами, що розпочали вивчення групових методів, їх функцій і механізмів на межі XIX-XX століть були Е. Дюркгейм і Г. Зіммель.
7. З. Фройд часто здійснював групову психотерапію.
8. Замінити термін «тваринний магнетизм» на «гіпнотизм» запропонував шотландський лікар Дж. Брейд.
9. Під час Першої світової війни в німецькій армії гіпноз застосовувався для лікування солдатів із симптомами «військового неврозу», викликаного істерією.
10. На відміну від самого З. Фрейда, його учні активно використовували психоаналітичне лікування в групах.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Спрогнозуйте можливі проблемні ситуації та конфлікти, які можуть виникнути під час проведення групової психокорекції. Запропонуйте способи їх вирішення та попередження виникнення.
- Наведіть приклади позитивної динаміки особистості після групової психологічної корекції, прояви якої реалізуються у повсякденному житті.

ТЕМА: СКЛАД ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ГРУПИ

Мета: вивчити особливості формування та принципи роботи психокорекційної групи, особливості складу групи, апробувати практичні вправи, спрямовані на згуртування групи.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Особливості формування психокорекційної групи: принципи, віковий і статевий склад групи, професійний склад, розмір групи, періодичність і тривалість зустрічей.
- Основні принципи роботи групи. Норми групи. Вимоги до групи. Внутрішньогрупова етика.
- Учасники групи, їх мета та ролі.
- Підготовка до групової корекції. Робота з очікуваннями учасників. Зворотній зв'язок у групі.

1.1. Теоретична довідка

Психокорекційна група – це штучно створена мала група, об'єднана з метою міжособистісного дослідження, особистісного навчання та саморозкриття. Це взаємодія «тут» і «тепер», за якої учасники вивчають процеси міжособистісної взаємодії, які з ними відбуваються у цей час й у цьому місці.

Однорідні за своїм складом групи спочатку є більш схильними до згуртованості, психологічна атмосфера в них – комфортніша, учасники відчувають себе більш вільно й розкуто. На цих аспектах акцентує увагу І. Ялом. Однак, на думку К. Рудестама, головним недоліком гомогенних груп є недостатній ґрунт для суперечок. Це призводить до зниження групової динаміки, до відсутності протиріч і конструктивних конфліктів, які є необхідними для успішної роботи групи. Чимало фахівців з групової психотерапії вважають, що гетерогенність виступає умовою продуктивності функціонування групи, особливо якщо вона пов'язана з розходженням особистісних конфліктів, способів їх подолання, типів особистості і пережитих емоцій. Крім того, гетерогенність групи можна розглядати як ситуацію, що моделює реальні системи взаємин учасників в навколишньому світі.

Професійно-кваліфікаційні характеристики. Вони поєднують у собі освіту, професію, рівень кваліфікації учасників групи та впливають на ефективність роботи групи, її морально-психологічний клімат. Істотні відмінності в професійно-кваліфікаційному та освітньому складі працівників у групі можуть бути джерелом конфліктів.

Розмір групи. Оптимальною вважається наявність у групі дванадцяти учасників. Така кількість дає можливість вільної взаємодії учасників між собою; окрім того, має організаційні переваги: дванадцять ділиться на два, три, чотири, що дозволяє створювати різноманітні підгрупи. Останній аспект видається надзвичайно важливим, оскільки при проведенні багатьох вправ, що вимагають роботи у «двійках», «трійках», «четвірках», ведучий може зіткнутися з проблемою нестачі людей у підгрупах. У таких випадках перед тренером виникає дилема: або проводити вправу в нерівних для підгруп умовах, або самому замінювати відсутнього учасника (що не завжди є прийнятним в силу організаційних, психологічних та інших обставин). Якщо учасників виявилось понад дванадцять, то кращим варіантом можна вважати групу з п'ятнадцяти осіб.

Для традиційної тренінгової групи небажаною є кількість учасників, що перевищує вісімнадцять осіб, оскільки це призводить до різкого зниження рівня продуктивного зворотного зв'язку, зменшення часу, що приділяється кожному учаснику, відсутності умов для прояву активності кожної людини. Незручність великої кількості учасників групи особливо виявляється при фіксації часу, що витрачається на групову рефлексію після проведення вправ.

Періодичність зустрічей групи може варіюватися від 1 до 5 на тиждень. Учасники психокорекційної групи, що працює на денному, вечірньому або звичайному стаціонарі, як правило, зустрічаються 3-5 разів на тиждень (через обмеження загальної тривалості), а амбулаторна тривала група, заснована на міжособистісній динаміці, – 1-2 рази на тиждень. При дворазових зустрічах на тиждень значно підвищується інтенсивність і продуктивність роботи, з'являється відчуття безперервності процесу

роботи. Небажано зустрічатися рідше одного разу на тиждень, тому що при збільшенні проміжку між зустрічами стає важко сконцентруватися на роботі «тут і зараз», за цих умов учасники схильні вирішувати в групі принесені з собою ситуативні проблеми.

Оптимальна тривалість зустрічі групи 1,5-2 години. Більш тривала зустріч викликає втому як учасників, так і ведучого, в результаті чого знижується ефективність роботи. Коротка зустріч не дозволяє розвинути дискусіям і обговоренню проблем, оскільки для «розігріву» групи потрібно 20-30 хвилин, а для власне продуктивної роботи залишається 1-1,5 години.

Норми групи. Психологічні групи характеризуються власними усталеними нормами, причому в кожній конкретній групі вони можуть бути специфічними. Ведучий повинен усвідомлювати необхідність норм для ефективного розвитку групи та сприяти виробленню і прийняттю учасниками таких норм, які відповідали б меті роботи групи. Механічне перенесення до групи норм, прийнятних для соціальних спільнот зовнішнього світу, є не лише непродуктивним, а й шкідливим і антитерапевтичним.

1. «Тут і зараз». Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, які відбуваються в групі в цей момент; відчуття, пережиті в цей конкретний момент; думки, що виникли саме в цей момент.

2. «Щирість і відкритість». Найголовніше в групі – не лицемірити і не брехати. Чим відвертішими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює і цікавить, тим щирішим буде виявлення почуттів і успішнішою виявиться робота групи в цілому.

3. «Принцип Я». Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого учасника групи має здійснюватися через висловлювання власних почуттів і переживань, що виникають.

4. «Активність». У групі відсутня можливість пасивно «відсидітися», оскільки психологічний тренінг належить до активних методів навчання і розвитку. Активна участь усіх у тренінгу є обов'язковою нормою.

5. «Конфіденційність». Все, про що йдеться мова в групі, особливо щодо конкретних учасників, повинно залишитися всередині групи – це природна етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Внутрішньогрупова етика. Крім вказівок щодо навчання і підготовки компетентних керівників груп, існують ще специфічні етичні питання, які належать до досвіду групової поведінки. Найзагальнішими з них є згода на участь в груповому процесі на основі повної інформації; свобода вибору; встановлення запобіжних заходів від психологічних і фізичних травм. Протягом останніх років психокорекційні групи стали настільки популярними, що утворюються черги людей, бажаючих взяти в них участь, і тому, на жаль, швидко зростає кількість недостатньо підготовлених керівників. Із огляду на це, особливо важливо, щоб учасники розуміли природу і сенс своїх можливих переживань. Ще один аспект внутрішньогрупової етики поведінки стосується свободи вибору з початку і до кінця групового процесу. Кожен учасник групи має право не брати участь в тих чи інших діях. Керівники можуть заохочувати участь, але при цьому повинні захищати права учасників, не дозволяючи собі та іншим учасникам групи чинити на товаришів надмірний тиск. Іншим аспектом запобіжних заходів є дотримання керівником групи норм конфіденційності, оскільки він зобов'язаний захищати особистий простір учасників.

Учасники групи, їх мета та ролі. Відповідно до розвитку групи природним є виникнення необхідності появи нових ролей. Роль – це набір способів поведінки і виконуваних функцій, які вважаються доцільними та реалізуються в цьому соціальному контексті. Рольові настанови повинні володіти необхідною гнучкістю. Більшість дослідників вважають, що набір ролей у цілому завжди подібний і формується на початкових етапах життя групи. Існує чималий перелік стереотипних ролей, які демонструють різні способи поведінки в психокорекційних групах. Більшість із них мають колоритні назви, наприклад: «самовдоволенний мораліст», «примхливий скигля»,

«той, що оберігає час», «охоронець демократії». Важливе значення для розуміння ролей, які виконують у групі її учасники (і керівник), має розроблений Р. Бейлзом аналіз процесу взаємодії, що широко застосовується для дослідження груп у лабораторних умовах і для вивчення реальних психотерапевтичних груп. Спостереження за вербальною і невербальною комунікацією в психокорекційних групах дозволили виявити два типи функцій поведінки, необхідних для успішного існування групи: функції вирішення завдань і функції надання підтримки.

Підготовка до групової корекції. За умов групової корекції вплив здійснюється на групу людей, як правило, одного віку з майже подібними проблемами. Вплив на конкретного індивіда здійснюється шляхом організації спеціального процесу взаємодії учасників групи, у результаті якого і досягається мета корекції. Незважаючи на розмаїтість формулювань, можна стверджувати, що психологічна корекція як вид психологічної практики – це діяльність ведучого, спрямована на позбавлення людини від різних психологічних і соматичних проблем за допомогою психологічних методів. Можливим видається виокремлення двох загальних моделей психологічної корекції. Перша з них презентує медичну модель взаємодії психотерапевта і пацієнта (клієнта). Психологічна корекція за таких умов спрямована на допомогу клієнту позбутися хворобливих симптомів із застосуванням спеціальних процедур. Психотерапевт виступає авторитетним експертом, який цілком контролює процес психотерапії і бере на себе всю повноту відповідальності за результати власних дій. До цього процесу можна віднести когнітивні та поведінкові моделі психологічної корекції, наприклад раціонально-емотивну терапію А. Елліса, нейролінгвістичне програмування, патогенетичну психотерапію тощо.

Інша модель припускає збільшення відповідальності клієнта за процес і результат психологічної корекції; мета терапії – не стільки позбавлення хворого від симптомів, скільки особистісна зміна і розвиток клієнта під впливом психокорекційного досвіду. Фахівець із психологічної корекції виступає як рівноправний співрозмовник, жива незалежна особистість, яка допомагає іншій людині відшукати в собі та своєму найближчому оточенні ресурси для зміни і розвитку психіки. Відповідальність за процес і результат психотерапії більшою мірою тут переходить до клієнта. Ця модель реалізує себе в межах клієнт-центрованої терапії К. Роджерса, гештальт-підходу Ф. Перлза, екзистенціальної психотерапії тощо. У наступних розділах підручника розглядатимуться групові методи психокорекційної роботи.

Зворотний зв'язок – це повідомлення, адресоване іншій людині, в якому міститься інформація щодо того, як ти його сприймаєш, що відчуваєш при ваших взаєминах, які почуття викликає у тебе його поведінка.

Характеристики зворотного зв'язку: 1. Містить інформацію про наш вплив на інших людей, який ми не усвідомлюємо. 2. Здійснюється за умови, коли одна людина або група людей демонструють свою реакцію на поведінку інших із метою надання допомоги або корекції. 3. Допомагає побачити себе очима інших та дізнатися про те, як нас сприймають оточуючі.

Правила зворотного зв'язку: 1. Зворотний зв'язок має описовий, а не оцінний характер. Оцінний зворотний зв'язок посилює захисні механізми. 2. Він повинен бути переважно специфічним, а не спільним. 3. Зворотний зв'язок повинен враховувати потреби того, хто його передає і того, кому він призначений. Якщо він задовольняє виключно потреби учасника групи, то є деструктивним. Учасник, який забезпечує зворотний зв'язок, повинен цікавитися наскільки інформація, що передається може допомогти одержувачу в пізнанні його особистості, і наскільки він своєю інформацією може допомогти полегшити процес зміни поведінки іншого. 4. Зворотний зв'язок повинен стосуватися такої поведінки, яку отримувач може змінити. Він є болючим, якщо належить до тієї сфери, на яку її одержувач не може вплинути (ім'я, вік, минуле, фізичне «Я»). 5. Зворотний зв'язок повинен бути своєчасним, тоді він є корисним. Цей зв'язок повинен висуватися до поведінки, яка має місце в цей момент. Важливо, щоб

зворотний зв'язок відбувався, тоді, коли поведінка ще має місце, а не тоді, коли все вже в минулому, а інформація, що міститься у ньому вже є неактуальною. 6. Зворотний зв'язок приносить більше користі, коли звертаються по нього, ніж коли його нав'язують. 7. При передачі зворотного зв'язку слід уникати жестів докору, батьківської позиції. 8. Відповідайте мовою «Я-повідомлень». Формулюйте Вашу реакцію на слова співрозмовника через опис пережитих Вами думок і відчуттів: «Я гадаю, що ...», «Мені здається...», «У мене таке відчуття, що ...».

1.2. Питання для самоконтролю

- Особливості формування психокорекційної групи.
- Основні принципи роботи групи.
- Норми групи.
- Зворотній зв'язок у групі.
- Вимоги до групи.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

1. Який принцип роботи в психокорекційній групі, на Вашу думку є головним? Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Яким, на Вашу думку, повинен бути склад психокорекційної групи для оптимальної роботи? Обґрунтуйте свою відповідь.

II. Практичні вправи

Вправа: «Напис на футболці» (О. Горбатова)

Мета: виявлення сильних і слабких сторін особистості, дослідження Я-концепції.

Методичні рекомендації. 1-ий етап: Учасники розбиваються на мікрогрупи. Інструкція: «Уважно придивіться до учасників своєї підшефної мікрогрупи. Вам потрібно обговорити кожного. Спочатку всі разом обговорюєте одного з учасників, а квінтесенцію своїх роздумів записуєте на двох аркушах паперу. На першому з них – головний принцип життя, який демонструється людиною перед оточуючими (так званий «напис на футболці»); на другому – його основну внутрішню якість, що диктує таку поведінку. Наприклад, на першому аркуші: «Завжди і всім посміхаюся», а на другому: «Для мене важливо, щоб мене всі любили» або «Я дуже довірливий», або «Боюся продемонструвати свою слабкість» тощо. Потім ту ж роботу проробляєте по відношенню до наступного учасника. Коли на кожного учасника підшефної групи буде зроблено характеристики на двох листках, передайте всі аркуші цій команді».

2-ий етап. У результаті першого етапу роботи у кожної мікрогрупи є збірка аркушів, що характеризують її учасників. Інструкція: «Ваші листи – не підписані. Ваше завдання – знайти ті записи, які характеризують ваш внутрішній і зовнішній світ. Ви не повинні розбирати аркуші за залишковим принципом. Відберіть для себе лише ті, які, на вашу думку, дійсно характеризують вас. У результаті роботи, одні аркуші матимуть декілька господарів, а інші записи – залишаться непотрібними».

3-ий етап. Учасники працюють в загальному колі. Всі по черзі зачитують записи, що відібрали для себе, а мікрогрупа, яка писала це, демонструє зворотний зв'язок.

Обговорення будується навколо зіткнення «Я – концепції» учасників із отриманим ними зворотним зв'язком.

Вправа «Все одно ти молодець, тому що...» (О. Горбатова)

Мета: формування позитивного самоствалення.

Методичні рекомендації: Учасники розподіляються на пари. Один партнер розповідає іншому про складні життєві ситуації, про щось неприємне, або зазначає про будь-який свій недолік тощо. Його співрозмовник уважно вислуховує і вимовляє фразу: «Все одно ти молодець, тому що...».

Вправа «Асоціації» (О. Горбатова)

Мета: отримання зворотного зв'язку, розвиток навички міркувати про

особливості інших людей, порівнюючи їх з іншими об'єктами.

Методичні рекомендації: Один із учасників стає Ведучим. Він виходить з кімнати, інші загадують когось із присутніх. Повернувшись до приміщення Ведучий може поставити групі три запитання, наприклад: «Якщо б ця людина була рибою (твариною, погодою тощо), то якою?» Учасники по черзі називають свої асоціації стосовно загаданої людини, після чого Ведучий повинен вгадати, про кого йшла мова. Якщо спроба виявилася невдалою, він може поставити ще одне запитання. Потім Ведучим може стати хтось із інших учасників.

Вправа «Яснобачення» (О. Горбатова)

Мета: розвиток здатності відчувати іншу людину.

Методичні рекомендації: Учасники розподіляються на пари, сідають один навпроти одного і протягом 5 хвилин уважно розглядають напарника. Після закінчення часу вони висловлюють припущення щодо свого візаві: якими є його сильні та слабкі риси; чи є в нього мрії; яким він був у дитинстві; ким може стати через 5-10 років.

Після цього «ясновидець» отримує зворотний зв'язок. Обговорення проводиться в загальному колі та будується навколо питань: «Що Ви відчували, коли про Вас розповідали?», «Що допомогло або завадило побудувати правильні припущення з приводу іншої людини?»

Вправа «Ти маєш на увазі» (О. Горбатова)

Мета: розвиток здатності відчувати іншу людину.

Методичні рекомендації: Учасники розподіляються на дві рівні мікрогрупи і утворюють два кола: зовнішнє та внутрішнє. У процесі гри учасники із зовнішнього кола пересуваються на один стілець праворуч.

Учасники внутрішнього кола загадують один зі своїх реальних станів (наприклад: «Я хочу пити» або «У мене відмінний настрій», або «Я страшенно втомився», або «Переживаю через те, як склав іспит» тощо) і будь-яким способом, без перебільшень, зображують його зовні. Учасники зовнішнього кола повинні відгадати стан тієї людини, яка сидить навпроти. Для цього використовуються закриті запитання, що починаються зі слів: «Ти маєш на увазі...». Через певний час коло рухається далі, і тепер учасники зовнішнього кола загадують свій стан. Таким чином, по закінченню гри кожен із учасників має досвід перебування і в тій, і в іншій ролі.

Обговорюються питання: «Як часто вгадували Ваш стан і чому?», «Наскільки часто Ви відгадували стан іншого?», «Що допомагало або заважало цьому?»

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Яке з наведених висловлювань правильніше кваліфікує зворотний зв'язок?

А. на твоєму місці я б ...;

Б. тобі слід ...;

В. коли ти говориш про це, я відчуваю...;

Г. я вважаю, що ти робиш.

2. Термін «групова динаміка» зазвичай використовується для:

А. характеристики процесів, що відбуваються в групі в процесі її розвитку;

Б. позначення комплексу прийомів, що використовуються при дослідженні стосунків у групі;

В. всі відповіді вірні;

Г. всі відповіді невірні.

3. Поділ груп на гомогенні та гетерогенні відбувається за ознакою:

А. статі;

Б. віку;

В. всі відповіді вірні;

Г. рівня освіти.

4. У якому твердженні правильно сформульовано мету введення групових норм:

А. дисциплінує учасників;

Б. підвищує авторитет психолога;

В. спрямована на забезпечення умов безпеки в групі;

Г. блокує реакції перенесення.

5. Поняття норм групової роботи найкраще подано у твердженні:

А. проєктуються на роботу групи і тим самим сприяють соціальній адаптації її учасників та існуючих в суспільстві поведінкових норм;

Б. запроваджувана психологом система правил поведінки в групі і санкцій за їх порушення;

В. виробляються групою конкретні правила поведінки, спрямовані насамперед на забезпечення психологічної безпеки в групі;

Г. система поведінкових обмежень, що забезпечують лідерство ведучого і результативність застосовуваних ним методів.

6. До критеріїв вибору учасників тренінгу відносять: демографічні, мотиваційні, психологічні та соціальні.

7. У тренінгу повинні брати участь не менше 5 осіб.

8. Закони групи передбачають наявність групової динаміки.

9. Психолог, відмовляючи клієнтові в участі в групі, має право аргументувати це його непридатністю для цієї групи.

10. Короткострокова група функціонує не менше 10 днів.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Які позитивні зміни можуть відбуватися з особистістю після проведення практичних вправ, спрямованих на згуртування учасників групи? Наведіть приклади.

- Спрогнозуйте, які проблеми можуть виникати у групі, при недотриманні внутрішньогрупової етики. Які існують способи подолання та профілактики цих ситуацій?

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ГРУПИ

Мета: дослідити особливості групової динаміки і механізми корекційного впливу, розглянути практичні вправи, орієнтовані на зняття напруги.

Рекомендована література:

- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 331 с.

- Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.

- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.

- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Психологія психокорекційної групи. Ознаки, характерні для психокорекційних груп.

- Груповий процес (етапи розвитку групи). Згуртованість і напруженість у групі. Проблема лідерства.

- Основні механізми корекційного впливу. Фактори, що впливають на ефективність психокорекційної роботи. Оцінка результативності групової роботи.

1.1. Теоретична довідка

Психокорекційна група є своєрідною моделлю реального життя, у якій клієнт виявляє подібні до нього взаємини, настанови, цінності, способи емоційного регулювання та поведінкові реакції. Використання групової динаміки спрямоване на те, щоб кожен учасник мав можливість проявити себе, а також на створення в групі ефективної системи зворотного зв'язку, що дозволяє клієнту адекватніше й глибше розуміти самого себе, спостерігати власні неадекватні взаємини й настанови, емоційні поведінкові стереотипи, які реалізуються в міжособистісній взаємодії та змінювати їх завдяки атмосфері доброзичливості та взаємного прийняття.

Ознаки, характерні для психокорекційних груп: усвідомлення учасниками своєї приналежності до групи; встановлення певних взаємин між ними; внутрішня організація, враховуючи розподіл обов'язків, лідерство, ієрархію статусів; дія «групового тиску», спонукає учасників поводитися у відповідності з прийнятими в групі нормами; наявність певних змін у поглядах і поведінці окремих учасників, зумовлених їх приналежністю до групи.

М. Лекін виокремлює наступні процеси і ознаки, що, на його думку, є характерними для психокорекційної групи: полегшення виявлення емоцій; поява відчуття приналежності до групи; обов'язок саморозкриття; апробування нових навичок поведінки; санкціонована групою свобода міжособистісного спілкування (міжособистісні порівняння); поділ із формальним лідером відповідальності за керівництво групою.

Груповий процес (фази розвитку групи)

Конструктивна робота може здійснюватися лише в психологічно розвиненій та підготовленій групі. Група повинна відповідно розвинути для того, щоб набути терапевтичної і корекційно-розвивальної здатності. Існують різні підходи до опису процесу становлення і розвитку групи, оскільки і власне сценарій генези групи багато в чому залежить як від типу її організації, так і від ролі та позиції ведучого, його індивідуального стилю ведення тренінгу. Однак, більшість науковців наголошують на принаймні чотирьох основних етапах, які проходить група в процесі свого розвитку:

1. *Етап орієнтації та залежності.* Учасники орієнтуються в ситуації, придивляються один до одного і до ведучого. Переважна більшість учасників виявляє зацікавленість. У якості захисту можливим є прояв скептичного ставлення до подій. У цей період група більш орієнтована на ведучого і є сильно залежною від нього. Від ведучого учасники чекають управління та інструкцій. Він є єдиним організатором і сполучною ланкою між учасниками. В процесі роботи ведучий також аналізує інтереси та враховує прагнення її учасників. Час існування групи на цьому етапі розвитку багато в чому залежить від категорії учасників та стилю роботи ведучого. Результат проходження групою цього етапу розвитку так чи інакше виявляється у ступені вираженості наступного періоду.

2. *Етап «притирання» та конфлікту.* Учасники розподіляють між собою і «обживають» соціальні ніші в групі. Виявляється прагнення до суперництва. Відбувається активний розподіл ролей. Підвищується агресивність. Іноді група обирає в якості об'єкта нападів одного з її учасників. Можливою є відкрита конфронтація з ведучим. Етап супроводжується підвищеною ворожістю і напруженістю в групі. Конструктивна допомога учасників один одному ще відсутня або слабо виражена. Переважають лише оцінки і поради. Цей етап вимагає від ведучого особливого контролю. Необхідно спрямовувати увагу групи на рефлексію того, що відбувається. Чим сильнішою є конфронтація в цей період у поєднанні з конструктивним виходом з ситуації, тим більше ресурсів для глибокої і змістовної роботи в подальшому.

3. *Етап співробітництва та цілеспрямованої діяльності.* Розвиток групи досягає цього етапу, якщо в учасників виникло відчуття приналежності до неї, виробилися загальні цінності, з'явилася довіра, щирість у вираженні почуттів і усвідомлення загального «Ми». Тепер учасники можуть відкрито розповідати про свої

проблеми. Саме на цьому етапі група набуває корекційної здатності і може забезпечити розвиток особистості.

4. *Етап завершення («вмирання») групи.* Після повного виконання поставленого завдання, у разі вирішення у процесі заняття всіх питань, що цікавлять групу – вона завершує своє існування як соціальна структура. Для того, щоб після закінчення тренінгу в учасників не залишалося обтяжливого почуття, ведучому слід цілеспрямовано скеровувати роботу на завершення тренінгу. Учасники повинні бути емоційно підготовлені до життя поза групою. Доволі часто розпочинає свою самотійну практику ведучий, який ігнорує цю частину роботи, «залишаючи групу на підйомі», що в підсумку позначається на результативності тренінгу в цілому. Залишені, не підготовлені до зіткнення з навколишньою реальністю, учасники можуть розчаруватися, розгубити накопичений досвід або відмовитися від усіх надбань, отриманих у процесі тренінгу.

Згуртованість і напруженість у групі

Групова згуртованість є необхідною умовою дієвості та ефективності групової роботи. Тільки згуртована група сприяє саморозкриттю учасників і допускає відкриту конфронтацію думок, що в поєднанні з конструктивним ставленням до критики є одним із засобів корекції установок, зміни в поведінці і позиціях учасників. Груповій згуртованості сприяють: суперництво з іншими групами; правильно організована спільна діяльність у напрямку до мети і вирішення особистісно вагомих для учасників завдань; задоволення особистих потреб учасників, пов'язаних із групою діяльністю; дружня приваблива атмосфера в групі; позитивні взаємини і симпатії між учасниками; очікування ними безсумнівної користі від участі в тренінгу; престиж групи та її ведучого; позитивна мотивація учасників тощо.

Групова напруга виникає у випадку розбіжності очікувань учасників з реальною групою ситуацією; розбіжності актуальних особистих прагнень учасників; появи незадоволеності характером і особливостями міжособистісної взаємодії у групі тощо.

Хоча протилежним напрузі станом є розслаблення, у контексті групової динаміки як антитеза напруження розглядається саме групова згуртованість. Напруга діє як відцентрова сила, що виникає в результаті групових конфліктів і зіткнень між учасниками та спрямована на їх роз'єднання. На відміну від напруженості, групова згуртованість може розглядатися як доцентрова сила, що спрямована на зближення учасників і забезпечення міцності та стійкості групових взаємин. При цьому не слід розуміти групову напругу як щось негативне і небажане в тренінговій групі. Напруженість є ресурсним і спонукальним чинником. Вона призводить до незадоволеності та прагнення учасників до змін. У свою чергу, групова згуртованість є стабілізуючим чинником у групі, що дозволяє стримувати прояв напруженості та зберігати групу від розпаду. Під її впливом учасники групи відчують підтримку і певну безпеку. Ведучому слід враховувати протилежні функції групової згуртованості та напруженості, підтримуючи динамічну рівновагу між ними.

Проблема лідерства. Ще на початку існування тренінгової групи в ній відбувається активний розподіл ролей між учасниками. У більшості тренінгових груп у процесі їх розвитку з'являються один або більше лідерів. У разі появи в групі декількох лідерів неминучою є їх інтенсивна взаємодія, а можливо, і конфліктні ситуації. Людина, що претендує на місце лідера, психологічно прагне переваги і, як правило, дійсно в чомусь перевершує інших. Лідер, у порівнянні з іншими учасниками тренінгу, зазвичай більш активний і здебільшого є джерелом цінностей та норм, що формують груповий світогляд. Оскільки лідер відображає інтереси групи, він і є своєрідним контролером, який стежить за тим, щоб конкретні дії кожного з учасників не суперечили загальним інтересам, не підривали єдності групи.

Керівництво та лідерство – два основоположних поняття, з якими пов'язане управління групою. На відміну від керівництва, лідерство має психологічну природу і займає особливе місце в структурі неформальних взаємин як внутрішньо-правовий феномен. Слід розрізняти поняття лідерство і керівництво.

Б. Карлоф і С. Сьодеберг визначають керівництво як формальну владну позицію, що не має відношення до особистих якостей людей, а лідерство – як комплексне поняття, що містить у собі: асоціацію з людськими якостями; процес ведення інших; результат діяльності людини.

Порівнюючи поняття лідерства і керівництва, Б. Паригін визначає наступні загальні риси, які відрізняють позиції лідера та керівника:

1. Лідер з'являється неофіційно, і в основному здійснює регуляцію міжособистісних стосунків у групі, у той час як керівник призначається або обирається офіційно та покликаний здійснювати регуляцію офіційних взаємин групи.

2. Явище лідерства є менш стабільним, висунення лідера більшою мірою залежить від життєдіяльності групи та настроїв у ній, у той час як керівництво – більш стабільне.

3. Керівник виконує кілька соціальних ролей, у тому числі є представником групи ззовні. Діяльність лідера обмежується внутрішньогруповими взаєминами і взаємодіями.

4. Керівництво групою, на відміну від лідерства, має визначену систему різних санкцій, якими не володіє лідер.

5. Керівнику надані права і він несе відповідальність за діяльність групи та її результати, у тому числі перед законом.

6. Лідер не володіє такими правами та повноваженнями і не несе відповідальності як за роботу групи, так і за все, що в ній відбувається.

У соціальній психології існують різні підходи до опису і класифікації типів лідерства. В межах одного з них загальний психологічний тип лідера складається з наступних основних компонентів: емоційність, діловитість та інформованість. Відповідно до цього, лідери поділяються на три типи:

- емоційний лідер. Серце групи. Це індивід, до якого кожен член групи може звернутися за співчуттям, «поплакатися в жилетку»;

- діловий лідер. Руки групи. Здатний організувати справу, налагоджувати необхідні взаємозв'язки, забезпечувати успіх справи;

- інформаційний лідер. Мозок групи. До нього всі звертаються із запитаннями. Він – ерудит, все знає, може пояснити і допомогти знайти потрібну інформацію.

У межах іншого підходу виокремлюють десять типів лідерства, які багато в чому підходять для опису групових процесів тренінгової групи:

- сюзерен – інакше, «патріархальний володар». Лідер в образі суворого, але улюбленого батька. Здатний усувати негативні емоції та навіювати людям впевненість у собі. Його висувають в лідери на основі любові та поваги;

- ватажок – у ньому послідовники бачать вияв своїх бажань, що відповідають певному груповому стандарту. Особистість ватажка є носієм стандартів. Його намагаються наслідувати учасники групи;

- тиран – стає лідером, тому що нав'язує послідовникам почуття покори і несвідомого страху. Лідер-тиран – це домінуюча, авторитарна особистість, зазвичай його бояться і тому йому підкорюються;

- організатор – об'єднує послідовників, виступає як сила для підтримання Я-концепції та задоволення потреб кожного. Вміє знімати відчуття провини, тривоги. Його поважають;

- спокусник – стає лідером, граючи на слабкостях інших. Виступає в ролі «магічної сили», даючи вихід пригніченим емоціям інших людей. Запобігає конфліктам, знімає напругу. Його обожають і часто не помічають усіх його недоліків;

- герой – лідер, що жертвує собою заради інших. Часто яскраво проявляється в ситуаціях групового протесту. Його хоробрість об'єднує людей. На нього орієнтуються, бачать у ньому стандарт справедливості. А він вміє повести за собою інших;

- поганий приклад – виступає як джерело зарозливісті для безконфліктної особистості, заряджає інших емоційно;

- кумир – вабить, притягує, заряджає послідовників позитивною енергією.

Його люблять, обожають, ідеалізують;

- вигнанець та «цап відбивайло» – це, по суті, антилідери. Вони служать об'єктом агресивних тенденцій, що розвивають групові емоції. Доволі часто група об'єднується для боротьби з антилідером, але в разі його зникнення група розпадається, якщо немає інших загальногрупових стимулів.

Процес утворення лідерів багато в чому визначається рольовими потребами групи, на які переважно впливає стиль керівництва ведучого. У тренінговій групі процеси лідерства учасників проявляються пропорційно ступеню директивності управління групою. Якщо ведучий бере на себе не тільки керівні функції, а й лідерські, то неминучо є його більш інтенсивна взаємодія з іншими учасниками, які претендують на роль лідерів. На певних етапах розвитку групи можливим є навіть прагнення лідерів групи викликати ведучого на відверте протистояння, щоб підтвердити свій лідерський статус.

Ведучому тренінгу слід добре орієнтуватися в групових процесах та бути досить компетентним у питаннях лідерства. Він може спиратися на феномен лідерства, використовуючи його як додатковий ресурс і засіб у роботі. А може перетворити його на проблему, що завадить веденню групи.

У якості головних механізмів корекційного впливу І. Ялом обрані наступні:

1. Повідомлення інформації – отримання клієнтом у процесі групової психокорекції різноманітних відомостей про особливості людської поведінки, міжособистісної взаємодії, конфліктів.

2. Навіювання надії. Поява надії на успіх у вирішенні проблеми під впливом покращення стану інших клієнтів і власних досягнень. Успішна психокорекція клієнта виступає в якості позитивної моделі, відкриває оптимістичні перспективи для клієнтів.

3. Універсальність страждань, переживань і розуміння клієнтом того, що він не один, що інші учасники групи також мають проблеми, конфлікти, переживання. Це розуміння сприяє подоланню егоцентричної позиції, появі відчуття «спільності» та солідарності з іншими, підвищенню самооцінки.

4. Альтруїзм – можливість допомагати один одному в процесі групової психокорекції, робити щось для іншої людини. Допомогаючи іншим, клієнт стає більш упевненим у собі. Він відчуває себе здатним бути корисним і потрібним, починає більше поважати себе та вірити у власні можливості.

5. Корегуючі рекапітуляції первинної сімейної групи – клієнти знаходять у групі проблеми і переживання, які беруть початок ще у батьківській родині; почуття та способи поведінки, характерні для батьківських і сімейних взаємин у минулому. Виявлення та реконструкція минулих емоційних і поведінкових стереотипів у групі дає можливість роботи над ними, виходячи із актуальної ситуації, коли психолог виступає в ролі батька або матері для клієнта, а інші учасники – у ролі сестер, братів та інших членів родини.

6. Розвиток техніки міжособистісного спілкування – клієнт має можливість за рахунок зворотного зв'язку й аналізу власних переживань побачити свою неадекватну міжособистісну взаємодію і в ситуації взаємного прийняття змінити її, розробити та закріпити норми, більш конструктивні способи поведінки і спілкування.

7. Імітаційна поведінка – клієнт може навчитися більш конструктивним способами поведінки за рахунок наслідування психолога та інших успішних членів групи. Наголосимо, що чимало психологів недооцінюють роль цього фактора.

8. Інтерперсональний вплив – отримання нової інформації про себе за рахунок зворотного зв'язку, що призводить до змін і розширення образу Я. Можливість виникнення в групі емоційних ситуацій, які клієнт раніше не міг подолати, їх аналіз і робота над ними.

9. Групова згуртованість – симпатичність групи для її членів, бажання залишатися в групі, почуття довіри, прийняття групою, взаємне прийняття один одного, відчуття «Ми». Групова згуртованість розглядається як фактор, аналогічний взаєминам психолог-клієнт в індивідуальній психокорекції.

10. Катарсис – відреагування, емоційна розвантаженість, вираження сильних почуттів.

С. Кратохвіл у якості головних механізмів корекційного впливу обирає: участь у групі, емоційна підтримка, самодослідження і самоуправління, зворотний зв'язок або конфронтація, контроль, корективний емоційний досвід, перевірка і навчання новим способам поведінки, отримання інформації, розвиток соціальних навичок.

Фактори, що впливають на ефективність психокорекційної роботи:

1. Універсальність – «почуття спільності». Фактор позначає, що проблеми клієнта є універсальними і тією чи іншою мірою проявляються у всіх людей. Клієнт – не самотній у своїх проблемах.

2. Прийняття або акцепція. С. Кратохвіл називає цей фактор емоційною підтримкою. За її умов велике значення має створення психологічної безпеки.

3. Альтруїзм – позитивний психокорекційний ефект на клієнта, який може надавати не тільки підтримку і допомогу, одержувану від інших, але й те, що він сам допомагає іншим, співчуваючи їм, разом обговорюючи їх проблеми.

4. Відреагування або катарсис – сильний прояв афектів – важлива складова частина корекційного процесу. Проте вважається, що відреагування саме по собі не призводить до яких-небудь змін, але створює певну основу або передумову для зміни.

5. Саморозкриття. Цей механізм більшою мірою присутній при груповій психокорекції, стимулює відвертість, прояв прихованих думок, бажань, переживань. Клієнт розкриває самого себе.

6. Зворотний зв'язок або конфронтація. Зворотний зв'язок демонструє те, що клієнт дізнається від інших членів групи, як вони сприймають його поведінку, як вона на них впливає. Інші люди можуть бути джерелом тієї інформації про нас самих, яка є для нас не зовсім доступною.

7. Інсайт (усвідомлення) – розуміння клієнтом неусвідомлюваних первинних зв'язків між особливостями своєї особистості та неадаптивними способами поведінки. Інсайт належить до когнітивного навчання і разом із емоційним корекційним досвідом та досвідом нової поведінки об'єднується в категорію інтерперсонального навчання.

8. Корекційний емоційний досвід – інтенсивні переживання актуальних взаємин або ситуацій, завдяки яким відбувається корекція неправильного спілкування, здійсненого на основі складних переживань.

9. Перевірка нової поведінки. Відповідно до усвідомлення старих, неадаптивних стереотипів поведінки поступово здійснюється перехід до формування нових. Прогрес залежить від готовності клієнта до змін, ступеня його ідентифікації з групою, від стійкості його минулих принципів і позицій, від індивідуальних рис характеру. При закріпленні нових реакцій велику роль відіграють імпульси з боку групи. Соціально невпевнений клієнт, який намагається завоювати визнання пасивним очікуванням, починає виявляти активність і висловлювати власну думку. При цьому він не тільки не втрачає симпатії своїх товаришів по групі, але його починають більше цінувати і визнавати. У результаті цього позитивного зворотного зв'язку нова поведінка закріплюється і клієнт переконується в її доцільності.

10. Надання інформації, навчання спостереженню. У групі клієнт отримує нові знання про те, як люди поведуться, інформацію про інтерперсональні відмінності, про адаптивні стратегії. Тут мається на увазі не зворотний зв'язок, інтерпретація, яку клієнт отримує щодо себе, а відомості, які він набуває в результаті своїх спостережень за поведінкою інших.

Оцінка результативності групової роботи

Під результативністю групової роботи розуміють ті зміни у відчуттях, уявленнях і поведінці учасників, які сталися під впливом процесу групової діяльності.

Ефективність впливу групової роботи на її учасників – очевидна. Проте, дискусія про бажані методи відстеження результативності є ще далекою до завершення. І це зрозуміло: існує низка об'єктивних проблем і суперечливих моментів при оцінюванні підсумків групової роботи.

Найчастіше для оцінки результатів роботи групи використовують 4 методи: самозвіти учасників; тестування їх станів і особистісних особливостей; спостереження за поведінкою членів групи; оцінка третіх осіб.

Самозвіти учасників можуть бути випадковими або спеціально організованими тренером. Перші існують завжди: так чи інакше кожен із учасників дає зрозуміти, чим збагатив його тренінг і яким є ступінь його задоволення від отриманих вражень. До цього належать і висловлювання з приводу конкретної справи, і традиційне коло в кінці робочого процесу, і «спалах» на початку наступного дня тренінгу.

Для полегшення обробки звітів можна запропонувати учасникам спеціально розроблену анкету. Її основу складають уявлення тренера про найбільш вагомі надбання учасників (у відповідності до завдань тренінгу і особистої мети учасників групи).

Так, С. Петрушин розробив матрицю для відстеження «надбань» у сфері спілкування, в основу якої покладено положення про те, що в структурі компетентності у спілкуванні виокремлюються три компоненти: пізнавальний, поведінковий і емоційний. Всього характеризується 13 «надбань». До пізнавального компонента ввійшли твердження: отримав знання про себе; отримав інформацію про спілкування; отримав знання про інших; зріс інтерес до психології. Поведінковий компонент становлять твердження: знайшов друзів; вирішив проблему спілкування; став більш відкритим. Емоційний компонент відтворюють твердження: відчув сильні переживання; випробовував досвід нового спілкування; усвідомив цінність спілкування; отримав поштовх до саморозвитку.

Р. Кочюнас запропонував анкету оцінки ефективності групи, яка більшою мірою розкриває зміни у реальному житті учасників. Її основу склали запитання: «Який вплив на Ваше життя здійснила робота в групі? Які зміни у Вашому житті хоча б частково пов'язані з участю в групі? З якими проблемами Ви зіштовхнулися, коли намагалися застосувати в житті рішення, віднайдені в групі? Який вплив мала Ваша участь у групі на близьких і важливих для Вас людей?»

В. Большаков використовує власну анкету в процесі тренінгу, щоб коригувати подальший хід занять через зворотний зв'язок. Для цього він пропонує поєднувати три групи запитань, що допомагають виявити: стан учасників (наприклад: «Відчуваю себе дуже неспокійно / спокійно»); ставлення до тренера (наприклад: «Що було найменш ефективним на тренінгу?»); статус учасника (наприклад: «Я міг би багато чому навчитися у таких людей, як...»).

Вивчення взаємодії цих параметрів дає чітке уявлення про те, що було найбільш ефективним протягом тренінгу для кожного учасника.

Аналіз самозвітів, зроблений «швидко» або за допомогою контент-аналізу, дозволяє простежити своєрідність отриманого учасниками досвіду, допомагає досягнути суб'єктивну картину світу кожного. Водночас, тренеру не варто ставитися до цього методу оцінки результатів, як до об'єктивної інформації. Існує, як мінімум, три причини, що впливають на учасників і їх реальну оцінку того, що відбувається. По-перше, сама атмосфера тренінгу часто сприяє тому, щоб оцінка була лише позитивною (і тренеру, й іншим учасникам). Конформізм при цьому впливає із згуртованості та сприяє їй. По-друге, іноді особистісні характеристики учасників диктують їм ті слова, які майже не відтворюють реальність. Наприклад, певна акцентуація характеру змушує людину бути борцем, опозиціонером, і він за інерцією буде відкидати отриманий досвід; а низька оцінка може не дозволити визнати, що тренінг виявився марним. Також на висловлювані думки можуть вплинути: темперамент, ступінь тривожності або агресивності, бажаний рівень суб'єктивного контролю. По-третє, досить часто буває так, що деякі зміни можна помітити тільки через деякий час, коли група вже давно розпалася.

Тестування передбачає дослідження особистісних особливостей учасників і атмосфери тренінгу. У першому випадку найчастіше використовують метод «решітки Келлі» або більш конкретні тести у разі вузько спрямованого тренінгу. Так, тренінг

розвитку креативності припускає використання тесту, що визначає уміння в цій галузі (наприклад, методики Торренса, Гілфорда). При дослідженні атмосфери тренінгу найчастіше застосовують проєктивні методи (наприклад, тест Люшера), семантичний диференціал, соціометрію.

Тестування, безумовно, створює більш об'єктивну картину, але ведучі найчастіше (і не безпідставно) відмовляються саме від цього методу при оцінці результативності своєї праці. Проблема виникає через те, що застосування тесту в кінці тренінгу має сенс тільки в тому випадку, якщо він використовувався і на початку роботи, а відкриваючи груповий процес тестування, ведучий ризикує порушити природну атмосферу і динаміку розвитку групи. За умов переведення учасників з суб'єктної позиції на об'єкту тренер ризикує створити дистанцію між собою і ними. Крім того, на думку Р. Кочюнаса, існує небезпека нівелювання особистості учасника при зведенні його в обмежену кількість вимірювань.

Спостереження передбачає бачення тренером усіх зовнішніх змін у житті учасників: жестів, міміки, манери одягатися, способів реагування на мікросвіт групи тощо. Найменша деталь із життя учасників (припинив спізнюватися, почав голосніше говорити та дивитися в очі, змінив поставу і розпрямив плечі тощо) може чимало цікавого розповісти досвідченому тренеру.

Однак, і при використанні цього методу також існують свої пастки. Основна полягає в тому, що учаснику, який володіє ригідністю, необхідний «розбій» при звиканні до групи; і видима зміна в його поведінці може свідчити лише про те, що він адаптувався до цього середовища. А до реального світу це може не мати ніякого відношення. Друга пастка полягає в тому, що спостереження для тренера є «увімкненим». І потрібно бути напрочуд спостережливою людиною, щоб помітити всі зміни учасників.

Оцінку третіх осіб важко спланувати заздалегідь, але незважаючи на це, метод дійсно дозволяє скласти цілісне уявлення про результати роботи. Більш доцільно використовувати цей метод при роботі з дітьми. Батьки (вчителі) можуть виявитися основними замовниками і в будь-якому випадку – зацікавленими особами. Саме вони помітять, що з напрацьованого на тренінгу перейшло до реального життя. Але і тут, все не так однозначно. Досвід проведення дитячих і підліткових тренінгових груп засвідчує, що помітити зміну і, тим більше, побачити в ній позитивний контекст здатний тільки той, хто сам отримав психологічну допомогу. У випадку паралельної роботи з дітьми та батьками, останні стовідсотково бачили зміну в дітях і зраділи цьому, а в групах, де робота велася тільки з дітьми, «радісних» батьків не більше 20 %. У чому причина феномену? Психологічна допомога завжди передбачає підвищення самостійності людини, її впевненості у власних силах, що далеко не завжди позитивно сприймається оточуючими. Крім того, будь-яка зміна в поведінці людини вимагає адаптації до неї її близьких. Але вони не ходили до психолога і не збиралися змінюватися! У дорослих групах оцінку третіх осіб можна використовувати здебільшого випадково, але тим вона і є ціннішою.

Але загалом, психологу не слід розраховувати на таке диво і краще бути готовим до того, що треті особи не завжди оцінять його працю позитивно. Процедура оцінювання результатів як і методи роботи, також може бути різною.

Оцінювати результати можливо: у процесі тренінгу (наприклад, у кінці кожного робочого дня); після його закінчення; через деякий час (що особливо важливо для оцінки перенесення змін до реального життя).

Найбільш цілісну картину результатів застосування групової роботи надає адекватне поєднання мети роботи з обраним методом і часом оцінювання. Так, наприклад, тренінг, спрямований на розвиток умінь (розвитку креативності), краще оцінювати за допомогою тестування в процесі та наприкінці групової роботи. А тренінг із розвитку особистості (наприклад, подолання сором'язливості) логічно оцінити через певний час на контрольній зустрічі за допомогою самозвітів і спостереження.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає специфіка психокорекційних груп?
- Сформулюйте основні механізми корекційного впливу.
- У чому, на Вашу думку, полягають фактори ефективності психокорекційної роботи?
- У чому полягає оцінка результативності групової роботи?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Психокорекція та психодіагностика – це одне й те саме.
- Ефективність впливу групової роботи на її учасників є очевидною.

II. Практичні вправи

Вправа «Скеля» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри і безпеки, зниження втоми і підвищення настрою.

Методичні рекомендації. Учасники шикуються у шеренгу, зображуючи елементи скелі, що нависла над прірвою. Відповідно до свого вибору вони можуть стати прямовисною стіною без виступів, розкидистим деревом, зручним пеньком, гірською квіткою, альпіністом тощо. На дуже невеликій відстані від шеренги малюється лінія паралельна їй, що символізує край гірської стежки. Після цього, Ведучий зазначає: «Гравець, що стояв крайнім у шерензі, повинен пройти стежкою. Таким, що пройшов вважається учасник, який жодного разу не заступив за лінію. Можна зробити дві спроби. Учасник, що завершив проходження стає на початку ряду, і лише тоді починає свій шлях наступний крайній гравець. Інші учасники повинні поводити себе у відповідності до обраної ролі: відштовхувати подорожнього, притискати його до прірви, протягувати руку допомоги тощо.

Вправа «Нехай встануть ті...» (О. Горбатова)

Мета: покращення настрою, зближення групи.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Тренер прибирає свій стілець і, стоячи, дає інструкцію: «Зараз я скажу: «Нехай встануть ті...» і додаю будь-яку ознаку (кому подобається тренінг; хто любить себе; у кого гарні очі...). Ті з вас, до кого це має відношення, повинні швидко встати і перебігти на нове місце. Оскільки я теж спробую сісти на чийсь стілець, одному з вас місця не вистачить. Він і буде наступним ведучим. Отже, нехай...».

Вправа «Водорості» (О. Горбатова)

Мета: розрядка ситуації втоми або напруги, зближення групи.

Методичні рекомендації. Учасники поділяються на мікрогрупи по 6-8 осіб. Кожна мікрогрупа вибудовується щільним кільцем. Один із учасників стає всередину кола, він закриває очі, схрещує на грудях руки і, не відриваючи ніг від підлоги, віддається на волю рук інших, які м'яко відштовхують, ловлять і передають його один одному. Через деякий час цей учасник стає поруч із іншими, а його місце займає інший.

Інструкція головному гравцеві: «Чим більше Ви довіритесь чужим рукам, тим менше вони будуть відчувати Ваш вагу, і тим злягодженіше будуть їх рухи, що, в свою чергу, дозволить Вам сильніше розслабитися і отримати більше енергії».

Вправа «Знайди пару» (О. Горбатова)

Мета: підвищення спонтанності учасників та їх розкутості, створення атмосфери довіри та безпеки.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Зараз я роздам Вам картки з назвами тварин. Ви повинні прочитати їх на самоті. Після цього ви всі по команді встаєте і починаєте зображати цю тварину. Користуватися можна тільки невербальними способами. Усі назви у картках повторюються двічі, тому кожна тварина буде зображуватися двома учасниками. Ваше завдання – знайти свою пару і стати поруч, нічого не обговорюючи. Потім я підйду до кожної пари і поставлю запитання: «Хто Ви?»»

Вправа «Зіпсований телевізор» (О. Горбатова)

Мета: згуртованість групи, зниження напруги та втоми.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Інструкція: «Зараз ми з вами оберемо головного учасника, який загадає будь-який предмет. Після чого всі заплющують очі. Головний учасник доторкнеться до свого сусіда, той відкриє очі та більше не буде їх заплющувати до кінця гри. Головний учасник повинен невербальними засобами зобразити йому задуманий предмет, і коли сусід що-небудь зрозуміє для себе, він доторкнеться до наступного учасника... Гра продовжується в повній тиші (сміх не забороняється) і в швидкому темпі (щоб не занудьгували останні гравці). По завершенню кола всі учасники, починаючи з останнього, починають розповідати, що вони отримали та передали.

Вправа «Передай емоцію» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри та безпеки, згуртованість.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Інструкція: «Зараз ми з вами оберемо головного учасника, який загадає будь-яку свою емоцію. Після чого всі закривають очі. Головний учасник доторкнеться до свого сусіда, той розплющить очі і більше не буде їх закривати до кінця гри. Головний учасник повинен невербальними засобами зобразити йому задуману емоцію, і коли сусід що-небудь зрозуміє для себе, він доторкається до наступного учасника, щоб передати ту ж емоцію, але своїми методами. Гра продовжується в повній тиші та в швидкому темпі. По завершенню кола всі учасники, починаючи з останнього розповідають, яку емоцію вони отримали та передали.

Вправа «Хвіст до хвоста» (О. Горбатова)

Мета: згуртованість, зниження втоми і підвищення настрою.

Методичні рекомендації. 1-ий етап. Всі учасники стоять в загальному колі. Інструкція: «Зараз я вам буду давати команди (наприклад, «Хвіст до хвоста!», «Ніс до носа!», «Права рука до лівої ноги!» тощо), і Ви, згідно з моїми словами, повинні дуже швидко утворити пари, доторкнувшись до напарника частиною тіла, яку названо».

2-ий етап. Інструкція: «Зараз ми продовжимо гру, але тепер ви спробуйте змінити свою модель поведінки. Ті учасники, які займали активну позицію, почекайте, поки вас оберуть; ті, хто обирав тільки поруч стоять. Відстежте, як ви почуваетесь у новій ролі».

Вправа «Прорвися до кола» (О. Горбатова)

Мета: розрядка ситуації і втоми, підвищення рівня згуртованості.

Методичні рекомендації. Всі учасники стоять в загальному колі. Один із них виходить за межі кола, а інші беруться за руки і щільно притискаються один до одного. Завдання головного гравця – будь-якими засобами (вмовляннями, силою, маніпуляцією) прорватися до кола.

Вправа «Встань до шеренги» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри, зняття напруги.

Методичні рекомендації. Учасники діляться на дві мікрогрупи, кожна з яких вибудовується в шеренгу. Інструкція: «Зараз я буду давати завдання; їх треба виконувати швидко, точно і мовчки. Сутність завдань в тому, що ви всередині своєї шеренги повинні помінятися місцями у відповідності до певної ознаки.

Завдання 1: вишикуйтеся за зростом; найвищий учасник займає крайню ліву позицію.

Завдання 2: вишикуйтеся за кольором волосся; учасник із темнішим волоссям займає крайню ліву позицію.

Завдання 3: вишикуйтеся за кольором очей; учасник із темнішими очима займає крайню ліву позицію.

Завдання 4: вишикуйтеся за кольором одягу; учасник в темнішій одежі займає крайню ліву позицію.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Завдання групової психокорекції фокусуються на трьох складових самосвідомості:

А. саморозуміння;

Б. ставлення до себе;

В. саморегуляція;

Г. усі відповіді вірні.

2. У психології традиційно вирізняють такі основні ознаки групи:

А. усвідомлення учасниками своєї приналежності до групи;

Б. наявність певних змін у поглядах і поведінці окремих учасників, зумовлені їх приналежністю до групи;

В. дія «групового тиску», що спонукає учасників поводитися у відповідності до прийнятих у групі норм;

Г. усі відповіді вірні.

3. У межах іншого підходу виокремлюються типів лідерства, які багато в чому підходять для опису групових процесів тренінгової групи:

А. 10; Б. 15; В. 6; Г. немає вірної відповіді.

4. У ньому послідовники вбачають вираження своїх бажань, що відповідають певному груповому стандарту:

А. сюзерен;

Б. ватажок;

В. тиран;

Г. організатор.

5. Можливість допомагати один одному, робити щось для іншої людини у процесі групової психокорекції:

А. навіювання надії;

Б. імітаційна поведінка;

В. альтруїзм;

Г. розвиток техніки

міжособистісного спілкування.

6. Універсальність – «почуття спільності».

7. Зворотний зв'язок свідчить про те, що клієнт не дізнається від інших членів групи, як вони сприймають його поведінку, як вона на них впливає.

8. Найчастіше для оцінки результатів роботи групи використовують 4 методи.

9. С. Петрушин запропонував анкету оцінки ефективності групи, яка більшою мірою відтворює зміни у реальному житті учасників.

10. Спостереження передбачає бачення тренером усіх зовнішніх змін у житті учасників.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Уявіть, що людина, далека від психології, запитує Вас: «Що таке психокорекційна група?» Дайте Вашому співрозмовнику вичерпну і зрозумілу відповідь.

- Користуючись отриманими знаннями і особистим досвідом, переконайте людину, яка бажає взяти участь у психокорекційній роботі зробити позитивний вибір.

ТЕМА: КЕРІВНИЦТВО ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЮ ГРУПОЮ

Мета: дослідити особливості керівництва психокорекційною групою, окреслити особливості поведінки ведучого групи, визначити принципи надання психологічної допомоги, вивчити вимоги, що висуваються до психолога.

Рекомендована література:

- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Мельник С.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С.Н. Мельник – Владивосток, Дальневосточный университет, 2004. – 55 с.
- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Керівництво групою. Функції ведучого. Предмет роботи ведучого. Стиль ведення групи. Ко-тренерство. Манера поведінки ведучого на початку тренінгу. Технічний супровід ведучого для створення атмосфери довіри.
- Особливості поведінки ведучого групи. Особливості сприйняття людини. Механізми формування рапорту з групою. Мова як засіб впливу і передачі інформації. Невербальна комунікація. Комунікативна конгруентність. Прийоми активізації та управління увагою. Практика використання питань. Техніки активного слухання.
- Принципи надання психологічної допомоги. Конфіденційність: її умови та випадки руйнування.
- Вимоги, що висуваються до психолога, який здійснює психокорекційні заходи. Основні компоненти професійної готовності до корекційної діяльності. Проблеми підготовки ведучих.

1.1. Теоретична довідка

Важливу роль у груповій корекції відіграє поведінка ведучого, яка значною мірою визначається її теоретичною орієнтацією. Позиція його може бути директивною і недирективною.

Основні завдання ведучого:

1. Спонування членів групи до прояву стосунків, установок поведінки, емоційних реакцій, розробка запропонованих тем.
2. Створення в групі умов для повного розкриття клієнтами своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки, підтримки і захисту.
3. Встановлення і підтримка в групі певних норм, гнучкість у виборі директивних і недирективних технік впливу.

Засоби впливу ведучого можна розділити на два види: 1) вербальні; 2) невербальні.

До вербальних належить: структурування процесу занять; збір інформації; інтерпретація; переконання; надання інформації; постановка завдання.

До невербальних належить: міміка, пантоміміка. Робота під наглядом супервізора дозволяє звернути увагу на ригідні способи розв'язання деяких групових проблем психологом, обговорити тактику поведінки у деяких унікальних ситуаціях, що виникають у групі.

І. Ялом виокремлює дві *основні ролі керівника групи*: технічний експерт; еталонний учасник.

Типові помилки керівника групи:

1. Тенденція до використання провідних учасників групи у власних інтересах.
2. Прагнення досягти своєї прихованої і невисловленої мети.
3. Орієнтація лише на одну стратегію або на один метод, що може викликати

недовіру групи до ведучого.

4. Обтяженість власними значними переживаннями, на основі чого може виникнути центрування групи на ведучому.

5. Неприйняття особистісної емоційної участі в групі.

К. Рудестам акцентує увагу в психокорекційних групах на наступних *функціях ведучого*: експерт, каталізатор, диригент і зразковий учасник.

1. Функція експерта: коментарі групових процесів на рівні одного учасника або групи в цілому; коментарі простих поведінкових актів; коментарі поведінки в цілому «тут і зараз», «колись і там».

2. Функція каталізатора: спонукає групу до дій; повертає увагу учасників до почуттів; спонукає до рефлексії дій; створює в групі позитивний зворотний зв'язок; стимулює вивільнення індивідуального і групового потенціалу.

3. Функція диригента: допомагає групі вирішувати проблеми і досягати мети; регулює варіанти внутрішньогрупової поведінки; підтримує спроби обговорення думок і почуттів, що виникають в учасників; регулює поріг тривожності в групі (помірна тривожність корисна для розвитку).

4. Зразковий учасник: у групі звичайно клієнти наслідують поведінку керівника.

С. Кратохвіл наводить 5 основних ролей керівника групи: лідер; аналітик; коментатор; експерт; автентична особистість.

Роль активного лідера, керівника. Керівник визначає активність людей, спрямовує їх діяльність, пояснює, розтлумачує, керує, навчає інших. Про цю роль можна говорити як про роль вчителя, інструктора, режисера, ініціатора і захисника. Керівник відкрито виявляє свою владу. Він використовує її, щоб здійснювати постійний вплив на учасників групи; спонукає їх, охороняє, підтримує, зіштовхує, критикує і стимулює. Виконання усіх цих ролей група просто чекає від свого керівника і таким би хотіла його бачити. У керованій у такий спосіб групі клієнти частіше звертаються до ведучого за вказівками, підтримкою і порадою, вони хочуть знати його думку і дуже сильно від нього залежать. У тренінгових групах цей підхід може зустрічатися тільки на початку тренінгу і в легкій формі. В іншому випадку, група буде постійно звертатися до тренера за вказівками, оцінками, порадами, постійно просити його підказати «правильну» поведінку, і тим самим повністю втратить самостійність. Така позиція є небезпечною і для власне тренера – можна захопитися і перетворитися на своєрідного «гуру», який усіх навчає, наставляє та, як наслідок, керує.

Роль аналітика. Для різних варіантів психотерапії з психоаналітичною орієнтацією, зокрема для аналітичної групової психокорекції, характерним є те, що ведучий повинен весь час бути присутнім при реалізації перенесення як позитивних, так і негативних інфантильних почуттів до батька і матері. Він зобов'язаний бути для клієнтів чимось на зразок невідомого білого аркуша. Ведучий має поводити себе абсолютно індиферентно, слухати все пасивно, абсолютно не виявляти себе, нічого не радити, не засуджувати, не виражати у жодній мірі свої почуття та оцінки. Аналітик повинен залишатися для клієнтів незнайомою особистістю – загадкою, фантазією, непохитним і безпристрасним. Хоча клієнти, у свою чергу, можуть відтворювати перед ним найрізноманітніші види сімейних взаємин, використовувати його в якості необхідного матеріалу для цього зображення (як піддослідного), сам він анітрохи не втручається, його особистість залишається для них взагалі невідомою.

Ця поведінка тренера можлива лише за умови, коли група вже здатна працювати самостійно. На початку тренінгу така поведінка тренера тільки спровокує невдоволення групи.

Роль коментатора. Коментатор, як у свою чергу і аналітик, передає групу самій собі, не керує та не направляє її діяльність занадто активно. Через більш-менш рівномірні інтервали він збирає групу, узагальнює і коментує все, що відбулося за цей відрізок часу. Він цілком націлений на груповий процес і демонструє групі своєрідне дзеркало. Якщо коментарі є регулярними, то вони відбуваються протягом 15-20 хвилин під час пауз. Вони можуть мати характер:

- спостережень, які ведучий презентує ніби не від себе особисто, а у вигляді резюме діяльності групи, без вияву власних почуттів та оціночних суджень;
- перерахування та класифікації з використанням адекватного понятійного апарату;
- гіпотез, які передбачають те, що може статися в групі і його причини.

Найчастіше цю роль тренер виконує, допомагаючи групі підвести підсумки обговорення будь-якої гри. Але в той же час інколи допустимо, щоб тренер висловлював свою думку як учасник групи або звертав увагу учасників на момент, який вони залишили непоміченим.

Роль посередника або експерта. Посередник не несе повної відповідальності за все, що відбувається в групі. Однак, інколи він втручається в діяльність учасників і спрямовує її так, щоб вона ефективно просувалася до поставленої мети. Посередник майже не бере участі в тренінгу, про свої почуття не говорить, але іноді радить, що слід було б зробити, підказує зміст того чи іншого заходу або в зручну хвилину використовує будь-який психокорекційний прийом, пропонуючи наприклад, зіграти психодраматичну сценку або безсловесно відтворити власні почуття. Тренер стежить за учасниками і координує обговорення; якщо він помічає, що хтось ніяк не може проявити себе або навіть просто отримати слово, він має змусити групу надати цій людині можливість висловитися. Група сприймає його як експерта, котрий розбирається в багатьох питаннях і може надати інформацію, щось розтлумачити. Він не нав'язує авторитарно рішення, навіть ніби і не помічає, не сприймає рішень групи; своїми зауваженнями він допомагає всебічно розкрити будь-яке питання. Ця роль є найбільш прийнятною для тренінгової групи: тренер допомагає тільки тоді, коли це необхідно групі. Він не відмовляється відповідати на запитання групи, якщо це призведе до більш швидкого і глибокого розуміння нею конкретної ситуації.

Потрібно розуміти, що тренінгові та психокорекційні групи – це зовсім різні групи із абсолютно відмінними завданнями. У тренінгу оптимальний вибір ролі залежить від конкретної групи. Залежність вибору ролі від етапу розвитку групи є зрозумілою: чим більше просунулася група в динаміці, тим пасивнішу роль може відіграти тренер; чим більше група зробить власних відкриттів, чим більше сформулює висновків і правил, тим краще. Якщо все це презентує тренер, то у групі з'явиться бажання з ним сперечатися. Зрозуміло, що дотримуватися цієї пасивної позиції на початку роботи групи неможливо, оскільки це призведе до зростання напруженості, та, як наслідок, група може об'єднатися проти тренера, що є абсолютно непродуктивним.

Основна мета тренера – не заважати і не «тягнути ковдру на себе», а допомагати. Необхідно розуміти, що роль тренера є допоміжною. Не він працює в групі, а група працює на тренінгу. Тренер, як і будь-який керівник, спрямовує групу лише тоді, коли це їй необхідно.

Дуже часто під час тренінгів буває так, що тренер дає групі значне, години на півтори-дві, завдання і потім виходить, а група продовжує працювати самостійно. Присутність або відсутність тренера їй не допомагають і не заважають. Коли б не повернувся тренер – учасники ще сидять, працюють, пишуть свій проект. Ця ситуація є абсолютно нормальною. Таким чином, можна говорити про те, що оптимальна роль тренера в групі орієнтується на зростаючу готовність групи самостійно працювати і на здатність ведучого помічати ці зміни та не заважати їм. Роль тренера є настільки пасивною, наскільки група вже готова працювати самостійно. Тренер завжди готовий допомагати групі, якщо це необхідно. Іншими словами, він не виконує якусь певну роль, а просто підлаштовується під роботу групи.

Ко-тренерство (спільне проведення групи). Є реальні переваги роботи тренерів в команді, особливо за наявності у них різних стилів ведення групи. Добре підібрана команда тренерів не тільки є корисною для учасників, але й може бути величезним джерелом зворотного зв'язку та особистісного зростання, у міру того як тренери, доповнюють один одного, вчаться один у одного. При цьому важливо спланувати дії, узгодити підходи і забезпечити взаємний зворотний зв'язок щодо своєї роботи.

Тренери, які працюють в команді, повинні діяти з метою довершення і підтримки один одного. Група не повинна бути місцем їх «пошуку істини». Корисно укласти угоду про те, як і в який момент доповнювати один одного, надавати додаткову інформацію. Якщо другому тренеру є що додати, то це повинно бути зроблено у відповідний момент. Два тренери не повинні говорити одночасно і конкурувати один із одним. Учасникам не принесе багато користі спостереження того, як тренери сперечаються або висловлюють абсолютно протилежні точки зору. Але якщо все ж один із тренерів не згоден з іншим, у свою чергу він може погодившись з існуванням такої точки зору, додати те, що він вважає за потрібне.

Невербальна комунікація. Невербальна комунікація відбувається, як правило, неусвідомлено, мимовільно. Контролювати своє мовлення можна шляхом аналізу міміки, жестів, інтонації.

Прийоми активізації та управління увагою. Для успішної взаємодії необхідно налаштувати співрозмовника на правильне сприйняття інформації, викликати в нього інтерес до теми розмови і до того, що відбувається, сформулювати готовність до розуміння та аналізу повідомлення. Для цього керівнику потрібно володіти прийомами активізації та управління увагою людини. Під активізацією уваги розуміється пробудження активності сприйняття людини, посилення її розумової діяльності та почуттів.

Зазвичай, найбільш надійний спосіб привернути увагу людини – почати говорити з нею про те, що її хвилює. Однак, не можна не враховувати і те, як ви говорите. Ви можете зробити свою мову виразною, чуттєвою та емоційною, а можете промовляти невиразно і байдуже; зрозумілим є те, що вплив на слухача за таких умов буде різним.

Засіб, за допомогою якого ви доносите ваше повідомлення до партнера, – ваш голос. Можна без перебільшення стверджувати, що голос людини – це явище, в якому переплітаються її свідоме (зміст мови) і несвідоме (характеристики голосу). Для слухачів часом важливо не стільки те, що ми говоримо, скільки те, як ми це робимо.

1. Прийом «нейтральної фрази» – полягає в тому, що спілкування зі співрозмовником керівник розпочинає з фрази, безпосередньо не пов'язаної з темою, яка його цікавить, але має відношення до співрозмовника.

2. Найбільш простим способом отримання уваги співрозмовника є підвищення голосу.

3. Прийом «заманювання» – полягає в тому, що ініціатор спілкування спочатку вимовляє те, що важко сприймається, наприклад, говорить дуже тихо. Співрозмовнику для розуміння сказаного доводиться робити зусилля, які передбачають концентрацію уваги.

4. Важливим способом фокусування уваги є прийом встановлення зорового контакту.

5. Прийом «акцентування» використовується у тих випадках, коли необхідно звернути особливу увагу партнера на найважливіші (на думку мовця) моменти в повідомленні.

6. «Нав'язування ритму». Увага людини постійно коливається, і якщо керівник свідомо не буде докладати зусиль до того, щоб весь час налаштовувати слухача, то вона неминуче буде «зникати», перелаштовуватися на щось інше.

7. Прийом «своєчасного використання пауз» здійснює підготовку партнера, виокремлює думку і дозволяє оцінити важливість сказаного.

8. Прийом «переформулювання» – дієвий засіб підтримки уваги та посилення впливу. Раніше висловлена думка переформулюється ініціатором по-новому, іншими словами і виразами.

9. Прийом «провокації». На короткий час у співрозмовника викликається реакція незгоди з викладеною інформацією. У нього відразу ж з'являється бажання її виправити, уточнити.

10. Прийом «гіперболи». Не бійтеся вдаватися до перебільшення, щоб

загострити увагу слухача, але потім не забудьте чітко викласти свою позицію стосовно порушеної проблеми.

11. Прийом «прогнозу». Спираючись на реальні факти, пропонуйте співрозмовнику робити прогнози очікуваних подій.

Активне слухання становить собою не просто засіб, методику чи техніку, а є принципом роботи багатьох консультантів. Сутність активного слухання полягає в тому, що психолог спеціально приділяє більше уваги вербальним повідомленням клієнта, здійснює як поверхову, так і більш глибоку смислову інтерпретацію того, що відбувається. Потім формулює відповідь, яка відображає досить глибокий рівень розуміння переживань клієнта. Навички активного слухання є дуже важливими для керівника групи і належать до найскладніших.

Труднощі в роботі ведучого групи:

1. Встановлення психологічної дистанції. Тренер повинен відчувати себе господарем ситуації, але цього не повинна відчувати група. Оптимальним є сприйняття ведучого як звичайної людини. Тренер не повинен говорити – «я не знаю, що робити», сумніви потрібно висловлювати – «давайте разом поміркуємо, що нам робити».

2. Група, в якій завершилася робота, завжди є ріднішою, привабливішою за нову.

3. Емоційна пастка. Коли серед учасників групи є двоє, що викликають: один – симпатію, інший – неприйняття, небезпечно виокремлювати одного в центр уваги групи, а іншого ігнорувати.

4. Уся група розділилася на два полярних табори – одні не сприймають інших. Ведучий має зберегти однакове ставлення до обох підгруп; спробувати нейтралізувати лідера; призначити ролі за ступенем успішності в попередніх вправах; надати роботі групи ділового акценту, що знизить емоційні переживання та їх вагомість.

5. Агресивні реакції – це сигнал щодо процесу лабілізації. Фактично, це злість на себе, спрямована на інших. Іноді агресивні реакції можуть бути викликані власне тренером: якщо керівник буде орієнтований тільки на успіх, то в групі може виникнути суперництво, тому і необхідно налагоджувати співпрацю учасників.

6. Психологічні опіки. Це явище пов'язане з процесами лабілізації та зміни «Я-образу» в особистісно-орієнтованих тренінгах. Коли ступінь конфлікту особистості, з огляду на самонеадекватність, є дуже значним, можливими стають сильні емоційні потрясіння, так звані «психологічні опіки». Вони також можуть бути пов'язані з опрацюванням у процесі тренінгу проблемної, життєвої ситуації конкретного учасника групи.

Конфіденційність: її умови та випадки руйнування

Керівник зобов'язаний додержуватися конфіденційності у всьому, що стосується взаємин із клієнтом, його особистого життя і життєвих обставин. Виняток становлять випадки, коли виявлені симптоми є небезпечними для клієнта та інших людей. За таких обставин психолог зобов'язаний проінформувати тих, хто може надати кваліфіковану допомогу. Конфіденційності можна не дотримуватися, якщо клієнт просить або погоджується, аби в його інтересах інформацію було передано іншій особі. Керівник не збирає додаткових відомостей про обстежуваного без його згоди і задовольняється лише тією інформацією, яка потрібна для виконання професійного завдання. Запис на магнітну стрічку та відеоплівку, фотографування і занесення інформації про клієнта до комп'ютерних баз даних здійснюються лише за згодою учасників. Керівник зобов'язаний зберігати професійну таємницю, не поширювати відомості, отримані у процесі діагностичної і корекційної роботи, дотримуватись анонімності щодо імені клієнта (наприклад, під час навчання, у публікаціях). Для демонстрації та прослуховування будь-яких матеріалів потрібний письмовий дозвіл людини, за чією згодою вони були записані; на вимогу клієнта матеріали негайно знищуються.

Вимоги до тренера. Ведучий тренінгової групи, тренер – це та людина, яка організовує роботу і несе відповідальність за її наслідки. З цього випливають особливості відбору та підготовки тренерів. Освіта повинна охоплювати вивчення основ психології (наприклад, різні спеціалізації психологів, педагогів, медиків,

соціальних педагогів, соціальних працівників, певні менеджерські спеціальності, пов'язані з менеджментом персоналу тощо). Крім того, кандидат у тренери повинен пройти тренінг для керівників як спеціальну програму, що має містити такі компоненти: теоретична підготовка, спостереження за роботою досвідчених тренерів; супервізії перших тренінгів; набуття особистого досвіду учасника тренінгової групи; набуття особистого досвіду застосування прийомів психотерапії та психопрофілактики.

Досвід, який отримує тренер під час навчання, є надзвичайно важливим для подальшої самостійної роботи, адже він одночасно охоплює кілька ролей: *учасник, спостерігач, тренер*. Як учасник, майбутній тренер робить те, що й інші учасники групи, емоційно реагує на події, ставить запитання, відчуває на собі все те, що відчуватимуть учасники його майбутніх груп. Отже, чим активнішим буде виконання ролі учасника, тим краще навчиться тренер передбачати та відчувати можливі наслідки тих чи інших вправ. Як спостерігач, майбутній тренер присутній на заняттях або переглядає з досвідченим тренером відеозаписи його занять, що дає можливість стежити за реакціями групи на поведінку тренера, «приміряти на себе» те, що відбувається у групі, створювати моделі власного тренінгу. Після завершення спостереження корисно вислухати коментарі досвідченого тренера стосовно того, що відбувалося в групі, та обговорити питання: мета кожної вправи; послідовність вправ; ознаки, за якими тренер дізнався про успішність своєї роботи; особливості групової динаміки та будь-яких незрозумілих моментів (відповідні запитання варто записувати під час спостереження).

Як тренер, людина набуває практичного досвіду стосовно всього того, що відбувається під час тренінгу; усвідомлюючи, що успіх тренінгу залежить від нього та учасників, а не від організаторів програми, тренерів-попередників, авторів підручників із проведення тренінгів тощо. Отже, бажано спрямовувати увагу на групу, події, які відбуваються тут і зараз, а не на спогади про побачені тренінги та прочитані книги.

Принципи надання психологічної допомоги розкривають певні нюанси, на які потрібно звернути увагу в практиці роботи з клієнтом:

1. Принцип активності особистості. Залишаючись пасивною, жодна сторона не виконає свого завдання.

2. Принцип діалогічності. Тільки присутність іншого може стати відправною точкою для подальшого розвитку.

3. Принцип безумовного прийняття. Передбачає вміння консультанта концентруватися на позитивних моментах досвіду клієнта, сприймати людину такою, якою вона є.

4. Принцип відповідальності. Кожна людина потенційно готова відповідати за себе. Ніхто не в змозі допомогти іншому психологічно, адже це зміни у внутрішньому просторі особистості.

5. Принцип технічності психологічної допомоги, тобто тлумачення психологічної проблематики як психотехнічної за предметом і методом. Керуючись натхненням, консультант не має права забувати про вимогу щодо технічності своєї роботи.

6. Принцип системності, який полягає в системному аналізі будь-якого явища та в системному підході до будь-якого симптому в усіх площинах: через тіло, душу та духовне життя особистості.

7. Принцип позитивного переосмислення того, що відбувається, та активація гуманістичних цінностей.

8. Принцип конфіденційності. Психолог зберігає всі таємниці, що стосується клієнта, його особистих проблем і життєвих обставин (окрім випадків, передбачених законом, про які клієнт попереджається психологом).

1.2. Питання для самоконтролю

1. Основні функції ведучого.

2. Особливості поведінки ведучого.

3. Стиль ведення групи.
4. Технічний супровід ведучого для створення атмосфери довіри.
5. Принципи надання психологічної допомоги.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

1. Який принцип надання психологічної допомоги, на Вашу думку, є основним? Обґрунтуйте свою відповідь.

2. За яких умов формується конфіденційність? У результаті чого можливе її руйнування? Дайте відповідь із наведенням прикладів.

II. Практичні вправи

Вправа «Опис-інтерпретація» (О. Євтихов)

Мета: розвиток відчуттів особистості (розрізнення сенсорно сприйнятої інформації та чуттєво пережитої).

Методичні рекомендації: Учасник стає на певне місце (наприклад, у центрі кімнати) і отримує завдання описувати те, що відбувається в кімнаті, в тому числі власні дії. Ведучий звертає увагу учасника на помилки, якщо він подає замість опису – інтерпретацію.

Орієнтовний опис: «я стою в кімнаті; навколо мене сидять люди; я чую звуки, що лунають з вулиці».

Якщо учасник замість останньої фрази говорить, наприклад: «Я чую спів птахів, який лунає з вулиці», то Ведучий його виправляє, зазначаючи, що «це – інтерпретація», оскільки він не може бачити цих птахів, а чує лише звуки та інтерпретує їх, виходячи з наявного у нього досвіду. Досвід може не відповідати цій ситуації, через це інтерпретація може бути помилковою. Тому за умовою завдання можна говорити тільки про «звуки, що доносяться з вулиці, схожі на спів птахів».

Вправа «Дізнайся по руках» (О. Євтихов)

Мета: розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння.

Методичні рекомендації:

Варіант 1 (простий). Вправа виконується в колі, обирається доброволець, який сідає на стілець, розміщений у центрі кола. Йому зав'язуються очі та дається інструкція: до нього в довільному порядку будуть підходити люди і класти свої руки йому на долоні. Завдання добровольця: пізнати людину по руках і назвати її ім'я. Якщо він вгадав, то ведучий стверджує: «Так».

Учаснику необхідно вгадати двох людей, після цього на його місце сідає наступний учасник. По закінченні виконання вправи відбувається обговорення.

Варіант 2 (складний). Стільці розставляються у два ряди один навпроти одного. Учасникам пропонується зняти з рук прикраси, годинники і зав'язати собі очі. Ведучий розсаджує їх один навпроти одного так, щоб вони не знали, хто перед ними знаходиться.

Завдання учасників: тільки торкаючись рук сидячої навпроти людини, охарактеризувати її, назвати ім'я. При цьому учасникам пропонується привітатися (потиснути руки). Далі вони можуть так чи інакше взаємодіяти один із одним – «боротися» і «миритися», але торкаючись тільки рук партнера. Протягом останніх хвилин «спілкування» учасникам пропонується «попрощатися» руками. Після цього кожному учаснику по черзі пропонується декількома словами охарактеризувати сидячу напроти людину і вгадати, хто перебуває перед ним. Після чого він може зняти пов'язку.

Вправа «Сліпий мандрівник» (О. Євтихов)

Мета: розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння.

Методичні рекомендації: учасникам зав'язуються очі, і вони на дотик переміщуються по кімнаті. При зустрічі двох таких «мандрівників» їх завдання – пізнати один одного. Вони можуть розмовляти або торкатися один одного. Однак, їм не можна повідомляти один одному свої імена або іншу інформацію, стосовно себе. Після

того як обидва учасники здогадалися про ім'я один одного, вони кличуть ведучого і повідомляють йому про свої припущення. Якщо учасники визначили правильно, ведучий повідомляє їм про це.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Принцип конфіденційності передбачає:

А. нерозголошення інформації за будь-яких обставин;

Б. повідомлення інформації про клієнта зацікавленим особам із урахуванням етичних принципів;

В. врахування психологічних факторів ризику;

Г. всі відповіді вірні.

2. Відповідальність психолога за оприлюднення імені потенційної жертви агресивних намірів клієнта найточніше характеризується твердженням:

А. несумісна з принципом конфіденційності;

Б. є справою вибору;

В. юридичний обов'язок;

Г. всі відповіді вірні.

3. Яка з перерахованих навичок є найважливішою для психолога та допомагає йому досягнути сутність стану клієнта:

А. вміння інтерпретувати результати психологічного обстеження;

Б. вміння виявляти глибинні мотиви станів і звернення за допомогою;

В. можливість відрізнити істину та брехню в повідомленнях клієнта;

Г. всі відповіді невірні.

4. Принцип, що спирається на контроль нормального психічного розвитку –

А. принцип порівняння з віковою нормою психічного розвитку;

Б. принцип індивідуального життєвого шляху;

В. принцип дотримання інтересів клієнта;

Г. всі відповіді невірні.

5. Принцип відмови від конкретних рекомендацій передбачає:

А. переадресацію іншим спеціалістам;

Б. спільне формулювання вирішення проблеми;

В. надання вибору можливого вирішення проблеми з безлічі варіантів;

Г. всі відповіді невірні.

6. Принцип, заснований на розгляді всіх можливих внутрішніх і зовнішніх причин порушень, називається принципом системності.

7. Роль психолога в групі, орієнтована на формування та вироблення умінь і навичок ефективної поведінки, називається вчитель.

8. До вітчизняних принципів психокорекції не належить принцип духовності.

9. Конфронтація в груповій психокорекції розуміється як відкрита зустріч учасників групи з самими собою.

10. Виокремлюють 4 основних стилі керівництва: емоційна стимуляція, піклування, пізнавальна орієнтація, виконавча функція.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

• Спрогнозуйте, які проблеми та недоліки можуть виникати під час роботи психокорекційної групи у відповідності до керівництва ведучого за певним стилем і напрямом роботи. Які існують способи подолання цих недоліків та їх профілактика?

• Які зміни можуть відбуватися з особистістю після проведення практичних вправ, спрямованих на розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння? Наведіть приклади.

ТЕМА: ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ В ГРУПІ

Мета: дослідити проблемні ситуації, що можуть виникнути у груповій роботі, вивчити особливості перенесення, залежності, застосування дотиків до клієнта.

Рекомендована література:

- Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 237 с.
- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. - К. : ТОВ "КММ", 2006. - 240 с.
- Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Гостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.
- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб.пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

1. Обговорення теоретичних питань

- Страх ведучого перед групою. Втома ведучого від групи.
- Примусово організована група. Передчасна термінація окремих учасників. Регулярні запізнення учасників. Відмова учасників групи від повноцінної участі у тренінгу. Поява в групі «цапа відбивайла». Присутність на тренінгу людей з яскраво вираженою акцентуацією характеру.
- Нестандартні та кризові ситуації під час тренінгу. Суперечки в групі. Невдачі в групі. Складні учасники тренінгової групи.
- Перенесення: його розуміння «межі» взаємин, порушення «кордонів», еротизоване перенесення. Інтимні стосунки з клієнтом: еротизоване контрперенесення і його наслідки.
- Залежність: поняття про «позитивну» і «негативну» залежності.
- Дотики до клієнта: випадки їх застосування та утримання від них.
- Двоїсті («множинні рольові») взаємини з клієнтом: поняття, наслідки, можливості їх уникнення. Особливості стосунків із клієнтом після консультування.

1.1. Теоретична довідка

Страх перед групою може мати безліч проявів: побоювання виглядати нерозумно або опинитися в центрі уваги; розгубленість як відповідь на критику, компліменти або маніпуляцію; страх перед конфронтацією з учасниками; незручності при саморозкритті; невпевненість в екстремальній ситуації або ситуації невизначеності; невміння реагувати на питання учасників тощо.

Це переживання, безумовно, буде зникати поступово із набуттям досвіду та опануванням нових професійних знань. Але цього мало. Сам факт регулярного проведення тренінгу зовсім не гарантує ведучому особистісного зростання. Він

повинен обов'язково брати участь у тренінгах і для того, щоб підвищити рівень своєї автентичності, інтегрованості, емоційної стабільності тощо.

Ще одна суб'єктивна проблема ведучого – це його *втома від групи*. Її поява зумовлена тим, що у молодого тренера підвищеною є концентрація на собі, а у досвідченого – емоційне вигорання, що виявляється в підвищеній дратівливості, нестачі енергії та ентузіазму, в розумовому та емоційному виснаженні. При цьому втрачається здатність бачити позитивні результати та на перший план висуваються негативні установки по відношенню до людей і власне робочого процесу.

Незважаючи на те, що ця професія сприяє появі синдрому емоційного вигорання, не всі пізнають його особливості. Набагато більше шансів опинитися в цій пастці у тієї людини, яка: повністю поринає в професію, нехтуючи іншими людськими радощами; надзвичайно залежить від інших, орієнтуючись тільки на зовнішню референцію; має підвищену схильність до честолюбства й амбітності; з усіх проявів емпатії обирає співпереживання, тобто крізь призму чужих проблем постійно концентрується на своїх; нехтує особистісним і професійним удосконаленням.

Для того, щоб подолати цю проблему, перш за все потрібно тверезо оцінити себе і вивчити особливості своєї невротичної особистості. На думку Р. Мея, корисно розвивати в собі «мужність недосконалості». Це дозволить позбутися «комплексу месії» і розпочати роботу над собою. Також потрібно не забувати про якість особистого життя. Повноцінний відпочинок і культивування власних інтересів допоможуть більш розсудливо поставитися до роботи.

Робота з примусово організованою групою – це розумна підстава появи страху тренера, оскільки опір учасників і відчуття ними емоційного дискомфорту – дуже ймовірні складові цього процесу.

Як поставитися до роботи з такою групою? У першу чергу, як до абсолютної норми: людина має право вирішувати, коли їй треба звернутися за допомогою до психолога.

Дії психолога. Насамперед, не налаштовуватися заздалегідь на поганий результат. Цілком можливо, що все ж таки їм ця зустріч потрібна, а негативно налаштований тренер буде проектувати свої очікування та відповідним чином інтерпретувати всі прояви учасників. Якщо є можливість, необхідно провести попередню індивідуальну бесіду як з учасниками, так із замовником, щоб визначити мотиви і настрої групи. За цих умов, не соромлячись потрібно усвідомити всі нюанси майбутньої роботи. Учасникам групи треба довести, що, незважаючи на сам факт примусу, від їх волі теж щось залежить. Ґрунтовно з'ясувавши настрої учасників, тренерові необхідно донести до учасників, що він відкритий до їх побажань і готовий змінювати свою програму. Якщо група активно чинить опір пропозиціям тренера та налаштована на боротьбу, можна запропонувати ті вправи, за яких учасники свідомо відчують потребу в отриманні психологічних знань.

Останній пункт треба виконувати обережно: необхідно бути впевненим, що вибір вправи зумовлений не помстою з боку ведучого.

Передчасний вихід із групи деяких її учасників також створює проблеми для тренера та інших учасників. Якщо це відбувається на першій стадії становлення групи, то гальмується процес згуртування тих, хто залишився, знижується поріг довіри і з'являються сумніви щодо успішного результату роботи. Якщо вихід відбудеться на другому етапі, після турнірних боїв і активного опору, то у тих, хто продовжує працювати, може з'явитися відчуття провини та незручності. Після передчасної термінації учасників завжди знижується психокорекційний потенціал групи.

Небажаність запізнь на заняття обговорюється з учасниками в перші години тренінгу в межах обговорення норм групової роботи. Це правило мотивується тим, що запізнення порушує атмосферу тренінгу. Як можна ставитися до цієї ситуації? Як до робочого моменту? Що робити? Можна прийняти ситуацію, запропонувавши приходити вчасно, розвинути свою інтуїцію припущеннями, о котрій годині прийдуть усі. Можна і боротися: змусити того, хто запізнився заспівати, танцювати, розважати

публіку. Але в будь-якому разі це гарний матеріал для аналізу. Причому аналізувати можна не лише дії та мотиви запізнь, а й почуття тих, хто очікує. Все, що відбувається на тренінгу має аналоги в реальному житті.

Відмова учасників від участі у вправах може виникати з таких причин:

- учасникам не вистачило «розминки» і вправа здалася їм занадто складною;
- в учасників групи різко знизилася активність унаслідок втоми;
- цей етап групової динаміки змушує учасників акцентувати свою увагу на чомусь іншому;
- існує протистояння між учасниками та ведучим.

Як ставитися до цієї ситуації? – Із повагою до рішень учасників групи.

Що робити в такій ситуації? Можна: наполягти на своєму, піти на конфронтацію з тими, хто відмовляється, зачепивши їх самолюбство; організувати дискусію на цю тему (ефект від неї може виявитися більшим, ніж від задуманої вправи); запропонувати іншу вправу.

У будь-якому випадку тренеру необхідно проаналізувати, наскільки своєчасними є задумані ним вправи.

Поява в групі «цапа відбивайла» – це дуже серйозне зниження ефективності тренінгу, відхилення від його основної мети. І тому поставитися до появи цієї ситуації потрібно з усією серйозністю. Стати «цапом відбивайлом» є шанс у людини, яка не схожа на інших або провокує своєю поведінкою інших на протистояння.

Несхожі на інших учасники є практично в кожній групі, проте не завжди «відмінність» викликає протистояння. Поява «цапа відбивайла» – це результат дій не стільки самого провокатора, скільки інших учасників і тренера. Групі набагато легше згуртуватися не навколо певних цінностей, а проти когось; і до основних завдань ведучого належить відстеження такої псевдозгуртованість на першому етапі становлення групи.

Що робити в цій ситуації? Спочатку – помітити і зрозуміти, чим це зумовлено. Потім, якщо це можливо, – допомогти власне і людині, і решті учасників побачити і проаналізувати наявну проблему. Якщо ситуація не виправиться, активно допомогти учаснику, «приймавши удар на себе». Якщо і це не допоможе, то на думку багатьох дослідників цієї проблеми, у тренера є достатня підстава для того, щоб припинити роботу з групою.

Учасники, що мають яскраво виражену акцентуацію характеру, зустрічаються практично на кожному тренінгу. За влучним висловом Д. Лі: «Тренінгові програми проходили б набагато спокійніше, якщо б для їх проведення були не потрібні люди». Безпроблемні клієнти навряд чи зроблять нас щасливими через свої відвідини. При цьому деякі поведінкові патерни створюють особливі труднощі для ведучих. Це, насамперед, ті стилі поведінки, що отримали назву: агресор, блазень, монополіст, спостерігач і скигля.

Агресивна позиція виражається в тому, що учасник будує свої відносини з оточуючими через конфлікт, придушення, напад. Як поводитися тренеру при зустрічі з таким учасником? Перш за все, слід розібратися, що стоїть за такою формою поведінки. Причиною цього можуть бути: глибинні проблеми людини, його стійкі патерни поведінки, потреба захищатися або примусовість до участі в групі. Залежно від цього, можна або відмовити учаснику у відвідуванні тренінгу з пропозицією щодо надання індивідуальної допомоги, або залишити його в групі.

Позиція блазня впливає з власне назви: він весь час жартує, розважає яскравими емоційними розповідями, намагаючись уникнути існуючих проблем. Ця маска міцно приклеюється до обличчя людини, що має за плечима важке дитинство (алкоголізм батьків, побиття, знущання і насилля). Нажаль, цей гідний спосіб збереження життя, гідності та оптимізму в дитинстві, що так і залишається домінуючим для багатьох в дорослому житті. Як поводитися тренеру? Насамперед, активізувати терпіння і доброзичливість, поступово, крок за кроком завойовуючи довіру такого учасника. Цей патерн поведінки наймовірніше стійкий і має звичку повертатися навіть

після «прориву» на тренінгу, особливо якщо в реальному житті людина готується до захисту.

Монополіст – це людина, яка привертає до себе всю увагу групи. Для цього йому достатньо володіти яскравим вираженням екстравертованості та лідерськими якостями. Його поведінка, як правило, не стане проблемною для групи, якщо за нею не прихована підвищена тривожність і невротична потреба самоствердитися через постійне схвалення іншими. Що може зробити тренер? – Піти шляхом найменшого опору і використовувати всі можливості, щоб відвернути увагу від монополіста та зорієнтувати її на інших учасників (наприклад: «Так, твоя думка зрозуміла, а що думає ...?», «Хвилинку, а що з цього приводу може сказати ...?», «Давай про це поговоримо пізніше, а зараз ...»); використовувати цю ситуацію для аналізу того, що від подібної форми спілкування і концентрації уваги отримують учасники групи та власне монополіст.

Спостерігача, на відміну від монополіста, не видно і не чути. Але його присутність дуже відчувається, тому що для більшості учасників важко бути розкутими і природними в присутності людини, яка не бере участі ні у вправах, ні в обговоренні, ні в обміні почуттями. У такої поведінки є чимало підстав: невпевненість у собі; недовіра до оточуючих; страхи (виглядати нерозумно, бути полишеним), страх перед саморозкриттям; потреба бути досконалим; відсутність мотивації; тривала адаптація до нових людей і обставин тощо. Оскільки більшість із цих причин сягають ще дитинства, ведучому не слід розраховувати на легку перемогу і намагатися наполегливо форсувати події.

Якщо позиція спостерігача гальмує роботу групи, то можна обговорити думки і почуття всіх, а потім запропонувати спостерігачеві допомогу щодо подолання ситуації. Цей варіант не дуже перспективний, але потрібно зважати і на благополуччя більшості учасників.

Якщо ж група сприймає спостерігача не дуже болісно, то спочатку необхідно дати людині можливість відчути себе в безпеці, а потім вже переходити до аналізу ситуації. Причому, якщо тренінг довгостроковий, то не треба шкодувати часу на адаптацію. Вважаємо, що будь-яка людина має право вирішити, коли настане відповідний момент для її «прориву».

Основні особливості поведінки скиглія – він весь час жаліється на долю, але при цьому талановито відкидає допомогу, підкреслюючи безнадійність ситуації; із задоволенням вітає аналіз іншими його проблем, із натхненням реагує на різні пропозиції та із жалем акцентує, що «це вже пробував і навряд чи щось із цього вийде».

Нестандартні та кризові ситуації в тренінгу. У всіх групах існують лінії психологічної напруги, які відтягують на себе велику кількість енергії. Їх наслідками є фрустрація і апатія, що виникають у ведучого та учасників, причини появи яких іноді залишаються невідомими. Напруга в групі виникає через існуючі протиріччя. Розуміти основи цих протиріч повинен кожен ведучий. У більшості груп напруження виникає від постійного протиріччя між необхідною ефективністю роботи та особистими потребами учасників, між успіхом у досягненні мети групової роботи і суб'єктивно пережитим успіхом щодо власних запитів. У багатьох групах серйозне протиріччя між необхідністю розвиватися в напрямку досягнення поставленої мети та соціально-психологічними потребами учасників ігнорується доти, поки напруга не переросте у конфлікт.

Суперечки і сварки. Суперечки є нормальним явищем у груповій роботі, оскільки в міжособистісному спілкуванні часто виникають різні думки стосовно обговорюваних питань. Деякі люди не володіють ні вербальними способами роботи із суперечками, ні методами вирішення конфліктів. Суперечки в групі – це вагомий інструмент. По-перше, вони можуть використовуватися для того, щоб навчити учасників групи конструктивним методам вирішення конфліктів. По-друге, в суперечках проявляються сильні емоції – та енергія, на якій заснована взаємодія між учасниками. Ведучий може використовувати ці емоції для поглиблення взаємин між клієнтами для визначення

їхньої власної позиції або для стимулювання спроби розібратися з власними думками і почуттями. По-третє, суперечка дає можливість навчити учасників групової роботи сприймати чужу точку зору і відповідним чином ставитися до відмінностей у поглядах, думках та переконаннях. У тих випадках, коли суперечка переростає в бійку або іншу форму фізичного насилля, наприклад, перекидання стільців або викидання предметів, необхідно негайно втрутитися заради безпеки всіх учасників групи. У більшості груп існує правило «не битися», і воно повинно одразу бути застосованим. Бійка може негативно впливати на всіх учасників групи, а не лише на забіяк. Так, агресивні підлітки, зокрема малолітні правопорушники або умовно звільнені, особливо схильні до такої поведінки.

Будь-яке обговорення «свободи» ведучого краще всього розпочинати з *перенесення*, яке може бути як ефективним знаряддям ведучого, так і кайданами, що сповільнюють і ускладнюють кожен його рух. У своєму першому і найважливішому есе з психотерапії (останній розділ «Дослідження істерії») З. Фройд наголосив на кількох можливих перешкодах формуванню доброзичливих робочих взаємин між клієнтом і терапевтом. Більшість із них можна легко усунути, але одна все ж таки міститься глибше і чинить опір спробам позбавити від неї терапевтичну роботу. З. Фройд назвав цю перешкоду «перенесенням», оскільки вона полягає в установках до ведучого, які клієнт ніби «переніс» зі своїх більш ранніх вражень, що стосуються важливих людей у його житті. Такі почуття клієнта по відношенню до ведучого спотворені, вони становлять нові прояви старих імпульсів.

Кожен клієнт більшою чи меншою мірою невірно сприймає ведучого із-за спотворень перенесення. Небагато людей вільні від конфліктів щодо таких тем як батьківський вплив, залежність, Бог, автономія і бунт – все, що зазвичай переноситься на особистість ведучого. Ці спотворення постійно впливають на заняття, ховаючись за груповим обговоренням. Як правило, не існує зустрічі, на якій би не йшлося про сильні почуття, що містять розмови про ведучого. Коли до приміщення, в якому зібралася група, входить ведучий, це викликає певні зміни атмосфери. Жвава бесіда в групі, коли входить ведучий, моментально припиняється.

Порушення «кордонів». Останнім часом до особливого розділу етичного кодексу виокремлюють: по-перше, так звані «кордони» у взаєминах ведучого з клієнтом, а також етичні аспекти їх порушення; по-друге, етику подвійних взаємин. Порушення «кордонів» у стосунках ведучого з клієнтом можуть набувати найрізноманітніших форм і систематизуватися у відповідній літературі за наступним рубриками: «час», «місце і простір», «гроші», «подарунки», «одяг», «мова», «фізичний контакт». Низка вчинків може порушити кордони та призвести до етичних проблем, маючи при цьому таку послідовність: перехід у спілкуванні з клієнтом на «ти»; вторгнення до терапевтичного діалогу бесід особистого чи життєвого характеру; невеликий тілесний контакт (наприклад, поплескування по плечу, обійми, масаж); прогулянки вдвох поза межами кабінету; сеанси під час обіду, іноді із вживанням алкоголю; похід до кінотеатру та інші соціальні заходи; сексуальний контакт. Приклади розмитості кордонів вельми різноманітні. Це різного роду «трикутники» відносин (коли, наприклад, ведучий і клієнт мають спільного друга); більш складні варіанти – психотерапевт-супервізор, проводячи групове заняття, об'єднує в одну групу молодого ведучого разом із його клієнтами.

Розмитість, змішування кордонів психотерапії та встановлення множинних рольових відносин між ведучим і клієнтом, на думку Л. Пеппера, миттєво руйнує етичні стандарти та власне простір терапевтичних взаємин. «Розмивання» кордонів лікування призводить до зсуву від терапевтичних взаємин до площини реальних стосунків.

Еротизоване перенесення. Кожен психотерапевт стикається з явищем, що порушує душевну рівновагу – еротизованим перенесенням, – яке доходить до маніакальності через бажання клієнта встановити фізичний контакт із ведучим; прагнення увійти до реального життя ведучого. Існує кілька точок зору на феномен

еротизованого перенесення. Окрім, загальновідомої і досить добре представленої в літературі динамічної точки зору існують й інші: економічна, структурна, генетична та адаптивна. Остання, наприклад, є фокусом статті К. Петерсона (зі співавторами). Мова в ній йде про клієнтів, які використовують еротизоване перенесення як засіб компенсації дефіциту, що дозволяє їм, зменшити біль самотності, адаптуватися й вижити.

Приклади еротизованого перенесення також різноманітні: клієнт пише вірші та присвячує їх своєму терапевту, називаючи його будь-яким ласкавим прізвиськом; кілька разів на день телефонує, може подзвонити і серед ночі, прагнучи, в кращому випадку, «почути голос», в гіршому – виявити інтерес до подробиць інтимного життя тощо.

Інтимні стосунки з клієнтом: еротизоване контрперенесення і його наслідки. Психотерапія подвійно страждає від подібних порушень. Не лише клієнти зазнають страждань через нанесення їм істотної шкоди – в результаті цього виникає негативна реакція, що є надзвичайно згубною для галузі в цілому. Ведучих змушують практикувати, приділяючи увагу захисту гідності. Професійні організації наставляють практикуючих лікарів бути гранично обережними. Вони попереджають із метою уникнення жодної близькості. Іншими словами, рекомендують прийняти точку зору «фотознімку» – тобто уникати будь-яких моментів, які, будучи вирваними з контексту, можуть видатися підозрілими. Ведучим радять уникати: неформальних взаємин; не використовувати імена; не пропонувати чай або каву; не працювати протягом сеансу понад 50-хвилин і не призначати представникам протилежної статі останній на цей день сеанс.

Сильні сексуальні почуття є неминучими за умов терапевтичної ситуації. А як же інакше, зважаючи на особливу близькість між клієнтом і ведучим? У клієнтів систематично розвиваються почуття любові або сексуальний потяг до ведучого. Динаміка такого позитивного перенесення часто є максимально визначеною. Зокрема, клієнти виявляються беззахисними в незвичній для них ситуації, що приносить задоволення. Кожне їх висловлювання вивчається з великим інтересом, кожна подія їх минулого і теперішнього життя досліджується, про них піклуються, беззастережно сприймають і підтримують. Якщо ж ведучий не може знайти вирішення нестримним сексуальним імпульсам і не здатний, або не хоче, отримувати допомогу від особистісної терапії, тоді, йому зовсім не слід практикувати.

Залежність: поняття про «позитивну» і «негативну» залежності. Якщо людина звертається за допомогою, вона вже є залежною. «Розмивання» кордонів і поява множинних рольових взаємин неминуче призводить до того, що ця залежність починає нещадно експлуатуватися, підживлюючи нарцисизм і грандіозне «Я» ведучого. Такий ведучий, може протягом багатьох років і навіть десятиліть консультувати клієнта (є випадки, коли тривалість терапії доходила до двадцяти п'яти років!). Заперечуючи власну потребу в залежності і не усвідомлюючи того, ведучий сприяє розвитку патологічної залежності у клієнта, що посилюється встановленими рольовими стосунками. Механізм може бути таким: заперечення ведучим аспектів власного «я» (потреба в залежності) проектується на клієнтів, що призводить або до настанов обвинувачення по відношенню до занадто «залежних і безпорадних» клієнтів, або до прихованого задоволення від тривалої за часом залежності та сприяє регресу терапії, або появи спроб знайти втрачену частину Я у сексуальному єднанні з клієнтом.

Проблему залежності з психотерапії прибрати неможливо. Можливо лише встановити необхідний баланс між інтимністю і межами між залежністю і пасивністю, між залежністю «позитивний» та «негативний». Подібно до того, як розділяється «нарцисизм» на «добрий» і «поганий» («Добрий» – це здорова любов до себе, тоді як «поганий» – центрованість на собі), розділяється і залежність.

«Позитивна» залежність – це притаманна всім потреба «плекати дитину всередині нас», потреба в любові, теплі, захопленні, емоційної підтримки і емпатії, що виходять від інших людей. Потреба людини в залежності проходить через всі етапи її

життєвого циклу. Ця залежність сприяє підтримці самооцінки на належному рівні, збереженню відчуття благополуччя і безпеки.

«Негативна» залежність – це потреба в комусь або в чому-небудь, що позбавить нас від необхідності мати справу з реальністю. При цьому відповідальність за власне життя, тягар вибору людина перекладає на іншого. Ця залежність стримує особистісне зростання, інфантилізує клієнта, знижує його самооцінку. Описувані ведучі саме і сприяють розвитку у клієнтів такого роду залежності. Жертвами такої залежності можуть стати і люди, пов'язані подружніми взаєминами з психотерапевтами. Останні, продовжуючи свою квазіпрофесійну роль у сфері подружніх стосунків, неминуче починають тлумачити свого чоловіка / дружину як «ще одного клієнта». Дослідженню цього питання присвячено статтю Робертіелло «Профзахворювання психотерапевтів».

Дотики до клієнта: випадки їх застосування та утримання від них. Відомо, що, крім фізіологічних, шкіра людини виконує важливі психологічні та соціальні функції, які стали класичними в експериментах над приматами, в роботах відносно депривації дотиків у немовлят. У дорослому житті дотики продовжують відігравати істотну роль, долучаючись до широкого соціокультурного контексту. Незважаючи на вельми широку розповсюдженість дотиків у нашому житті, суперечки навколо прийнятності їх використання в психотерапії досі не вщухають. Дотиком може бути і легкий дотик руки або плеча клієнта, і обійми, і більш широке фізичне дійство (наприклад, масаж); дотик може бути еротичним або нееротичним. Повертаючись до проблеми дотиків в терапії, відзначимо, що з певного часу це питання стали пов'язувати з проблемою влади і статусу, особливо в тих ситуаціях, коли ведучий – чоловік мав справу з клієнткою – жінкою. Як відомо, для осіб із високим статусом характерно торкатися до тих, у кого статус є нижчим, тоді як останнім аж ніяк не дозволено відповідати дотиком на дотик. До цього ж часу відносяться суперечки про те, який дотик вважати еротичним, а який не вважати таким. Із цим тісно пов'язаний і такий важливий момент, як статеві відмінності в сприйнятті дотиків. Навіть якщо між ведучим і клієнтом не відбувається ніякого сексуального контакту, дотик, збільшуючи диференціал влади між ведучим і клієнтом, завдає клієнтові певну шкоду.

В останні десятиліття використання дотиків у психотерапії отримує все більше і більше підтримки не тільки в межах руху гуманістичної психотерапії, традиційного використання дотику, але і у терапевтів сучасної психоаналітичної орієнтації. Однак питанню етики дотиків приділяється все ще недостатньо уваги. Та чи інша теоретична спрямованість на предмет використання дотиків у психотерапії може бути, а може і не бути етично витриманою.

Якою ж є етика дотиків у психокорекції? Застосування дотиків має відповідати наступними етичними принципами: захист благополуччя споживача, відповідальність ведучого (принцип 1), необхідність жити у відповідності до моральних та юридичних норм суспільства (принцип 3), нарешті, компетентність ведучого (принцип 2). Згідно з Л. Мінтц, дотик може бути етично прийнятним, коли він символізує материнську позицію, якщо клієнт в міру тих чи інших причин не здатний до вербальної комунікації; коли необхідно передати почуттями прийняття клієнтові; коли необхідно посилити або відновити контакт тривожного клієнта з реальністю; коли дотик є природним і щирим вираженням почуттів ведучого стосовно клієнта, якщо відомо, що таке вираження почуттів корисно для мети психокорекції.

Двоїсті («множинні ролі») взаємини з клієнтом: поняття, наслідки, можливості уникнення. Особливості стосунків із клієнтом після консультування.

Двоїсті відносини – «зона високого ризику» порушень норм професійної етики. Вище вже розглядалися деякі етичні наслідки встановлення множинних рольових відносин між клієнтом і ведучим. Тепер розглянемо питання стосовно того, які кроки необхідно зробити психологу, котрий стикається з цією дилемою, щоб залишатися в межах професійних етичних норм.

У зв'язку з цим, різними авторами пропонуються ті чи інші моделі прийняття етичних рішень. Запропоновано модель, розроблену з залученням понять теорії етики,

професійних кодексів етики, професійних теоретичних постулатів, соціально-юридичного контексту, зі змінами особистісної та професійної ідентичності. У межах інших моделей професіоналу пропонують відповісти на низку запитань, які підготують його до прийняття того чи іншого етичного рішення. Спочатку необхідно визначити, в чому, власне, полягає професійний, юридичний або соціальний стандарт і чи є вагомими причини відступити від цього стандарту.

1.2. Питання для самоконтролю

- Втома ведучого від групи.
- Дотики до клієнта.
- Нестандартні та кризові ситуації в тренінгу.
- Інтимні стосунки з клієнтом.
- Двоїсті («множинні ролі») стосунки з клієнтом.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

• Чим на Вашу думку відрізняється «позитивна» залежність від «негативної»? Обґрунтуйте свою відповідь.

• Як Ви гадаєте, присутність людей з яскраво вираженою акцентуацією буде спричиняти появу проблем у груповій роботі? Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Практичні вправи

Вправа «Взаєморозуміння» (О. Євтихов)

Мета: розвиток групової взаємодії.

Методичні рекомендації:

Варіант 1. Вправа виконується в колі. Ведучий називає будь-яке число (але не більше за кількість учасників у групі). Одночасно з цим необхідно встати учасникам у кількості рівній названому числу.

Варіант 2. Ведучий називає числа не більші за кількість учасників, і, витримавши паузу (1-3 секунди), подає команду: «Встали». За цією командою необхідно встати учасникам у кількості рівній названому числу умови: учасники повинні встати точно за командою; мають встати рівно стільки учасників, скільки «замовлено»; учасникам не можна розмовляти і відповідно вголос домовлятися, хто саме буде виконувати завдання.

Якщо встановити час, протягом якого члени групи можуть якимось чином повідомляти свої наміри і вгадувати наміри інших, то вправа наповнюється додатковим змістом. За цих умов учасники намагаються домовлятися за допомогою міміки і жестів.

Можна ускладнити вправу, заборонивши жестикуляцію. Але і при цьому у них залишаються такі параметри для аналізу, як міміка і пози один одного.

Вправа «Шеренга» (О. Євтихов)

Мета: формування згуртованості учасників.

Методичні рекомендації. Учасникам пропонується встати в одну шеренгу на відстані кроку один від одного обличчям до ведучого. При великій кількості учасників або для полегшення вправи групу можна розділити на кілька підгруп. Буде кілька шеренг. Далі учасникам повідомляється, що за загальною командою на рахунок «три» вони повинні підстрибнути, але при цьому кожен із них під час стрибка повинен повернутися на 90 градусів у ту чи іншу сторону. Ведучий рахує: «Раз, два, три!» Учасники підстрибують і, звичайно ж, при приземленні виявляється – дивляться в різні боки. Далі ведучий повідомляє основне завдання, яке полягає в тому, що тепер їм необхідно підстрибувати по команді до тих пір, поки вони усі не розвернуться в один бік. При цьому необхідно дотримуватися основних вимог: не можна не підстрибувати; не можна не повертатися при підстрибуванні; не можна розмовляти або якимось домовлятися про те, в яку сторону необхідно повернутися.

Можна стрибки замінити просто на повороти за командою. Але стрибки більше розігрують і розкріпають учасників, хоча вимагають певної підготовленості групи та наявності відповідної емоційної атмосфери.

У процесі обговорення ведучий може поставити такі запитання: «Що заважало при виконанні завдання?», «Що допомагало при виконанні завдання?», «Які виникали труднощі при виконанні завдання і в чому вони полягали?», «Чи вдалося вирішити ці труднощі. Якщо так, то як?»

Вправа «Розтяжка» (О. Євтихов)

Мета: командоутворення.

Методичні рекомендації: Вправа добре зарекомендувала себе при підготовці команд для вирішення спільних завдань. Її краще проводити з підлітковими групами.

Ведучому слід особливо підкреслити, що подібні вправи виконати неможливо без взаємодопомоги і підтримки учасниками один одного. У них оцінюється тільки те, чи впоралась з ними група, незалежно від успішності його виконання окремими учасниками.

На висоті 1,5-1,7 метра від підлоги натягується мотузка, що виконує роль розтяжки.

Інструкція: «При виконанні спецоперації шлях вашої групи на гірській стежці перегородила розтяжка. Зовнішні умови такі, що ви не можете її знешкодити, обійти або пройти під нею. Групі необхідно подолати мотузку-розтяжку, не використовуючи підручні засоби, окрім одягу. Також учасникам не можна підтримувати і підстраховувати один одного під розтяжкою. У разі її зачіпання будь-яким учасником група вважається загиблою і повертається у вихідне положення.

Вправа вважається виконаною тільки після того, як всі учасники подолають «розтяжку».

Коментар. Складність вправи полягає у подоланні розтяжки останнім учасником, оскільки його нікому підсадити. Групі доводиться вигадувати різні способи його витягування. При цьому, якщо він зачіпає мотузку, то вважається, що вся група підірвалася і починає виконання вправи знову. Як правило, група « гине » на останньому етапі кілька разів, перш ніж їй вдається вигадати спосіб подолання «розтяжки» останнім учасником.

У разі стабільної неуспішності групи ведучому корисно розсадити її в коло і провести обговорення причин невдач. При цьому, слід звернути увагу на те, які подавалися ідеї, чи вони сподобалися або не сподобалися. А також попросити групу виробити подальшу стратегію дій. Після цього можна продовжити виконання вправи.

Ця вправа може використовуватися і з діагностичною метою. Окрім розвитку здатності до узгоджених дій ця вправа виявляє стратегії дії учасників у ситуаціях емоційної напруги, що дозволяє прогнозувати варіанти розвитку подій в екстремальних умовах.

Небезпека! У процесі виконання вправи можливі випадки пошкоджень. Тому ведучому необхідно подбати про заходи безпеки, організовуючи підстраховку учасників. По можливості, бажано під «розтяжкою» покласти мати.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на подані тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Доволі часто в тренінговій групі з'являється учасник:

А. що, бажає посперечатися з ведучим з того чи іншого питання;

Б. ледачий; В. такий, що завжди сумує; Г. всі відповіді є вірними.

2. У будь-якій тренінговій групі завжди є:

А. складні учасники; Б. щасливі учасники;

В. ледачі учасники; Г. усі відповіді є невірними.

3. Найтривожніші учасники групи все одно можуть поводитися доволі:

А. пасивно; Б. активно; В. нейтрально; Г. всі відповіді – невірні.

4. Категорія складних учасників, які прийшли на тренінг цілеспрямовано боротися за щось, особливо, коли у тренінгу беруть участь керівники:
 А. «борці»; Б. «боксери»; В. «воїни»; Г. всі відповіді – невірні.
5. Ці складні учасники заважають тим, що можуть в групі коментувати певні ситуації:
 А. екстрасенси, цілителі; Б. чаклуни;
 В. чародії; Г. всі відповіді невірні.
6. Зріла група не може самостійно вирішувати конфлікти, витративши при цьому мінімум енергії.
7. Груповий розвиток порушується, якщо учасники не можуть уникати конфліктів і не хочуть сприймати жодну критику.
8. Коли група поводить себе як незріла і безвідповідальна, а ведучий ще й починає поводитися з нею відповідним чином, вона мстить і дійсно демонструє незріле реагування.
9. Психологіки вважають, що головним у залежній поведінці є не імпульс і саморуйнування, а дефіцит сімейного виховання.
10. Об'єктивні труднощі від тренера не залежать, вони пов'язані з особливостями окремих учасників і групи в цілому.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи за тематикою питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Які позитивні зміни можуть відбуватися з особистістю після проведення практичних вправ, спрямованих на розвиток внутрішньогрупової взаємодії. Наведіть приклади.
- Які проблеми можуть виникнути у групі за умови появи «цапа відбивайла»? Як повинен поводитися ведучий за таких обставин? Обґрунтуйте свою відповідь.

ТЕМА: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Мета: проаналізувати риси схожості та відмінності групової психокорекції та психологічного тренінгу; вивчити мету, завдання та принципи роботи тренінгової групи.

Рекомендована література:

- Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студ. ст. курсів психол. фак. та відділень ун-тов / О.Ф. Бондаренко; Міжнародний фонд "Відродження". - Х.: Фоліо, 1996. - 237 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Максименко С.Д. Экспериментальная психология: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 360 с.
- Максименко С.Д. Психология личности: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко [и др.]; ред. С.Д. Максименко. - К.: ТОВ "КММ", 2007. - 296 с.
- Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 512 с.
- Панюк В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панюк, Я.В. Чапак, Д.Д. Романовська;

за наук. ред. В.Г. Панка; Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи НАПН України [та ін.]. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. - 232 с.

• Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

• Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія психологічного тренінгу.
- Визначення та специфіка психологічного тренінгу.
- Мета та завдання тренінгової роботи. Принципи роботи тренінгової групи.

Критерії класифікації тренінгів: групи підтримки, навчальні групи, розвиваючі групи.

- Можливості, переваги та обмеження психологічного тренінгу.

1.1. Теоретична довідка

Історія психологічного тренінгу. Історія розвитку тренінгів, як і історія розвитку навчання, налічує тисячі років. Одним із перших, хто почав використовувати тренінги, став Д. Карнегі, який у 1912 р. заснував «Dale Carnegie Training». У цьому центрі проводилися і до тепер проводяться тренінги з розвитку навичок публічного виступу, впевненості в собі, взаємодії між людьми тощо.

Значний внесок у становлення тренінгу як форми навчання зробив і відомий соціальний психолог К. Левін. У 1946 р. він разом із колегами заснував тренінгові групи (Т-групи), спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні. Науковці помітили, що учасники груп отримують велику користь від аналізу власних переживань у групі.

Успішна робота учнів К. Левіна призвела до заснування в США Національної лабораторії тренінгу, в якій була створена група тренінгу базових умінь. У Т-групах навчали ефективній міжособистісній взаємодії, умінню керувати, вирішувати конфлікти в організаціях, зміцненню групової згуртованості управлінський персонал, менеджерів, політичних лідерів.

У 1954 р. з'являються тренінгові групи орієнтовані на з'ясування життєвих цінностей людини, посилення почуття її самоідентичності, що згодом отримали назву «групи сенситивності».

У 1960-ті рр. на основі традицій гуманістичної психології К. Роджерса виникає рух тренінгів соціальних і життєвих умінь, який застосовувався для професійної підготовки вчителів, консультантів, менеджерів із метою психологічної підтримки та розвитку. Серед життєвих умінь виокремлювалися наступні: наполегливість, впевненість у собі, критичність мислення, уміння самоврядування та розвитку Я-концепції; міжособистісне спілкування, підтримка здоров'я, розвиток ідентичності, вирішення проблем і прийняття рішень; емоційний самоконтроль, міжособистісні стосунки, саморозуміння, фінансовий самозахист, самопідтримка і концептуалізація досвіду.

У 1970-ті рр. в Лейпцизькому і Йєнському університетах під керівництвом М. Форверга був розроблений метод, названий соціально-психологічним тренінгом. Засобами тренінгу виступали рольові ігри з елементами драматизації, що створюють умови для формування ефективних комунікативних навичок. Практичною сферою застосування розроблених науковцем методів стала соціально-психологічна підготовка керівників промислового виробництва.

Визначення та специфіка психологічного тренінгу.

Тренінг – це метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь і навичок та соціальних установок. Тренінг досить часто використовується, якщо бажаний результат – це не тільки отримання нової інформації, але і застосування отриманих знань на практиці.

Тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від

традиційних, тренінгові форми навчання ініціюють весь потенціал людини: рівень та обсяг видів її компетенцій, які мають місце в професійній діяльності (соціальна, соціально-психологічна, комунікативна, технологічна, продуктивно-результативна, прогностична, аналітико-синтетична, ситуативна, організаційна, емоційна та інтелектуальна), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Мета психологічного тренінгу:

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів і способів міжособистісної взаємодії;
- ефективного і гармонійного спілкування з людьми;
- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності та відчуття щастя й успіху;
- розвиток самосвідомості й самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі міжособистісних і поведінкових досліджень;
- дослідження психологічних проблем учасників групи та надання допомоги у їх вирішенні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я.

Мета конкретизується в завданнях, що мають відтворювати конкретні результати, досягнення, які плануються в процесі роботи, і не повинні носити характер абстрактних міркувань або гасел. Результати, досягнення яких передбачено в завданнях, повинні бути, по можливості, окреслені позитивною термінологією.

Рішення поставлених завдань повинно бути адекватним сутності тренінгу як методу активного соціально-психологічного навчання.

Завдання мають бути реалістичними, можливими для реалізації в умовах тренінгу із урахуванням відведеного для занять часу. У той же час завдання не повинні бути занадто простими. Досягнення запланованих результатів має бути принципово перевірено: або на рівні об'єктивного вивчення спричинених тренінгом змін, або хоча б на рівні самозвітів учасників.

Принципи роботи тренінгової групи:

- *принцип активності.* Активність – це здатність людини до суспільно вагомих перетворень у своєму оточенні; це соціальна діяльність особистості, що виражає її самостійну, індивідуальну позицію, суб'єктне ставлення до діяльності. Вирізняють два рівні активності: 1) об'єктна активність, у якій індивід виступає об'єктом впливу, тобто керованим об'єктом, але виконує продуктивну, відтворюючу діяльність; 2) суб'єктна активність – індивід виступає суб'єктом, виконує діяльність творчого, перетворюючого характеру;

- *принцип дослідницької творчої позиції.* У процесі тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, вже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси і особливості;

- *принцип об'єктивізації (усвідомлення) поведінки.* Можливість проводити зміни в тренінговому просторі за рахунок ефективного зворотного зв'язку, створення умов для якого – важливе завдання тренера;

- *принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.* Можливість спілкування як учасників тренінгу між собою, так і тренера з групою в цілому: психологічна рівність, узгодження інтересів і дотримання певних правил.

Критерії класифікації тренінгів: мета групи; ступінь здійснення керівником провідної ролі у структуруванні та функціонуванні групи; ступінь емоційної стимуляції в протилежності раціонального мислення; спрямованість психологічного впливу або на різні сторони внутрішнього світу, або на форми поведінки; склад учасників; проблеми, що хвилюють учасників, пов'язані з недостатньою сформованістю певних навичок; ступінь віднесеності завдань групи до основних галузей психологічної практики – психотерапії, психокорекції, розвитку і навчання.

Групи підтримки – групи, метою яких є підтримка та допомога учасникам під час проведення тренінгу.

Навчальні групи – це групи тренінгу, метою яких є набуття і вдосконалення певних навичок.

Розвиваючі групи – це групи тренінгу, які дають можливість особистості зростати і розвиватися, опанувати інструменти для вирішення життєвих проблем.

Можливості, переваги та обмеження психологічного тренінгу.

Можливості: отримання нових знань; отримання нових навичок і моделей поведінки; здобуття віри в себе; під час тренінгу виникає можливість дізнатися багато нового про людей і світ взагалі; краще дізнатися і зрозуміти себе.

Переваги: активний метод; під час проходження тренінгу ніхто вас не вчить, як треба жити; виконуючи різноманітні вправи, учасники самі виявляють те, як можна по-іншому сприймати себе і життя навколо, як змінити власну поведінку, щоб досягти потрібних результатів; «немає більше минулого і немає більше майбутнього» – ще один принцип проведення тренінгів («тут і зараз»).

Обмеження: яскраво виражений «темпоральний ефект», тобто тимчасовий характер їх дії; не завжди є бажання розповідати про свою проблему іншим людям; страшно відкриватися, не хочеться впускати в душу чужих, тому деякі закриваються і не долучаються до роботи на тренінгу; страх, що про твої проблеми або, навпаки, мрії дізнаються знайомі, особливо якщо вони теж присутні на цьому тренінгу, тому завжди укладається договір між учасниками не обговорювати те, що почули, за межами тренінгу.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає специфіка психологічного тренінгу?
- Сформулюйте основну мету психологічного тренінгу.
- У чому на Вашу думку полягають сильні сторони психологічного тренінгу?
- Як формуються завдання психологічного тренінгу?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Психологічний тренінг можна застосовувати у будь-якій галузі людської діяльності.
- Групова психокорекція та психологічний тренінг – це одне і те саме поняття.

II. Практичні вправи

Вправа «Експерсія» (О. Євтихов)

Мета: розвинути атмосферу довіри та безпеки, а також міжособистісного взаєморозуміння.

Методичні рекомендації: Учасникам пропонується розділитися на пари. Одному з партнерів зав'язуються очі. Завдання іншого партнера: провести свого напарника по кімнаті, по можливості вивести з приміщення і поводити будівлею або навколо неї, описуючи при цьому все, що трапляється на шляху. При зустрічі з іншою парою «екскурсовод» представляє їх своєму партнеру, який, у свою чергу, вітається та потискає їм руки. Завдання «сліпого»: відчувати все, що відбувається: звуки, запахи, дотики тощо.

Через 15 хвилин учасники міняються ролями. Під час обговорення кожен учасник описує, що він відчував із зав'язаними очима, де проходив. При цьому «екскурсовод» може його виправляти і додавати щось своє до розповіді.

Вправа «Синхронізація» (Н. Хряцова, С. Макшанов).

Мета: розвинути внутрішньогрупову взаємодію, налагодити атмосферу довіри та безпеки.

Методичні рекомендації: Учасникам пропонується за командою, не домовляючись, на рахунок три показати (викинути) однакову кількість пальців. Ведучий рахує: «Раз, два, три!» На рахунок «три» кожен учасник викидає певну кількість пальців. Ведучий рахує, скільки учасників показало один палець, скільки два тощо, і при необхідності повторює процедуру. Вправа повторюється до тих пір, поки

всі учасники не покажуть за командою однакову кількість пальців. При цьому їм не можна розмовляти і якимось домовлятися.

У полегшеному вигляді учасникам пропонується викидати тільки пальці однієї руки. Тим самим діапазон для синхронізації звужується від 1 до 5.

Вправа «Розсміши партнера» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: розвинути комунікативні навички, створити атмосферу міжособистісного взаєморозуміння.

Методичні рекомендації. Обирається перша пара гравців. Завдання одного учасника – будь-якими засобами розсмішити свого партнера. При цьому він вільний у виборі дій та може щось говорити, робити гримаси тощо. Завдання іншого учасника – намагатися зберегти самовладання і не посміхатися.

Якщо першому учаснику вдається розсмішити партнера або хоча б викликати відповідну посмішку, то він обирає іншого з решти гравців і намагається розсмішити його.

Якщо у жодний спосіб розсмішити не вдається, то на його роль обирається інший учасник.

Під час обговорення потрібно дати можливість висловитися кожному учаснику. Можна у групі визначити найбільш гумористичного і найбільш веселого учасника.

Вправа «Групова розповідь» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: розвинути комунікативні навички, створити атмосферу міжособистісного взаєморозуміння.

Методичні рекомендації. Група розподіляється на дві команди (краще виконувати вправу по колу, розподіливши учасників на два півкола). Кожній команді необхідно скласти групову розповідь. При цьому можна взяти будь-який предмет, наприклад авторучку або олівець як «робочий інструмент письменника». Представник першої команди бере ручку і вимовляє першу фразу, наприклад: «Була гарна погода...», – і передає ручку наступному по колу учаснику з цієї команди. Наступний учасник повторює попередню фразу і в якості продовження додає свою, наприклад: «Була гарна погода, і у всіх був гарний настрій...», після чого передає «авторське перо» наступному, який також повторює попередні фрази і доповнює їх своєю. Після певних продовжень (якщо учасники зрозуміли, що їх доповнення повинно узгоджуватися з іншою розповіддю) ведучий пропонує учасникам більше не повторювати вже «написану» частину розповіді, а черговому «письменнику» просто продовжувати розповідь далі. Коли черга доходить до останнього учасника з цієї групи, він знову передає «перо» першому учаснику для продовження розповіді.

Процедура закінчується, якщо команда буде тримати довгу паузу або будь-який учасник продовжить розповідь фразою, яка змістовно не пов'язана з попередньою розповіддю. Після цього свою розповідь вигадає інша команда.

По закінченні оцінюється фантазія кожної команди, довжина оповідання і обговорюються труднощі, які виникали під час гри.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. На що у першу чергу орієнтований психологічний тренінг?

- А. на запитання та пошук;
- Б. на діагностику і пошук;
- В. на корекцію та пошук;
- Г. вірної відповіді немає.

2. Одним із перших, хто почав використовувати тренінги, став ...

- А. К. Левін;
- Б. Л. Шерток;
- В. Д. Карнегі;
- Г. М. Форверг.

3. У якій країні у 1954 році було створено Національну лабораторію тренінгу?

- А. Росія;
- Б. Японія;
- В. США;
- Г. Франція.

4. Групи тренінгу, метою яких є набуття і вдосконалювання певних навичок –
 А. групи навчання; Б. групи підтримки;
 В. розвиваючі групи; Г. вірної відповіді немає.
5. Можливість спілкування як учасників тренінгу між собою, так і тренера з групою в цілому: психологічна рівність, узгодження інтересів і дотримання певних правил, це ...
 А. принцип активності;
 Б. принцип дослідницької творчої позиції;
 В. принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки;
 Г. принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.
6. Можливість проводити зміни в тренінговому просторі за рахунок ефективного зворотного зв'язку, створення умов для якого – важливе завдання тренера, це ...
 А. принцип активності;
 Б. принцип дослідницької творчої позиції;
 В. принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки;
 Г. принцип партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування.
7. Вирізняють такі типи тренінгових груп: групи підтримки, навчальні та розвивальні.
8. Загальна мета тренінгу формулюється тренером і відтворюється в назві тренінгу.
9. У 1980-ті рр. в Лейпцизькому і Йенському університетах під керівництвом М. Форверга був розроблений метод, названий соціально-психологічним тренінгом.
10. У центрі «Dale Carnegie Training» проводилися, і до сьогодні проводяться, тренінги з розвитку навичок публічного виступу, впевненості в собі, взаємодії між людьми тощо.

IV. Завдання для саморозвитку

- 4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.
- 4.2. Виконайте практичні завдання:
- Уявіть, що людина, не знайома з психологією, запитує Вас: «Що таке тренінг?». Дайте Вашому співрозмовнику вичерпну і доступну відповідь.
 - Уявіть, що людина вирішила для себе відвідати тренінг, і звертається до Вас за порадою. Користуючись отриманими знаннями і особистим досвідом, переконайте її зробити позитивний вибір і правильно обрати тематику тренінгу. Наведіть приклади сучасних тренінгів, що пропонуються у Вашому місті.

ТЕМА: ПРОЦЕСУАЛЬНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ГРУПОВОГО ТРЕНІНГУ

Мета: проаналізувати процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу; вивчити мету, завдання та принципи роботи групового тренінгу.

Рекомендована література:

- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панок [та ін.] ; за заг. ред. І.М. Зварича, В.Г. Панка, В.М. Радчук; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. - Чернівці: Рута, 2011. - 272 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу. Етапи побудови змістової роботи в тренінгу. Підготовка тренінгу. Форми організації тренінгових занять.
- Організаційні умови. Матеріально-технічне забезпечення. Використання відеозйомки. Використання музики. Режим роботи.
- Інструкції у вправах. Завершення процедур. Обговорення. Про паузи.

1.1. Теоретична довідка

Процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу. Психологічний тренінг здійснюється в групах під керівництвом психолога, який пройшов спеціальну підготовку для ведення групи. Оптимальна чисельність групи, як наголошують дослідники тренінгу, становить 8-12 осіб, які залучаються до занять за принципом добровільності, тобто вільного вибору цього виду навчання. Взагалі чисельність групи визначається стилем її ведення.

Тренер-фасилітатор, із демократичним стилем ведення, воліє працювати з групою 8-12 осіб. Чим більш авторитарного стилю ведення групи дотримується тренер, тим більше за чисельністю групу він може вести.

У групах чисельністю понад 12 осіб ведучим часто використовується режим роботи у підгрупах від 2 до 6 осіб. Виправдовує себе практика поєднання в одній групі людей різної статі, віку, освіти, ступеня знайомства.

Група учасників, які працюють в одній установі або організації, теж може бути створена, але вона є більш складною для роботи. У таких групах ведучому слід пам'ятати, що опір та психологічний захист учасників буде більш потужним – потрібно більше часу для їх «емоційного розігріву».

При комплектуванні тренінгових груп виокремлюють два основних принципи або правила відбору учасників:

- принцип добровільності участі у групі (якщо людина прийшла в групу – це її самостійний вибір, вона знає, навіщо їй це потрібно);
- принцип інформованої участі (учасник заздалегідь має право знати все, що з ним може об'єктивно виникнути, щодо тих процедур, які будуть відбуватися під час тренінгу).

Тренер, на думку В. Захарова і Н. Хрящової, є останньою інстанцією при відборі людей до групи. Про причини залучення або незалучення кандидата до групи він не зобов'язаний звітувати нікому, окрім своєї совісті. На тренері лежить вся повнота відповідальності за наслідки його рішення про включення кандидата до групи. Керівник повинен обирати учасників із урахуванням нейтрального ставлення до них.

При комплектуванні тренінгових груп, по можливості, бажано враховувати формальний статус учасників. Як наголошує більшість дослідників, неприпустимо залучати до групи осіб, які перебувають у службових взаєминах. Однак, цього положення в дійсності дотриматися не завжди можливо. Якщо тренінг проводиться в професійному колективі, то ведучому, як вже зазначалося, потрібно пам'ятати, що більше часу потрібно на емоційний розігрів учасників із метою зниження психологічних захистів.

Окрім цього, до тренінгових груп не рекомендується долучати чоловіків, дружин, близьких родичів, друзів. Якщо у групу потрапили такі, то для користі групового процесу та за їх власним бажанням їх слід роз'єднати.

Етапи побудови змістової роботи в тренінгу. Незважаючи на відмінність підходів, більшість напрямів у психологічному тренінгу використовують схожу логіку побудови групового процесу, спрямованого на зміну поведінки. Т. Зайцева виокремлює три основних етапи побудови змістової роботи у тренінгу, які при незначній модифікації для когнітивно-поведінкової моделі можна представити наступним чином.

Перший етап роботи має діагностичний характер і спрямований на виведення з внутрішнього плану на зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки, а також когнітивних стереотипів розуміння та інтерпретації навколишнього світу.

У поведінковій моделі цей етап розкриває навички і стереотипи неконструктивної поведінки. У психоаналітичній моделі цей етап спрямований на усвідомлення несвідомих мотивів і бар'єрів. У гуманістичній психології – на усвідомлення своєї неавтентичності.

У когнітивно-поведінковій моделі поведінка людини розглядається в нерозривному зв'язку з його розумінням та інтерпретацією цієї поведінки.

Тому, ставлячи за мету зміну неконструктивної поведінки, необхідно також виявити і змінити конструкції її інтерпретації і навколишнього світу.

У тренінговій групі неконструктивні моделі поведінки та когнітивні конструкції, що їх забезпечують, реалізуються і виявляються в процесі групової взаємодії й помічаються учасниками за допомогою ідентифікації або в процесі отримання зворотного зв'язку. Їх виведення на зовнішній план може відбуватися не тільки в процесі програвання ролі або виконання відповідно орієнтованих вправ, але і в процесі вербалізації.

На жаль, усвідомлення проблеми людиною не призводить до її автоматичного вирішення. Будь-які особистісні обмеження конкретної людини закріплені у вироблених нею і «вживлених» стереотипах поведінки, які потребують переробки. Але для того, щоб відмовитися від неконструктивних елементів поведінки, розвинути більш конструктивні, недостатньо помітити і погодитися з тим, як не слід чинити. Необхідно отримати і засвоїти зразок більш конструктивного вчинку в конкретних ситуаціях.

Другий етап – побудова у зовнішньому плані ідеальної моделі (програми) поведінки та відповідних когнітивних конструкцій.

Подання на зовнішньому плані ідеальної моделі поведінки здійснюється за допомогою пошуку аналогів, комбінування, реконструювання тощо, з подальшою демонстрацією (програванням). У деяких програмно-навчальних тренінгах ідеальна модель поведінки для учасників презентується ведучим.

Пошук адекватніших когнітивних конструкцій інтерпретації подій і поведінки учасників здійснюється в процесі обговорення в групі та/або здійснюється ведучим.

На заключному етапі відбувається модифікація поведінки учасників групи в бік максимального наближення до еталону і закріплення у внутрішньому плані. На цьому етапі відбувається робота, спрямована на переосмислення минулих подій, власної поведінки та поведінки оточуючих, а також освоєння нових моделей поведінки і осмислення навколишнього світу.

У більшості навчальних тренінгів цей етап характеризується виконанням відповідних розвиваючих вправ, підготовлених і поданих ведучим. При цьому слід наголосити, що без впевненості учасників у необхідності та користі отриманих під час тренінгу змін, вони навряд чи збережуть їх надовго. Тому ведучому необхідно подбати про когнітивне забезпечення всіх змін і надбань, отриманих учасниками тренінгу.

Підготовка тренінгу.

Можна виокремити два різних підходи до підготовки тренінгу. В одному варіанті спочатку визначається модель тренінгу у відповідності до специфіки розроблених проблем, формується програма і для неї набирається відповідна група. Наприклад, тренінги особистісного зростання, тренінги згуртування та інші, вимагають від психолога сформованої компетентності щодо специфіки та проблематики тренуваної галузі.

За інших умов, спочатку визначаються проблеми наявної соціальної або професійної групи та у відповідності до них планується і організовується тренінг. У

цьому випадку алгоритм організації тренінгу може бути наступним: оформлення замовлення; робота з заявленою проблемою.

Тренінг охоплює визначення проблеми та пошук її вирішення, а також аналіз літератури з цієї проблематики.

1. Ознайомлення з особистісними, демографічними та іншими особливостями учасників тренінгу, їх кількістю тощо.

2. Визначення можливості та успішності застосування тренінгової форми для вирішення цієї проблеми.

3. Визначення та узгодження мети й очікуваного результату (чого досягнемо в результаті проведення тренінгу).

4. Постановка завдань.

5. Визначення ефективних методичних засобів, що використовуються в цьому тренінгу.

6. Визначення форми організації тренінгових занять.

7. Планування програми тренінгу.

8. Складання плану занять.

Форми організації тренінгових занять.

До початку планування програми тренінгу та складання плану занять необхідно визначитися з формою їх організації.

Н. Дзен і Ю. Пахомов виокремлюють три основні форми організації тренінгових занять: інтенсивний курс, регулярні заняття та епізодичні зустрічі. Ці форми відрізняються насамперед обсягом і щільністю роботи.

Інтенсивний курс передбачає проведення занять щоденно (по 3-8 годин на день) і може тривати від 3 днів до 2 тижнів. Інтенсивний тренінг є, безумовно, потужнішим засобом впливу і зміни особистості. Він сприяє більш глибокому опрацюванню Я-концепцій учасників і більш швидкому засвоєнню навичок та умінь. Загалом, у процесі інтенсивного тренінгу ведучому доводиться витратити менше часу на занурення учасників у групову дійсність, зменшується опір і збільшується сприйняття «психологічного матеріалу». Однак, слід звернути увагу на те, що отримані під час інтенсивного курсу зміни є більш глибокими, учасники можуть виявитися неготовими вийти з ними в колишню дійсність. У результаті ці зміни можуть виявитися менш стійкими без подальшого супроводу і закріплення.

Регулярні заняття зазвичай проводяться 1-2 рази на тиждень по 3-4 години на день. Вони дозволяють більш систематично і послідовно здійснювати зміни. При цьому важливо, щоб ведучий вибудовував заняття на принципах наступності й послідовності. Необхідно на початку заняття приділяти час згадуванню і стислому обговоренню того, що відбувалося під час минулої зустрічі. Часом доводиться утилізувати події, що сталися з учасниками в проміжку між заняттями.

Епізодичні зустрічі – найбільш вільна з усіх форм організації тренінгу. Заняття можуть відбуватися 1-2 рази на місяць. Організація групи в режимі епізодичних зустрічей має більш клубну форму, хоча це не виключає можливості її організації на засадах тренінгових груп. При цьому ведучому слід прагнути до того, щоб кожна зустріч була самостійною і завершеною подією. У цих групах може змінюватися кількісний склад учасників і загальна спрямованість занять. Можлива організація епізодичних зустрічей із учасниками тренінгу, що проходили тренінгову роботу раніше у формі інтенсивного курсу, для закріплення і збереження одержаних змін.

Організаційні умови

Найважливіші організаційні аспекти групового тренінгу:

- рівень кваліфікації тренера, тобто його підготовка до ведення цих тренінгових занять, відповідає поставленій меті та завданням;
- приміщення, що відповідає всім нормам і умовам (санітарним, технічним тощо);
- сформована певним чином група(и) людей, які бажають взяти участь у подібній роботі;

- ретельно розроблена програма тренінгу.

Однією з важливих сторін організації групового тренінгу є те, що в школі називають «розклад занять». Єдиної норми не існує, оскільки здебільшого це залежить від конкретних умов, вимог замовника тощо.

Приміщення для занять має бути достатньою мірою звукоізольованим і розташовуватися в місці, що забезпечує відсутність випадкового стороннього втручання і перешкод роботі. Оскільки заняття можуть тривати 10-12 годин, слід подбати про те, щоб приміщення було просторим і періодично провітрювалося.

Перерви в роботі робляться в середньому через півтори години на 10 хвилин. Можливою є і двогодинна обідня перерва.

Матеріально-технічне оснащення.

Найважливіше, щоб були окремі стільці для кожного з учасників і тренера. Бажано, щоб стільці були однакові, зручні, досить легкі або на коліщатах (оскільки їх доводиться весь час переміщувати й розташовувати інакше).

Зручніше користуватися великими аркушами паперу, що кріпляться до стін скотчем, аніж дошкою, бо це дає змогу розміщувати одночасно всі потрібні опорні схеми. Учасники повинні мати блокноти у твердих обкладинках, ручки, папки для матеріалів. Допоміжним обладнанням можуть бути аркуші клейкого паперу, м'ячі, бейджики, олівці та фломастери.

Можна використовувати магнітофон із аудіозаписом (музикою), якщо це не відволікає уваги тренера та учасників і створює потрібний емоційний стан для роботи групи. Музика може допомогти виконувати структуровані вправи (особливо рухові), але дуже заважає під час міні-лекцій або дискусій. Краще використовувати маловідомі або спеціально написані музичні твори – це зменшує можливість інтенсивних емоційних спогадів про якісь події з особистого життя учасників групи, пов'язані з цією мелодією.

Застосування *відеозйомки* значно підвищує результативність групової роботи. Тому особливе значення в психологічному тренінгу розвитку самосвідомості надається використанню відеотехніки: частину вправ цілком, а деякі – частково, знімають на відеокамеру. Особливо важливо підкреслити етичний момент, пов'язаний із відеозйомкою під час тренінгу.

Ще до початку роботи необхідно отримати згоду від усіх учасників групи на використання відеокамери. В процесі психокорекційної роботи, особливо індивідуальної, на перше прохання учасника групи зйомку потрібно припинити.

Насамперед, немає потреби фільмувати абсолютно все, що відбувається під час заняття: по-перше, постійне перебування «під прицілом» відеокамери викликає в учасників зайву напруженість і тривожність, особливо на перших етапах групової динаміки; а по-друге, наявність оператора, який не входить до складу групи і весь час вимушений бути тільки пасивним спостерігачем процесів, створює додаткові труднощі щодо об'єднання всіх учасників у єдину команду. Виняток становлять випадки, коли ведучому необхідно мати повний фільм про роботу групи для подальшого аналізу процесу психокорекції (наприклад, у ситуації за якої можливим є проведення кількох тренінгів із однією групою). В інших випадках видається оптимальним такий варіант: двоє ведучих групи по черзі знімають на відеокамеру ті моменти, які особливо є важливими для аналізу. Поєднання діяльності ведучого з досить епізодичною роботою оператора значною мірою знімає страх перед камерою в учасників.

Застосування відеозапису під час тренінгових занять у поєднанні з навчанням спеціальним прийомом самоспостереження і самоаналізу дає унікальний досвід погляду на себе «зі сторони». Для більшості учасників тренінгів такий досвід виявиться першим і матиме надзвичайно важливий ефект.

У процесі тренінгових занять із використанням відеотехніки відбувається не тільки корекція уявлень про своє «фізичне Я», але й змінюються уявлення про «соціальне Я» учасників, індивідуальні особливості поведінки, про характер реагування на певні, особливо нестандартні, ситуації, що у підсумку призводить до підвищення

рівня професійної самосвідомості.

Музика виконує надзвичайно важливу роль у житті суспільства на всіх етапах його розвитку. Вона є не тільки джерелом насолоди та хорошого настрою, але й має значні корекційні властивості. Музика відволікає людину від її недоліків, дозволяє «загоїти» свої душевні рани, зменшити тривожність і напруженість, сформувати більш оптимістичний погляд на себе і навколишній світ.

На певних тренінгах музика вкрай потрібна, а на деяких – вона лише заважає.

Переваги, які надає застосування музичних записів, є безперечними: створення єдиного емоційного стану групи; активізація чи заспокоєння учасників; збільшення підсвідомої та творчої активності учасників; контроль часу виконання вправ; супровід рухових і танцювальних вправ; супровід релаксаційних вправ.

Недоліки також є досить численними: порушення власного внутрішнього ритму учасників; збільшення згуртованості групи; суб'єктивні асоціації з музичними творами; сформовані на тренінгу асоціації, що виникають у приватному житті клієнтів; у деяких учасників може виникнути враження, що їх «кодують», особливо в разі використання етнічної музики.

Підбираючи музику, необхідно подбати про якість записів і відтворювальної техніки, врахувати акустичні особливості приміщення. Краще відразу записати музичні фрагменти в потрібній послідовності так, щоб вони мали певну тривалість у часі.

Режим роботи тренінгу можна організувати за двома різними принциповими схемами: марафону або довгострокової групи.

Тренінг у режимі «марафон» проводиться по 7–10 годин на день протягом кількох днів поспіль (або у вихідні – два дні поспіль).

Можливі також варіанти марафону, коли тренінг проводиться впродовж цілої доби, але такий регламент частіше застосовують у психотерапевтичних групах.

У режимі довгострокової групи тренінг проводять по 2–3 години 1–2 рази на тиждень упродовж кількох місяців.

Одразу слід планувати, що робота в довгостроковій групі триває приблизно на чверть довше, ніж у «марафоні» – щоразу групі треба «втягуватись» у роботу, більше часу займають підготовчі вправи, пригадування інформації, отриманої на попередніх заняттях. Водночас режим довгострокової групи сприяє перенесенню навичок, набутих на тренінгу, у реальне життя, дає можливість дізнатися про те, як було використано ці навички, що саме вдавалося, а чому завадили перешкоди.

Режим «марафону» дає змогу швидко створити відкриту творчу атмосферу роботи групи, прискорює групову динаміку, але може спричинити відчуття «відокремлення» життєвого досвіду та досвіду групи або перевтому учасників.

Приблизний розклад роботи групи «марафон»:

10⁰⁰ – початок роботи тренінгу;

12⁰⁰ – 12¹⁵ – перерва на каву;

12¹⁵ – 14⁰⁰ – продовження роботи тренінгу;

14⁰⁰ – 14³⁰ – перерва;

14³⁰ – 16⁰⁰ – продовження роботи тренінгу;

16⁰⁰ – 16¹⁵ – перерва на каву;

16¹⁵ – 18⁰⁰ – продовження роботи тренінгу;

18⁰⁰ – завершення роботи групи;

19⁰⁰ – 21⁰⁰ – аналіз відзнятого матеріалу, робота над особистими запитаннями учасників.

Як видно з розкладу, тренінги такого типу зручно проводити на виїзді, у пансіонаті, де є можливість спокійно працювати, не обмежуючи час (особливо якщо передбачити аналіз відеоматеріалу та консультації з особистих питань).

Приблизний розклад роботи довгострокової групи:

16⁰⁰ – початок роботи групи;

17³⁰ – 17⁴⁵ – перерва на каву;

17⁴⁵ – 19⁰⁰ – продовження роботи;

19⁰⁰ – 20⁰⁰ – чаювання, вільне спілкування учасників групи, обговорення різних питань.

Можна поєднувати обидва варіанти: проводити тренінги в режимі «марафон», а потім працювати з довгостроковою групою підтримки.

Інструкції у вправах. Ефективність вправи багато в чому залежить від чіткості, зрозумілості, лаконічності інструкції, яка повинна містити достатню і необхідну інформацію. Не слід перевантажувати інструкцію деталями, зайвими поясненнями. Невдалим можна вважати такий варіант, коли тренер довше дає інструкції, ніж триває виконання самої вправи.

Іноді доцільно у процесі оголошення інструкції навести приклад, що ілюструє процес виконання вправи, або продемонструвати як вона повинна виконуватися.

Повідомляючи інструкцію, тренер уважно, по черзі дивиться на учасників групи, встановлюючи з кожним візуальний контакт. Це підвищує рівень уваги учасників групи, знижує ймовірність відволікання і пропуску тих чи інших фрагментів інструкції. За виразом обличчя, очей тренер одразу помічає тих, хто щось не зрозумів, і закінчує інструкцію запитанням: «Можливо, щось видалось Вам незрозумілим і потрібні уточнення?» – затримуючи при цьому погляд саме на цих учасниках групи.

Починати виконання вправи слід тільки тоді, коли тренер переконався в тому, що всі зрозуміли інструкцію і знають, що треба робити. Проте, навіть у тому випадку, коли витрачено достатньо часу на те, щоб перевірити, чи всі зрозуміли інструкцію, в процесі виконання вправи можуть виявитися непорозуміння або неоднозначність її розуміння різними членами групи. У цьому випадку варто зупинити виконання вправи і внести певні корективи.

Завершення процедур. Закінчення тренінгу має припадати на період розпаду групи в разі роботи з динамічною групою або бути пов'язаним із виконанням усіх завдань, поставлених раніше.

Зазвичай тренінги завершуються зворотним зв'язком, обговоренням ступеня досягнення мети або тестуванням. Однак, деякі тренери застосовують театралізовані ритуали завершення. Особливо це стосується довготривалих груп особистісного зростання учасників.

Можна надати учасникам такі завдання: попросити їх створити пантоміму на тему «Ми та наш тренінг»; написати та зіграти міні-спектакль; намалювати портрети кожного з учасників групи; написати й урочисто вручити побажання кожному з учасників; урочисто вручити сертифікати та маленькі сувеніри.

Що потрібно тренереві після першого дня роботи з групою? Відпустити групу з приміщення, заперечуючи спроби випити чаю, поговорити з тренером ще про щось; прибрати приміщення; дістатися додому або до іншого «місця ночівлі» (номера в готелі тощо). А потім, випивши чаю, відпочивши, прийнявши душ, потрібно замислитися над кількома простими запитаннями: «Чи задоволений я цим днем роботи з групою? Чи зробили ми все, що хотіли? Як поводитися, почувала себе група? Що можна у зв'язку з цим зробити завтра, на наступному тренінгу?»

Якщо виник якийсь дискомфорт, доцільно просто зараз продумати вправи, незважаючи на втому. Тоді завтра – робота вестиметься краще й веселіше.

Обговорення. Роздуми та обговорення після виконання вправи є найбільш важливими складовими тренінгу. Необхідно залишати для цього достатню кількість часу. Обговоренню потрібно приділяти, як мінімум, удвічі більше часу, ніж виконанню самої вправи. Важливо дати учасникам можливість усвідомити те, що з ними сталося під час виконання вправи, проаналізувати і набутий досвід. Обговорення можна будувати за схемою:

- 1) опис виконуваних дій із наступною їх інтерпретацією;
- 2) опис почуттів, при виконанні вправи з інтерпретацією того, з чим вони пов'язані;
- 3) зворотний зв'язок групи та ведучого.

Можна використовувати менш структуроване обговорення, почавши з більш або

менш невизначених відкритих питань групи, таких як: «Що сталося?», «Що Ви помітили в процесі роботи?», «Що Ви думаєте з приводу цієї вправи?» тощо. При цьому необхідно дати учасникам час для того, щоб вони могли поміркувати над поставленими запитаннями і відповісти на них. У процесі обговорення можна використовувати техніки організації опитування групи і діалогової взаємодії. При цьому, ведучому слід намагатися не ставити таких випереджальних питань, як, наприклад: «Чи помітили Ви, що?», «Хто з вас відчув те саме?». Також не потрібно прагнути, щоб всі учасники обов'язково прийшли до заздалегідь відомих висновків. Але, з іншого боку, необхідно допомагати учасникам пов'язувати отриманий досвід із досвідом реального світу поза цією групою. Це можна зробити, ставлячи, наприклад, такі запитання: «Яким чином Ви це можете використовувати?», «Це може бути корисним за будь-яких життєвих ситуацій?»

Керуючи процесом формування уявлення учасників про те, що чим ця вправа (процедура) була для них корисною або може мати сенс в майбутньому, ведучий може програмувати їх подальший розвиток (окрім того розвитку, який вони вже отримали в процесі роботи).

Про паузи. Пауза або «бездіяльність» ведучого є, у свою чергу, як гарним елементом діагностики ситуації емоційної напруги в групі, так і засобом впливу. Мистецтво оволодіння технікою «паузи» досягається нелегко, але повністю виправдовує себе. Іноді дуже корисно витримати паузу, тим самим допомогти учаснику сказати те, що за іншої ситуації він би не сказав. Витримавши паузу, ви можете виявити і зрозуміти настрої у групі й виокремити ті прагнення, які, можливо, залишилися б непоміченими.

1.2. Питання для самоконтролю

- Сформулюйте основні етапи побудови змістової роботи в тренінгу?
- Сформулюйте основні форми організації тренінгових занять?
- У чому на Вашу думку полягає підготовка групового тренінгу?
- Яку роль відіграє використання відеозйомки у процесі групового тренінгу?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Роздуми та обговорення після виконання вправи є найбільш важливими складовими тренінгу?
- Тренер – остання інстанція при відборі людей до групи тренінгу?

II. Практичні вправи

Вправа «Техніка ввічливої відмови» (О. Євтихов)

Мета: сформувати в учасників групи конкретні соціальні навички (навички ввічливої відмови).

Методичні рекомендації. Вправу треба розпочати з настанови: «Припустимо, до Вас прийшов рекламний агент із метою змусити Вас що-небудь купити. Ви поспішаєте і, крім того, абсолютно не зацікавлені в тому, що Вам пропонується. Як бути? Іноді вміння просто вигнати буває корисним, але зараз наша мета полягає в тому, щоб навчитися іншого досвіду дій у такій ситуації.

А час іде... Звичайно ж, рекламний агент спеціально навчений і діє обачливо, використовуючи всі Ваші слабкі сторони. Що робити? Як вчинити? Що говорити? Але потрібно якось вирішити цю проблему. При цьому: не втратити час, «не вийти із себе», не піддатися на вмовляння».

Далі, учасникам пропонується об'єднатися в пари і програти подану ситуацію. Завдання агента, у свою чергу, полягає в тому, щоб усіма засобами намагатися «зачепити» клієнта, «утилізувати» аргументи клієнта, не даючи йому можливості повторювати одну і ту саму відмову. Намагатися тим чи іншим способом переграти його.

Завдання клієнта: не сваритися, відповідати таким чином, щоб у відповідь

прозвучало «так» власне агенту як людині: «Ви дуже люб'язний ...», «Ви дуже уважний і добрий...», і сказати «ні» – його пропозиції: «Дуже дякую, але я в цьому не зацікавлений...».

При спробах агента розширити будь-яким чином коло обговорюваних проблем, щоб все-таки нав'язати свою гру, клієнт застосовує принцип «заїждженої платівки». Тобто, щоб не говорив агент, клієнт його вислуховує і з незмінною ввічливістю повторює одну й ту саму фразу, наприклад: «Дякую, але мене це не цікавить».

У процесі обговорення необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися та оцінити успішність дій партнера.

Вправа «Розмова» (О. Євтихов)

Мета: розвинути впевненість у собі, налагодити взаємини у групі, створити атмосферу довіри.

Методичні рекомендації: Вправа виконується в парах. Можна раніше обумовити, де саме зустрілися учасники, а можна виконувати за принципом «тут і зараз».

Перший учасник звертається до товариша, ставлячи будь-яке запитання. При цьому потрібно використовувати відкриті запитання, які надають максимум можливостей для відповіді. Відповідаючи на запитання, можна розповісти цілу історію.

Наприклад: «Звідки ти приїхав?» – відкрите питання. «Ти приїхав з Києва?» – закрите питання, що передбачає конкретну і коротку відповідь.

Другий учасник (відповідальний) прагне повніше відповісти на запитання. Позитивним розвитком розмови вважається варіант, у якому першому учаснику, в підсумку, вдається перевести розмову з режиму «питання – відповідь» до розповіді товаришем якоїсь історії. При цьому перший учасник уважно слухає і всіляко підтримує оповідача. При необхідності він обережно продовжує розмову, прохаючи детальніше описати або пояснити що-небудь зі сказаного. Як правило, за нормального розвитку виконання вправи (ведення бесіди) учасники міняються ролями.

Вправа «Прохання» (О. Євтихов)

Мета: налагодити атмосферу довіри, розвинути комунікативні навички та впевненість.

Методичні рекомендації: Вправа виконується в парах. Завдання одного учасника – попросити іншого виконати будь-яке його побажання. Для початку можна попросити що-небудь не дуже вагоме – наприклад, авторучку, а потім попрохати про якусь більш суттєву послугу. Учаснику необхідно проявити всю свою майстерність, оригінальність і винахідливість. При цьому краще спробувати використовувати різні прийоми, наприклад: починати прохання з компліменту, згадки про певні здобутки того, до кого Ви звертаєтесь, його авторитет і значимість, спробувати висловлювати відразу за проханням непряму подяку за надання послуги в майбутньому тощо.

Завдання іншого учасника – уважно вислухати прохання, оцінити, наскільки ефективно діяв партнер, і в підсумку погодитися або не погодитися виконати запропоноване.

Чимало залежить від того, в якій саме формі викладається прохання і як при цьому враховуються особистісні особливості партнера. В процесі обговорення необхідно надати кожному учаснику можливість висловитися та оцінити успішність дій партнера. При цьому можна виділити стратегії найбільш щасливих «прохачів».

Вправа «Інтонація» (О. Євтихов)

Мета: розвинути комунікативні навички і навички управління інтонацією.

Методичні рекомендації. Вправу треба розпочати з розповіді про те, що є інтонацією: «Інтонація – найбільш важливий елемент мови. Вона створює загальний мелодійний малюнок промови і надає їй особливого колориту. Одне речення можна сказати по-різному, передавши тим самим різний зміст саме завдяки інтонації. Тому володіння мистецтвом використання різних інтонацій в мові є корисною навичкою».

Ця вправа спрямована на розвиток навичок управління інтонацією.

Обирається будь-яка проста фраза, наприклад: «Яка гарна сьогодні погода»,

після чого, по черзі (по колу) кожному учаснику необхідно один раз вимовити цю фразу. При цьому наступний учасник повинен вимовити фразу з новою інтонацією (байдуже, з подивом, радісно тощо). Повторювати інтонації можна. Якщо учасник тренінгу не може вигадати нічого нового, то він вибуває з гри (або пропускає хід).

У процесі вимови ведучий визначає, з якою саме інтонацією була вимовлена фраза (наприклад – питальна). Якщо інтонацію важко визначити, тоді група спільно знаходить її назву або описує емоційний стан (ситуацію), в якому (якій) могла бути вимовлена ця фраза.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. До групи для тренінгу не рекомендується залучати:

- A. осіб, які тільки-но пройшли курс лікування в психіатра;
- B. осіб, які перебувають під наглядом лікаря;
- V. тих, які самі відчувають свою непридатність;
- Г. всі відповіді вірні.

2. Тренер-фасилітатор, з демократичним стилем ведення, воліє працювати з групою у кількості:

- A. 5-8 осіб;
- B. 8-12 осіб;
- V. 10-16 осіб;
- Г. 20-26 осіб.

3. При комплектуванні тренінгових груп вирізняють ... основних принципи або правила відбору учасників:

- A. два;
- B. три;
- V. чотири;
- Г. п'ять.

4. Епізодичні зустрічі – найбільш вільна з усіх форм організації тренінгів. Заняття можуть відбуватися ...

- A. 3 рази на місяць;
- B. 2 рази на рік;
- V. 1-2 рази на місяць;
- Г. 2 рази на півріччя.

5. Найважливіші організаційні аспекти групового тренінгу:

A. відповідний до поставленої мети і завдань рівень кваліфікації тренера;
B. відповідність приміщення усім нормам і умовам (санітарним, технічним тощо);

V. ретельно розроблена програма тренінгу;

Г. всі відповіді вірні.

6. Застосування відеозйомки значно підвищує результативність групової роботи.

7. До початку планування програми тренінгу та складання плану занять необхідно визначитися з формою організації тренінгових занять.

8. До тренінгових груп рекомендується залучати чоловіків, дружин, близьких родичів, друзів.

9. Психологічний тренінг проводиться в групах під керівництвом психолога, який пройшов спеціальну підготовку для ведення групи.

10. Групи з учасників, які працюють в одній установі або організації, не можуть бути створені.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Надайте практичні поради щодо питань організації і проведення в умовах школи тренінгу розвитку впевненості у собі для підлітків.

- Складіть перелік матеріально-технічного забезпечення для зазначеного тренінгу.

ТЕМА: МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ ВИДАМИ ПОДІЙ

Мета: сформувані уявлення про особливості групової психокорекційної роботи з різними видами подій.

Рекомендована література:

- Александров А.А. Современная психотерапия. Курс лекций / А.А. Александров. – СПб.: Академический проект, 1997. – 335 с.
- Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
- Истратова О.Н., Эскакусто Т.В. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эскакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.
- Максименко С.Д. Психология личности: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко [и др.]; ред. С.Д. Максименко. - К.: ТОВ "КММ", 2007. - 296 с.
- Рудестам К.Э. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К.Э. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
- Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: навч. посіб / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін.; за ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Методи роботи з «випадковими» подіями. Метод концентрації присутності. Метод групової рефлексії. Метод побудови диспозицій.
- Тренінгові методи роботи з конструктивними подіями. Метод символічного самовираження. Метод групового вирішення проблем. Метод операціоналізації.
- Тренінгові методи роботи з подіями, що відбулися. Метод регресії. Метод обміну досвідом. Метод імітації.

1.1. Теоретична довідка

Тренінгові методи роботи з подіями, що мали місце в минулому.

Метод регресії – це метод (реалізується, як і всі інші, через велику кількість різних технік і прийомів), за допомогою якого тренер допомагає клієнтові знову зануритися в ситуацію, що вимагає психологічного опрацювання та пережити подію у внутрішньому плані. Цей спосіб має безліч різновидів. У нейролінгвістичному програмуванні він називається методом структурованої регресії (або методом зміни особової історії), у гештальт-терапевтів подібний прийом має назву «подорож у минуле», у транзактному аналізі та в інших напрямках – це метод вирішення.

Іноді перепроживання події в психологічному просторі відбувається в стані наведеного або спонтанного виникнення трансу, що суб'єктивно сприймається як подія, котра розгортається у фізичній реальності (використання трансових методик у тренінгу, зокрема в освітньому закладі при роботі з дітьми, не заохочується). Важливим є те, щоб вторинне проживання події, яка колись відбувалась, призвело до змін клієнта (його уявлень, суб'єктивних взаємин, вміння вирішувати ситуацію, навіть у ментальному плані), інакше доведеться говорити про безглуздий циклічний процес переживання події – так званий «день бабака» в тренінгу (останнє зауваження стосується всіх трьох методів роботи з подіями, що відбулися в минулому).

У психологічному тренінгу, який проводиться психологом із людьми, що пережили травматичні події, метод регресії зазвичай буває необхідним, оскільки потрібно змінити ставлення учасників до цих подій. У той же час цей метод є продуктивним для створення стану впевненості в собі, наприклад перед кваліфікаційним іспитом або складними перемовинами.

Метод обміну досвідом. Цей спосіб роботи тренера можна було б також назвати методом актуалізації біографії. Найчастіше він реалізується у формі групового обговорення, коли учасники діляться один із одним переживаннями тих або інших подій, що мали і мають зараз для них особливе значення. Розкриваючи іншому свою суб'єктність, учасники одночасно і демонструють досвід побудови власного суб'єктного світу, і цей досвід розширює поле можливих варіантів для інших членів групи. Однією з головних переваг цього методу психологічної роботи в групі є те, що груповий досвід протидіє відчуженню, яке може виникнути при індивідуальній роботі з психологом. Взаємодіючи лише з консультантом, клієнт часто не може позбутися від відчуття, що його проблема – єдина у своєму роді.

Опинившись у тренінговій групі, людина виявляє для себе, що її проблеми не унікальні, що й інші переживають подібні почуття і з ними відбувалися такі ж події. Майже завжди вона зустрічає в групі учасників із проблемами, в порівнянні з якими її власні – це просто «квіточки», однак вони – живуть, діють і не втрачають оптимізму. Для багатьох подібне відкриття виявляється потужним психотерапевтичним фактором.

Метод імітації. Найчастіше використовується у психодраматичному напрямі. Згідно з психодраматичною концепцією метод імітації реалізується за наступних умов. По-перше, мається на увазі, що клієнти демонструють свої конфлікти в певній сценічній дії, а не розповідають про них. Конкретизація досягається також за рахунок того, що за допомогою «допоміжних Я» (інших учасників групи) і необхідних предметів, часто символічних, моделюється чинник довкілля. По-друге, поведінка, яка розігрується, має бути автентичною, тобто відтворений клієнтом опис повинен достовірно відображати психологічний стан у момент розгортання події. По-третє, метод імітації в психодрамі використовує вибіркоче посилення (фокусування), тобто фіксацію на визначених, конкретних, найбільш важливих аспектах події. По-четверте, на відміну від реальної ситуації, де різні чинники є стримуючими вияв відкритих емоційних реакцій і нових форм поведінки, імітована подія є захисною і безпечною для людини, що дає новий шанс для психологічної і соціокультурної реінтеграції. По-п'яте, процес імітаційного моделювання (у формі психодраматичних ігор) містить послідовність взаємопов'язаних розігрованих епізодів і можливість переходів до інших подій, які будь-яким чином пов'язані з актуалізованою спочатку подією з минулого.

Методи імітації, які активно використовуються у тренінгах, – це ситуаційно-рольові ігри. Ситуаційно-рольова гра є ефективним методом моделювання ситуацій, що дозволяє ефективно сприяти соціалізації та адаптації до обставин життя, нейтралізації навантажень, які спричиняють стрес, і, отже, виступати засобом оздоровлення. Найважливіша функція такої гри полягає у можливості відтворити болючу для людини ситуацію в досить безпечних, у психологічному відношенні, обставинах і не тільки пережити, набувши унікального досвіду подолання її негативних впливів, але й шляхом перебору і аналізу знайти оптимальний, прийнятний поведінковий патерн, що дозволяє впоратися з негативною ситуацією як в умовах ігрового моделювання, так і в реальних життєвих умовах.

Методи роботи з «випадковими» подіями.

Метод концентрації присутності. Реалізуючи цей метод, тренер прагне загострити увагу учасників на тому, що з ними відбувається в цю хвилину. Найпоширенішим прийомом є використання особливих запитань, які можна назвати запитаннями на усвідомлення. Загальною властивістю прийомів і технологій в межах зазначеного методу є переживання учасниками тренінгу всередині себе події, яка не принесена з минулого, а відбувається в сьогоденні.

Ф. Перлз, засновник гештальт-терапії, зазначав стосовно цього: «Актуальне знаходиться завжди в теперішньому часі. Те, що трапилося в минулому, було актуальним тоді, а те, що трапиться в майбутньому, буде актуальним, коли воно станеться. Те, що є актуальним тепер – і таким чином все, що ви можете усвідомлювати, – повинно бути в сьогоденні. Отже, якщо ми хочемо розвинути почуття актуальності, нам необхідно підкреслення таких слів, як «зараз» і «цей момент».

Так само те, що є актуальним для вас, має бути там, де ви знаходитесь. Звідси підкреслення слів «тут». Ви не можете в цей момент пережити безпосередньо будь-яку подію, якщо вона відбувається за межами Ваших рецепторів. Ви, звичайно, можете уявити її собі, але цей процес «уяви» буде відбуватися там, де Ви є.

Метод групової рефлексії. Цей метод є в певному розумінні центральним не лише в групі методів роботи з «випадковими» подіями, але й взагалі серед методів тренінгу. Зазвичай групову рефлексію розглядають як завершальний етап тренінгових технік, але насправді вона виступає як окремих і виключно важливий метод. При цьому групову рефлексію може відбуватися з приводу подій, що сталися як у психологічному просторі учасників, так і в просторі фізичної реальності. В той же час в результаті застосування цього методу відбуваються події в просторі дискурсу, в якому цей метод і здійснюється, і ці події також стають предметом обговорення. Аналіз індивідуальних переживань підсилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників.

Групову рефлексію може відбуватися у формі дискусій різного типу, наприклад у формі неструктурованої (нерегламентованої) дискусії, в якій тренер є пасивним, теми обираються учасниками, час дискусії формально не обмежується.

З точки зору змісту групової рефлексії можна говорити про те, що цей метод може бути представлений у вигляді, наприклад, дискусії інтеракційного типу, матеріалом якої слугують структура і зміст взаємин між учасниками групи.

У процесі групової рефлексії учасники групи розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе, свою групу. Вони одержують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки точним є їх власне самосприйняття. Вони набувають вмінь глибокого самоаналізу, а також отримують смислову та безоціночну інтерпретацію себе та інших людей.

Найважливіше значення при цьому набуває реалізований в процесі групової рефлексії багатосторонній зворотний зв'язок.

Метод побудови диспозицій. До технік, що належать до цього методу, входить значна частина рольових ігор, а також вправи, в яких моделюється система стосунків, що склалися між учасниками групи або різні соціометричні процедури, які реалізуються в активній руховій формі. Всі ці способи дозволяють організувати розгортання тренінгових подій в ситуації «тут і зараз» в просторі фізичної реальності того приміщення, де проводиться тренінг.

Гра в психологічному тренінгу виконує дві найважливіші функції: діагностичну і розвиваючу.

Діагностична функція гри визначається тим, що вона володіє більшою прогностичністю, ніж будь-яка інша людська діяльність: по-перше, тому що людина поводить себе в грі «по максимуму» (фізичні сили, інтелект, творчість); по-друге, гра сама по собі – це особливе «поле для самовираження», в якому людина є найбільш природною, щирою, відкритою.

Розвиваюча функція рольової гри визначається тим очевидним фактом, що значення гри для розкриття сутнісних сил людини переоцінити просто неможливо.

Серед рольових ігор, що відносяться до методу побудови диспозицій, слід назвати: ігри-проживання, ігри-драми, творчі ігри, спонтанно-імпровізаційні ігри.

Поняття ігор-проживань та ігор-драм були запропоновані колективом фахівців під керівництвом М. Битянової. На їхню думку, гра-проживання дозволяє створити умови для спільного і одночасно індивідуального, особистого освоєння деякого вигаданого простору, побудови в його межах міжособистісних стосунків, створення і осмислення цінностей особистого існування в цій ситуації. Таким простором може стати, наприклад, безлюдний острів. Сутністю гри-драми є занурення учасників до ситуації, в якій за колізіями сюжету і вишуканістю антуражу виникає необхідність для самовизначення кожного учасника і здійснення особистого вибору. В результаті такого вибору людина опиняється в ситуації символічного проживання обраного шляху. Стають очевидними всі втрати і здобутки, всі наслідки вибору, за які кожен повинен

нести повну відповідальність. Інакше кажучи, гра надає можливість здійснювати ігрові вибори, за якими стоять вибори ціннісно-сміслові, й усвідомлювати систему своїх життєвих цінностей.

Творчі ігри пов'язані з необхідністю виявити креативність і винахідливість, свої наявні та приховані потенціали в ситуації, що несподівано запропонована тренером. Тренер, наприклад, може попросити учасників за двадцять хвилин поставити балет на певну тему або спектакль за казкою, яку потрібно тут же скласти. Спонтанно-імпровізаційні ігри є схожими на попередній різновид ігор. Але на відміну від творчих ігор, вони проводяться без жодної попередньої підготовки і використовуються тоді, коли виникають несподівані проблеми, які потребують негайного вирішення. Ролі при цьому можуть не розподілятися, а просто захоплюватися.

Ігри в межах цього методу дозволяють кожному учаснику тренінгу знайти спосіб поєднання емоційного та раціонального компонентів «Я», примирити «Я-тенденцію» до самоствердження через розширення меж свого впливу і тенденцію слідувати соціальним обмеженням. Завдяки цьому явищу в грі йде співвіднесення «Я» та «інших», формується розуміння залежності від партнерів по грі. Цінність свого «Я» починає поєднуватися з цінністю «інших».

Тренінгові методи роботи з конструктивними подіями.

Метод символічного самовираження. Велика кількість технік і вправ, що знаходяться в межах цього методу, характеризуються націленістю на проектування і моделювання в психологічному просторі нового бачення світу, бачення самого себе та інших. При цьому найважливішою формою в цій техніці виступає символізація. Прикладами реалізації методу символічного самовираження є медитації-візуалізації, прийоми активної уяви і техніки імаготерапії й імагогії, проектні малюнки, написання казок, чимало вправ нейролінгвістичного програмування, створення виробів із піску, глини, пластиліну, паперу або тканини, певні методики розвитку соціальної перцепції і ще безліч інших. Особливістю цієї техніки є те, що вона створює умови для вияву індивідуальної творчої активності учасників за ситуацією, коли ніхто, окрім них, до певного моменту (а такий момент може не настати зовсім) не може сприйняти продукт їх творчості. Іншими словами, актуалізація майбутнього відбувається лише в психологічному просторі. Якщо ці продукти (малюнки, казки, вироби, образи, що виникли перед внутрішнім поглядом) будуть винесені на обговорення групи або змодельовані у фізичному просторі, то це вже буде переходом в іншу реальність і перетворенням на інший вигляд події, що буде вимагати від тренера використання інших методів.

Метод групового рішення проблем. Метод групового вирішення проблем використовується в тренінгу найчастіше у формі групової дискусії, в процесі якої перед учасниками ставиться завдання прийти до загальної думки з якогось питання. Така робота дозволяє прояснити (можливо, змінити) думки, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. У тренінгу метод групового вирішення проблем може бути використаний з метою надання можливості учасникам побачити поставлену проблему з різних сторін і визначити можливі варіанти її вирішення. Це уточнює взаємні позиції, що зменшує опір сприйняття нової інформації від тренера та інших членів групи.

Метод операціоналізації. Це система способів тренінгової роботи, спрямована на освоєння, осмислення і вирішення так званих інструментальних завдань, пов'язаних із побудовою реальної діяльності, досягненням конкретної мети, структуризацією майбутніх подій життя учасників. Однією з яскравих форм реалізації цього методу є операціональні ігри, які принципово відрізняються від ігор диспозиційного характеру. Операціональні ігри засновані на моделюванні структурно-функціональної побудови навчально-професійної діяльності.

До операціональних ігор можуть бути віднесені два типи ігор: ділові та управлінські. Ділова гра характеризується моделюванням предметного й соціального змісту професійної діяльності, включаючи системи відносин, характерних для цієї

професійної галузі. В ній відпрацьовуються нові технологічні вміння, необхідні в майбутньому для конкретної професії, скажімо, вміння продавати той чи інший товар.

Управлінські ігри виходять за межі ділових стосунків. Завдяки ним відпрацьовують дії, які можуть бути оцінені як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе у своєму ставленні до іншої людини, самої себе, до групи, до світу в цілому. Фактично йде робота з майбутніми подіями дуже широкого діапазону.

Іноді до ділової гри відносять такі типи ігор як дидактичні, управлінські та профорієнтаційні.

Дидактичні ігри мають на меті піднести деякі нові знання та змінити уявлення учасників. Такі ігри розкривають сенс і важливість певних знань і, як правило, містять завдання навчального характеру.

Управлінські ігри – метод тренування професійних умінь менеджерів різного рівня (в освітньому закладі, наприклад, директорів або їх заступників).

Зміст профорієнтаційних ігор визначається завданням щодо надання допомоги учасникам тренінгу у виборі галузі для можливої професіоналізації відповідного самовизначення (слід зауважити, що в деяких випадках учасникам вдається досягти рівня особистісного самовизначення; тоді цей вид операціональної гри перетворюється на один із різновидів методу духовної практики).

1.2. Питання для самоконтролю

• Розкрийте зміст методу регресії, методу обміну досвідом і методу імітації у тренінгу.

• У чому полягає особливість ситуаційно-рольової гри в тренінгу?

• Розкрийте зміст методу концентрації присутності, методу групової рефлексії та методу побудови диспозицій у тренінгу.

• Поясніть різницю між іграми-переживаннями, іграми-драмами, творчими іграми, спонтанно-імпровізаційними іграми.

• Розкрийте зміст методу символічного самовираження, методу групового вирішення проблем і методу операціоналізації у тренінгу.

• Поясніть різницю між диспозиційними та операціональними іграми.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

• У чому полягає специфіка класифікації тренінгових методів за часом події? Чи доцільною є така класифікація?

• Чи може одна й та сама техніка використовуватись у методах роботи з «випадковими» подіями, у методах роботи з конструктивними подіями та у методах роботи подіями, що мали місце у минулому?

II. Практичні вправи

Вправа «Символічне моделювання» (А. Бандура)

Мета:

1. Виявити метафору небажаного стану, способу дій, реакцій тощо.

2. Виявити метафору бажаного результату.

3. Знайти спосіб перетворення або розвитку першої метафору на другу.

4. Перевести інсайти так, як Ви можете змінити Вашу поведінку, стан, реакції, спосіб дій у повсякденному житті.

5. Відпрацювати цю нову поведінку, стан, реакції, спосіб дій тощо.

Методичні рекомендації. Вправу можна застосувати при методі регресії. Для проведення самостійного процесу символічного моделювання в цьому форматі, Вам знадобляться чистий аркуш паперу і кольорові олівці або фломастери.

Коли будете відповідати на запитання вправи, дайте собі час, щоб образи і почуття проявилися у свідомості, перед тим, як почнете писати або малювати.

1. Знайдіть метафору небажаного стану, способу дій, реакцій. Запитайте себе:

«Коли...(є / відбувається це)..., воно подібне до чого?». Замалюйте метафору, яка спала на думку. Погляньте на малюнок і поставте собі наступні запитання, щоб з'ясувати більше про символи в метафорі. Для кожної частини малюнка запитайте: «Що там...?», «Є ще щось...?», «Є щось ще, що я зараз помічаю?» Додайте нову інформацію до малюнка і коли отримаєте все, що можливо, переходьте до другої метафори. Мета цих запитань «чистої мови» – спрямувати Вашу увагу на кожну частину метафори так, щоб розглянути всі її якості й характеристики. Вони спеціально призначені для того, щоб працювати з персональними символами. Ви виявите аспекти Вашої метафори, про які Ви свідомо навіть і не підозрювали. Спрямовуючи Вашу увагу на кожну частину цієї метафори, Ви з великою часткою ймовірності знайдете щось нове про себе або ситуацію. Ці несподівані елементи часто є місцями, звідки можуть з'явитися нові види змін.

2. Знайдіть іншу метафору – метафору бажаного результату. Поставте запитання: «Якби я (хотів щоб було / волів реагувати / тощо) воно ніби як що?» Замалюйте метафору, яка прийшла Вам на думку.

3. Дослідіть, як Ви могли б перетворити або розвинути з першої метафори другу. Розмістіть Ваші замальовки перед собою. Розгляньте, як Метафора 1 може розвинутися в Метафору 2. Зауважте: «Що першим має статися, аби Метафора 1 почала ставати Метафорою 2?», «Що має статися в останню чергу, як раз перед тим, що Метафора 1 стане Метафорою 2?» Не поспішайте, використовуйте весь час, який потрібний, виконуючи крок 3. Не потрібно відразу приймати перше, що спаде на думку – Вашою метою буде щось нове. Можливо, Ви будете уявляти себе в якості символів (ніби перебуваючи всередині малюнка) і побажаєте дізнатися, що потрібно для того, щоб Метафора 1 змінилася на Метафору 2. Пам'ятайте, що може знадобитися декілька проміжних кроків, щоб це сталося. Не відкидайте відразу ідею, якщо вона здається Вам занадто дивною (метафорична країна найчастіше ближча до світу мрій і сновидінь, ніж до повсякденної реальності). Ви зрозумієте, коли знайшли рішення, яке істинно правильне для Вас, і найчастіше містить якийсь елемент сюрпризу.

4. Виявивши спосіб завдяки якому Метафора 1 стане Метафорою 2, подумайте, як це перевести в те, що Вам потрібно зробити в повсякденному житті? Ця інформація буде керувати Вашою поведінкою наступного разу, коли Ви опинитеся в схожій ситуації.

5. Щоб розпочати здійснювати цей новий спосіб реагування, відпрацюйте існування Метафори 2, втілюючи її характеристики прямо зараз: «Яка Ваша позиція?», «Що Ви відчуваєте всередині?», «Де фокус Вашої уваги?», «Що Ви говорите і як Ви говорите?»

Наші персональні метафори і символи допомагають нам встановлювати контакт із внутрішнім і зовнішнім світом, розуміти його, осмислювати. Вони дають форму тих аспектів нашого життя, які є найбільш містичними і загадковими – наші проблеми та їх вирішення, наші страхи і бажання, хвороби та здоров'я, слабкість і сила, наша можливість кохати і бути коханими, наші «мапи» реальності, наші здібності й нездатності, наш спосіб дій і поведінка тощо. Коли ці переживання, цю мову несвідомого, ці «програми» несвідомого знаходять форму, вони стають податливими для дослідження і трансформації. Змінивши їх – одразу ж змінюється наша внутрішня і зовнішня реальність.

Вправа «Пізнай себе» (С. Горбатова)

Мета: згуртування групи, прояснення заплутаних стосунків у групі, розвиток емпатії, групової динаміки.

Методичні рекомендації. Цю вправу можна застосувати при методі обміну досвідом. Учасники діляться на дві мікрогрупи, утворюючи внутрішнє і зовнішнє кола. Учасники внутрішнього кола сідають обличчям один до одного і обирають тему, цікаву для обговорення. Учасники зовнішнього кола стають за їх спинами, отримують від ведучого картки і тримають їх над головами своїх партнерів із внутрішнього кола так, щоб зміст картки міг прочитати кожен, крім того, до кого вона відноситься. На картці

написана роль, яку її господар повинен виконувати в процесі дискусії. Відгадати свою роль учасники повинні, орієнтуючись на звернення до них інших членів дискусії. Час для дискусії – 30-40 хвилин.

Варіанти ролей: «відчепіться від мене»; «слухайтеся мене»; «ігноруйте мене»; «любіть мене»; «не вірте мені»; «умовляйте мене»; «захоплюйтеся мною»; «не сприймайте мене серйозно» тощо.

Обговорюються питання: «Що допомогло Вам дізнатися про свою роль?», «Як почувати себе в цій ролі?», «Наскільки часто доводиться грати її в повсякденному житті?»

Вправа «Самоаналіз» (О. Горбатова)

Мета: оцінити якості особистості стосовно самореалізації.

Методичні рекомендації. Ця вправа може бути використана при методі концентрації присутності. Кожен учасник отримує аркуш паперу і ділить його на чотири частини. Дається наступна інструкція: «Дай 10 відповідей на запитання: «Хто я такий?». Зроби це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, в якій вони відразу приходять на думку. Запиши їх у першій стовпчик. До другого стовпчика запиши відповіді на те саме запитання, але так, як, на твою думку, відгукнулися б про тебе твої близькі (обери когось конкретного). До третього стовпчика запиши відповіді на питання так, як, на твою думку, відгукнувся б про тебе учасник групи, що сидить зліва від тебе.

Тепер склади листок так, щоб не було видно твоїх записів, і передай сусіду зліва. Отримавши аркуш, в останньому порожньому стовпчику запиши 10 відповідей на питання: «Хто такий той, хто дав тобі цей лист?». Після цього аркуші збираються ведучим і перемішуються. По черзі зачитуються вголос характеристики з останнього стовпчика, а група повинна визначити, про кого йдеться мова (людина яка писала, мовчить). Обговорюється, наскільки група погоджується з цим портретом. Потім листи повертаються учасникам, і вони самі порівнюють всі чотири набори відповідей, аналізують їх схожість і відмінність.

На закінченні дається домашнє завдання: запропонувати своїм близьким дати 10 визначень Вас і порівняти їх з Вашим набором рис.

У якості прийому організації зворотного зв'язку можна застосувати вправу «Хто ти?» Кожному учаснику до спини кріпиться великий аркуш цупкого паперу. Кожен повинен написати всім учасникам хоча б одну відповідь на зазначене питання. Після цього узагальнені характеристики аналізуються і обговорюються в групі.

Вправа «Телеграма» (О. Горбатова)

Мета: спрямована на створення відчуття завершеності процесу, а також на перенесення досягнень у реальне життя.

Методичні рекомендації. Ця вправа застосовується при методі групової рефлексії. Учасники сидять у загальному колі, в руках у кожного чистий аркуш паперу і ручка. Інструкція: «Підпишіть свій лист і передайте його сусідові справа. Тепер перед кожним із Вас лежить телеграма з ім'ям адресата; текст до неї Вам належить написати самим. Передайте лист далі по колу. Перед Вами новий адресат і послання до нього. Ви можете продовжити чужу думку, а можете створити свій текст. Передавайте лист до тих пір, поки він не повернеться до господаря».

Обговорюються відчуття учасників.

Вправа «Скульптура сім'ї» (О. Горбатова)

Мета: підвищення розкритості, спонтанності та креативності; діагностика і корекція внутрішніх проблем; відпрацювання більш ефективних патернів поведінки.

Методичні рекомендації. Ця вправа застосовується при методі побудови диспозицій і використовує елементи психодрами.

Обирається головний учасник, готовий відпрацювати на групі сімейну тематику. Він розповідає про свою проблему. Потім: 1) виокремлює вагомих для нього людей у родинному оточенні; 2) роздає їх ролі іншим учасникам (у тому числі й свою); 3) вибудовує своїх помічників таким чином, щоб була врахована психологічна

дистанція між ними; 4) наділяє їх фразами, які найкращим чином характеризують членів його сім'ї.

Після цього головний учасник вибудовує ідеальну, з його точки зору, модель сім'ї. Помічники дають зворотний зв'язок у вигляді шеренгу.

Обговорюються почуття і думки учасника, що з'явилися при зіткненні його бачення ситуації з отриманою зворотним зв'язком.

Вправа «Один день із життя» (І. Вацков)

Мета: підвищити рівень усвідомлення учасниками типового й специфічного у професійній діяльності того чи іншого фахівця.

Методичні рекомендації. Ця вправа проводиться при методі операціоналізації. Вправа здійснюється в колі.

Ведучий визначає разом із іншими гравцями, яку професію цікаво було б розглянути. Наприклад, група захотіла розглянути професію «фотомоделі».

Інструкція: «Зараз ми спільними зусиллями спробуємо скласти розповідь про типовий трудовий день нашого працівника – фотомоделі. Це буде розповідь, що складатиметься лише з іменників. Наприклад, розповідь про трудовий день вчителя могла бути такою: «дзвінок – сніданок – дзвінок – урок – двічники – питання – відповідь – трійка – вчительська – директор – скандал – урок – відмінники – дзвінок – будинок – ліжко». У цій грі ми подивимося, наскільки добре уявляємо собі роботу фотомоделі, а також з'ясуємо, чи здатні ми до колективної творчості, адже в грі існує серйозна небезпека якимось невдалим штрихом (недоречно названим «заради сміху», дурним іменником) зіпсувати всю розповідь.

Важлива умова: перш, ніж назвати новий іменник, кожен гравець обов'язково повинен повторити все, що було названо до нього. Тоді наша розповідь буде сприйматися як цілісний твір. Щоб краще було запам'ятовувати названі іменники, раджу уважно дивитися на всіх мовців, немов би пов'язуючи слово з конкретною людиною».

Ведучий може назвати перше слово, а інші гравці по черзі називають свої іменники, обов'язково повторюючи все, що називалося до них. Якщо гравців мало (6-8 осіб), то можна пройти два кола, тоді кожному доведеться називати по два іменника.

При підведенні підсумків гри можна запитати в учасників, вийшла цілісна розповідь або ні? Чи не зіпсував хтось загальну розповідь своїм невдалим іменником? Якщо розповідь вийшла заплутаною, то можна попросити когось із гравців своїми словами розповісти, про що була складена розповідь, що там відбувалося. Можна також обговорити, наскільки правдиво й типово був представлений трудовий день розглянутого професіонала.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Метод, який використовується у тренінгу найчастіше у формі групової дискусії, в процесі якої перед учасниками ставиться завдання дійти спільної думки з приводу якогось питання – метод

А. групового вирішення проблем;

Б. групової проблеми;

В. групового розслаблення,

Г. вірної відповіді немає.

2. Метод роботи з тими подіями, які «трапляються» на тренінгу, називається:

А. метод концентрації присутності;

Б. метод регресії;

В. метод символічного самовираження;

Г. метод групового вирішення проблем;

3. До рольових ігор не належать:

А. творчі ігри, Б. ігри-проживання;
В. спонтанно-імпровізаційні; Г. ділові.

4. Моделювання предметного й соціального змісту професійної діяльності є характерним для:

А. дидактичної гри; Б. управлінської гри;
В. вірної відповіді немає; Г. ділової гри.

5. У психологічному тренінгу гра виконує такі функції:

А. діагностичну, концентровану; Б. розвиваючу і діагностичну;
В. інформаційну, діагностичну; Г. вірної відповіді немає.

6. Загальною властивістю прийомів і технологій методу концентрації присутності є проживання учасниками тренінгу всередині себе подій з минулого.

7. До технік методу побудови диспозицій належить значна частина рольових ігор, а також вправи, в яких моделюється система стосунків, що склалися між учасниками групи.

8. Події, які «трапляються» – це події, які вже відбулися з учасниками групи.

9. Занурення учасників до ситуації, в якій виникає необхідність здійснення особистого вибору – це ігри-драми.

10. Ситуаційно-рольова гра спирається на уявну подію, вигадану кимось із учасників.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Оберіть один із методів психокорекційної роботи з різними видами подій і наведіть приклад конкретного втілення цього методу.
- Оберіть один із методів і проведіть практичну вправу, в якій він реалізується.

ТЕМА: ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НЕВЕРБАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Мета: сформувані уявлення про методи невербальної активності та навчитися використовувати ці методи у груповій психокорекції.

Рекомендована література:

- Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.
- Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – СПб.: Речь, 1993. – 108 с.
- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Місце і роль психогімнастики в груповому психологічному тренінгу.
- Основна характеристика методу. Класифікація вправ у психогімнастиці.
- Основні частини психогімнастичного заняття. Особливості використання методів невербальної активності.

- Основні правила проведення психогімнастичного заняття.

1.1. Теоретична довідка

Уперше термін психогімнастика вжила Г. Юнова – психолог із Чехії. Вона створила цю систему, ґрунтуючись на прийомах психодрами. Спочатку комплекс вправ призначався для дітей із метою формування і корекції їх психіки. Тому психогімнастика будувалася у вигляді гри, використовувалися вірші та весела музика. Такі заняття проводилися в різних вікових групах – для дітей у дитячому садку і початкових класах школи.

Сьогодні вправи з психогімнастики використовуються і для дорослих, частіше у форматі тренінгу. Це завжди групові заняття, що мають на меті вияв емоцій, переживань, проблем за допомогою міміки і рухів. У широкому сенсі завданнями психогімнастики є пізнання і корекція особистості людини.

На сьогодні, психогімнастика займає чільне місце у психологічному тренінгу, оскільки у легкій, прийнятній для учасників тренінгу формі допомагає провести корекцію особистості.

Основна характеристика методу

Психогімнастика – один із невербальних методів групової психотерапії, в основі якого покладено використання рухової експресії як головного засобу комунікації в групі.

Психогімнастика – метод, при якому учасники виявляють себе і спілкуються без допомоги слів. Це ефективний засіб оптимізації соціально перцептивної сфери особистості, оскільки дозволяє звернути увагу на «мову тіла» і просторово-часові характеристики спілкування.

Психогімнастика Г. Юнової є модифікацією для підлітків групової психотерапевтичної методики, відомої як психодрама Дж. Морено.

Дж. Морено в молодості працював у дитячих садах і вигадував для своїх вихованців сценарії, які ставали основою для дитячої імпровізації, – це були вже початки психодрами. Дж. Морено організовував ігрову психотерапію у дітей так, що самі клієнти опинялися виконавцями тих чи інших ролей. Психотерапевт був постановником психодрами. Хворі виконували функції як акторів, так і глядачів. У такому вигляді метод постає як аутопсихотерапевтичний.

Термін «психогімнастика» може вживатися як у широкому, так і вузькому значенні. Психогімнастика, у вузькому значенні, розуміється як ігри, етюди, в основі яких лежить використання рухової експресії як головного засобу комунікації в групі. Ця психогімнастика спрямована на вирішення завдань групової психокорекції: встановлення контакту, зняття напруги, відпрацювання зворотних зв'язків.

У широкому сенсі, психогімнастика – це курс спеціальних занять, спрямованих на розвиток і корекцію різних сторін психіки людини як пізнавальної, так і емоційно-особистісної її сфери.

Психогімнастика як невербальний метод групової роботи дозволяє вияв переживань, емоційних станів, проблем за допомогою рухів, міміки, пантоміміки; дозволяє клієнтам проявляти себе і спілкуватися без допомоги слів. Це метод реконструктивної психокорекції, мета якого – пізнання та зміна особистості клієнта.

Класифікація вправ у психогімнастиці:

1. Вправи, які переважно впливають на стан групи в цілому або на кожного її учасника окремо (назвемо їх вправами на створення працездатності).

2. Вправи, спрямовані переважно на змістовну сторону роботи (назвемо їх вправами змістового плану).

3. Вправи для отримання особистісного зворотного зв'язку.

Психогімнастика складається з трьох частин, що характеризуються самостійними завданнями і власними методичними прийомами: підготовчої, пантомімічної та заключної.

Підготовча частина психогімнастичного заняття

Завдання: зменшення напруги учасників групи; зняття страхів і заборон;

розвиток уваги; розвиток чутливості до власної рухової активності, активності інших людей; скорочення емоційної дистанції між учасниками групи; формування здатності виявляти свої відчуття, емоційні стани, проблеми без слів і розуміти невербальну поведінку інших людей.

Як правило, підготовча частина розпочинається з вправ, спрямованих на розвиток уваги. До цих вправ належать:

– гімнастика із запізненням. Вся група повторює за одним з її учасників звичайну гімнастичну вправу, відстаючи від ведучого на один рух. Темп вправи поступово зростає;

– передача ритму по колу. Услід за одним із учасників всі члени групи по черзі по колу повторюють, лясаючи в долоні, заданий ритм;

– передача руху по колу. Один із учасників групи починає дію з уявним предметом так, щоб цю дію можна було продовжити. Сусід продовжує цю дію, таким чином, уявний предмет обходить все коло;

– дзеркало – учасники групи розбиваються на пари і по черзі повторюють рухи свого партнера.

Інший вид вправ спрямований, насамперед, на зняття напруги і складається з простих рухів, наприклад: «Я йду по воді», «Я йду по гарячому піску», «Поспішаю на роботу», «Повертаюся з роботи», «Йду до лікаря», «Йду на заняття групи» тощо. Сюди ж відносяться вправи за типом «третьої зайвий», для чого можуть використовуватися різноманітні рухливі ігри.

Наступний тип вправ спрямований, передусім, на скорочення емоційної дистанції між учасниками групи, на розвиток співпраці й взаємодопомоги. Тут використовуються вправи, що передбачають безпосередній контакт, зменшення просторової дистанції – розійтися з партнером на вузькому містку; сісти на стілець, зайнятий іншою людиною; заспокоїти скривджену людину; передати відчуття по колу. В останній вправі вся група сідає в коло і заплющує очі. Один з її учасників передає яке-небудь відчуття своєму сусідові за допомогою дотику. А той, у свою чергу, повинен передати це відчуття далі, вже своєму сусідові, зберігши його зміст, але виразивши його за допомогою власних засобів. Таким чином, одне і те ж відчуття, виражене за допомогою різних рухів, дотиків обходить все коло. Подібні вправи сприяють розвитку відчуття безпеки у клієнтів, довіри, емоційного схвалення один одного.

Використовуються й інші вправи, пов'язані з тренуванням розуміння невербальної поведінки інших і розвитком здатності до вияву своїх відчуттів і думок за допомогою невербальної поведінки: домовитися про щось з іншою людиною за допомогою тільки жестів (розмова через скло); зобразити той або інший стан, або відчуття (радість, роздратування, образу, співчуття тощо); зобразити психологічні особливості свої або іншої людини (який я є, яким би я хотів бути, яким здаюся тим, що оточують); зрозуміти, яке відчуття або думку хотіла виявити інша людина за допомогою невербальної поведінки; привернути до себе увагу групи.

Усі перераховані вправи становлять підготовчу частину заняття, хоча на пізніших стадіях розвитку коректувальної групи можуть мати і важливіше змістовне навантаження. На початку роботи групи підготовчій частині може відводитися більше половини часу всього заняття, а іноді й усе заняття, оскільки напруга, тривога, скутість клієнтів, страх перед неформальними контактами в незвичній ситуації посилюються і необхідні вправи, спрямовані на подолання саме цих явищ.

У цьому випадку менше часу приділяється обговоренню того, що відбувалося в групі, і необхідно обмежитися тільки найзагальнішим обміном вражень. Вибір вправ, а також їх тривалість визначаються загальногруповою ситуацією, фазою розвитку групи, метою та завданнями групи.

У деяких випадках перші заняття психогімнастикою можуть складатися тільки з вправ підготовчої частини. Тому на цьому етапі не слід давати дуже складні пантомімічні завдання і захоплюватися інтерпретацією вправ. За такої ситуації

набагато ефективніше пропонувати групі загальні вправи, пов'язані з тренуванням уваги, здатністю приймати невербальні вияви взагалі, а також вправи, спрямовані на скорочення емоційної дистанції між учасниками групи. На наступних етапах зростає питома вага власне пантомімічних завдань.

Пантомімічна частина психогімнастичного заняття

Пантомімічна частина в психогімнастиці є найбільш важливою і в зрілій психокорекційній групі займає велику частину часу.

Обираються теми, які клієнти презентують без допомоги слів. Теми можуть пропонуватися як психологом, так і самим клієнтом. Зміст тем для пантомімі не обмежений і може бути орієнтований на проблеми окремого клієнта, на проблеми всіх учасників групи і групи в цілому, тобто стосуватися міжособистісної взаємодії.

Найчастіше в пантомімічній частині використовуються наступні теми:

1. *Подолання труднощів*. Це теми, що відображають загальнолюдські проблеми і конфлікти, які можуть бути представлені в символічному вигляді («подолання труднощів», «заборонений плід», «перехрестя», «хвороба», «здоров'я», «щастя», «тривога» тощо). Всі клієнти по черзі зображають, як вони долають життєві труднощі. Символічно труднощі може втілювати будь-який предмет, наприклад лава або стілець – зображають перешкоду, яку потрібно подолати.

2. *Заборонений плід*. Всі клієнти по черзі розповідають, як вони поведуться в ситуації, коли їх бажання розходиться із зовнішніми або внутрішніми нормами. Роль забороненого плоду також може відігравати будь-який предмет.

3. *Моя сім'я*. Клієнт обирає декілька учасників групи, розставляє їх в просторі, так, щоб фізична дистанція приблизно відповідала ступеню емоційної близькості з членами сім'ї або найближчим оточенням.

4. *Скульптор*. Один із членів групи виступає в ролі скульптора, тобто додає членам групи пози, які, на його думку, відображають їх особливості і конфлікти.

5. *Моя група*. Тема пов'язана з виявом почуттів до учасників групи, свого найближчого оточення, членів своєї сім'ї. Учасники групи розставляються в просторі, при цьому фізична відстань між членами групи повинна відображати ступінь емоційної близькості.

6. *Звичні життєві ситуації* (прохання, вимоги, звинувачення, сварки, запізнення тощо).

7. *Тема «Я»*. Теми, що відносяться до проблем конкретних клієнтів («Яким я є»; «Яким хотів би бути»; «Яким здаюся тим, хто оточує»; «Я серед людей»; «Моя сім'я»; «Моє життя»; «Моя травма» тощо).

8. *Казка*. Тема, що пов'язана з використанням казкових сюжетів і фантазій. Клієнти зображають дії в ролі чарівників, зачарованих героїв казок.

У процесі пантомімі широко використовуються допоміжні прийоми типу «двійник» або «дзеркала». Суть їх полягає в наданні клієнтам невербального зворотного зв'язку, що дозволяє побачити себе очима інших (якщо члени групи повторюють невербальну поведінку граючого клієнта, і отримати інформацію про можливі варіанти (коли інші клієнти пропонують свої способи невербальної поведінки для тільки що представленої ситуації)).

Після виконання кожного пантомімічного завдання група обговорює побачене. Йде емоційний обмін власними переживаннями, що виникли в процесі виконання завдання або спостереження за невербальною поведінкою інших, своїми асоціаціями, спогадом, досвідом. Пропонується власне розуміння ситуації, аналізуються взаємини і взаємодії учасників групи. Матеріал, отриманий у результаті виконання пантомімічних завдань, може бути використаний для подальшої групової дискусії.

Заклучна частина психогімнастичного заняття. Ця частина повинна сприяти зняттю напруги, яка могла виникнути у зв'язку зі значущістю пантомімі, сильних емоцій, що супроводжували цю частину занять, підвищенню згуртованості групи, зростанню довіри і впевненості. Тут використовуються вправи з підготовчої частини, головним чином ті, які допомагають пережити клієнтам відчуття спільності.

Методи невербальної активності, до числа яких відносяться техніки тілесної, музичної та арт-терапії, використовуються як в спеціалізованих тренінгах, так і в якості елемента групової роботи будь-якого напрямку. Всі ці методи об'єднані припущенням, що невербальні засоби самовираження відіграють важливу роль у звільненні людини від проблем: більш продуктивно досліджують невіршені питання і конфлікти; легше долають опір; дають можливість для роботи з думками і почуттями, які здаються неприйнятними для словесного вираження.

Найчастіше на неспеціалізованих тренінгах використовують спрощений варіант тілесної терапії – психогімнастику.

Музична терапія як фактор впливу на емоційну сферу людини здавна використовувалася в терапії нервово-психічних розладів. На думку дослідників, музичні техніки сприяють збагаченню сприйняття, розвитку уваги і спостережливості, поглибленню знань про себе, відреагування емоцій, адаптації людей в соціумі, підвищенню рівня невербальних комунікативних навичок. Також музикотерапія використовується при лікуванні страхів, емоційних відхилень, рухових і мовних розладів, психосоматичних захворювань тощо. Але, як правило, для серйозної роботи в цьому напрямку тренеру бажано мати крім психологічної, ще й музичну освіту. Цей фактор не обов'язковий, якщо музика у тренінгу використовується як допоміжний прийом, що супроводжує інші психотерапевтичні процедури.

Проведення під музику медитацій, ігор поведінкових технік і включення музичних прийомів комунікативної музикотерапії у тренінгу дозволяють наситити його додатковим засобом емоційного невербального впливу. Почуття, які виникають під впливом музики, полегшують оволодіння прийомами саморегуляції, сприяють більшій сприйнятливості людини і спонукають його творчий початок.

Використання технік арт-терапії у тренінгу базується на припущенні, що внутрішнє Я відбивається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає малювати. Образи художньої творчості відбивають усі види підсвідомих процесів, включаючи страхи, конфлікти, спогади дитинства. Застосування арт-терапевтичних технік надає великі можливості для посилення уваги до почуттів і роботи з тими з них, які для вербального вираження неприйнятні; для вираження агресії в соціальній формі; для усвідомлення власних бажань; для розрядки відносин у групі тощо.

Для цього застосовуються підручні матеріали: папір, олівці, фарби, фольга, пластилін, тісто, глина, вирізки з журналів. Також використовується поєднання арт-методів з іншими формами самовираження (музикою, рухом, драмою, медитацією).

У роботі з арт-техніками сам процес – психокорекційний. Але не меншу цінність представляє і наступне обговорення. При цьому наголос краще робити не на конкретній інтерпретації малюнка; беручи на себе функції розшифровувача, тренер може багато втратити: спонтанність учасників, своє партнерське положення, а може бути, і авторитет, якщо помилиться з інтерпретацією або якщо опір учасника не дозволить йому взяти правоту тренера. Набагато ефективніше будувати обговорення на відображенні почуттів і на пошуку тлумачень творів самим автором.

Основні правила проведення психогімнастичного заняття.

Проведення психогімнастичного заняття – вид діяльності педагога – психолога (його називають ведучим групи або тренером), який дозволяє пред'явити особливі вимоги до його професійних особистісних якостей.

Підготовка ведучого передбачає його участь у навчальному тренінгу спочатку у ролі рядового члена групи, а потім як тренера, який проводить заняття під наглядом фахівця. Усі пропонувані процедури і вправи ведучий попередньо проробляє на собі, визначаючи свої труднощі в їх проведенні і можливі реакції учасників.

Правила проведення занять.

1. Безпека. Створення атмосфери доброзичливості, прийняття кожної дитини.
2. Вікова відповідність. Пропонувані вправи враховують можливості дітей певного віку.

3. Наступність. Кожен наступний етап базується на вже сформованих навичках і, в свою чергу, формує «зону найближчого розвитку».

4. Діяльнісний принцип. Завдання розвитку психічних функцій досягаються через використання видів діяльності, властивих даному віку: ігрова (сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри з правилами), продуктивна (конструктивна, образотворча), початкові форми навчальної діяльності, спілкування.

5. Поєднання статичного і динамічного становища дітей. Вправи та ігри статичного характеру перемежуються рухливими іграми.

6. Наочність. Активне використання предметного середовища.

7. Диференціальний підхід. Облік індивідуальних особливостей.

8. Рефлексія. Спільне обговорення понятого, побаченого, почутого на занятті і коротке резюме педагога в кінці заняття.

1.2. Питання для самоконтролю

- Поясніть місце і роль психогімнастики в груповій психокорекції.
- Дайте характеристику методам невербальної активності.
- Які основні правила проведення психогімнастичного заняття Ви знаєте?
- Якими є основні частини психогімнастичного заняття?
- З якою класифікацією вправ у психогімнастиці Ви знайомі?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

• Яка частина психогімнастичного заняття, на Вашу думку, є найважливішою? Поясніть чому Ви так вважаєте.

• Який, на Вашу думку, метод невербальної активності є найдієвішим? І чому? Поясніть Вашу точку зору.

II. Практичні вправи

Вправа «Зоопарк» (О. Горбатова)

Мета: прискорення групового процесу.

Методичні рекомендації. Інструкція: «Подумайте, на яку тварину Ви найбільше схожі за манерою своєї поведінки. Зобразіть цю тварину.

А тепер назвіть антипод Вашої тварини. Зобразіть його. Невербально поспілкуйтеся з іншими, використовуючи не властиві Вам манери.

Обговорення стосується питань: «Яку сферу свого життя Ви могли б збагатити новою роллю?»

Вправа «Крокодил» (О. Горбатова)

Мета: розвиток міжособистісного спілкування і взаєморозуміння.

Методичні рекомендації: учасники діляться на дві мікрогрупи, кожна з яких загадує слово. Потім до першої групи викликається один учасник із другої групи. Його завдання: невербальними засобами донести це слово до своєї групи. Після того, як слово відгадане, викликається учасник з іншої команди.

На наступному етапі можна спробувати відгадувати абстрактні слова, прислів'я, кольори, назви картин тощо.

Обговорюються питання: «Кому вдалося краще виявити себе, і що йому в цьому допомагало?»; «Що заважає іншим бути яскравими і розкутими?»

Вправа «Стілець» (О. Горбатова)

Мета: визначення стратегій досягнення мети та відстоювання своєї позиції.

Методичні рекомендації: Обираються два головних учасники. Один із них стає спиною до стільця, його завдання – не дати до цього стільця доторкнутися іншому гравцеві, який стоїть навпроти. В обох гравців очі зав'язані шарфами. Якщо в процесі дії вони випадково доторкнуться один до одного, то відразу ж повинні відскочити в різні боки.

Є припущення, що дії гравців чітко відображають їх модель поведінки в реальному житті. Тому обговорюються питання, пов'язані зі стратегіями досягнення мети та відстоювання своєї позиції.

Вправа «Жестами про інше» (О. Горбатова)

Мета: визначення групових переваг і думок про себе від інших.

Методичні рекомендації: Учасники сидять у загальному колі. Їм надається інструкція: «Оберіть одного учасника і покажіть його жестами, не називаючи його імені. Якщо хтось впізнав себе, нехай він відгукнеться. Якщо таких немає, то свої припущення роблять всі учасники». Далі гру продовжує той, кого загадували в попередньому колі.

Обговорення стосується питання: «Що дізналися про себе нового?».

Вправа «Танець утрюх» (О. Горбатова)

Мета: вияв людини, приєднання до групового процесу.

Методичні рекомендації: обираються три добровольці. Їм дається інструкція: «Зараз зазвучить музика. На рахунок 1 – прислухайтеся до музики, на рахунок 2 – до своїх відчуттів, на рахунок 3 – починайте виражати себе в танці. Після того, як знайдете індивідуальний шлях, поступово перейдіть до загального танцю».

Обговорюються питання: «На якому етапі зазнали труднощів – у вираженні себе або у приєднанні до інших?», «Що допомогло або завадило у виконанні вправи?»

Вправа «Зоопарк з ударами» (В. Пузиков)

Мета: прискорення групового процесу.

Методичні рекомендації: Всі сидять у колі. Тренер говорить: «Зараз буде гра «Зоопарк» і кожному необхідно обрати, ким він буде, якою твариною, птахом або рибою». Всі учасники по черзі говорять, ким вони будуть. Потім їм надається інструкція: «Ми будемо плескати в долоні. Два рази по колінах і два рази в повітрі. Ляскають всі одночасно, а говорить хтось один, той, хто водить (зазвичай, спочатку це тренер). Плескаючи в повітрі, одночасно два рази називаємо себе, тобто ту тварину, якою ми є. Ляскаючи по колінах, називаємо два рази будь-яку тварину, яка є у нас в зоопарку. Відповідно, тепер говорить той, кого назвали: два рази плескаючи в повітрі, називає себе, і два рази ляскаючи по колінах, називає когось із зоопарку. Не можна помилятися: збиватися з ритму, називати тих тварин, яких немає, плескати або говорити один раз. Помилки караються: назва тварини змінюється на звук, звук – на рух руками, рух руками – на рух ногами».

Вправа «Знайди свою пару» (В. Пузиков)

Мета: визначення групових уподобань учасників колективу.

Методичні рекомендації: всі стають до кола. Тренер дає завдання: «Зараз опустить голови вниз. Як тільки я почну рахувати до трюх, то на рахунок «раз» ви повинні будете підняти голову і поглядом знайти собі пару, а на рахунок «три» одночасно показати руками один на одного».

Тренер грає за умови, якщо в групі непарна кількість гравців. Якщо пари не співпали, то можна повторити ще раз.

Якщо всі пари збіглися, то можна попросити заплющити очі, обернутися навколо себе три рази і знайти свою пару, не відкриваючи очей.

Вправа «Привітатися з компліментом» (В. Пузиков)

Мета: підняття емоційного настрою учасникам.

Методичні рекомендації.

1 варіант. Гарна гра для початку другого дня тренінгу. Інструкція для учасників: «Зараз ви всі встанете і будете вітатися один із одним. Кожен повинен буде привітатися з кожним. Але вітатися не просто так, а з компліментом. Краще з незвичайним компліментом. Але комплімент ви вигадаете тільки для першої людини, яка буде з вами вітатися. Далі ви вислухаете комплімент, який сказали вам, запам'ятовуйте його і, вітаючись з наступним, говорите йому цей комплімент. Потім знову вислухаете комплімент, який говорять вам, і знову передаєте його наступному. І так – поки не привітаєтеся з усіма у групі. Таким чином, вам може повернутися ваш же комплімент». Буває дуже смішно, коли чоловікам дістається жіночий комплімент і навпаки.

2 варіант. Цю гру краще давати в останній день тренінгу.

Всі учасники повинні встати і вітатися один із одним, говорячи при цьому кожному комплімент чи побажання. Але для кожного учасника потрібно вигадати свій

комплімент чи побажання. Таким чином, якщо, наприклад, у групі 12 осіб, то кожен повинен буде вигадати 12 компліментів чи побажань.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. До яких видів роботи відноситься «психогімнастика»?
А. до невербальних; Б. до вербальних;
В. до змішаних; Г. усі відповіді правильні.
2. Скільки існує фаз у психогімнастиці?
А. 7; Б. 5; В. 4; Г. 3.
3. Психогімнастика не містить такої частини:
А. пантомімічна; Б. підготовча; В. релаксаційна; Г. заключна.
4. До методів невербальної активності не належить ...
А. тілесна терапія; Б. лялькотерапія;
В. арт-терапія; Г. Музична терапія.
5. У якій частині психогімнастичного заняття клієнтам пропонують теми, які вони розігрують без допомоги слів.
А. підготовча частина; Б. пантомімічна частина;
В. заключна частина; Г. вірної відповіді немає.
6. Психогімнастика припускає вираження переживань, емоційних станів, проблем за допомогою рухів, міміки, пантоміми.
7. Важливим елементом психогімнастики є мовлення.
8. Психогімнастика – це метод реконструктивної психотерапії.
9. Пантомімічна частина психогімнастики спрямована на зменшення напруги в учасників групи, зняття страхів і заборон.
10. Психогімнастичні вправи корисні не тільки емоційно загальмованим дошкільнятам, а й малюкам з добре розвиненою експресією, а також надто чутливим та реактивним.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Розробіть зміст тренінгового заняття з використанням невербальних методів активності з метою корекції особистості. Обговоріть на занятті.
- Які зміни можуть відбуватися з особистістю після проведення вправ за методом невербальної активності? Наведіть приклади.

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИТЧ, МЕТАФОР ТА ІСТОРІЙ У ГРУПОВІЙ РОБОТІ

Мета: проаналізувати особливості використання притч, метафор, історій у груповій роботі; ознайомитися з характеристикою казкотерапії, її видами, основними завданнями та особливостями використання; апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособ. / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.

- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству: (теория и практика сказкотерапии): книга для заботливых родителей, психологов, педагогов, дефектологов и методистов / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. - 349 с.
- Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Гостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.
- Соколов Д. Сказки и Сказкотерапия / Д. Соколов. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 304 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Особливості використання притч, метафор та історій у груповій роботі.
- Казкотерапія. Основні завдання казкотерапії. Особливості використання казкотерапії. Види казкотерапії.

1.1. Теоретична довідка

Особливості використання притч, метафор та історій у груповій роботі.

Духовні переживання і перетворення за своєю сутністю доволі часто визначити неможливо, але існує безліч їх метафоричних описів. Притчі й метафори, об'єднані загальною назвою «історії», ілюструють якісні аспекти духовного розвитку і є гарним засобом формування змістовного контексту в групі і регулювання емоційної атмосфери.

Н. Пезешкіан виокремлює наступні функції історій:

- Функція дзеркала. Образний світ історій дозволяє наблизити їх зміст до внутрішнього «Я» людини і полегшує ідентифікацію з ним. Людина може порівняти свої думки й переживання з тим, про що розповідається в цій історії, і сприйняти те, що в цей час відповідає власним психічним структурам.
- Функція моделі. Історії – це за своєю сутністю моделі. Вони можуть відображати конфліктні ситуації і пропонувати можливі засоби їх вирішення або вказувати на наслідки окремих спроб розв'язання ситуації. Таким чином, вони допомагають вчитися за зразком моделі. При цьому моделі в історіях не є чимось застиглим. Вони надають можливість людині по-різному інтерпретувати зміст історії, подій, викладених у ній, зіставляти це з власною ситуацією.
- Функція опосередкування. Учасники тренінгу деколи насилу розлучаються зі своїми життєвими принципами, духовними цінностями, індивідуальними міфами, незважаючи на те, що вони заважають їм конструктивно долати свої конфлікти. Подібно до того як той, хто не вміє плавати боїться відпустити рятувальний круг, людина боїться розлучитися зі звичними для неї засобами самопомоги. Історія стає своєрідним захисним буфером, що дозволяє учасникам висловити свої думки через своє розуміння історії.
- Функції зберігання досвіду. Завдяки своїй образності, історії легко запам'ятовуються і, будучи пов'язаними з досвідом, допомагають зберігати його.
- Функція – носій традицій. В історіях відображені культурні й сімейні традиції, традиції певної соціальної спільності й індивідуальні традиції як результат життєвого досвіду. У цьому сенсі історії спрямовують думку за межі індивідуального життєвого горизонту і передають далі естафету думкам, роздумам, асоціаціям.

Історія є помічником у поверненні на більш ранні етапи індивідуального розвитку. Використання у процесі психокорекційної роботи східних історій, казок, притч допомагає зняти напруженість у групі, атмосфера стає теплішою, у взаєминах з'являється невимушеність, привітність і довірливість. Історії звернені до інтуїції і фантазії.

Використовуючи притчі та метафори, ведучий може керувати увагою групи, утилізувати виникаючі в ній ситуації, актуалізувати потрібний змістовий контекст. Правильні та в потрібний момент розказані історії практично не зустрічають опору в

групі. З них людина отримує те розуміння, до якого вона готова на цей момент, яке має своє відображення в її «моделі світу».

Невдячна справа – надавати власні інтерпретації сенсу метафор. Тому до них наводяться коментарі тільки з використання.

Казкотерапія. Це такий напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один із одним, що створює умови для становлення їхньої суб'єктності.

Казкотерапія робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє клієнту вступити у боротьбу зі своїми жахіттями і вийти з неї переможцем, а головне – надає клієнту почуття впевненості та захищеності.

Головним засобом психологічного впливу в казкотерапії є метафора, як ядро будь-якої казки. Саме глибина і точність метафори визначають ефективність казкотерапевтичних прийомів у роботі з дітьми і дорослими.

При цьому, цілком правомірно розглядають казкотерапію, насамперед, як психологічний метод, оскільки найважливіші цілі, що досягаються за допомогою цього методу (розвиток самосвідомості і побудова високих рівнів взаємодії між суб'єктами) мають психологічний характер.

У казках відображаються усі аспекти людського життя: проектується моделі стосунків, визначаються цінності та ідеали, що сприяють формуванню духовно здорової, компетентної особистості. А обов'язковий «щасливий кінець» стає основним засобом цього виду арт-терапії, що допомагає дітям і дорослим позбутися страхів і комплексів.

Основні завдання казкотерапії: розширення рольового діапазону формування особистості дитини; стабілізація психічних процесів, розвиток емоційної сфери; відпрацювання саморегуляції і самоконтролю, розвиток гнучкості і довільності поведінки; усунення страхів, тривожності, невпевненості в собі, надмірних сумнівів у правильності своїх дій; підвищення самооцінки дитини, знаходження віри в себе; засвоєння загальноприйнятих норм спілкування з іншими людьми; розвиток фантазії та уяви; підвищення гнучкості і рухливості нервових процесів; розвиток дрібної моторики і координації рухів; зняття фізичного і психічного напруження; збільшення працездатності; вдосконалення вольових якостей; тренування дихання; подолання бар'єрів у спілкуванні; поліпшення і активізація виразних засобів спілкування: пластики, міміки, мови; пробудження фантазії; звільнення від стереотипів і шаблонів – шлях до творчості; розвиток психічних процесів; формування соціальних навичок.

Особливості використання казкотерапії.

Казкотерапевт у своїй роботі зачіпає відразу кілька рівнів. З одного боку, у казці клієнт проявляє свої архетипи і соціальні установки, вони яскраво відображаються і можуть надавати ключовий вплив на сюжет, з іншого боку казка зачіпає ранні дитячі переживання та в сюжеті можна простежити генезис особистості клієнта, по-третє, клієнт наповнює казку своїм актуальним змістом. У змісті казки можна розглянути, чим зараз живе клієнт, які в нього основні переживання. І тоді вже казкотерапевт приймає рішення, якому прошарку приділяти увагу на сесії, в залежності від того, що зараз буде найбільш корисно клієнту.

Казкотерапевт може по-різному пропонувати клієнтові, як саме працювати з казкою. Найпоширеніші засоби це:

1) Розповідання казки:

- Розповідь групі нової або відомої казки від третьої особи. Це сприяє вдосконаленню особистісних якостей дитини.

- Групова розповідь казки, відомої всій групі. У цьому випадку оповідачем є не один учасник, а група. Кожний учасник групи по черзі розповідає невеликий уривок казки. Розповідь розбивається на невеликі уривки вільно і спонтанно залежно від того, яку частину розповіді бере на себе попередній оповідач. Під час цього виду роботи

бажано використовувати аудіо- та відеозапис, що зробить цей вид роботи більш цікавим. Як один з видів роботи можна запропонувати дітям уособити будь-який предмет або частину навколишнього середовища і від їх імені розповідати казку, що дасть можливість подивитися на ситуацію з іншого боку, ставши на місце іншого.

Якщо час дозволяє, то корисним буде, щоб клієнт розповідав ту саму казку від імені різних героїв. Необхідно загострювати увагу учасників на тих почуттях, які переживали герої впродовж казкових подій залежно від того, від якого імені йде розповідь.

2) Створення власної казки.

- Створення індивідуальної казки кожним членом групи. Цей вид діяльності в метафоричній формі відбиває внутрішній світ клієнта і опосередковано сприяє особистісному його розвитку. Якщо запропонувати, щоб ім'я героям дав сам клієнт, то це допоможе з'ясувати, як того чи іншого учасника сприймають у колективі.

- Групове складання казки. Кожен учасник по черзі доповнює власним продовженням казковий твір. Процес групового складання дає змогу дізнатися, хто в групі є лідером, хто прагне привернути до себе увагу, хто хоче залишатися непоміченим, хто нав'язує своє рішення, а хто поважає думку іншого. Крім цього даний вид роботи дасть зрозуміти, наскільки згуртованим є колектив групи.

- Написання власної казки за дві хвилини, не відриваючи ручку від паперу. Ця форма роботи вступає в суперечності, бо сприяючи емоційному благополуччю дитини, шкодить фізичному стану дитини, тому що м'язи руки тривалий час знаходяться в тонусі й клієнт перебуває в стані напруження, що сприяє втомі.

3) Казкова лялькова терапія та драматизація казок.

Ці види робіт не тільки можуть урізноманітнити тренінги, а й сприятимуть зміцненню колективу, формуванню позитивного емоційного клімату в групі, розвитку творчого потенціалу учасників та розв'язанню в метафоричній формі внутрішніх проблем.

Види казкотерапії

- художні казки: народні; авторські;
- дидактичні казки.
- психокорекційні казки.
- психотерапевтичні казки.

У *художніх казках* – як народних, що належать до фольклору, так і авторських, літературних казках, – зібрані воедино всі аспекти, властиві казкам в цілому.

Художні казки створювалися зовсім не для процесу психоконсультації, але, тим не менш, успішно йому служать.

Народні казки, міфи – найбільш стародавні в літературознавстві. Найдавніша їх основа – єдність людини і природи. Для наших предків природа була живою, вони сприймали її як живу і намагались зрозуміти всі явища навколишнього світу. До речі, ця властивість мислення дуже розвинена у дітей 4-5 років.

З точки зору казкотерапії міфи важливі тим, що з їх допомогою можна показати: живі об'єкти навколишнього світу, які здатні діяти самостійно, мають право на своє власне життя. Ця ідея важлива для формування почуття прийняття іншого.

Сюжети народних казок також дають поживу для роздумів в силу свого різноманіття:

- казки про тварин. Діти до п'яти років легко ідентифікують себе з тваринами, тому казки про тварин найкраще передадуть маленьким дітям життєвий досвід.

- чарівні казки. Найбільш захоплюючі казки для тих, кому за 6-7 років. Завдяки особливостям чарівних казок дитина поволі сприймає такі ідеї, як: розділення добра та зла, перемога добра, ця ідея важлива для розвитку прагнення до кращого; найцінніше дістається через випробування, а те, що далось даром, може швидко піти, ця ідея вчить ставити цілі і наполегливо домагатися їх; навколо нас безліч помічників, але вони приходять на допомогу лише в тому разі, якщо ми не можемо впоратися з ситуацією або завданням самі, ця ідея важлива для формування почуття самостійності, а також довіри навколишнього світу.

- страшні казки

У сучасній дитячій субкультурі розрізняють також і казки – страшилки. Психологи вважають, що тут діє механізм дитячої самотерапії: багаторазово моделюючи і проживаючи тривожну ситуацію в казці, діти звільняються від напруги і набувають нові способи реагування.

Для підвищення стресостійкості, і «відігравання» напруги корисно використовувати розповідання страшилок в групі дітей (старше 7 років і підлітків).

- побутові казки

Побутові казки показують шляхи вирішення конфліктних ситуацій, формують позицію здорового глузду і здорового почуття гумору по відношенню до знегод, розповідають про маленькі сімейні хитрощі. Вони досить складні для сприйняття. Тому побутові казки незамінні у сімейному консультуванні і при роботі з підлітками, спрямовані на формування образу сімейних відносин.

Авторські казки мають велику кількість особистісних проекцій, і це є одночасно їх плюсом і їх мінусом.

З одного боку, вони не такі прозорі, як народні казки, в них не завжди є чіткий розподіл героїв на «поганий-добрий», але, з іншого боку, в силу цього вони можуть бути більш гнучким засобом впливу в руках досвідченого ведучого.

Дидактичні казки створюються педагогами для піднесення навчального матеріалу. При цьому абстрактні символи (цифри, букви, звуки, арифметичні дії тощо) надихаються природністю, створюється казковий образ світу, в якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати зміст і важливість певних знань.

Алгоритм дидактичної казки – завдання:

- Введення в казкову країну, в якій живе символ. Розповідь про вдачу, звички, життя в цій країні.

- Руйнування благополуччя. Як руйнівною силою можуть виступати злі казкові персонажі (дракон, Коцїй), стихійні лиха (ураган, злива), важкий емоційний стан (нудно, сумно, відсутність друзів).

- Звернення до дитини. Тільки людина з добрим серцем і знаннями може врятувати. Тому, щоб відновити країну, потрібно виконати певне завдання.

Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині сенсу ситуації, в якій вона опинилася.

Застосування психокорекційних казок обмежене за віком (приблизно до 11-13 років і проблематики (неадекватна, неефективна поведінка).

Алгоритм психокорекційної казки:

- Герой: близький дитині за статтю, віком, характером; Опис життя героя у казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям.

- Проблемна ситуація, в яку потрапляє герой. Ця ситуація повинна бути схожа на реальну ситуацію дитини. Крім того, оповідач – дорослий приписує тут героєві всі переживання дитини.

- Герой починає шукати вихід з положення, що створилося. Або оповідач починає погіршувати ситуацію, приводити її до логічного кінця, що також спонукає героя до змін.

- Герой може зустрічати істот, які опинилися в такому ж положенні і дивитися, як вони виходять із ситуації; він зустрічає «фігуру психолога» – мудрого наставника, пояснює йому сенс тощо. Завдання дорослого – через казкові події показати ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки, знайти позитивний сенс в тому, що відбувається.

- Герой розуміє свою неправоту і стає на шлях змін.

Психотерапевтичні казки. Вони не завжди однозначні, не завжди мають «традиційно» щасливий кінець, але завжди глибокі і проникливі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питанням. Це, в свою чергу, стимулює процес особистісного зростання.

Багато психотерапевтичних казок присвячені проблемам життя і смерті, відношенню до втрат і надбань.

Психотерапевтичні казки створюються в процесі пошуку сенсу подій і проблемних ситуацій. Головне питання, на яке покликана відповіді психотерапевтична казка, – який же позитивний досвід може міститися в конкретній важкій ситуації? Спочатку цю відповідь повинен знайти ведучий. У цьому випадку казка стає посередником між ним і людиною, що прийшли за допомогою, захищаючи ведучого від емоційного «зараження» проблемою. При цій умові він буде в змозі подивитися на ситуацію неупереджено і підказати людині, що потребує психокорекційної допомоги.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає специфіка казкотерапії?
- Охарактеризуйте основні види казок.
- Опишіть функції історій.
- У чому, на Вашу думку, полягає завдання казкотерапії?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Казкотерапію можна застосовувати у будь-якій сфері людського життя.
- Ефективність використання притч, метафор та історій у груповій роботі є очевидною.
- Педагогу завжди доцільно використовувати елементи казок у своїй роботі.

II. Практичні вправи

Притча «Пустеля» (Д. Гордон)

Мета: робота з поняттям «карта», «територія», утилізація критичних висловлювань.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати притчу: «Ця історія про професора Мелвіна Стюарті. Це був біолог найвищої кваліфікації. Головною науковою пристрастю професора було вивчення фауни пустель. Він часто організовував невеликі експедиції за участю молодих, фізично міцних фахівців і вирушив з ними в пустелю для інтенсивної роботи на природі. У більшості випадків всі ці подорожі завершувалися без особливих пригод, приносячи в той же час велику користь освітньої мети експедицій.

Однак одним літом, будучи в одній пустельній місцевості, дуже далеко від найближчого населеного пункту, у них зламалася машина. Мелвіну Стюарту і його молодій команді нічого не залишалось, як відправитися пішки за допомогою. З собою вони взяли тільки предмети першої необхідності, потрібні для виживання, – їжу, воду і карту. Згідно з картою, вони повинні були витратити, принаймні, три дні, щоб дійти до найближчого форпосту цивілізації. Розпочався піший похід. Крокуючи, потім відпочиваючи, потім знову крокуючи, ця урочиста і рішуча група просувалася крізь країну гарячої безмовності. На ранок третього дня ця втомлена і обдерта група дісталася до вершини високого піщаного бархана. Змучені спрагою і перегріті на сонці, вони почали озиратися з вершини на місцевість, що розкинулася перед ними. Дуже далеко праворуч від себе вони побачили щось, що нагадує озеро, оточене невеликими деревами. Студенти почали стрибати і кричати від радості, але професор ніяк не відреагував на це, оскільки знав, що це був всього лише міраж. «Я бував у таких місцях», – сказав він собі. Він сприйняв цю погану новину, як це зробила би будь-яка навчена життям і досвідом людина, тобто як факт, який потрібно взяти до відома, не більше. Він знав, до чого можуть призвести погоні в пустелі за міражами. Проте всі студенти бурхливо запротестували і стали наполягати на тому, що вони знають, що бачать, що вони вірять тому, що бачать. Їх суперечка з професором тривала до тих пір, поки, зрештою, він не здався. Він дозволив їм піти до міражу, але з однією умовою, що як тільки вони дійдуть до місця і переконаються в своїй помилці, вони сядуть і не

зрушать з місця до тих пір, поки він не повернеться з допомогою. Всі стали присягатися, що вони будуть чекати там, на місці, і більше нікуди не підуть. І тоді професор пішов туди, куди вважав за потрібне йти він, а студенти попрямували туди, куди вважали правильним йти вони. Через три години студенти наблизилися до новенького, нещодавно збудованому розкішному рятувального посту, де дійсно були дерева, де був фонтан, ресторан і плавальний басейн. Через деякий час, після того як вони викупалися і поїли, вони разом з рятувальниками сіли в машину і відправилися за своїм учителем і другом Мелвіном Стюартом. Але він так і не був знайдений ними. Ніколи».

Притча «Відкриті можливості» (А. Джексон)

Мета: робота з жахіттями учасників і вмінням отримувати бажане.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати притчу: «Якось вночі одну людину відвідав ангел і розповів їй про великі справи, що чекають її попереду: у неї будуть можливості здобути величезні багатства, заслужити гідне положення в суспільстві і одружитися з прекрасною жінкою

Все своє життя цей чоловік чекав обіцяних чудес, але нічого не сталося, і в кінці кінців він помер на самоті і злиднях. Коли він дійшов до воріт раю, то побачив ангела, який відвідав його багато років тому, і заявив йому: «Ти обіцяв мені величезні багатства, гідне положення в суспільстві і прекрасну дружину. Все своє життя я чекав... але нічого не сталося».

«Я не це тобі обіцяв, – відповів ангел. – Я обіцяв тобі можливості багатства, високого положення в суспільстві і зустрічі з прекрасною жінкою, яка може стати твоєю дружиною, а ти їх пропустив».

Чоловік був спантеличений.

«Я не уявляю, про що ти говориш», – відповів він.

«Ти пам'ятаєш, одного разу у тебе була ідея ризикованого комерційного підприємства, але ти побоювся невдачі і не став діяти?» – запитав ангел.

Чоловік кивнув.

«За те, що ти відмовився здійснювати її, ідея була через кілька років дана іншій людині, яка не дозволила страхіттям зупинити її, і, якщо ти пам'ятаєш, вона стала однією з найбагатших людей в царстві».

«І ще, пам'ятаєш, – сказав ангел, – був випадок, коли великий землетрус стався в місті, зруйнувавши багато будинків, і тисячі людей не могли вибратися із – під уламків. У тебе була можливість допомогти знайти та врятувати людей, що вижили, але ти боявся, що у твою відсутність мародери вломляться в твій дім і вкрадуть все твоє майно, так що ти не звертав уваги на заклики про допомогу і залишився вдома».

Чоловік кивнув, згадавши про свій ганебний вчинок.

«Це була твоя чудова можливість врятувати сотню людських життів, так що тебе поважали всі, хто залишився живим в місті», – сказав ангел.

- «Ти пам'ятаєш жінку, прекрасну рудоволосу жінку, яка тобі дуже подобалася. Вона не була схожа ні на одну іншу з тих, кого ти бачив до цього і після цього, але ти думав, що вона ніколи не погодиться вийти заміж за такого, як ти, і, боячись бути відкинутим, ти пройшов повз неї?»

Чоловік знову кивнув, але тепер в його очах стояли сльози.

«Так, мій друг, – сказав ангел, – вона стала б твоєю дружиною, з нею тобі пощастило б мати багато прекрасних дітей, і з нею ти був би по-справжньому щасливий все життя».

Всіх нас щодня оточують різні можливості, але часто, подібно людині з цієї історії, ми дозволяємо страху і побоюванням перешкодити нам використати їх».

Притча «Про лицаря» (Л. Плетньова)

Мета: робота з агресією та демонстративністю учасників групи.

Методичні рекомендації: Ведучий починає розповідати притчу: «Йшов лицар пестелею. Довгим був його шлях. По дорозі він втратив коня, шолом і обладунки. Залишився тільки меч. Лицар був голодний, і його мучила спрага. Раптом вдалині він

побачив озеро. Зібрав лицар всі свої сили, що залишилися і пішов до води. Але біля самого озера сидів триголовий дракон. Лицар вихопив меч і з останніх сил почав битися з чудовиськом. Добу бився, другу бився. Дві голови дракона вже відрубав. На третю добу дракон упав без сил. Поруч впав знесилений лицар, не в силах вже більше стояти на ногах і тримати меч. І тоді з останніх сил дракон запитав:

- Лицар, ти чого хотів? Лицар відповідає:

- Води попити.

- Ну, так і пив би...»

Притча «Четвертий тунель» (В. Ерхард)

Мета: робота з переконаннями учасників.

Методичні рекомендації. Притча починається зі слів ведучого: «Ви думаєте, що ви дивитеся на реальність і робите висновки? Ні! Ви зробили це десятки років тому. І тому, ви йдете зі своїми висновками через все життя, як роботи. Людина конструює свою реальність через свої висновки, часом десятирічної давності. Не дивно, що наше життя не працює.

Є дуже показовий приклад з пацюком і тунелями. Якщо посадити щура до лабіринту з чотирма тунелями, і завжди класти сир в четвертий тунель, щур через деякий час навчиться шукати сир саме в четвертому тунелі. Хочеш сир? Бігом в четвертий тунель – ось і сир. І якщо через деякий час великий бог в білому халаті кладе сир в інший тунель, щур все одно біжить в четвертий тунель. Сиру немає. Щур вибігає. Знову біжить в четвертий тунель. Сиру немає. Вибігає. Через деякий час щур перестає бігати в четвертий тунель і пошукає в інших. Різниця між пацюком і людиною проста – людина буде бігати в четвертий тунель. ВІЧНО. Тому що людина ПОВІРИЛА в четвертий тунель. Щури ні в що не вірять, їх цікавить сир. А людина здатна вірити. Вона починає вірити у «четверті тунелі» і вважає, що бігати в них правильно, є там сир чи ні. Людині частіше більше потрібна її правда, ніж сир. І вона буде продовжувати ходити по одному і тому ж шляху, навіть якщо давно не отримувала сиру. Людина схильна вірити у свої «четверті тунелі». І ви знаєте, що ВИ маєте РАЦІЮ. Все ваше життя багато в чому базується на принципі вашої правоти. І навіть якщо ви страждаєте, ваше життя не працює і ви не отримували сиру з тих пір, як були в четвертому класі, – для вас швидше за все це не важливо. Головне, що Ви маєте рацію.

Людина воліє краще бути вірною, ніж щасливою. І вона роками може бігати по четвертим тунелях, щоб довести нікому не потрібну свою правоту. А великий бог життя не забуває переміщати сир. І ви ніколи не будете щасливі, якщо ваші спроби повністю визначаються вірою в те, що ви знаєте, де знаходиться сир.

Всі обставини людини є дзеркалом ваших переконань. Дуже часто причини неуспішності людини в житті закладаються в тому, що вона механічно живе в системі своїх вірувань і переконань, замість того щоб жити в світі актуальних переживань. Переконання створюються для того, щоб спрощувати життя людині. Але дуже часто вони маніпулюють нею. Ведучий не може змінювати переконання членів групи. Переконання змінює сама людина. Але ведучий може актуалізувати їх і створити сприятливі умови для їх зміни».

Метафора «Спілкування» (А. Джексон)

Мета: створення атмосфери згуртованості та довіри, розвиток взаємодії.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідь: «Одного разу один чоловік заблукав у лісі, і, хоча він прямував за кількома стежками, щоразу сподіваючись, що вони виведуть його з лісу, усі вони приводили його назад на те ж місце, звідки він починав свій шлях. Ще залишалося кілька стежок, по яких можна було спробувати піти, і чоловік, втомлений і голодний, присів, щоб обдумати, яку з стежок тепер вибрати. Коли він роздумував над своїм рішенням, він побачив, як до нього йде інший мандрівник. Він крикнув йому: «Ви можете мені допомогти? Я заблукав». Той зітхнув з полегшенням: «Я теж заблукав». Коли вони розповіли один одному про те, що з ними сталося, їм стало зрозуміло, що вони вже пройшли за багатьма стежками. Вони могли допомогти один одному припинити йти по невірним стежкам. Через деякий час

вони сміялися над своїми пригодами і, забувши втому і голод, разом йшли по лісу. Життя схоже на ліс; інколи ми не розуміємо і не знаємо, що робити. Але якщо ми будемо ділитися своїми переживаннями і досвідом, подорож по життю стане не такою вже й поганою і ми зможемо знаходити найкращі шляхи».

Притча «Точки опору» (Р. Сартана)

Мета: допомога учаснику знайти в собі внутрішні точки опору, виявити позитивні якості на які можна спиратися, осмислити «негативні» якості та знайти в них позитивний початок.

Методичні рекомендації: Ведучий починає вправу з того, що використовує фрагмент із книги Н. Пезешкіана «Торгівець і папуга», представлений нижче.

«Уявіть собі людину, яка тривалий час стоїть на одній нозі. Через деякий час м'язи перевантаженої ноги починає зводити судом. Вона ледве утримує рівновагу. Вже болить не тільки нога, але і все тіло. Біль стає нестерпною, людина волає про допомогу. Навколишні намагаються всіляко допомогти їй. Один масажує хвору ногу. Інший береться за зведену судомою потилицю і теж масажує її за всіма правилами мистецтва. Третій, бачачи, що чоловік ось – ось втратить рівновагу, пропонує йому свою руку для опори. Стоять навколо радять спиратися руками, щоб було легше стояти. А один мудрий старий пропонує подумати про те, що людина, що стоїть на одній нозі, може вважати себе цілком щасливою порівняно з тими, у кого взагалі немає ніг. Знаходиться і такий доброзичливець, який закликає нашого героя уявити себе пружиною, і чим сильніше він на ній зосередиться, тим швидше закінчатся його страждання. Якийсь серйозний, поміркований старець прихильно прорікає: «Ранок вечора мудріше». Нарешті з'являється ще один, підходить до бідолахи і запитує: «Чому ти стоїш на одній нозі? Випрями іншу ногу і встань на неї. У тебе є друга нога».

Робота людини над собою не повинна включати тільки її роботу зі своїми недоліками і слабкими сторонами на предмет позбавлення від них. Недоліки людини нерідко є продовженням її переваг. На жаль, дуже часто людина, одного разу отримавши невдалий досвід, замість того щоб осмислити його (коли робити так, а коли не слід), відмовляється від нього в майбутньому. Тим самим вона «підтискає цю ногу» назавжди. Скільки таких опор в кожного з нас? Може бути, тому ми інколи так нестійкі в житті?»

«Казка про милостиву долю» (Д. Соколов)

Мета: знайомство, зняття напруги у групі, робота з побудовою життя учасників.

Методичні рекомендації: Ведучий починає розповідати казку:

«Росли поруч два молодих і красивих деревця. Вечорами вони шепотілися про долю.

- Я виросту високим і розлогим, – говорило одне. – У мене в гілках оселяться птахи і будуть співати веселі пісні. У моїй тіні будуть ховатися від негоди лісові звірі. Я першим буду зустрічати світанок, і ранковий вітерець, який буде ворухити моє листя. Пройде час, і мене оточить парость моїх дітей. Вони будуть маленькі і прекрасні. Я буду закривати їх від сильного вітру і пекучого сонця.

- Ні,- говорило інше, – рости жаливо. Зимом б'ють морози, літом палить сонце. Цілий день потрібно трудити корені і гнати воду уверх, щоб прогодувати вітки та листя. Ні, нехай краще мене візьмуть лісоруби, а потім тесляр виточить з мене що – не будь чудове і потрібне. Я буду лежати на оксамитовій подушці і приносити людям радість.

Пройшов час. Прийшов чоловік і вирубав друге деревце. Частина його спалив у пічці, а із стовбура зробив прекрасну скриньку. Довго лежала скринька на оксамитовій подушці, зберігаючи в собі сережки, намисто і парфуми. Потім вона дуже тихо розсохлась, замочок зламався і її віддали дітям. Діти були у захваті граючись нею, але потім взагалі її зламали і викинули.

Через деякий час пташка звела гніздо на дереві, котре колись було першим. А старі щепки зі скриньки вбудувала у своє гніздо.

Зустрілись подружки, впізнали одна одну і здивувались долі».

Вправи – стимули.

Дані вправи можуть використовуватися для розкриття певних особливостей поведінки і взаємодії членів групи. Їх також можна використовувати для формування змістовного контексту в групі і відповідного розуміння учасників тренінгу. На відміну від завдань і вправ, спрямованих на забезпечення групової дискусії, вправи-стимули орієнтовані швидше на постановку запитань і не передбачають подальшого детального обговорення. Відповіді на поставлені питання кожен учасник зможе знайти для себе сам.

Вправа «Гра Роджера» (*Е. Кристофер, Л. Сміт*)

Мета: розвиток незвичної поведінки.

Методичні рекомендації. Вправа починається з того, що створюється призовий фонд, наприклад креслиться поле на 36 (6х6) клітин.

Призначаються дві людини з групи капітанами команд. Їм пропонується набрати собі команди, вибираючи по одній людині з групи, поки не розберуть всіх. Якщо хтось один залишиться, то ця людина призначається суддею.

Учасникам повідомляється, що гра являє собою різновид «хрестиків та нуликів». У цій версії члени команди по черзі ставлять на дошку або нулик, або хрестик. Всього буде 18 ходів у кожній команді. Час на один хід не більше 10 секунд. Завдання кожної команди – закінчити як змога більше горизонтальних або вертикальних рядів хрестиками або нуликами. За кожний завершений ряд команда – переможець отримує, наприклад, 20 цукерок (в залежності від запасу, але заохочення повинно бути достатньо стимулюючим).

Запропонуйте капітанам проінструкувати свої команди і дайте їм час на обговорення стратегії. Можливо, що вони будуть робити це пошепки, щоб не почула команда супротивника.

Далі ведучому слід розташувати команди в дві колони на чолі з капітанами перед дошкою і упевнитися, що у кожного капітана є крейда. Всі приготування повинні бути серйозними.

Коли все готово, ведучий відкриває гру, звіряючись з секундною стрілкою годинника: «На старт... увага... РУШ!»

Приступивши до гри, член кожної команди має в своєму розпорядженні 10 секунд на те, щоб підійти до дошки, поставити хрестик або нулик, передати крейду товаришеві по команді і пройти в кінець шеренги; таким чином, кожна команда по черзі робить позначки на дошці, поки не вичерпаються всі ходи. Якщо хтось буде рухатися дуже повільно, то ведучий може почати відраховувати секунди вголос. З метою отримання корисного для розуміння результату ведучому слід підтримувати темп, можливо, навіть нагнітати обстановку і підвищувати напруженість, підганяючи учасників.

Після того як одна команда закінчує ряд, вона отримує порцію цукерок, і гра триває на залишених вільних клітинах».

В кінці вправи проводиться обговорення.

Вправа «Жовті мотузки» (*К. Кволс*)

Мета: визначення запрограмованих помилок, розвиток потенціалу.

Методичні рекомендації. Ведучий просить одного з учасників тренінгу вийти у центр кімнати, потім до поясу цієї людини прикріплює чотири довгі жовті мотузки. Інші учасники стоять у кожному з чотирьох кутів кімнати, причому кожна людина тримає кінець однієї з жовтих мотузок.

Далі, ведучий зав'язує головному учаснику очі та поміщає три невеликих предмета в різні сторони на підлогу.

Центральному учаснику кажуть, що його завданням є знайти і підняти ці три предмета як змога швидше. Також, ведучий пояснює, що ті чотири людини, які тримають жовті мотузки бажають успіху учаснику у центрі кімнати, а оскільки він не може бачити, вони будуть користуватися мотузками, щоб керувати ним.

Коли головний учасник знайшов усі три предмети, група аплодує.

Після цього, учасник яким керували може відкрити очі і отримати нове завдання – зав'язати очі чотирьом людям тримаючи жовті мотузки і підняти з підлоги три предмети знову. Далі учаснику дають інструкції: «Ніяких обмежень. Ти можеш робити все, що ти хочеш».

В кінці вправи проводиться обговорення.

Історії «розсіпом» (О. Євтихов)

«Ти простягни йому руку»

Мета: створення атмосфери довіри, розвиток взаємодії.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«В болоті на півночі Персії тонує чоловік. Він весь поринув у трясовину, тільки голова його ще виглядала. Нещасний кричав на всю горлянку, благаючи про допомогу. Незабаром ціла юрба зібралась на місці події. Знайшовся сміливець, який побажав врятувати потопаючого чоловіка.

«Простягни мені руку!» – кричав він йому. – Я витягну тебе з болота».

Але потопаючий тільки те і робив що волав про допомогу і нічого не робив з того, що могло його врятувати.

«Дай мені руку» – все повторював сміливець.

У відповідь лише лунали крики про допомогу

Тоді з натовпу вийшов ще один чоловік і сказав:

«Ти ж бачиш, що він ніяк не може дати тобі руку. Простягни йому свою, тоді зможеш його врятувати».

«Сім каменярів»

Мета: ознайомлення учасників з різноманітністю сприйняття, створення атмосфери довіри.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«Протягом декількох тижнів з сусідньої долини через гори долинали дивні звуки. В селі багато говорили про те, що це можуть бути за звуки, але ніхто не міг взяти в толк. Навіть старійшини села ніколи не чули нічого подібного. Нарешті, один з юнаків села вирішив перебратися через гори і подивитися, що там відбувається.

Після двох днів шляху він досяг вершини гори і побачив, що в долині, що лежить далеко внизу, десятки людей зайняті кипучою діяльністю. Наблизившись, він розгледів ланцюжок людей, що розташувалися перед величезними каменями, над якими вони старанно трудилися молотками і зубилами.

Коли мандрівник, нарешті, досяг долини, він підійшов до юнака в кінці ланцюжка і запитав: «Що ти робиш?».

- Ха! – пробурмотів юнак. – Я вбиваю час, поки не звільнюся від роботи.

Спантеличений мандрівник повернувся до молодої жінки, яка була наступною в ланцюжку: «Вибачте, але що ви робите?»

- Я заробляю, щоб утримувати свою сім'ю, – відповідала жінка.

Почухавши потилицю, мандрівник підійшов до наступної людині і знову запитав: «Що ви робите?»

- Я створюю прекрасну статую – прозвучала відповідь. Мандрівник повторив своє запитання, звертаючись до наступної людини.

- Я допомагаю будувати собор, – відповів той.

- Ага! – сказав мандрівник. – Думаю, я починаю розуміти.

Наблизившись до жінки, яка була наступною в ланцюжку, він запитав: «А ви що робите?»

- Я допомагаю жителям цього міста і поколінню, яке буде жити після них, допомагаючи будувати цей собор.

- Чудово! – вигукнув мандрівник. – А ви, пане? – звернувся він до чоловіка поруч з нею.

- Я допомагаю будувати цей собор, щоб служити всім, хто буде ним користуватися, і щоб попутно пробудитися самому. Я шукаю власного порятунку в служінні іншим людям.

Нарешті мандрівник звернувся до останнього каменяра – доброго старого з блискучими очима і постійною посмішкою на губах: «А що робите ви?»

- Я? – посміхнувся старий. – Роблю? – Він від душі розреготався. – Це Его злилося з Богом багато років тому. Немає ніякого «Я», яке б щось робило. Через це тіло діє Бог, допомагаючи всім людям пробудитися і прийти до Нього.

Сім людей обтісувало каміння. Але наскільки різними були їхні спонуки і життя!».

«Золота голка»

Мета: розкриття певних особливостей поведінки учасників і взаємодії.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«Одна стара жінка мала золоту голку, яка дісталася їй у спадок від бабусі. Вона дуже дорожила золоту голкою і зберігала її у шкатулці. Одного разу стара жінка сиділа в спальні, вишивала дорогоцінної голкою носовичок і випадково її впустила. Жінка почала шукати голку. Вона шукала її в кімнаті, потім перейшла на кухню, потім в сад.

Звернулася вона до сусіда з проханням допомогти знайти золоту голку. Сусід запитав, а де вона її втратила, і стара жінка відповіла, що в спальні.

- Чому ж ти тоді шукаєш її в саду, якщо втратила в спальні? – запитав він.

Жінка відповіла: – Тут світліше».

«Порівняння кульгають»

Мета: розвиток взаємодопомоги та розкриття певних особливостей учасників.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«До лікаря прийшов швець; у нього були сильні болі, і здавалося, що дні його полічені. Як не намагався лікар, але так і не знайшов ліки, які ще могли б допомогти. Переляканий клієнт запитав: «Невже немає нічого, що могло б мене врятувати?» Лікар відповів: «На жаль, я не знаю такого засобу». – «Якщо мені ніхто вже не допоможе, то у мене є останнє бажання. Я хотів би з'їсти цілий горщик супу з чотирьох фунтів бобів і одного літра оцту». Лікар знизав плечима і покійно промовив: «Я не дуже вірю в це, але якщо ви так хочете, то можете спробувати». Всю ніч лікар чекав повідомлення про смерть хворого. На наступний ранок, на його подив, перед ним постав швець, живий і здоровий, ніби й не хворів. Тоді лікар записав у своєму щоденнику: «Сьогодні до мене прийшов один швець, якого вже нічим не можна було врятувати, але чотири фунти бобів та один літр оцту допомогли йому».

Незабаром цього лікаря викликали до тяжко хворого кравця. І в цьому випадку мистецтво лікаря було безсиле допомогти йому. Як чесна людина, він зізнався в цьому хворому. Той почав благодати: «Невже ви не знаєте якогось засобу?». Лікар подумав і сказав: «Ні, але зовсім недавно до мене прийшов швець, у якого була хвороба, схожа на вашу. Йому допомогли чотири фунти бобів та один літр оцту». – «Якщо немає ніякої надії, спробую і я цей засіб», – відповів кравець. Він з'їв боби з оцтом і на другий день помер. А лікар записав у своєму щоденнику: «Вчора до мене звернувся кравець. Йому не можна було нічим допомогти. Він з'їв цілий горщик супу з чотирьох фунтів бобів і одного літра оцту і помер».

Що добре для шевців, то погано для кравців».

«Історія про каменяра»

Мета: допомогти учасникам групи розкрити свої особливості, та поглянути з повагою на особливості інших людей

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«Жив – був каменяр. Він вважав себе дуже нещасним і хотів зайняти інше становище в житті. Одного разу він опинився в будинку багатого торговця, побачив все це величезне багатство і зауважив, якою повагою цей торговець користується в усьому місті. Каменяр позаздрив цьому торговцю і захотів стати таким же, як він. Тоді йому не довелося б залишатися простим каменярем.

На його подив, це бажання здійснилося, він раптово перетворився в торговця і отримав безліч розкішних речей і таку владу, про яку не мріяв. Але тут бідні люди

почали заздрити йому і зневажати його, і у нього виявилось більше ворогів, ніж він міг собі уявити.

Потім він побачив високопоставлену особу, оточену слугами й солдатами. Всі люди падали перед цією великою і могутньою людиною на коліна. Вона була найвпливовіша і найшановніша у всьому царстві. І каменярь, який тепер був торговцем, захотів стати таким, як цей володар, мати стільки ж слуг і охоронців і володіти самою сильною владою.

Його бажання знову виповнилося, і він став цією високопоставленою особою, наймогутнішою людиною в царстві, перед якою усі ставали на коліна. Але той володар одночасно був і найбільш страшною і ненависною людиною у всьому царстві – саме тому його охороняло стільки солдатів. До того ж, жар сонця змушував володаря відчувати себе дуже нещасним і незначним. Він подивився на гаряче сонце, яке яскраво світить у небі, і сказав: «Як воно потужно! Я хотів би бути сонцем!»

І як тільки він побажав цього, він став сонцем, він освітлює землю своїми променями. Але подув сильний вітер, і земля зникла за хмарами. «Я хотів би стати таким же сильним, як вітер», – подумав він і тут же перетворився на вітер.

Однак навіть цей вітер, з легкістю витягаючий з корінням дерева і руйнуючий села, виявився безсилим, коли зіткнувся зі скелею. Величезний камінь був нерухомий і пручався самому шаленому напору вітру. «Як могутній цей камінь! – сказав вітер. – Я хотів би стати таким же міцним».

І тоді він став величезним каменем, який протистояв самим сильним вітрам. Тепер, перетворившись в саму могутню силу на землі, він нарешті – то був щасливий. Але потім він почув дзвін: динь – динь – динь. Молоток втовкмачував різець в скелю і шматочок за шматочком розколював її. «Хто ж може бути сильніший за мене?» – подумав камінь.

У підстави величезного валуна стояв... каменярь».

«Цінність помилки»

Мета: розвиток самоприйняття та довіри.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«Одного разу бідняк прийшов до свого духовного наставника:

- Бідність моя досягла межі, діти пухнуть з голоду, дружина хворіє і немає грошей на лікування – що робити?

- Немає нічого простішого, – відповів духовний наставник. – Треба купити лотерейний квиток і виграти сто тисяч.

- Сто тисяч – це як раз те, що потрібно. Але мені не щастить, як я дізнаюся, який квиток купити?

- Немає нічого простіше. Ти прийшов до мене в четвер, сьогодні у нас липень, так що купуй двадцять сьомий квиток.

Бідняк послухався, купив двадцять сьомий квиток, що виграв сто тисяч і зі сльозами на очах прийшов дякувати.

- Ти врятував мене, отче, а як ти дізнався, що потрібен саме двадцять сьомий квиток?

- Немає нічого простішого, – відповів духовний наставник. – Ти прийшов у четвер – це чотири, липень – це сьомий місяць, чотири рази сім – двадцять сім!

- Але чотири рази сім – двадцять вісім!

- Дурень! – Розсердився духовний наставник. – Ти виграв і ще сперечаєшся!

Мабуть, і справді все краще знаходять помиляючись! Часом саме помилка дозволяє подолати обмеження доцільної зумовленості. Вибираючи життєві цілі, людина задає і напрямок життєвого шляху. Частіше вона це робить, виходячи з наявних переконань, які, одного разу з'явившись, починають керувати долею. Крім уміння логічно мислити людині дуже важливо і вміння прислухатися до себе. Розвиток здатності відчувати себе і ситуацію допомагає людині орієнтуватися в постійно змінюваних зовнішньому і внутрішньому світах».

«На всіх не догодиш»

Мета: розвиток власної думки та поваги до навколишніх.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

«Батько зі своїм сином і ослом у полуденну спеку подорожував по курних провулках старого міста. Батько сидів верхи на ослі, а син вів його за вуздечку. «Бідний хлопчик, – сказав перехожий, – його маленькі ніжки ледь встигають за ослом. Як ти можеш ліниво сидіти на віслюку, коли бачиш, що хлопець вибився із сил?» Батько прийняв його слова близько до серця. Коли вони завернули за ріг, він зліз з осла і велів сину сісти на нього. Дуже скоро зустрівся їм інший чоловік. Гучним голосом він сказав: «Як не соромно! Малий сидить верхи на ослі, як султан, а його бідний батько біжить слідом».

Хлопчик дуже засмутився від цих слів і попросив батька сісти на осла позаду нього. «Люди добрі, бачили ви щось подібне? – заголосила жінка під чадрою. – Так мучити тварину! У бідного осла вже провисла спина, а старий і молодий ледарі сидять на ньому, ніби він диван, бідна істота!» Почувши ці слова, батько і син, осоромлені, злізли з осла. Ледве вони зробили кілька кроків, як зустрілася їм людина, яка почала сміятися над ними: «Чого це ваш осел нічого не робить, не приносить ніякої користі і навіть не везе кого-небудь з вас на собі?» Батько засунув осла повну жменю соломи й поклав руку на плече свого сина. «Що б ми ні робили, – сказав він, – обов'язково знайдеться хтось, хто з нами не згоден. Я думаю, ми самі повинні вирішувати, що нам треба робити».

«Мудрець і метелик»

Мета: створення атмосфери добра, розвиток взаємоповаги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає розповідати історію:

Багато років тому в одному місті жив один мудрець. До нього часто приходили люди за порадою. Кожному з них він давав дуже хорошу і правильну раду. Слава про його мудрість рознеслася всюди. Одного разу його слава дійшла до ще однієї людини, яка теж була мудрою і відомою в окрузі. Цей чоловік теж допомагав іншим людям. Йому подобалося те, що його вважають самим мудрим і прислухаються до його порад. І коли він дізнався, що є ще один мудрець, то став злитися на нього за те, що втрачає свою популярність. І він став думати, як довести іншим людям, що насправді більш мудрим є він. Довго він думав і вирішив: «Я візьму метелика, заховаю його між долонь, підійду на очах у всіх до мудреця і запитав його: «Скажи, що у мене в руках?».

Він, звичайно ж, великий мудрець, тому він здогадається і скаже: «У тебе в руках метелик».

Тоді я його запитав: «А цей метелик, живий чи мертвий?» І якщо він скаже, що метелик живий, тоді я легенько натисну на нього своїми долонями так, що коли я їх розкрию, то всі побачать, що він мертвий.

А якщо він скаже, що метелик мертвий, тоді я відпущу його, і він полетить.

І тоді всі побачать, що він виявився не правим».

Так він і зробив. Взяв метелика, підійшов до мудреця і запитав його:

- Скажи, що у мене в руках? Мудрець подивився і сказав:

- У тебе в руках метелик.

Тоді він запитав мудреця:

- Скажи, живий він чи мертвий?

Мудрець подивився йому в очі, подумав і сказав:

- Це в твоїх руках.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Казкотерапія може використовуватися при роботі з наступними клієнтами:

А. дітьми дошкільного віку;	Б. підлітками
В. дорослими;	Г. усі варіанти правильні.
2. До дидактичних казок відносять:

А. побутові казки;	Б. страшні казки;
В. чарівні казки;	Г. немає правильних відповідей.
3. До вправ-стимулів належать

А. «Гра Роджера»;	Б. «Жовті мотузки»;
В. «Історії «Розсипом»;	Г. Усі відповіді вірні.
4. Основний засіб психологічного впливу в казкотерапії

А. приклад;	Б. метафора;	В. типізація;	Г. порівняння.
-------------	--------------	---------------	----------------
5. Які існують види казок?

А. художні;	Б. народні;	В. дидактичні;	Г. усі відповіді правильні
-------------	-------------	----------------	----------------------------
6. Казкотерапія допомагає практику-психологу у використанні технік психології, таких як: арт-терапія, психодрама.
7. Тренер може використовувати притчі, метафори, історії під час тренінгу.
8. Функція дзеркала полягає у тому, що образний світ історій дозволяю наблизити їх до змісту внутрішнього світу «Я» людини
9. Сюжети народних казок дають підстави для роздумів з огляду на свої розмаїття.
10. Казкотерапевт може по-різному пропонувати клієнтові, як саме працювати з казкою.

IV. Завдання для саморозвитку

- 4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.
- 4.2. Виконайте практичні завдання:
 - Доберіть притчу, яка б відображала проблеми юнацького віку.
 - Напишіть психокорекційну казку (вік дитини і напрям корекції оберіть самостійно).

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙ

Мета: дослідити особливості проведення дискусій, основні змістовні компоненти, класифікацію, апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 331 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.
- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Мета та завдання групової дискусії. Класифікація групових дискусій.

- Типи орієнтації групової дискусії.
- Основні змістові моменти групової дискусії.
- Особливості проведення дискусій.

1.1. Теоретична довідка

Дискусія – слово латинського походження, що означає дослідження, колективне обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками.

Дискусія – це один із ефективних засобів активізації групи для вирішення багатьох інших завдань, досягнення інших афектів і результатів.

Мета дискусії – виявити відмінності в розумінні питання і в суперечці встановити істину, прийти до спільної думки. Дискусії можуть бути вільними та керованими. Дискусія є доцільною й ефективною тоді, коли вона виникає на базі знань учасників з теми, яка розглядається.

У психології метод групової дискусії (групова дискусія) використовується як метод групової психотерапії. Члени групи спілкуються між собою (ведуть суперечку) і в ході цього, особливим чином організованого спілкування вирішують свої психологічні проблеми.

Завдання дискусії:

- поглиблювати знання слухачів з теми, яка розглядається;
- встановлювати взаємовідносини між членами групи;
- виявляти заплутані питання;
- розвивати вміння учасників аргументовано відстоювати свою думку, уважно та зважено вислуховувати думки опонентів;
- формувати й розвивати культуру обговорення суперечливих питань.

Класифікація групових дискусій

Використовується групова дискусія в цілях корекції міжособистісних відносин або особистісних проблем. У залежності від цього розрізняють:

- структуровані дискусії, в яких задається тема для обговорення, а іноді і чітко регламентується порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом «мозкової атаки»).

Існує три типи структурованих дискусій, які характеризуються залежно від результату, що досягається: просування з проблеми; переконання опонента або залучення його на свій бік; дія на пасивну аудиторію.

- неструктуровані дискусії – викладач грає пасивну роль, теми обираються самими учасниками, час дискусії формально не обмежується.

Типи орієнтації групової дискусії

- Біографічні дискусії – група аналізує труднощі особистого або професійного життя окремого учасника, на якого спрямовані інтеракції. Решта учасників висловлює свою думку про його проблеми та свої почуття, реагує на його поведінку, пропонує зворотний зв'язок.

- Тематичні дискусії – спрямовані на обговорення питань і проблем, які є значущими для всіх учасників групи. Тематика може не плануватися заздалегідь, група сама шукає проблеми й обговорює їх. Тема може бути заздалегідь обрана керівником або групою, і всі учасники готуються прийняти участь в обговоренні цієї проблеми.

- Дискусії, орієнтовані на інтеракцію. Вони спрямовані на групову динаміку, на те, що відбувається між членами групи, які між ними стосунки, взаємні реакції. На цих дискусіях значною мірою реалізується принцип «тут і зараз».

Основні змістові моменти групової дискусії за Б. Карвасарським

Поряд з терміном «групова дискусія» вживаються такі поняття, як вільна дискусія, спонтанна дискусія, неструктурована дискусія та ін. Всі ці назви підкреслюють спонтанний, жорстко не структурований характер ведення групи, недирективність поведінки ведучого.

Зазвичай в якості предмета групової дискусії виділяють обговорення біографії клієнта, визначену тему та міжособистісні взаємодії у групі (інтеракції). Таким чином,

визначається три основних типи орієнтації групової дискусії: біографічна, тематична і інтеракційна. У різних напрямках групової психотерапії ці орієнтації мають різну питому вагу. Однак на практиці активність групи буває різною за своєю спрямованістю: протягом одного сеансу можуть порушуватися як актуальні проблеми діяльності групи, відносин і взаємодій в ній, так і теми, пов'язані або з історією життя окремого клієнта, або з загальними для всіх проблемами і труднощами. Це означає, що в процесі одного сеансу, як правило, можна спостерігати неодноразову зміну орієнтації групової динаміки. Так, інтеракційно-орієнтоване спочатку заняття (наприклад, обговорення рольової структури групи і конкретних ролей і позицій її учасників). може в подальшому прийняти біографічну спрямованість з концентрацією уваги на одному з клієнтів (наприклад, грає в цій структурі важливу роль) і залученням біографічного матеріалу для того, щоб показати клієнтові повторюваність його реакції, способів поведінки, характерних ролей, позицій, установок, конфліктів і допомогти йому зрозуміти глибше причини власної поведінки. Точно так само обговорення біографії окремого клієнта може призвести в подальшому до аналізу його актуальної поведінки в групі, у групових ситуаціях, так і до концентрації уваги на загальних темах, актуальних і важливих для решти учасників групи. Таким чином, біографічна орієнтація змінюється або на інтеракційну, або на тематичну.

Наприклад, клієнт, розповідаючи про своє життя, приділяє багато уваги своїм складним стосункам з батьками, а група в подальшому може перейти до аналізу поведінки цього клієнта в актуальній ситуації в групі з іншими її учасниками чи ведучим або до обговорення загальної теми взаємин дітей і батьків.

Можна виділити опорні точки групової дискусії, її основні *змістовні моменти*:

- знайомство членів групи;
- обговорення, очікування учасників, їх страхи і побоювання;
- переживання учасників у зв'язку з початком роботи групи і взаємодії з іншими її учасниками.
- переживання і обговорення групового напруження, пов'язане з неузгодженістю між очікуваннями клієнтів і груповою реальністю, поведінкою ведучого і тим, що відбувається в групі;
- наростання опору і агресії відносно ведучого, співвіднесення цих переживань з минулим життєвим досвідом, розкриття істинних почуттів до ведучого, їх усвідомлення, розуміння їх причин і переробка;
- створення групових норм щодо ведучого;
- розкриття проблем, пов'язаних з самостійністю, відповідальністю і активністю;
- формування адекватного відношення до хвороби і лікування, активної мотивації до участі в роботі групи;
- вироблення психокорекційних групових норм і групової культури, прийняття її учасниками групи;
- домінування інтеракційної проблематики, аналіз групової динаміки з виходом на проблематику окремих клієнтів – власне «робоча фаза» групової психотерапії, в ході якої вирішуються основні її завдання (корекція відносин і установок неадекватних реакцій і форм поведінки, закріплення і генералізація позитивних змін);
- обговорення результатів терапії, підведення підсумків.

Особливості проведення дискусій.

Основні фази процедури дискусії: фаза орієнтування; фаза оцінки; завершальна фаза.

Кожній фазі відповідають певні кроки:

1. визначення цілей і теми дискусії (орієнтування);
2. збір інформації з обговорюваної проблеми (орієнтування);
3. упорядкування, обґрунтування і спільна оцінка, отриманої інформації (оцінки);
4. підбиття підсумків дискусії – зіставлення отриманих результатів з цілями (завершення).

Неефективна дискусія часто завершується на етапі висунення альтернативних позицій і конфронтації учасників, не виходячи на рівень спільного розв'язання проблеми.

Фаза аргументації природно переплітається з фазою передавання інформації, коли формується попередня думка, займається визначена позиція щодо обговорюваної проблеми з боку співрозмовників.

Ухвалення остаточного рішення може здійснюватися з позиції співробітництва, рівноправності та взаємної відповідальності, або у формі авторитарного ухвалення рішення одним із партнерів і добровільною або вимушеною згодою, підпорядкуванням іншого співрозмовника.

У дискусії (суперечці) великою є *роль ведучого*. Він повинен:

- 1) сформулювати мету й тему дискусії (що саме обговорюється, навіщо потрібна дискусія, яким способом варто вирішити проблему);
- 2) установити час дискусії (20-40 хвилин чи більше);
- 3) зацікавити учасників дискусії (викласти проблему як деяку суперечність);
- 4) досягти однозначного розуміння проблеми всіма учасниками, перевіривши це контрольними питаннями чи попросивши учасників поставити питання;
- 5) організувати обмін думками (за бажанням чи по колу);
- 6) активізувати пасивних (звернутися до того, хто мовчить, із питанням, із проханням допомогти);
- 7) зібрати максимум пропозицій за рішенням обговорюваної проблеми (свої пропозиції висловити після того, як вислухано думки всіх учасників);
- 8) не допускати відхилення від теми (тактовно зупиняти, нагадувати про мету дискусії);
- 9) уточнювати неясні положення, уникати оціночних суджень про особистість учасників;
- 10) допомагати групі прийти до спільної думки;
- 11) наприкінці чітко підвести підсумки, сформулювати висновки, спектр рішень, зіставити цілі дискусії з отриманими результатами, підкреслити внесок кожного в загальний підсумок, похвалити, подякувати учасникам.

За нормами етикету дискусія не повинна тривати більше, ніж 3 год., оскільки зловживання часом призводить до втоми учасників дискусії, до їхнього роздратування і неприйняття всього, що відбувається довкола.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає мета дискусії?
- Сформулюйте основні завдання групової дискусії.
- У чому, на Вашу думку, полягає особливість проведення дискусії?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Ефективність групової дискусії залежить від вміння психолога спрямувати роботу на певний результат.
- Дискусія як метод вирішення конфліктів.

II. Практичні вправи

Вправа «Корабельна аварія» (К. Рудестам)

Мета: дослідження процесу ухвалення рішення групою; надання інформації щодо патернів комунікації, керівництва і домінування в групі; згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Керівник повинен мати навички дослідження групового процесу. Кожному члену групи дають наступну інструкцію і просять виконати завдання протягом 15 хвилин.

«Ви пливете на яхті в південній частині Тихого океану. В результаті пожежі велика частина яхти і її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцезнаходження невідоме через поломку основних навігаційних приладів, але приблизно ви знаходитесь на відстані тисяч миль на північний захід від найближчої землі.

Нижче подано список з 15 предметів, які залишилися цілими і не пошкодженими після пожежі. На додаток до цих предметів ви маєте міцний надувний рятувальний пліт з веслами, достатньо великий, щоб витримати вас, екіпаж і всі перераховані нижче предмети, а також пачка цигарок, декілька коробків сірників та п'ять однодоларових купюр.

Ваше завдання – класифікувати 15 нижче перерахованих предметів згідно з їх значенням для виживання. Поставте цифру 1 біля найважливішого предмета і далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для Вас.

Список предметів:

1. Секстант (навігаційний вимірювальний інструмент, який використовується для виміру висоти сонця над горизонтом з метою визначення географічних координат місцевості).

2. Дзеркало для гоління.
3. 8-ми літрова каністра з водою.
4. Протимоскітна сітка.
5. Одна коробка з армійським раціоном.
6. Карти Тихого океану.
7. Подушка (плавальний засіб, санкціонований береговою охороною).
8. 8-ми літрова каністра нафтогазової суміші.
9. Маленький транзисторний радіоприймач.
10. Репелент, що відлякує акул.
11. 2 м² непрозорого пластику.
12. 1 л рому міцністю 80°.
13. 4,5 м нейлонового канату.
14. Дві коробки шоколаду.
15. Рибальські знаряддя.

Після того, як завершена індивідуальна класифікація, групі дається 45 хвилин для виконання загального завдання. Ця вправа на групове прийняття рішень. Ваша група, керуючись принципом досягнення згоди при прийнятті спільного рішення, повинна прийти до єдиної думки щодо місця в класифікації кожного з п'ятнадцяти предметів, перш ніж воно стане частиною рішення. Досягти згоди важко, тому не кожна оцінка буде отримувати повне схвалення всіх учасників».

Група намагається кожну оцінку дати так, щоб всі члени групи могли з нею погодитися хоча б частково.

«Використовуйте наступні рекомендації для досягнення згоди»:

1. Уникайте захищати свої індивідуальні судження. Підходьте до завдання логічно.

2. Уникайте змінювати свою думку тільки заради досягнення згоди, не намагайтеся ухилитися від конфлікту. Підтримуйте тільки ті рішення, з якими ви можете погодитися хоча б частково.

3. Уникайте таких методів «зменшення конфлікту», як голосування, компромісні рішення з метою досягнення згоди при вирішенні групового завдання.

4. Розглядайте розходження думок як допомогу, а не як перешкоду при прийнятті рішень.

Після того як група проранжувала всі предмети залежно від їх важливості, ці результати, як і результати індивідуального ранжування можна порівняти з порядком класифікації, проведеним «експертами».

Після цього слід провести обговорення того, як група виробляла спільне рішення. При цьому можна розглянути наступні питання:

- Які види поведінки допомагали чи заважали процесу досягнення згоди?
- Як виявлялися лідери?
- Хто брав участь в обговоренні, а хто ні в чому?
- Хто впливав? Чому?
- Яка була атмосфера в групі під час дискусії?

- Чи оптимально використовувалися можливості групи?
- Які дії робилися учасниками групи для «протягування» своїх думок?
- Що заважало в розробці спільного рішення?
- Як слід було проводити дискусію, щоб її результат був більш успішним?

Дискусію групи краще знімати на відеокамеру. Якщо такої можливості немає, то можна призначити декількох осіб на роль спостерігачів, які можуть надати після виконання завдання зворотній зв'язок про групову та індивідуальну поведінку.

Вправа «Безлюдний острів» (О. Горбатова)

Мета: навчання ефективної поведінки для досягнення згоди при вирішенні групового завдання; підвищення згуртованості групи.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Уявіть, що в результаті корабельної аварії Ви разом з іншими учасниками опинилися на безлюдному острові. У найближчі роки Ви не зможете повернутися додому, і Вам потрібно налагодити життя в цих краях. Для початку продумайте: яку соціальну нішу Ви можете зайняти в цьому співтоваристві?; які правила і норми спільного життя для Вас особливо важливі; У Вас 15 хвилин».

Далі, учасникам пропонується обговорити свої пропозиції та виробити загальні норми життя.

Питання які обговорюються: «Які види поведінки допомагали чи заважали процесу досягнення згоди?»; «Які з'явилися патерни лідерства?»; «Хто і чому зробив найбільший вплив?»; «Якою була атмосфера в групі під час дискусії?»; «Які дії робили учасники для утвердження своєї думки?»; «Як поліпшити прийняття рішень групою?».

Вправа «На крижині» (О. Горбатова)

Мета: згуртованість групи; дослідження процесу ухвалення рішення групою.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Уявіть, що в результаті корабельної аварії Ви разом з іншими учасниками опинилися на крижині. Вона не витримує вашу загальну вагу; і у вас є вибір: загинути всім разом через 30 хвилин або розлучитися з двома товаришами. Критерії для вибору тих, хто покине крижину, приймаються будь-які; виключається тільки варіант самогубства. Ваш час пішов».

Обговорюються питання: «Як почували себе під час обговорення?»; «Хто взяв на себе лідерські функції?»; «Хто ухилявся від обговорення?»; «Хто ризикнув взяти на себе відповідальність?»; «Які критерії виявилися значущими для групи?»; «Як змінилася атмосфера в групі?».

Вправа «Циган і кінь» (О. Горбатова)

Мета: згуртованість групи, надання інформації щодо патернів комунікації, керівництва і домінування в групі.

Методичні рекомендації. Учасникам пропонується індивідуально вирішити завдання: «Циган купив коня за 6 тисяч і продав його за 7 тисяч; через рік знову купив його за 8 тисяч, а продав за 9 тисяч. Отримав циган прибуток? Якщо – так, то скільки?».

Через 10 хвилин учасники збираються в загальний круг. Їм пропонується протягом 30 – 40 хвилин виробити єдину думку.

Обговорюються питання: «Хто взяв на себе лідерські функції?»; «Хто ухилявся від обговорення?»; «Які критерії виявилися значущими для групи?»; «Які види поведінки допомагали чи заважали процесу досягнення згоди?»; «Якою була атмосфера в групі під час дискусії?»; «Які дії робили учасники для утвердження своєї думки?»; «Чия думка була неврахованою, і що вони при цьому відчували?»; «Чия думка була вирішальною, і що він тепер відчуває?»

Вправа «Катастрофа в пустелі» (О. Євтихов)

Мета: розвиток навичок співпраці, згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Кожен учасник отримує спеціальний бланк. Тренер зачитує інструкцію: «З цієї миті усі ви – пасажери авіалайнера, що здійснює переліт з Європи в Центральну Африку. При польоті над пустелею Сахара на борту літака несподівано спалахнула пожежа, двигуни відмовили і авіалайнер впав на землю. Ви

дивом врятувалися, але ваше місцезнаходження неясне. Відомо тільки, що найближчий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 км. Під уламками літака вам вдалося знайти 15 предметів, які залишились неушкодженими після катастрофи. Ваше завдання – проранжувати ці предмети в відповідності з їх важливості для вашого порятунку. Для цього треба поставити цифру 1 у найважливішого предмета, цифру 2 – у другого за значимістю і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас. Заповнюйте номерами першу колонку бланка. Кожен працює самостійно впродовж 5 хвилин».

Список предметів:

1. Мисливський ніж;
2. Кишеньковий ліхтар;
3. Льотна карта місцевості;
4. Поліетиленовий плащ;
5. Магнітний компас;
6. Переносна газова плита з балоном;
7. Мисливська рушниця з боєприпасами;
8. Парашут червоно-білого кольору;
9. Пачка солі;
10. Півтора літри води на кожного;
11. Визначник їстівних тварин і рослин;
12. Сонячні окуляри на кожного;
13. Літр горілки на усіх;
14. Легке півпальто на кожного;
15. Кишенькове дзеркало.

Після індивідуального ранжування тренер пропонує групі розділитися на пари і проранжувати дані предмети впродовж 5 хвилин вже спільно з партнером.

Наступний етап гри – загальногрупове обговорення відносно порядку розташування предметів, на яке виділяється не менше 30 хвилин.

Після закінчення дискусії ведучий оголошує, що гра завершена, вітає усіх учасників з благополучним порятунком і пропонує обговорити підсумки гри.

Вправа «Політ на Місяць» (Н. Борисова, О. Соловійова)

Мета: розвиток критичного мислення, формування комунікативної і дискусійної культури, згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Кожен учасник отримує спеціальний бланк. Учасникам повідомляється, що по сюжету всі вони є членами космічного екіпажа, який прямує на Місяць. З невідомих причин космічний корабель зазнав аварії на сонячній стороні Місяця, приблизно в 300 км від планованого місця посадки на базі. Все виявилось знищено, крім зазначених на бланку предметів. Життя екіпажу залежить від того, чи він зможе дістатися до станції. Допомоги чекати нізвідки. Первісне завдання кожного з учасників полягає у виборі найбільш необхідних предметів для подолання шляху до станції. Для цього необхідно самостійно проранжувати предмети, зазначені в бланку, у відповідності з їх значущістю для порятунку.

Після завершення індивідуального ранжування групі також пропонується шляхом обговорення прийти до спільної думки щодо порядку розташування предметів.

Список предметів:

1. Харчові концентрати;
2. 20 метрів нейлонового шнура;
3. Шовковий купол парашута;
4. Переносний обігрівач на сонячних батареях.
5. Сірники.
6. Коробка сухого молока.
7. Кисневі балони – 2 шт. по 50 кг.
8. Зоряна карта місячного небосхилу.
9. Самонадувний човен.

10. Магнітний компас.
11. 25 л води.
12. Сигнальні ракети.
13. Аптечка першої допомоги з ін'єкційними голками.
14. Приймач з частотною модуляцією на сонячних батареях.

Після закінчення дискусії ведучий оголошує, що гра завершена, вітає усіх учасників з благополучним порятунком і пропонує обговорити підсумки гри.

Вправа «Пізнай мене» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри, згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Ведучий роздає їм картки з назвою ролей, які вони будуть грати в процесі дискусії, і попереджає, що зі своєю картою кожен повинен познайомитися в самоті. Потім вибирається тема, значима в даній групі, і починається дискусія. Завдання для кожного: бути переконливим у своїй ролі і відгадати, яку роль відіграють інші учасники. Час для дискусії – 30-40 хвилин.

Варіанти ролей: «лідер», «сірий кардинал», «сумнівається», «песиміст», «вічний опозиціонер», «забіяка», «підтримуючий», «ініціатор», «голуб миру»; «аутсайдер» тощо.

Обговорюються питання: «Як відчував себе в цій ролі?»; «Наскільки часто доводиться грати її в житті?»

Вправа «Пізнай себе» (О. Горбатова)

Мета: розкриття особистості, розвиток взаємодії між учасниками.

Методичні рекомендації. Учасники діляться на дві мікрогрупи, утворюючи внутрішнє і зовнішнє коло. Члени внутрішнього кола сідають обличчям один до одного і вибирають тему, значиму для обговорення. Члени зовнішнього кола стають за їх спинами, отримують від ведучого картки і тримають їх над головами своїх напарників з внутрішнього кола так, щоб зміст картки міг прочитати кожен, крім того, кому вона належить. На картці написана роль, яку її власник повинен виконувати в процесі дискусії. Відгадати свою роль учасники повинні, орієнтуючись на звернення до них інших членів дискусії. Час для дискусії – 30-40 хвилин.

Варіанти ролей: «відчепіться від мене»; «слухайтеся мене»; «ігноруйте мене»; «любіть мене»; «не вірте мені»; «вмовляйте мене»; «захоплюйтесь мною»; «не приймайте мене суворо» тощо.

Обговорюються питання: «Що допомогло дізнатися свою роль?»; «Як відчував себе в цій ролі?»; «Наскільки часто доводиться грати її в житті?».

Вправа «Акваріум» (О. Горбатова)

Мета: згуртованість у групі, надання інформації щодо патернів комунікації, керівництва і домінування в групі.

Методичні рекомендації. Учасники діляться на дві мікрогрупи: активних учасників і спостерігачів. Активні учасники сідають обличчям один до одного і вибирають тему для дискусії, значиму в даній групі. Спостерігачі отримують інструкцію: «Під час дискусії уважно спостерігайте за кожним учасником. Намагайтесь побачити: які висловлювання вплинули на емоційну атмосферу в групі; яка модель поведінки сприяла згоді, а яка – викликала загострення конфлікту?».

Обговорюються почуття активних учасників і думки спостерігачів,

Вправа «Поміняйся ролями» (О. Горбатова)

Мета: дослідження процесу ухвалення рішення групою; формування комунікативної і дискусійної культури.

Методичні рекомендації. Вибирається тема для дискусії, значима в даній групі. Учасники діляться на дві мікрогрупи, які займають протилежні позиції по обраному питанню. Починається дискусія.

На вищій точці напруження ведучий просить учасників поміняти свої позиції на протилежні. Дискусія триває.

Обговорюються питання: «чи вдалося прийти до згоди?»; «чи змінилася ваша

модель поведінки в суперечці у другій частині гри?»; «наскільки подібні патерни характерні для вас у реальному житті?»; «ефективні вони?»; «як змінилася атмосфера в групі?».

Теми для дискусій (О. Горбатова)

- Маніпуляція іншими – за і проти.
- Брехня на спасіння.
- Світ – дзеркальний (всі хороші вчинки винагороджуються).
- Все, що з нами трапляється, відбувається не з нами, а для нас.
- Любов і шлюб.
- Діти – сенс життя.
- Дитинство – найщасливіша пора.
- Конфлікт між батьками і дітьми – надуманий.
- Гроші – запорука щасливого життя.
- Чоловіки – з Марса, жінки – з Венери.
- Доброта – одна з найцінніших якостей людини.
- Сексуальне життя до шлюбу.
- Альтруїзм – сила або слабкість.
- Яка вона – справжня жінка.
- Залишилися ще Чоловіки.
- Любов до себе та егоїзм.

Цікаві задачі

Цікаві задачі дозволяють в цікавій формі провести групову дискусію. (також їх можна використовувати у тренінгу розвитку гнучкості мислення) Рішення завдання можна організувати таким чином: групі на рішення завдання дається одна хвилина, причому кожен учасник вирішує завдання в розумі і пише відповідь на папері. Керівник поділяє групу на декілька підгруп, формуючи їх з урахуванням схожості (або відмінності) відповідей. Після цього членам підгруп пропонується обмінятися думками і прийти до спільного рішення. Задача вважається вирішеною, якщо з правильною відповіддю згодні всі учасники.

Після рішення також можна розібрати поведінку групи: хто організатор дискусії?; чи всі слухали доводи один одного?; всім дали висловитися?; хто вів себе найбільш емоційно, а хто мовчав?

Корисно проводити відеозйомки процедури обговорення, результати якої допоможуть відновити події.

Задача «Справедливість» (О. Євтихов)

Мета: створення позитивної атмосфери, розвиток мислення, згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Тренер зачитує завдання: «Три господині вирішили зварити три обіди на одному вогнищі. Одна господиня принесла три поліна дров, друга п'ять полін, а у третьої не було дров, і вона принесла з собою вісім монет і запропонувала їх поділити порівну між собою. Вони спільно розвели багаття, і їм вистачило.

Питання: Як господиням розділити монети по «справедливості»?

Задача «Собака Гаррі» (О. Євтихов)

Мета: формування комунікативної і дискусійної культури, згуртованість групи.

Методичні рекомендації. Тренер зачитує завдання: «У Гаррі була пухнаста собачка, яку він дуже любив. Його подружка теж її любила. Коли вона запропонувала за неї Гаррі 10 фунтів – все, що у неї було, він відчув, що повинен віддати їй собачку. Однак він так тужив за твариною, що на другий день дав своїй подружці 20 фунтів і забрав собаку додому. Але подружка, яку звали Мері, все одно хотіла мати цю собачку, а тому зібрала ще 30 фунтів. Бідний Гаррі не любив відмовляти, тому він залишив їй собачку і взяв 30 фунтів. Але до цього часу йому набридла вся ця історія, і через пару днів він вирушив до Мері, вручив їй 40 фунтів і попросив собачку назад; на цьому історія закінчується.

- Опинився хто-небудь у вигащі після всіх цих маніпуляцій?
- Якщо так, то хто саме і наскільки?
- Хто залишився в програші?! (Іноді група відповідає, що в програші залишилася собачка!)

Задача «Падишах» (О. Сидоренко)

Мета: розвиток логічного мислення, дослідження процесу ухвалення рішення групою.

Методичні рекомендації. Тренер зачитує завдання: Великий падишах, ідучи на війну, залишив свою дружину, яка збиралася народити йому дитину.

Він наказав своїм поданим, якщо Аллах забере його на небеса, розділити все його майно між дружиною і дитиною. Якщо Аллах пошле йому сина, то віддати йому 2/3 майна, а жінці 1/3. Якщо Аллах пошле йому доньку, то віддати їй 1/3 майна, а жінці 2/3.

Аллаху було завгодно забрати його на небеса. А дружина народила двійню: хлопчика і дівчинку.

Питання: Як повинні поступити піддані, щоб виконати волю падишаха?

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. За яких дискусій ведучий пасивний, теми вибираються самими учасниками, час формально не обмежується?

- | | |
|--------------------|----------------------|
| А. структурованих; | Б. неструктурованих; |
| В. тематичних; | Г. біографічних. |

2. До ігор, спрямованих на організацію дискусій, відносять:

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| А. «Скульптор і глина»; | Б. «Жовті мотузки»; |
| В. «Корабельна аварія»; | Г. «Плітка». |

3. За орієнтацією дискусії бувають:

- | |
|--|
| А. тематичні, біографічні; |
| Б. інтеракційні, тематичні; |
| В. структуровані, неструктуровані; |
| Г. тематичні, біографічні, інтеракційні. |

4. До завдань, які допомагає вирішувати метод групових дискусій відносяться:

- | |
|---|
| А. навчання учасників аналізу реальних ситуацій; |
| Б. навчання вмінню слухати і взаємодіяти з іншими учасниками; |
| В. подолання прихильності старим зразками; |
| Г. всі відповіді вірні. |

5. До ігор, спрямованих на дослідження процесу ухвалення рішення групою відносять:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| А. «Поміняйся ролями»; | Б. «Циган і кінь»; |
| В. «Безлюдний острів»; | Г. всі відповіді вірні. |

6. Групова дискусія є засобом для дослідження процесу прийняття рішення групою та розвитку навичок переконуючого впливу.

7. Метод групових дискусій сприяє навчанню учасників аналізу реальних ситуацій.

8. У біографічних дискусіях матеріалом служить структура і зміст взаємовідносин між учасниками групи.

9. Традиційно групові дискусії відносять до невербальних методів групової психотерапії.

10. Дискусія – це один із ефективних засобів активізації групи для вирішення багатьох інших завдань, досягнення інших афектів і результатів.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у подальшій роботі в якості психолога, що організовує дискусію.
- Розробіть тематику дискусій, актуальних для підліткового віку і тематику дискусій, актуальних для юнацького віку.

ТЕМА: ВИКОРИСТАННЯ ІГОР

Мета: ознайомлення з особливостями і основними видами ігор, фазами та принципами їх проведення; апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
- Слюсарева Е.С., Козловская, Г.Ю. Методы психологической коррекции: Учеб.-метод. пособ. / Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловская – Ставрополь, 2008 – 240 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Функції гри в психологічному тренінгу.
- Особливості проведення рольової гри.
- Основні види рольових ігор. Основні фази рольових ігор.
- Принципи проведення рольової гри

1.1. Теоретична довідка

Функції гри в психологічному тренінгу

Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду.

Гра також є загальноновизнаним методичним прийомом тренінгу. Її можливості практично невичерпні. Будучи провідним видом діяльності у дуже важливому віці (3-7 років), вона закладає в людині інтелектуальну, емоційну, моральну основу і надає їй шанс адаптуватися в навколишньому світі.

Головне призначення гри – розвиток людини, орієнтація її на творчу, експериментальну поведінку. Гра навчає, допомагає відновити сили, дає хороший емоційний заряд бадьорості тощо. Всі функції гри тісно взаємопов'язані. Їх визначає головна мета – розвага плюс розвиток основних якостей, здібностей, закладених в людині.

У тренінговій же грі існує можливість: граючи, працювати над особистими проблемами; і ключем, що відкриває такий шлях, є творча спонтанність.

До основних функцій гри відноситься:

- комунікативна – володіє експансивним впливом. Гра охоплює всіх присутніх (учасників, глядачів, організаторів), тобто встановлює емоційні контакти;

- діяльнісна – виявляє взаємодію людей один з одним і навколишнім світом;
- компенсаторна – відновлює енергію, життєву рівновагу, тонізує психологічні навантаження;
- виховна – організуюча діяльність людини. Гра дозволяє створити цілеспрямоване виховання і навчання;
- педагогічна, дидактична – розвиває уміння і навички (пам'ять, увагу, сприйняття інформації різної модальності);
- прогнозуюча – пророча, експериментальна;
- моделююча – зв'язує дійсність з нереальним;
- розважальна – створює сприятливу атмосферу, що перетворює науковий захід в захоплюючу пригоду;
- релаксаційна – знімає емоційне напруження, позитивно впливає на нервову систему;
- психотехнічна – перебудовує психіку гравця для засвоєння великих обсягів інформації;
- розвиваюча – корегує прояву особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій.

Особливості проведення рольової гри

Рольова гра – складна системна інтерактивна техніка, у процесі застосування якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто певний набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку його учасників.

Рольова гра – це ефективне відпрацювання варіантів поведінки в тих ситуаціях, в яких можуть опинитися учасники тренінгу (наприклад, захист чи презентація певних напрацювань, атестація тощо). Гра дає можливість набути навичок прийняття відповідальних і безпечних рішень у житті.

Організаційною одиницею рольової гри виступає умовна проблемна ситуація. Вона розгортається у процесі заняття як окремий сюжет. В його основу може бути покладена навчальна або реальна управлінська (професійна) проблема, формування якої містить відповідне питання (або серію питань).

Для проведення рольової гри, крім проблемної ситуації, також необхідний достатній для відтворення такого сюжету набір ролей (учасників управлінської ситуації), які розподіляються між учасниками заняття. Кожній особі, що бере участь у грі, відведена певна роль у вигляді рольових приписів від керівника, яких вони мусять дотримуватися протягом гри.

У сучасній психологічній науці існують різні класифікації рольових ігор. Отже, виділяють навчально-рольові та ділові ігри.

Основне призначення *навчально-рольової гри* полягає в тому, щоб за допомогою так званих «навчальних» ролей розв'язати такі завдання:

- залучити всіх учасників заняття до обговорення теоретичних проблем;
- виділити основні аспекти і методи аналізу актуальних проблем конкретної теми або навчального курсу в цілому;
- сформувати позитивне ставлення, інтерес до проблеми, що обговорюється.

Враховуючи те, що активність учасників занять досить часто обумовлюється не лише зовнішніми факторами (наприклад, формою організації спільної діяльності), а й внутрішніми (інтерес до порушеної проблеми, позитивне ставлення до інших учасників гри, достатній рівень знань та комунікативних умінь тощо), застосування навчально-рольової гри доцільне в тих випадках, коли внутрішні фактори відсутні або недостатньо виражені.

Рольова гра може бути базовою та ситуаційною.

Базова рольова гра може приймати на тренінгу різні форми – від простої дії до їх складного набору, вона не обмежується простором і метою. При цьому, як і кожна гра, вона спирається на певний набір правил.

Д. Кіпер в якості основних правил, використовуваних у грі, виділяє наступні:

- гра повинна бути заснована на конкретному описі, оскільки конкретність збільшує виразність і багатозначність наявних даних;
- розігрування поведінки має бути достовірним і справжнім;
- при розігруванні можна змінювати часові характеристики для фокусування на окремих процесах;
- рольова гра включає послідовність кількох взаємопов'язаних епізодів.

Засновниками психодрами були розроблені специфічні техніки, що дозволяють зробити базову гру більш ефективною. В якості основних з них Д. Кіпер виділяє:

- Самопрезентацію (зображення себе або кого-небудь дуже важливого через серію коротких рольових дій)
- Виконання ролі (акт прийняття ролі когось або чогось іншого).
- Діалог (вираз взаємовідносин між реальними людьми у рольовій грі).
- Монолог (вираження прихованих думок та почуттів).
- Дублювання (повторення та посилення ролі основного учасника у спробі стати його психологічним двійником)
- Репліки в сторону (розкриття внутрішніх думок під час виконання ролі).
- Обмін ролями (виконання основним учасником чужої ролі).
- Техніку «порожнього стільця» (взаємодія з уявним кимось або чимось, представленим порожнім стільцем).
- Дзеркало (спостереження основного учасника за власним процесом, який розігрують іншими людьми).

Ситуаційна рольова гра припускає імпровізоване розігрування учасниками заданої проблемної ситуації. Її метою є задоволення потреб, що виникають у ході роботи. Наприклад, цілями гри «Мафія, залежно від ситуації, можуть стати: прояв прихованих конфліктів у групі, відпрацювання невербальних навичок спілкування, розвиток інтуїції, уяви та здібності до ідентифікації себе з іншими, поглиблення сенсорної проникливості тощо. Це «наголос на певному акценті» робиться не у процесі гри (вона йде за своїми законами), а під час обговорення.

Але особлива принадність ситуаційної гри в тому, що занурення в неї несе абсолютно незвідані можливості, зовсім не заплановані тренером. Наприклад, гра, спрямована на діагностику комунікативних навичок, може несподівано стати потужним корекційним інструментом; і для тренера дуже важливо не пропустити такі моменти.

В поведінкових тренінгах використовується ще одна функція гри – навчальна. Спочатку тренер разом з учасниками виявляє навички, необхідні для подолання особистісної проблеми, а потім ці навички відпрацьовуються в рольовій грі.

Прикладом може служити вправа «Гра в тумані». Її застосовують тоді, коли людині важко впоратися з критикою з боку інших людей. Гра вчить: для того, щоб стійко поводитися в ситуації критики, не ховаючись і не перетворюючи її на поле битви, треба погодитися: з правдою, яка йдеться іншими в процесі критики; з можливою правдою; з загальною правдою в логічних твердженнях.

При цьому не можна заперечувати чужі слова, захищатися і контратакувати. Учасники вислуховують правила, потім розігрують ситуацію і обговорюють свої почуття; спостерігачі дають зворотний зв'язок.

Забезпечуючи досить жорстку регламентацію пізнавальної діяльності учасників занять при відтворенні ними різних за змістом і призначенням ролей, навчально-рольова гра стимулює і прискорює їхню активність, сприяє поступовому переходу до пробудження спонтанної, тобто нерегламентованої активності під час застосування складніших і менш регламентованих занять (групова дискусія тощо).

За допомогою *навчально-рольової гри* можна розв'язати різні навчально-рольові завдання. Найтипівіші з них:

- організація керівником заняття сумісної роботи з його учасниками для виділення істотних ознак основних понять (за окремою темою або курсом в цілому);

- забезпечення керівником заняття активного обговорення проблемних питань (чи проблемних ситуацій), що мають теоретичний характер.

Ділова гра спрямована на те, щоб імітуючи реальні управлінські ситуації за допомогою «справжніх», а не «навчальних» ролей, забезпечити формування умінь і навичок, необхідних для ефективного розв'язання управлінських ситуацій. Введені до використання ролі відображають функції тих реальних посадових осіб, які беруть участь у вирішенні конкретних проблем («директор заводу», «президент фірми», «керівник лабораторії» тощо). Вид професійної діяльності, у процесі виконання якої виникають управлінські проблеми, визначає тип ділових ігор (бізнесові, освітньо-педагогічні, військові та і ін.).

Ділова гра може сприяти розвитку певних особистісних якостей її учасників:

- знижувати ригідність та стереотипність мислення;
- підвищувати здатність до творчості;
- посилювати почуття відповідальності за результати прийнятих рішень в ситуації управлінського ускладнення;
- сприяти становленню толерантності у спілкуванні;
- впливати на адекватність самооцінки;
- орієнтувати на самопізнання, самоаналіз та самовдосконалення особистості тощо.

За допомогою ділової гри можна розв'язати такі завдання:

- закріпити теоретичний матеріал з організаційної психології по окремій темі або цілому навчальному курсу;
- сформувані практичні вміння та навички, необхідні для розв'язання певних типів психолого-управлінських завдань;
- сприяти усвідомленню необхідності та можливості запобігти і розв'язати певні психолого-управлінські ситуації.

Рольова гра ділиться на три *основні фази*, які в літературі називаються по-різному:

- фаза мотивації; підготовча фаза; фаза розігріву (оживляючий момент насамперед при більш тривалих рольових іграх і недосвідчених групах наприклад за допомогою пантоміми тощо; ніякого дуріння), вибір виконавців (переважно метод жеребкування), ознайомлення з правилами гри і цілями; розподіл ігрового матеріалу та анкет для реєстрації результатів спостережень/завдань спостережень, надання реквізиту);

- фаза дії (розробка й проведення); фаза гри; проведення (рольова гра на уявній сцені, по можливості без втручання з сторони ведучого);

- фаза аналізу; підведення підсумків; фаза оцінювання; оцінки/атестації; подальше обговорення; дискусія та оцінювання (висновок виконавців з їх ролей (важливо, щоб виникла в грі збудженість або роздратованість не зберігалася після гри); безпосередній зворотній зв'язок для всіх; оцінювання процесу і поведінки; самооцінка та оцінка з боку; усвідомлення та оцінка (вербальний вираз) дії і причин/мотивів, навчального процесу/навчального ефекту, а також пережитих почуттів; виправлення непорозумінь; з'єднати з попереднім навчанням і скласти план майбутнього навчання; виявлення обмежень перенесення результатів і методу рольової гри.)

Деякі автори, як наприклад, К. Райх, інтегрують після проведення гри ще одну фазу – фазу звільнення, в якій учасники звільняються від своїх ролей. Це відділення від діючої особи і ролі має основне значення для захисту виконавця, щоб тренувалася критика рольової поведінки, а не конкретної особистості.

Підготовка до проведення рольових ігор:

1. Гра повинна бути значимою для учасників.
2. Попереднє діагностування слухачів необхідне для вибору ситуацій, рішення яких можливе в межах одного заняття.
3. Важливим є вибір учасників гри. Керівник рольової гри, зазвичай, не є безпосереднім учасником ігрового комплексу.

Проведення рольової гри

1. Спочатку керівник заняття повідомляє учаснику тему, мету, ознайомлює всіх партнерів зі змістом кожної ролі, після чого створюються рольові групи.

2. Далі здійснюється опанування ролей і з'ясування суті проблемного питання чи сутності ситуації.

3. Протягом наступного стану учасники гри готуються безпосередньо до обговорення проблеми чи відтворена ситуації, тобто формують спільну думку щодо питань, які їм належить опрацювати на занятті, або ж виробляють стратегію поведінки в управлінській ситуації, закладену певною роллю.

4. У міру готовності учасників гри починається етап обговорення проблеми або відтворення «реальної» управлінської ситуації. Виголошення міркувань послідовно надається різним рольовим групам, які висловлюють власну позицію з аналізованої проблеми або ж моделюють необхідні «конфліктні» дії.

5. Протягом гри керівник визначає смислову лінію аналізу теоретичної проблеми або управлінської ситуації, порушує чи ставить додаткові запитання і завдання. Він заохочує до гри всіх присутніх в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, рівноправності. Керівник завершує заняття підбиттям підсумків, наголошуючи на змісті та реалізації психолого-методичного замислу.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає принцип проведення рольової гри?
- Охарактеризуйте основні фази рольової гри.
- У чому, на Вашу думку, полягають особливості проведення рольової гри?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Рольова гра як ефективне відпрацювання варіантів поведінки.
- Умовна проблема – як організаційна одиниця рольової гри.

II. Практичні вправи

Вправа «Мафія» (О. Горбатова)

Мета: розкутість учасників, розвиток взаємодії.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Ведучий роздає їм картки з ролями, попереджаючи, що прочитати їх треба в самоті. Ролі, необхідні для гри: «Комісар» – 1 картка; «Мафіозі» – 3-5 карток (у залежності від чисельності групи); «Чесний мешканець» – всі інші картки.

Інструкція: «Ми з вами – жителі невеликого містечка, і у нас – лихо: у місто приїхала мафія, мета якої – перебити всіх чесних жителів. Члени мафії діють нишком, вони маскуються під звичайних людей, і їх дуже важко вчислити. На наше щастя, в місто приїхав комісар з метою знешкодити мафію, він також ховається під виглядом звичайної людини, щоб його не забрали раніше часу. Як ви бачите мета у всіх одна: повбивати один одного, але кошти для цього використовуються різні. Мафія і комісар можуть це робити потай вночі, а жителі, обтяжені своєю чесністю, повинні користуватися тільки легальними методами: переконанням і відкритим голосуванням. Як саме ми будемо це робити, ви зрозумієте з ходу гри (я буду її вести), від вас вимагається лише стовідсоткова чесність: ви можете відкрити очі тільки по моїй команді. Отже, починаємо...»

«Ми всі зібралися на Народне Віче, щоб вирішити нагальне питання. Ви вже знаєте, що в місті орудує мафія, її члени серед нас; і може бути у вас вже з'явилися перші припущення, хто б це міг бути (по тому, як вели себе люди в процесі читання своїх карток, по тому, як вони ведуть себе зараз). Свої припущення вам треба розповісти в переконливій формі, тому що всі питання ми будемо вирішувати голосуванням». Припущення обговорюються, потім проводиться голосування, і якщо більшість – за те, щоб вважати людину членом мафії, її «вбивають» (тобто вона виходить за межі кола і в грі не бере участь). Вміст її картки учасники читають тільки після того, як рішення про «вбивство» вже прийнято.

«Настала ніч (все чесно закрили очі). Не спить тільки мафія (гравці – мафіозі відкривають очі). Домовтеся між собою і дайте мені зрозуміти, хто буде вашою першою жертвою. Намагайтесь це зробити таким чином, щоб чесні мешканці не почули вас... Світає, мафіозі з задоволенням відходять до сну. Настає ранок (всі гравці відкривають очі). Я повинна вам з жалем повідомити, що нас стало на одного менше.» «Вбитий» гравець виходить з кола.

«Тепер, коли ви переконалися в кровожерливих намірах мафії, намагайтесь бути більш активними і переконливими у своїх припущеннях. Може бути, ви щось чули уві сні, або хтось з оточуючих вас людей поводить незвично; довіряйте своїй спостережливості та інтуїції.» Припущення обговорюються, голосування проводиться, «убиті» виходять з гри, їх картки читаються.

«І знову настала ніч (всі закривають очі). Не спить тільки комісар (відкриває очі), йому треба прийняти нелегке рішення: вгадати вбивцю і знешкодити, вказавши мені цю людину... Зробивши свою справу, комісар відправляється спати. Настав ранок (всі відкривають очі), і вам стало відомо, що цієї ночі був убитий... (читаємо картку).»

Потім всі ходи повторюються знову, поки не залишиться один переможець.

Обговорюються питання: «Хто переміг і чому?»; «Хто проявляв активність, хто відмовчувався під час гри і чому?»; «За якими ознаками можна було вичислити мафію і комісара?»; «Кого інтуїція не зрадила, і він з самого початку знав, хто є хто?»; «Хто скористався своєю інтуїцією, емпатією і спостережливістю?».

Вправа «Митниця» (О. Горбатова).

Мета: підвищення спонтанності та креативності.

Методичні рекомендації. З учасників вибираються два головних гравця (митники), а інші поділяються на мікрогрупи по 2-3 людини.

Інструкція: «Ми з вами в аеропорту. Перш, ніж виїхати в іншу країну, кожна група пасажирів, повинна пройти митний огляд. Завдання митників: виявити пасажирів, що везуть контрабанду. Завдання всіх інших – її провезти. До початку дії кожна група пасажирів повинна продумати свою легенду (куди і навіщо їдете, хто ви по відношенню один до одного). Потім вам треба визначитися, яка група буде провозити контрабанду (ключ). Після чого ви по черзі проходите митний огляд. Митники не мають права обшукувати пасажирів, в їх розпорядженні інтуїція, емпатія, спостережливість.»

Обговорюються питання: «Хто і чому виявився переможцем?»; «На які ознаки орієнтувалися митники, щоб вгадати контрабандиста?»

Вправа «Королівство» (О. Горбатова)

Мета: діагностика і корекція внутрішніх проблем.

Методичні рекомендації. З учасників обирається «Король», який сідає на найвище місце. Він вибирає двох підлеглих, які сідають трохи нижче. Ті в свою чергу вибирають собі по одному помічнику, які сідають ще нижче, і так продовжується до тих пір, поки не розподіляться всі учасники.

Кожному учаснику дається один хід, за допомогою якого він може змінити своє або чуже становище в державі (підвищити, знизити, вбити, оживити, звільнити...). Коли закінчується коло, то учасники отримують ще по одному ходу.

Обговорюються питання: «Ким був?»; «Ким хотів стати?»; «Став?»; «Якщо ні, то чому?»; «Як корелюють отримані ролі з ролями, які використовуються в реальному житті?»; «Як змінилася атмосфера в групі?».

Вправа «Бармен» (О. Горбатова)

Мета: розвиток інтуїції та креативності.

Методичні рекомендації. З учасників обирається «Бармен», всі інші відвідувачі кафе, мріють про чашку кави. Інтрига в тому, що у бармена залишилося всього три чашки кави, і віддати він їх повинен на власний розсуд.

Інструкція: «Ви можете придумати легенду, яка полегшить ваше завдання; можете обійтися без неї, умовляючи бармена або погрожуючи йому. Головне: будьте максимально переконливим».

Інструкція бармену: «Слухай свою інтуїцію. Віддай чашку того, кому дійсно захочеться її віддати. Тобі не обов'язково робити свій вибір відразу; можеш спочатку вислухати кожного, а потім все зважити».

Обговорюються питання: «Що допомогло переможцям і завадило переможеним?»; «На які критерії при виборі робив наголос бармен?»; «Як корелює ваша манера поведінки в грі з стійкими патернами поведінки в реальному житті?».

Вправа «Аукціон» (О. Горбатова)

Мета: розвиток навичок спілкування та взаємодії.

Методичні рекомендації. Всі учасники розбиваються по парах, і протягом 20 хвилин кожна пара у спілкуванні виявляє сильні якості один одного (зовнішні і внутрішні).

Всі збираються в загальний круг, і їм дається інструкція: «Ви всі зустрілися на аукціоні, де работорговці намагаються продати свій живий товар. Один у вашій парі – раб, а інший – його господар. Господарі, прорекламуйте ваш товар так, щоб його захотілося купити. При розповіді про свого напарника спирайтеся на його реальні якості.»

Обговорюються питання: «Хто-небудь захотів купити «раба»?»; «Як почували себе «раби», коли їх розхвалювали?»; «Легко знайшли «господарі» те, за що можна похвалити?»; «Як змінилася атмосфера в групі?».

Вправа «Зустріч в аеропорту» (О. Горбатова)

Мета: підвищення спонтанності та розкріпачення учасників.

Методичні рекомендації. Вибираються дві пари гравців. В кожній парі є керівник фірми і його підлеглий. Всі чотири гравці отримують бланки з інструкціями, відправляються за двері і там, не спілкуючись один з одним, читають тільки свої бланки. Також ведучий дає їм усну інструкцію: «Після того, як ви зрозумієте свої ролі, перша пара заходить у кімнату і починає розігрувати ситуацію з того місця, на якому закінчилися ваші письмові інструкції. Друга пара в цей час не спілкується одна з одною і чекає, поки ми запросимо її, потім також розіграє свою дію.»

Поки пари готуються до виходу, ведучий читає ті ж бланки іншим учасникам і дає їм інструкцію: «Оскільки, головні гравці не знають тексту своїх напарників, їх ситуація представляється їм як конфліктна. Ваше завдання: перевірити, чи вийдуть пари з цього конфлікту; що їм допоможе чи завадить це зробити.»

Інструкція для керівника: «Ви – керівник фірми. Вам треба летіти до столиці, у вищестоящу організацію зі звітом; і ви з'ясовуєте, що Ваш підлеглий не підготував деякі документи, необхідні для цього звіту. Співробітники передали Вам, що через хворобу він якийсь час не зможе з'явитися на роботі. Ви кілька разів телефонували йому, але до телефону ніхто не підходив. Ви летите без потрібних Вам даних і переживаєте з цього приводу.

Коли Ви приїжджаєте в аеропорт, то несподівано помічаєте свого підлеглого (зовсім здорового) у пункту реєстрації з речами. Ви окликаєте його...».

Інструкція для підлеглого: «Ви – працівник однієї з фірм, що дуже любить свою роботу і постійно пропадає на ній. В саму пору підготовки важливих документів у Вас сталося велике нещастя: важко захворів дуже близький родич, а тому доглядати за ним більше нікому, Ви взяли лікарняний по догляду і тимчасово переселилися до нього. Для лікування родича необхідно ліки, яких немає в аптеках Вашого міста, але воно вільно продається в столиці. Один Ваш знайомий якраз летить туди на один день, і Ви домовилися з ним, що він передасть рецепт Вашим столичним родичам, а потім вони підвезуть йому ліки.

Ви приїхали в аеропорт з рецептом і з речами для Ваших столичних родичів, і з жахом зрозуміли, що запізнилися. Ви розгублено стоїте біля пункту реєстрації і раптом Вас гукає Ваш начальник...»

Обговорюються питання: «Як змінився емоційний стан у начальників і підлеглих після спілкування?»; «Які цілі переслідував кожен з них в процесі розмови, і хто домогся своєї мети?»; «Що сприяло досягненню згоди між конфліктуєчими сторонами?»; «Що завадило почути один одного?».

Вправа «Казковий герой» (О. Горбатова)

Мета: розвиток фантазії та креативності.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Інструкція: «Подумайте, який з вигаданих (казкових) героїв найбільше нагадує Вам Вас. Для цього згадайте казки, мультфільми, які ви читали або бачили в дитинстві; книги, фільми та серіали, які ви читаете або дивитись зараз... А тепер пригадайте того героя, який є Вашим антиподом... Озвучте свій вибір.»

Далі, учасники діляться на 2-3 мікрогрупи, кожна з яких придумує ситуацію, в якій опинилися герої (їдуть в одному купе поїзда, зустрічають Новий рік в одній компанії...), і по черзі розігрують свої дії. У перший раз вони грають, перебуваючи в образах схожих на них героїв, а другий – в образах героїв протилежних.

Обговорюються питання: «Чим може збагатити тебе нова роль?»; «Наскільки часто в реальному житті використовуєш можливості інших ролей?».

Вправа «Казковий герой – 2» (О. Горбатова)

Мета: розкріпачення учасників, згуртування.

Методичні рекомендації. Вибирається головний гравець. Розкладаються картки, і кожен вибирає ту, яка найкраще, з його точки зору, відображає характер головного гравця. Сам він теж робить свій вибір. Після чого всі озвучують і пояснюють своє бачення. Те ж саме проробляється ще з кількома гравцями.

Ця група гравців придумує ситуацію, в якій опинилися герої, і розігрують свої дії в образах обраних героїв. Якщо бачення своєї ролі у гравця не співпало з баченням його чужими очима, то він повинен в одній ролі поєднати два початки.

Обговорюються питання: «Наскільки власна «Я – концепція» збігається з уявленнями інших про тебе?»; «Як збагатив тебе зворотній зв'язок від інших учасників?».

Вправа «Іграшки» (О. Горбатова)

Мета: розвиток комунікативних навичок та фантазій.

Методичні рекомендації. Учасники вибирають собі по одній іграшці. Представляються від її особи («Я – плюшева руда лисичка»), розповідають про себе (про лисичку), вступають в комунікацію з іншими іграшками.

Обговорюється все сказане і зроблене гравцем в перенесенні на його особистість.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Основне призначення навчально-рольової гри полягає в тому, щоб:

А. залучити всіх учасників заняття до обговорення теоретичних проблем;

Б. виділити основні аспекти і методи аналізу актуальних проблем конкретної теми або навчального курсу в цілому;

В. сформулювати позитивне ставлення, інтерес до проблеми, що обговорюється, та тощо.

Г. усі відповіді вірні.

2. Рольова гра може бути:

А. базовою та ситуаційною;

Б. розвиваючою та інтегруючою;

В. ситуаційною та конкретною;

Г. немає вірної відповіді.

3. Цю гру застосовують тоді, коли людині важко впоратися з критикою з боку інших людей.

А. «Будинок на галявині»;

Б. «Повінь»;

В. «Гра в тумані»;

Г. «Жовті мотузки».

4. Найважливіша функція ситуаційно-рольової гри
 - А. можливість зіграти роль;
 - Б. подолати труднощі;
 - В. розвиток особистості;
 - Г. заволодіти інтересом аудиторії.
5. Деякі автори, як наприклад, ... інтегрують після проведення гри ще одну фазу – фазу звільнення.
 - А. З. Фройд;
 - Б. К. Юнг;
 - В. К. Райх;
 - Г. Е. Берн.
6. Ситуаційна рольова гра припускає імпровізоване розігрування учасниками заданої проблемної ситуації.
7. Техніка «порожній стілець» – спостереження основного учасника за власним процесом, програвання іншими людьми.
8. Гра повинна бути заснована на конкретному описі, оскільки конкретність збільшує виразність і багатозначність наявних даних;
9. Організаційною одиницею рольової гри виступає умовна проблемна ситуація.
10. Репліки в сторону – взаємодія з уявним кимось або чимось.

IV. Завдання для саморозвитку

1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.
2. Виконайте практичні завдання:
 - Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у подальшій роботі в якості психолога, що здійснює роботу в тренінгу за допомогою ігор.
 - Розробіть рольову гру, метою якої буде створення атмосфери довіри.
 - Доберіть по одній рольовій грі для кожного віку: ранній, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий і юнацький вік, молодість, зрілість, старість.

ТЕМА: ПРОВЕДЕННЯ МЕДИТАЦІЙ

Мета: проаналізувати загальне уявлення про медитації, ознайомитися з візуалізаціями і загальними правилами використання медитаційних технік; апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студ. ст. курсів психол. фак. та відділень ун-тов / О.Ф. Бондаренко; Міжнародний фонд "Відродження". - Х.: Фоліо, 1996. - 237 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Поняття медитації. Загальне уявлення про медитацію.
- Медитації-візуалізації як метод психологічного тренінгу.
- Загальні правила застосування медитативних технік.

1.1. Теоретична довідка

Медитація – процес самозаглиблення з метою самовдосконалення, при якому людина залишається на самоті зі своєю свідомістю. Медитація часто, але не обов'язково, є частиною релігійного ритуалу.

Латинське слово *meditatio* спочатку позначало будь-які фізичні або розумові вправи, а пізніше набрало специфічного значення споглядання.

Людство виробило дуже багато специфічних форм медитації, спільними рисами яких є усамітнення, розслаблення, зосередження.

Спеціалізовані словники та енциклопедії дають багато визначень цього терміна, які дозволяють розглядати медитацію:

- як особливий різновид поглибленого роздуму про який-небудь предмет, духовної істини, іншої ідеї, що супроводжується відволіканням «від зовнішньовипадкових обставин», усуненням «всіх факторів, що розсіюють увагу, як зовнішніх (звук, світло), так і внутрішніх (фізична, емоційна, інтелектуальна напруга)»;
- як стан внутрішнього зосередження або як дії для його досягнення;
- як «змінений стан свідомості», зумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми обставинами або як «тип психотехніки, який призводить до змінення стану свідомості» (варіант: як форма психічної активності з метою занурення «в особливі трансів стани»).

У психотренінгу медитація використовується для вирішення більш обмежених завдань, таких як зняття нервово-психічної напруги і полегшення свідомості психологічних проблем. Медитація дозволяє дистанціюватися від актуальної проблеми, відсторонено спостерігати себе в ситуації, відреагувати її і змінити ставлення до неї. Умовно можна виділити три *варіанти використання медитації* у тренінгу: за допомогою сугестивних методик; шляхом викликання певних образів; через активне фантазування.

Сугестивні методики працюють на механізмах самонавіювання і систематичних вправ, що впливають на нервову систему, на психічні та м'язові стани. Використання сугестивних методів передбачає активну участь членів групи в цьому процесі. Досягаючи стану розслаблення, учасники вчаться впливати на свою поведінку, і це надає їм віру в свої можливості.

Найчастіше з сугестивних методів використовують: аутогенне тренування Шульца; еріксонівський гіпноз; підвищення інтенсивності занять.

В *аутогенному тренуванні* виділяють два ступені:

1. Навчання релаксації за допомогою вправ, спрямованих на викликання відчуття тяжкості і тепла в тілі, на оволодіння ритмом серцевої діяльності і дихання.
2. Створення трансівних станів різного рівня.

Як правило, аутогенне тренування застосовують на тренінгах розвитку навичок саморегуляції.

Еріксонівський гіпноз. Увібравши весь позитивний досвід класичного гіпнозу, а також виділивши конкретні прийоми і вербальні патерни наведення гіпнотичного трансу, М. Еріксон зробив його більш доступним для кожного психолога і клієнта. Підвищена інтенсивність занять передбачає заняття у групах по 12-14 годин протягом кількох днів. Завдяки цьому учасники отримують особливий стан свідомості.

Зрозуміло, що використання таких технік накладає на тренера дуже серйозну відповідальність; і є сенс вводити їх у тренінг, тільки будучи впевненим у своєму високому професіоналізмі та великому досвіді в індивідуальній роботі. Це обмеження врятує від розчарування і серйозних проблем не тільки учасників, але й самого недосвідченого тренера: адже сугестивні методики в безграмотному виконанні можуть або «завести не туди», або просто не вийти.

Медитації, спрямовані на викликання образу, використовуються практично у всіх напрямках тренінгу (в психосинтезі, гештальт-терапії, арт-терапії, казкотерапії, юнганських тренінгах, на групах зустрічей тощо).

Суть даної медитації в тому, що учасники, перебуваючи в стані релаксації, намагаються викликати в собі візуально-аудіально-кінестичні образи в заданому тренером напрямку.

Метою подібної медитації можуть стати: зняття напруги і втоми; отримання матеріалу з несвідомого для самодіагностики; малювання шляху для саморозвитку.

Широко відомим прикладом медитації, спрямованої на викликання образів, є медитативна техніка «Розчинення образ». Тренер спочатку вводить учасників в релаксаційний стан, а потім послідовно пропонує побачити три купи: з дитячими іграшками; з невиконаними обіцянками, даними їм іншими людьми; з власними невиконаними обіцянками. Ця медитація спрямована на те, щоб витягти, а потім усвідомити і розчинити дитячі образи; допомогти своїй внутрішній дитині знайти більш міцний ґрунт під ногами.

Медитації – візуалізації як метод психологічного тренінгу

Візуалізація – термін, що став загальновідомим завдяки К. Юнгу. Він проводив всебічні дослідження людської свідомості та психіки. Але ще задовго до нього цей термін і це поняття використовували в більш древніх і не менш відомих науках, основи яких заклав буддизм.

Візуалізація – властивість людської свідомості, здатної відтворювати видимі і невидимі образи візуального (зорового) ряду в своїй уяві. По суті – картинки, які наша свідомість сприймає як зоровий образ, або відчуття такого зорового образу.

За описом схоже з образами, які ми можемо бачити уві сні, проте до сну, і до стану повного психічного розслаблення те, що ховається за візуалізацією, не має прямого відношення. По – перше, візуальні образи, що виникають в голові у людини, можна розділити на дві категорії – образи візуального ряду і образи відчуття візуального ряду. Образи візуального ряду – картинки, символи, графічні образи, які виникають в людській свідомості в стані неспанья. Це те, що «бачить» наш мозок, минаючи зорові рецептори. Образи відчуття візуального ряду – все ті ж картинки і символи, сюжети, які виникають в нашій свідомості як відчуття бачення, але при цьому головний аспект у вигляді зорового образу відсутній. Саме тому поняття і має назву «відчуття візуального ряду», яке вказує на те, що людина лише відчуває, але не бачить картинку-образ.

Багато видів терапій використовують релаксацію, медитацію в поєднанні з візуалізацією, що допомагає змінити наше сприйняття світу завдяки зміні нашого самовідчуття.

Загальні правила застосування медитативних технік

1. В самому процесі виділяються три етапи, кожен з яких вимагає серйозної уваги:

- вхід в релаксацію (ведучий розповідає учасникам, чим вони зараз будуть займатися, яку переслідують мету; показує, як краще сидіти, пропонує закрити очі і слідувати за його голосом; потім дає кілька фраз, спрямованих на заспокоєння і розслаблення);

- власне медитація (тренер задає візуальні, аудіальні і кінестичні образи, пропонуючи учасникам не проти своєї волі слідувати за його голосом);

- вихід з релаксації (ведучий попереджає про вихід з медитативного стану, пропонуючи на рахунок 1 відкрити очі; потім повільно рахує до 10, попутно даючи мобілізуючі фрази).

2. Перед початком медитації варто попередити учасників, що у них можуть з'явитися свої образи, не пов'язані зі словами ведучого. Можливо вони і опиняться найважливішими для людини, тому не варто їх проганяти. Також слід зазначити, що зайве старання початківця що-небудь побачити може тільки відігнати образи; краще просто розслабитися і довіритися собі.

3. Медитацію завжди легше проходити під спеціально підбрану музику.

4. До медитації нікого не можна примушувати, тому що при відсутності настрою учасник все одно нічого не отримає; до того ж його опір і страх може призвести до негативних фізіологічних реакцій (головний біль, порушення серцебиття, утруднення дихання). Краще учаснику дати можливість придивитися до інших. Зазвичай, зворотній зв'язок учасників після медитації спонукає тих, хто сумнівається спробувати в наступний раз.

5. Сам процес краще не затягувати, обмеживши його 15-20 хвилинами, інакше медитація може втомити або надмірно розслабити учасників.

6. Медитацію завжди варто завершувати зворотнім зв'язком від учасників. Обговорення дає можливість вербалізувати свої переживання і зробити їх частиною свідомого життя.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає суть поняття медитації?
- Які існують види медитацій?
- Сформулюйте основні правила використання медитативних технік.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Ефективність медитації залежить від уміння психолога спрямовувати хід роботи у певне русло.
- Медитація - найкращий метод зняття фізичної та емоційної напруги.

II. Практичні вправи

Медитативні техніки

Медитативні техніки спрямовані на усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Будь-яка медитація, спрямована на викликання образу, починається з введення учасників у медитативний стан. Почати цей процес можна за допомогою таких слів: «Зараз я вклучу музику, і ми вирушимо в уявну подорож. А спочатку – сядьте зручніше, закрийте очі і зробіть кілька глибоких вдихів – видихів... Дихайте повільно і глибоко. Прислухайтесь до свого подиху... Відчуйте, як з кожним видихом йде все зайве, наносне, і до вас приходить спокій, розслабленість... З кожним подихом приходить новий ковток повітря, який поширюється по всьому тілу і робить його легким, спокійним... Розслабляються м'язи обличчя, шиї, розслабляється... права рука... ліва рука... Ви відчуваєте як розслабляється хребет... права нога... ліва нога... Тіло стає легким і невагомим».

Вправа «Про проблему з висоти» (О. Горбатова)

Мета: зняття фізичної та емоційної напруги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Подумайте про свою проблему. Чітко уявіть свої переживання та очікування...»

А тепер подумайте одночасно про неї і про будинок, в якому Ви живете, про тих, хто живе разом з Вами.

Включіть в цю картину Ваших близьких, сусідів. Подумайте про ті шматочки землі та про ті будинки, які знаходяться по сусідству, про людей, які живуть у них.

Коли ця картина стане досить чіткою, зробіть наступний крок і подумайте про свій район, в якому живете, про людей які живуть в ньому.

А тепер подумайте про всю країну, численні міста і мільйони людей, які їх населяють.

Продовжуючи цю думку, уявіть всю нашу Землю і всіх людей, хто живе на ній.

Просувайтесь далі, подумайте про уся нашу Сонячну систему, про що палає Сонце і планети, що обертаються навколо нього.

Уявіть тепер Галактику в цілому, всі системи, розкидані одна від одної.

І, нарешті, спробуйте уявити собі весь Всесвіт, мільйони Галактик у всіх напрямках. Уявіть себе там, між зірками. І звідти, згори, погляньте вниз на те місце, де Ви вирішуєте свою проблему. Подивіться на свою проблему з цієї висоти».

Обговорення йде навколо питань: «чи вдалося побути спостерігачем по відношенню до власної проблеми?»; «чи змінилося ставлення до масштабів проблеми?»

Вправа «Зустріч з собою» (О. Горбатова)

Мета: розкриття внутрішнього потенціалу, зняття напруги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів: «Уявіть, що Ви йдете по лісу. Побачте, почувте, відчуйте цей ліс... Ви йдете вперед по стежці і десь неподалік помічаєте хатинку. Ви підходите до неї ближче, заглядаєте у

віконце і бачите там ціле збіговисько якихось істот. Двері відкриваються, вони висипають назовні, і Ви розумієте, що це – частини Вашого «Я».

Одна з цих істот помічає Вас і прямує до Вас, і ви вирішуєте разом прогулятися по лісу. Поки йдете, поспостерігайте за цією частиною: як вона тримається, рухається, говорить... Викличте її на розмову. Дізнайтеся, коли і навіщо вона прийшла у Ваше життя... У чому її призначення... Що вона хоче від Вас... Хто з Вас є справжнім господарем свого життя...

А тепер запитайте себе, чи готові Ви взяти на себе відповідальність за потреби цієї частини Вашої особистості... Проводите її до хатинки і попрощайтеся.

Обговорення йде навколо питання: «що нового дізналися про себе?»

Вправа «Мої ресурси» (О. Горбатова)

Мета: досягнення оптимального емоційного стану.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть собі місце, де Вам напевно буде добре. Це місце може бути реальним і уявним. Для когось це – його власна кімната, а для когось – будинок друзів. Хтось уявить себе в лісі, в гроті, на узбережжі, де був багато разів; а хтось вибере казковий куточок, де бував тільки у уяві. Знайдіть таке місце...

Повністю дослідіть його: побачте все, що знаходиться навколо; почуйте всі звуки цього місця; подумки торкайтесь його руками, ногами, всім тілом; відчуйте запахи цього місця.

А тепер вберіть в себе всю його силу: відчуйте, як Ваше тіло наливається легкістю і енергією; як Ваші думки стають більш ясними і спокійними; як Ваша душа розслабляється.

Обговорення йде навколо питань: «З'явилися нові відчуття в душі і в тілі?»; «Відчуваєте себе бадьорим і сильним після медитації?».

Вправа «Мудрець» (О. Горбатова)

Мета: фізичне та емоційне розслаблення, пошук душевної рівноваги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що Ви йдете по лісу. Побачте, почуйте, відчуйте цей ліс... Ви йдете вперед по стежці і помічаєте, що вона починає підніматися вгору. Полога доріжка перетворюється в круту гірську стежку. Вже недалеко видно вершину. Ви робите останнє зусилля і опиняєтеся на вершині гори. Ви озираетесь навколо і бачите будинок. Ви звідкись знаєте, що це – будинок мудреця. Двері будинку повільно відкриваються і звідти виходить людина. Ви знаєте, що ця людина може відповісти на будь-яке Ваше питання.

Підійдіть до мудреця, задайте йому питання і вислухайте відповідь.

Позаду мудреця на стіні його будинку висить календар. Прочитайте на ньому число».

Учасники обговорюють свої фантазії і потім проєктують їх на своє життя.

Вправа «Очі кохання» (О. Горбатова)

Мета: зняття психоемоційного напруження.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть людину, яка Вас безумовно кохає. Повністю відтворіть її вигляд і поспостерігайте, як вона дивиться на Вас очима кохання. Спробуйте подивитися на себе її очима...

А тепер уявіть, що вона пише про вас книгу. Як вона її назве?... Якими будуть перші рядки?... Як вона опише Вашу зовнішність? Що вона розповість про Ваш характер?... Якими словами вона закінчить книгу?...

Обговорення йде навколо питання: «що змінилося у відчутті себе?».

Вправа «Чарівна країна» (О. Горбатова)

Мета: розкриття потенціалу, розслаблення фізичне та емоційне.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що Ви йдете по лісу. Побачте, почуйте, відчуйте цей ліс... Ви йдете вперед по стежці і попереду помічаєте величезний паркан. Ви йдете вздовж нього,

знаходите хвіртку, відкриваєте її і бачите перед собою щось незвичайне і яскраве. Ви розумієте, що потрапили в чарівну країну.

Вам все тут цікаво: мостова, рослини, споруди, істоти. Відзначайте все, що побачите... Прямо перед Вами виростає замок, і Ви вирішуєте зазирнути в нього. У замку чомусь немає ні людей, ні інших живих істот. Всі кімнати відкриті, ви заглядаєте в них, побіжно їх оглядаєте і продовжуєте йти далі.

Раптом на сходах Ви відчуваєте якийсь рух, піднімаєте очі і бачите прекрасну жінку. Ви розумієте, що це – господиня замку. Вона жестом кличе Вас за собою, і Ви відчуваєте, що побачите зараз щось незвичайне. Вона підводить Вас до маленьких дверцят, закритих на замок, відкриває їх ключем і дозволяє Вам зайти в цю потаємну кімнату. Озирніться по сторонам... Що Ви бачите?... Через час господиня дає зрозуміти, що Вам пора, і дозволяє взяти з собою що-небудь на пам'ять. Візьміть... і покидайте замок. Тією ж доріжкою вийдіть з чарівної країни і знову опинитесь в лісі.»

Учасники обговорюють свої фантазії і потім проєктують їх на своє життя.

Вправа «Струмок» (О. Горбатова)

Мета: емоційна розрядка, зняття напруги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що Ви йдете по галявині. Розгляньте все навколо себе, почувте всі звуки і відчуйте всі запахи, властиві цьому місцю... Десь недалеко від Вас протікає струмок. Знайдіть його...

Підійдіть до свого струмка і уважно розгляньте його. Який він? Чистий або замунений... Швидкий або повільний... Зробіть те, що Ви хочете зробити з цим струмком... Ви можете вмитися... похлюпатися в ньому... походити по ньому...

А тепер ідіть до витoku Вашого струмка... Розгляньте його... Попийте води... Поплескайте її на себе... Прикладіть воду до хворого місця... Відчуйте, як енергія води перетікає у Ваше тіло».

Обговорення йде навколо питань: «з'явилися нові відчуття в душі і в тілі?»; «відчуваєте себе бадьорим і сильним після медитації?».

Вправа «Покинтий магазин» (О. Горбатова)

Мета: фізичне та емоційне розслаблення, наповнення енергією.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що Ви пізно вночі йдете добре знайомою Вам вулицею. Побачте цю вулицю, почувте і відчуйте її. Раптом Ви помічаєте абсолютно незнайому маленьку бічну вуличку і звертаєте на неї. Ви йдете тепер вже по ній, і десь вдалині видніється якась будівля. Ви підходите ближче і розумієте, що це старий занедбаний магазин. Вікна його брудні, але якщо в них заглянути, то Ви зможете побачити на полиці якийсь предмет. Ретельно розглянете його...

А тепер уявіть себе цим предметом. Це ви – на полиці... Що Ви відчуваєте?... Чому Ви залишені в магазині?... На що схоже Ваше існування в якості цього предмета?...

Станьте знову собою. Подивіться на предмет. Може бути, Ви хочете щось сказати? Або щось зробити? Киньте останній погляд на магазин і повертайтеся на знайому вулицю».

Обговорення йде навколо питання: «що нового дізналися про себе?».

Вправа «Подорож на гору» (О. Горбатова)

Мета: зняття напруги, наповнення енергією.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що Ви йдете по галявині. Розгляньте все навколо себе, почувте всі звуки і відчуйте всі запахи, властиві цьому місцю... Десь недалеко від Вас знаходиться гора. Знайдіть її...

Підійдіть до своєї гори і уважно розгляньте її. Яка вона?... Висока або маленька... Крута або полого... Пристосована до підйому або ні...

Починайте підійматися у гору, і відзначайте, наскільки легко Вам це дається... Ви – на вершині. Озирніться навколо, побачте, що Вас оточує... Як Ви відчуваєте себе на своїй вершині?

А тепер починайте спускатися... Хочеться Вам це робити? Чи легко Ви спускаєтесь?... Ви внизу. Окиньте ще раз поглядом свою вершину.»

Учасники обговорюють свої фантазії і потім проєктують їх на своє життя. (Яким бачить себе людина в об'єктно-суб'єктному світі? Які вона ставить перед собою цілі? Який для їх досягнення вибирає шлях? Які стратегії поведінки в разі невдачі?)

Вправа «Храм тиші» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: розслаблення фізичне та психоемоційне.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть себе на одній з вулиць багатолюдного і галасливого міста... Відчуєте, як ваші ноги ступають по бруківці... Зверніть увагу на інших перехожих, вирази їхніх облич, фігури... Можливо, деякі з них виглядають стривоженими, інші спокійні... або радісні... Зверніть увагу на звуки, які ви чуєте... Зверніть увагу на вітрини магазинів... Що ви бачите?... Навколо дуже багато поспішаючих кудись перехожих... Можливо, ви побачите в натовпі знайоме обличчя. Ви можете підійти і привітатися з цією людиною. А може, пройдете повз... Зупиніться і подумайте, що ви відчуваєте на цій галасливій вулиці?.. Тепер поверніть за ріг і прогуляйтеся по іншій вулиці... Це більш спокійна вулиця. Чим далі ви йдете, тим менше вам зустрічається людей... Проїшовши ще трохи, ви помітите велику будівлю, що відрізняється по архітектурі від всіх інших... Ви бачите на ній велику вивіску: «Храм тиші»... Ви розумієте, що цей храм – місце, де не чути ніякі звуки, де ніколи не було вимовлено жодного слова. Ви підходите і чіпаєте важкі різьблені дерев'яні двері. Ви відкриваєте їх, входите і відразу ж опиняєтесь навколо повної і глибокої тиші...

Побудьте в цьому храмі... в тиші... Витратьте на це стільки часу, скільки вам потрібно...

Коли ви захочете покинути цей храм, штовхніть двері і вийдіть на вулицю.

Як ви себе почуваєте тепер? Запам'ятайте дорогу, яка веде до «Храму тиші». Коли ви захочете, ви зможете повертатися до нього знову».

Вправа «Покинутий сад» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: оптимальне розслаблення тіла та души.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть, що ви перебуваєте в старовинному покинутому місті і здійснюєте прогулянку по території великого забутого замку... Ви бачите високу кам'яну стіну... повиту плющем... в якій знаходиться дерев'яні двері... Відкрийте їх, увійдіть... Ви опиняєтесь в старому... покинутому саду... Колись це був прекрасний сад... проте вже давно за ним ніхто не доглядає... Рослини так розрослися і все так заросло травами... що не видно землі... важко розрізнити стежки... Уявіть, як ви, почавши з будь-якої частини саду... починаєте приводити його в порядок... Уявіть, як ви знищуєте бур'яни... підрізаєте гілки... пересаджуєте дерева... копаєте і поливаєте їх... робите все, щоб повернути саду колишній вигляд...

Через деякий час зупиніться... і порівняйте ту частину саду, в якій ви вже попрацювали... з тією, яку ви ще не чіпали...

З часом ви зможете повертатися в цей сад і продовжувати розпочату вами роботу.

Вправа «Маяк» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: зняття психоемоційного напруження.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Уявіть маленький скелястий острів... далеко від континенту... Зверніть увагу на високий, міцно поставлений маяк на вершині цього острова. Уявіть себе цим маяком... Ваші стіни такі товсті і міцні... що навіть сильні вітри, які постійно дмуть на острові, не можуть похитнути вас... З вікон вашого верхнього поверху... ви вдень і вночі... в гарну і погану погоду... завдяки службовцю посилаєте потужний пучок світла... Подумайте про ту потужну енергію, закладену в вас... яка підтримує сталість вашого світлового променя... ковзного по океану... попереджуючого мореплавців про повінь, яка є символом безпеки на березі...

Ви є хранителем цієї енергії... Відчуйте цю енергію... це внутрішнє джерело світла в собі... світу, який ніколи не гасне... який освітлює ваш шлях....

Вправа «Будинок моєї душі» (Н. Козлов)

Мета: зняття фізичної та емоційної напруги.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Відпустіть ваші руки і розслабте плечі... Скиньте напругу з себе... Через деякий час ви відчуєте, як у голові з'являється легкий туман, м'яка, спокійна порожнеча... Ноги при цьому розслабляються... М'яке дихання... Хто хоче, може вдихнути сильно – і видихнути. Відчуті повітря, яке проходить через ніздрі, – трохи прохолодне, і виходить – ви відчуваєте його, – воно таке ж тепле, як і ви. Світ навколо вас стає теплим. Коли настає розслаблення, ви перестаете розуміти, де межі вашого тіла. Ви начебто тут – а начебто і ніде. Де ваші ноги... можна відчуті, можна уявити, ніби блакитний щільний туман, як тепла вода, стелиться біля ваших ніг. І в ньому розчиняються, зникають ваші ступні. Ви відчуваєте тільки теплоту. М'який, теплий туман піднімається до ваших колін. І немає там більше нічого. І м'яка теплота, і блакитний туман піднімаються вище, до ваших стегон, до рук і розчиняє вас. Він піднімається вище, вище... Ви розчиняєтесь в ньому, стали м'якими, теплими... Немає тіла, немає меж.

Тепла вода підходить вже до ваших плечей... Але ви не бійтеся – дихання легке і спокійне. Дивно – синій туман піднімається до ваших очам... Чим ви дихаєте? Легкістю, блакиттю... Ви зникли повністю, і тільки сонячні відблиски на поверхні – там, де тільки що були ви... І ви відчуваєте, що ваша душа звільнилася, і злетіла над поверхнею цього блакитного океану, і полетіла в легкому повітрі – в небо, високо, у блакить. Ви розкинули руки, ви летите і дихайте на повні груди у висоті. Як гарно навколо вас: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний блакитний океан, який під вами – під тобою... Можна піднятися до хмар, стати врівень з ними, ще вище, в цьому чарівному світі, і купатися в цих хмарах, розслабитися, і лягти, відпочити на хмарах, і вони візьмуть твоє тіло. Можна пірнати, перевертатися, зникати в глибині-і вилітати з хмар, насолоджуватися своєю свободою. Можна знову полетіти до землі і, пролітаючи над нею, спускатися нижче. Пролітаючи над річкою, пролітаючи над зеленими полями, дивно гарними квітами, знайти те місце на землі, в якому тобі так добре.

Твоє улюблене місце на землі... Де воно буде? Я не знаю, це обираєш ти. У когось це тиха лісова річка, поляна, де ростуть квіти. Ти лягаєш у квіти, і якась квітка виявиться зовсім близько від твого обличчя. Ти побачиш, що вона хитнулася назустріч тобі і відкрилася назустріч тобі, і ти посміхаєшся їй. Ти не захочеш зривати її – ти просто зрозумієш, що вона відчула тебе і передає тобі твою красу. І ти посміхнешся їй. Хтось виявиться зовсім в іншому місці: можливо, високо в горах, де прохолодний туман, де самотньо, де чистий і холодний повітря, де ти будеш абсолютно один, де можуть бути дива, де можуть бути чари. А можливо, ти будеш на скелі, з якої відкривається вид на море... Я не знаю, де будеш ти, але я знаю, що в цьому світі, в твоєму світі і на твоєму місці – можливі чудеса. І на цьому місці, на місці, яке ти вибрав, ти збудуєш свій дім. У твоєму розпорядженні – все. Що ти вибереш, що захочеш ти – те й буде. Поки будинок існує тільки в твоїй уяві. Його ще немає. Але контури його тобі вже видно. Яким він буде саме в тому місці, де ти зібрався його побудувати?

Він буде великий, високий або він буде маленький, акуратний? Якими будуть стіни твого будинку? Великі, товсті, бетонні або цегляні стіни? І глибокі підвали? Будеш ти знати, що знаходиться в твоїх підвалах? Чи це буде легкий будинок на галявині, з легкими літніми стінами, тому що в твоєму світі ніколи не буває зими, ніколи не буває морозу? Ти починаєш зводити ці стіни.

Які вікна будуть у твоєму домі: спробуй уявити їх, спробуй побачити їх. Це будуть великі, легкі, скляні, відкриті вікна, або це будуть красиві вузькі бійниці, або це будуть невеликі акуратні, дуже теплі віконця зі ставнями?

Яким буде вхід в твій дім, двері які будуть там? Спробуй уявити їх. Це будуть важкі двері з золотою ручкою, і кожен, хто входить буде відчувати повагу перед таким

входом. Або це будуть невисокі скляні двері, які відкриваються від легкого поштовху?

Будуть замки у дверях твого будинку? Що людина побачить, коли увійде у ці двері: простору вітальню, довгий коридор?

Скільки поверхів буде в цьому домі?

Який буде дах твого будинку? Чи буде на ньому голубник або горище для старих покинутих речей? Яка кімната найулюбленіша у твоєму домі? Спробуй зараз побачити її.

Де ти знаходишся? В якій кімнаті? Що зараз перед тобою? Озирнись, відчуй. У цій кімнаті ти проводиш багато годин свого життя?

Підійди до вікна: яке це вікно? Велике, просторе? Є штори на вікні? Це легкі, світлі штори, які відкидаються вітром, тому що твоє вікно відкрито, за цим вікном тепло і світло? Або ці вікна закриті важкими щільними шторами, які створюють затишок і дають можливість бути тобі впевненим в безпеці в твоєму царстві, в твоїй кімнаті?

Що стоїть у твоїй кімнаті, меблі, де твій робочий стіл? Яке місце в твоїй кімнаті найзатишніше, найкрасивіше: там, де ти працюєш, або там, де ти відпочиваєш? Старий диван або легке ліжко? Чи багато книг в твоїй кімнаті? Все ти добре бачиш у своїй кімнаті? Гарна вона? Це кімната для роботи? Або це кімната для відпочинку? Ти любиш свою робочу кімнату?

Які у тебе почуття до всього, що навколо тебе? Що лежить на твоєму столі? Ти бачиш білі аркуші паперу? Що пишеш ти на них? Гарний твій почерк, коли ти пишеш про своє життя на цих аркушах паперу? Прислухайся: є звуки навколо тебе, чи є люди в твоєму домі? Якщо ти вийдеш з цієї кімнати, то зустрінеш тут інших людей, друзів, батьків? Вони живуть тут постійно або приходять сюди в гості, коли ти покличеш? Що для них ти тут приготував? Цей будинок гостинний, вони можуть тут довго жити?

А що навколо твого будинку – подивися... Який пейзаж навколо твого дому? Ліси, гори, море? Трава. Квіти. Рослини висаджені тобою чи це незаймана природа? Багато тут смітної трави? Які почуття в тебе до всього, що бачиш ти? Подивися на все, що оточує твій дім, подивись на свій будинок з боку: чи подобається він тобі? Або у ньому щось не добудовано?

Збережи в пам'яті цей свій будинок: іноді він буде здаватися тобі іншим, він може змінювати свої обриси. Запам'ятай його і, головне, запам'ятай свої почуття до нього, це важливо для тебе. У цьому будинку ти так часто буваєш, в цьому будинку ти так багато жив... і будеш жити... Запам'ятай цей світ, запам'ятай це місце і, якщо це хороші почуття, знай: що б не відбувалося навколо тебе, у тебе завжди на землі є місце, куди ти можеш прийти, де тобі завжди буде добре... Ти побачиш, що ти так любиш бачити, і тут будуть ті речі, які так важливі тобі, і сюди приходять ті люди, які так близькі тобі. Тут дме той вітер, який радує тебе.

Це твій світ, ніхто не може відняти його у тебе. Ти володар цього світу, ти гість цього світу, ти центр цього світу, світ твій – і ти частина цього світу. А зараз намагайся не забути нічого з того, що ви бачили, і повільно повертайтеся сюди...

В процесі обговорення кожному учаснику пропонується розповісти про будинок своєї душі, яким він його побачив, які почуття ці картинки викликали у нього тощо. Ключ до розуміння, про яке в подальшому повідомляє ведучий, полягає в тому, що представлений кожним учасником будинок є відображенням його внутрішнього світу, його душі. У когось внутрішній світ схожий на просторий і чистий палац, а у когось це покинутий замок з захаращеними горищами і тривожними темними коридорами. І свист вітру в розбитих вікнах, і уханьня сови є відображенням внутрішнього самосприйняття себе в даний момент. Важкі двері – закрита сторона, що захищає душу. Темні щільні штори на вікнах – відгородженість або актуальне бажання людини відгородитися від світу. Міцність фундаменту, на якому стоїть будинок, – впевненість людини в житті, багато в чому формується його прихильностями.

Ведучий допомагає всім, хто потребує його допомоги.

Вправа «В гостях у Морфея» (Дж. Рейнуотер)

Мета: повне психоемоційне та фізичне розслаблення.

Методичні рекомендації. Ведучий починає вправу зі слів:

«Зазвичай сон (богом якого є Морфей) приходиться до нас саме в той момент, коли ми засинаємо, тоді він стає нашим гостем. Але можна спробувати і щось протилежне: свідомо проникнути в царство Морфея, увійти в сонний стан, не засинаючи. Так ніби влізаємо у щось, надзвичайно вузьке, для такої подорожі потрібно гранично звужити обсяг своєї свідомості – залишити у себе вдома (в стані неспання) всі думки, оцінки, слова. Потрібно сконцентруватися на звуці цокаючого годинника. Слухати нескінченне повторюване «тік – так» і не займати себе жодними коментарями, описами, сторонніми міркуваннями. Для того щоб під час цієї подорожі не заснути, необхідно постійно утримувати в полі своєї уваги удари годинника. Цей зітканий з монотонно повторюваних звуків ланцюг допоможе пройти крізь сплетіння образів сну і не загубитися в ньому».

Після роз'яснень ведучого учасники переходять до вправи. Місце, де буде проводитися заняття, повинно бути досить тихим, щоб кожен учасник міг виразно чути звук годинника (годиться будильник, таймер або навіть метроном). Ведучий пропонує учасникам закрити очі і зосередитися на звуці. Вправа виконується 5-15 хвилин.

Вправа незмінно призводить до інтересних знахідок, які можна виявити в процесі обговорення. При його добросовісному виконанні у будь-якому випадку будуть спостерігатися зміни в сприйнятті та самопочутті учасників. Якщо учасник проявляє підвищену пильність і намагався ні на що стороннє не відволікатися, то, ймовірно, він стане свідком того, як змінюється гучність звучання і посилюється активність сторонніх думок. Більш цікавих результатів він досягне, якщо буде виконувати вправу м'яко, напружено. Нерідко трапляється, що після перших же хвилин слухання годинника настає сон. Це теж результат, який можна при необхідності закріпити повторенням і надалі застосовувати замість снопідійного. Ведучий легко може помітити, як деякі учасники вже через дві хвилини після початку вправи починають «клявати» або мирно сопіти. Однак не слід обманювати себе і вважати, що всі вони сплять звичайним сном. Навіть той, хто тихенько хропів протягом усієї вправи, можливо, постійно зберігав контроль і «спав не засинаючи». Це легко можна перевірити, зупинивши годинник.

Незалежно від відмінностей у переживаннях кожен з учасників в процесі виконання вправи може спостерігати процес руйнування звичайної сплячої свідомості і переходу в новий режим роботи психіки. З особливою легкістю ці процеси відбуваються у того, хто не надає особливого значення спостережуванім змінам, не поглинений напруженим очікуванням майбутнього «стрибка свідомості». Словом, стати гостем Морфея легше всього тому, хто не обтяжений нетерплячим бажанням цієї зустрічі.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Який край вважається засновником медитації?

А. Європа; Б. США; В. Схід; Г. СНД.

2. Що використовується для медитації?

А. психотренінги; Б. психотехніки;
В. аутотренінги; Г. психодрама.

3. Кожна медитація сама по собі триває...

А. 15-20 хвилин; Б. 60 хвилин;
В. більше години; Г. скільки хоче клієнт.

4. При правильному проведенні ведучим медитацій-візуалізацій виникає відчуття
- | | |
|-------------------------|----------------|
| А. хорошого відпочинку; | Б. бадьорості; |
| В. відновлених сил; | Г. все вірно. |
5. Поняття «медитація» належить до актів:
- наси́льства, зну́щання, глуму;
 - роздумів, планування, обмірковування, рефлексії;
 - тяжкості, обмірковування, подання;
 - вірної відповіді немає.
6. У вправах медитації-візуалізації немає деяких особливостей, про які потрібно пам'ятати при відтворенні відомих або конструйованих нових формулювань.
7. Медитація – це стан поза волі. Це розслаблення.
8. Методи медитації-візуалізації, практично завжди пов'язані із створенням зорових образів.
9. Медитація може проводитись навіть у не зовсім тихих місцях. Шум не перешкода.
10. Під час медитацій-візуалізацій учасники повинні тільки стояти.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у подальшій роботі в якості психолога, що здійснює психокорекційну діяльність за допомогою медитаційних технік.
- Доберіть тексти медитації-візуалізації, які можна використовувати у молодшому шкільному, підлітковому віці, у юнацькому віці, у віці дорослості.

ТЕМА: ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОГО МАЛЮВАННЯ І МУЗИКИ

Мета: вивчити особливості використання проективного малюнка та музикотерапії на тренінговому занятті, апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Декер-Фойгт Г.Г. Введение в музыкотерапию / Г.Г. Декер-Фойгт. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
- Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
- Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Проективне малювання. Основні завдання проективного малюнка. Діагностична та корекційна функції проективного малювання.
- Загальна характеристика проективного малюнку.
- Особливості використання методу проективного малювання, основні принципи та правила.

- Основна характеристика музикотерапії. Основні напрямки корекційної дії музики. Механізми психокорекційного впливу музикотерапії.
- Основні види музикотерапії.

1.1. Теоретична довідка

Проективне малювання

Малювання – творчий акт, що дозволяє клієнту відчувати і зрозуміти самого себе, висловити вільно свої думки і почуття, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвинути емпатію, бути самим собою, вільно висловлювати мрії і надії. Це не тільки відображення в свідомості клієнтів навколишньої соціальної дійсності, але і її вираження відношення до неї. Деякі вчені схильні розглядати малювання як один із шляхів виконання програми вдосконалення організму.

Проективний малюнок може використовуватися як в індивідуальній формі, так і в груповій роботі. Основне завдання проективного малюнка полягає у виявленні та усвідомленні проблем, які важко реалізуються, переживань клієнтів.

Керуючи і направляючи тематику малюнків, можна домогтися переключення уваги клієнта, концентрації його на конкретно значущих проблемах. Це особливо ефективно в дитячому віці при корекції страхів методом терапії малювання.

Проективне малювання розглядається деякими авторами як допоміжний метод у груповій роботі. Він дозволяє діагностувати і інтерпретувати труднощі у спілкуванні, емоційні проблеми тощо. Темі малюнків підбираються так, щоб надати учасникам можливість висловити графічно малюнком свої почуття і думки. Метод дозволяє працювати з почуттями, які суб'єкт не усвідомлює з тих чи інших причин.

Основні завдання проективного малюнку:

1. Предметно-тематичні.
2. Образно-символічні.
3. Вправи на розвиток образного сприйняття, уяви, символічної функції.
4. Ігри та вправи з образотворчим матеріалом.
5. Завдання на спільну діяльність.

Предметно-тематичні завдання – це малювання на задану тему, де предметом зображення виступає людина і її відносини з предметним світом і оточуючими людьми. Прикладом таких завдань можуть бути малюнки на тему: «Моя сім'я», «Я в школі», «Я вдома», «Я якою я є зараз», «Я в майбутньому», «Мое улюблене заняття», «Що я люблю», «Мій самий хороший вчинок», «Мій світ» тощо.

Образно-символічні завдання представляють собою зображення дитиною абстрактних понять у вигляді створених уявою дитини образів, таких як добро, зло, щастя; зображення емоційних станів і почуттів: радість, гнів, подив тощо. Цей тип завдання вимагає вищої символізації, ніж попередній, так як зображуване поняття не володіє зовнішньою фізичною оболонкою, в основу символізації не може бути покладена зовнішня ознака зображуваного явища. Це змушує дітей при виконанні завдання звертатися до аналізу морального змісту подій і явищ, які стають предметом зображення при виконанні завдання, і, значить, переосмислювати значення цих подій.

Вправи на розвиток образного сприйняття, уяви, символічної функції. Ці завдання спрямовані на структурування безліч неоформлених стимульних подразників. У цих завданнях дітям пропонується, спираючись на стимульний матеріал відтворити цілісний об'єкт і надати йому осмисленість (малювання по крапках, «чарівні» плями, «веселі плями» тощо). В основі подібних вправ лежить відомий принцип проекції, використовуваний в методиці Роршаха.

Ігри та вправи з образотворчим матеріалом. Цей вид роботи передбачає експериментування з фарбами, олівцями, папером, пластиліном, крейдою тощо з метою вивчення їх фізичних властивостей і експресивних можливостей. Ефект вправ полягає в стимулюванні потреби в образотворчій діяльності і інтересу до неї, зменшенні емоційної напруженості, формуванні почуття особистої безпеки, підвищенні впевненості в собі, формуванні інтересу до дослідницької діяльності, стимулюванні

пізнавальної потреби. Типовим для цього типу завдань є малювання пальцями, експериментування з пластиліном (малювання пластиліном по склу або пластику), експериментування з кольором, накладення колірних плям одне на одне тощо.

Завдання на спільну діяльність можуть включати всі зазначені вище завдання. Цей тип завдань спрямований як на вирішення проблеми оптимізації спілкування і взаємини з однолітками, так і на оптимізацію дитячо-батьківських відносин. Завдання можуть бути запропоновані дитині на літературному вербальному матеріалі, такому як твори, казки та історії.

Особливо ефективним є застосування проективного малюнку в *дитячому віці*. Організуючи малюнкові заняття, психолог реалізує наступні *функції*:

- емпатійне прийняття дитини;
- створення психологічної атмосфери та психологічної безпеки;
- емоційна підтримка дитини;
- постановка креативного завдання і забезпечення його прийняття дитиною;
- тематичне структурування задачі;
- допомога в пошуку форми вираження теми;
- відображення і вербалізація почуттів і переживань дитини, які актуалізуються в процесі малювання.

Функції психолога можуть бути реалізовані в директивній і недирективній формі.

Директивна форма передбачає пряму постановку завдання перед дитиною у вигляді теми малювання; керівництво пошуком кращої форми вираження теми та інтерпретації значення дитячого малюнка.

При недирективній формі дитині надається свобода як у виборі теми, так і у виборі експресивної форми. Водночас психолог надає дитині емоційну підтримку, а в разі необхідності – технічну допомогу в додаванні максимальної виразності продукту творчості дитини.

У проективному малюванні використовуються наступні *методики* (класифікація С. Кратохвіла):

1. *Вільне малювання* (кожен малює, що хоче). Малюнки виконуються індивідуально, а обговорення відбувається в групі. Тема або задається, або вибирається членами групи самостійно. На малювання виділяється 30 хв. потім малюнки вивішуються, і починається обговорення. Спочатку про малюнок висловлюються члени групи, а потім – автор. Обговорюються розбіжності в інтерпретації малюнка.

2. *Комунікативне малювання*. Група розбивається на пари, у кожній парі свій аркуш паперу, кожна пара спільно малює на певну тему, при цьому, як правило, вербальні контакти виключаються, вони спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб. Після закінчення процесу малювання відбувається обговорення процесу малювання. При цьому обговорюється не художні достоїнства створеного твору, а ті думки, почуття з приводу процесу малювання, які виникли у членів діадему, і їх ставлення один до одного в процесі малювання.

3. *Спільне малювання*: декілька чоловік (або вся група) мовчки малюють на одному аркуші (наприклад, групу, її розвиток, настрій, атмосферу в групі тощо). По закінченні малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його вкладу та особливості взаємодії з іншими учасниками в процесі малювання.

4. *Додаткове малювання*: малюнок надсилається по колу – один починає малювати, другий продовжує, щось додаючи.

Обговорення членами групи авторського малюнка починається з розповіді членів групи про те, що хотів зобразити автор малюнка, як вони розуміють його задум, що він хотів висловити, які почуття викликає малюнок.

Потім автор малюнка говорить про власний задум і про своє розуміння малюнка. Особливий інтерес представляють розбіжності в розумінні та інтерпретації членів групи і того, хто малював, які можуть бути обумовлені наявністю в малюнку як неусвідомлюваних автором елементів, так і проєкцій проблем інших клієнтів.

Існує два *способи роботи з готовими малюнками*:

1. Демонстрація всіх малюнків одночасно, перегляд і порівняння, знаходження спільними зусиллями загального та відмітного змісту.
2. Розбір кожного малюнка окремо (він переходить з рук в руки, і учасники висловлюються про його психологічний зміст).

Проективний малюнок сприяє самопізнанню, взаєморозумінню та активізації групового процесу.

При інтерпретації проективного малюнка увага звертається на утримання, способи вираження, колір, форму, композицію, розміри, що повторюються в різних малюнках одного клієнта.

У проективному малюнку знаходять відображення безпосереднє сприйняття клієнтом тієї чи іншої ситуації, різні переживання, часто неусвідомлювані та такі, що не піддаються вербалізації.

При спільному малюванні обговорення висловлює участь кожного у груповій роботі, характер вкладу у спільну діяльність, особливості взаємини в групі в процесі спільної роботи.

Основна характеристика музикотерапії.

Музикотерапія (в перекладі з грец. означає «лікування музикою») вивчає можливості музичного мистецтва в управлінні психічним станом людини, «лікує» не в буквальному клінічному значенні, а певним чином соціалізує людину. Також музика опосередковано впливає на психофізіологічні процеси, внаслідок чого зміцнюється психосоматичне здоров'я людини. Крім зміцнення здоров'я, завданням музикотерапії є активізація творчих потенцій особистості, стимуляція її саморозвитку та самовдосконалення.

Музикотерапія використовує музичне мистецтво таким чином, що музичний супровід не тільки забезпечує цілощю атмосферу або особливий клімат, а виступає головним інструментом для створення необхідних змін у внутрішньому стані людини.

Основні напрямки корекційної дії музики.

1. Емоційне активування в ході вербальної психотерапії.
2. Розвиток навичок міжособистісного спілкування, комунікативних функцій і здібностей.
3. Регулюючий вплив на психовегетативні процеси.
4. Підвищення естетичних потреб. В якості психологічних механізмів корекційного впливу музикотерапії вказують:

- Катарсис – емоційна розрядка, регулювання емоційного стану;
- Полегшення усвідомлення власних переживань;
- Конфронтацію з життєвими проблемами;
- Підвищення соціальної активності;
- Форування нових засобів емоційної експресії;
- Полегшення формування нових відносин і установок.

Залежно від активності клієнтів, ступеня їх участі в музикотерапевтичному процесі і поставлених завдань музикотерапія може бути представлена у формі активної, коли вони активно виражають себе в музиці, і пасивної (рецептивної), коли клієнтам пропонують тільки прослухати музику.

Основні види музикотерапії.

Інтегративна музикотерапія – це вид музикотерапії, що поєднує у своїй методології підходи рецептивної й активної музикотерапії. До рецептивної музикотерапії відноситься сприйняття-слухання музики, спрямоване на релаксацію, катарсис, моделювання позитивного психоемоційного стану, а також на формування художньо-естетичного смаку, уяви, слухової пам'яті, активізацію розумової діяльності.

Активні форми – вокалотерапія й інструментальна терапія – припускають цілеспрямовану педагогічну дію на дитину, розглядаються як засіб загального гармонійного розвитку особистості, формування морально-естетичного смаку і потреб, а також корекції. Ефективність активної музикотерапії полягає в можливості

коригувати дисгармонійну самооцінку, низьку міру самосприйняття, підвищену тривожність тощо.

Вокалотерапія (спів) – це вид виконавського мистецтва, в процесі якого особливо активно розвиваються пізнавальна діяльність, емоційна чуйність, музичний слух, вокально-хорові навички, зміцнюється голосовий апарат дитини. Виконання пісні дозволяє не лише виразити свої почуття, але й викликати в інших розуміння і співчуття. Вже в ранньому віці діти реагують на інтонації пісні, ще не розуміючи її змісту.

Вокалотерапія за своєю суттю мовленнєво-музична, тобто звучання нерозривно пов'язане зі словом. Поєднання музики і мови, музики і руху, музики і малювання дає дуже гарний психокорекційний ефект. Заняття вокалотерапією спрямовані більшою мірою не на оволодіння вокально-хоровими навичками, а на формування за допомогою пісні оптимістичного настрою, вироблення психологічної стійкості, розслаблення і заспокоєння.

Музична музикотерапія (або інструментальна терапія) – це вид музичної діяльності, який широко використовується в дошкільних освітніх установах, але практично відсутній у початковій школі. Заняття музикотерапією засновані на процесі дитячого музиціювання на простих музичних інструментах, що мають велику ритмічну силу і передають емоційні нюанси. Ігри на дитячих музичних інструментах не лише приносять дітям величезне задоволення, активізуючи самостійні творчі прояви, але і розвивають слух, почуття ритму, пам'ять; сприяють виробленню координації рухів рук, пальців. Існують різноманітні форми використання дитячих музичних інструментів. Це музично-дидактичні ігри, де відбувається ознайомлення з різним звучанням музичних інструментів; індивідуальне музиціювання на ударно-шумових інструментах; спільне виконання з педагогом та однолітками. Акцент у цьому разі робиться на унікальну роль «живої» музики, що має значний вплив на психоемоційний розвиток дитини, яка отримує можливість виразити безпосередньо свій емоційний стан, призводить до руйнування наявного внутрішнього конфлікту і, як наслідок, до стабілізації психоемоційного стану і корекції труднощів у комунікації.

Рецептивну музикотерапію поділяють на *комунікативну* (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку контактів взаєморозуміння і довіри); *реактивну* (спрямовану на досягнення катарсису) і *регулятивну* (яка сприяє зниженню нервово-психічного напруження).

Виокремлюють чотири основних *напрями корекційної дії* музикотерапії: емоційне активування в процесі вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування (комунікативних функцій і здібностей); регулюючий вплив на психовегетативні процеси; підвищення естетичних потреб.

1.2. Питання для самоконтролю

- Назвіть основні завдання проєктивного малювання.
- Які функції виконує проєктивне малювання?
- Назвіть основні принципи та правила проєктивного малювання.
- Які види музикотерапії Вам відомі?
- Охарактеризуйте основні напрямки корекційної дії музики.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Музикотерапія – має певні обмеження для використання на тренінгу.
- Дивлячись на проєктивний малюнок можна провести повну психодіагностику клієнта.

II. Практичні вправи

Вправа «Моє життя» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: картинки, вирізані з журналів і які відображають всі сторони життя.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Уважно розгляньте картинки і викладіть з них лінію свого життя». Чим невизначена інструкція, тим більш імовірно, що вправа зачепить глибинні несвідомі процеси учасників. Тому на питання типу: «А викладати треба до сьогоднішнього моменту або враховувати майбутнє?» або «Картинки потрібно викладати по порядку?» – відповідати треба невизначено: «Тут не буває правильного варіанту, зроби як тобі зручно». Після того, як всі учасники впораються із завданням, кожен розповідає про себе, а інші дають зворотний зв'язок.

2 етап. Після першого кола у більшості учасників залишаються деяка «нісенітниця», і їм дається додаткове завдання. Тим, у кого не було майбутнього, пропонується його викласти. Тим, у кого «сіре сьогодні» незрозуміло як перескочило в «казкове майбутнє», пропонується знайти ті картинки, які заповнять цю прогалину. Ті, хто почав свою лінію з сьогоднішнього дня, пропонується повернутися до витоків. Після того, як учасники впораються і з цим завданням, знову слідує їх розповідь і зворотний зв'язок.

3 етап. Учасники отримують завдання вибрати одну картинку, щоб як символ, віднести її з собою. По тому, яка картинка вибирається (з найближчого майбутнього або з «прекрасного далека») проводиться діагностика готовності членів групи до змін.

Обговорення йде навколо питання: «Яким буде твій перший крок до нового майбутнього?».

Вправа «Мій найщасливіший і найсумніший день» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу, фарби і олівці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Візьміть 2 аркуша паперу і намалюйте свій найщасливіший день і свій найсумніший день».

2 етап. Всі учасники довільно розподіляються по парам. Спочатку вони намагаються зрозуміти зміст малюнків один у одного, а потім отримують зворотний зв'язок.

Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Ми – вони» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу, фарби і олівці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Учасникам дається інструкція: «Зобразіть малюнок, якому можна дати назву «Ми і вони». Чим невизначена інструкція, тим більш імовірно, що вправа зачепить глибинні несвідомі процеси учасників. Тому на всі питання відповідати треба невизначено: «Тут не буває правильного варіанту, зроби як тобі зручно». Після того, як всі учасники впораються із завданням, кожен побіжно розповідає про свою картину світу.

2 етап. Учасникам пропонується розбитися на мікрогрупи за принципом подібності проблем. У мікрогрупах йде обговорення на тему: «Яким чином можна підвищити свою толерантність?».

У загальному колі обговорюються почуття учасників.

Вправа «Мої маски» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу, фарби, олівці, ножиці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Намалюйте і виріжте по дві маски. Перша – повинна відображати Ваші найсильніші якості; а друга – Ваші негативні якості. Представтеся по колу в тій і іншій масці».

2 етап. Учасникам пропонується розбитися на мікрогрупи за принципом подібності негативних масок. У мікрогрупах йде обговорення на тему: «Чи справді «негативна маска» – негативна; і в яких областях життя можна її використовувати?».

Обговорення йде навколо питання: «Що дізналися про себе нового?»

Вправа «Картина» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші глянцевого паперу, фарби, керамічна плитка.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Візьміть глянцевої аркуш паперу; за допомогою пензлика нанесіть на нього кілька кольорових плям; прикладіть до листу керамічну плитку (або скло) і поверніть її на 180 градусів. Потім вдивіться в своє полотно, знайдіть його сенс і дайте йому назву.

2 етап. У загальному колі автори творів розкривають їх зміст, а інші учасники доповнюють картину світу.

Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Сміттєва корзина» (О. Горбатова)

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу, фарби і олівці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Намалюйте на одному аркуші сміттєвий кошик, а на інших – все те, що Ви хотіли б викинути в нього зі свого життя» Потім учасники сідають у загальне коло і побіжно представляють свої малюнки.

2 етап. Учасникам пропонується розбитися на мікрогрупи за принципом подібності проблем. У мікрогрупах йде обговорення на тему: «Чи варто ці аспекти дійсно викидати з життя, або інколи достатньо взяти над ними контроль».

3 етап. За результатами роботи в мікрогрупах учасники ділять своє «сміття» на дві категорії: на те, що підлягає знищенню і на те, що можна використовувати при доопрацюванні. З першою групою малюнків учасники надходять на розсуд: рвуть, мнуть, влаштовують ритуальне багаття тощо. Малюнки другої групи забирають з собою.

Обговорення йде навколо питання: «Що нового дізналися про себе?»

Вправа «Проблема та її вирішення» (О. Горбатова).

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу, фарби і олівці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Кожен учасник малює свою проблему і представляє свій малюнок у загальному колі.

2 етап. Учасники довільно розбиваються на пари і малюють «Вирішення проблеми» свого напарника. Потім вони міняються малюнками і обговорюють запропоновані варіанти.

У загальному колі обговорюються почуття учасників.

Вправа «Малюнок удвох» (О. Горбатова).

Мета: пробудження спонтанності, креативності, усвідомлення несвідомих процесів, більш глибоке розуміння своєї сутності, збагачення себе новими ресурсами.

Обладнання: аркуші паперу і олівці.

Методичні рекомендації.

1 етап. Учасники розбиваються на пари і отримують інструкцію: «Весь наш подальший процес повинен відбуватися в цілковитій тиші. Кожна пара мовчки бере один аркуш паперу і два олівця (по одному на кожного); сідає в зручне місце і починає малювати. Ваш загальний малюнок повинен бути готовий через 15 хвилин.»

2 етап. Учасники сідають у загальне коло, представляють малюнки і

розповідають про свої почуття, які пов'язані з процесом спільного малювання. Інші намагаються подивитися на чужі малюнки психоаналітично. Після чого висловлюють свої припущення на тему: «Який загальний фон настрою у людей, які малювали? Хто з них домінував у спілкуванні».

В обговоренні учасники проектують ці фантазії на свою реальне життя.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Може використовуватися як в індивідуальній формі, так і в груповій роботі. Основне завдання полягає у виявленні та усвідомленні проблем, які важко реалізуються, переживань клієнтів – це

- А. проєктивний малюнок; Б. психогімнастика;
В. музикотерапія; Г. вірної відповіді немає

2. Емоційна розрядка, регулювання емоційного стану:

- А. конфронтація; Б. контрперенесення;
В. катарсис; Г. перенесення.

3. Малюнки виконуються індивідуально, а обговорення відбувається в групі.

- А. комунікативне малювання; Б. спільне малювання;
В. додаткове малювання; Г. вільне малювання.

4. Вид виконавського мистецтва, в процесі якого особливо активно розвиваються пізнавальна діяльність, емоційна чуйність, музичний слух, вокально-хорові навички, зміцнюється голосовий апарат дитини:

- А. інструментальна музикотерапія; Б. вокалотерапія;
В. інтегративна музикотерапія; Г. комунікативна музикотерапія.

5. Вид музичної діяльності, який широко використовується в дошкільних освітніх установах, але практично відсутній у початковій школі

- А. музична музикотерапія; Б. інтегративна музикотерапія;
В. інструментальна музикотерапія; Г. вокалотерапія.

6. Предметно-тематичні завдання представляють собою зображення дитиною абстрактних понять у вигляді створених уявою дитини образів, таких як добро, зло, щастя; зображення емоційних станів і почуттів: радість, гнів, подив тощо.

7. Музичну музикотерапію поділяють на комунікативну, регулятивну та реактивну.

8. Проєктивний малюнок сприяє самопізнанню, взаєморозумінню та активізації групового процесу.

9. Предметно-тематичні завдання – це малювання на задану тему, де предметом зображення виступає людина і її відносини з предметним світом і оточуючими людьми.

10. До рецептивної музикотерапії відноситься сприйняття-слухання музики, спрямоване на релаксацію, катарсис, моделювання позитивного психоемоційного стану, а також на формування художньо-естетичного смаку, уяви, слухової пам'яті, активізацію розумової діяльності.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Наведіть приклад з психолого-педагогічної практики, при якому можна було б використати музикотерапію.

- Доберіть картину видатного художника, яку б можна було використати для роботи з готовими малюнками. Визначте проблематику і вік, для яких ця картина могла би підійти.

ТЕМА: ДОПОМІЖНІ МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ В ТРЕНІНГУ

Мета: проаналізувати особливості використання допоміжних прийомів в тренінгу, проаналізувати та вивчити основні прийоми психодрами.

Рекомендована література:

- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 331 с.
- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.Б. Растянщиков. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 275 с.
- Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской, С.А. Игуминов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 524 с.
- Максименко С.Д. Психология личности: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко [и др.]; ред. С.Д. Максименко. - К.: ТОВ "КММ", 2007. - 296 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Діагностичні процедури. Інформування. Надання інформації. Саморозкриття тренера. Інтерпретація. Конфронтація.
- Психодраматичні прийоми.
- Метод фіксованих ролей. Дебрифінг. Мозковий штурм. Аналіз ситуацій.
- Ритуали в групі. Домашнє завдання. Завершення тренінгу.

1.1. Теоретична довідка

Діагностичні процедури можуть використовуватися у тренінгу: для відбору учасників в групу; як засіб отримання учасником нової інформації про себе; як засіб саморозуміння та саморозкриття; для забезпечення і контролю ефективності тренінгових процедур та тренінгу в цілому.

При використанні психодіагностичних тестів і методик у процесі роботи групи спочатку керівнику необхідно створити в учасників потребу в розумінні себе, потребу самодослідження і самовивчення. В процесі самодослідження відбувається більш глибоке саморозуміння, з'являється бажання обговорити з групою отриману інформацію, тобто відбувається вихід на самоаналіз, саморозкриття і груповий аналіз.

Неприпустимо використовувати психодіагностичні тести і методики тільки для того, щоб в подальшому інтерпретувати їх результати учасникам.

Інформування

В процесі тренінгу ведучий може здійснювати як заплановане, так і ситуативно необхідне інформування учасників з метою їх розвитку, змістовного просування групи та її підготовки до виконання вправ і процедур.

Інформування проводиться через розкриття в доступній формі психологічних понять, опису випадків з власної практики та аналізу матеріалу, виникає «тут і зараз». Воно може здійснюватися у вигляді монологу ведучого з подальшим обговоренням або без нього. При цьому можливе використання різних допоміжних засобів (відео, аудіо тощо).

У процесі інформування ведучий може допомагати окремим учасникам, що зазнають труднощі, надаючи їм зворотній зв'язок і підтримуючи в процесі дії.

Інформування на актуалізованому в групі матеріалі найбільш ефективно, так як воно більш наочне, актуальне і важливе для учасників.

Надання інформації. Іноді на тренінгу складається така ситуація, коли учасники просять тренера дати інформацію з якого-небудь приводу. Не завжди варто відразу задовольняти даний запит. У тренера є кілька варіантів виходу із ситуації: організувати загальну дискусію; попросити самого учасника висловити свою думку; задати йому питання, які поглиблюють розуміння проблеми; дати інформацію з питання, що цікавить його.

Критерієм для вибору варіанту повинна стати основна мета запитувача. Це можуть бути: потреба в підтримці своєї позиції; привід для виходу накопичених емоцій; відхід від обговорення своєї проблеми; потреба в інформації.

В деяких ситуаціях необхідність дати інформацію все ж таки присутня. Народна мудрість, що диктує нам з покоління в покоління вибір при прийнятті рішення, досить часто приходиться до суперечливості з психологічними знаннями. Життєві переконання частіше йдуть не по найкращому, а по спрощеному шляху.

Іноді потреба в новій інформації впливає не з прямого запиту учасників, а з необхідності групової роботи (щоб перевести її в нове русло). Але тут дуже важливо втриматися на золотій середині. З одного боку треба намагатися не перевести тренінг в лекцію з елементами вправ, а з іншого – немає сенсу «збіднювати» учасників.

Одним з кращих засобів надання інформації на тренінгу вважається *метафоричний*. Можливості метафори впливають з її здатності досягти ті частини особистості, які надійно захищені захисними механізмами. Опосередкований підхід дозволяє подолати опір. Метафору можна використовувати для донесення суті, вирішення проблем, підвищення мотивації, допомоги у самопізнанні. Грамотне використання метафори дозволяє уникнути прямої конфронтації і при цьому домогтися ефекту.

З усіх видів метафори на тренінгу найбільш доречні дві: коротка історія (анекдот або притча) і художня розповідь.

Прикладом короткої історії може служити анекдот «Читання думок»: «Йдуть по лісу Вінні-Пух і П'ятачок. Довго йдуть... Мовчать... Раптом Вінні-Пух повертається і б'є П'ятачка. Той з образою: «Та ти що, Вінні? І у відповідь чує: «Ах ти, свиня, цілу годину мовчиш і таку гадість про мене думаєш!». Назва цієї історії дуже добре показує ситуації, де будуть доречні такі метафори.

Художня розповідь припускає, що тренер направляє свою думку в реалістичну історію з позитивним або повчальним кінцем. Його розповідь може починатися зі слів: «У моєму житті (в житті моїх друзів, клієнтів...) була така ситуація...».

Цінність застосування метафори на тренінгу в тому, що: вона цікавіше і яскравіше, ніж просте пред'явлення сенсу; у слухачів є можливість використовувати її зміст своїм власним шляхом і отримати той сенс, який докладено до конкретної ситуації; її вплив поширюється не тільки на ліву, але і на праву півкулю; засвоєння йде також і на підсвідомому рівні.

Метафора доречна і на початку тренінгу (для підвищення мотивації), і в середині (для введення нової інформації), та в кінці (для підбиття підсумків). І в той же час не варто з неї робити панацею. На думку родоначальника метафоротерапії Е. Еріксона, велика частина людей благополучно засвоює і пряму інформацію.

Саморозкриття тренера. Даний прийом полягає в розкритті тренером своєї особистості перед учасниками. Ступінь розкриття може бути різною: від повідомлення про себе загальних демографічних даних до повного самопредставлення, що включає і переживання, пов'язані з даними груповим процесом.

Застосування цього прийому на тренінгу має коротку історію. Протягом довгого часу вважалося, що процес терапії повинен бути оточений священною аурую. І тільки в останні роки представники всіх напрямів групової роботи стали говорити про те, що підвищення «прозорості» тренера практично не несе ніяких втрат, але при цьому дає багато плюсів:

- відвертість тренера викликає підвищення відкритості учасників;
- поглиблюється почуття взаєморозуміння та емоційної підтримки («Мені

знайоме твоє почуття невпевненості; коли я вперше виступала перед великою аудиторією...»);

- з'являється можливість надати модель поведінки і дати інтерпретацію, не викликаючи опір («У мене був такий випадок...»).

- у той же час недотримання певних правил застосування даного прийому може і нашкодити учасникам.

До основних *обмежень* методу насамперед відносять наступні аспекти:

- для тренера важливо не надовго опинитися в центрі уваги групи;
- немає сенсу ґрунтовного саморозкриття тренера, коли у нього ще немає контакту з аудиторією або коли намічається розлад з групою;

- не варто при саморозкритті давати невирішений негативний приклад з особистого досвіду, щоб не склалося враження, що тренер прийшов вирішувати в групі не чужі, а свої проблеми;

- перш ніж зважитися на даний прийом, ведучому слід переконатися, що його вибір продиктований не особистою потребою висловитися, а можливістю надати учасникам відчутну користь.

Інтерпретація – це роз'яснення неясного або прихованого для учасника тренінгу значення деяких аспектів його переживань і поведінки. Вона може здійснюватися у короткій формі (у вигляді ключового слова або фрази) або в більш докладному поясненні.

Значення даного прийому залежить від напрямку тренінгу. Так в психодинамічній груповій роботі інтерпретація є базовою технікою, а в клієнтцентрованій терапії вона проявлена менше (тут тренер робить акцент на саморозкриття і дає можливість самим учасникам інтерпретувати події).

Для того, щоб цей прийом мав позитивний ефект, тренер повинен дотримуватись наступних *правил*:

1. Перш ніж приступити до цієї форми роботи, треба переконатися, що в групі сформована атмосфера безпеки і доброзичливості, інакше інтерпретація може включити механізми захисту учасника.

2. Буде краще, якщо інтерпретація прозвучить у вигляді питання або припущення. Фразу можна почати зі слів: «У мене склалося враження...»; «Я гадаю...»; «Мабуть...»; Чи може це бути пов'язано з тим, що...?»; «У мене є така фантазія... Що Ви про це думаєте?».

Якщо ж інтерпретація прозвучить як істина в останній інстанції, то вона або скоро забудеться, чи викличе опір. Ефект буде тільки від спільної спроби зрозуміти що-небудь.

3. Дуже важливо дати її вчасно. Якщо інтерпретація надається на тлі сильних емоційних проявів, навряд чи вона буде ефективною; спочатку є сенс дати учаснику можливість відреагувати почуття, щоб дистанціюватися від них. Також небажана занадто пізня інтерпретація, і відчуті той самий момент тренеру повинні допомогти емпатія, інтуїція, досвід і знання.

4. Застосовуючи цей прийом, треба враховувати і рівень когнітивних ресурсів людини. Якщо учасник не зрозуміє інтерпретації, то це не його вина, а недооблік тренером його можливостей.

5. І, нарешті, інтерпретацію не слід робити занадто глибокою, вона повинна пов'язуватися з тим, що клієнт вже знає.

Про те, наскільки були дотримані дані правила, може добре розповісти реакція клієнта. У сприятливому варіанті це буде подяка і інсайт. Якщо учасник залишився байдужий до слів тренера, то, швидше за все, було порушено четверте і п'яте правило; а якщо реакція виявиться агресивною, то можна припустити, що не дотримувалися перші три правила.

У груповій роботі існує також можливість застосування даного прийому і з боку самих учасників. Їх статус в групі дозволяє їм (на відміну від тренера) давати інтерпретацію несвоєчасну, невірну, поверхневу або надто глибоку. Незважаючи на це,

роль таких висловлювань дуже висока: вони сприяють груповій динаміці і дозволяють учасникам легше прийняти нові ідеї від партнерів. Тому буде добре, якщо тренер не буде поспішати сам і дочекається реакції з боку. Його завданням у такій ситуації є допомога учасникам правильно сформулювати свої думки: «Я – висловлювання» і в делікатній формі.

Фактично, кожен з аспектів групової роботи може піддаватися інтерпретації, і треба проявити достатньо професіоналізму і інтуїції, щоб з одного боку зробити тренінг ефективним для кожного, а з іншого – не перетворити його в лекцію.

Конфронтація – це дипломатичне звернення уваги учасника групи на протиріччя в його поведінці, словах, почуттях.

Це – дуже серйозна техніка, і перш ніж зважитися на її використання, треба докладно врахувати численні фактори.

1. Останнім часом, у зв'язку з широким розповсюдженням тренінгів, можна зустрітися з малодобровольним актом участі в групі (Наприклад, директор фірми запрошує тренера для підвищення ефективності своєї команди. Ніхто, природно, не заперечує, але ступінь бажання змінити себе може бути дуже різною). Якщо тренер не переконаний у потребі учасника активно працювати над собою, краще дати можливість людині «дозріти».

З подібною проблемою можна зіткнутися і на методичних тренінгах, де навчаються майбутні психологи. Зрозуміло, що грамотне навчання веденню тренінгу передбачає його проживання; але якщо людина не готова до повноцінного проходження групи, конфронтація навряд чи прискорить цей процес.

2. Є сенс добре подумати про застосування даного прийому в ситуації короткострокового (триденного) тренінгу. За цей час, у разі глибокої проблеми, існує можливість підняти її, але не розв'язати.

3. Також проблематичним є застосування конфронтації до людини з високим ступенем адаптації до реального життя. У кожного з нас є внутрішні проблеми, комплекси, і тренінг майже завжди виявляє їх. Але якщо ведучий бачить, що клієнт пристосований до свого недоліку, треба добре подумати, чи варто порушувати рівновагу.

4. Особливо обережним треба бути тренеру, який знає за собою такі особистісні особливості, як підозрілість і нетерплячість. У нього великий шанс не дочекатися того моменту, коли людина виявиться готовою до зміни, і все вирішити за неї.

5. Враховуючи, що тренеру, незважаючи на його роль, ніщо людське не чуже, цілком можна передбачити, що хтось з учасників викличе в нього негативні почуття. Це дуже чітка ознака того, що конфронтацією по відношенню до даної людини користуватися не можна: вона з методичного прийому тут же перетвориться на зведення рахунку.

6. Також треба враховувати природний темперамент клієнта. Можна задалегідь передбачити, що в людині з сильним психотипом конфронтація викличе бойовий запал (який, зрозуміло, може розгорнутися в будь-яку сторону); для меланхоліка ж застосування даного прийому може стати дуже важким переживанням.

7. І, головне, щоб врахувати все попереднє протягом дуже короткого проміжку часу на тренінгу, ведучому мало володіти тактом, емпатією, інтуїцією, хорошим інтелектом і високим рівнем терпимості; він також обов'язково має мати за плечима достатній професійний досвід застосування конфронтації в індивідуальній терапії. Тому на перших порах краще відмовитися від даного прийому.

Якщо ж все ж таки прийнято рішення застосувати конфронтацію:

- треба переконатися, що досягнута атмосфера довіри та безпеки для учасників;
- краще говорити про відчуття, а не висловлювати критику;
- при її проведенні слід торкатися лише зовнішніх аспектів поведінки, а не внутрішньої мотивації і неусвідомлених потреб (Наприклад: «Ти завжди перебиваєш мене», а не «Ти завжди хочеш бути в центрі уваги»);
- викладаючи наслідки суперечності, треба допомогти знайти шляхи їх подолання;

- конфронтація не повинна виглядати категоричною і агресивною; краще, якщо вона буде починатися зі слів: «Мені здається...», «Якщо я не помиляюся...»;
- треба пам'ятати, що в груповій психотерапії конфронтація спрямована не на окремих членів групи, кожен реагує на неї; тому, даючи її одному, треба пам'ятати про відгук в інших.

Групова робота дає додаткову можливість для застосування даного прийому, оскільки кожен член групи може виступити в якості конфронтатора. Цьому сприяють такі групові норми, як спонтанність і щирість. При цьому зворотній зв'язок від членів групи може бути ефективним, навіть якщо будуть порушені правила, які є табу для тренера.

Тренеру слід прагнути до того, щоб конфронтація виходила від членів групи. Його завданням в даній ситуації є відстеження конструктивної форми даного прийому.

Психодраматичні прийоми

Суть психодрами як метода групової роботи визначається у розігруванні учасниками ролей у змодельованих життєвих ситуаціях, що мають для них особистісний сенс. Можна перекласти слово «психодрама» з латинської мови як «дія душі». Життя в психодраматичній групі формується як специфічна реальність, в якій учасники експериментують з різними життєвими ситуаціями, ролями і формами поведінки.

Основні *ролі в психодрамі* – це режисер, який є продюсером, терапевтом і аналітиком, протагоніст, «допоміжне Я» і аудиторія.

Керівник групи називається *режисером*. Режисер допомагає створити необхідну атмосферу для групової роботи – атмосферу безумовної довіри – і спонукає членів групи до дослідження їхніх особистісних проблем. Режисер психодрами, очевидно, є одним з найбільш активних керівників груп. Він грає три ролі: продюсера, терапевта й аналітика. Будучи продюсером, він керує груповим заняттям і допомагає членам групи перевести їхню думку на мову драматичної дії. Творчість, гнучкість і здатність залучити до участі в груповому процесі всю групу є ключовими характеристиками гарного продюсера.

У ролі терапевта режисер психодрами намагається допомогти членам групи змінити невдалі патерни поведінки. Як будь-який лідер, терапевт іноді стає мішенню для коментарів і критики з боку групи: але, будучи членом групи, він повинний реагувати на ці нападки відкрито і не захищатися від них.

У ролі аналітика керівник групи інтерпретує і коментує поведінку учасників, аналізує реакції всіх членів групи на якусь дію.

Той член групи, що є суб'єктом конкретної психодраматичної дії, називається *протагоністом*. Протагоніст, зображуючи події зі свого життя, має рідку можливість дати власну інтерпретацію минулої життєвої ситуації перед групою рівних партнерів, що співчують йому.

Учасник, задіяний у роботі з протагоністом, виконує роль «*допоміжного «Я»*». «Допоміжне «Я» уособлює всіх значимих інших у житті протагоніста.

Функції «допоміжного «Я»: зіграти ту роль, що задумав протагоніст для здійснення психодрами; допомогти зрозуміти, як протагоніст сприймає взаємини з відсутніми персонажами дії; зробити видимими ті аспекти взаємин, що протагоніст не усвідомлює; направляти протагоніста на шлях вирішення його міжособистісних конфліктів; допомогти протагоністу перейти від драматичної дії до реального життя.

Використання різних «допоміжних «Я»» «приводить до більшого включення в груповий процес всіх учасників. Впливаючи керівництву режисера і намагаючись відчувати світ протагоніста, виконавці ролі «допоміжного «Я»» «можуть також почати досліджувати не тільки проблеми протагоніста, але і свої власні.

Аудиторія складається з тих членів групи, що не грають ролей у даному психодраматичній дії. У заключній фазі заняття вони демонструють свої емоційні відносини до того що відбувалося і розкривають власні проблеми і конфлікти, аналогічні, до тих що обговорювались у час заняття. Аудиторія, емоційно утягуючи в

психодраму, може досягти стану інсайту стосовно власних проблем, подібно тому як ми довідаємося щось про самих себе, коли дивимося п'єсу.

Сесія класичної психодрами, відповідно до Морено, складається з трьох *стадій*:

1. *Розігрів* (сприяє формуванню спонтанності і творчої активності учасників групи; полегшує спілкування між учасниками, посилює почуття довіри та безпеки; допомагає членам групи сконцентрувати свою увагу на особистісних проблемах, із якими хотів би працювати у майбутньому).

2. *Дія* (фаза виконання завдання, те що до цих пір розповідалося словами, тепер «перетворюється у образ»; минуле, мрії і майбутнє переносяться у теперішній час)

3. *Шерінг* (метою цього етапу є перетворення емоційно не пов'язаних між собою членів групи в єдине емоційно – живе суспільство).

Розігрів ведучого. Ведучий повинен бути достатньо розігрітий, щоб вибудовувати свої дії, адекватно і гнучко реагуючи на події в групі і – конкретно під час драматичної дії – з протагоністом, допоміжними «я» і аудиторією. Отже, початок роботи з групою повинен передавати розігрів ведучого. Він може здійснюватися в різній формі, включаючи фізичну активізацію за допомогою легкої розминки, спогади про події попередньої зустрічі, уявлення образів учасників групи; він триває під час попередньої взаємодії з учасниками (наприклад, під час вітань), а надалі – одночасно з розігрівом групи.

Розігрів групи. Початкові моменти розігріву групи укладені вже в перших моментах заняття, коли учасники групи сидять у колі і ведучий звертається з проханням до кожного розповісти (або повідомити в іншій, запропонованій ведучим формі) про свій стан та очікування від заняття. Вже на цьому етапі можуть виявитися потенційні протагоністи, які безпосередньо заявляють про своє бажання виступити в цій ролі. Потім включається розігрів на основі обраних ведучим технік. Техніки розігріву різноманітні; тут відкривається широке поле для творчості ведучого. Вони можуть бути спочатку орієнтовані на підвищення фізичної активності учасників в індивідуальній формі або у формі фізичних взаємодій (тілесно орієнтовані вправи, ігри, танці тощо), на інтропсихічну сферу (спогади, усвідомлення і пред'явлення емоційного стану тощо).

Розігрів протагоніста. Висування члена групи на роль протагоніста не означає, що він оптимально розігрітий; на розсуд ведучого здійснюється додатковий розігрів протагоніста або, навпаки, його «охолодження», якщо він розігрітий настільки, що афективний стан завадить побудові психодраматичної дії. У будь-якому випадку проводиться додаткова робота з протагоністом, що завершується уточненням проблеми, з якою той хотів би працювати.

Психодраматична дія – етап, на якому вибирається протагоніст, вислуховується його задум, тема, які будуть в основі психодраматичної дії.

Шерінг – зазвичай відбувається після вправи або на початку/кінці тренувального дня. Ціллю шерінга є – усвідомлення своїх почуттів, внутрішніх процесів, аналізування та закріплення досвіду, постановка цілей на майбутнє.

Метод фіксованих ролей

Засновником цього методу є Д. Келлі. Згідно Д. Келлі, людина судить про свій світ за допомогою понятійних систем, або моделей (конструктів), які вона створює і потім намагається пристосувати до об'єктивної дійсності. Основний постулат теорії особистісних конструктів говорить: «Процеси особистості – це прокладені в психіці канали, в руслі яких людина прогнозує події». Під прогнозованими подіями слід розуміти і очікувану людиною успішність власних дій, що відбивається на її вчинках.

Основне положення теорії фіксованої ролі полягає в поданні, що люди – це не тільки те, як вони себе уявляють, але також і те, що вони роблять. Таким чином, Д. Келлі підкреслює нерозривний зв'язок життєвого досвіду людини і її уявлення про себе. Згідно Д. Келлі, роль ведучого – надихнути клієнта і допомогти йому змінити свою відкриту поведінку. У свою чергу «ця зміна, в разі успішності, дозволить клієнту

усвідомити і інтерпретувати інакше, тим самим стати більш ефективною людиною». У класичному вигляді суть методу фіксованих ролей розкривається в чотирьох етапах:

1-й етап. «Нарис самохарактеристики». Людині пропонується написати про себе в третій особі «нарис самохарактеристики». Їй слід писати «про людину» (ця людина..., вона... тощо). Можна запропонувати їй уявити, що вона найкращий друг своєї половини і знає про неї практично все.

2-й етап. «Вивчення і аналіз». На даному етапі проводиться ретельне вивчення написаного нарису, яке дозволяє виявити основні конструкти, які людина зазвичай використовує в інтерпретації себе і своїх відносинах з оточуючими.

3-й етап. «Нарис фіксованої ролі». На підставі інформації, отриманої з «Нарису самохарактеристики», психологом складається «Нарис фіксованої ролі», тобто опис особистості вигаданого героя, якого забезпечують конструктивною системою, освоєння якої було б корисно для клієнта.

4-й етап. «Розігрування ролі». На даному етапі клієнту пропонують програти цю вигадану людину (складену фіксовану роль).

Основна мета – спонукати клієнта переглянути свій життєвий досвід, розширити його.

Варіації даної техніки можна з успіхом застосовувати в груповій роботі. Після аналізу ведучий описує характеристику ролі, яка бажана для учасника, і дає йому інструкцію зіграти дану людину. Наприклад, обережну, невпевнену людину просять грати впевнену. Ключовою у даному методі при його використанні в групі є необхідність протягом усього періоду розігрування ролі учасником керівнику та іншим членам групи ставитися до даного учаснику так, як ніби він вже впевнена у собі людина, незалежно від його реальних дій. Період розігрування ролі при цьому може бути різним і в деяких групах поширюється на весь час роботи групи.

Дебрифінг. Дебрифінг як дія є спеціально організованим обговоренням, рефлексією теперішнього і має на увазі процес, зворотний інструктажу. Він дозволяє учасникам остаточно вийти з дії, виконуваної ними ролі. Дебрифінг може виконуватися після закінчення виконання вправи, програвання рольової гри, завершення дня і по закінченню тренінгу. Під час дебрифінгу уточнюється зміст проробленого, підводиться ризика під уроками, встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться в майбутньому.

В якості *основних завдань дебрифінгу* виділяються наступні: вивести гравців з ситуації (ролей); провести аналіз розвитку подій; оформити розуміння пророблених дій; співставити результат з початковими діями; утилізувати або усунути непорозуміння і помилки дії; дати можливість учасникам проявити почуття і ставлення до подій; зняти емоційну напругу, тривогу; встановити зв'язок з попередніми діями, заняттями; відкоригувати і закріпити засвоєне; розвинути в учасників здатність до аналізу та самоспостереженню; підготувати учасників до подальшої роботи.

Мозковий штурм

Мозковий штурм є одним з методів, похідних від групової дискусії, але з більш структурованою процедурою. Головна функція мозкового штурму – забезпечення генерації ідей. В основі методу лежить спостереження, що при спільній роботі група може породжувати більшу кількість ідей (і більш широкого спектру), ніж при індивідуальній роботі цих людей. Це відбувається тому, що велика ступінь взаємодії призводить до перехресного стимулювання та доповнення ідей. Таким чином, ідея, яка сама по собі могла б бути відкинута в силу уявної непрактичності, допрацьовується і поліпшується, стаючи більш придатною. При цьому слід дотримуватися основного правила – не можна зупиняти процес генерації ідей, їх передчасною суб'єктивною оцінкою. Якщо висунуті ідеї відразу стикаються з оціночним судженням в свою адресу, настає «аналітичний параліч», який призводить до різкого зниження потоку пропозицій. Саме тому дозволяється висловлювати лише на етапі обговорення, після того як запропоновані всі можливі варіанти рішення.

Дія може будуватися наступним чином. Учасникам описується процедура

мозкового штурму з відповідними правилами, які описані нижче. Перед учасниками ставиться завдання, що включає початкові (додаткові) умови, котрим повинне відповідати рішення. Завдання краще записати на фліп-чарті (або аркуші ватману). Всі висловлені ідеї рішення також записуються на фліп-чарті без оцінки. Завершальним етапом є обговорення ідей за критерієм їх відповідності початковим умовам і прийняття найбільш ефективних з них.

Під час проведення мозкового штурму необхідно дотримуватись наступних правил:

1. Відсутність будь-якої критики. Критика в цьому випадку розглядається в самому широкому сенсі. Неприпустимо не тільки робити критичні або оціночні висловлювання, але і демонструвати критичне ставлення до висловленої ідеї іншими засобами: знизуванням плечей, підняттям брів тощо.

2. Заохочення ідей. Необхідно зробити акцент на кількості ідей, а не на їх якості та заохочувати кожну нову ідею.

3. Рівноправність учасників. Кожен учасник повинен відчувати, що його ідея варта розгляду. Один із засобів запобігання домінування одних учасників над іншими – встановлення можливості почергового висловлювання учасниками своїх думок. Це може формалізувати і уповільнити процес, але допоможе включити в роботу всіх учасників.

4. Свобода асоціацій. Не повинно бути ніяких обмежень на ідеї. Будь-яка ідея повинна прийматися без коментарів, незалежно від того, наскільки несерйозною до справи вона може здатися.

5. Запис всіх ідей. Запис – це не просто фіксація важливих пропозицій, але також можливість відштовхнутися від них в народженні нових ідей. Тому всі ідеї повинні записуватися в авторському реченні без редагування і на видному місці.

Мозковий штурм широко використовується у тренінгу креативного мислення. Він дозволяє вийти за межі загальних розумових шаблонів і стандартів. Крім того, мозковий штурм розвиває навички слухання і може використовуватися як корисний елемент для згуртування групи, створення команди.

Аналіз ситуацій

Даний метод роботи також є похідним від дискусії. Він вимагає більш уважного контролю над процедурою з боку ведучого і більш обережного аналізу, особливо якщо ситуації, представлені для аналізу беруться з досвіду учасників і є для них особистісно значущими. Ситуації для обговорення можуть бути попередньо описані учасниками і представлені групі для обговорення. В деяких випадках корисно давати завдання додому полярного типу, наприклад: опиши ситуацію, в якій ти виявився неуспішним, і опиши ситуацію, з якої ти вийшов переможцем, тощо. Сам процес опису проблемної ситуації дозволяє людині більш чітко сформулювати своє утруднення, визначити свою роль у даній ситуації, оцінити свої дії.

При цьому використовуються ситуації двох типів:

- «тут і зараз» – що і чому відбулося в групі або з її окремими учасниками;
- «там і тоді» – випадки із професійної практики або особистого життя, що сталися раніше і мають значущість для учасників групи.

Прикладом груп, які працюють за методом аналізу ситуацій, є Балінтовські групи, які збираються фахівцями для обговорення своїх професійних проблем. Процедура може будуватися по наступним сценарієм: один з учасників представляє свою проблему, свої труднощі, що стосуються професійної сфери; інші учасники задають йому запитання, які спрямовані на уточнення ситуації; кожен учасник висловлює свій сценарій (спосіб) виходу з даної ситуації.

Далі можливо організувати обговорення всіх запропонованих способів і вибрати з них найбільш підходящий на думку групи.

Ведучому тренінгу важливо вміти правильно розпізнавати та уникати обговорення нічого не значущих ситуацій, так як найчастіше вони є проявом захисту учасників від обговорення більш важливих і глибинних проблем.

Ритуали в групі.

Ритуал – це здійснювана у вигляді церемоніалу спільна діяльність умовного характеру, що несе в собі емоційний заряд і часто сакральний сенс.

Ритуал має досить сильний психокорекційний вплив на учасників. Для початку він дозволяє легше увійти в групу і відчутти згуртованість колективу. Пізніше ритуал починає впливати на підсвідомість, задаючи програму зміни. І, нарешті, через рефлекторно – асоціативний зв'язок, він починає працювати як якір, що викликає бажані дії.

В якості можливих прикладів ритуалів можна привести наступні:

- певна схема занять (наприклад, на початку дня – обговорення почуттів і очікувань; після перерв – розминки; в кінці робочого дня – підведення підсумків тощо). Це дозволяє краще налаштуватися на роботу, бути більш ефективним;

- регулярне обговорення почуттів учасників, що дає змогу легше їх ідентифікувати і вербалізувати;

- оплески, які супроводжують значущі висловлювання або вдалі дії учасників; вони надають події більшу значимість і тим самим дозволяють зафіксувати на ньому увагу;

- прощання з певним зразком (наприклад, за допомогою вправи «Водорості»); даний ритуал більше згуртовує групу;

- спільне чаювання; воно прокладає місток між тренінгом і реальним життям.

Крім цих, загальновідомих, ритуалів, тренер може винайти будь-які інші, спираючись на специфіку учасників. Наприклад, в «боязкій» групі в кінці кожного дня можна регулярно ставити питання: «Що сьогодні не зумів (не встиг, побоявся...) сказати на групі?». А в групі з постійно запізнюючимися учасниками, тим, хто прийшов з перерви чи з дому вчасно (щоб зняти напруга від очікування) можна запропонувати включити свою інтуїцію і відповісти на питання: «Скільки часу знадобиться, щоб група зібралася повністю?»

Деякі ритуали привносять на групу і самі учасники. Так, в одній групі, де були присутні музиканти, кожен вдалий крок учасників відзначався грою на інструменті.

Домашнє завдання

Цей прийом прийшов з поведінкового тренінгу. Найчастіше його використовують для того, щоб перенести зміни в поведінці у зовнішній світ. Учасник отримує завдання, яке викликає у нього особистісну трудність; але спочатку треба відпрацювати навички поведінки, що викликає проблеми на тренінгу.

Домашнє завдання може бути груповим (тобто спиратися на логіку тренінгової програми) та індивідуальним (тоді воно відштовхується від особистих проблем). Також можна виділити діагностичне і розвиваюче домашнє завдання. У першому випадку передбачається зафіксувати що-небудь, а в другому – придбати новий досвід. Але часто обидві функції – переплітаються.

Завершення тренінгу

Завершення тренінгу є важливим етапом, багато в чому визначає його успішність. Збереження отриманих у тренінгу змін, закріплення і перенесення учасниками в реальне життя набутих ними навичок є проблемою, здатною звести нанівець всю роботу. Ведучому важливо не тільки допомогти учасникам виробити позитивні зміни, але і забезпечити можливість збереження цих змін. Необхідно підготувати членів групи продовжувати жити поза групою. Непідготовлені учасники, зіткнувшись з такою реальністю, можуть відмовитися від всіх знань отриманих у тренінгу. Це особливо важливо у тренінгу, спрямованому на розвиток особистості. Мінливій особистості слід бути готовою до того, що їй доведеться вчитися жити по-іншому і, можливо, захищати отримані зміни. Інакше її місце може зайняти колишнє, на даний момент більш підготовлене «Я», тим більше що його будуть підтримувати оточуючі, а нове «Я» в перший час вони не будуть.

В останній день роботи слід виконати вправи на завершення тренінгу. Ф. Бурнард виділяє наступні *типи завершальних вправ*:

- вправи, використовувані для оцінки тренінгу;
- вправи, що дають можливість учасникам оцінити якість виконаної ними роботи;
- вправи, які допомагають учасникам зв'язати отримані ними знання і досвід з ситуаціями реального життя;
- вправи, що дають учасникам можливість попроситися один з одним.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягає специфіка саморозкриття тренера?
- Сформулюйте основні правила використання інтерпретацій.
- У чому, на Вашу думку, полягає необхідність надання інформації тренером?
- Сформулюйте основні фактори використання конфронтації.

1.3. Питання для дискусійного обговорення.

- Ритуал має сильний психокорекційний вплив на учасників.
- Ефективність впливу групової роботи на її учасників очевидна.

II. Практичні вправи

Вправа «Сновидіння» (Н. Хряцова, С. Макшанов)

Мета: розширити зону психологічного бачення, зняти психологічні бар'єри.

Методичні рекомендації. На сцені програватиметься сновидіння протагоніста, який може, як режисер, організувати виробництво так, як воно йому зараз згадується, і вибрати допоміжних гравців для відтворення персонажів сну. Можна використовувати ті сновидіння, які наснилися учасникам в період проходження ними психодраматичної групи, або ті, які часто повторюються або здаються самій людині дуже значущими. Допоміжні гравці можуть грати будь-які предмети, явища і навіть абстрактні поняття.

«Я і моя проблема» (О. Горбатова)

Мета: підвищення спонтанності та креативності в учасників.

Методичні рекомендації. Вибирається головний учасник, який розповідає про свою проблему. Потім за допомогою групи він виділяє перешкоди на шляху вирішення проблеми і власні ресурси, які можуть йому допомогти в цій ситуації. Кожна з цих перешкод і кожен ресурс записуються на окремі аркуші паперу.

Після цього підбираються помічники (за кількістю карток); вони повинні озвучувати ту роль, яка зазначена в їх картці.

Головний учасник прокреслює лінію, що символізує його шлях до мети, і розкладає на цій лінії свої картки (чим сильніше вплив перешкоди або ресурсу на нього, тим ближче до нього лежить ця картка). Помічники стають поруч зі своїми картками.

Коли починається сам процес: головний учасник йде до мети, «ресурси» кличуть його вперед, а «перешкоди» – повертають на те ж місце. Так продовжується до тих пір, поки учасник не дійде до мети або не здасться на цьому шляху.

Обговорення йде навколо питання: «Який перший крок у своєму реальному житті ти зробиш для досягнення мети?».

Вправа «Чарівний магазин» (О. Горбатова)

Мета: розкріпачення учасників, діагностика та корекція внутрішніх проблем.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі, ведучий дає інструкцію: «Я господар чарівного магазину. У мене є абсолютно все, що Ви могли б побажати для себе і я готовий вам продати мій товар. Але, я не готов змінювати товар на гроші. В обмін на необхідне Вам, я теж хотів би отримати що-небудь цінне. Наприклад, я міг запропонувати Тетяні невимушеність та розкутість, але в обмін ні за що не візьму її страхи на тему: «Що про мене подумують інші». Я ж потім нікому не зможу це продати. А ось якщо Тетяна вирішить віддати мені своє казкове вміння – сім разів відміряти, перш ніж зробити хоч крок, то я придбав би його ну хоч для Ольги. Отже, Тетяна, що ти хотіла придбати?...»

Якщо учасник так в результаті нічого й не придбав, то обговорюються його почуття. Якщо покупка відбулася, то обговорюється, що і коли він планує з нею зробити.

Вправа «Монолог» (О. Євтихов)

Мета: навчитися вербалізувати свої думки і почуття вголос.

Методичні рекомендації. Вправа починається з того, що протагоніст виходить на сцену і починає вести монолог про те, які внутрішні реакції у нього зараз. Монолог може бути використаний як для розігріву протагоніста, підготовки його до конфліктної ситуації, так і для його заспокоєння. Варіант цієї техніки – «У бік». Режисер зупиняє дію, коли це здається йому необхідним, і питає протагоніста: які думки і почуття ви зараз переживаєте? Ця процедура використовується в тих випадках, коли протагоніст боїться говорити про свої думки і почуття прямо. Обговорювання думок вголос дозволяє учаснику відсторонитися від емоційних реакцій і сформулювати новий погляд на свою проблему. Ця техніка сприяє пізнавальному інсайту і когнітивному опрацюванню проблеми.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Як називається головний суб'єкт психодрами?

- А. протагоніст, Б. помічник терапевта,
В. глядач, Г. всі відповіді не вірні.

2. Моделювання бажаної поведінки відноситься до:

- А. мозкового штурму, Б. рольової гри
В. тренуванні ефективної поведінки, Г. дебрифінгу.

3. Кому з вчених належать основні типи завершальних вправ?

- А. Д. Келлі, Б. Ф. Бурнарду, В. К. Роджерсу, Г. М. Ван Менте.

4. Домашнє завдання може бути:

- А. груповим, Б. індивідуальним,
В. розвивальним, Г. всі відповіді вірні.

5. Здійснювана у вигляді церемоніалу спільна діяльність умовного характеру, що несе в собі емоційний заряд і часто сакральний зміст – це:

- А. інформування, Б. конфронтація, В. ритуал, Г. інтерпретація.

6. Дебрифінг дозволяє учасникам вийти з виконуваної ними ролі.

7. Художня розповідь як вид метафори, припускає, що тренер наділяє свою думку в реалістичну історію з позитивним або повчальним закінченням.

8. Саморозкриття тренера може бути продиктовано, як потребою висловитися, так і можливістю надати учасникам відчутну користь.

9. Ритуал – це здійснювана у вигляді церемоніалу спільна діяльність умовного характеру, що несе в собі емоційний заряд і часто сакральний зміст.

10. Протагоніст – головний герой, він пропонує матеріал для гри, задає сценічну ситуацію, її постановку, але сам не грає.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Доберіть проблемну ситуацію, яку можна було б вирішити за допомогою метода мозкового штурму.

- Розробіть ритуали для тренінгової групи підліткового віку та віку дорослості.

- Доберіть по одній вправі на завершення тренінгового дня та на завершення тренінгу.

ТЕМА: ПЛАНУВАННЯ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ І СКЛАДАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ

Мета: дослідити особливості планування програми тренінгу і складання психокорекційної програми, апробувати практичні вправи, орієнтовані на завершення тренінгу.

Рекомендована література:

- Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
- Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
- Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
- Панюк В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панюк, Я.В. Чапак, Д.Д. Романовська; за наук. ред. В.Г. Панка; Укр. НМЦ практи. психології і соц. роботи НАПН України [та ін.]. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. - 232 с.
- Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Планування програми тренінгу. Структура тренінгового заняття. Особливості підбору вправ. Роздатковий матеріал.
- Каркас сценарію. Зміст сценарію. Приклад розробки сценарію. Оформлення програми психологічного тренінгу.
- Види корекційних програм. Принципи побудови корекційних програм. Основні вимоги до складання психокорекційної програми.

1.1. Теоретична довідка

Планування програми тренінгу. Структура побудови тренінгової програми багато в чому залежить від моделі тренінгу та особливостей вирішуваних задач. Однак існує ряд загальних принципів, які необхідно враховувати при плануванні програми. Серед них виділяється принцип наступності тренінгових дій і занять та принцип поетапності розвитку групи.

Принцип наступності передбачає, що кожна дія і заняття повинно змістовно стикуватися з попереднім і забезпечувати зміст для наступного. Без дотримання цього принципу робота в групі може перетворитися в «блукання в темряві». В процесі тренінгу у разі змістовного розриву виконуваної дії і планованої далі, ведучому слід провести додаткову роботу, спрямовану на формування змістовного контексту, забезпечити можливість виконання наступної вправи, або змінити план роботи.

Принцип поетапності розвитку групи передбачає необхідність урахування закономірностей групової динаміки при складанні програми тренінгу, а також планування роботи, спрямованої на розвиток групи. Відомо, що знову організована група проходить певні стадії свого формування та розвитку. Кожна стадія пред'являє певні вимоги до процедур і вправ. Тому неадекватне включення вправ виявляється неефективним, а може приводити і до підвищення групової напруженості. Зазвичай на перших етапах плануються процедури, спрямовані на знайомство учасників, їх орієнтацію у специфіці тренінгу, проводиться робота з очікуваннями учасників. Далі ведучий організовує роботу, спрямовану на формування норм і правил роботи групи; розвиток мотивації; формування працездатності учасників; згуртування групи і ін.

При плануванні програми ведучому слід враховувати, що будь-який груповий психологічний тренінг складається як мінімум з трьох *шарів*: змістовного, особистісного і групового.

- *змістовний шар* включає в себе програму тренінгу відповідно до основних цілей і в сукупності використовуваних у ньому процедур;
- *особистісний шар* складається з реальних особистісних ситуацій кожного учасника групи, які заздалегідь можуть бути не відомі;
- *груповий шар* проявляється в соціально-психологічній атмосфері в групі, ступеня її розвиненості і протікають в міжособистісних процесах.

Всі події змістовного шару розгортаються на тлі особистісного і групового шарів. Тому ефективність використання в тренінгу процедур багато в чому залежить від адекватного включення їх в особистісний, груповий і змістовний контексти групи. Виконання однієї і тієї ж вправи в різних групах проходить по-різному і складно передбачити всі деталі до початку тренінгу. Іноді по закінченню першого заняття доводиться змінювати подальший план роботи, підлаштовуючи його під індивідуальні особливості учасників, рівень розвитку групи і її змістовне просування. Однак це не означає, що не потрібно планувати програму тренінгу, скоріше це може сигналізувати про недостатню підготовленість ведучого до тренінгу. Перед кожним заняттям ведучому слід мати план роботи. При вільному веденні він може складатися з переліку основних питань, які, ймовірно, будуть обговорюватися, і можливих вправ. У випадку програмного ведення треба спланувати і визначити час, що відводиться на різні види роботи. Але і в цьому випадку ведучий повинен бути професійно гнучким і мати в запасі достатній вибір процедур (вправ, ігор і метафор) на різні випадки розвитку ситуації.

Структура тренінгового заняття. Кожна проблема, з якою стикається учасник тренінгу, є «симптомом незасвоєння» або «ненадбання» тих чи інших важливих компонентів його поведінки в конкретній реальності. На думку В.В. Вачкова, приступаючи до роботи, тренер визначає у всіх деталях коло таких проблем учасників, що дозволяє йому створити своєрідну психологічну матрицю», що дозволяє визначити основний зміст тренінгу, підібрати ті чи інші вправи, завдання, ситуації тощо. Все це стає підставою для створення певного алгоритму реалізації програми тренінгу. У плані тренінгове заняття можна представити у вигляді окремих блоків, які послідовно реалізуються в процесі вирішення поставлених завдань на шляху до досягнення мети. Зокрема, В.В. Вачков позначає кожен *блок* і визначає послідовність їх реалізації:

- 1-й блок. Введення.
- 2-й блок. Розвиток толерантності.
- 3-й блок. Зниження агресії.
- 4-й блок. Формування комунікативної компетентності.
- 5-й блок. Посилення згуртованості.
- 6-й блок. Завершення.

М. Битянова, розглядаючи проблеми проведення тренінгу, виділяє в ньому такі *етапи*: ритуал вітання; розминка; рефлексія минулого заняття; введення в тему сьогоденного заняття (основний зміст); вправи і процедури, що дозволяють освоїти основний зміст заняття; домашнє завдання, або «місток» у наступну зустріч; ритуал прощання.

При цьому вона показує і специфіку внутрішньої структури кожного етапу. Зокрема, говорячи про *перший етап* роботи, вона звертає увагу на те, що він присутній у роботі групи завжди, але він має різні форми і тривалість. Тут вона виділяє три типові ситуації: учасники не знайомі один з одним; учасники знайомі один з одним, але тренер для них – нова людина; учасники і тренер знайомі один з одним.

У першому випадку, пише автор, етап буде достатньо зниженим, так як необхідно вирішити кілька важливих задач: впізнання і запам'ятовування імен один одного; взаємопідтримка; самопредставлення учасників.

У другій ситуації, пише автор, задача впізнання і запам'ятовування імен стоїть

тільки перед ведучим. Тут не варто вішати таблички з іменами, ведучому достатньо своєї професійної пам'яті.

В останньому випадку завданнями етапу стають самопредставлення і взаємопідтримка.

Деякі фахівці детально зазначають особливості окремих етапів роботи в тренінговій групі. Зокрема, М. Битянова, говорячи про *ритуали привітання-прощання*, пише наступне:

- це психологічна «рамка» заняття;
- це спосіб створення і підтримки спільності учасників, їх «Ми-почуття»;
- вони, по можливості, повинні бути вироблені самою групою;
- з ними не варто поводитись вільно: вони повинні бути достатньо стійкими і обов'язковими до виконання на кожному занятті.

Виділяючи роль *розминки*, вона пише про те, що це засіб впливає на емоційний стан учасників, рівень їх активності, виконує важливу функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Тут же підкреслюється, що розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами у випадку, якщо психолог бачить необхідність змінити актуальний емоційний стан групи..

Розглядаючи проблеми «ядра тренінгу» (*основного етапу*), вона підкреслює, що на цій стадії роботи використовуються рольові ігри, психотехнічні вправи, дискусії, які супроводжуються короткими монологами ведучого, рефлексованими «паузами», підбиттям підсумків, фіксацією цих підсумків на дошці і в особистих тренінгових записах.

У той же час підкреслюється, що тренінгове заняття – це не механічний набір тематичних ігор і «куцої» рефлексії в кінці типу «мені все сподобалося». У тренінгу учасники не повинні «заграватися», тому що тоді нівелюється головна особливість тренінгу як форми розвивальної роботи – осмисленість, усвідомленість навчання. З іншого боку, тренінг – не семінар.

С. Борисова, розглядаючи проблеми проведення соціально-психологічного тренінгу методом ділової гри, пише про те, що *основний етап* починається з безпосереднього розігрування ролей. Тут звертається увага учасників на час діалогу (не менше трьох хвилин) і на необмежену кількість «ходів». Момент початку безпосереднього виконання профорієнтаційних ролей є певною мірою критичним: у цей момент найбільш ймовірні збої в грі. Завдання ведучого полягає не в перерозподілі ігрових ролей, а в наданні гравцеві психологічної підтримки у вирішенні виникаючих у процесі гри труднощів, яка може здійснюватися у формі такого втручання, при якому ведучий підказує, натякає і допомагає учасникам, коли вони стикаються з труднощами, і надає їм зворотний зв'язок протягом усього процесу взаємодії.

Багато фахівців приділяють увагу такому моменту процесу тренінгу, який позначається як *етап аналізу, обговорення результатів* гри. Зокрема, С.Е. Борисова виділяє наступний алгоритм роботи на даному етапі:

- експертам надається можливість висловити свою думку, яка реалізується не в формі критики і звинувачень в адресу гравців, а в описі їх поведінки, у повідомленні про спостережувані дії учасників гри без приписування їм установок і особистісних рис;
- потім групи учасників можуть відстоювати і обґрунтовувати свої рішення, дії, спосіб виконання ролей та обрану ними стратегію поведінки. Ведучий дає можливість особистісного захисту гравцеві, що представляв ту чи іншу рольову групу. Тут необхідно пам'ятати, що після обміну думками важливо збереження доброзичливих відносин між учасниками групи.

Окремо може бути виділений той момент роботи в тренінговій групі, який позначається як «*домашнє завдання*». Основна функція цього елемента – перекинути «місток» для наступної зустрічі або допомогти в розвитку. Зокрема, М. Битянова пише про те, що без цього важко організувати ефективне психологічне навчання в тому режимі, в якому воно найчастіше існує.

Особливості підбору вправ. Для успішної роботи дуже важливо правильно підібрати вправу і своєчасно її використовувати. Несвоєчасне використання вправ, наприклад передбачають фізичний контакт або дотик до системи цінностей людини в групі, де учасники недостатньо розкуті і відкриті, може призвести до підвищення напруженості, виникнення дискомфорту і закриття учасників.

Для вибору кожної наступної вправи необхідно визначити:

1. З чим ви хочете працювати: з характеристикою групи як об'єкту; з індивідуальними особливостями учасників.

2. Які зміни ви хочете зробити?

3. Використовуючи які вправи, ви можете зробити ці зміни?

4. Наскільки група буде готова до виконання цієї вправи.

5. Як можна підготувати групу до виконання даної вправи?

6. Яким буде отриманий матеріал (результат) для просування групи в змістовному плані після виконання процедури?

7. Що ви будете робити з цим результатом?

При підборі вправ і інших тренінгових процедур ведучому слід враховувати, наскільки вони цікаві йому особисто, відповідають його стилю і манері ведення групи. Тренер повинен відчувати і розуміти психотехнічну наповненість вправи і програми заняття в цілому. Тільки в цьому випадку він може працювати впевнено і вільно імпровізувати, вносячи в використовуваний ним вправи власне, притаманне тільки йому змістовне та емоційне наповнення. Можна сказати, що саме в цьому виявляється авторство тренера, його індивідуальність і неповторність, у тому числі при використанні вправ не власної розробки

Роздатковий матеріал – це як правило, зброшуровані листи з тематики тренінгу. Також використовуються брошури, книги, електронні книги, комп'ютерні програми, аудіо- та відеокурси.

У випадку паперового носія, як правило, роздатковий матеріал містить наступні розділи:

1. Титульний аркуш, на якому вказано: назва тренінгу, організація, яка його проводить і автор тренінгу; а також інформація про те, кому належать права на цю розробку. Якщо матеріали тренінгу робляться на замовлення конкретної організації, то зазвичай вказується і її назва.

2. Зміст.

3. Короткі відомості про фірму або тренера, його координати.

4. Цілі тренінгу, а також його окремих розділів – на окремих сторінці.

5. Основні теми тренінгу, а також місце для самостійних нотаток.

6. Розділ практичних завдань.

Іноді в роздавальні матеріали вкладається Анкета, заповнювана по закінченні тренінгу.

Мета роздавальних матеріалів: зекономити загальний час на тренінгу/семінару (учасники не конспектують весь матеріал), структурувати, представлений матеріал. Роздаткові матеріали залишаються в учасників з їх робочими позначками.

Каркас сценарію. Розробляючи сценарій, тренер проходить два етапи: спочатку будує каркас, а потім наповнює його змістом.

Головна *вимога до каркаса* – його «внутрішня несуперечливість». Для цього автор повинен поєднати в єдине ціле загальні закони роботи групи та можливі обмеження для даного конкретного тренінгу.

Загальні закони групи включають в себе:

1) наявність групової динаміки (кожна група проходить наступні стадії: адаптації, конфлікту, плідної роботи та розпаду);

2) облік психологічного часу (найбільш продуктивний час настає через 2 години після початку роботи, найменш ефективним є період адаптації і час, навколо обідньої перерви);

3) присутність ритуалів (вони допомагають швидше створити атмосферу в групі і тим самим посилюють можливості тренінгу);

4) врахування принципів тренінгової роботи (на думку дослідників, основними з них є: добровільна участь у групі, плавний перехід від простого до складного, відповідність темпу роботи можливостям учасників, постійне залучення активності членів групи);

5) поетапне входження в процес роботи (спочатку йде діагностика проблем, потім – побудова ідеальної моделі, і потім вже – корекція).

Також необхідно враховувати можливі *обмеження для конкретної групи*.

1) Перш за все треба привести у відповідність мету тренінгу та очікування учасників. Якщо тренінг робиться на замовлення під конкретну групу, то також потрібно скорегувати очікування замовника та учасників.

2) Після чого потрібно врахувати склад учасників (їх стать, вік, мотиви, можливості, очікування, рівень розуміння і кількість), тривалість роботи і простір, яким володіє тренер.

Зміст сценарію. Після побудови «скелета» потрібно наситити його змістом, тобто підібрати вправи.

Основні вимоги до вправ.

1. Їх повинно бути більше, ніж потрібно: щоб було з чого вибирати, враховуючи розворот подій; щоб вони легше спливали в голові у гострій ситуації; щоб бути впевненим у собі.

Інакше кажучи, маючи більший вибір вправ, тренер має більше свободи більше можливостей. Але ні в якому разі не потрібно прагнути дати групі всі вправи. Ця біда багатьох тренерів-початківців носить назву: «Уф, все встиг, добре вийшло».

2. Серед обраних вправ є сенс виділити обов'язкові для опрацювання, бажані і запасні.

3. Кожну вправу треба прожити. Тільки таким чином психолог «насихує цю вправу своїм стилем і змістом».

4. Психолог повинен мати уявлення про очікуваний результат.

5. Потрібно прогнозувати час, необхідний для вправи.

6. Всі вправи повинні бути пов'язані між собою і складати єдине ціле.

7. Треба пам'ятати, що кожна вправа у тренінгу має три шари: змістовий (робота на ціль), особистісний та груповий (робота на атмосферу в групі).

8. Вправа має бути своєчасною. Для цього треба врахувати можливу готовність учасників та варіанти цієї підготовки.

9. Кількість необхідних для тренінгу вправ залежить від ступеня розвитку групи. Чим менше підготовлені учасники, тим вище поріг недовіри і тим більше їх потреба сховатися від відкритого обговорення у виконанні вправ.

Склавши програму тренінгу, треба бути готовим до того, що все піде не за сценарієм. На думку дослідників, міняти строго продуманий план є сенс, якщо: з'являється нова інформація; виникає несподівана ситуація; група пропонує змінити план дій.

В будь-якому випадку, в кінці кожного дня потрібно міняти сценарій під впливом подій.

Виникає закономірне питання, так навіщо ж потрібен сценарій, який раз у раз доводиться міняти? Як вважають дослідники, його наявність дозволяє: загострити увагу на питаннях, що потребують детального розгляду; оптимально розподілити і використовувати ресурси; побачити можливі упущення; розставити пріоритети, тобто розподілити матеріал на обов'язковий і бажаний; скласти свою картину світу в єдине ціле, щоб не відволікатися.

Приклад розробки сценарію

Міським психологічним центром був замовлений тренінг «Ефективне вирішення конфліктів».

1. Отримані відомості:

- замовник – місцева адміністрація – поставив завдання: поліпшити взаємини на рівні «начальник – підлеглий» у сфері промисловості;

- очікуваний результат – підвищення ефективності праці;
- передбачувані учасники тренінгу – начальники середньої ланки (їх середній вік – 40 років; гендерний аспект невідомий; досвід проходження психологічних тренінгів швидше за все відсутній; приблизна кількість учасників – 12-15 осіб);
- мотивація учасників – неглибока (з одного боку – цікаво, бо справа незнайома, до того ж тренінг повинен проходити в робочий час; з іншого – страшно, бо зміст заходу – невідомий);
- тривалість тренінгу – 3 робочих дні з 9 до 18 годин;
- простір – велике вільне приміщення.

2. Міркування тренера

Очевидний «плюс» – тільки один: усі учасники напевно прийдуть на тренінг і будуть залишатися на ньому три дні, тому що захід – обов'язковий і проходить в робочий час.

Мінусів набагато більше:

- мотивація залишає бажати кращого, отже, основний упор в перший день треба зробити на те, щоб зацікавити людей; вправи та інформація повинні бути яскравими, запальними;

- швидше за все учасники будуть почувати себе в новій ситуації ніяково, невпевнено, при цьому соціальний статус буде змушувати їх маскувати свої відчуття і раціоналізувати їх думки про непотрібність даного заходу; отже, треба приготуватися до двох варіантами перебігу подій: дбайливо поставитися до їхніх почуттів і не підштовхувати до відкритості або запропонувати провокаційні вправи, щоб дати відчуття, що психологія може дати їм щось нове;

- існує велика ймовірність, що аудиторія буде в основному представлена чоловіками (начальники середньої ланки великих заводів); отже, треба бути готовою до того, що учасники будуть мало проявляти свої емоції і намагатимуться перевести спілкування в когнітивну площину;

- очевидно, люди даної категорії звикли цінувати свій час, і діловий тренінг з конкретними відомостями може виявитися їм ближче; отже, треба підготуватися до двох варіантів перебігу роботи: до тренінгу – семінару з роздатковим матеріалом і до тренінгів особистісного зростання (що завжди більш ефективно).

3. Вибудовування каркасу і насичення його змістом.

Кожен із трьох днів було розбито на чотири частини з урахуванням перерв. Вийшло 12 відрізків часу.

Часові періоди	1 день	2 день	3 день
9 ⁰⁰ -11 ⁰⁰	1	5	9
11 ¹⁵ -13 ¹⁵	2	6	10
14 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	3	7	11
16 ¹⁵ -18 ⁰⁰	4	8	12

1) Облік групової динаміки передбачає, що:

- у квадратах 1 – 3 робота повинна бути спрямована на адаптацію групи (потрібно зібрати відомості про учасників, провести роботу з очікуваннями і ввести групові норми);

- у квадратах 4 – 6 можна очікувати від учасників прояви активної напруженості;

- на квадрати 7 – 11 швидше за все доведеться стадія ефективної роботи.

2) Орієнтуючись на дотримання поетапності процесу, є сенс:

- перший день присвятити діагностиці проблем;

- другий – створенню ідеальної моделі;

- третій – корекції поведінки.

3) Враховуючи психологію часу, роботу в квадратах 3, 5, 7, 9, 11, треба починати з вправ для зняття напруги, а основну інтригу тренінгу ввести в квадрати – 3, 4. Основна робота припадає на квадрати – 5, 6, 7, 9, 10.

4) Орієнтуючись на змістовний аспект тренінгу, матеріал було розподілено наступним чином:

- у перший день інформація та вправи повинні бути спрямовані на виявлення індивідуального стилю поведінки в конфлікті;
- у другий день доцільно показати основи асертивної поведінки;
- у третій день, в залежності від настрою групи, можна запропонувати вправи, спрямовані або на підвищення ефективності безконфліктного спілкування (на базі технологій транзактного аналізу і НЛП) або на опрацювання особистих проблем.

Оформлення програми психологічного тренінгу пов'язано з формальними вимогами ведення документації і, у той же час, виступає одним із засобів організації самого процесу підготовки та проведення. Як правило, тут звертається увага на такі складові, як: «зовнішній вигляд» програми, тобто власне оформлення; структура і зміст програми.

Зупинимося докладніше на деяких важливих елементах оформлення.

Титульна сторінка. Тут важливо чітко сформулювати назву програми та ім'я автора (автора-упорядника). Найчастіше вказується саме автор-укладач, так як фахівці рідко створюють з нуля нові програми, а складають їх з вже відомих, раніше опублікованих і використовуваних частин. При оформленні письмових робіт прийнято в шапці позначати назва закладу, в якому створено текст або при якому проводиться дана робота. У нижній частині титулу вказується місце і рік створення програми.

Пояснювальна записка. Тут, перш за все, позначаються і розкриваються цілі і завдання роботи, стисло обґрунтовується зміст програми і методи, за необхідності позначаються найважливіші теоретичні основи, вказуються організаційні умови проведення занять і загальна кількість годин.

Тематичний план. Тут представляється основний зміст тренінгових занять, вказується приблизна кількість занять та годин і порядок їх реалізації.

Структура занять. Це «стрижень» програми. Тут виділяються і коротко описуються етапи, присутні в кожному занятті.

Зміст тренінгу. Це «ядро» програми. Тут (особливо якщо мова йде про авторські програми) подається кожне заняття, його цілі і завдання, детальний опис усіх використовуваних засобів і форм контролю.

Список літератури. Тут вказуються джерела, які використовувалися при створенні програми, і джерела додаткової інформації, за допомогою якої учасники можуть виконувати самостійну роботу з певними цілями і завданнями даної програми напрямку.

Після реалізації програми, особливо тренеру, рекомендується проводити *самоаналіз виконаної роботи.* Тут важливо виділити особливості протікання групового процесу, успіхи і невдачі, визначити ступінь ефективності розробленої програми, зробити висновки і, якщо потрібно, внести корективи в програму. Такий аналіз буде ефективним, якщо при плануванні роботи тренер передбачив засоби, що дозволяють йому фіксувати найважливіші параметри процесу реалізації програми.

Види психокорекційних програм:

1. *Загальна модель корекції* – це система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому. Вона пропонує розширення, поглиблення, уточнювання представлень людини про оточуючий світ, про людей, суспільні події, про зв'язки і відносини між ними; використання різноманітних видів діяльності для розвитку систематичного мислення. Необхідне оптимальне розподілення навантаження в ході заняття, дня, тижня, року, контроль і облік стану клієнта.

2. *Типова модель корекції* – організація практичних дій на різноманітних засадах; направлена на оволодіння різноманітними компонентами дій і поступове формування різноманітних дій.

3. *Індивідуальна модель корекції* – включає в себе визначення індивідуальних характеристик знань в нові види діяльності і сфери життя людини – психічного розвитку клієнта, його інтересів, типових проблем, виявлення провідних видів діяльності або проблем, особливості функціонування окремих сфер в цілому, складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії

головної системи для здійснення перенесення отриманих знань в нові види діяльності і сфери життя певної людини.

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

Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на принципи:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики і корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- діяльнісний принцип корекції,
- урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- опори на різні рівні організації психічних процесів; програмованого навчання;
- зростання складності;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
- урахування емоційного забарвлення матеріалу.

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

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

Принцип реалізується у двох аспектах.

1. Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми.

2. Реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає від психолога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань дитини.

Принцип пріоритетності корекції причинного типу. Виділяють два типи корекції залежно від її спрямованості: симптоматичну і каузальну (причинну). *Симптоматична* корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція *причинного* (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення. Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем.

Діяльнісний принцип корекції. Теоретичною основою є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини, розроблене у працях О. Леонтьєвим, Д. Ельконіним. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку особистості.

Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості.

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

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність спираючись на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний та перцептивний розвиток.

Принцип програмованого навчання передбачає розробку дитиною програм, що

складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких - спочатку з психологом, а потім самостійно - приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

Принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного.

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

Урахування емоційної складності матеріалу. Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції.

Основні вимоги до складання психокорекційної програми

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

- Чітко сформулювати основні цілі психокорекційної роботи;
- Виділити коло задач, які повинні конкретизувати основну мету;
- Визначити зміст корекційних занять з врахуванням структури дефекту та індивідуально – психологічних особливостей дитини, розвитку провідного виду діяльності;
- Визначити форму роботи (групова, сімейна, індивідуальна);
- Відібрати відповідні методи і техніки з врахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей;
- Запланувати форму участі батьків та інших осіб в корекційному процесі;
- Розробити методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу;
- Підготувати приміщення, необхідне обладнання і матеріал.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягають особливості планування програми тренінгу?
- Сформулюйте основні принципи побудови корекційних програм.
- У чому полягають основні вимоги до складання психокорекційної програми?
- За якими параметрами можна оцінити ефективність психокорекційної програми?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Ефективність психокорекційного процесу залежить від вміння психолога скласти психокорекційну програму.
- Роздатковий матеріал як економія часу.

II. Практичні вправи

Вправа «Побажання в скарбничку» (О. Горбатова)

Мета: перенесення досягнень в реальне життя, закріплення успіху.

Методичні рекомендації. У перший день тренінгу (або на початку тривалої серії тренінгових занять) учасники, трохи дізнавшись інших, пишуть один одному побажання щодо того, як повинне змінитися їх життя під впливом тренінгу.

Перед розпадом групи скарбничка дістається, побажання зачитуються, адресати дають зворотний зв'язок.

Обговорюються плани учасників стосовно тих побажань, які ще не здійснилися.

Вправа «Похвали себе» (О. Горбатова)

Мета: створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі і одержують інструкцію: «Продумайте і запишіть:

- що нового Ви дізналися в процесі тренінгу?;
- в чому подолали себе?;

- яку нову форму поведінки випробували?;
- які нові для себе емоції відчули?;
- що вже готові перенести в реальне життя?»

Потім вони по черзі хваляться своїми досягненнями у тренінговій роботі. Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Телеграма» (О. Горбатова)

Мета: закріплення успіху, створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі, в руках у кожного чистий аркуш паперу і ручка. Інструкція: «Підпишіть свій лист і передайте його сусідові справа. Тепер перед кожним з Вас лежить телеграма з ім'ям адресата; текст до неї Вам належить написати самим...»

Передайте лист далі по колу. Перед Вами новий адресат і послання до нього. Ви можете продовжити чужу думку, а можете створити свій текст... Передавайте лист до тих пір, поки він не повернеться до господаря.»

Обговорюються почуття учасників.

Вправа: «Напис на паркані» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Учасники беруть аркуші чистого паперу і прикріплюють їх собі на спину. Інструкція: «Зараз у Вас буде можливість написати щонебудь на паркані з усіма атрибутами даного заходу: Ви пишете анонімно, ніхто ніколи не дізнається, що це зробили Ви. Беріть ручки, знаходите найближчий паркан (лист на спині) і приступайте до справи. Врахуйте, що це не просто паркан, він належить певному власнику, тому буде добре, якщо Ваша напис буде мати до нього якесь відношення.»

Потім кожен зачитує свій лист. Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Перший крок» (О. Горбатова)

Мета: перенесення досягнень в реальне життя, створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм пропонується інструкція: «Сядьте зручніше, закрийте очі, розслабтеся... Згадайте весь той час, що ми провели разом... Виділіть найголовніше з того, що ви тут отримали... Подумайте, як Ви зможете реалізувати це в своєму реальному житті... Який буде Ваш перший крок? Коли Ви його зробите?»

Обговорюються результати медитації.

Вправа «Подарунки» (О. Горбатова)

Мета: закріплення успіху на кінці тренінгу.

Методичні рекомендації. 1 етап. Всі учасники сидять у колі. Їм дається інструкція: «У колі цих людей у Вас пройшло маленьке життя. Ви знаєте один одного набагато краще, ніж більшість оточуючих поза тренінгового життя. Зараз Вам належить довести це.

Візьміть листочки за кількістю членів групи. На кожному з них підпишіть ім'я учасника (в тому числі і своє), а поруч напишіть те, що стало б найціннішим подарунком для даної людини. Це може бути конкретна річ, абстрактне поняття, риса характеру і так далі. Подумайте, що реально може зробити його щасливим. Свій листочок залиште у себе, а решту роздайте адресатам... Прочитайте отримані повідомлення і виберіть самий цінний подарунок.»

2 етап. Учасники оголошують свої списки, а група намагається відгадати: який подарунок обраний господарем як найцінніший; хто його подарував; а що ця людина подарувала собі сама?

Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Гарячий стілець» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Вибирається головний учасник, який сідає в центр кола на стілець. Всі інші задають йому запитання, а він по можливості глибоко і чесно

відповідає на них. Передбачається, що якщо навіть якийсь питання залишиться без відповіді, роздуми на дану тему допоможуть головному учаснику просунути трохи вперед у своєму розвитку. Та ж процедура проробляється з кожним.

Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Бюрократ» (В. Большаков)

Мета: завершення процедури тренінгу.

Методичні рекомендації. Після закінчення занять тренер оголошує, що пора розходитися, але для цього спочатку потрібно написати заяву. Кожен учасник пише на окремому аркуші паперу заяву наступного змісту: «Прошу Вас відпустити мене з занять у зв'язку із закінченням робочого дня». Потім свої заяви автори повинні підписати у кого-небудь з учасників тренінгу, у того, кого автор вважає за потрібне попросити виступити в ролі начальника. Кожен просить кого-небудь підписати йому заяву, а той, до кого звернулися з таким проханням, може поставити резолюцію «Дозволяю» або «Не дозволяю» і підписати. При цьому той учасник, чия заява виявляється підписаною, вже не має право підписувати чийсь заяву. У підсумку підписати свої заяви вдається не всім учасникам. Через деякий час ведучий перевіряє заяви учасників, і ті, хто має на них відповідну резолюцію, йдуть відпочивати. Залишився затримуються на одну – дві хвилини і допомагають ведучому розставити столи і стільці. Якщо у когось з них з'явилося відчуття досади і образи, ведучому слід зняти це відчуття. Для цього потрібно показати людині можливість пояснення того, що сталося з ним зовсім не зачіпає його честь, вказати напрямок його міркуванням, дотримуючись яких людина зможе побачити цю ситуацію у вигідному для неї світлі.

Аналіз підписів на заявах може наголосити тренера на цікаві роздуми. Аналізуються наступні параметри: хто до кого звернувся, хто кому підписав, хто кому не підписав.

Вправа «Покажи пальцем» (А. Лідерс)

Мета: створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в колі. Для початку всім учасникам пропонується підняти вгору руку з витягнутим вказівним пальцем. Потім ведучий називає яку-небудь властивість і пропонує учасникам опустити руку, показавши пальцем на того, хто, з точки зору кожного з них, має сьогодні дану властивість. Наприклад: покажіть самого активного сьогодні, самого сумного, покажіть того, хто сьогодні особливо веселив групу, того, хто сьогодні допоміг вам, покажіть того, з ким би ви хотіли познайомитися ближче (або дізнатись більше інформації).

Необхідно кожен раз робити паузу, щоб учасники могли розглянути групу з витягнутими руками (хто на кого показує). Після цього дається команда «Руку вгору» і називається наступна властивість.

Дана вправа є гарним середовищем передачі зворотного зв'язку (при добре продуманих «питаннях»).

Вправа «Побажання» (О. Євтихов)

Мета: закріплення успіху, створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Вибирається перший бажаний. Учасникам пропонується по черзі (по колу) висловити побажання даному учаснику. Якщо ця вправа робиться по закінченні заняття, то побажання учасника можна висловлювати і відносно його подальшої роботи в групі. При використанні вправи як елемента завершення тренінгу побажання повинні бути орієнтовані на подальше життя учасників за межами групи. При цьому вони повинні висловлюватися тільки в позитивних термінах. Процедура закінчується тоді, коли кожен учасник отримав побажання від усіх членів групи.

Вправа «Оплески» (О. Євтихов)

Мета: підняття настрою, завершення заняття на емоційному рівні

Методичні рекомендації. Учасникам пропонується стати в коло, один з бажаних виходить у центр кола, а решта йому бурхливо аплодує. Вони продовжують це робити рівно стільки, скільки він захоче. Він дякує групі (каже «дякую»), робить уклін тощо) і повертається в коло. Після цього виходить наступний учасник.

Цікаво спостерігати реакцію учасників, яким аплодують. Хтось при цьому входить в кураж і бурхливо робить уклін, хтось соромиться, говорить спасибі, але група нерідко не відпускає його, продовжуючи нагороджувати оплесками.

Вправа «Останній монолог» (О. Горбатова)

Мета: закріплення успіху, створення відчуття завершеності процесу.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм пропонується інструкція: «Сядьте зручніше, закрийте очі, розслабтеся... Згадайте весь той час, що ми провели разом... Подумки намалюйте очима кожного учасника групи, її ведучого... Подумайте, що Ви хотіли, але не встигли сказати групі... Зробіть це.»

Обговорюються почуття учасників.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. М. Битянова, розглядаючи проблеми проведення тренінгу, виділяє в ньому такі етапи, як:

А. ритуал вітання; Б. розминка; В. рефлексія; Г. усі відповіді вірні.

2. Роздатковий матеріал, це –

А. зброшуровані листи;

Б. книги;

В. комп'ютерні програми;

Г. усі відповіді вірні;

3. Вкажіть невірну відповідь. На думку дослідників, змінювати продуманий план є сенс, якщо:

А. виникає несподівана ситуація;

Б. змінюється кількість учасників;

В. група пропонує змінити план дій;

Г. з'являється нова інформація.

4. Система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому, це –

А. загальна модель корекції;

Б. типова модель корекції;

В. індивідуальна модель корекції;

Г. немає вірної відповіді.

5. Цей принцип відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку.

А. єдності діагностики і корекції;

Б. пріоритетності корекції причинного типу;

В. системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;

Г. діяльнісний принцип корекції.

6. Ефективність психокорекційного процесу в значній мірі залежить від вміння психолога складати психокорекційну програму.

7. Принцип зменшення складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного.

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

9. Серед обраних вправ не має сенсу виділити обов'язкові для опрацювання, бажані і запасні.

10. Розробляючи сценарій, тренер проходить два етапи: спочатку буде каркас, а потім наповнює його змістом.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Сплануйте і розробіть сценарій психокорекційної програми
 - Корекції страхів у дошкільному віці.
 - Адаптації дітей і батьків до дитячого садка.

- Корекції агресивної поведінки дитини дошкільного віку.
- Адаптації першокласників.
- Корекції труднощів у навчанні школяра.
- Корекції тривожності (вік визначте самостійно).
- Корекції труднощів спілкування у підлітків.
- Оптимізації соціально-психологічного клімату.

або за узгодженою з викладачем темою, згідно з запропонованим нижче планом:

1. Мета.

2. Завдання.

3. Методи і техніки.

4. Форма організації занять.

5. Склад групи.

6. Чисельність.

7. Цикл.

8. Частота зустрічей.

9. Тривалість заняття.

10. Програма циклу:

- Заняття №...
- Тема «.....»
- Мета заняття:...
- Матеріали та обладнання:...
- Основна частина.

11. Додатки.

- Оформіть програму психокорекційної програми або тренінгу і проведіть окремі вправи на практичному занятті.

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ НАПРЯМИ ГРУПОВОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

ТЕМА: КОРЕКЦІЙНА РОБОТА У Т-ГРУПАХ

Мета: закріпити знання щодо основних положень корекційної роботи у Т-групах; оволодіти основними процедурами роботи у Т-групах.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 331 с.
- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
- Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов-на Дону: Феникс, 2003. – 160 с.
- Туріщева Л.В. Уроки майстерності для шкільного психолога / Л.В. Туріщева. – Х.: Основа, 2011. – 128 с.
- Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика: пер с англ. / И. Ялом. – М.: Апрель Пресс, 2001. – 576 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток Т-груп.
- Лабораторія навчання; навчання тому, як навчатися; принцип «тут і зараз».
- Поведінка керівника, комунікативні уміння, структурований підхід, застосування в організаціях.

1.1. Теоретична довідка

Перша Т-група виникла випадково. У 1946 р. ряд соціологів взяв участь у керованому Л. Бредфордом, Р. Ліппіттом і К. Левіним семінарі, присвяченому питанням внутрішньогрупових стосунків. Після одного із занять проводили його фахівці зібралися, щоб поділитися своїми враженнями. Дозволу бути присутнім на цій зустрічі попросили і кілька рядових учасників семінару. Незабаром стало ясно, що думки фахівців та учасників не завжди збігаються. Такі зустрічі виявилися настільки цікавими і корисними для всіх, що отримали продовження і поступово перетворилися на ефективний метод навчання. Це був один з перших випадків, коли члени навчальної групи аналізували власні враження, використовуючи зворотний зв'язок.

Успіх нового методу дослідження групової динаміки привів до створення Національної лабораторії тренінгу (НЛТ) в м. Бетел, штат Мен. У Бетел була сформована група тренінгу основних навичок, попередниця Т-груп. Мета цієї групи була двоякою і включала як розробку стратегій для здійснення змін в малих групах, так і вивчення малих груп і міжособистісних взаємодій. У різні періоди часу Т-групи використовувалися для вирішення найрізноманітніших завдань, включаючи отримання членами груп знань про міжособистісну поведінку, прояснення питань теорії групової динаміки, обговорення проблем, з якими учасники зіткнулися в реальних організаціях, надання їм допомоги у розвитку навичок керівництва та інструктування з застосування цих навичок в реальних ситуаціях. Найбільшу популярність набули Т-групи, що мають виражену орієнтацію на міжособистісні аспекти поведінки. Однак до 1956 р. Т-групи не посідали центрального місця серед тренінгів в лабораторних умовах.

Розвиток теорії особистості та клінічної психології призвів до виникнення Т-груп, орієнтованих на всебічний розвиток особистості. При такій орієнтації поліпшення

роботи групи або розвиток персональних навичок вторинні по відношенню до прояснення особистих життєвих цілей і самоідентичності. Такі групи іноді називають «групами сензитивності». Цей термін був введений у вживання в 1954 р. групою орієнтованих на клініку психологів НЛТ. Для багатьох керівників груп тренінг незабаром перетворюється на свого роду зустрічі. В даний час НЛТ перестав бути єдиним інститутом, де функціонують Т-групи, але продовжує відігравати важливу роль у підготовці керівників психокорекційних груп і в подальшому розвитку лабораторних методів їх роботи.

Засновники руху Т-груп керувалися трьома взаємопов'язаними системами цінностей. Перш за все, перші експериментатори у сфері методології Т-груп дбали про можливість додавання суспільних наук та експериментальної психології до реального життя і, отже, прагнули до застосування наукових методів. Вони вчили членів груп і співробітників установ об'єктивно підходити до проблем, які стоять перед ними, враховувати всі факти, співпрацювати з іншими дослідниками і приймати раціональні рішення на підставі всіх наявних даних. По-друге, вони віддавали перевагу групам, функціонуючим на основі демократичних принципів, і вітали спільне прийняття рішень членами групи.

Навчальна лабораторія. Т-група-це в першу чергу навчальна лабораторія. Це не звичайна лабораторія, яка асоціюється у більшості людей з безліччю безпристрасних вчених у білих халатах, що ставлять складні експерименти. Швидше таку лабораторію можна визначити як «тимчасове локальне співтовариство, створене з метою задоволення потреб усіх його членів у навчанні». Група є мікрокосмом, який представляє реальний світ у мініатюрі. У групі мають місце ті ж проблеми і конфлікти, які зустрічаються в реальному світі. Різниця лише в тому, що Т-група забезпечує можливості для вирішення проблем, не завжди розв'язуваних у реальному житті. У більшості випадків зустрічі в такій навчальній лабораторії відбуваються в обстановці, досить далекій від повсякденних проблем і поточних справ. Зустрічі можуть відбуватися один раз на кілька днів, тижнів.

Т-група є ядром усього процесу навчання на основі досвіду, а в деяких випадках – єдиним засобом навчання. Навчальне співтовариство може складатися з двох або трьох Т-груп по 10-15 осіб кожна. Керівник Т-групи називається тренером або фасилітатором.

Навчання тому, як вчитися. Метою Т-групи є підвищення спроможності окремих її членів усвідомлювати ситуацію. Робота в групі сприяє глибшому усвідомленню можливостей вибору при зіткненні з проблемами реального життя. По-друге, Т-групи пробуджують бажання досліджувати «Що саме відбувається з нами і чому?» Це питання, яке постає перед учасниками. Такий самоаналіз не характерний для їх повсякденного життя. По-третє, в Т-групах підкреслюється необхідність відкритості та щирості у міжособистісних взаєминах. Властива Т-групам невизначеність передбачає, що в них не обов'язково будуть ефективними традиційні форми поведінки. Щоб у такій ситуації хоч чомусь навчитися, необхідно набиратися досвіду, а не слухати старших. Поняттю «навчання тому, як вчитися» відповідає циклічне чергування самопрезентації, зворотного зв'язку та експериментування.

Самопрезентація. Протягом всього існування групи сприйняття того що відбувається членами групи проявляється у їх діях. Це і називається самопрезентацією. Одним із способів подання цього процесу в Т-групі є застосування моделі «Вікна Джогарі», названої так по іменах її винахідників, Дж. Лафта і Г. Інгрема. «Вікно Джогарі» показує, що розташована до відкритого спілкування атмосфера збільшує потенціал групи та особистості, сприяє вирішенню проблем.

«Вікно Джогарі». Відповідно до цієї моделі уявлення людини про себе включають чотири області. Область, названа «ареною», відповідає загальним уявленням, які усвідомлюються і самою особистістю, і оточуючими. Те, що відомо про себе тільки самій особистості, але невідомо іншим, міститься за «фасадом», в «прихованій області» – це, наприклад, таємні інтрижки, страх перед начальством, а

також все те, чим ще не вдалося поділитися з іншими за браком часу (відмінна оцінка на іспитах, наприклад). «Сліпа пляма» містить те, що іншим відомо про особистість, але сама вона не усвідомлює, наприклад, кепський запах з рота або звичку перебивати інших на півслові. Те, що не відомо про особистість ні їй самій, ні іншим, знаходиться в «невідомому» – наприклад, це здібності, що ще не розкрилися, а також потенційні можливості розвитку.

Експериментування. Зворотний зв'язок вчить не сам по собі. Навчання відбувається, якщо кожен член групи може отримати чіткий і коректний зворотний зв'язок про доречність та ефективності своєї поведінки в обстановці, в якій можна вільно задавати питання, проводити дослідження і здобувати новий досвід.

«Тут і зараз». Увага до поточних переживань і занурення в них – це фактор, що підтримує бурління в групі. Зосередженість на «тут і зараз» – це домінуюча тема в більшості сучасних психокорекційних груп.

Зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок сприймається краще за все тими, хто уважно ставиться до чужих реакцій на свою поведінку і може відтворити зміст їх зауважень своїми словами. Такі члени групи з чужих реакцій на свою поведінку витягують максимум корисного для себе, розуміючи при цьому, що вони не зобов'язані змінюватися тільки тому, що комусь цього хочеться.

Поведінка керівника. Ідеальний тренер Т-групи описується як поєднання «матусі-квочки, зразкового батька, святого пророка і Мефістофеля». У дійсності ж поведінка керівника залежить від особливостей його особистості і стилю роботи, а також від специфіки завдань і організації групи.

Коли керівник «йде в тінь», члени групи починають розуміти, що для вироблення порядку денного без допомоги керівника і при відсутності очевидних правил роботи потрібні нові підходи. У настільки невизначеній ситуації учасники починають мимоволі розкривати окремі сторони своєї особистості і стилів взаємин з іншими. Деякі, незважаючи на очевидне усунення керівника від управління груповим процесом, вважають, що він якимось хитрим чином продовжує маніпулювати групою. Але це не так: те, що ви бачите, і є те, що ви отримуєте.

Звичайна помилка керівників Т-груп полягає в готовності втрутитися і «витагнути» групу, коли вона зовсім забуксує. Недостатньо чуйний керівник може пропустити безперервне буксування, що завело в глухий кут групу, тоді як насправді це саме та стадія, яку треба скоріше минути і, можливо, саме за допомогою дружнього стусана від тренера. Досвідчені керівники вміють розрізняти «конструктивні дилеми», які група може вирішити самостійно та безнадійні ситуації, що вимагають їхнього втручання.

Турбота керівника в Т-групі і його допомога учасникам в розумінні процесів, що відбуваються в групі, може виражатися в тому, що час від часу він пригальмовує ці процеси і пропонує групі новий матеріал для дискусії.

Відповідно до найбільш поширеної точки зору, тренерам Т-груп слід уникати проявів надмірного особистої участі до людей, які стали членами групи, а також занадто активного надання допомоги у вирішенні проблем, з якими ті намагаються розібратися.

Метою всіх Т-груп є розвиток особистості за допомогою поглиблення усвідомлення себе та інших, а також процесів, що відбуваються в групі. Крім того, Т-група може використовуватися як свого роду навчальна лабораторія, де розвиваються і вигострюються навички міжособистісної взаємодії. У ній учасники можуть досліджувати свої стилі спілкування і експериментувати з їх варіантами, налагоджуючи з іншими такі стосунки, які включають зворотні зв'язки. Керівники можуть також відігравати активну роль у поширенні інформації, моделюванні тих чи інших умінь і забезпеченні зворотного зв'язку. Виробляються в Т-групі комунікативні навички включають вміння описувати поведінку, передавати свої почуття, активно слухати, надавати зворотний зв'язок і вступати в конфронтацію. Успішне оволодіння цими навичками зводить до мінімуму скутість і відчуження в групі, сприяє кооперації учасників для досягнення групових цілей.

Описування поведінки передбачає усне коментування конкретних дій, які можна побачити. Це об'єктивна констатація, і вона виключає оціночні висловлювання і приписування іншим мотивів, установок або схильностей. Сказати: «Елен, ти нечупара!» – Значить навісити ярлик, а сказати: «Елен, ти знову розлила каву і не витерла», – значить описати поведінку.

Передавати почуття – це ще одне цінне вміння. Воно включає якомога точну реєстрацію свого внутрішнього стану і повідомлення про нього. Оскільки почуття можуть знаходити вираження в позах, діях і словах, щодо чужих емоцій неважко помилитись. Активне слухання – передбачає відповідальне, осмислене сприйняття сказаного іншою людиною. При цьому слухач задає мовцеві питання, уточнює, чи правильно він зрозумів сенс його висловлювань.

Мінімум емпатичного розуміння включає в себе точне відображення того, що інший повідомляє, і того стану, в якому він при цьому знаходиться.

На більш високому рівні емпатичного розуміння сенс того, що повідомляють інші, і почуття, які у них при цьому виникають, сприймаються і коментуються так, щоб можна було виявити їх глибинно-особистісний зміст. Той, хто надає допомогу йде далі поверхневих відчуттів, він прагне відобразити те, що приховано від свідомості, потребує допомоги.

Конфронтація – це найбільш дієва форма комунікації, яка може не тільки сприяти розвитку, а й завдавати шкоди. При конфронтації дії однієї людини спонукають іншу замислитися над своєю поведінкою, проаналізувати її і змінити.

Вміле застосування конфронтації тренує чуйне ставлення до психологічного стану того, на кого вона спрямована, а також глибоке усвідомлення своїх мотивів ініціатором конфронтації.

1.2. Питання для самоконтролю

- Назвіть етапи розвитку Т-груп.
- Що таке навчальна лабораторія? Чим вона відрізняється від звичайних Т-груп?
- Охарактеризуйте поняття «навчання тому, як навчатись». Що таке самопрезентація, зворотній зв'язок та експериментування?
- Охарактеризуйте модель «Вікно Джогарі». Які області самоусвідомлення входять до її складу?
- Якою має бути поведінка керівника Т-групи?
- Якими комунікативними навичками повинен володіти керівник Т-групи?
- В яких сферах можуть застосовуватись Т-групи?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Які риси характеру, на Вашу думку, можуть стати на заваді професійної діяльності керівника Т-групи? Чи можна вважати «поганий» характер перешкодою в роботі тренера?
- Як Ви вважаєте, які недоліки та небезпека потенційно може викликати робота в Т-групі для різних людей, наприклад, і з акцентуаціями характеру? Чому, на Ваш погляд, робота в групі протипоказана для людей з низьким і високим рівнем інтелекту?

II. Практичні вправи

«Хто я?» (О. Істратова)

Мета: цю вправу можна застосовувати на початку першого заняття в Т-групі. Вона особливо підходить для групи, що складається з людей, які зовсім незнайомі і зустрічаються вперше. Завдяки цій вправі можна розтопити лід між учасниками і познайомити їх один з одним.

Методичні рекомендації. Кожен учасник отримує папір і олівці. Групі дають такі інструкції:

Проставте в стовпчик номери від 1 до 10 і дайте десять відповідей на питання «Хто я?». Можна враховувати будь-які свої характеристики, риси, інтереси, емоції – все, що ви вважаєте за потрібне для опису себе за допомогою шаблонної фрази «Я-». Підходьте до інших, читайте, що в них написано, дайте прочитати, що записано на вашому аркуші. (В іншому варіанті кожен учасник читає свій список перед всією групою.)

«Моя улюблена іграшка» (О. Прутченков)

Мета: налаштування на доброзичливе ставлення учасників один до одного.

Методичні рекомендації. Необхідно дати можливість учасникам протягом 3 хв. спокійно згадувати своє дитинство. Потім усі сідають у коло (краще з шести – восьми осіб) і розповідають по черзі про свої улюблені іграшки.

У кожного в дитинстві була улюблена іграшка. Чи пам'ятаєте ви свою улюблену іграшку? Що це? Де вона зараз? Розкажіть про свою улюблену іграшку й про почуття, які викликали ці спогади. Поділіться своїми дитячими радостями й прикростями.

«Екстрасенс» (О. Прутченков)

Мета: відпрацювання навичок розуміння іншої людини.

Методичні рекомендації. Учасникам пропонують відчути себе екстрасенсами, що вміють читати думки й почуття іншої людини за виразом очей, за обличчям, за позою і тим, як вона сидить, тощо. Кожний обирає одну людину, чий стан і думки будуть здогадуватись. Кожному учасникові дається 3 хв. на те, щоб письмово викласти, про що він думав під час заняття, які почуття мав тощо. Потім усі сідають у велике коло й кожен, звертаючись до людини, стан якої описували, розповідає їй про її стан і думки. Той, чий стан описували, може прокоментувати свою розповідь, тобто висловити думку: підтвердити правильність висновків або спростувати їх.

Можна перед початком запропонувати учасникам об'єднатися в пари й кожному охарактеризувати стан і думки свого партнера.

«Комплімент» (О. Прутченков)

Мета: сприяти розвитку вміння побачити сильні й слабкі сторони, позитивні якості будь-якої людини.

Методичні рекомендації. Учасники сідають у коло. Кожен повинен подивитися на того, хто сидить від нього ліворуч, і подумати, яка риса характеру, яка звичка цієї людини найбільше подобається, і він хоче сказати про це, тобто зробити комплімент. Починає кожен, хто готовий сказати приємні слова своєму партнерові. Під час висловлювань інші учасники повинні уважно слухати того, хто виступає. Той, кому зроблений комплімент, повинен як мінімум подякувати, а потім, встановивши контакт із партнером, що сидить ліворуч від нього, зробити свій комплімент тощо. по колу доти, доки всі учасники не скажуть щось приємне сусідові.

«Скетчі» (К. Рудестам)

Мета: розвиток комунікаційних навичок, відпрацювання корисних поведінкових навичок в умовах наявності зворотного зв'язку між учасниками.

Методичні рекомендації. Для того щоб почати вправу, необхідні три добровольця з числа членів групи. Кожен з них вибирає для себе комунікативний стиль з числа описаних сімейним психотерапевтом В. Сатир. Вона виділила чотири стилі поведінки людини, що знаходиться в стані стресу або конфлікту.

Згодний (лояльний). Така людина завжди готова до згоди. Вона безперервно вибачається і прагне будь-що «не гнати хвилю». Згодний справляє враження безпорадності, і типовим способом самовираження для нього є ниття.

Обвинувач. Це протилежність згодному. Він постійно шукає, кого б в чому дорікнути, і всіх провокує на конфлікти. Обвинувачі тримаються зверхньо, а свої власні недоліки переносять на інших. Кажуть вони голосно і владно і при цьому часто тикають пальцем. М'язи обличчя і тіла напружені.

Обчислювач. Таким людям властива над розсудливість, спокій і зібраність. Емоції і емоційність для них гірші за будь-яку хворобу. Кажуть вони монотонно, в розмові оперують більше абстракціями і виглядають напружено і манірно.

Плутаник. Для таких людей характерні заяви, які не мають відношення до суті справи і тільки збивають з пантелику. Вони всі якісь засмикані і некоординовані, і для їх мови характерна невідповідність між змістом та інтонацією.

Кожного добровольця просять обрати такий комунікативний стиль, який для нього є новим. У вибраних ролях вони можуть відчувати себе незручно, але це розширює їх поведінковий репертуар. Потім вони обирають будь-яку тему і приступають до її обговорення, дотримуючись кожен своєї ролі. Інші члени групи спостерігають за ними. Хвилини через п'ять спостерігачам пропонується розповісти про те, як вони сприймають те обговорення, що відбувається на їхніх очах. Після цього добровольці діляться своїми враженнями, що вони отримали при виконанні обраних ролей. Експериментуючи з різними стилями поведінки, учасники можуть навчитися спілкуватися один з одним у найбільш відповідній для цього манері, що не викликає у співрозмовників бажання вдатися до захисних реакцій.

Потім цю ж процедуру можна повторити ще з трьома бажаними. Кожен у групі повинен отримати можливість взяти участь в скетчі хоча б раз.

Таким же «акваріумним» способом, коли одні плавають, а інші спостерігають, можна вивчати інші комунікативні навички. Давати уявлення про різні способи поведінки можна, пропонуючи чотирьом-п'ятьом членам групи відповідні ролі в найрізноманітніших ситуаціях. Наприклад, обговорення проблеми абортів можна повернути так, що один з учасників буде відстоювати точку зору прямо протилежну власній, іншого можна попросити, щоб він підтримував того, хто домінує в дискусії, третього – щоб він відволікав інших від основної теми, а четвертого, щоб він спростовував ідеї домінуючого учасника. Число різних ролей обмежене тільки уявою учасників та керівника групи.

Поведінка учасників скетчу дає всій групі матеріал, на основі якого можна практикуватися в умінні описувати поведінку, уникаючи ярликів і не придумуючи ймовірні мотиви. Знову-таки це треба робити до тих пір, поки учасником скетчу хоча б раз не побуває кожен член групи.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. ... – найбільш сильно діюча форма комунікацій, в якій закладені як можливості особистого зростання, так і можливості нанесення шкоди.

А. конфронтація; Б. емпатія; В. реципієнтування; Г. парафраз.

2. Перші групи тренінгу були засновані:

А. Я. Морено; Б. В. Шютцем;
В. К. Левіним; Г. вірної відповіді немає.

3. Навчальний цикл, який складається з: самопрезентації, зворотного зв'язку і експериментування, відноситься до поняття:

А. навчаюча лабораторія; Б. навчання тому, як навчатися;
В. тут і зараз; Г. навчання самопрезентації.

4. «Простір» особистості, який складається з того, що інші знають про нас, а ми не знаємо («вікно Джогарі»):

А. «видимість»; Б. «арена»; В. «сліпа пляма»; Г. «невідоме».

5. Комунікативні вміння, які розвиваються в Т-групах не включають:

А. опис поведінки; Б. активне слухання;
В. гіперболізацію; Г. конфронтацію.

6. Навчаюча лабораторія фіксує увагу на випробуванні нових видів поведінки у безпечному оточенні.

7. В атмосфері довіри учасники групи можуть створювати видимість

спілкування і взаємодії, прагнути до уникнення прояву почуттів і переживань.

8. Ціль зворотного зв'язку – щоб людина наступного разу в подібному випадку діяла так же успішно чи уникала припущених раніше помилок.

9. Один із важливих елементів навчального циклу в Т-групах – експериментування – заснований на вивченні певних стратегій і видів поведінки.

10. Роль керівника в Т-групі полягає в тому, щоб заохотити учасників до спільної справи по дослідженню їх взаєморозуміння і поведінки, допомагати їм в подальшому в керівництві групою, приймаючи при цьому активну участь в діяльності групи.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Спробуйте самостійно розробити програму заняття в Т-групі, спрямованого на вирішення конфліктної ситуації. Для цього визначте мету, завдання, доберіть відповідні вправи.

- Проаналізуйте, які риси необхідні для керівника Т-групи, є у Вас. Як, на Вашу думку, вони впливають на взаємодію з оточуючими?

- Спробуйте розробити декілька вправ для Т-груп: на знайомство, зняття напруги або спрямованих на аналіз чи самоаналіз конфліктної ситуації.

ТЕМА: ОСОБИСТІСНО-ЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД К. РОДЖЕРСА. ІНКАУНТЕР-ГРУПИ

Мета: закріпити знання щодо особливостей корекційної роботи в особистісно-центрованому підході К. Роджерса, оволодіти основними техніками роботи у інкаунтер-групах.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.

- Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 100 выдающихся психологов мира / Т.Д. Марцинковская, М. Г. Ярошевский. – М.: МОДЭК; 1995. – 319 с.

- Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К.Р. Роджерс. – М.: Просвещение, 1993. – 480 с.

- Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы./ К.Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика./ К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

- Шутц В. Глубокая простота. Основы социальной философии. / В. Шутц. – СПб.: Питер, 1993. – 218 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток інкаунтер-груп.

- Самість. Перцептивна або суб'єктивна система поглядів. Тенденція актуалізації. Досвід і його переживання. Саморозкриття. Сприйняття і усвідомлення. Самоусвідомлення. Відповідальність. Розвиток «Я-концепції». Увага до почуттів. «Тут і зараз». Відмінності інкаунтер-груп.

- Встановлення контакту. Побудова довірливих відносин. Вивчення конфліктів. Вивчення супротиву. Співчуття і підтримка. Різновиди інкаунтер-груп.

1.1. Теоретична довідка

Історія виникнення та розвиток інкаунтер-груп. У груповому русі існує поділ на Західний і Східний напрям. Центри особистісного зростання на Сході орієнтуються на певну задачу і спрямовані на такі теми, як комунікація, рішення проблем і лідерство. Групи на Заході більшою мірою орієнтовані на почуття спільності і розвивають здатності членів групи до близьких міжособистісних стосунків.

Перше використання терміну інкаунтер приписують Я. Морено, засновнику психодрами.

Найбільше визнання К. Роджерс отримав за свою фундаментальну роботу в галузі терапії, центрованої на клієнті, і в даний час цей вид терапії використовується в багатьох центрах консультацій Північної Америки. К. Роджерс звернувся до руху інкаунтер-груп як на превеликий соціальний винахід в 60-х роках. Засуджуючи надмірно раціоналістичні та бюрократичні аспекти сучасної культури, які відчужують нас один від одного і від самих себе, призводять до втрати контакту з реальністю.

Внеском К. Роджерса в рух інкаунтер-груп стала концепція сутнісної зустрічі, розроблена ним у Західному інституті поведінкових наук і Центрі вивчення особистості в м. Ла-Йолле, штат Каліфорнія. Концепція К. Роджерса про інкаунтер-групи була тісно пов'язана з гуманістичною орієнтацією в індивідуальному консультуванні, яку він розробляв у 40-х і 50-х роках. Концепція сутнісної зустрічі містить віру в зростання особистості, так як члени групи в спілкуванні вільно висловлюють свої почуття і приймають почуття інших. Лідер намагається створити атмосферу безпеки, довіри і допомагає її розвитку з метою заохочення свободи вираження членами групи інтимних думок і почуттів. К. Роджерс уникає включати заплановані процедури і вправи в процес групової взаємодії і орієнтується на безумовне позитивне прийняття іншої особистості для того, щоб зломити опір учасників розкриттю особистісних установок та включити в груповий процес всіх членів групи.

Центром драматичних змін у русі інкаунтер – груп став Інститут Есалена в м. Біг-Сурі, штат Каліфорнія, що знаходиться в ідилічній долині серед скель на узбережжі Тихого океану. За кілька років Есален став центром розвитку інкаунтер-груп і зразком для центрів подібного типу по всій країні.

Якщо Есален можна порівняти з амфітеатром руху інкаунтер-груп, В. Шутц може бути названий актором на центральній сцені. Колишній соціальний психолог з Гарвардського університету В. Шутц отримав академічне визнання за роботи під назвою «FIRO», в яких він зробив спробу поєднати психоаналітичну теорію з груповою динамікою. Його теоретичні положення ґрунтуються на тому, що емоційні конфлікти виражаються через м'язову напругу в різних областях тіла, а будь-яке психологічне втручання, яке ігнорує тілесні відчуття, буде неповним. Ґрунтуючись на такому підході, В. Шутц почав працювати з емоційно блокованими областями тіла, вивчаючи проблеми руху і тілесні пози в умовах групи, і потім висунув програму активних тілесних вправ поряд з методиками вербальної конфронтації для усвідомлення індивідуумом емоцій, які тривало придушувались. Переробивши свій досвід і об'єднавши знання в єдину систему, В. Шутц став «гуром» руху інкаунтер-груп, назвавши свою форму навчання «відкритою зустріччю»).

Багато лідерів інкаунтер-груп ґрунтувалися на своєму досвіді гештальт-терапії та психодрами, яка збільшує здатність невербального вираження емоцій.

Основні ідеї та поняття

Самість – це організований і зв'язний гештальт (образ), який постійно знаходиться в процесі формування по мірі зміни ситуації, шляхом безперервного процесу усвідомлення (К. Роджерс). При цьому інша найменш зміна ситуація здатна значно змінити цей гештальт, образ свого «Я», що сприймається і усвідомлюваний людиною в даний момент часу.

Людині властиво впорядковувати свій досвід, який найчастіше постає як серія знімків, де все мінливе і непередбачуване перетворюється в колекцію натюрмортів. Так людині зручніше розглянути свій досвід. Крім того, людині потрібні відчуття

незмінності та сталості: так вона почувається затишніше і впевненіше. При цьому і самість у кожен даний момент часу здається людині сталою і незмінною. Проте К. Роджерс підкреслює, що самість не є щось незмінне. Самість є саморозвиваючим похідним досвідом людини, відбитим у його свідомості і являє собою самовизначення людини, уявлення про його самому собі, заснованому на оцінці минулого і поточного досвіду, так і на очікуваннях майбутнього.

Подання К. Роджерса підкреслюють одну з найважливіших властивостей самості, а саме сталість і змінність. І саме ці властивість людської особистості роблять потенційно можливим ріст і розвиток на будь-якому етапі людського життя. Самість людини все ж являє собою сутнісну, субстанційну, яка вже грає важливу роль в тому, що слідування їй, реалізація та актуалізація її, вселяють у людини впевненість, оскільки все життя людини набуває в цьому випадку цілісність і послідовність, в континуумі часу сприймаються як постійність і стабільність.

Перцептивна або суб'єктивна система поглядів. А. Комбс і Д. Сніг стверджують, що, взагалі кажучи, поведінку можна розглядати або з погляду стороннього спостерігача, або з точки зору тих, хто скоює дані вчинки. Іноді кажуть, що перші розглядають поведінку з зовнішньої точки зору, в той час як останні розглядають її з внутрішньої, суб'єктивної, або перцептивної, точки зору. К. Роджерс зазначає, що «людина живе по суті у власному особистому і суб'єктивному світі, і навіть його найбільш об'єктивне функціонування, наприклад, в науці, зокрема математичної, є результатом руху до суб'єктивної мети і суб'єктивного вибору». Саме цей акцент на суб'єктивному, перцептивному погляді на клієнтів зумовив твердження терміна «клієнт-центрований». Сприйняття клієнтів розглядається як їхня версія дійсності.

Пізніше К. Роджерс ще не раз підкреслював, що єдина реальність, яку можуть пізнати люди, - це світ, який вони сприймають індивідуально, і досвід даного моменту. Віра в те, що існує «реальний світ», з визначенням якого може погодитися кожен, - розкіш, яку людська раса не може собі дозволити. Така віра веде до розвитку хибних переконань, подібно до того як віра в технологію довела наш вид до межі знищення. Суть альтернативної гіпотези К. Роджерса полягає в тому, що є стільки ж видів реальності, скільки існує людей. Більше того, люди все частіше і частіше «внутрішньо і організмично відкидають уявлення про одну-єдину, схвалену суспільством дійсність».

Тенденція актуалізації. Поряд з позитивною точкою зору на природу людини, К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що вся поведінка надихається і регулюється певним об'єднуючим мотивом, який він називав тенденцією до актуалізації. Він являє собою «властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розкривати особистість». Таким чином, найважливіший мотив життя людини-це актуалізувати, тобто зберігати і розкривати себе, максимально виявляти кращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи. Ця фундаментальна тенденція є єдиним мотиваційним конструктом, який постулював К. Роджерс, який відчував, що нічого не можна пояснити, постулюючи специфічні мотиви, такі як голод, статевий потяг, безпека, і використовуючи ці гіпотетичні мотиви для пояснення причин поведінки. Прагнення людини до досягнень є способом втілення своїх внутрішніх можливостей.

Тенденція до актуалізації не просто націлена на зниження напруги (збереження життєвих процесів і пошуки комфорту і спокою), вона також передбачає підвищення напруги. К. Роджерс вважав, що поведінка мотивована потребою людини розвиватися і поліпшуватися. Людиною керує процес росту, у ході якого здійснюється його особистісний потенціал. До того ж К. Роджерс стверджував, що ця конструктивна біологічна тенденція є загальною для всіх форм життя-вона властива не тільки людям, навіть не тільки тваринам, але всьому живому. Це сутність життя!

Досвід і його переживання. Усякий досвід і усяке переживання в житті індивіда: символізується, сприймається і організовується певним чином в їх відношенні до його Я; ігнорується, якщо не сприймається так, як мало по відношенню до його Я; заперечується або спотворюються в символізації як несумісні зі структурою його Я.

У переважній більшості наші сенсорні переживання не помічаються, ніколи не піднімаються до рівня свідомої символізації, існують лише у вигляді органічних відчуттів, жодним чином не пов'язаних з нашої організованої концепцією «себе» або з її ставленням до нашого оточення в цілому.

Важливою є група переживань, що проникають у сферу свідомості і набувають певним чином організовані відносини зі структурою Я в зв'язку з тим, що вони задовольняють певну потребу особистості або просто вписуються в структуру Я і тим самим зміцнюють її. Подібним чином символізується безліч переживань, так як вони відносяться до Я.

Також, існує група сенсорних і оргазмічних переживань, які, мабуть, не допускаються в сферу свідомості, однак потребують нашої пильної уваги, так як саме до цієї області відноситься багато явищ людської поведінки, які вимагають пояснення. У ряді випадків заперечення змісту актів сприйняття відбувається досить свідомо.

Однак є ще більш важливий вид заперечення, який фрейдисти намагалися пояснити через поняття придушення. Переживання організму являє собою щось реальне, тобто існує як органічний факт. Але символізація цих потягів, тобто їх перетворення на частину усвідомленого знання, є саме тим, що свідоме Я може не допускати і справді не допускає до себе.

Таким чином, рухлива, але стійка організація, якій відрізняється структура Я і уявлення про себе, не допускає вторгнення сприйняття без дозволу, за винятком особливих випадків. У більшості випадків вона реагує подібно протоплазмі при попаданні чужорідного тіла – вона намагається відторгнути.

Саморозкриття. Відкритість і чесність досягаються через здійснення такої групової цінності, як саморозкриття. Інкау́нтер-групи заохочують учасників до розкриття себе іншим і таким чином дають їм можливість встановити між собою близькі стосунки. Учасники заохочуються уважно ставитися до своїх почуттів і бути відкритими досвіду в будь-який момент часу. Розкриття особистості за принципом «тут і зараз» відрізняється від розкриття учасниками минулого досвіду, не пов'язаного з груповим процесом.

Згідно К. Роджерсу, розкриття почуттів, що виникають стосовно інших членів групи, можливо тільки після того, як група здобуде певний досвід і пройде через основні етапи групового процесу: відчуття фрустрації через відсутність структури; опір розкриття особистості та вираження емоцій; опис минулих, отже, більш безпечних життєвих подій і почуттів; відкрите вираження негативних почуттів для перевірки групової згуртованості і перші спроби дослідження особистісно значущих тем. Для того, щоб члени групи змогли почати аналізувати перш неусвідомлювані і майже незнайомі їм почуття, вони повинні бути впевнені в їх безумовному позитивному прийнятті з боку інших членів групи.

Самоусвідомлення. Другою ознакою визначення поняття інкау́нтер-групи В. Шутцем є самоусвідомлення. Висловлюючи особистісно значущі думки і почуття і отримуючи зворотний зв'язок, члени групи мають можливість досліджувати себе нібито з боку. Самоусвідомлення починається як тільки людина дізнається свої сильні і слабкі сторони. Члени групи краще усвідомлюють ті стереотипи поведінки, які мають саморуйнівний характер. Зростання самоусвідомлення супроводжується тим, що члени групи стають більш приємними для самих себе і більш схильними до змін в особистих установках і поведінці, що наближає до ідеалу «Я».

Одним із засобів, за допомогою якого інкау́нтер-групи заохочують в учасниках зростання самоусвідомлення, є конфронтація, яка змушує членів групи піддаватися рефлексії, уважно аналізувати і ставити під сумнів свою поведінку.

Для того щоб бути ефективною, конфронтація повинна зачіпати бажання і «больові точки» тієї людини, з ким ця конфронтація виникає. Конфронтація з деяких проблем, наприклад сексуальності, повинна бути дуже делікатною. Однак є інкау́нтер-групи, в яких конфронтація навмисно проводиться грубо і з великою різкістю.

Відповідальність. Третьою ознакою визначення поняття інкау́нтер – групи В.

Шутцем є відповідальність. Види групової терапії, розробляють практику впливу на принципах гуманістичної психології, в цілому ґрунтуються на повазі до клієнтів, на оцінці їх як здатних до зміни і активної участі в самому процесі здійснення цих змін. Передбачається, що члени групи повинні відповідати за свою поведінку в групі і в реальному житті. В. Шутц описує основний закон інкаунтер-групи, який полягає в тому, що учасники повинні відповідати за поведінку, яку вони демонструють або від якої вони відмовляються в групі.

Більшість лідерів інкаунтер-груп займають менш радикальну позицію щодо проблем відповідальності. Всі погоджуються з тим, що будь-яка психокорекційна система повинна допомогти клієнтам розширити можливості вибору поведінкових стереотипів, які можуть виявитися корисними в їх реальному житті. По мірі того як керівники ведуть членів груп на шляху розвитку почуття відповідальності, вони відмовляються «охороняти» їх від тривоги, оскільки це є необхідною умовою для розширення самосвідомості. Однак керівники можуть встановити деякі обмеження на ті поведінкові стереотипи, які відкидаються групою, наприклад, можуть бути заборонені фізичні дії.

Сприйняття і усвідомлення. К. Роджерс стверджував, що люди постійно, навіть проти своєї волі, займаються самопізнанням. Для нього було найбільш важливо, що людина сприймає не зовнішню реальність, а свій внутрішній світ. Сприйняття та усвідомлення синонімічні, у першому міститься акцент на чинному в даний момент стимулі. Таким чином, усвідомлення розглядається як символічна репрезентація (не обов'язково у вербальних символів) якоїсь частини нашого досвіду. Ця репрезентація може мати різний ступінь визначеності та очевидності, від туманного усвідомлення чогось, існуючого як фон, до гострого усвідомлення чого-небудь у фокусі, як фігура. Реальність, навколишній світ існують для К. Роджерса тільки як символи; головне ж, що формує сприйняття цього світу, закладено в самій людині.

Якщо довіряєш своїм відчуттям, К. Роджерс вважав, що тоді простіше усвідомити, чи в правильному напрямку рухаєшся.

Розвиток «Я-концепції». «Я-концепція» – це прояв самосвідомості, динамічна система уявлень людини про себе. «Я-концепція» є системою настанов, яка включає три структурні елементи:

- 1) когнітивний – образ «Я», який характеризує зміст уявлень про себе;
- 2) емоційно-оцінний, афективний, що відображає ставлення до себе загалом чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності і проявляється в системі самооцінок;
- 3) поведінковий, який характеризує прояви перших двох елементів у поведінці.

З погляду змісту і характеру уявлень про себе виділяють «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», а також «Я-динамічне» (як особистість змінюється, якою вона прагне стати), «Я-уявлюване», «Я-маску», «Я-фантастичне» тощо. Розбіжності між «ідеальним Я» та «реальним Я» є джерелом розвитку особистості. Разом з тим суттєві суперечності між ними можуть призвести до внутрішнього конфлікту й негативних переживань.

Важливою функцією «Я-концепції» є забезпечення внутрішньої погодженості особистості, стійкості її поведінки. Розвиток особистості, її діяльність і поведінка зазнають впливу «Я-концепції».

«Я-концепція» особистості є результатом тривалого процесу розвитку, який починається з моменту народження дитини і здійснюється протягом усього життя індивіда. В ході цього процесу самосвідомість індивіда проходить ряд стадій. Одну з найбільш розроблених теорій стадійного розвитку «Я-концепції» запропонував американський психолог Г. Олпорт.

Перша стадія – відчуття свого тіла. Дитина не усвідомлює себе як окрему особистість, тому вона не робить розходжень між тим, що є «моє» і що «не моє».

Друга стадія – відчуття самоідентичності, коли дитина усвідомлює саму себе як певну і найбільш важливу особу.

Третя стадія – формування самоповаги. Спочатку почуття самоповаги

виявляється як відчуття гордості, яке відчуває дитина, коли виконує щось самостійно.

На четвертій стадії відбувається розширення меж самості. До 4-6-річного віку дитина починає усвідомлювати, що їй належить не тільки власне фізичне тіло, але також і значні елементи навколишнього світу, включаючи людей. Протягом цього періоду діти навчаються досягати значення «моє».

На п'ятій сходинці у віці 5-6-ти років починає формуватися образ «Я». Це час, коли дитина починає пізнавати те, чого від неї чекають батьки, родичі, вчителі та інші люди, яким вони хочуть її бачити.

Шоста стадія (між 6 і 12 роками) характеризується усвідомленим раціональним управлінням собою. На цій стадії індивід використовує абстрактну аргументацію і застосовує логіку для вирішення повсякденних проблем.

На сьомій стадії в підлітково-юнацькому віці відбувається оформлення «Я-концепції», цілісного почуття «Я» (постановка перспективних цілей, наполегливість у пошуку шляхів вирішення намічених завдань, відчуття того, що життя має сенс).

Восьма стадія у формуванні «Я-концепції» пов'язана з унікальною здатністю людини до самопізнання і самооцінки.

Увага до почуттів. У своє визначення поняття інкаунтер-групи, В. Шутц також включив і таку ознаку цього поняття, як увага до почуттів.

Перш ніж почати діяти відповідально, люди повинні навчитися постійно і завжди усвідомлювати власні почуття. Ця мета досягається за допомогою зниження інтелектуальної захищеності, яка є причиною обмеженості чуттєвих переживань, їх недостатнє усвідомлення. інкаунтер-групи допомагають розширити сферу самоусвідомлення людини і вчать її розпізнавати і вживати переживання інших людей. Члени інкаунтер-груп часто залишають групи з сильним почуттям жалю, близькості і теплої участі по відношенню до інших членів групи і навколишнього світу.

«Тут і зараз». Термін «тут і зараз» в психотерапію введений засновником психодрами Я. Морено. Це один з основних принципів роботи на тренінгу-говорити тільки про те, що відбувається тут і зараз, а не про те, що було колись чи може трапитися. Оскільки вважається, що оптимальні результати при навчанні дає безпосередній досвід, важливо, щоб група, наскільки можливо, залишалася діяльною і релевантною. Увага до безпосереднього досвіду і залучення в нього-це те пальне, яке підігріває групу, підтримує в ній кипіння. Фокусування уваги на принципі «тут і зараз» – центральна тема у більшості сучасних груп, і вона буде проходити як робоче поняття через всі наступні глави.

Хоча К. Роджерс вважає за краще, щоб члени груп висловлювали свої реакції за принципом «тут і зараз», він також дозволяє їм використовувати досвід минулих подій.

Відмінності інкаунтер-груп. Існує багато загального в характеристиках групового процесу різних видів груп зустрічей. І хоча є відмінності, зобов'язані своїм походженням індивідуальних особливостей керівників груп, основні принципи організації груп зустрічей є основою для діяльності керівників. Керівники груп намагаються допомогти членам групи «створити» значний емоційний досвід, використовуючи цілий комплекс різних методик і вправ.

Незважаючи на різноманіття, існує кілька загальних знаменників для цих груп:

1) кількісний склад коливається від 8 до 20 чоловік – досить багато, що сприяє взаємодії лицем до лиця, і ще досить мало, що дозволяє допустити всіх учасників до взаємодії;

2) обмеження по часу, часто стислому у дні або навіть години;

3) концентрація більшою мірою на «тут і зараз»;

4) вони трансетикетні та підтримують традиційні суспільні погляди;

5) вони високо цінують міжособистісну чесність, дослідження, конфронтацію, підвищену емоційну експресивність і саморозкриття.

Групи зустрічей зазвичай відрізняються від традиційних психотерапевтичних груп за: методами і за цілями; чисельністю, тривалістю і фізичними умовами; невимушеністю і приємністю; різницею в структурі.

У порівнянні з групою зустрічей, яка незмінно закінчується як одне ціле і зазвичай в визначений час, групова терапія триває для кожного, аж до досягнення його особистих цілей.

Основні процедури. Членів групи зазвичай просять дотримуватися кілька універсальних базових правил: організовувати відкрите та чесне спілкування, приділяти особливу увагу тілесним відчуттям, більше звертати уваги на почуття, а не на думки і залишатися, наскільки це можливо, вірними принципом «тут і зараз», тобто не апелювати до свого минулого досвіду і розсудливим описами. Учасників інформують про те, що вони відповідають за себе самі, і що їх досвід в групі і є тим, що вони самі вибрали.

Досвідчений керівник групи знає, коли треба підштовхнути до конфронтації, а коли – вивести з неї для збереження особистісної цілісності індивідуума. Таке втручання керівника спрямоване як на розвиток міжособистісних контактів, так і на вивчення опорів групового процесу окремих учасників.

Керівники груп намагаються допомогти членам групи «створити» значний емоційний досвід, використовуючи цілий комплекс різних методик і вправ. Більшість методик і вправ, які здійснюються керівником, призводять учасників до емоційного пізнання Власного життя або навіть емоційного катарсису, за яким слідує особистісна інтеграція і розуміння вже на більш високому рівні. Вибір конкретної вправи залежить і від рівня працездатності групи, і від стадії групового процесу.

Встановлення контакту. На ранніх етапах групового процесу зусилля членів групи найбільшою мірою спрямовані на встановлення довірливих міжособистісних контактів, зменшення напруженості та невизначеності. Поведінка учасників характеризується їх прагненням до включення в ситуацію, бажанням відчути свою приналежність до групи і встановити задовільні відносини з іншими учасниками. Під час першого заняття членів групи можуть попросити представитися за допомогою псевдонімів, які порівняно з реальними іменами дозволяють їм про себе говорити більш відверто. Деякі вправи, також використовуються в початку процесу групової взаємодії, заохочують учасників до спілкування в парах або в міні-групах, для того щоб вони обмінялися своїми першими почуттями і відчуттями. Функції одних вправ полягають у встановленні зорового контакту без використання слів, функції інших – у дослідженні рук або обличчя партнера. Хоча на початку групової роботи прийоми невербальної комунікації нерідко викликають в учасників жах, вони тим не менш допомагають «розтопити лід» у стосунках між людьми, переступити через звичайні соціальні умовності і відчути включеність в групову ситуацію.

Часто фізичні вправи, використововувані на перших заняттях, стимулюють учасників до активних дій і допомагають їм долати опір групового процесу. Учасників, наприклад, можуть попросити зробити усіх разом кілька глибоких вдихів або запропонувати їм кілька разів підстрибнути, крикнути.

Побудова довірливих стосунків. Виникнення почуття самотності, покинутості групою – цілком звичайне явище для тих учасників, яким важко довіряти іншим або які відчувають тривогу, пов'язану з ризиком розкрити самих себе. Як тільки учасники починають довіряти і розкривати своє «Я», вони усвідомлюють свою схожість з іншими, в той час як раніше помічали тільки відмінності. Існує безліч засобів роботи з такою груповою ситуацією, як довіра учасників один одному. Хоча спонтанне розкриття почуттів і переживань допомагає виникненню в учасників почуття спільності, іноді більш корисним виявляється переклад відчуття недовіри мовами фізичних дій.

У групі завжди є учасники, які повністю довіряють всім іншим членам групи, але можуть знайтися і такі учасники, які не будуть довіряти нікому. Для таких учасників виконання деяких вправ може стати джерелом досить травматичного досвіду, який викличе безліч почуттів та відчуттів, пов'язаних з проблемою довіри.

Вивчення конфліктів. Дуже часто конфлікт в групі виникає тоді, коли учасники відкривають свої почуття, діляться враженнями. Один з видів конфліктної ситуації,

пов'язаний з лідерством або домінуванням над оточуючими, отримав назву «величина контролю». На цій стадії групового процесу на перший план виходять змагання і суперництво. У тому випадку, коли конфлікти вивчаються вербально, лідер може втрутитися в групову взаємодію, заохочуючи учасників уважно вислуховувати один одного або прямо і відкрито висловлюватися. Конфлікти можуть досліджуватися і на фізичному рівні. Фізична взаємодія, наприклад боротьба чи будь-яке змагання подібного виду, надає можливість для розрядки почуттів ворожості тим членам групи, які намагаються досить довго розв'язати конфлікт на вербальному рівні, але уникають фізичних дій.

Часто слідом за сильним почуттям злоби виникало відчуття звільнення від душевної напруги. Після того як клієнт як би регресував і заново переживав події свого дитинства, він міг спокійно і відкрито говорити про свій досвід і почуття, для того щоб свідомо інтегрувати нову інформацію. Присутність інших членів групи створює атмосферу підтримки, полегшує і заохочує процес звільнення. Досвідчений ведучий знає, коли перервати вправу, яка стимулює емоційні реакції, а коли відновити її. При цьому він чітко розрізняє стан цілком передбачуваної тривоги і болю, та стан, при якому клієнт досягає меж терпимості подібних відчуттів та емоцій і у нього виникає сильне бажання зупинитися.

Вивчення супротиву. Іноді в інкаунтер-групах учасники чинять опір подальшому груповому процесу і захищають самих себе звичними обмежувальними засобами. У цьому випадку керівник групи може використовувати методики вивчення опору, запрошуючи клієнта ризикнути просунути далі по шляху більш глибокого усвідомлення себе.

Підхід до вивчення опору учасників, заснований на фантазуванні, може також виявитися корисним. В деяких випадках використовуються методики, які допомагають «відкрити двері» в несвідоме, долаючи опір, що створюється свідомим «Я».

Методики фантазування можуть бути структурованими і неструктурованими. Під час неструктурованого фантазування кілька членів групи лягають на підлогу таким чином, щоб їх ноги стикалися в середині, а тіла розташовувалися як спиці в колесі, і потім починають спонтанно описувати свої зорові фантазії. У разі структурованого фантазування члени групи можуть отримати завдання вибрати яку-небудь тварину і спробувати ототожнитися з нею або представити магазин антикварних речей і вибрати в ньому яку-небудь річ для себе.

Співчуття і підтримка. Деякі методики в інкаунтер-групах спрямовані на створення атмосфери співчуття і підтримки. На більш пізніх стадіях групового процесу більше користі може принести акцент на афективну сферу. Прагнення висловити підтримку, розраду або словесне схвалення тому члену групи, який відчуває біль або знаходиться в стані конфлікту, в більшій мірі допомагає, ніж прагнення до підтримки. Однак після конфронтації і обговорення проблем учасники дійсно можуть потребувати підтримки з боку групи. Одні учасники в період внутрішнього неспокою і розгубленості дуже хочуть відчути співчуття, теплоту, але відчувають великі труднощі у висловлюванні подібних прохань. Інші соромляться компліментів і відкидають підтримку з боку. З часом група стає здатною забезпечити свого учасника позитивним зворотним зв'язком як самостійно, так і за ініціативою керівника. Керівник також може запропонувати фізичні вправи, які актуалізують підтримку.

Вправи з дотиками можуть проводитися в будь-який час. Однак коли вправи, що вимагають більш тісних фізичних контактів, застосовуються раніше часу, то такі фізичні контакти часто виявляються перешкодою для справжньої близькості.

Різновиди інкаунтер-груп. Інкаунтер-групи можуть відрізнятися за своїми основними характеристиками. Наприклад, поряд з групами, які збираються регулярно, існують групи «марафону», які збираються один раз, але на тривалий, від 12 до 48 годин, період з невеликими перервами на відпочинок або сон. Цей вид груп був розроблений Ф. Столлером і Д. Бахом, психоаналітично орієнтовані психотерапевтами, які експериментували з альтернативами традиційної терапевтичної парадигми. Хоча

групи «марафону», так само як і інші види інкаунтер-груп, дотримуються тих же основних понять, методика проведення цих груп дозволяє посилити атмосферу довіри і відкритості, а також приділити увагу кожному члену групи.

Можливо, найбільш спірними групами, складовими невеликий відсоток всіх інкаунтер-груп, є групи «оголення», які були запропоновані П. Біндримом. Зазвичай така група збирається в теплому басейні, і вправи по сенсорному прийняттю можуть закінчуватися оголенням, яке, на думку П. Біндрима, допомагає учасникам повністю зняти усю тривогу з приводу свого тіла.

Триада К. Роджерса: безумовне прийняття, емпатія і конгруентність. Фундаментом особистісно-центрованого підходу є створення відносин, що характеризується трьома важливими і взаємопов'язаними позиціями («триада К. Роджерса»): безумовне позитивне ставлення, емпатія, конгруентність.

1. *Безумовне позитивне ставлення.* Ведучий щиро піклується про клієнта, приймає його як людину і довіряє його здатності змінюватися. Це не тільки вимагає готовності слухати клієнта, не перериваючи його, але також і прийняття того, про що йдеться, без судження й оцінки, незважаючи на те, яким би «поганим» або «дивним» це не здавалося.

2. *Емпатія* вимагає внутрішнього погляду, зосередження на тому, що клієнт може думати і відчувати. Клієнт-центрований ведучий діє не як сторонній спостерігач, який прагне наклеїти діагностичний ярлик на клієнта, а як людина, яка хоче зрозуміти, як виглядає світ з точки зору клієнта.

3. *Конгруентність* – це узгодженість між тим, що ведучий відчуває, і тим, як він поводить себе стосовно до клієнта. Це означає, що безумовне позитивне ставлення ведучого і емпатія є справжніми, а не штучними. Переживання конгруентності ведучого дозволяє клієнту побачити, можливо вперше, що відкритість і чесність можуть бути основою людських відносин.

Термін конгруентності введений К. Роджерсом. Стосовно до Я-концепції виражає міру відповідності Я-реального і Я-ідеального в процесі самооцінки. Іноді в близькому до конгруентності значенні використовується поняття автентичності.

Конгруентність або її відсутність у власній поведінці не завжди усвідомлюється індивідом, але практично завжди відчувається в поведінці іншого (свідомо чи ні).

Прикладами неконгруентної поведінки є лестоці, брехня, ситуації, коли хтось із сумним виглядом говорить про те, як йому весело, тощо.

Більш загальне розуміння конгруентності: стан цілісності та повної щирості, коли всі частини особистості працюють разом, переслідуючи єдину мету. Наприклад, якщо особистість відчуває, думає, говорить і робить одне і те ж, в цей момент часу таку особистість можна назвати «конгруентною».

Умови, необхідні для змінення клієнта. В будь-якому вигляді психотерапії експліцитно або імпліцитно ставиться питання о ресурсах зміни клієнта. Це може бути релаксація, впевненість, спокій, розсудливість тощо. Ідея полягає в тому, щоб, по-перше, знайти ресурс зміни (всередині або поза клієнта), а, по-друге, приєднати цей ресурс до проблемного переживання. В підході К. Роджерса такий ресурс визначається специфічними відносинами ведучого з клієнтом.

Для того, щоб здійснити конструктивні зміни в особистості клієнта К. Роджерс запропонував шість терапевтичних умов:

1. Клієнт і ведучий повинні знаходитися в психологічному контакті.
2. Клієнт перебуває в стані невідповідності, він вразливий і тривожний.
3. Ведучий гармонійний або інтегрований. Це означає, що ведучий повинен тепло, щиро зустріти людину, створити позитивну атмосферу в їх взаєминах.
4. Ведучий відчуває позитивну увагу до клієнта. Він не дає оцінок його переживань і почуттів, хвалить за ті конструктивні зміни, які відбуваються з клієнтом.
5. Ведучий відчуває емпатійне розуміння внутрішньої системи координат клієнта і прагне передати це клієнту.
6. Повинна відбутися передача клієнту емпатійного розуміння і безумовної позитивної уваги ведучого.

Група зустрічей – група, орієнтована на сприяння психологічному зростанню особистості, що ґрунтується на концептуальній моделі клієнт – центрованої психотерапії К. Роджерса. Члени групи у процесі спілкування вільно висловлюють свої почуття і приймають почуття інших, сфокусовані на у взаєминах з оточуючими. Лідер прагне створити систему безпеки і довіри, допомагає її відкритості з метою заохочення свободи вираження інтимних думок і почуттів членами групи, уникає проведення запланованих процедур; він орієнтує на безумовне позитивне прийняття іншої особистості для подолання опору учасників розкриттю особистісних установок і включення в груповий процес всіх членів групи. Концепція К. Роджерса містить віру в зростання особистості, так як члени групи в спілкуванні вільно висловлюють свої почуття і приймають почуття інших.

Інший різновид груп зустрічей пов'язаний з концепцією «відкритої зустрічі», запропонованої В. Шутцем. Центральним тут є поняття про єдність тіла і свідомості. Для усвідомлення клієнтом тривало пригнічуваних емоцій їм була розроблена програма активних тілесних вправ, які використовуються поряд із методиками вербальної конфронтації.

В групах зустрічей основну увагу зосереджено на з'ясуванні індивідуальності і розвитку кожної людини як особистості. Мета цих груп-усвідомлення й можлива повна реалізація того потенціалу особистісного та інтелектуального розвитку, який закладений в кожному індивіді.

1.2. Питання для самоконтролю

- Чому К. Роджерс назвав розроблений ним підхід особистісно-центрованим?
- Що К. Роджерс розумів під тенденцією актуалізації?
- Що значить для К. Роджерса самість?
- Яким чином особистісно-центрований підхід використовується в груповій роботі?
- Який зміст вкладає К. Роджерс в поняття «емпатія»?
- Що К. Роджерс розуміє під безумовним позитивним ставленням?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Назвіть сильні та слабкі сторони моделі практики, запропонованої К. Роджерсом.
- Що має на увазі К. Роджерс під терміном «неконгруентність» у випадку, якщо мова йде про Я-концепцію людини і її досвід?

II. Практичні вправи

Вправа «Мікролабораторія» (К. Рудестам)

Мета: створення атмосфери довіри, поглиблення міжособистісних взаємин.

Методичні рекомендації: Група зручно сідає на підлозі в коло, керівник в стислій формі визначає суть відкритої зустрічі відкрита і чесна комунікація, увага до почуттів, усвідомлення самого себе і свого фізичного «Я», принцип «тут і зараз», відповідальність за свою поведінку. Підкреслює, що протягом усього часу мікролабораторії учасники повинні утримуватися від кави, їжі, куріння.

Потім група виконує вправи для розминки, які збуджують енергію, знижують напруженість, перемикають увагу з зовнішніх турбот сьогодення. Сядьте на підлогу, закрийте очі, дихайте глибоко одну-дві хвилини. Зосередьтеся на своєму диханні і відчуєте енергію через тіло. Тепер розслабте м'язи горла і починайте кричати. Повільно піднімайтеся на ноги. Робіть звук голосніше, голосніше, голосніше, одночасно махайте руками вгору і вниз, ніби колотите по столу. Деякий час утримуйте звук на найвищому рівні, а потім поступово робіть його тихіше і тихіше. Продовжуйте дихати в повному мовчанні. Зосередьтеся на своєму диханні, повільно сідайте на підлогу і лягайте на спину. Вимовляйте тихо склад «ом» та жужить при кожному видиху. Глибоко дихаючи, відчуєте наелектризованість в кімнаті і своєму тілі. Через 5-10 хвилин вправу можна закінчити.

Якщо група велика, розділіться на маленькі групи, намагайтеся долучитися до людей, яких погано знаєте. Група з п'яти або шести осіб забезпечує кожному учаснику більш інтенсивну зустріч, ніж велика група. Зазвичай добре використовувати вербальні і невербальні вправи, індивідуальний і міжособистісний досвід. Після кожної з наступних вправ проведіть обговорення, під час якого учасники можуть обмінятися відчуттями і почуттями.

Зустріч. Організуйте зустріч протягом п'яти хвилин. Пам'ятайте основні правила: бути відкритим і щирим у спілкуванні, приділяти особливу увагу тілесним відчуттям, більше звертати увагу на почуття і залишатися, наскільки це можливо, вірним принципу «тут і зараз».

Через п'ять хвилин керівник повинен перервати зустріч і з'ясувати, як вона проходила. Члени груп можуть перемикатися на розповідання анекдотів, замість того щоб обмінюватися своїми першими почуттями і відчуттями. Тому керівник нагадує учасникам основні правила і пропонує їм ще одну п'ятихвилинну зустріч при більш твердому дотриманні правил.

Прорвися в коло. Вирішіть, хто з членів вашої групи відчуває себе найменше включеним в групу. Потім члени групи беруться за руки і утворюють замкнуте коло. Учасник, який відчуває почуття відторгнення від групи, має прорвати коло і проникнути в нього. Це фізична дія допоможе вам стикнутися з почуттями «виключеності–включеності» і стимулювати виникнення групової згуртованості.

Самотність. Подумайте про час, коли ви були найбільше у своєму житті самотні. Постарайтеся на одну-дві хвилини воскресити це почуття. Потім поділіться цими переживаннями один з одним. Ця вправа допоможе поглибити міжособистісні взаємини між членами групи.

Довірливе падіння. Учасники діляться на пари. Одна людина буде падати, а інша ловити. Якщо ви ловите, встаньте на коліна або трохи присядьте приблизно в 90 см позаду свого партнера, щоб встигнути зупинити падіння до того, як він торкнеться підлоги. Якщо ви падаєте, встаньте спиною до свого партнера, закрийте очі, розслабтесь і падайте на руки партнера. Намагайтеся не підстраховувати себе під час падіння. Зверніть увагу на свої почуття, коли готуетесь падати або ловити. Поміняйтеся з партнером місцями, щоб у кожного була можливість і падати, і ловити. Вправа дає чудову можливість для дослідження довіри.

Враження. В цій вправі учасники діляться своїми основними враженнями один про одного. Сідайте по черзі перед кожним учасником і дивіться йому в очі. Якщо хочете, можете торкатися до нього. Коротко розкажіть, як ви його сприймаєте, які почуття у вас викликає його поведінка. Говоріть голосно, щоб група чула. Коли закінчите, наступний член групи повинен буде почати переміщатися по колу, опиняючись кожен раз лицем до лица тільки з однією людиною. Коли настане ваша черга слухати, не задавайте питань, не сперечайтесь, не перебивайте, не починайте дискусії, спробуйте що-небудь дізнатися з одержуваного зворотного зв'язку.

Змагання в силі рук. Ви збираєтеся міряться силою рук з кожною людиною у вашій групі. Ляжте на підлогу на живіт, поставте правий лікоть на підлогу, з'єднайте руки з партнером і використовуйте ліву руку для підтримки ліктя суперника. Якщо ви відчуваєте, що деякі члени групи фізично слабкіше вас, можете дозволити їм користуватися в змаганні двома руками.

Мудрець. Закрийте очі, уявіть зелений луг і старий дуб на краю галявини. Під деревом сидить мудрець, який відповість на будь-яке питання. Підійдіть до нього, поставте будь-яке питання і вислухайте відповідь. Позаду мудреця до дуба прибитий календар. Прочитайте на ньому число. Потім відкрийте очі і поділіться своєю фантазією з групою.

Підняття тіла. Учасник, який відчуває самотність або потребує турботи і підтримки членів групи, лягає на підлогу з закритими очима. Члени групи утворюють коло і дуже повільно починають піднімати його, м'яко хитаючи вперед-назад. Потім повільно опускають на підлогу.

Остання зустріч. Закрийте очі і уявіть, що заняття в групі закінчилися. Ви йдете додому. Подумайте про те, що ви не сказали групі, але хотіли б сказати. Через кілька хвилин розплющте очі і скажіть це. Цією вправою добре закінчувати мікролабораторію.

Вправа «Довіра» (К. Рудестам)

Мета: розширення сенсорного усвідомлення і розвитку міжособистісної довіри.

Методичні рекомендації: Групі дається наступна інструкція: «Розділіться на пари, вибравши собі в якості партнера найменш знайому людину». Одна людина в кожній парі стає ведучим, інший-веденим, йому одягається пов'язка на очі. Через півгодини зманіть один одного. Вправа виконується невербально.

Якщо ви в ролі ведучого, візьміть вашого партнера за пензель, руку або талію і водите його для дослідження сенсорного простору. Мовчки керуйте ним. Приводьте вашого партнера в контакт з цікавою фактурою, наприклад з листям і квітами, шпалерами та килимами. Намагайтесь змусити партнера відчутти сонячне тепло або холод кондиціонера, почути птахів або віддалені розмови, ходити і бігати. Через 20-30 хвилин зупиніться і зніміть пов'язку з очей партнера. Потім поділіться своїми почуттями, що стосуються керівництва та відповідальності за благополуччя іншого.

В якості веденого зверніть увагу на те, як ви себе відчуваєте, коли змушені повністю довіряти іншій людині, що бере на себе відповідальність за ваш досвід і благополуччя. Відчуйте кожне нове відчуття. Придбавши досвід перебування веденим, поділіться своїми почуттями з партнером.

Вправа «Спілкування у парі» (К. Рудестам)

Мета: експериментування з вербальним і невербальним спілкуванням, створення атмосфери довіри.

Методичні рекомендації: Групі дається наступна інструкція: «Виберіть собі партнера. Разом виконайте першу з наведених нижче комунікативну вправу. Приблизно через п'ять хвилин перейдіть до іншого партнера і виконайте вправу товариша. Те ж повторіть і для двох останніх вправ.

Спина до спини. Сядьте на підлогу, спина до спини. Намагайтесь вести розмову. Через кілька хвилин поверніться і поділіться своїми відчуттями.

Сидить і стоїть. Один партнер сидить, інший стоїть. Намагайтесь в цьому положенні вести розмову. Через кілька хвилин змініть місця один одного, щоб кожен з вас відчув відчуття «зверху» і «знизу». Ще через кілька хвилин поділіться своїми почуттями.

Тільки очі. Подивіться один одному в очі. Встановіть зоровий контакт без використання слів. Через кілька хвилин вербально поділіться своїми відчуттями.

Дослідження особи. Сядьте обличчям до обличчя і дослідіть обличчя вашого партнера за допомогою рук. Потім дайте партнерові дослідити ваше обличчя. Поділіться своїми відчуттями і переживаннями.

Вправа «Живі руки» (К. Рудестам)

Мета: дослідження почуттів, що виникають в результаті дотиків.

Методичні рекомендації: Групі дається наступна інструкція: «Розставте стільці в кімнаті в два ряди так, щоб відстань між ними було близько 60 см. Зніміть з рук кільця і годинники, зав'яжіть собі очі. Керівник групи підведе вас до стільця так, щоб ви не знали, хто сидить навпроти. Сидячи обличчям до партнера, вкладіть усі свою енергію в руки. Нічого не кажіть партнерові. Познайомтеся з ним, торкаючись своїми руками його рук (3 хв.). Познайомившись, боріться руками. Боріться руками! (3 хв.) Добре. Боротьба закінчена. Тепер миріться з партнером за допомогою рук (3 хв.) Потім прощайтесь з партнером руками і зніміть свою пов'язку з очей (3 хв.). Обміняйтесь один з одним протягом декількох хвилин своїми враженнями. Потім знову зав'яжіть очі і приготуйтеся сісти на інший стілець».

Важливо, щоб керівник давав учасникам можливість взаємодіяти з людьми різної статі. Крім того, групі необхідно спільно аналізувати враження, що виникають в кожній конкретній ситуації, обмінюватися думками та почуттями. Дискусія може стосуватися неправильного сприйняття інших учасників, тривоги з приводу дотиків,

страху боротьби, почуття теплоти й близькості. Керівник, спостерігаючи за діяльністю учасників, також може поділитися своїми враженнями.

Вправа «Слухання» (К. Рудестам)

Мета: оволодіння вміннями емпатійного слухання; створення згуртованого колективу

Методичні рекомендації: Групі дається наступна інструкція: «Розділіться по 6-8 осіб однієї статі. Сядьте в коло». Хтось викликається першим зайняти місце в центрі кола (на десять хвилин). Особа, яка знаходиться у центрі, висловлюється на тему «чоловік серед чоловіків та жінок» або «жінка серед жінок і серед чоловіків». Члени групи повинні слухати з повною увагою, не сперечатися, не перебивати мовця. Говорити як можна довше. Якщо особа не хоче використовувати всі десять хвилин, вона продовжує решту часу сидіти в центрі мовчки. Коли ваші десять хвилин закінчаться, наступний член групи займає місце в центрі кола.

Тема завдання релевантна і значуща майже для кожного. Вона може також породжувати серед чоловіків і серед жінок сильні почуття солідарності, які повинні обговорюватися групою. Згодом учасники будуть частіше відкривати свої приховані почуття і ділитися ними з іншими. У зрілої групі вправа може проводитися так, щоб чоловіки і жінки виконували вправу по черзі.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1- 5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Перше використання терміну інкаунтер приписують:

А. К. Роджерсу; Б. Я. Морено; В. К. Юнгу; Г. А. Маслоу.

2. Усякий досвід і усяке переживання в житті індивіда:

А. символізується, сприймається і організовується певним чином в їх відношенні до його Я;

Б. ігнорується, якщо не сприймається так, як мало по відношенню до його Я;

В. заперечується або спотворюються в символізації як несумісні зі структурою його Я.

Г. всі відповіді вірні.

3. Вкажіть невіру відповідь. В. Шутц виділяє такі ознаки інкаунтер-груп:

А. відкритість і чесність; Б. усвідомлення себе і свого фізичного «Я»;

В. принцип «минуле»; Г. увага до почуттів.

4. Відчуття самоідентичності, коли дитина усвідомлює саму себе як певну і найбільш важливу особу, це:

А. перша стадія «Я – концепції»; Б. друга стадія «Я – концепції»;

В. третя стадія «Я – концепції»; Г. четверта стадія «Я – концепції».

5. До основних процедур в інкаунтер-групах відноситься:

А. встановлення контакту; Б. побудова довірливих відносин;

В. вивчення конфліктів; Г. усі відповіді вірні.

6. Деякі методики в інкаунтер-групах спрямовані на створення атмосфери співчуття і підтримки.

7. Підхід до вивчення опору учасників, заснований на фантазуванні, може не виявитися корисним.

8. Дуже часто конфлікт в групі виникає тоді, коли учасники відкривають свої почуття, діляться враженнями.

9. «Я-концепція» не формується під впливом досвіду кожного індивіда.

10. Самість є саморозвиваючим похідним досвідом людини, відбитим у її свідомості і являє собою самовизначення людини, уявлення про саму себе, заснованому на оцінці минулого і поточного досвіду, так і на очікуваннях майбутнього.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Проаналізуйте свої стосунки з людьми, які, на Вашу думку, допомогли або допомагають Вам формувати більш адекватну Я-концепцію. Які вони мають корисні особистісні риси? Проаналізуйте стосунки з людьми, які, на Вашу думку, заважали або заважають Вам формувати більш адекватну Я-концепцію. Які риси інших особистостей Ви вважаєте шкідливими?

- Оцініть, якою мірою у Вас виражена кожна з ознак повноцінно функціонуючих і самоактуалізуючих людей: відкритість переживань; раціональність; особиста відповідальність; почуття власної гідності; здатність до підтримання хороших міжособистісних стосунків; етичне життя.

ТЕМА: ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД Ф. ПЕРЛЗА. ГЕШТАЛЬТ-ГРУПИ

Мета: поглибити знання в галузі гештальт-підходу, навчитися застосовувати практичні вправи гештальт-підходу в груповій психокорекції.

Рекомендована література:

- Булюбаш И.Д. Руководство по гештальт-терапии / И.Д. Булюбаш. - М.: изд-во Ин-та Психотерапии, 2004. – 765 с.

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.

- Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001.

- Перлз Ф., Хефферлин Р. Опыты психологии самопознания. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. – М., 1993. – 240 с.

- Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии / Ф. Перлз. - М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 216 с.

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

1. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток гештальт-терапії.
- Гештальт. Фази побудови-руйнування гештальтів. Становлення фігури і фону. Усвідомлення потреб і зосередження на сьогоденні. Протилежності. Функції захисту. Зрілість. Фрустрація і маніпуляція. Механізми опору. Шари неврозу.
- Розширення усвідомлення. Інтеграція протилежностей. Підсилення уваги до почуттів. Робота з мріями. Прийняття відповідальності за себе. Подолання супротиву.

1.1. Теоретична довідка

Гештальт-психологія – це один з найбільш впливових і цікавих напрямів психології.

Поняття «гештальт» було введено Х. Еренфельсом у статті «Про якість форми». У 1912 році у Франкфурті-на-Мейні під керівництвом М. Вертгеймера. Виникла нова психологічна школа – гештальт-психологія.

У досліджах М. Вертгеймера про сприйняття було встановлено, що у складі свідомості існують цілісні блоки (гештальти), які не розкладаються на сенсорні елементи, тобто психічні образи – це не комплекс відчуттів.

Основні принципи, на яких базувався методологічний підхід гештальт-психології – це понятті поля, ізоморфізму і феноменології.

Поняття поля (К. Левін) склалось під впливом успіхів точних наук, зокрема, відкриттями поля у фізиці і особистим знайомством зі школою гештальт-психології та її засновниками. У рамках гештальт-психології К. Левін розробив «теорію поля». Сенс її полягає в тому, що «поле поведінки» визначається напруженнями, що виникають при порушенні рівноваги між людиною і середовищем. Ці відносини породжують фізичні і психічні зміни, які спрямовані на позбавлення від напруги.

Ізоморфність психічних гештальтів – це процеси, які відбуваються у корі головного мозку.

Гештальтисти запропонували *феноменологічний метод*, спрямований на безпосередній і природний опис спостерігачем змісту свого сприйняття, свого переживання.

Гештальт-психологія стала найбільш продуктивним варіантом вирішення проблеми цілісності в німецькій та австрійській психології, а також філософії кінця XIX - початку XX ст. Вона запропонувала нове розуміння психічного в людині, воно полягало в тому, що існує певна початкова впорядкованість сенсорно-інтелектуальних структур.

Одним з *основних законів* гештальт-психології є закон *фігури і фону*. У процесі саморегуляції здорова людина з усієї великої кількості інформації вибирає саме ту, яка для неї в даний момент найбільш значима. Цю інформацію гештальт-психологи назвали фігурою. Решта інформації тимчасово відсувається на задній план і складає фон.

Другий основний закон гештальт-психології – *цілісність сприйняття* – це властивість сприйняття, яке полягає у тому, що будь-який об'єкт, а тим більше просторова предметна ситуація, сприймаються, як стійке системне ціле, навіть якщо деякі частини цього цілого в даний момент не можуть бути в полі зору.

Основні положення теорії Ф. Перлза.

Теоретичні відкриття гештальт-психології до практики психотерапії вперше застосував Ф. Перлз (1893-1970) у 40-ті роки XX століття.

Гештальт-терапія з'явилася, як своєрідний антипод психоаналізу. При розробці ідеологічної бази гештальт-терапії Ф. Перлз спробував синтезувати деякі постулати екзистенціальної філософії, а також тілесно-орієнтовану психотерапію В. Райха. Це з'єднання знайшло своє вираження у поглядах Ф. Перлза на відсутність прірви між психічною і фізіологічною діяльністю організму.

Одне із завдань гештальт-терапії – використовуючи закон єдності і боротьби протилежностей, допомогти клієнтові виділити фігуру з фону, завершити гештальт і знову повернути його в фонове оточення.

Ф. Перлз спирався на два основних закони гештальт-психології: ціле домінує над частинами; окремі елементи об'єднуються в ціле.

Сенс гештальт-терапії полягає не в тому, щоб дослідити минуле в пошуках замаскованих травм, а в тому, щоб допомогти клієнту сфокусуватися на усвідомленні цього.

Ф. Перлз ввів і розвинув поняття *континууму усвідомлення*. Підтримання континууму (безперервності) усвідомлення здається на перший погляд дуже простим. Потрібно поступово, кожної секунди, усвідомлювати, що саме, яка подія в даний момент переживається. На практиці це дуже важко: з'являються сторонні думки, асоціації і континуум переривається.

Ф. Перлз говорив про внутрішні протилежності, які не просто існують, а перебувають у стані постійного протиріччя, боротьби між собою. На думку Ф. Перлза, ці протилежності не є неприйнятними, а, навпаки, допомагають сформулювати і завершити гештальт. Повністю усвідомлюючи протилежні полюси свого Я, свої прагнення і бажання, ми більш глибоко починаємо, усвідомлювати самих себе. Протилежні сторони нашого Я в гештальт-терапії отримали назву *нападаючий та захищаючийся*.

Здорові люди, які можуть чітко сформулювати гештальт і провести поділ між власним Я і навколишнім середовищем, на виникаючі труднощі реагують адекватно.

Ф. Перлз виділяє чотири основні *реакції*, що перешкоджають зростанню особистості: реакцію злиття, ретрофлексію, інтроєкцію і проєкцію.

При *реакції злиття* індивід не може диференціювати себе від інших, він не в змозі чітко визначити, де закінчується його Я і починається Я іншої людини.

Ретрофлексія – означає «звернення на себе». При ретрофлексії межа між особистістю і середовищем зміщується в бік особистості.

Інтроєкція – тенденція присвоювати собі переконання, способи мислення і вчинки інших людей без критики і спроби зробити їх своїми власними.

Проєкція – протилежна інтроєкції. Кордон між власним Я і середовищем зміщується в бік середовища. Проєкція – це тенденція переносити власні помилки і відповідальність за те, що відбувається всередині Я, на інших та навколишнє середовище.

У сучасній груповій гештальт-терапії виділяють наступні поняття:

Незавершений гештальт – це проблема, а людина, що знаходиться «в проблемі» не здатна усвідомити її, а, отже, зробити правильний вибір, визначити, яка з його потреб домінуюча.

Континуум усвідомлення в розумінні сучасних гештальт-терапевтів – це вільне поточне формування гештальта, те що представляє найбільший інтерес для особистості в даний момент.

Контакт – виникає в будь-якій актуальній ситуації в сьогоденні, в єдиний момент, коли можливі переживання і зміна. Тому один із основних принципів гештальт-терапії – є *принцип «тут і зараз»*.

У груповій гештальт-терапії використовуються наступні принципи:

Гештальт-терапія – це підхід, який *грунтується на тому, що є*, а не на тому, що було чи буде. Гештальт-терапевти працюють з тим, що доступно в *актуальному поточному усвідомленні* і з чим можна експериментувати за допомогою зростаючого усвідомлення «тут і зараз».

Інший принцип групової гештальт-терапії «*я і ти*», використовується для досягнення більш безпосереднього контакту: важливіше говорити на людях, ніж з людьми.

Третій принцип полягає у *створенні спеціальної мови*: все, що стосується частин, переноситься на Я в цілому: не «у мене напружилися ноги», а «я в напрузі».

Четвертий принцип – «*не брехати*» – полягає в тому, що все має бути висловлено тому, про кого йде мова, а не так, ніби ця людина відсутня.

Еластичність кордону визначає континуум усвідомлення: якщо немає перешкод для сенсорних і моторних функцій, відбувається безперервний обмін, ріст і поступове розширення загального ґрунту для комунікації.

Підтримка – це загальний задній план, на тлі якого виділяється і формується значимий гештальт. Це і є значення: відношення фігури до свого фону. Підтримка – це все, що полегшує перебіг терапії: первинна фізіологія, пряма поза і координація, чутливість і мобільність, мова, звички і звичаї, соціальні правила і відносини і все, що людина може придбати або вивчитися протягом свого життя; все, що людина зазвичай приймає, як гарантоване. Гештальт-терапевти працюють з тілесним усвідомленням: диханням, позою, координацією, безперервністю і плинністю рухів; з жестами, виразом обличчя, голосом, мовою. Методики та вправи групової гештальт-терапії спрямовані на розширення свідомості, інтеграцію протилежностей, посилення уваги до почуттів, роботу з мріями, прийняття відповідальності за самого себе і подолання опору.

У процесі гештальт-терапії на шляху до розкриття своєї істинної індивідуальності клієнт проходить через п'ять рівнів, які Ф. Перлз називає *рівнями неврозу*:

1. *Рівень фальшивих стосунків, рівень ігор і ролей*. Хворий неврозом живе відповідно до очікувань інших, в результаті власні потреби і цілі залишаються незадоволеними, він відчуває фрустрацію, пригніченість і безглуздість свого існування.

2. *Фобічний* – пов'язаний з усвідомленням фальшивої поведінки і маніпуляцій.

Коли клієнт уявляє собі, які наслідки можуть виникнути, якщо він почне вести себе щиро, його охоплює почуття страху.

3. *Тупик (глухий кут)* – характеризується тим, що клієнт не знає, що робити, куди рухатися. Він переживає втрату підтримки ззовні, але ще не готовий або не хоче використовувати свої власні ресурси, віднайти внутрішню точку опори.

4. *Імплозія* – стан внутрішнього відчаю, відрази до самої себе, обумовлене повним усвідомленням того, як людина обмежила і придушила себе.

5. *Експлозія (вибух)* – досягнення цього рівня означає формування аутентичної особистості, яка має здатність до переживання і вираження своїх емоцій.

Відповідно до функцій можна виділити характерні для групової гештальт-терапії процедури:

Розвиток здатності усвідомлення. Вправи на розвиток усвідомлення фокусують увагу на поточний момент. Керівник пропонує закрити очі і сконцентруватися на соматичних відчуттях, при цьому учасники повторюють «зараз я усвідомлюю...». Потім – зосередити увагу на зовнішній зоні, повторюючи ту саму фразу, потім на середній зоні.

Інтеграція полярностей представляє собою формування та завершення гештальтів, залежить від нашої здатності чітко визначати свої потреби і вступати в контакт з оточенням. Кожен контакт становить два аспекти: здатність чітко розмежовувати оточення і своє Я, здатність виділяти різні боки свого Я.

Своє оточення і самих себе ми сприймаємо як полярності, що відображає подібний конфлікт всередині нас. Гештальт-терапевти спонукають учасника виділити обидві сторони свого внутрішнього конфлікту і встановити між ними діалог. Як тільки обидва полюси полярності виявляються усвідомленими особистістю, їй стає легше інтегрувати їх.

Концентрація уваги на почуттях. Основна мета вправ такого роду – Проаналізувати свої почуття: щоб формування гештальту завершилося, старі почуття повинні знайти своє повне вираження.

Аналіз сновидінь і фантазій. Теоретично образи сновидіння – це фрагменти особистості, які були нею відірвані. У груповій гештальт-терапії не приписують сновидінням того символічного значення, як у психоаналізі. Робота зі сновидіннями і фантазіями включає два процеси: перенесення їх на реальний ґрунт і повернення особистості тих її фрагментів, які були спроектовані на вигадані образи.

Прийняття відповідальності. Механізми розвитку будь-якого невротичного стану пов'язані з нездатністю індивідуума повністю відповідати за себе, тому важливо щоб кожен учасник групи прямо звертався до іншого, а не обговорював його в третій особі. При зміні конструктів: «мені не можна, мені необхідно, мені слід» на «я не буду, я хочу, я вирішив» члени групи беруть на себе відповідальність за свої думки тощо.

Подолання опору. У груповій гештальт-терапії опір проявляється у відмові виконувати запропоновані вправи. Керівник групи використовує опір для розширення самосвідомості клієнта, аналізу причин небажання чи здавалося б нездатності клієнта щось зробити

Гештальт-кредо передбачає готовність людини взяти на себе відповідальність за своє життя і за свою відповідність особистим цілям, а також розуміння ним своєї природи.

Теорія гештальт-терапії стала основою для розробки безлічі вправ і експериментальних прийомів. Але гештальт-терапія не передбачає надання вже готового набору методик роботи в групі.

1.2. Питання для самоконтролю

- На яких основних принципах базувався методологічний підхід гештальт-психології?
- Які основні поняття гештальт-терапії?
- Які механізми захисту виділяються у гештальт-терапії?
- Які шари неврозу виділяв Ф. Перлз?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Гештальт-терапія є найефективнішим методом групової психокорекції.
- Гештальт-підхід – психокорекційний метод, ефективний при боротьбі зі страхами, фобіями.

II. Практичні вправи

Вправа «Розігрування ролей» (Ж. Робін)

Мета: Глибше пізнати себе, свої тілесні та емоційні прояви.

Методичні рекомендації:

Необхідно трохи пояснити, що будь-яке негативне переживання, отримане в минулому, неминуче залишає свій слід в душі, і з точки зору гештальт-теорії, формується незавершений образ, який вимагає свого вирішення.

Методика «розігрування ролей» допомагає глибше оцінити свої здібності до комунікації, розвиває увагу до дрібниць і пам'ять на деталі. Вона сприяє не лише покращенню розуміння свого внутрішнього світу, але і розвитку різноманітних варіацій міміки обличчя, загальних рухів тіла тощо, що є одним із способів розслаблення, зняття скутості, тривоги.

Вправа «Інтеграція протилежностей» (А. Айві)

Мета: інтегрувати обидві протилежності особистості

Методичні рекомендації:

Тут використовується широко відома в гештальт-терапії методика «двох стільців». Її зміст полягає у веденні діалогів із самим собою з точки зору полярних думок. Для більшої ясності розглянемо такий випадок: у жінки чоловік пішов до іншої, вона гостро переживає те, що трапилось.

Ведучий ставить у центрі кімнати 2 стільця, один навпроти іншого, пропонує їй сісти на один стілець і висловити свою позицію «того, хто захищається», потім, коли потік слів висихає, просить пересісти на інший стілець і відповісти з позиції «нападаючого». Всі репліки опрацьовуються ведучим, який просить жінку наприкінці даної вправи зробити свої висновки. В міру ведення діалогу жінка, наприклад, усвідомлює, що не була тією дружиною, якою б могла бути, та й ідеал, плеканий нею, не знайшов свого втілення і привів до кризи в шлюбі. Діалог допомагає глибше осмислити свої емоції та почуття, знімає відчуття нерозуміння й образи, оскільки аналіз своїх і чужих вчинків дає ключ до розуміння причин невдач і служить гарним уроком для майбутнього.

Вправа «Я-ти» (Л. Саймек-Даунінг)

Мета: сприяє усвідомлення себе, як цілісної особистості.

Методичні рекомендації:

1. «Я тут».

Присядьте проти свого опонента і прикрийте очі. Не пропускайте з поля зору почуття тіла, позу, відчуйте свою міміку, зробіть усунення скутості в позі, якщо того вимагає ваш розум.

Будьте тими, ким бажаєте бути в плані фізичного відчуття, зберігаючи нерухомість. Не думайте ні про що зупиніть думки. Зараз відкрийте очі, залишаючись нерухомими. Розслабтеся, все ще залишаючись нерухомими.

І так як зараз ваш мозок мовчить, зосередьтеся на почутті існування – Відчуйте «Я тут». У наслідку зосередження на почутті Я, розслабившись і з замовкніть розумом, переведіть увагу з «Я» на «тут», і в думках повторюйте «Я – тут» в одне і теж час з вдихом, паузою, видихом ...Продовжуйте деякий час.

2. Відчуття «Ти»

Як і колись, почніть з того, що сядьте обличчям один до одного, закривши очі, прийнявши зручну позу, стан. Потім, після того, як досягнуто повне умиротворення, відкрийте очі, при цьому сидячи, фізично розслабившись, сконцентрувавшись на

передбачуваному несловесному діалозі; забудьте про себе, наскільки це можливо, під час фокусування на відчутті, що людина перед вами дійсно існує, що вона людина, а не річ, свідомо істота, дивиться на вас.

Після підготовчої концентрації як раніше – тут двоє, які продовжують витримувати мислене мовчання з відкритими очима і з підтримкою фізичної релаксації, концентрація на обох відчуттях «Я» і «Ти», при одночасному пробудженні відчуття нескінченності навколо них. Спробуйте, намагаючись водночас інтенсифікувати відчуття присутності в собі і одним і відчуття космічної глибини. Нехай відчуття нескінченності підтримує ваше розслаблення і розчиняє ваш розум. Можливо, ви знайдете корисним іноді нечутно сказати: «Я – Ти – Нескінченність».

Вправа «Розвиток у вашому житті» (Д. Енрайт)

Мета: відстеження стадій зростання, аналіз змін.

Методичні рекомендації:

Знайдіть декілька своїх фотографій дитячого віку і фото вашої родини. Складіть їх один за одним в альбом, щоб ви самі змогли побачити стадії зростання. Визначте процес свого розвитку, подивіться, наскільки сильно ви змінилися і наскільки залишилися тим самим.

Такий же експеримент можна виконати і з вашими старими листами. Чи можете ви вказати людей, у кого зберігаються ваші листи до них? Якщо так – зробіть з листів копії, складіть їх за часом написання. Чи бачите ви свій процес змін?

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. На початку своєї професійної діяльності Ф. Перлз звернувся до:

- A. психоаналізу;
- B. гуманістичної психології;
- V. біхевіоризму;
- Г. транзактного аналізу.

2. Конфлікт між «нападаючим» і «захистним» є прикладом поняття:

- A. маніпуляції,
- B. зрілості,
- V. протилежності,
- Г. фігури і фону.

3. Основна техніка гештальт-терапії:

- A. самоаналіз і самокорекція,
- B. «тут і зараз»,
- V. емпатія,
- Г. сублімація.

4. Як в гештальт-теорії називають стан оптимального здоров'я?

- A. зрілість,
- B. кліше,
- V. істинне «Я»,
- Г. безпека.

5. Тенденція перекласти причини та відповідальність за те, що відбувається всередині «Я» на навколишній світ:

- A. інтроєкція,
- B. злиття,
- V. проекція,
- Г. ретрофлексія.

6. Усвідомлення і зосередженість на теперішньому є ключовими поняттями гештальт-терапії.

7. Проекція – це тенденція привласнювати переконання, установки інших людей без критики, спроб їх змінити і зробити своїми власними.

8. Ф. Перлз вважав, що мрії являють собою найбільш спонтанну продукцію в нашому досвіді, ті фрагменти нашого «Я», які придушуються або від яких ми відмовляємось.

9. Гештальт-терапія стверджує, що людина підтримує свій динамічний баланс (гомеостаз) за допомогою постійного усвідомлення потреб, які виникають в ній самій і викликаються середовищем, і задоволення їх по мірі виникнення, в той час як всі інші, не пов'язані з цим процесом об'єкти або події відступають на задній план.

10. Однією з найбільш шанованих Ф. Перлзом вправ у методиці фантазування, розігрування уявою ситуацій є вправа, яка називається «фантазія із закритими очима».

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Назвіть та проаналізуйте власну особистісну проблему, яку можна було б вирішити за допомогою методики «Інтеграція полярностей»
- Поясніть сутність технік «Гарячий стілець» і «Порожній стілець». Уявіть собі, що Ви перебуваєте на «Гарячому стільці» і Вас консулює гештальт-консультант. Що б Ви відчували при цьому?
- Оцініть, як Ваше ставлення до навколишнього середовища пов'язане з кожним із механізмів порушення на кордоні контакту: з інтоекцією, з проекцією, зі злиттям, з ретрофлексією.

ТЕМА: ТРАНЗАКТНИЙ АНАЛІЗ Е. БЕРНА У ГРУПОВІЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ. ГРУПИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ

Мета: проаналізувати особливості транзактного аналізу у груповій психокорекції, вивчити основні поняття, процедури та принципи роботи транзактних груп, апробувати вправи даного напрямку.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапія. Психологічні моделі: учебник для вузів / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Берн Э. Введение в психотерапию и психоанализ для несведущих / Э. Берн. – М.: АСТ, 2000. – 281 с.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2001. – 384 с.
- Берн Э. Принципы групповой терапии / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2000. – 555 с.
- Берн Э. Транзактний аналіз в групі / Э.Берн. – М.: Лабиринт, 1994. – 176 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток транзактного аналізу
- Стани Я. Его-стан: Батько, Дорослий, Дитя.
- Автономна особистість. Вихідна о'кей-позиція. Патологія его-станів. Структурний голод. Структурування часу.
- Поняття транзакції. Види транзакцій: додаткова, перехресна, прихована. Погладжування і стусани.
- Життєві позиції: Я + Ти +, Я + Ти-, Я- Ти +, Я- Ти-. Почуття рекету.
- Психологічні ігри. Сценарій. Розплата за сценарій. Розплата за гру.
- Підходи, що використовуються в практиці психокорекції. Укладення контракту. Структурний аналіз. Аналіз транзакцій. Аналіз ігор. Аналіз сценарію та робота з перевищення.

1.1. Теоретична довідка

Історія виникнення та розвиток транзактного аналізу.

Транзактний аналіз (ТА) був заснований Е. Берном в 1955 р. (США). У основі транзактного аналізу лежить філософське припущення про те, що кожна людина буде «в порядку» тоді, коли він буде сам тримати своє життя у власних руках і сам за неї нести відповідальність. Транзакція це дія (акція), направлена на іншу людину. Це одиниця спілкування. Концепція Е. Берна була створена у відповідь на необхідність надання психологічної допомоги людям, що мають проблеми в спілкуванні.

Е. Берн був сорокашестирічним лікарем-психіатром, коли відмовився від подальшого навчання психоаналізу після п'ятнадцяти років роботи в цьому руслі. Він відмовився від подальших зусиль в цьому напрямі, після того, як в 1956 р. Інститут психоаналізу Сан-Франциско відмовив йому в членстві як психоаналітика. Ця хвороблива відмова підштовхнула його до здійснення давнього бажання внести свій внесок до теорії психоаналізу. Він вважав, що ведучий повинен грати активнішу роль в процесі терапії, чим це дозволялося психоаналітичною концепцією.

Протягом десяти років він досліджував прояви інтуїції. Е. Берн виявив, що може досить точно вгадати професію людини, що прийшла до нього, особливо якщо він механік або фермер.

Це відкриття привело до написання Е. Берном ряду статей об інтуїції, які, у свою чергу, привели до розвитку теорії транзактного аналізу. Він вирішив відмовитися від тієї «нісенітниці», якій його учили, і «почати слухати, що говорять йому клієнти».

З часом Е. Берн почав бачити в кожному клієнті образ Его, пов'язаний з дитинством людини. Е. Берн зрозумів, що образи Его є у кожної людини, і назвав їх станами Его. Він побачив, що «дитячий» стан відрізняється від «дорослого», який є своєрідною «вивіскою» і тому найпомітніший.

Пізніше Е. Берн почав розрізняти два дорослих стани людини, один – раціональний, який він називав Дорослим, і інший – не обов'язково раціональний, який він називав Батьком, тому що він, як правило, був скопійований з його батьків.

Е. Берн продовжував спостерігати за клієнтами, прагнучи забути, то чому його учили. Так він відкрив значущість погладжувань і структуризації часу. Він побачив транзакції, ігри, проведення часу і, нарешті, сценарії.

До кінця 60-х років його робота «Ігри, в які грають люди» (1964) була розвинена майже повністю. У перші роки своєї роботи Е. Берн вважав, що транзактний аналіз гарний для формування «соціального контролю», пізніше він почав вважати, що ТА виконує основну терапевтичну роботу.

З 1965 по 1970 р. Е. Берн був захоплений ідеєю розвитку сценарного аналізу на основі поняття про сценарну матрицю і сценарні заборони, і в цей період він написав свою книгу «Люди, які грають в ігри» (1972).

Его-стани.

Структура особистості в транзактному аналізі характеризується наявністю трьох его-станів: Батько, Дитина і Дорослий.

Кожен его-стан являє собою особливий патерн мислення, почуттів і поведінки. Виділення его-станів засноване на трьох аксіоматичних *положеннях*:

1) кожен дорослий колись був дитиною. Ця дитина в кожній людині представлена его-станом Дитина;

2) кожна людина з нормально розвиненим мозком потенційно здатна до адекватної оцінки реальності. Здатність систематизувати приходить ззовні інформацією і приймати розумні рішення відноситься до его-стану Дорослий;

3) у кожного індивіда були або є батьки або особи, які їх замінили. Батьківський початок впроваджено в кожному особистість і набирає вигляду в его-стані Батько.

Его-стани і типові способи поведінки і висловлювання.

З позиції батька «граються» ролі батька, старшої сестри, педагога, начальника; з позиції дорослого – ролі сусіда, випадкового попутника, підлеглого, що знає собі ціну, тощо; з позиції дитини – ролі молодого фахівця, артиста – улюбленця публіки, зятя.

У особі кожної людини виявляються всі три складові, проте за умови поганого виховання особа може деформуватися так, що одна складова починає пригнічувати інші, що обумовлює порушення спілкування і переживається людиною, як внутрішня напруга.

Его-стани		Типові способи поведінки, висловлювання
Батько	Дбайливий батько	Втішає, виправляє, допомагає «Це ми зробимо», «Не бійся», «Ми все тобі допоможемо».
	Критичний батько	Загрожує, критикує, наказує «Знову ти запізнився на роботу?» «У кожного на столі повинен бути графік!»
Дорослий		Збирає і дає інформацію, оцінює ймовірність, приймає рішення «Котра година?» «У кого ж може бути цей лист?» «Цю проблему ми вирішимо в групі».
Дитина	Спонтанна дитина	Природна, імпульсивна, хитра, егоцентрична поведінка «Цей безглуздий лист у мене вже третій раз на столі» «Ви це зробили просто чудово!»
	Пристосовувана дитина	Безпорадна, боязка, що пристосовується до норм, поступлива поведінка «Я б з радістю, але в нас будуть неприємності».
	Бунтуюча дитина	Протестуюча, що кидає виклик поведінка «Я це робити не буду!», «Ви цього зробити не зможете».

Автономна особистість. Автономія – вихід з сценарію, досягається при розкритті і відновленні трьох здібностей: до усвідомлення, спонтанності і близькості. За автономну вважається поведінка, мислення або відчуття, які є реакцією на реальність «тут і зараз». Відхід від гри: вирівнювання тіла; зворотний зв'язок; відмова від зневаги.

Вихідна о'кей позиція – вихідна життєва позиція людей.

Патологія Его-стану Дорослий може бути результатом браку адекватної інформації. Зазвичай вся проблема в контамінації. Цей термін використовується, щоб пояснити проникнення одного Его-стану в інший. Людина приймає Батька або Дитину за Дорослого.

Структурний голод - це потреба у соціальній ситуації, в котрій індивід міг би спілкуватися з іншими людьми. Потреба у структурованому часі являється похідною від стимульного голоду, отже, більш складною його формою.

Задоволення структурного голоду – це соціальна перевага гри. Щоб задовольнити свій структурний голод, індивід шукає участі в соціальних ситуаціях, в котрих час структурований взаємними погляджуваннями.

Наступний аспект транзактного аналізу – *структурування часу*. Згідно Е. Берну, люди структурують час за допомогою шести способів: догляд, (уникнення), ритуали, розвага (проведення часу), діяльність, ігри, інтимність (любовні сексуальні взаємодії).

Такі транзакції, як ритуали, розваги або діяльність, спрямовані на досягнення певних цілей – структурування часу та отримання впливів від оточуючих. Тому їх можна позначити як «чесні», тобто не передбачають маніпуляції іншими. Ігри ж є серіями прихованих транзакцій, що ведуть до певного результату, в якому у одного з гравців є зацікавленість. Ритуалом називається стереотипна серія простих додаткових транзакцій, які задані зовнішніми соціальними чинниками. Неформальний ритуал (наприклад, прощання) в своїй основі незмінний, але може відрізнятися в деталях. Формальний же ритуал (наприклад, церковна літургія) характеризується дуже маленькою свободою.

Можна визначити проведення часу як серію простих, напівритуальних додаткових транзакцій, метою якої є структурування певного інтервалу часу. Початок і кінець такого інтервалу можна назвати процедурами. При цьому транзакції зазвичай пристосовані до потреб усіх учасників таким чином, щоб кожен міг отримати максимальний вигравш протягом даного інтервалу – чим краще адаптований учасник, тим більше його вигравш. Проведення часу зазвичай взаємно виключають один одного, тобто не змішуються. Проведення часу формують основу для знайомства і можуть призвести до дружби, сприяють підтвердженню обраних людиною ролей і зміцненню його життєвої позиції.

Транзакція – це обмін діями між его-станами двох людей. Вплив може бути умовним або безумовним, позитивним чи негативним. Розрізняють транзакції паралельні, перехресні та приховані.

Види транзакцій.

Паралельні – це транзакції за яких стимул, що виходить від однієї людини, безпосередньо доповнюється реакцією іншого. Наприклад, стимул: «Котра зараз година?», Реакція: «Без чверті шість». У даному випадку взаємодія відбувається між Дорослими Его-станами співрозмовників. Такі взаємодії не мають здатність виробляти конфлікти і можуть тривати необмежений час. Стимул і у відповідь реакція при такій взаємодії відображаються паралельними лініями.

Перехресні (пересічні) транзакції вже мають здатність народжувати конфлікти. У цих випадках на стимул дається несподівана реакція, активізується невідповідний его-стан. Наприклад, коли на запитання чоловіка «Де мої запонки?» дружиною дається відповідь «Куди поклав, там і візьми». Таким чином, на вихідний від Дорослого стимул дається реакція Батька. Такі перехресні транзакції починаються взаємними докорами, колючими репліками і можуть закінчитися грюканням дверима.

Приховані транзакції відрізняються тим, що включають більше двох его-станів, так як повідомлення в них маскується під соціально прийнятним стимулом, але відповідна реакція очікується з боку ефекту прихованого повідомлення. Таким чином, прихована транзакція містить неявну інформацію, за допомогою якої можна вплинути на інших так, що вони цього не усвідомлюють.

Транзакція може здійснюватися на двох *рівнях* – соціальному і психологічному. Це характерно для прихованих транзакцій, де на психологічному рівні вони містять приховані мотиви.

Погладжування і стусани. Схвалення в транзактному аналізі розуміється як «погладжування». Існує три типи погладжувань: фізичні (наприклад, торкання), вербальні (слова) і невербальні (підморгування, кивки, жести і тому подібне). Погладжування даються за «існування» (тобто є безумовними) і за «вчинки» (умовні погладжування). Вони можуть бути *позитивними* – наприклад, дружній фізичний дотик, теплі слова і доброзичливі жести, і негативними – шльопанці, похмурі погляди, лайка.

Безумовні погладжування виходять, як у дитячому віці, просто за факт, «що ти є». Позитивні безумовні погладжування бувають вербальними («Я люблю тебе»), невербальними (сміх, посмішки, жести) і фізичними (дотики, ласки). *Умовні* ж погладжування даються швидше за вчинки, ніж за факт існування: коли дитина вперше починає ходити, батьки говорять з нею схвильованим голосом, посміхаються, цілують, коли ж дитина пролле молоко або надмірно розкапризується, вона може отримати окрик, ляпанець чи гнівний погляд.

Життєві позиції. У сценарії існує чотири варіанти *життєвих позицій*:

- я неблагополучний – ви благополучні (самознецінювання) – Я- Ви+;
- я неблагополучний – ви неблагополучні (безнадійний відчай) – Я- Ви-;
- я благополучний – ви благополучні (гордовита перевага) – Я+ Ви-;
- я благополучний – ви благополучні (повноцінна особа) – Я+ Ви+.

Кожна доросла людина має власний *сценарій*, заснований на одній з чотирьох життєвих позицій. Ми не весь час перебуваємо в обраній позиції, а кожну хвилину нашого життя можемо міняти життєві позиції, хоча в сукупності велику частину часу схильні проводити у «своїй» позиції. Дитина приймає сценарні рішення у відповідності зі своїм сприйняттям навколишнього світу. Отже, послання, які дитина отримує від своїх батьків і навколишнього світу, можуть повністю відрізнитися від послань, які сприймаються дорослою людиною.

Почуття рекету. Коли люди беруть участь в іграх, хтось із них зазвичай якимось чином травмується, що і залишає після гри неприємні почуття, які називаються «рекетні». Найбільш часто випробованими рекетними почуттями є гнів і депресія.

Транзактні терапевти по-різному визначають рекет: як процес, що призводить людину до відчуття нещастя, як «сексуалізація, транзактний пошук та експлуатація неприємних почуттів» (Е. Берн). За допомогою рекетних почуттів люди нерідко намагаються привернути увагу членів сім'ї або близьких і відмовитися від своїх справжніх почуттів, якими довгий час нехтували або які не викликали ніяких реакцій у відповідь. Отже, рекетом називається використання рекетних почуттів в цілях вплинути на інших.

Психологічні ігри. «Гра» - фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, що включає тривалий ряд дій, що містять слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату, винагороду. Кожна дія супроводжується певними почуттями. Кожна дія гри супроводжується погладжуванням, яких на початку гри більше, ніж ударів. Чим далі розгортається гра, тим інтенсивніше стають погладжування і удари, досягаючи максимуму в кінці гри.

Ігри відрізняються від проведення часу або ритуалів двома основними *характеристиками*: прихованими мотивами; наявністю вирашу.

Відмінність ігор в тому, що вони можуть містити елемент конфлікту, вони можуть бути нечесними і мати драматичний результат.

Е. Берн дає *класифікацію ігор*, засновану, на його думку, на деяких найбільш очевидних характеристиках і змінних:

1. Кількість гравців: ігри на двох («Фригідна жінка»), на трьох («Нумо, забирай!»), на п'ятьох («Алкоголік») і на багатьох («Чому б тобі не...» – «Так, але...»).

2. Матеріал, що використовується: слова («Психіатрія»), гроші («Боржник»), частини тіла («Мені потрібна операція»).

3. Клінічні типи: істеричний («Насильство!»), з синдромом нав'язливості («Тюхтій»), параноїдальний («Чому зі мною завжди так?»), Депресивний («Знову я за старе»).

4. По зонах: оральні («Алкоголік»), анальні («Тюхтій»), фалічні («Нумо поб'ємося»).

5. Психодинамічні: контрфобія («Якби не ти»), що проєктують («Батьківський комітет»), інтроєктні («Психіатрія»).

6. Класифікація за інстинктивним потягом: мазохістські («Якби не ти»), садистські («Тюхтій»), фетишистські («Фригідний чоловік»).

Життєвий сценарій. Сценарій – це «план життя, складений у дитинстві», отже, дитина сама приймає рішення про свій сценарій. На рішення про вибір життєвого сценарію впливають не тільки зовнішні фактори, але й воля дитини. Навіть тоді, коли різні діти виховуються в одних і тих же умовах, вони можуть скласти абсолютно різні плани свого життя. У зв'язку з цим Е. Берн наводить випадок з двома братами, яким мати сказала: «Ви обидва потрапите до психлікарні». Згодом один з братів став хронічним психічним хворим, а інший психіатром.

Життєвий сценарій лежить поза межами усвідомлення, тому в дорослому житті людина ближче всього може підійти до спогадів про дитинство за допомогою снів і фантазій. Проживаючи свої сценарні рішення в поведінці, людина тим не менш, не усвідомлює їх.

Життєвий сценарій має зміст і процес. Зміст сценарію кожної людини також унікальний, як і відбитки пальців. У той час як сценарний процес поділяється на відносно невелике число певних патернів.

За змістом сценарії можуть бути: сценарій переможця, сценарій переможеного і сценарій не-переможця або банальний.

Переможцем Е. Берн називав «того, хто досягає поставленої перед собою мети». Під перемогою розуміється те, що поставлена мета досягається легко і вільно.

Переможений – це «людина, яка не досягає поставленої мети». І справа полягає не тільки в досягненні мети, але й в ступені супутнього комфорту. Якщо, наприклад, людина вирішила стати мільйонером, стала ним, але постійно відчуває себе нещасним через виразку шлунка або напруженої роботи, то він переможений.

Е. Берн запропонував спосіб, за допомогою якого можна відрізнити переможця від переможеного. Для цього треба запитати людину, що він буде робити, якщо програє. Е. Берн вважав, що переможець знає що, але не говорить про це. Переможений не знає, але тільки й робить, що говорить про перемогу, він все ставить на одну карту і тим самим програє. Переможець завжди враховує кілька можливостей, тому й перемагає.

Щоб вийти зі сценарію, необхідно виявити потреби, невиконані в дитячому віці, і знайти способи задоволення цих потреб у сьогоденні.

Потрібно відрізнити сценарій і вартість життя. Е. Берн писав: «Сценарій – це те, що людина запланував здійснити в ранньому дитинстві, а вартість життя – те, що реально відбувається». *Курс життя* є результатом взаємодії чотирьох факторів: спадковості, зовнішніх подій, сценарію, автономних рішень.

Розплата за сценарій. У теорії сценарію заключна сцена отримала назву розплати за сценарій. Теорія говорить про те, що при програванні людиною життєвого сценарію він несвідомо обирає поведінку, яка наблизить його до розплати сценарію.

Основні процедури.

Укладення контракту. В ТА контракти визначають цілі та умови занять і є документом, що дозволяють визначити ступінь поліпшення стану учасника групи. Зрозуміло, що мету вибирають члени групи, а не керівник. Контракт включає опис поведінки, а не якихось незрозумілих відчуттів. Наприклад, член групи ТА не повинен «підписувати» контракт, за яким він стане більш щасливим і задоволеним життям, але може прийняти контракт, згідно з яким він буде рідше з членами своєї сім'ї або більш продуктивно використовувати робочий час. Формулювання контракту повинні бути досить конкретними, щоб можна було відповісти на питання: «Як ви, дізнаєтеся і як ми дізнаємося, що ви отримали те, за чим прийшли в групу?». Можна попросити члена групи винести проблему на загальне обговорення і розіграти роль кожної дійової особи проблемної ситуації, щоб проілюструвати її.

Контракт дає можливість дорослим і дитині визначити їх бажання і потреби. Батько, як це прийнято вважати, і так регулярно висловлює свої вимоги. Важливо, що контракт втягує Доросле Я в колективний пізнавальний процес. Використання контрактів між керівником і членами групи передбачає взаємну злагоду і демократизм у стосунках. Такий підхід різко відрізняється від психоаналітичного, і рішення Е. Берна називати керівників груп «терапевтами», а членів групи – «пацієнтами» можна розглядати як спадщину тієї медичної моделі, в рамках якої Е. Берн отримав свою підготовку.

Керівники груп не приймають контракти, які створюють для них незручності або які, на їх думку, нереалістичні. Стати мільйонером, по всій видимості, мета практично недосяжна, тоді як отримання постійної роботи або закінчення інституту представляються завданнями цілком розумними. Прагнення стати Дон-Жуаном дуже претензійно, а бути здатним до стійкої ерекції хоча б раз на тиждень – завдання, над яким можна і потрібно працювати. Зміст договору визначає напрямок корекційної роботи. Багато студентів приходять в групи з розпливчастими скаргами на відчуженість, безглуздість існування або нудьгу. У таких випадках керівник групи ТА допомагає впорядкувати життя, відмовитися від ритуалів, способів проведення часу та ігор, які не сприяють залученню позитивних погляджувань, і замінити їх на більш осмислені справи.

По ходу занять у групі, контракти можуть доповнюватися або видозмінюватися. Одні спрямовані на далеке майбутнє, інші ж переслідують короткострокові цілі, включаючи зміни, які можуть відбутися за один сеанс. Наприклад, людина, яка вічно поспішає, може приступити до поступового уповільнення темпу життя, погодившись кожен день припиняти всяку діяльність на 15 хвилин.

Аналіз транзакцій.

Групи створюють ідеальні умови для аналізу транзакцій та ігор, оскільки взаємодії між членами групи надають рясний клінічний матеріал. Група діє в умовах

«тут і зараз», а транзакції між її членами часто відображають факти з минулого, яке знаходиться в сьогоденні. Кожна вимовлена фраза ллє воду на млин керівника групи, будучи черговим зразком транзакцій. Наприклад, який-небудь член групи вибачається за запізнення на перше заняття. Керівник може розцінити це як початок гри «Дурник», що має на меті виправдати небажання працювати. Замість того щоб звертатися до Дитини того, хто запізнився, керівник намагається працювати з Дорослим: «Як, по-вашому, я повинен вам відповісти?». Якщо людину лякає або принижує таке звернення, керівник посилює цю реакцію від Дитини, користуючись транзакціями для отримання важливого клінічного матеріалу.

По ходу занять керівник аналізує транзакції між членами групи, відзначаючи, коли вони маніпулюють іншими, а коли самі дозволяють собою маніпулювати. Деякі члени групи можуть захотіти виступити в ролі Дбайливого Батька по відношенню до того, в кому пхикає і скаржиться Дитина. Ці спочатку успішні маніпуляції Дитини стають все менш ефективними в міру того, як члени групи починають краще розуміти і контролювати власну поведінку. Отже, група створює обстановку, що сприяє посиленню контролюючих функцій Дорослого допомогою диференційованого впливу членів групи на поведінку один одного.

Аналіз психологічних ігор. В аналізі ігор використовується аналогічний підхід. Керівник описує руйнівні елементи способу дій членів групи, відзначаючи при цьому психологічну чи соціальну користь даної гри для всіх членів групи. Керівник може зробити спостережувану їм гру явною членам групи, може включитися в гру, проігнорувати її або запропонувати альтернативу. Якщо у членів групи виникне питання «Що ми взагалі тут робимо?», вони, швидше за все, отримають відсіч у вигляді вимоги пояснити сенс цього питання. У групах, орієнтованих на надання психологічної підтримки, відповідь на це питання буде прямим. У психоаналітичних групах подібне питання може розглядатися як відображення таких аспектів групи, як схильність до захоплення влади і бунту. Керівник ТА групи, можливо, побачить у цьому питанні елемент гри «Психіатрія», при якій учасники в явній формі скаржаться, а в прихованій формі бунтують.

Аналіз сценарію і робота з перевирішення. Якщо короткострокова мета груп ТА полягає у виконанні зобов'язань, обумовлених в контрактах, то їх довгострокова мета – «переписування» сценаріїв життя. Керівники повинні передбачати психологічні наслідки того, що вони повідомляють членам групи, і бути впевненими, що вони не підкріплюють сценарії клієнтів. За Е. Берном, більшість людей приходять в групи з метою навчитися краще розігрувати свої ігри. Люди хочуть, щоб ігри не супроводжувалися неминучим болем і розчаруванням і щоб у них, що грають в ці ігри, не було необхідності відмовлятися від того, що викликає погладжування з боку оточуючих. Е. Берн вважав, що особливе завдання ведучого – зменшувати значення продуктивних сценаріїв і що у нього є для цього великі можливості. При цьому ведучий, який працює в рамках ТА, повинен більше покладатися на сили членів групи і менше – на свої.

Аналіз сценаріїв вимагає всебічної оцінки станів Я, простих, стереотипних транзакцій, а також складних транзакцій, що залучають до виконання довгострокового життєвого плану кілька людей. Сценарій відноситься до феноменів перенесення, будучи похідним від сімейної драми члена групи. Розігруючи свої сценарії в реальному житті, люди намагаються відновити або розвинути те, що вони винесли зі свого раннього сімейного досвіду. Керівник може отримати інформацію про сімейну драму, звернувшись до історії дитячих вражень свого клієнта або до описів, даними членами його сім'ї. Інший прийом полягає в тому, щоб попросити клієнта представити свою сім'ю у вигляді персонажів п'єси. Питання ставиться так: «Якщо вивести членів вашої родини на виставу, яка це буде п'єса?». Клієнта також просять накидати сюжет і ролі для кожного персонажа. Такий прийом допомагає викликати з пам'яті ранні враження і створює безпечну обстановку, сприятливу для обговорення батьківських впливів, а також конфліктів, страхів і розчарувань.

1.2. Питання для самоконтролю

- Що таке его-стан? Охарактеризуйте кожен із них.
- Що розуміється під «структуруванням часу»?
- У чому полягає головна мета транзактного аналізу (ТА)?
- Що означає на мові ТА «погладжування»?
- Що таке «почуття рекету»?
- Що Е. Берн мав на увазі під сценарієм?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Транзактний аналіз як метод сімейної психокорекції.
- Всі люди грають в ігри.
- Співвідношення різних его-станів у людини рівномірне.

II. Практичні вправи

Метод двох стільців (Ф. Перлз)

Мета: У методиці «двох стільців» учасник повністю переживає обидва компоненти свого «Я», включаючи і той, що зазвичай заперечується або не усвідомлюється через його неприємний характер. Після усвідомлення протилежності стає простіше інтегрувати ці дві частини у своїй особистості.

Методичні рекомендації. Найчастіше як приклад протилежності розглядається конфлікт між «нападником» і «тим, що захищається». Перший відтворює батьківські повчання і очікування, які диктують йому, що він повинен робити. «той, що захищається» ж постійно саботує ці маніпуляції з боку «нападника», кажучи: «Я намагаюся щосили. Я нічим не можу допомогти».

Коли домінує «нападник», то член групи може бути незадоволений почуттям, що змушує його досягати досконалості майже у всіх справах. Коли ж домінує «захисник», то створюється враження, що людина ніколи не зможе закінчити жодної справи.

Власне основне завдання методики і полягає у виділенні найбільш слабого компонента цього конфлікту. Після цього відбувається посилення його до такої міри, коли обидва компоненти можуть вступити в діалог на рівних.

Укладення контракту в ТА (Е. Берн)

Мета: Ця вправа готує до висновку контракту і спонукає до змін, направлених на подальше особове зростання і досягнення самостійності.

Методичні рекомендації. Керівник повинен бути знайомий з процесом укладення контракту.

Напишіть на папері ваші власні відповіді на наступні питання: Що б ви хотіли саме для себе такого, що зробило б ваше життя більш повної? Що треба зробити, щоб так і вийшло? Що ви готові зробити? Як ви самі і інші зрозумієте, що ця мета досягнута? Які у вас є способи саботувати роботу над собою?

Відповіді на ці питання є етапами висновку хорошого ТА-контракту по досягненню змін в своїй особі. Коли всі в групі кінчать на них відповідати, решту часу заняття можна витратити на обмін думками про контракту і на їх з'ясування.

Характер сімейних дій (М. Гулдінг, Р. Гулдінг)

Мета: Вона застосовується, щоб усилити усвідомлення того, як сімейні дії підкріплюють відчуття щастя і нещастя.

Методичні рекомендації. Керівник повинен бути досвідченим, оскільки ця вправа може викликати сильні емоції.

Прийміть зручне положення і закрийте очі. Представте, як ви стоїте біля будинку, де жили, коли були маленькими. Тепер уявіть, що ви впали і роздерли коліно. Ви з риданнями біжите в будинок, а по ногах у вас стікає маленька крапля крові. Подивіться на вирази осіб членів вашої сім'ї. Що вони говорять вам? Які почуття вони переживають? Що вони роблять?

Повторіть цю вправу в наступних уявних ситуаціях:

– Ви вбігаєте в будинок злим і плаче, тому що хтось з дітей старше відібрав у вас іграшку.

– Ви вбігаєте в будинок в сильному переляку, тому що побачили великого собаку.

– Ви вбігаєте в будинок, сміючись і радіючи тому, що одержали в школі приз.

Після закінчення цієї вправи розплющте очі і розбийтеся на пари. Поділіться враженнями. Траплялося вам переживати почуття, яке у вашій сім'ї вважалося неприйнятним і яке ви тепер відмовляєтеся у себе визнавати? Чи були у вас відчуття, які заохочувалися і за допомогою яких ви тепер маніпулюєте іншими, щоб добиватися того, що вам потрібно?

Ідентифікація сценаріїв (Е. Берн)

Мета: Ця вправа є вступною у завданні розуміння життєвих сценаріїв і дозволяє учасникам визначити, які форми поведінки вони хотіли б у себе змінити.

Методичні рекомендації. Розбийтеся на підгрупи по чотири-п'ять чоловік. У кожній підгрупі подумайте над відповідями на такі питання:

- Що трапляється з людьми на зразок мене?
- Якщо я і далі буду таким, як є, чим це за логікою має скінчитися?
- Що при цьому скажуть про мене інші?

У межах підгрупи поділіться відповідями на питання, наскільки вважаєте за потрібне. Ці відповіді можуть походити від тих рішень, які ви взяли колись у дитинстві. Тепер у вас може з'явитися бажання переглянути ці рішення.

Наступні питання також можуть бути корисні в ідентифікації життєвих сценаріїв і додані до вправи.

- Яка у вас в дитинстві була улюблена історія чи чарівна казка?
- Що розповідали в родині про ваше народження?
- Як було вибрано ваше ім'я?
- Який напис на вашому надгробку підвів би підсумок вашого життя?

Комунікативна вправа «Дитина – Дорослий – Батько» (Е. Берн)

Мета: Процедура групового психологічного тренінгу, основне завдання якого – продемонструвати учасникам характерні відмінності «позиції дитини», «позиції дорослого» і «позиції батька».

Методичні рекомендації. Ведучий готує три стільці. Викликає трьох добровольців. Між ними розподіляє ролі: один – «дитина», другий – «дорослий», третій – «батько». Він пояснює правила:

• Учасники, які залишилися по черзі згадують якусь подію, яка сталася з ними недавно і оголошують цей спогад;

• Ведучий тим часом стоїть позаду добровольців, після кожного спогаду він кладе свою руку на плече одного з трійці «дитина – дорослий – батько»;

• Відповідно цей учасник повинен якимось прореагувати на почутий спогад, але прореагувати згідно своєї ролі;

• «Дитина» реагує бурхливо, емоційно, може запхикати або заплескати у долоні, може вголос висловити свої бажання чи почуття («я теж так хочу», «я б образився», «ця історія мене зовсім засмутила» тощо) ;

• «Дорослий» реагує холодно, раціонально, намагається спиратися на факти і здійснювати логічні висновки («очевидно, тут було задіяно ще якесь обличчя», «історія повчальна, хоча особисто мені не представляє великого інтересу», «факт полягає в тому, що наступного разу вона буде обережніше»);

• «Батько» реагує іронічним сміхом або засуджує погойдкуванням голови, дає повчальні нотації, використовує приказки («не треба бути таким дурнем», «сім разів відміряй – один відріж», «всі чоловіки однакові»).

Після 15-20 історій відбувається «зміна складу», вибираються нові добровольці. Якщо ведучий не дуже задоволений грою попередніх «акторів», він дає поради новим добровольцям.

Наприкінці відбувається обговорення:

- Які ще характерні жести і слова існують у кожної з позицій?
- Чи є у когось приклади з життя?

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відображала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердіть твердження у тестах 6-10):

1. В основі транзактного аналізу лежить:

- А. структурування часу;
- Б. структурний голод;
- В. структурний аналіз;
- Г. автономна особистість

2. До еґо-станів ТА не входить:

- А. Дорослий;
- Б. Вчитель;
- В. Батько;
- Г. Дитина

3. Транзакції представляють собою обмін ... між двома людьми, між їхніми станами:

- А. погладжуваннями;
- Б. стусанами
- В. рукостисканнями;
- Г. словами

4. Існує транзакція такого виду:

- А. допоміжна;
- Б. запобіжна;
- В. прихована;
- Г. відкрита

5. Люди нерідко намагаються привернути увагу членів сім'ї та близьких і відмовитися від своїх справжніх почуттів завдяки:

- А. структурному голоду;
- Б. рекетним почуттям;
- В. структурування часу;
- Г. погладжуваннями

6. Такі транзакції, як ритуали, спрямовані на досягнення певних цілей – структурування часу й отримання погладжувань від оточуючих.

7. Е. Берн описав 5 основних життєвих позицій, які людина може займати і захищати все життя в результаті свого раннього рішення.

8. Соціальні відносини дорослого відповідають життєвій позиції, обраній в грудному віці.

9. За Е. Берном, сценарій проявляється в рухах, жестах, позах, манерах людини.

10. Керівники груп не приймають контракти, які створюють для них незручності.

IV. Завдання для саморозвитку.

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Оцініть себе по кожній з наступних цілей транзактного аналізу: усвідомлення, спонтанність, інтимність.

- Наведіть приклади використання ігор у вашому повсякденному житті. Розпишіть ролі.

- Оцініть співвідношення еґо-станів у своїй поведінці (за допомогою теста «Особиста еґограма» М.С. Барановської). Зобразьте у вигляді діаграми.

ТЕМА: ПСИХОАНАЛІЗ З. ФРОЙДА У ГРУПОВІЙ ПСИХО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

Мета: дослідити специфіку групової психокорекційної роботи у напрямку психоаналізу, ознайомитися з вправами, спрямованими на роботу з несвідомим.

Рекомендована література:

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Кондрашенко В.Т. Зигмунд Фрейд и психоанализ / В.Т. Кондрашенко. – Послесловие к кн. З. Фрейд. Психоаналитические этюды. Минск, 1991. – 360 с.
- Психотерапевтичний практикум. Випуск 1. Класичний психоаналіз / Ред.-упор. З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2004. – 60 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 460 с.
- Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2004. – 271 с.
- Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Основні положення та поняття психоаналітичної теорії. Психічний детермінізм. Принцип задоволення. Інстинкти. Свідоме, підсвідоме і несвідоме.
- Структура особистості: ід, его, супер-его. Психосексуальні стадії розвитку. Ідентифікація. Захисні механізми. Нормальний розвиток. Розвиток неврозу.
- Техніки психоаналізу. Вільні асоціації. Перенесення і аналіз перенесення. Опір і його аналіз. Інтерпретація, основна процедура. Інтерпретація сновидінь. Аналіз помилкових дій. Самоаналіз.
- Показання та протипоказання до психоаналізу. Особистість психоаналітика.

1.1. Теоретична довідка

Термін «психоаналіз» вживається в 3 основних значеннях:

- 1) особливий підхід до дослідження тих душевних процесів, які, з точки зору З. Фрейда, не можна адекватно вивчити за допомогою інших методів; припускає ряд технічних прийомів, мета яких розкрити несвідомий зміст помилкових дій, приховані думки сновидіння тощо;
- 2) метод лікування невротичних захворювань, завдання якого довести до свідомості клієнта несвідомі психічні змісти;
- 3) теоретичний напрям в психології, який розвиває особливі уявлення про структуру душевного життя, взаємодії окремих підструктур тощо.

Цілі корекції. Основною ціллю корекції виступає допомога клієнту в розумінні й усвідомленні ним причин його поганого пристосування до реальності і надання йому допомоги у можливості адаптації до неї.

Корекційна робота психоаналітика будується на двох основних *напрямах*:

1. Робота з клієнтом по підсиленню його «Его» для побудови більш реалістичної поведінки.
2. Робота з клієнтом над усвідомленням неусвідомлюваного і прийняття клієнтом адекватної та реалістичної інтерпретації.

Психічний детермінізм – закономірний перебіг психічних процесів, взаємозв'язок явищ душевного життя людини. Принцип психічного детермінізму лежить в основі класичного психоаналізу. Згідно з цим принципом, в психіці немає нічого випадкового. Людська діяльність підпорядкована певним закономірностям. Виявлення цих закономірностей дозволяє внести ясність у розуміння несвідомого, внутрішнього світу людини.

Жодне з психічних явищ не є абсурдним. Жоден психічний процес не виникає випадково. Усе взаємопов'язано між собою в людській психіці. У внутрішньому світі людини довільні на перший погляд явища і процеси є насправді строго детермінованими.

Принцип задоволення. Один з двох принципів, керуючих, за З. Фрейдом, функціонуванням психіки. Мета психічної діяльності в цілому – уникнути

незадоволення і досягти задоволення. Оскільки незадоволення пов'язано із зростанням кількості збудження, а задоволення – з його ослабленням, остільки принцип задоволення – це економічний принцип.

Інстинкт – сукупність вроджених тенденцій і прагнень, що виражаються у формі складної автоматичної поведінки. У вузькому сенсі, сукупність складних спадково обумовлених актів поведінки, характерних для особин даного виду за певних умов.

Згідно з уявленнями З. Фройда, всім живим організмам властиві протилежно спрямовані прагнення до саморуйнування і самозбереження. Схильність до агресії і руйнування визначається потягом до смерті (мортідо), тоді як сексуальний потяг, самозбереження, любов визначаються потягом до життя (лібідо). Прагнення до саморуйнування З. Фройд пояснював тенденцією до зниження нервової напруги.

Свідоме, підсвідоме і несвідоме. Застосовуючи топографічний підхід до психічних явищ, З. Фройд виділив свідоме, передсвідоме і несвідоме, і визначив їх як динамічні системи з власними функціями, процесами, енергією і ідейним змістом. Свідоме розглядалося ним як периферична частина, яка отримує інформацію як від зовнішнього світу, так і від тіла, і психіки. Його відмежування від передсвідомого, однак, не відрізняється тим ступенем ясності і чіткості, яка дозволяла відокремити свідоме від несвідомого. Іноді перші дві структури розглядалися Фройдом як єдина система свідомого і передсвідомого, що розташовує свободу і рухому енергію (катектичну увагу), здатна витягувати певні види психічного змісту з передсвідомого і переводити їх до тями. На відміну від первинних процесів, що протікають в несвідомому, система свідомого і передсвідомого оперує вторинним процесом, що характеризується логічним мисленням і мовою.

Підсвідоме – психологічний термін, що позначає те, що слабо усвідомлюється, бо лежить за порогом актуальної свідомості або взагалі їй недоступні. У своїх ранніх творах З. Фройд вживав цей термін як синонім несвідомого, але незабаром відмовився від нього, щоб уникнути двозначностей.

Несвідоме:

1) в широкому («описовому», за З. Фройдом) сенсі – той зміст психічного життя, про присутність якого людина або не здогадується в даний конкретний момент, або не знає про нього протягом тривалого часу, або взагалі ніколи не знала. Виділяються 2 види несвідомого: передсвідоме і власне несвідоме.

2) в більш строгому («динамічному») сенсі несвідоме на відміну від передсвідомого, вимагає великих зусиль або ж взагалі неможливого. Несвідоме в цьому сенсі може бути, по З. Фройд, як саме «низьке» (нестримні сексуальні та агресивні потяги Воно), так і саме «високе» в душевному житті (діяльність понад-Я).

Ід (Воно) – примітивні, інстинктивні й уроджені аспекти особистості (сон, їжа, дефекація, копуляція). Ід наповняє нашу поведінку енергією. Ід має своє центральне значення для індивідуума протягом усього життя, воно не має ніяких обмежень, воно хаотичне. Будучи вихідною структурою психіки, Ід виражає первинний принцип усього людського життя – негайну розрядку психічної енергії, стримування якої приводить до напруги в особистісному функціонуванні. Ця розрядка одержала назву принцип задоволення. Підкоряючись цьому принципу і не знаючи страху чи тривоги, Ід може становити небезпеку для індивідуума і суспільства. Також «Воно» відіграє роль посередника між соматичними і психічними процесами.

Его (Я) – це компонент психічного апарата, відповідальний за прийняття рішень. З метою перетворення і реалізації потреб у соціально прийнятному контексті, Его черпає з Ід частину енергії, забезпечуючи безпеку і самозбереження організму. Воно використовує стратегії осмислення і сприйняття у своєму прагненні задовольняти бажання і потреби «Воно». Его у своїх проявах керується принципом реальності, мета якого – збереження цілісності організму шляхом відтермінування задоволення до виникнення можливості його розрядки і/або відповідних умов зовнішнього середовища.

Супер-Его – останній компонент особистості, що розвивається, функціонально

визначаючи систему цінностей, норм і етики, розумно сумісних з тими, що прийнято в оточенні індивідуума. Будучи морально-етичною силою особистості, Супер-Его є наслідком тривалої залежності від батьків. Далі функцію розвитку бере соціум (школа, однолітки тощо). Супер-его підрозділяється на дві підсистеми: сумління і Его-ідеал. Сумління здобувається за допомогою батьківських покарань. Воно включає здатність до критичної самооцінки, наявність моральних заборон і виникнення почуття провини в дитини. Заохочувальний аспект Супер-Его – Его-ідеал. Він формується з позитивних оцінок батьків і призводить індивідуума до встановлення для себе високих стандартів. Супер-Его вважається цілком сформованим, коли батьківський контроль замінюється на самоконтроль.

3. Фройд вважав, що в процесі життя людина проходить кілька етапів, які відрізняються один від одного способом фіксації лібідо, способом задоволення інстинкту життя. При цьому З. Фройд приділяє особливу увагу тому, яким саме чином відбувається фіксація і чи потребує людина сторонній об'єкт для цього. Виходячи з цього, він виділяв кілька стадій психічного генезу протягом дитинства.

Оральна стадія (0-1 рік). Головне джерело задоволення концентрується на зоні активності, пов'язаній з годуванням. Ця стадія характеризується двома послідовними лібідонозними діями – смоктанням та укусом. Основна ерогенна зона цієї стадії – рот, засіб харчування, смоктання та первісного дослідження предметів.

Анальна стадія (1-3 роки). Лібідо концентрується навколо ануса, що стає об'єктом уваги дитини, яку привчають до чистоти. Тепер дитяча сексуальність знаходить своє задоволення в оволодінні функціями дефекації, випорожнення. Тут дитина зіштовхується з багатьма заборонами, тому зовнішній світ виступає перед нею як бар'єр, який вона має подолати, і розвиток набуває конфліктного характеру. На цій стадії повністю створена інстанція Я, і тепер вона здатна контролювати імпульси Воно.

Фалічна стадія (3-5 років). Характеризує найвищий ступінь дитячої сексуальності. Головною ерогенною зоною стають статеві органи. До сих пір дитяча сексуальність була аутоеротичною, зараз же вона стає предметною, тобто діти починають відчувати сексуальний потяг до дорослих людей. Перші люди, які привертають увагу дитини – це батьки. Лібідонозній прихильності до одного з батьків протилежної статі З. Фройд дав назву Едипового комплексу для хлопчиків та комплексу Електри для дівчаток, визначивши їх як мотиваційно-афективне ставлення дитини до батька протилежної статі.

Латентна стадія (5-12 років). Характеризується зниженням статевого інтересу. Психічна інстанція Я повністю контролює потреби Воно. Будучи відірваною від сексуальної цілі, енергія лібідо переноситься на освоєння загальнолюдського досвіду, закріпленого в науці і культурі, а також на встановлення дружніх стосунків з однолітками та дорослими за межами сімейного оточення.

Генітальна стадія (12-18 років). Характеризується поверненням дитячих сексуальних прагнень, тепер усі ерогенні зони об'єднуються, і підліток прагне однієї мети – нормального сексуального спілкування. Проте здійснення нормального сексуального спілкування може бути ускладнене, і тоді можна спостерігати феномени фіксації або регресії до тієї чи іншої з попередніх стадій розвитку з усіма їх особливостями. На цій стадії «Я» має опиратися агресивним імпульсам Воно, які знову дають про себе знати. Так, в цей час може знов з'явитися едипів комплекс, який штовхає молоду людину до гомосексуальності, переважливого вибору для спілкування осіб своєї статі.

Ідентифікація – ототожнення індивіда іншим об'єктом.

Поняття *захисних механізмів* було введено З. Фройдом для «загального позначення техніки, яку Его використовує в конфліктах, які можуть привести до неврозів».

Витіснення – переклад психічного змісту із свідомості в несвідоме і/або утримування його в несвідомому стані. Знаходиться під підтримкою певних несвідомих сил. Один з найважливіших захисних механізмів, завдяки витісненню неприйнятні для «Я» бажання стають несвідомими.

Заміщення – один з механізмів переходу несвідомих і неприйнятних для «Я» (над-Я) бажань в прийнятні форми. Результат заміщення – це невротичні симптоми, гостроти, помилкові дії, певні характеристики сновидіння та ін.

Сублімація – психоаналітичний термін, що означає один із психологічних захисних механізмів. Сублімація проявляється у заміні людиною однієї потреби, важливішої, але такої, яку не повністю можна задовольнити, іншою потребою, менш важливою, але такою, яку можна повніше задовольнити, або, відповідно, одного, привабливішого об'єкта іншим, менш привабливим, об'єктом. Відбувається у тому разі, якщо людині чомусь не вдається оволодіти привабливішим для неї об'єктом і задовольнити тим самим свою актуальну потребу.

Заперечення. Заперечення реальності (або конфлікту) виявляється в тому, що людина не сприймає окремі реальні ситуації, їх частини, об'єкти, конфлікти тощо. В психоаналізі заперечення розглядається як особлива форма супротиву. З цього приводу З. Фройд писав про те, що є такі клієнти, які поводяться «дещо дивно». Чим глибше рухається аналіз, тим складніше їм визнати спогади, що виникають.

Проекція – психологічний процес, який відноситься до захисних механізмів психіки, в результаті якого внутрішнє помилково сприймається як таке, що відбувається ззовні. Людина приписує іншим власні думки, почуття, мотиви, якості характеру тощо, вважаючи, що він/вона прийняли дещо, що відбувається ззовні, а не всередині цієї самої людини. По суті проекція є «віддаленням» загрози від себе. З. Фройд вперше описав це явище.

Інтроєкція – захисний механізм психіки, при якому особа (суб'єкт) переймає судження, властивості, способи поведінки оточуючих (найчастіше – значимих близьких – батьків).

Нормальний розвиток. Під розвитком розуміється функціональна адаптація індивідуума, яка відбувається в результаті взаємодії нормального фізіологічного зросту зі середовищним досвідом, опосередкованим розвиваються індивідуумом.

Невроз – в клініці: збірна назва для групи функціональних психогенних оборотних розладів, що мають тенденцію до затяжного перебігу. Клінічна картина таких розладів характеризується астеничними, нав'язливими та/або істеричними проявами, а також тимчасовим зниженням розумової і фізичної працездатності.

У психоаналізі вважається, що невротичний розлад включає в себе специфічні реакції Его на певні інстинктивні вимоги (в першу чергу сексуального характеру). Ті прагнення, які не можуть бути усвідомлені, Его намагається відобразити. Якщо Его безпорадне і нездатне впоратися з небезпекою, то зі збільшенням напруги інстинктивної потреби виникає травматична ситуація, в якій інстинктивне спонукання загрожує Его.

Тривога при цьому, а вірніше прихована за нею інстинктивна загроза, є рушійною силою психологічного захисту.

Психологічна травма відбувається тоді, коли подразник вивільняє настільки велику кількість енергії, що Его не може впоратися з нею в перебігу звичайного періоду часу.

Важливе поняття в психоаналізі – «інстинктивна небезпека». Вона є частиною травматичної ситуації, однак цього недостатньо, щоб викликати невроз. Багато людей здатні виносити сильне напруження, і при цьому у них не виникає невроз. Незадоволення виникає з ситуації, коли певні сексуальні вимоги, які сприймаються як небезпека, не можуть знайти задоволення. Умови, при яких виникає тривога не завжди одні й ті ж: кожен рівень розвитку Его і лібідо має відповідна попередня умова для тривоги.

Техніки психоаналізу.

Можна сказати, що чистота і коректність різних методик психоаналізу, за якими ретельно стежили основоположники цих методик, змінилася в 50-ті й наступні роки різними їх комбінаціями і поєднаннями, що дозволяє останні 30-40 років вважати періодом еkleктичного психоаналізу.

Психотерапевтичний контакт – механізм несвідомий. У виникненні контакту важливу роль відіграють установка, формований образ партнера (імідж), взагалі, активність несвідомого тієї особистості, з якою встановлюється контакт (здатність до емпатії – співпереживання). Можна назвати це здатністю до резонансу, набуття відповідних іншій людині ритмів психологічної діяльності. Значну роль відіграє в цьому інтуїція – несвідомі механізми розуміння один одним.

У процесі вислуховування вирішуються такі *психотерапевтичні завдання*:

- 1) первинне відреагування, полегшення у хворого, зменшення тривожності, напруги;
- 2) збір у хворого так званого динамічного аналітичного матеріалу (факти життя, оцінки, сновидіння, фантазії, внутрішня суб'єктивна «концепція хвороби», взаємовідносини з людьми, конфлікти тощо);
- 3) вивчення перенесення, контрперенесення і опору;
- 4) вивчення механізмів психологічного захисту у хворого, його «іміджу», ролей, узятих ним на себе;
- 5) створення ведучим свого власного образу і орієнтований вибір психокорекційного стилю («батько», «друг», «співрозмовник», «маг», «суперник» тощо). Зрештою, мова йде про пробудження взаємної симпатії, психокорекційного контакту. Сам по собі контакт як перенесення і опір, теж є об'єктом подальшого аналізу.

Метод вільних асоціацій – психоаналітична процедура вивчення несвідомого, у процесі якого індивідуум вільно говорить про все, що приходить в голову, незважаючи на те, наскільки абсурдним або непристойним це може здатися. Один з перших проєктивних методів.

Перенесення і аналіз перенесення.

«Перенесення» буквально означає перенесення або переміщення чого-небудь куди-небудь. У психотерапевтичному значенні «перенесення» є перенесення у взаємини з консультантом:

- Свого життєвого досвіду (у тому числі досвіду спілкування, моделей поведінки, звичок тощо),
- Реакцій у зв'язку з тими асоціаціями, які викликає особистість консультанта,
- Своїх думок і очікувань від консультанта і всього консультативного процесу (позитивних і негативних).

Для розуміння явища перенесення необхідно розглянути два відкриття З. Фрейда, які лягли в основу відкриття явища перенесення.

1. *Теорія шаблонів.* З раннього дитинства люди встановлюють певні стереотипи, або шаблони (патерни), під які підганяється сприйняття інших людей, очікувань і власних реакцій. Досвід попередніх відносин часто стає своєрідним «прокрустовим ложем», і всі майбутні відносини, а особливо найважливіші, підганяються під усталений стереотип.

2. *Вимушене повторення.* У людей є потреба створювати повторювані програші ситуацій і відносин, які були особливо скрутними або проблематичними у ранні роки життя. На перший погляд, все виглядає так, як якщо б людина намагалася знову і знову організувати щасливий кінець якої-небудь попередньої ситуації, яка коли-то закінчилася невдало. Але це йому знову і знову не вдається. З. Фрейд вважав, що біль, заподіяна первісної ситуацією, фіксується і змушує людину періодично приводити себе до несвідомої спроби зрозуміти, що ж відбувається і чому виходить саме так.

Перенесення захистів – це відтворення захисної ворожості, підозр і неприйняття консультанта. Насправді, захисту покликані лише закрити від консультанта і, найголовніше, від самого клієнта високу значимість для останнього їх психотерапевтичних взаємин.

Отже, *перенесення* – це реакція захисту і з цієї точки зору має характерні *рис*.

1. Перенесення – це несвідомий процес. Хоча почуття клієнта стосовно до консультанта можуть бути і цілком свідомими, але сам факт, що вони привнесені з інших, більш ранніх відносин, не усвідомлюється.

2. Перенесення – це помилкова реакція. Перенесення завжди помилковий у тому сенсі, що клієнт завжди приписує консультанту риси, властиві іншим людям і в інших обставинах.

3. Перенесення буває позитивним і негативним. Необхідно враховувати, що поняття позитивного і негативного перенесення не мають ніякого відношення до його корисності чи непотрібності. Позитивний і негативне перенесення – це лише загальний емоційний настрій клієнта по відношенню до консультанта.

Опір і його аналіз. Опір і психологічний захист – типові феномени психоаналітичного процесу, який і полягає в інтерпретації цих явищ. Тлумачення класичного типу пов'язані з намаганням аналітика знайти причини опору в ранньому дитячому досвіді. При цьому важливі інтерпретації, зумовлені актуальним станом особистості і психіки клієнта. Передовсім тлумачення сприяють свідомому переробленню патогенного змісту, а його розуміння і прийняття – розвитку і гнучкості Я клієнта.

Опір – специфічна установка клієнта на заперечення знань, одержаних у результаті інтерпретації несвідомого змісту і витіснених бажань.

У психоаналізі слід розрізняти *опір Супер-Его* (совість, відчуття провини, страх соціального несхвалення) і *опір Его* (опір усвідомленню витісненого). Опір Супер-Его можна подолати на рівні базових терапевтичних установок (безоцінного схвалення, конфіденційності, емпатії). Опір Его потребує змістових інтерпретацій, ретельного реконструювання переживань клієнта. Іноді тривогу, пов'язану із загостреною чутливістю Над-Я, може вгамувати вчасно здійснене саморозкриття ведучого. Тому дотримання принципу «неупередженого дзеркала» не завжди виправдане – стурбованому батькові або невпевненому чоловікові можна розповісти про те, як ведучий розв'язує власні проблеми в цій сфері. Для правильного рішення (де, коли і в якій формі варто це робити) потрібен досвід, а інколи достатньо тактовності і чуття міри.

Інтерпретація є найбільш важливою аналітичною процедурою. Процес аналізування включає конфронтацію, коли явище повинно стати очевидним для свідомого Его клієнта.

Прояснення відноситься до тих дій, які мають на меті помістити аналізований психічний феномен в чіткий фокус. Наступний крок при аналізуванні – *інтерпретація*, яка в психоаналізі є остаточною і вирішальною дією. Інтерпретувати – значить робити неусвідомлені феномени усвідомленими. Функція інтерпретації спрямована на збільшення самосвідомості, сприяє інтеграції завдяки осмисленню клієнтом внутрішніх процесів. Останній крок у аналізуванні – ретельне *опрацювання*. Цей термін відноситься до комплексу процедур і процесів, які спостерігаються після інсайту.

Інтерпретація сновидінь. Класичним прикладом інтерпретації служить тлумачення сновидінь. Психоаналіз заснований на переконанні, що сновидіння мають психологічне значення, підійти до якого можна через інтерпретацію. З. Фройд вважав, що сновидіння мають первісний текст, оголошення якого натрапляє на цензуру, так що сновидіння доводиться переписувати у формі, незрозумілій цензору.

Аналіз помилкових дій. До помилкових дій відносять застереження (обмовки), описки. У певному сенсі такими можна вважати забування намірів, запам'ятання імен і назв, загублення й приховування речей. Сюди ж відносяться омани, помилкові дії.

Самоаналіз – вивчення людиною самої себе, прагнення пізнати свій внутрішній світ, спроба проникнути в глибини своєї власної психіки.

Завжди вважалося, що для кращого розуміння інших людей перш за все необхідно пізнати себе.

З. Фройд вважав, що самоаналіз, що включає інтерпретацію власних сновидінь, може виявитися корисним і необхідним для людини з нормальною психікою. Більше того, він підкреслював: для того щоб стати психоаналітиком, необхідно починати з аналізу своїх, а не чужих сновидінь.

Показання та протипоказання до психоаналітичної терапії залежать від багатьох факторів: характеру захворювання, особистості хворого, організації

психокорекційної допомоги тощо. Слід враховувати, що психоаналіз – це тривале лікування (3-5 років). Тому, перш ніж рекомендувати його хворому, потрібно зважити всі реальні можливості.

Особистість психоаналітика. На відміну від інших напрямків, виключно важливе значення особистості психолога приділяється в психоаналізі. Не випадково обов'язковою професійною вимогою до психоаналітика є проходження особистого аналізу. Виділення психолога, як людини і особистості, досягло найвищого рівня в аналітичній юнгіанській психотерапії. По суті ведучий і його клієнт в процесі роботи піднімаються над звичайним професіоналізмом і виходять на рівень духовного професіоналізму, коли головним критерієм є вже не володіння конкретним набором психотехнічного інструментарію, а особиста духовність. З цього приводу К. Юнг зазначав, що «для результату душевного лікування особистість лікаря (так само, як і клієнта) часто набагато важливіша, ніж те, що лікар говорить і думає». Крім цього робиться принциповий акцент на таких професійних особливостях:

- 1) Відмова від переваги над клієнтом, особливо тоді, коли у нього духовно-особистісний рівень вище, ніж у самого психолога.
- 2) Моральність і психічна збалансованість (можна сказати психологічна відпрацьованість).
- 3) Неприпустимість дилетантства і профанації.
- 4) Надання провідної ролі природі й проходження за нею.
- 5) Відмова від особистого індивідуалізму і власних переконань в процесі практичної роботи.
- 6) Пріоритетність практики та емпіричного досвіду.
- 7) Високий філософсько-діалектичний рівень.

1.2. Питання для самоконтролю

- Як відбувається психоаналіз за З. Фройдом?
- Що таке принцип задоволення?
- Які рівні свідомості виділив З. Фройд? Опишіть їх.
- Які захисні механізми виділяв З. Фройд?
- Що в психоаналізі мається на увазі під терміном «опір»? Чому дослідження опору так важливо?

1.3. Питання для дискусійного обговорення.

- Як несвідоме та свідоме можуть впливати на наше повсякденне життя?
- Для чого людині захисні механізми? Чи необхідні вони взагалі?

II. Практичні вправи

Вправа на розвиток мовчазного невтручання (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок мовчазного невтручання.

Методичні рекомендації. Пари «клієнт-ведучий» розсідаються по периметру приміщення так, що виконуючий роль клієнта сидить обличчям до стіни, а «терапевт» – за його плечем, так близько, як йому зручно чути свого «клієнта». Інструкція клієнтові: говорити про що завгодно в режимі вільних асоціацій. Інструкція терапевта: слухати виключно мовчки і тільки в тих випадках, коли, на його думку, клієнт потребує підтримки, торкатися до його плеча.

Незважаючи на простоту інструкції, виконання даної вправи супроводжується дуже сильними емоціями і дає багато матеріалу для обговорення. Дана ситуація умовно відтворює становище клієнта на кушетці, коли він не бачить аналітика, залишається один на один з внутрішніми переживаннями, що провокує сильну регресію. У позиції клієнтів учасники виявляють, що подібний монолог багаторазово збільшує швидкість поглиблення аналізу, що вони починають дуже швидко рухатися до ключових для себе проблем і відкривають ті теми, про які раніше не наважувалися говорити.

Виконання даної вправи показує також, що орієнтація на підтримку візуального

контакту з терапевтом, залежить від вибору тем, де підтримка і схвалення часто є стримуючим фактором, що перешкоджає розвитку навичок вільного асоціювання.

Для терапевтів важливо побачити, що клієнти не тільки можуть обходитися без їхнього втручання (що знімає у початківців тривогу відповідальності за роботу і просування клієнта), але більше того – що втручання (навіть у формі легкої підтримки – дотику) може сприйматися як оцінне вторгнення терапевта у внутрішню роботу клієнта, особливо коли терапевти плутають власну потребу в участі з потребою клієнта в підтримці.

Вправа на розвиток навичок контрзапитання (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок контрзапитання.

Методичні рекомендації. Ця вправа виконується в малих групах по 6-7 чоловік. Кожній групі учасників лунає список типових клієнтських звернень (питань або прохань) з наступною інструкцією: «перевести» дані звернення в припущення, спробувати зрозуміти їх не як питання, а як деякі повідомлення клієнтів щодо поточної корекційної взаємодії.

Примірний перелік звернень: Скільки Вам років? Яка у Вас освіта? Ви одружені (заміжня)? У вас є діти? Як давно ви працюєте? Скільки у Вас клієнтів? Як ви себе почуваєте? Я, напевно, зовсім замучив Вас своїми проблемами? Як Ви терпите таке цілий день: скарги, нещастя? Я вчора цілий день думав про нашу роботу. Ви користуєтеся гіпнозом?

Змістовно ця вправа орієнтована на розвиток навичок побудови гіпотез і інтерпретації. Її виконання не передбачає відкриття якоїсь «правильної» відповіді, так як дуже багато чого в побудові інтерпретації залежить від ситуативного контексту. З цієї точки зору, чим більше можливих контекстів і смислів побачать у цих зверненнях слухачі, чим більше відповідних відповідей вони запропонують, тим краще використовується навчальний потенціал даної вправи.

При виконанні вправи важливо пам'ятати, що будь-яка інтерпретація може бути використана ведучим в цілях захисту і подібні «перекази» питань у припущення також виконують цю функцію. Для початківців такий навик може бути дуже корисним, але його жорстка автоматизація та ригідне використання не конструктивні. Питання про те, коли і на які питання клієнтів варто відповідати, а які необхідно інтерпретувати, може стати самостійною темою для обговорення з групою.

Вправа на виявлення контрперенесення (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: виявлення контрперенесення.

Методичні рекомендації. Дана вправа виконується в трійках: терапевт-клієнт-супервізор. Учасникам у позиції терапевтів пропонується вибрати собі супервізорів, з якими вони беззмінно працюватимуть у цій вправі. Вправа виконується в три етапи. На першому етапі пари терапевт-супервізор розсідаються досить далеко один від одного, ділячи простір на умовні терапевтичні кабінети.

Завдання терапевтам: «Підтримувати терапевтичний діалог з клієнтами, орієнтуючись скоріше на розуміння почуттів, ніж на інтерпретації та інші інтервенції». Завдання супервізора: «Відстежувати взаємодію терапевта з мінливими клієнтами, звертати увагу на виникаючі в діалозі труднощі терапевта і стежити за часом прийому».

Клієнтам пропонується розповідати про якісь проблеми, змінюючи терапевтів. При цьому можна говорити про одне й те ж або міняти теми розмови від терапевта до терапевта.

Під час першої частини вправи клієнти чотири рази міняють терапевтів, переходячи з «кабінету» в «кабінет». Тривалість кожного прийому 7 хвилин.

У другій частині вправи беруть участь тільки пари терапевт-супервізор. Як правило, учасники програми в позиції клієнтів після дуже інтенсивної півгодинної взаємодії потребують додаткового відпочинку на цей час.

Завдання терапевтам: «Обговорити з супервізором найбільш складні ситуації взаємодії, проаналізувати власні почуття і те, яким чином такий емоційний резонанс міг бути викликаний власними проблемами».

На третьому етапі виконання вправи обговорюється з усією групою, послідовно аналізуються відгуки клієнтів, терапевтів і супервізорів.

Дана вправа викликає сильні емоційні реакції як у клієнтів, так і у терапевтів.

Клієнти при її виконанні помічають, що їм рідко вдається зберегти пред'явлену проблему в незмінному вигляді: розповідаючи про свої труднощі кожному терапевту, вони переходять на більш глибокий рівень їх розуміння. Зміни тем виникають у тому випадку, коли збільшення швидкості просування сприймається учасниками як небезпечне. Безперервність динаміки внутрішніх процесів при зміні терапевтів робить для учасників очевидним положення про те, що просування в роботі значно більше залежить від зусиль самого клієнта, ніж від особливостей того чи іншого терапевта. При аналізі вкладу конкретного терапевта учасники частіше відзначають різницю в стилістиці характеристик взаємодії, ніж у рівні просування.

Для терапевтів дана вправа моделює ситуацію звантаженого робочого дня, пред'являє високі вимоги до внутрішньої стабільності. Швидкість зміни клієнтів провокує інтенсивні емоційні реакції і можливість «западання» в чиїсь проблеми. Особиста неопрацьованість тих чи інших тем терапевта при зустрічі з подібним запитом зазвичай викликає сильний взаємний резонанс, спільне «залипання» в проблему і руйнує терапевтичний характер взаємодії. Такі переживання в цій вправі яскраво висвітлюють «хворі мозолі» терапевтів і зайвий раз підкреслюють необхідність власної терапії.

Вправа на розвиток навички аналізу контрперенесення (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок аналізу контрперенесення.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в парах терапевт-клієнт. На першому етапі клієнт розповідає про проблему, терапевт мовчки слухає і уважно відстежує власні переживання, які спливають по ходу розповіді. На другому етапі терапевт повідомляє про свої емоційні реакції під час вислуховування клієнта, а клієнт мовчить і звертається всередину себе, намагаючись зрозуміти, які з цих почуттів відображають його переживання, а які не відповідають їм. На третьому етапі відбувається обговорення, в якому учасники «сортують» контртрансферентні почуття терапевта і визначають їх приналежність.

Теоретично ця вправа ілюструє схему контрперенесення, з виділенням у ньому ряду складових: 1) власного перенесення терапевта (коли клієнт виступає для терапевта як значущий інший з минулого або ж коли терапевт бачить у клієнті себе, що зіткнувся з тією ж проблемою), 2) відповідного (коли терапевт відчуває те, що несвідомо переживає клієнт) і 3) додаткового контрперенесення (коли терапевт «вловлює» почуття партнерів клієнта по взаємодії). Однаково цінно позначення всіх складових контрперенесення. Прояв власного перенесення терапевта знову показує його спотворюючий вплив на те, як він розуміє клієнта, і повертає учасників до необхідності власного опрацювання. Виявлення відповідного контрперенесення, «озвучування» терапевтом неусвідомлюваних переживань клієнта, як правило, викликає великий емоційний резонанс і дає сильний поштовх до подальшої роботи над проблемою. Феномен додаткового контрперенесення дозволяє додати інформацію, яка змінює звичне бачення ситуації клієнтом.

Вправа на розвиток аналізу терапевтичної ситуації (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок аналізу терапевтичної ситуації.

Методичні рекомендації. Вправа виконується у парах клієнт-терапевт, при цьому клієнтам надається можливість самостійно вибрати собі терапевтів. На першому етапі відтворюється типова терапевтична ситуація, на другому – дається додаткова інструкція: спробувати визначити, чи пов'язані між собою вибір клієнтом терапевта і представлена проблема, тобто чому даному терапевту була розказана саме ця ситуація.

Дана вправа орієнтована на відкриття феномена перенесення в терапевтичній ситуації. Як правило, в спільному обговоренні учасники вправи легко знаходять паралелі між особливостями проблемних взаємин клієнта із значущими особами та

особливостями взаємин з терапевтом: або терапевт відтворює позицію значущого іншого, або позицію самого клієнта в проблемній взаємодії. У першому випадку клієнт знову переживає в терапевтичній ситуації минулі труднощі, у другому випадку – відчуває себе в ситуації так, як відчували себе з ним його минулі партнери. Якщо для аналізу позицій використовуються контртрансферентні почуття терапевта, то два варіанти перенесення легко узгоджуються з відповідним або додатковим контрперенесенням.

При аналізі терапевтичної ситуації можливий і зовсім інший варіант, коли учасники виявляють схожість значущої проблематики клієнта і терапевта, яка теж може визначати вибір терапевта і запропонованої для аналізу теми. Якщо в перших двох варіантах вибір терапевтів часто супроводжується складними, суперечливими переживаннями, в яких є відтінки негативних почуттів, то в даній ситуації взаємодії вибір терапевтів забарвлений сильними позитивними почуттями і клієнти коментують його зауваженнями типу: «Я відчував, що саме ти зрозумієш мене найкраще». Очевидно, що в даному випадку в контртрансферентних почуттях терапевта звучатимуть відгомони власних проблем і лише міра їх опрацьованості визначатиме успішність аналітичної взаємодії.

Вправа на розвиток навичок символічного розуміння симптомів (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок символічного розуміння симптомів.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в малих групах по 6-7 чоловік у режимі мозкового штурму. Кожній групі лунає список, що включає перелік окремих симптомів або психосоматичних захворювань в цілому, з інструкцією: спробувати визначити психологічний зміст даних симптомів. Для цього учасникам рекомендується шукати аналогії в психологічних і фізіологічних процесах, користуючись будь-якими вільними асоціаціями.

Захворювання (з ДСМ-3): 1. ожиріння-схуднення, 2. бронхіальна астма, 3. гіпертонія, 4. нейродерміт та ін шкірні захворювання, 5. діабет, 6. ревматичний артрит, 7. тиреотоксикоз (гіперфункція щитовидної залози), 8. виразкові хвороби, 9. аутоімунні захворювання, 10. остеохондроз.

Симптоми: 1. головний біль, 2. травматизм, 3. клубок у горлі, 4. запори, 5. проноси.

У списку можуть бути і прояви, симптоматичні для окремих людей, але не припускають будь-які розлади, наприклад: 1. повільна їжа з ретельним пережовуванням їжі, 2. швидка їжа з заковтуванням непережеваної їжі, 3. часте використання мату, нецензурних виразів тощо.

Дана вправа направлена на розвиток основного інструменту символізації – вільного асоціювання. З. Фройд ввів вільне асоціювання в терапевтичну практику як основне правило психоаналізу. У роботах К. Юнга цей метод отримав подальший розвиток і був представлений як ампліфікація, де вільне асоціювання є лише кроком на шляху до «нарощування» асоціацій – смислів навколо досліджуваного образу. За своїм завданням і формою виконання дану вправу ближче до юнгівського підходу до вільного асоціювання. У кожному разі це важливий навик і для клієнтів, і для корекційної позиції. Як правило, клієнтський досвід учасників програми буває дуже малий або відсутній зовсім, тому немає можливості спертися на нього при виконанні цієї вправи. У свою чергу, запропоноване завдання дозволяє навчитися вільному асоціюванню і таким чином додатково вирішує і клієнтські завдання учасників. Більш того, групова форма вправи має додаткові можливості, показуючи учасникам різноманітні способи «відпускати» свою фантазію.

Тлумачення сенсу психосоматичних захворювань передбачає знання учасниками фізіологічної, тілесної складової кожного розладу, тому за відсутності в групі лікарів ведучому потрібно бути готовим до того, щоб самому відповісти на відповідні питання. Для груп, що складаються переважно з психологів, краще сформулювати завдання з більш зрозумілих захворювань або використовувати перелік окремих симптомів.

Так само, як і у вправі з Контрзапитання, важливо пам'ятати, що завдання передбачає визначення якогось одного, «справжнього» сенсу симптому і орієнтує учасників на пошук і перебір самих різних можливостей. З цієї точки зору, чим більш різноманітними будуть варіанти відповідей, тим краще для розуміння симптому як символічного прояву переживання, оскільки символ – це несуперечливе поєднання різних і навіть суперечливих смислів в одному образі. Саме тому один і той же симптом у різних клієнтів може мати різний зміст, а різні симптоми у одного клієнта – однаковий зміст.

Більш важкий варіант завдання – введення в список симптоматичної поведінки типових клієнтських проявів, наприклад: 1. дуже висока швидкість мови, 2. стрімке завершення контактів без прощання, 3. повільне, довге прощання при завершенні контакту, 4. подяка з приводу і без нього при завершенні контакту тощо.

Інструкція в цьому випадку може бути сформульована з доповненням: побудувати гіпотезу про об'єктні відносини клієнта; тоді виконання цієї вправи припускає опору на контртрансферентні почуття ведучого.

Вправа на розвиток навичок створення символів (Л. Кроль, Є. Пуртова)

Мета: розвиток навичок створення символів.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в парах клієнт-терапевт. Інструкція терапевтам: спробувати «вловити» в мові клієнтів образи, аналогії, порівняння, пов'язані зі значимими переживаннями, по можливості використовувати їх у діалозі.

Вправа орієнтує навчитися спільно з клієнтом створювати символи у терапевтичному діалозі. Інструкція дається досить розпливчасто спеціально для того щоб учасники програми змогли спробувати різні способи досягнення мети і в подальшому груповому обговоренні вправи обмінятися ними, побачити широкий діапазон цих способів. У їх числі може бути не тільки акцентування власних слів клієнта, а й прямі запитання: «На що це схоже?». Або припущення «Це як...?» та ін. Дуже важливо, щоб учасники змогли побачити, який емоційний резонанс викликає у клієнтів використання терапевтом їх значущих образів, як змінюються при цьому смислові акценти перепереживань.

Вправа на виявлення символічного змісту представленого клієнтом матеріалу (Л. Кроль, Є. Пуртова).

Мета: розвиток навичок аналізу символічного змісту.

Методичні рекомендації. Вправа виконується в два етапи. На першому етапі учасники групи об'єднуються в пари і розповідають один одному будь-який свій сон. Потім міняються партнерами і знову обмінюються снами, але вже вибираючи, який сон розповісти – свій чи попереднього партнера. Якщо вибирається не свій сон, він все одно розповідається як свій, від першої особи. Далі вони знову змінюються партнерами, тепер у них вже більший вибір снів, який вони можуть представити партнеру. І так до тих пір, поки кожен з учасників не отримає набір з 4-5 чужих снів.

На другому етапі група ділиться на ведучих і клієнтів. Інструкція клієнтам: вибрати будь-який з почутих снів і представити його ведучому як свій власний.

Наданий цією вправою матеріал настільки великий, що така вправа може бути використана для вирішення цілого ряду навчальних завдань. У даному тренінгу ця вправа призначена для того, щоб побачити, як можуть символічно виражатися переживання, але непрямим чином працює і на вміння підтримувати психоаналітичні рамки.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Основные направления современной психотерапии / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян. – М.: Когито-Центр, 2000. – 267 с.
- Шульц Д., Шульц Э. История современной психологии / Д. Шульц, Э. Шульц. – СПб.: Питер, 1998. – 532 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток поведінкового напрямку.
- Класичне обумовлення І. Павлова. Біхевіоризм.
- Навчальна модель. Постановка цілей. Вимірювання і оцінювання. Стимул, реакція і обумовлення. Спадкові задатки і формування навичок.
- Оперантна поведінка. Позитивне і негативне підкріплення.
- Реципрокне гальмування Дж. Вольпе. Теорія інкубації Г. Айзенка.
- Оцінка впевненості у собі. Репетиція впевненої поведінки.
- Метод систематичної десенсибілізації. Методика «федінг». Парадоксальна інтенція. Техніки позитивного і негативного підкріплення. Метод конфронтації з лякаючим стимулом.
- Методика соціального тренінгу. Тренінг релаксації. Когнітивне переструктурування. Домашнє завдання.

1.1. Теоретична довідка

Історія виникнення та розвиток

Біхевіористична терапевтична модель, заснована на теорії навчання, сильно відрізняється від психодинамічної моделі, чий вплив на психотерапію в ХХ ст. був найбільш сильним, а також від гуманістичної моделі, прихильниками якої були К. Роджерс і його однодумці. Біхевіористична модель була розроблена в лабораторних умовах і як і раніше передбачає в першу чергу наукову точність, ретельні вимірювання і контрольований вплив на спостережувані події. Багато біхевіористичних формулювань, фундаментальних законів процесу навчання стали результатом експериментів на дрібних лабораторних тваринах в чітко контрольованих умовах. Більшості студентів – психологів знайоме ім'я російського фізіолога І. Павлова, який відкрив умовний рефлекс. Інтерес І. Павлова до того, як тварини пристосовуються до середовища проживання і вчаться реагувати на те, що відбувається в ньому при зміни, привело його до експериментів, які вивчали слиновиділення у собак у відповідь на дзвінок, з яким раніше поєднувалося пред'явлення їжі. Ці основоположні експерименти дали потужний поштовх дослідженням законів поведінки, і в даний час об'єктом цих досліджень стала людина. Вперше термін «поведінкова терапія» незалежно один від одного вжили А. Лазарус в 1958 р. і Г. Айзенк в 1959 р., маючи на увазі застосування методів експериментальної психології для дослідження проблеми поведінки людини. Сьогодні ця методологія відіграє надзвичайно важливу роль у розробці прагматичних підходів до великого числа психологічних проблем і у визначенні ефективності лікування за допомогою ретельно контрольованих досліджень.

Фахівці з поведінкової терапії тільки починають розробляти групові методи роботи. Спочатку застосування біхевіористичних принципів в клінічній практиці стимулювалося лабораторними експериментами, які показали, що враховуються параметри, наприклад ймовірні підкріплення, можуть впливати на вербальну активність і на лідерський статус членів досліджуваної групи. Грунтуючись на цих результатах, клініцисти біхевіористичної орієнтації об'єднали традиційні форми роботи в групах і поведінкові методики. Поведінкові терапевти проявили велику активність в перекладі концепцій роботи з групами на мову теорії соціального навчання. Їх основний інтерес полягав у тому, щоб зняти наліт містицизму з методів, якими користуються керівники психокорекційних груп, і з цією метою вони прагнули звести в групах взаємодії до стимулів і реакцій на них.

З недавніх пір керівники поведінкових груп стали застосовувати більш директивні методи структуризації роботи в групах і придушення спонтанних

внутрішньогрупових процесів, щоб краще користуватися тими перевагами, які є у специфічних поведінкових методик. По більшій мірі, вони, в цілях економії часу і грошей, просто переносять методи індивідуальної терапії на всю групу, а ефекти групової динаміки при цьому ігнорують. Наприклад, декількох клієнтів, які страждають фобіями, можна об'єднати в одну групу для лікування методом систематичної десенсибілізації. Такий підхід є не що інше, як проведення індивідуальної терапії в умовах групи, схожий з роботою «один на один» в гештальт-групах, або групах транзактного аналізу.

Багато поведінкових терапевтів аж ніяк не відмовляються від об'єднання використовуваних ними методів з більш традиційними підходами до групової терапії, оскільки це дає можливість більш повно використовувати все розмаїття досвіду, яким володіють члени групи, і таким чином створити більш широкую основу для набуття ними нових життєвих навичок. Практично будь-які поведінкові проблеми неминуче мають відношення до взаємодій з іншими людьми. Це очевидно, коли справа стосується нестачі комунікативних навичок, або невміння призначати побачення, або нездатності до близьких стосунків. Але навіть в симптомах тривожності або в таких шкідливих звичок, як паління або переїдання, зазвичай можна виділити компоненти, пов'язані з міжособистісними відносинами. Присутність або відсутність інших людей може посилювати або послаблювати проблемну поведінку. Група – це мікрокосмос, в якому відображається увесь реальний світ. Це – система соціальних відносин, в якій можна придбати соціальні навички. Більше того, група робить більш стабільними відносини між клієнтом і ведучим, даючи можливість першому оцінювати другого і не дозволяючи ведучому нав'язувати клієнту власні установки. Як не називати групи – психотерапевтичними групами, групами тренінгу або тренінгу умінь, – закони навчання у всіх випадках однакові. У цьому сенсі відмінності стосуються лише складу груп і поставлених перед ними завдань.

Основні поняття

У фокусі уваги поведінкового підходу спостерігається поведінка. Фройдистські концепції несвідомого, придушення і перенесення підкреслено відкидаються або, в крайньому випадку, переводяться на менш символічну мову. Поведінкові психотерапевти зазвичай працюють з проблемними формами поведінки безпосередньо і не вдаються в дослідження їх причин або історичних коренів. Біхевіористи цілком допускають, що поточні проблеми можуть бути результатом подій минулого, але воліють впливати на спостережувану поведінку і на ті фактори, які існують у даний момент. Вирішальне значення надається вивченню поведінки в тих умовах, де вона проявляється. Іноді рекомендоване втручання стосується не поведінки як такої, а саме умов, в яких мають місце спостережувані поведінкові реакції. Концептуальні засади груп тренінгу умінь несуть на собі виразний відбиток біхевіоризму.

«Класичне обумовлення» І. Павлова. Класичне обумовлення – це процес навчання, при якому раніше нейтральний стимул починає асоціюватися з іншим стимулом внаслідок того, що другий стимул супроводжує перший.

І. Павлов припустив і довів, що нові форми поведінки можуть виникати в результаті встановлення зв'язку між вродженими формами поведінки (безумовними рефlekсами) і новим подразником (умовним подразником). У разі збігу в часі і просторі умовного (нового) і безумовного (стимулом безумовної реакції) подразника, новий подразник починає викликати безумовну реакцію, і це призводить до абсолютно нових особливостей поведінки. Сформований таким чином умовний рефлекс може у подальшому слугувати базою для формування умовних рефлексів другого і вищих порядків.

Таким чином, на думку І. Павлова, вся поведінка людини може бути зрозумілою, вивченою і передбаченою на основі знання ланцюжка умовних рефлексів, механізмів їх формування та загасання.

Свої експерименти І. Павлов проводив на тваринах, переважно – на собаках. Класичний умовний рефлекс, ретельно вивчений І. Павловим і співробітниками,

включав в себе асоціацію слиновиділення при вигляді їжі у собаки і будь-якого іншого умовного стимулу (наприклад, звук дзвіночка).

Якщо протягом деякого часу умовний рефлекс не отримує підкріплення, тобто умовний стимул досить тривалий час не супроводжується безумовним, то відбувається згасання умовного рефлексу – умовний стимул перестає викликати безумовну реакцію.

І. Павлов не робив особливих відмінностей між умовним та безумовним рефлексом, вважаючи, що нова форма поведінки (умовний рефлекс) принципово ідентична безумовному і сама може слугувати базою для формування умовних рефлексів вищого порядку.

Слід зазначити, що І. Павлов не бачив принципової різниці між фізіологією людини і тварин. Він вважав, що закономірності, встановлені в експериментах над тваринами, можуть бути без додаткової модифікації застосовані до пояснення формування нових способів поведінки людини.

Всю складність поведінки людини, всю історію його навчання, таким чином, можна було б представити як складний ланцюг умовних рефлексів, взаємопов'язаних і взаємозалежних, передбачуваних і вимірюваних. Ця перспектива надихнула багатьох дослідників на спроби використання теорії рефлексів в цілях психотерапії.

Біхевіоризм – це напрямок в психології, який виник на початку ХХ ст., поставивши своєю метою створити «науку про людську поведінку». Прихильники цього напрямку стверджували, що єдиним предметом дослідження в науковій психології повинна бути поведінка, за якою можна спостерігати, яку можна вимірювати. Свою теорію поведінки вони створювали індуктивним способом, а саме: спочатку збирали окремі «факти» того, що і як роблять люди. Ці дослідники ретельно визначали і контролювали стимули, які було пред'явлено в експерименті, а потім спостерігали і записували поведінкові реакції на ці стимули. Отже, вони не створювали своєї теорії, а цілеспрямовано конструювали її крок за кроком, проводячи спочатку прості експерименти, а потім розробляючи вже більш складні. Оскільки цих дослідників цікавили зовнішні доступні для спостереження і вимірювання форми поведінки, їх назвали біхевіористами.

Біхевіоризм веде своє походження, головним чином, від робіт І. Павлова з умовних рефлексів, а також від досліджень Д. Уотсона з научіння. Методологічною основою цих теорій є концепція *tabula rasa* Д. Локка, згідно з якою у людей немає ніяких вроджених ідей, а їх психіка формується під впливом зовнішнього середовища. Біхевіористи виходять з того, що людина народжується лише як реактивна істота, яка просто реагує на зовнішній вплив. Кожний індивід формується завдяки процесу утвердження зв'язків між стимулами і своїми реакціями на них або між варіантами поведінки і їх наслідками. Отже, процес научіння проходить автоматично. Біхевіористи не займаються аналізом того, що відбувається між стимулом і реакцією. З їх точки зору, психіка і особливо її внутрішня робота, практично не може бути доступною для спостереження і описування з позицій зовнішнього спостерігача. Будучи послідовними, біхевіористи не визнають ні безсвідомих, ні генетичних детермінантів поведінки.

Навчальна модель

У групах тренінгу умінь присутнє прагнення об'єднати дидактичні засоби навчання з навчанням на основі безпосереднього досвіду. На набуття досвіду спрямовано багато вправ, пропоновані в таких групах, але в цілому форма роботи в них явно навчальна, що відповідає відходу від лікувальної медичної моделі та переорієнтації на рішення проблем, яка вимагає певних умінь. Заняття в таких групах більш схожі не на психотерапевтичні сеанси, а на інструктаж. До учасників ставляться не як до клієнтів з певними діагнозами, а як до студентів, які прагнуть виправляти недоліки, які вони в себе знаходять, і вдосконалювати своє вміння жити. Замість того щоб пропонувати лікування, керівники таких груп дають систематизовані інструкції щодо зміни способів поведінки і життєвих установок, а також щодо досягнення цілей, які учасники ставлять перед собою.

Для керівників груп тренінгу умінь найбільший інтерес представляє вивчення нормального розвитку особистості, а не психологічні аномалії. У таких бестселери, як

«Passages» Г. Шихи і «The Seasons of a man's Life» Д. Левінсона, сказано, що на кожному етапі життя людини перед нею постають певні завдання, і їй потрібні певні вміння, щоб вона змогла подолати критичний період і досягти нового рівня зрілості. Наприклад, тому, хто подумає про вступ у шлюб, слід розширювати репертуар умінь, необхідних для об'єднання двох унікальних особистостей, що володіють кожна своїм стилем життя, в гармонійне ціле. Якщо необхідні вміння не сформовані на відповідному етапі розвитку, людина опиняється в невідповідному становищі при зустрічі з майбутніми труднощами і стресовими ситуаціями.

Одним із критичних періодів життя є перетворення підлітка в дорослу людину, коли вперше виникає необхідність зробити безліч життєво важливих виборів. На цьому етапі набуваються вміння вступати в міжособистісні стосунки, задовольняти свої потреби, справлятися з тривогою і неспокоєм, а також інші життєво важливі навички, які визначають майбутні удачі і невдачі у встановленні близьких відносин і досягнення незалежності і компетентності в роботі та в інших сферах життя. Є безліч причин, за якими людина не набуває необхідні вміння на кожному етапі. До їх числа відносяться відсутність адекватного батьківського зразка поведінки, не підтримуюче або об'єднане оточення, відставання у фізичному розвитку, відсутність можливості практикуватися в необхідних вміннях, травмуючі переживання, емоційні блоки. У групах тренінгу умінь викликані цими причинами «недоліки» психологічних умінь виявляються і оцінюються.

Досвід перебування в групі може або сприяти навчанню, або заважати йому. Експериментальні дослідження малих груп показують, що групи справляються з багатьма проблемами успішніше, ніж окремі індивіди. В групі може виникнути поділ праці, що сприяє більш ефективному використанню часу та більш високої якості вирішення проблеми, ніж якщо б вона вирішувалася окремою особистістю. Проте навчання в групі можуть заважати захисні реакції її учасників, їх конформізм або прагнення до влади. Деякі керівники поведінкової орієнтації свідомо створюють у групі оптимальний для навчання клімат, для чого вони всіляко сприяють підвищенню згуртованості групи, модифікації її комунікаційних структур, зрівнювання сили її учасників і встановлення загальногрупових цілей, що є протиположними до індивідуальних цілей.

Постановка цілей. Перед членами груп тренінгу умінь ставлять ціль – виробити такі форми поведінки, які схвалюються суспільством, або бажані для самих учасників. Всі інші ефекти, наприклад задоволення від перебування в групі, знайомство з іншими учасниками, особистісні зміни, вважаються побічними результатами досягнення специфічної мети групи. Зусилля в групі спрямовані на те, щоб допомогти учасникам у розвитку важливих навичок міжособистісних відносин та управління емоціями. Ці цілі чітко визначені в контрактах, підписуються керівником групи, з одного боку, і кожним її учасником – з іншого. На відміну від керівників інкаунтер-груп або груп розвитку сенситивності, керівник групи тренінгу умінь зобов'язаний вносити корективи в поведінку учасників, якщо вона відхиляється від встановленої мети в сферу загальної особистісної перебудови.

У групах навчають вмінню планувати кар'єру та приймати рішення, розвивають здатність справлятися з тривогою, удосконалюють навички спілкування, впевненості в собі і батьківські навички. Поставлена мета може бути вузькою або широкою, так що в одних групах тренінгу умінь займаються зменшенням тривожності або подоланням невпевненості в собі, тоді як в інших групах увагу учасників концентрують на конкретних видах тривожності (наприклад, страху перед авіаперельотами) або на пошуку рішень різноманітних конкретних задач, таких як зменшення маси тіла, позбавлення від звички палити. У групах, що складаються з клієнтів з психічними розладами, що виробляються навички можуть бути самими елементарними – наприклад, члени таких груп навчаються не бруднитися під час їжі. У групах, що складаються з здорових дорослих людей, ставлять більш складні цілі.

Д. Драм і Д. Нотт додатково до груп життєвих умінь описали два інших види структурованих груп: групи життєвих тем і життєвих переходів, що мають загальну

концептуальну основу з групами життєвих умінь, але в меншій мірі акцентовані на поведінці. Метою групи життєвих тем є не розвиток міжособистісних умінь, а дослідження основних цінностей і переконань. Їх прикладами можуть служити групи розширення самосвідомості, групи прояснення цінностей і групи з проблем самотності і сексуальності. Групи життєвих переходів мають на меті підготовку ґрунту для нових критичних життєвих етапів. Прикладами таких груп є групи, які займаються життєвими проблемами, що виникають у зв'язку зі смертю члена сім'ї, розлученням, змінами в кар'єрі і фізичної непрацездатністю.

Незалежно від теми занять, вони проводяться з метою розвинути навички, які в майбутньому дозволять учасникам вирішувати саме ті проблеми, які привели їх в групу. Одна з розроблених програм ставить за мету розвиток уміння встановлювати і підтримувати міжособистісні відносини. Ця програма передбачає навчання навичкам емоційного самовираження, не викликає у інших ворожості і прагнення захиститися. У таких групах демонструють і відпрацьовують чотири *типи поведінкових умінь*:

1) самовираження, яке передбачає усвідомлення людиною власних почуттів, пов'язаних з її відносинами з іншими, а також виникаючі враження і потреби, що передбачає вміння описати їх;

2) емпатійна відповідь, яка передбачає здатність правильно зрозуміти те, що висловлюють інші, і висловити їм своє розуміння;

3) переключення, яке передбачає вміння вчасно переходити від самовираження до емпатичного сприйняття;

4) допомога, яка передбачає вміння ефективно навчати інших трьом перерахованим вище навичкам.

Цю програму успішно застосовували в групах, де батьків вчили проводити корекційні ігрові заняття зі своїми дітьми, а конфліктуючі подружжя вчили застосовувати при спілкуванні один з одним набуті ними психокорекційні навички. Цю програму можна використовувати і для розвитку і збагачення нормальних міжособистісних відносин.

Вимірювання і оцінювання. Третім поняттям, що має пряме відношення до груп тренінгу умінь, а також і до всіх груп поведінкової орієнтації, є поняття про вимірювання і оцінювання. З того часу, коли експериментальні психологи стали застосовувати кількісні оцінки для вимірювання зв'язку між стимулом і реакцією в контрольованих лабораторних умовах, аналогічну спрямованість придбала і поведінкова модель. Вважається важливим не тільки знати, що щось змінилося, але і продемонструвати ці зміни та її зв'язки з вихідними параметрами. В поведінкових групах часто застосовують різноманітні тести, для проведення яких потрібні олівець, папір і вимірювальні прилади, а спостереження за поведінкою з допомогою цих засобів проводять протягом усього курсу занять, що дозволяє фіксувати успіхи членів групи.

Проблеми учасників чітко характеризуються за ступенем їх серйозності та інтенсивності. Більшість проблем пов'язані або з дефіцитом (сну, фізичної активності, статевих зв'язків), або з надлишком (викурених сигарет, спорів, побоювань). На заняттях учасники набувають навички самоспостереження і навчаються реєструвати результати цих спостережень. Їх поведінкові реакції можна оцінювати по частоті, тривалості та вираженості, і існують спеціальні шкали і контрольні листи, які дозволяють робити це об'єктивно. Учасникам важливо розуміти, що їхні проблеми мають місце в контексті, створюваному певним оточенням. Тривожність не означає постійної сильної тривоги, вона може бути різною в залежності від поточних обставин. Або, як висловився один учений чоловік: «Серед друзів я – душа товариства, а вдома буваю замкнутий і «затиснутий»».

Вимірювання реакції передбачає врахування обставин, в яких реакція мала місце. Якщо хтось зізнається в тому, що боїться публічних виступів, важливо оцінити, наскільки сильний страх, а також те, як і за яких саме обставин він проявляється. Для вимірювання цих змінних існують спеціальні опитувальники, за допомогою яких можна ранжувати прояви страху в конкретних умовах; існує вимірювальне обладнання,

що дозволяє реєструвати фізіологічні прояви страху і тривоги, наприклад зміна інтенсивності потовиділення, частота серцевих скорочень, частота дихання; існують спеціальні методики на зразок пробних виступів перед аудиторією, під час яких проводять відповідні вимірювання.

Одна з причин, з яких найбільшу увагу біхевіористів привертають зовнішні форми поведінки, полягає в тому, що вони легше піддаються вимірюванню. Дуже важко визначити, наскільки отриманий у групі досвід змінив особу учасника або його уявлення про себе. Набагато простіше підрахувати, скільки разів він затнеться при п'ятихвилинному виступі перед аудиторією, яка складається з двадцяти партнерів по групі. Біхевіористи вважають, що приховані очікування того, що член групи буде вести себе «як треба», і тиск, який чиниться на нього в цьому напрямку (тобто чинники, звані «характеристиками ситуаційного запиту»), так само як і прагнення керівника успішно провести групу, можуть вплинути на оцінку цим керівником результатів роботи групи. Науково обґрунтовані процедури вимірювання не схильні до таких спотворень. У групі тренінгу умінь керівник витрачає на структурування занять і оцінку їх результатів не менше сил і часу, ніж на проведення заняття.

При гарній організаційній роботі в групі проблемна поведінка вимірюється протягом всього курсу занять. Вихідні вимірювання визначають точку відліку для подальшої оцінки змін частоти, тривалості та інтенсивності проявів проблемної поведінки, які спостерігаються в процесі корекційного процесу. Крім того, ця інформація дозволяє поставити адекватне завдання. Досягнутий успіх можна оцінити за ступенем відхилення вимірюваних параметрів від їх вихідних значень. Розроблено безліч експериментальних схем для того, щоб можна було перевірити, чи є причиною виявлених змін саме досвід, отриманий у групі, або це статистична регресія, а то і фактори, які взагалі не мають відношення до корекційного процесу дорослішання або вплив яких-небудь обставин реальному житті). У більшості цих схем передбачається наявність контрольної групи, що складається з клієнтів, які не мають досвіду групової роботи або отримали його в групах іншого типу. Для цієї ж мети розроблено експериментальні методики, які передбачають проведення серій вимірювань. Такий підхід дозволяє провести статистичну оцінку результатів, одержуваних при дослідженні невеликої групи осіб протягом певного відрізка часу при відсутності контрольної групи.

Стимул, реакція і обумовлення. За вченням біхевіористів, поведінка людини у своїй основі визначається не внутрішніми психічними процесами, а механічними впливами зовнішнього середовища за принципом «стимул – реакція».

Під реакціями біхевіористи розуміють рухи людини, чинені при виконанні тієї або іншої дії; під стимулами – доступні зовнішньому спостереженню подразнення зовнішнього світу, що викликають у людини ті чи інші реакції. Оскільки між стимулами і реакціями існує закономірний зв'язок, то, знаючи причини цього зв'язку і вивчивши, які стимули викликають ті чи інші реакції, можна, стверджують біхевіористи, безпомилково домагатися від людини потрібної поведінки, зовсім не звертаючись до її внутрішнього психічного переживання.

У класичній павловській схемі, реакції виникають тільки у відповідь на вплив будь-якого стимулу, безумовного або умовного подразника. Іван Павлов вперше відповів на питання, яким чином нейтральний стимул може викликати ту ж реакцію, що і безумовний рефлекс, що протікає автоматично, на вродженій основі, і не залежить від попереднього досвіду індивіда. Або, іншими словами, як нейтральний подразник стає умовним подразником. Формування умовного рефлексу відбувається при наявності суміжності, збігу в часі індиферентного і безумовного подразників, з деяким випередженням індиферентного подразника; повторення, багаторазового поєднання індиферентного та безумовного подразників.

Основна схема умовного рефлексу – S - R, де S – стимул, R – реакція (поведінка).

Експериментатор впливає на організм умовним подразником (дзвінком) і підкріплює його безумовним (їжею), тобто безумовний стимул використовується для

викликання безумовної реакції (виділення слини) у присутності спочатку нейтрального стимулу (дзвінка). Після низки повторень реакція (виділення слини) асоціюється з цим новим стимулом (дзвінком), іншими словами, між ними встановлюється такий зв'язок, що викликає умовну реакцію (виділення слини).

Результатом або продуктом навчання за такою схемою є респондента поведінка – поведінка, викликана певним стимулом (S). Подача підкріплення в даному випадку пов'язана зі стимулом (S), тому даний тип навчання, в процесі якого утворюється зв'язок між стимулами, позначається як навчання типу S.

Спадкові задатки і формування навичок. Біхевіористи вважають, що особистість формується і розвивається протягом всього життя по мірі соціалізації, виховання, навчання. Проте ранні роки життя людини вони розглядають як більш важливі. Основа будь-яких знань, здібностей, в тому числі творчих і духовних, на їхню думку, закладається в дитинстві. В особистості раціональні та ірраціональні процеси представлені в рівній мірі. Їх протиставлення не має сенсу. В одних випадках людина може чітко усвідомлювати свої вчинки і свою поведінку, в інших – ні.

Д. Уотсон вважав, що число вроджених реакцій, необхідних для пристосування організму не велика, тому поведінка людини є результатом навчання. Навички і навчання – головна проблема біхевіоризму.

Згідно поведінкової теорії, людина практично повністю позбавлена свободи волі. Наша поведінка детермінована зовнішніми обставинами. Ми часто ведемо себе як маріонетки і не усвідомлюємо наслідків своєї поведінки, оскільки вивчені нами соціальні навички і рефлексії від тривалого вживання вже давно автоматизовані. Внутрішній світ людини об'єктивний. У ньому все від середовища. Особистість повністю проявляє себе в поведінкових проявах. Ніякого «фасаду» немає. Наша поведінка і є особистість. Поведінкові ознаки особистості піддаються операціоналізації та об'єктивного виміру.

В якості елементів особистості в біхевіористичній теорії особистості виступають рефлексії або соціальні навички. Постулюється, що список соціальних навичок (тобто властивостей, характеристик, рис особистості), притаманні конкретній людині, визначаються її соціальним досвідом. Властивості особистості і вимоги соціального оточення людини збігаються. Якщо ви виховувалися в добрій, спокійній родині і вас заохочували за доброту і спокій, то ви будете мати властивості доброї і спокійної людини, а якщо ви сумні, або відрізняєтеся підвищеною вразливістю, то це також не ваша вина, і ви – продукт суспільства, виховання.

Б. Скіннер, стверджував, що особистість – це сукупність соціальних навичок, сформованих у результаті оперантного навчання. Оперантом Б. Скіннер називав будь-яку зміну середовища в результаті будь-якого моторного акту. Людина прагне здійснювати ті операнти, після яких слідує підкріплення, і уникає тих, за якими слідує покарання. Таким чином, в результаті визначеної системи підкріплень і покарань людина здобуває нові соціальні навички і, відповідно, нові властивості особистості – доброту чи чесність, агресивність або альтруїзм.

Оперантна поведінка – це поведінка, за якої індивід довільно впливає на зовнішнє середовище або провадить якусь дію. Поведінка повинна мати місце до того, як вона може бути підкріплена обумовлюванням, тобто до того, як вона може бути пов'язана з винагородою. При оперантному обумовлюванні тенденцію повторюватися має саме та поведінка, яка підкріплюється або винагороджується.

Оперантна поведінка – реакція, яка визначається і контролюється результатом, який прямує за нею. Наприклад, катання на роликів дощці, гра на фортепіано, метання дротиків і написання власного імені – це зразки оперантної реакції. Б. Скіннер розумів, що безглуздо міркувати про походження оперантної поведінки, тому що нам невідомі стимул чи внутрішня причина, відповідальна за її появу. Вона відбувається спонтанно. Якщо наслідки сприятливі для організму, тоді імовірність повторення оперантної реакції в майбутньому підсилюється. І навпроти, якщо наслідки не сприятливі, тоді імовірність одержати оперантну реакцію зменшується. Наприклад, ви

незабаром перестанете посміхатися людині, яка у відповідь на вашу посмішку завжди кидає на вас сердитий погляд чи взагалі ніколи не посміхається.

Отже, суть оперантного навчання полягає в тому, що підкріплена поведінка прагне повторитися, а поведінка непідкріплена має тенденцію не повторюватися. Таким чином, концепція підкріплення відіграє ключову роль у теорії Б. Скіннера.

Позитивне і негативне підкріплення

Теорія підкріплення В. Скіннера доводить, що поведінка людини залежить від оточуючого середовища і не потрібно шукати пізнавальних пояснень. Теорія покладається на закон ефекту, який стверджує, що поведінка, яка має позитивні наслідки – повторюється, а яка має негативні, скоріше всього не повторюється.

Процес підкріплення діє так, що стимулятор забезпечує ключ до відповіді чи поведінки після якого має наслідок. В поведінці людини є чотири типи підкріплення, які допомагають ведучому впливати на поведінку клієнта: позитивне підкріплення, негативне підкріплення, загасання і покарання. Дослідженнями встановлено, що позитивне підкріплення і прискорення сприяють росту людини, а негативне підкріплення і покарання виховують незрілість у людей, згубно впливають на всю організацію.

Позитивне підкріплення спрямоване на посилення бажаної поведінки, включає забезпечення винагороди у наслідку і веде до повторення бажаної поведінки. Негативне підкріплення теж фокусується на посиленні бажаної поведінки, але негативне тому, що людина повинна перейти до бажаної поведінки для того, щоб позбутися негативного стану.

Відносно один до одного люди постійно застосовують негативне підкріплення: суворий погляд, похмурі брови, несхвальне зауваження. Деякі застосовують негативне підкріплення занадто часто. Життя деяких дітей, подружжя і навіть батьків являє собою постійне щоденне намагання вести себе так, щоб уникнути негативних підкріплень від тих, кого вони люблять. Занадто часте застосування негативного підкріплення, некомпенсовано можливістю позитивного підкріплення, може призвести до появи небажаних рис особистості, не обов'язково страху і люті, що створюються покаранням, але боязкість, невпевненість у собі, тривожності. Секрет застосування негативного підкріплення полягає в тому, щоб навчитися припиняти його, коли поведінка суб'єкта покращилась хоч трошки.

Реципрокне гальмування Дж. Вольпе. Реципрокним називається гальмування, усунення або ослаблення старих реакцій за рахунок нових. «Коли реакція гальмується несумісною реакцією, за якої слідує зниження сильного потягу, розвивається значне умовне гальмування реакції» (Дж. Вольпе).

У 1950 р. Дж. Вольпе сформулював положення про те, що стан тривоги являє собою поведінковий стереотип, який визначається закріпленими реакціями на ситуації, що викликають тривогу. Зв'язок між анксиогеним стимулом і рефлекторною тривожною реакцією може бути послаблений, якщо одночасно з ним діє чинник, що гальмує тривогу, як, наприклад, м'язове розслаблення. Цей принцип Дж. Вольпе назвав реципрокним гальмуванням. Він ліг в основу запропонованого ним методу *систематичної десенситизації (десенсибілізація)*.

Згідно Д. Вольпе, гальмування реакцій страху має три *етапи*:

- складання списку страшних ситуацій або стимулів із зазначенням їх значущості або ієрархії;
- навчання будь-якого методу м'язової релаксації з метою формування навичок створювати фізичний стан, протилежний за станом емоції страху, тобто навичку гальмувати реакцію страху;
- поетапне пред'явлення лякаючого стимулу або ситуації в поєднанні з застосуванням методу м'язової релаксації. Прикладом може бути робота з транспортною фобією. Хворого навчають, наприклад, методом аутогенного тренування. Потім хворого навчають представляти себе в метро, зберігаючи рівне дихання і розслаблені м'язи. Потім інструктор може спуститися з ним в метро,

допомагаючи контролювати дихання і стан м'язів. Потім інструктор може проїхати з хворим разом одну зупинку. На наступний день хворому пропонується одному спуститися в метро, контролюючи дихання і стан м'язів, на наступний – проїхати одну зупинку, і так далі до зникнення реакції страху.

Процедура систематичної десенсибілізації складається з декількох етапів. На першому етапі клієнт навчається методики глибокого розслаблення (за допомогою гіпнозу або наркотизації); на другому етапі ведучим і клієнтом складається так званий «Лист ієрархії страхів», на початку якого вказується ситуація (або предмет), що викликає найменший страх, врешті – найбільший, з проміжними 8-15 ситуаціями; на третьому етапі починається власне тренінг десенсибілізації. При цьому клієнту, який перебуває у стані повного розслаблення, подумки відтворює таку ситуацію, яка викликає у нього мінімальний страх, і намагається «вжитися» в неї. Таким чином опрацьовуються всі позиції «Листа ієрархії страхів». Коли даний метод застосовується по відношенню до маленьких дітей, то в якості позитивного підкріплення використовують не розслаблення, а, наприклад, можливість займатися з іншими дітьми, ласка дорослого, ласощі; лякаючі же ситуації сценічно програються або пред'являються на картинках. Метод має найбільший ефект тоді, коли можна досить точно визначити предмет або ту ситуацію, в якій відбулася фіксація страху (або сорому).

Теорія інкубації Г.Айзенка.

Інший, не менш відомий, представник поведінкової психології – Г. Айзенк – звернув увагу на те, що закони Дж.Уотсона і Б.Скиннера не описують всіх поведінкових феноменів. Наприклад, у ряді випадків тривога як умовна реакція посилюється при пред'явленні стимулу, що її викликає, хоча ніякого підкріплення наслідків при цьому не було. Більш того, Р. Айзенк вважав, що невротична поведінка, що має явно негативні наслідки, не усувається всупереч здоровому глузду. Розробляючи у зв'язку з цим теорію інкубації реакцій тривоги (посилення), Р. Айзенк припустив, що деякі умовні рефлексії (насамперед тривога), мають властивості внутрішнього імпульсу (самопідкріплення), завдяки чому при впливі лише одного стимулу (без підкріплення) індукується умовна реакція тривоги, ідентична безумовному рефлексу (не вимагає спеціального підкріплення). Таким чином, умовна реакція страху не тільки чинить опір згасання, але й посилюється при кожному пред'явленні умовного стимулу (як би сама собою), утворюючи цикл позитивного зворотного зв'язку.

Р. Айзенк виділяв чотири *джерела невротичних реакцій страху* (тривоги) у людей:

- вроджені передумови (страх виникає при першому ж зіткненні індивіда з об'єктом);
- «підготовленість» – легкість обумовлення реакції страху людей (люди надзвичайно легко навчаються деяким страхам – при першому ж зіткненні зі стимулом);
- імітація – страхам можна навчитися за допомогою наслідування;
- класичне обумовлення (причому головним безумовним стимулом, що породжує реакції страху, є не біль, не гучний звук, не втрата підтримки, не фізичне обмеження, а фрустрація або фрустрована відсутність винагороди).

Основні процедури і техніки

З числа різних груп тренінгу умінь найкраще відображають основні принципи навчання життєво важливим навичкам методи поведінкової терапії, групи тренінгу впевненості в собі (впевненої поведінки).

Тренінг впевненості в собі отримав популярність на початку 70-х років завдяки книзі «Your Perfect Right» Р. Алберті і М. Еммонса. Автори перебували під сильним враженням від руху за здійснення можливостей людини і тих цінностей гуманістичної психології, якими пройнята більшість терапевтичних підходів. Вони переробили поведінкові методики лікування невротичних тривожних станів, з метою створення

такого методу підвищення самооцінки, в якому поєднувалися біхевіористичні і гуманістичні принципи. Коріння тренінгу впевненості в собі можна знайти в роботах Е. Солтера, який розробляв методи психотерапії, ґрунтуючись на уявленнях про умовні рефлекси. Мало біхевіористичну спрямованість експериментальні дослідження Е. Солтера, які базувалися на працях І.П. Павлова, який виділив процеси збудження і гальмування в корі головного мозку. Е. Солтер припустив, що у невпевнених індивідів внутрішня загальмованість розвивається тому, що їх часто карали за таку поведінку, яка є наслідком переважання процесів збудження. Він розробив процедури, що мають на меті активувати процеси збудження в головному мозку та зменшити обумовлену гальмуванням тривогу. Суть методик Е. Солтера, які передбачили багато сучасних методів тренінгу впевненості в собі, полягала в тому, щоб провокувати виникнення сильних переживань і сприяти їх вільному прояву в поведінці. Прикладом тому може служити його установка на пряме вираження емоцій, яку він називав «голосом почуттів». Кількома роками пізніше Д. Вольпе застосував термін «впевненість у собі» (assertiveness) для позначення відкритості в міжособистісних стосунках. Він зауважив, що багато людей бувають не в змозі висловити почуття, які відповідали б сформованим міжособистісним відносинам, або продемонструвати їх, так як ці почуття спотворюються тривогою. Дж. Вольпе з'ясував, що вплив тривоги можна подолати за допомогою впевненого вираження думок і почуттів. Для обґрунтування розробленого ним методу він висунув принцип реципрокного гальмування.

Методи роботи у сучасних групах, організованих з метою розвитку у людей впевненості та здатності боротися зі страхом і униканням, далеко відійшли від вихідних концепцій, запропонованих у свій час Е. Солтером і Дж. Вольпе. А. Ланге і П. Якубовський підрозділяють існуючі в даний час групи тренінгу впевненості в собі на чотири типи в залежності від структури занять у них:

- групи, де основу кожного заняття складають різні рольові ігри;
- групи, де кожне заняття присвячене одній певній темі, наприклад конструктивній критиці;
- групи, де рольові ігри використовуються в поєднанні з іншими процедурами, спрямованими, наприклад, на розвиток самоусвідомлення, вдосконалення батьківських навичок, розвиток уміння розв'язувати конфлікти, транзактний аналіз сценаріїв тощо;
- неструктуровані групи, робота в яких проводиться у відповідності з поточними потребами окремих учасників.

Оцінка впевненості у собі. Робота в групах тренінгу впевненості в собі починається з оцінки ступеня її прояву у поведінці учасників. Для того щоб виявляти проблеми в поведінці, які мають відношення до впевненості в собі, існує багато опитувальників.

Незалежно від того, чи застосовується у групі опитувальник чи ні, керівник групи заводить з учасниками розмову, яка повинна допомогти у виявленні й уточненні тих проблем кожного з них, які стосуються його впевненості в собі. Керівник буде спонукати учасників до того, щоб вони оцінювали свою поведінку і наводили приклади зі свого життя, коли вони вели себе впевнено або невпевнено. Керівник повинен терпляче роз'яснювати членам групи, що таке впевнена поведінка і чим вона відрізняється від невпевненої та агресивної поведінки. Йому слід усіляко підкреслювати негативні сторони невпевненої поведінки і важливість тих додаткових можливостей, які з'являються в житті завдяки впевненості в собі, включаючи можливість здійснювати контроль над своїм життям. Впевненість у собі веде до зростання самоповаги.

Невпевнена в собі людина стримує свої почуття через високу тривожність, постійне відчуття провини або через те, що у неї недостатньо соціальних навичок. *Агресивна людина* порушує права інших, нав'язуючи їм свою волю, принижуючи їх і ображаючи. Агресивність виключає взаємну повагу, оскільки передбачає задоволення потреб агресора за рахунок втрати самоповаги тими, на кого спрямована його агресія. Відмінності між непевною, впевненою і агресивною поведінкою пояснюються в ході

обговорення групою конкретних ситуацій.

Для того щоб подолати свою тривогу, позбутися почуття неповноцінності і навчитися вести себе впевнено, члени психокорекційної групи насамперед повинні засвоїти, що впевнена поведінка цілком нормальна. Позитивний приклад впевненої поведінки повинен насамперед подавати керівник групи. К. Келлі склав *список основних прав людини, які підтримують її впевненість у собі*: право на самотність; право на незалежність; право на успіх; право бути вислуханим і прийнятим серйозно; право отримати те, за що сплачено; право мати право, тобто право діяти впевнено; право відповідати відмовою на прохання, не вважаючи себе при цьому егоїстичним і не відчуваючи провини; право звертатися за будь-якими проханнями; право робити помилки і відповідати за них; право не самостверджуватися.

Членам групи треба показати, що впевненість у собі не слід плутати з бездушливістю і обмежувати її вираженням лише негативних емоцій. Важливою умовою розвитку впевненості в собі є здатність до вираження позитивного, дбайливого ставлення до інших. Членам групи треба сказати і те, що право на впевненість у собі не означає необхідність бути впевненим при будь-яких обставинах.

Інший підхід до опису впевненої поведінки пропонують А. Ланге і П. Якубовський, які описують *способи вираження впевненості*.

- Базовий спосіб передбачає пряме повідомлення про власні почуття, думки, погляди чи права, наприклад: «Я хочу піти зараз же» або: «Ти мені дуже подобаєшся».
- Емпатійний спосіб вираження впевненості передбачає усвідомлення позиції і почуттів іншої людини і повідомлення про власну позицію, наприклад: «Я знаю, що тобі хочеться піти зі мною, але в цей раз я хочу бути там один».
- При способі вираження впевненості по наростаючій спочатку роблять заяви, що вимагають мінімальних внутрішніх зусиль, але вони стають все більш категоричними кожен раз. Коли вже продемонстрована впевненість не приносить результатів, таку форму можуть мати прохання поводитися тихіше, звернені до неспокійного сусіда в кінозалі.
- Конфронтація в якості способу висловити впевненість у правильності своєї позиції застосовується у відносинах з тими людьми, чії справи розходяться зі словами. Конфронтація включає нагадування опоненту про те, які наміри він висловив, опис того, що він зробив реально, і, нарешті, побажання на майбутнє. Наприклад: «З ваших слів я зрозумів, що сьогодні ви будете при грошах. Тепер ви знову говорите, що грошей у вас немає. Мені хотілося б знати, чому їх немає і коли вони будуть».
- Монологічний спосіб вираження впевненості передбачає опис дій іншої людини, її наслідків, власних почуттів у зв'язку з цими діями і власних побажань. Цей спосіб може бути особливо корисний, коли треба виразити негативні емоції, наприклад: «Вчора ввечері ти знову не помив посуд. І ось сьогодні я приходжу додому разом з гостем і бачу гору брудного посуду. Уявляєш, як мені було незручно. Я хочу, щоб свою частину роботи по дому ти робив вчасно».

У групі впевненість і наполегливість повинні проявлятися в підходящій для цього момент і з достатнім тактом, щоб вплив не носив характеру агресивності.

Репетиція впевненої поведінки. В групах розвитку впевненості в собі основною методикою є репетиція впевненої поведінки. З цією метою в них використовуються рольові ігри, що моделюють ситуації, які в свій час створили або можуть створити певні труднощі для учасників. При цьому керівник групи виступає в ролі тренера, а гра будується на основі взаємодії одного з членів групи з іншими учасниками, які представляють значущих для нього осіб. В структурованій групі керівник зазвичай починає з найбільш банальних ситуацій, які можуть створювати труднощі для більшості невпевнених у собі людей. Як правило, ці ситуації мають на увазі необхідність звернутися за проханням, так і відповісти відмовою. Прикладами можуть бути заняття з відпрацювання впевненої поведінки при спілкуванні з працівниками сфери обслуговування або в умовах критичного або неприязного ставлення з боку оточуючих, тренування різних комунікативних навичок, включаючи увагу до

співрозмовника, здатність до саморозкриття в розмові, вміння робити і приймати компліменти, змінювати тему розмови, починати і закінчувати розмову, витримувати паузи.

Спочатку в групі відтворюються ситуації, які не створюють для учасників особливих проблем. Наприклад, роботу в численній групі можна почати, запропонувавши учасникам подивитися один одному в очі, представитися, а потім поділитися враженнями про процедуру знайомства. По мірі розвитку групи можна пропонувати відпрацювання поведінки в більш важких ситуаціях. З часом більшість груп тренінгу впевненості в собі стає менш структурованими, а матеріалом для рольових ігор служать конкретні реальні проблеми учасників. Рольові ігри в таких групах чимось нагадують заняття в групах психодрами і таким чином носять відбиток ідей Я. Морено. Але головне завдання цих ігор не в тому, щоб дати вихід пригніченим почуттям з метою досягнення катарсису або емоційної розрядки. Розігровані ситуації мають відношення тільки до проблем, пов'язаних з нестачею впевненості в собі і створенням адаптивного поведінкового репертуару.

Відпрацювання поведінки в групах тренінгу умінь заснована на певних *біхевіористичних принципах*. По-перше, керівник групи або який-небудь її учасник може моделювати «правильну» поведінку на заняттях. *Моделювання* – це особливий прийом поведінкової терапії, використання якого досить ефективно у випадках, коли членам групи потрібно освоїти нові або посилити недостатньо виражені старі форми поведінки. Члени групи освоюють новий для них спосіб поведінки, спостерігаючи за тим, як його моделюють інші учасники або керівник, а також за своїми реакціями на поведінку. В деяких групах застосовують аудіо- та відеозаписи моделей зразкової (в сенсі впевненості) поведінки. Моделювання особливо корисно, коли учасники мають дуже слабе уявлення про те, як треба діяти в даній ситуації, щоб їх поведінка була впевненою. Групи, що складаються з більш досвідчених учасників, можуть відразу переходити до фази *репетиції поведінки*. Розігруючи різні ролі, члени групи залучаються в груповий процес і набувають нові *корисні поведінкові навички*.

Зазвичай за одне заняття робиться спроба освоїти лише невеликий фрагмент складного поведінкового комплексу. Після обміну кількома репліками керівник перериває репетицію і чекає зворотного зв'язку від групи. Він пропонує учаснику, який грав активну роль, і іншим членам групи розповісти про свої враження (що в поведінці учасника відображало впевненість, а що ні) і міркуваннях (що в поведінці можна поліпшити і які ще експерименти має сенс провести). Керівник може допомагати, інструктуючи учасників. *Інструктаж* – це втручання, при якому керівник підказує, натякає і радить учасникам, коли вони опиняються в особливо скрутному становищі, підтримуючи їх упродовж усього процесу взаємодії.

Ще одним компонентом процесу відпрацювання поведінки є *підкріплення*. Взагалі концепція підкріплення відіграє в науках про поведінку фундаментальну роль і є зовнішнім каменем більшості методів зміни поведінки. Існує кілька робочих визначень підкріплення. У розробленій Б. Скінером теорії оперантного обумовлення підкріплення розуміється як подія або стимул, який підвищує ймовірність відтворення дії, що сприяє підкріпленню. У контексті обговорюваного тут питання підкріплення – це заохочення або, правильніше сказати, будь-яка позитивна реакція з боку керівника або членів групи. Дуже важливо, щоб підкріплювалося будь-яке, навіть саме невеличке досягнення, а не тільки успішно завершена складна послідовність дій. Процес, в якому підкріплення дається невеликими порціями по мірі того, як відпрацьовується реакція поступово наближається до оптимального, називається «формуванням» поведінки. В поведінкових групах підкріплення зазвичай застосовується, щоб формувати поведінку окремих учасників в напрямку тих цілей, які вони самі собі ставлять. В деяких випадках можна модифікувати в групі взаємодію або поведінку учасників в цілому, використовуючи групові можливості для підкріплення поведінки всіх учасників у напрямку досягнення їх цілей. В інших випадках учні в класі, засуджені у в'язниці, клієнти в лікарняній палаті можуть брати участь у поведінкових програмах, які

передбачають використання «жетонної системи» і привілеїв за досягнення поставлених цілей.

Моделювання, інструктаж і підкріплення є ключовими компонентами *методики репетиції поведінки*, хоча з питання про те, яке їх співвідношення можна вважати оптимальним, існують розбіжності. Репетиція поведінки при її використанні керівником психокорекційної групи може бути зведена до виконання наступних *семи завдань*:

1. Визначення того, якого роду поведінка потребує репетиції;
2. Інструктаж учасника і навчання його розігруванням на сцені;
3. Повторення сцени з метою поліпшити дії її учасників;
4. Моделювання бажаною поведінки;
5. Використання підходів, які передбачають ієрархію окремих задач і їх послідовне виконання у випадках, коли вирішується проблема занадто важка для клієнтів і викликає у них тривогу;
6. Багаторазова репетиція поведінки протягом усього заняття в групі;
7. Отримання зворотного зв'язку про поведінку клієнта в звичайних для нього умовах.

Метод систематичної десенсибілізації. Історично першим методом терапії страхів стала систематична десенсибілізація, що використовує для терапії обумовленого страху принцип хабітуації (звикання).

Метод систематичної десенсибілізації заслужено зараховують до найбільше часто використовуваних методів поведінкової психотерапії. За підрахунками В.Г. Ромека, більше третини публікацій щодо терапії страхів так чи інакше пов'язані з цим методом. Починаючи з 1952 р., коли у Південній Африці з'явилися перші публікації Д. Вольпе, присвячені цьому методу, систематична десенсибілізація найчастіше використовується в терапії порушень поведінки, пов'язаних із класичними фобіями (страх павуків, змій, мишей, замкнутого простору тощо) чи соціальними страхами.

Суть методу зводиться до того, що в процесі терапії створюються умови, при яких клієнт конфронтує з ситуаціями чи стимулами, які викликають у нього реакції страху, таким чином, що страх не виникне. При багаторазовому повторенні подібного роду конфронтації відбувається згасання реакції страху, клієнт звикає спокійно сприймати стимули, що раніше викликали страх.

Десенсибілізація досягається тому, що ведучий дуже дбайливо й обережно змінює деякі характеристики ситуацій чи об'єктів, що викликають у клієнта страх, починаючи з такої інтенсивності стимулів, при якій клієнт сам у змозі контролювати реакції страху. Часто при цьому використовують моделювання – тобто ведучий чи асистент демонструє, як він сам без страху впорається з такими ситуаціями. Мова тут йде про те, щоб скласти ієрархію стимулів, які розрізняються по ступеню небезпеки, і згодом систематично вчити клієнта вирішувати ці ситуації, послідовно збільшуючи ступінь небезпеки.

Принципи цієї методики можна проілюструвати прикладом, наведеним у дослідженні А. Федорова: «Жінка звертається по допомогу до психотерапевта після того, як вона на повному ходу в паніці вистрибнула з автомобіля, побачивши, як по її нозі повзе павук. Вона і раніш дуже боялася павуків, але після цього випадку вирішила, що з нею щось не в порядку».

Після попередньої поведінкової діагностики з жінкою складають і детально обговорюють план терапії, заснований на методиці систематичної десенсибілізації. Як мета визначається наступне: вона повинна дати павуку проповзти по її руці і передпліччю, сама зняти його і випустити «на волю».

У ході аналізу вибудовують наступну ієрархію стимулів:

- 1А. бачити, як маленький павучок повзає в іншому кінці кімнати;
- 1Б. бачити, як великий кошлатий павук повзає в іншому кінці кімнати
- 2А. і 2Б. бачити, як маленький (А) чи великий кошлатий павук (Б) повзе в її напрямку;

- 3) накрити павука склянкою;
- 4) накрити павука склянкою і підсунути під склянку щільний лист папера;
- 5) підняти пійманого в склянку павука і поносити по кімнаті;
- 6) підсунути в склянку палець і доторкнутися до павука;
- 7) дати павуку можливість проповзти по кисті руки;
- 8) дати павуку поповзати по кисті руки і торкнутися його пальцем;
- 9) накрити павука долонею на своїй руці;
- 10) піймати павука в кулак і випустити на вулицю.

Цей план послідовно здійснюється, причому асистент ведучого сам з посмішкою демонструє, як це може бути зроблено. З появою ознак панічних реакцій конфронтація моментально припиняється і ступінь небезпеки ситуації знижується.

Широкої наукової розробки систематична десенсибілізація одержала у роботах Д. Вольпе, що спеціально займався вивченням соціальних страхів.

Методика «федінг». «Федінг» (загасання) – це поступове зменшення величини підкріплювальних стимулів. При достатньо сформованому стереотипі поведінки клієнт повинен реагувати на мінімальне підкріплення колишнім чином. «Федінг» широко застосовується в корекційній роботі зі страхами. Один з варіантів методики полягає в тому, що в якості стимулів на початку використовуються слайди з зображенням страшного об'єкта або страхітливої ситуації. Відразу слідом за пред'явленням стимульних слайдів клієнту демонструють слайди, які викликають заспокоєння. Таке чергування триває до тих пір, поки істотно не знизиться рівень тривоги, викликаний появою лякаючого об'єкта.

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

Парадоксальна інтенція – прийом, розроблений В. Франклом в 1927 р. в рамках його логотерапії і екзистенціального аналізу. Цей прийом полягає в тому, що клієнт, замучений страхом очікування, отримує від логотерапевта інструкцію, в критичній ситуації або безпосередньо перед нею хоча б на кілька хвилин захотіти (при фобіях) або самому здійснити (при неврозах нав'язливих станів) те, чого він побоюється. В. Франкл ілюструє це на прикладі студента, у якого починалася тремтіння перед іспитами і який страждав найбільше від очікування цього тремтіння і побоювався, що це все побачать. За допомогою логотерапевта він сформулював для себе «парадоксальну інтенцію» – затремтіти в екзаменаційній обстановці так сильно, щоб його визнали «чемпіоном тремтіння». Інший приклад – подружжя, схильні до постійних сварок, домовляються, в наступний раз так довго сваритися, щоб остаточно вимотати себе. Реалізація подібних самоінструкцій може відбуватися двома шляхами: або інтенція буде реалізована, в цьому випадку ситуація (або дія), яку клієнт побоюється, перестане бути зовнішньою прогнозованою силою і тим самим позбавляється самої хворобливої своєї ознаки, або сама спроба клієнта реалізувати свою інтенцію переключить увагу з емоційних переживань на їх довільне відтворення, що руйнує їх природне і призводить до ослаблення. В якості механізмів дії цього прийому розглядається процес само відсторонення, що дозволяє клієнту вийти з емоційної ситуації в сферу змістів, а в якості моделі цього процесу наводиться феномен втрати здатності до почуттєвої насолоди при цілеспрямованому прагненні досягати тільки її. Даний прийом має багато загального з такими психотерапевтичними техніками, як «порушення тривоги», «імплосивна терапія», «індукована тривожність». Для більшого ефекту «парадоксальна інтенція» може бути сформульована в гумористичній формі.

Техніки позитивного і негативного підкріплення.

Певні форми поведінки закріплюються і повторюються у майбутньому тому, що вони супроводжуються позитивними наслідками (винагородою, схваленням, можливістю самоствердитися). І їх повторення, зазвичай, зменшується або підвищується, якщо ці дії пов'язані з приємними емоціями, чи навпаки,

супроводжуються чимось негативним (покаранням, несхваленням тощо). Ці закономірності часто застосовують вчителі і батьки: регулярно вдаючись до похвали, вони формують у дітей відповідну мотивацію і поведінку. Батьки, на думку Б. Скінера, могли би повністю покладатися на позитивне підкріплення, будь-коли караючи дитину. У результаті використання схвалення, виховання є високоефективним і гуманним. Однак у виховному процесі нерідко вдаються до покарання, яке завжди ефективне, але часто і шкодить вихованню особистості.

Похвала старших (керівників, батьків та інших.), із якими суб'єкт діяльності досі у добрих стосунках зазвичай, має великий вплив. Одноманітність форм схвалення і регулярне їх використання зменшує дію такого підкріплення.

Привілеї і підвищення статусу не менш ефективно позитивне підкріплення. Зміна формального чи неформального статусу має ефект підкріплення. Чекання підвищення статусу надає великий вплив на особистість і стимулює до діяльності. Можливість одержати визначені привілеї, підвищення зарплати, можливість керувати і тим самим задовольняти свою потреба у владі – суттєвий мотиваційний чинник.

Система оцінки є також позитивним підкріпленням. Оцінки «добре» і «відмінно», високий рейтинг, високі тестові бали справляють чималий вплив. Слід зазначити, що як диференційована система, оцінювання більш мотиваційне. Традиційна система оцінювання, яка досі практикувалася в школах і вузах, позбавлена всіх переваг тестування і диференційованого оцінювання. Адже отримавши оцінку «відмінно» за іспит людина не знає, який рівень її знань проти інших студентів, які отримали таку ж оцінку. Тоді як, наприклад, двадцятибальна система оцінювання мала б більш мотиваційний вплив.

Матеріальна винагорода надає великий вплив на мотивацію у будь-якій діяльності. Але у систематичному використанні цієї форми позитивного підкріплення, може негативно проводити процесуально-змістовну мотивацію.

Метод конфронтації з лякаючим стимулом. Страх – це емоційна реакція, що виникає у відповідь на лякаючий стимул. Згідно теорії Джемса-Ланге лякаючий стимул викликає автономне збудження, а воно переживається як певна емоція (тобто стимул – збудження – емоція). Тобто не «Я тремчу, бо мені страшно», а «Мені страшно, тому що я тремчу».

Метою метода конфронтації з лякаючим стимулом є приховане та пряме обумовлення, навчання з урахуванням контролю над поведінкою моделі. Бо саме процес лякаючого стимулу протікає без участі свідомості та волі. Всі перераховані зміни зникають, як тільки пропадає стимул.

За допомогою конфронтації з лякаючим стимулом. Можливо змінити будь яку поведінку, як дорослого так і дитини. Цей метод дає змогу інакше сприймати і фобії та страхи, а також інакше на них реагувати.

Методика соціального тренінгу. Соціальний тренінг – це практика психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи, прикладний розділ соціальної психології, що представляє собою сукупність групових етапів формування умінь і навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей у групі. Соціальний тренінг також розглядається як область практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні або комунікативної компетентності

Соціальний тренінг займає проміжне становище, він спрямований на зміни у свідомості, і у формуванні навичок. Соціальний тренінг найчастіше спрямований на зміну соціальних установок, розвиток умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування.

Соціальний тренінг необхідний тим, хто хоче розкрити свій внутрішній потенціал, подолати комплекси, навчитися безумовно досягати поставлених цілей. Особливо вагомих результатів досягають ті, хто істинно бажає змінитися і підвищити свою особисту ефективність. Тренінги з розвитку різних умінь і навичок популярні серед керівників середньої і вищої ланки, державних службовців, персоналу компаній,

а також серед всіх тих, чия діяльність пов'язана з бізнесом і отриманням прибутку. Подібні тренінги чудово удосконалюють комунікативні навички, дозволяють відкрити нові можливості особистості, позбутися комплексів, а також стати більш успішним у житті.

Тренінг релаксації. Дуже невпевнені в собі люди часто відчують значну тривогу в міжособистісних ситуаціях. У групі тренінгу впевненості в собі керівник часто вчить прийомам релаксації для гальмування тривожної реакції. Багато поведінкових груп для подолання загальної тривоги або особливих страхів покладаються майже виключно на релаксаційний тренінг.

Існує кілька різних підходів до релаксаційного тренінгу. Більшість з них ґрунтується на процедурі прогресивної м'язової релаксації Е. Якобсона, за якої групи м'язів по черзі напружуються і розслабляються. Наприклад, стискаючи кулак, а потім розтискаючи його і тим самим знімаючи напругу, учасник вчиться розрізняти стан напруги та релаксації і в кінцевому рахунку розслабляти м'язи за бажанням.

Релаксаційний тренінг іноді комбінують з процедурою *уявних уявлень*, наприклад, при методі систематичної десенсибілізації. У цьому методі релаксаційний тренінг об'єднаний з двома додатковими компонентами. По-перше, ієрархічна послідовність тривоги відтворюється, починаючи з ситуацій, що викликають незначну тривогу, і кінчаючи ситуаціями, що викликають найбільший страх і тривогу. Людина, що бажає стати оратором, може, наприклад, не відчувати хворобливих переживань, виступаючи перед товаришем, але при думці про публічний виступ у неї виникає страх. Зображення павука в ілюстрованій книзі викликає у учасника відчуття легкої тривоги, але дотик до нешкідливого павука сприймається їм як вкрай загрозна ситуація.

По-друге, в процедурі проведення систематичної десенсибілізації членів групи навчають з'єднувати релаксацію з уявним поданням ситуації, що викликає страх і тривогу. Учасникам пропонують закрити очі, розслабитися і уявити собі ситуацію або предмет, що знаходяться на нижньому ступені ієрархії тривоги. Як тільки в учасників виникає почуття тривоги, ведучий пропонує їм припинити уявне представлення і розслабитися. Ієрархічна послідовність предметів або патогенних ситуацій, що викликають тривожні побоювання, відтворюється і відпрацьовується до тих пір, поки учасник не зможе візуально уявити собі всю ієрархію сцен, не відчуючи тривоги. Дуже важливо, щоб тривога утримувалася на мінімумі, так як в разі її підвищення може виявитися підкріпленою сама тривожна реакція. Головна ідея полягає в заміщенні тривожних реакцій у ситуації, що викликає тривогу і страх, релаксацією.

Когнітивне переструктурування. «Атака» системи переконань невпевнених членів групи може також здійснюватися за допомогою методик когнітивного переструктурування, які є частиною когнітивно-біхевіорального розвитку ортодоксальної поведінкової терапії.

А. Елліс перерахував 11 ірраціональних переконань, які призводять, як він стверджує, до емоційних проблем. Серед них виділяються переконання в тому, що людина, яка значима повинна бути компетентною, адекватною, мати успіх у всіх випадках, отримувати схвалення і любов значущих інших. А. Елліс стверджує, що ці переконання явно нелогічні і руйнівні для особистості, тому що ведуть до емоційних порушень, коли ми не отримуємо схвалення, любові, або зазнаємо невдачі в якійсь справі. Дотримуватися ірраціональної системи переконань – значить гарантувати собі життя, повну фрустрацію і розчарування, так як у багатьох людей є схильність при найменшій невдачі перебільшувати її, виходячи зі своїх ірраціональних переконань.

Раціонально-емоційна терапія (РЕТ) А. Елліса – це спосіб діагностики ірраціональних переконань і систематичного заміщення їх раціональними уявленнями. Його групи РЕТ значний час витрачають на те, щоб «атакувати» і руйнувати ірраціональні компоненти мислення людини і заохочувати їх заміщення більш розумними ідеями та висновками. Наприклад, людина, котра відчуває себе спустошеною і неважливою у результаті неприйняття її іншими, вчиться застосовувати стандарти розумної оцінки та сприймати подію просто невдалою і, може бути, навіть повчальною.

А. Ландж і П. Якубовський зробили *когнітивне переструктурування* інтегральною частиною своїх груп тренінгу впевненості в собі. Учасників групи вчать розпізнавати ірраціональні переконання і замінювати їх раціональними альтернативами. Часто в основі опору впевненим діям лежить страх перед невдачею. Причиною, за якою жінка не може підійти до чоловіка і запросити його куди-небудь, є страх перед тим, що він відповість відмовою на її пропозицію і внаслідок цього вона може відчувати себе приниженою. Розумною альтернативою є думка: «Гаразд, він відмовив мені, але, хоча мені трохи прикро, я все ж таки значима людина. Крім того, навіщо мені чоловік, який не може переносити впевнену в собі жінку?» В інших випадках в основі опору впевненим діям лежить страх образити інших або висловити по відношенню до них негативні почуття, страх виглядати смішним або викликати гнів. Ймовірно, чим більше раціонально мислять учасники групи, тим більше шансів, що вони будуть діяти з упевненістю у собі.

Домашня робота. Поведінкових терапевтів турбує проблема перенесення отриманої в групах тренінгу впевненості в собі у вигляді досвіду в реальній групі. Одним зі способів заохочення перенесення поведінкових змін у зовнішній світ є домашня робота. Учасників просять збирати приклади випадків, в яких вони відчували труднощі, прояви впевненості в собі, для репетицій поведінки в групі та участі у цій процедурі інших членів групи. Учасники можуть також описувати певні відповіді, від яких вони ухилилися в реальній групі (сім'ї), а тепер хочуть випробувати в групі тренінгу впевненості в собі. С. Коттлер і Дж. Гуерра пропонують учасникам користуватися «щоденником домашньої роботи» для запису завдань, отриманих на заняттях, їх виконання, оцінок, ступеня успішності досвіду навчання і пропозицій для поліпшення. Учасник починає виконувати домашнє завдання, беручи участь в ситуаціях, які викликають у нього незначне відчуття тривоги, для того щоб ймовірність успішного результату була максимальною. Удача заохочує до подальшого експериментування та ще більших успіхів. Завдання можуть бути індивідуалізовані відповідно з конкретними проблемами, що зустрічаються у членів групи. Наприклад, завдання запитати у телефоніста номер та адресу або взяти у сусіда борг цукрового піску передбачає оволодіння простими вміннями; завдання підійти до професора з приводу низької оцінки або заговорити з незнайомою людиною, стоячи в черзі, включає більш складні вміння. Деякі керівники груп впевненості в собі заохочують взаємодії, що викликають в учасників найбільшу невпевненість в собі, наприклад відправитися на заправну станцію, купити бензину на п'ятдесят центів і попросити, щоб перевірили рівень масла і протерли скла. Напевно, краще дотримуватися поведінки, яке вимагає впевненості в собі, реалістично і зберігає чутливість до інших. Основною ідеєю є подолання гальмування, розвиток і відпрацювання корисного набору умінь, а не демонстрація власної сміливості при проходженні ритуалу присвячення заради того, щоб справити враження на групу і для керівника.

1.2. Питання для самоконтролю

- Що являє собою класичне обумовлення?
- Що таке «реципрокне гальмування»?
- У чому на вашу думку полягають сильні сторони біхевіоризму?
- Які, на думку Г. Айзенка, джерела невротичних реакцій: страху, тривоги?
- Техніки і методи, використовувані в поведінковій корекції.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Тренінг умінь можна застосовувати у будь-якій сфері людської діяльності.
- Позитивне та негативне прикріплення як засіб виховання.

II. Практичні вправи

Вправа «Репетиція поведінки» (А. Ландж, П. Якубовський)

Мета: введення у процедуру репетиції поведінки.

Методичні рекомендації. Ведучий вправу починає з того, що повідомляє учасникам інструкцію: «Уявіть ситуацію, у якій ви хотіли б діяти з упевненістю у собі, і запишіть її. Ви можете витратити кілька хвилин на «мозкову атаку» (брейнстормінг) в групі для висунення ідей, хоча ситуація, обрана кожною людиною, повинна бути значимою для неї особисто». Найімовірніше, ситуації включають аспекти прохання чи відмови, управління критикою або реалізації у спілкуванні позитивних або негативних почуттів. Потім ведучий ділить групу на підгрупи по п'ять-шість чоловік. У кожній підгрупі учасники з власної ініціативи починають з короткого опису стресової ситуації, яку вони визначили для себе.

Обговорюються вибрані учасниками стресові ситуації.

Вправа «Я не можу» (О. Горбатова)

Мета: відпрацювання більш ефективних патернів поведінки.

Методичні рекомендації.

1 етап. Учасники сидять у загальному колі. Кожен розповідає зі свого досвіду ситуацію, яка відображає його недосконалість в сфері комунікації. Закінчує оповідач свою історію словами: «Я не можу...».

2 етап. Учасники поділяються на мікрогрупи за принципом подібності проблем. Потім вони розігрують по дві ситуації. Перший раз вони показують свій звичний патерн поведінки в певній ситуації, а в другій – його покращений варіант.

Обговорюються особливості впевненої і невпевненої поведінки.

Вправа «Техніка ввічливої відмови» (О. Горбатова)

Мета: відпрацювання навичок впевненої поведінки і саморегуляції.

Методичні рекомендації. Учасники розбиваються на пари. Один в парі – рекламний агент, мета якого – нав'язати якийсь товар. Інший потенційний клієнт, в завдання якого входить не дозволити собою маніпулювати і не вийти за рамки ввічливої інтелігентності.

Обговорюються особливості асертивної поведінки.

Вправа «Загрانا платівка» (О. Горбатова)

Мета: оволодіння психотехнічними прийомами, спрямованими на розвиток впевненості.

1 етап. Учасники сидять у загальному колі і по черзі розповідають ситуації, де їм не вистачає асертивної поведінки.

2 етап. Ведучий дає інформацію по використанню методу «Загрانا платівка»: «Потрібно спокійно повторювати те, що Ви хочете від інших, без роздратування і пояснення причин свого бажання».

3 етап. Учасники розбиваються на пари і відпрацьовують новий патерн поведінки на своїй ситуації.

Обговорюються особливості асертивної поведінки.

Вправа «Невпевненість, впевненість, агресивність» (О. Горбатова)

Мета: зняття напруги і агресивності, розвиток впевненості.

Методичні рекомендації. Учасники діляться на три мікрогрупи. Кожній групі надається картка з певною ситуацією. Група повинна:

1) придумати три типи реагування в ситуації (впевнений, невпевнений, агресивний);

2) продемонструвати свої варіанти іншим. Інші мікрогрупи намагаються відгадати, де який варіант продемонстрований.

Можливі варіанти ситуацій:

1). Один продовжує займати Вас розмовою, а Ви хочете піти...

2). У ресторані Вам подали неякісну страву...

3). Знайомий розповідає про Вас в компанії історії, чим бентежить вас.

Обговорюються особливості невпевненої, впевненої і агресивної поведінки.

Вправа «Перебільшення поведінки» (О. Горбатова)

Мета: всебічний аналіз сильних і слабких сторін особистості учасника, спрямований на формування почуття внутрішньої стійкості й довіри до самого себе;

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Кожному з них група допомагає обрати поведінку, яка їм не усвідомлюється, але очевидна для інших. Потім вони по черзі: 1) демонструють цю модель поведінки; 2) перебільшують її; 3) змінюють на більш ефективну.

Обговорюються почуття учасників.

Вправа «Реакція на критику» (О. Горбатова)

Мета відпрацювання більш ефективних патернів поведінки.

Методичні рекомендації. 1 етап. Учасники сидять у загальному колі. Кожен з них: 1) розповідає ситуацію, в якій його критикують; 2) описує свою реакцію на неї; 3) виражає свої емоції з цього приводу.

2 етап. Учасники поділяються на мікрогрупи за принципом подібності проблем. Потім вони розігрують ситуації, в яких потрібно з гідністю і без втрати енергії відобразити психологічний напад.

Обговорюються варіанти реагування на критику.

Вправа «Реакція на критику – 2» (О. Горбатова)

Мета: розвиток впевненості та самоповаги.

Методичні рекомендації.

1 етап. Учасники сидять у загальному колі і по черзі розповідають ситуації, де їх критикують і вони відчувають негативні емоції.

2 етап. Ведучий дає інформацію по використанню методу «Реакція на критику»: «Потрібно просто погоджуватися з ворожою або конструктивною критикою своїх недоліків; визнавати свої помилки і провини, не вибачаючись за них».

3 етап. Учасники розбиваються на пари і репетирують новий патерн поведінки на своїй ситуації.

Обговорюються особливості асертивної поведінки.

Тренінг вміння вести розмову (Р. Рудницький)

Мета: розвиток комунікативних навичок та впевненої поведінки.

Методичні рекомендації. Група ділиться на пари. На першому етапі заняття одному з учасників пари дозволяється ставити тільки «відкриті» питання, що дозволяють партнерові давати на них «відкриті», розгорнуті відповіді. Наприклад: «Ви живете в будівлі біля інституту?» – закриті питання, «Де ви живете?» – відкриті питання; «Я живу в будівлі біля інституту» – закриті відповіді, «Я живу майже в центрі міста, недалеко від інституту. Я знімаю кімнату з подругою, з якою приїхала вчитися», – відкриті відповіді. Така відповідь несе в собі більше інформації, ніж закриті і дає підставу для подальшого розвитку розмови. Партнери виконують свої ролі протягом 5-10 хв., а потім міняються ролями.

Обговорюються особливості вміння вести розмову.

Релаксаційний тренінг (Т. Смірнова)

Мета: зняття напруги фізичної та психічної напруги.

Методичні рекомендації. Учасники лежать на спині, голова трохи в бік, руки і ноги злегка розставлені в сторони.

Ведучий просить їх уявити, що до їх правої руки підкотився апельсин. Нехай вони візьмуть апельсин в руку і почнуть вижимати з нього сік (рука повинна бути стиснута в кулак і дуже сильно напружена 8-10 сек.)

«Розтисніть кулак, відкотіть апельсин (деякі уявляють, що вони вичавили сік), рука тепла...м'яка...відпочиває...»

Потім апельсин підкотився до лівої руки. І та ж процедура виконується з лівою рукою. Бажано зробити вправу 2 рази (при цьому поміняти фрукти).

Обговорюються особливості релаксації.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Провокувати виникнення сильних переживань і сприяти їх вільній реалізації в поведінці це метод:

А. Дж. Вольпе, Б. М. Ланге, В. І. Павлова, Г. Солтера.

2. Хто вперше ввів термін «поведінкова терапія»?

А. А. Лазарус; Б. Г. Айзенк; В. А. Лазарус і Г. Айзенк; Г. І. Павлов.

3. На якій теорії заснована біхевіористська терапевтична модель?

А. теорії поведінки; Б. теорії умовних рефлексів;
В. теорії обумовлення; Г. теорії навчання.

4. Підкріплення бувають ...

А. позитивні та негативні; Б. матеріальні та соціальні;
В. поведінкові та символічні; Г. всі варіанти вірні.

5. Одним із способів заохочення перенесення поведінкових змін у зовнішній світ є:

А. домашня робота; Б. відтворення життєвих ситуацій;
В. релаксаційний тренінг; Г. систематична десенсибілізація.

6. Позитивним підкріпленням є наслідки, які свідчать про те, що штрафу або неприємних наслідків вдалося уникнути.

7. Перед членами груп тренінгу умінь ставлять мету – виробити такі форми поведінки, які або схвалюються суспільством, або бажані для самих учасників.

8. Учасникам групи тренінгу умінь необхідно розуміти, що їх проблеми мають місце не тільки в певному середовищі, але і у всіх аспектах їх життя.

9. Найбільшу увагу біхевіористи приділяють внутрішнім формам прояву поведінки, тому що вони легше піддаються вимірюванню.

10. Група тренінгу умінь – це скоріш серія психотерапевтичних занять, ніж запрограмований курс навчання.

IV. Завдання для саморозвитку.

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

• Оберіть будь-яку фобію і розробіть план, як за допомогою поведінкового напрямку можна її подолати.

• Складіть порівняльну схему методів і технік поведінкового напрямку групової психокорекції.

ТЕМА: КОГНІТИВНИЙ НАПРЯМОК У ГРУПОВІЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Мета: вивчити основні поняття когнітивного напрямку у груповій психокорекції, апробувати основні техніки когнітивної терапії А. Бека і раціонально-емотивної терапії А. Елліса.

Рекомендована література:

• Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. - М.: Независимая фирма "Класс", 2001. - 331 с.

• Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

• Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Триволо, 1996. – 600 с.

• Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия // Основные направления современной психотерапии / Под. ред. А.М. Боковой. – М.:

Когито-центр, 2000. – С. 224-267.

- Эллис А. Психотренинг по методу А. Эллиса / А. Эллис. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
- Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М.: Просвещение, 1993. – 331 с.
- Малкина-Пых И.Г. Техники гештальта и когнитивной терапии / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2004. – 156 с.

I. Обговорення теоретичних питань

• Основні поняття раціонально-емотивної терапії (РЕТ). Емоції і поведінка. Формула поведінки А. Елліса: А-В-С. Ірраціональна поведінка. 12 ірраціональних ідей. Цілі РЕТ. Застосування РЕТ.

• Основні техніки РЕТ. Дискутування. Наукове опитування. Обговорення. Домашнє завдання. Селекція ірраціональних переконань. Енергійне (рішуче) оспорювання. Формування раціонально-емотивних уявних образів. Безумовне прийняття. Використання гумору. Використання раціональної рольової гри. Тренінг навичок. Використання заохочень і покарань.

• Основні поняття когнітивної терапії (КТ) А. Бека. Схеми. Обробка інформації. Автоматичні думки. Когнітивні помилки. Робота з автоматичними думками і переконаннями. Цілі КТ. Область застосування КТ.

1.1. Теоретична довідка

Основні поняття, що використовуються в когнітивно-аналітичному напрямку: «пастки», «дилеми», «перешкоди».

Пастки – складні, повторювані поведінкові шаблони. Наприклад, наявне у клієнта почуття невпевненості породжує прагнення демонструвати впевнену поведінку. Це прагнення призводить до спостереження за проявами впевненості у інших і копіюванню подібної поведінки, що веде до ще більшого дистанціювання від оточуючих і породжує страх самотності. Зі страхом самотності пов'язана відмова від впевненої моделі поведінки, що, в свою чергу, сприяє усвідомленню неуспішності і посиленню почуття невпевненості.

Початковим і кінцевим елементом зазначеного процесу є почуття невпевненості. Специфіка психологічної організації даного клієнта така, що будь-яка спроба подолати почуття невпевненості (в рамках даного модуля) призводить до його посилення.

Дилеми – це стратегії поведінки, побудовані на альтернативному мисленні, що припускають дві взаємовиключні форми поведінки. Наприклад, у клієнта є виражене прагнення до близькості з іншою людиною. Однак виникає форма близькості така, що при цьому клієнт втрачає самостійність, виникає відчуття залежності. Самостійність же означає повну протилежність близькості і викликає почуття самотності. Таким чином у клієнта виникає дилема: або він самостійний, але самотній, або він близький з коханою людиною, але залежний. Обидва ці варіанти клієнта не влаштовують, і він демонструє по черзі кожен з них, відчуваючи при цьому страждання і незадоволеність.

Перешкоди – варіант поведінки, при якому, ставлячи мету, клієнт не усвідомлює і не враховує її серйозності. Прикладом може слугувати спроба фрустрованого клієнта кинути палити. При цьому мета – спроба кинути палити – недосяжна, оскільки при її постановці клієнт усвідомлює тільки деякі (видимі) аспекти куріння (наноситься шкода своєму здоров'ю, оточуючим, неприємний запах, витрати й інше), але не усвідомлює, що куріння для нього є важливим елементом допінг – поведінки, і вбудована в стратегію боротьби зі стресом. При будь-якій спробі кинути палити наростає дискомфорт і різко знижується толерантність до фрустрації і стресу, що посилює бажання закурити.

У РЕТ виділяється три провідні психологічних аспекти функціонування людини: *думки (когніції), почуття і поведінка.*

Необ'єктивні події самі по собі викликають у нас позитивні або негативні емоції,

а наше внутрішнє сприйняття цих подій – їх оцінку. *Ми відчуваємо те, що думаємо з приводу сприйнятого. Розлади в емоційній сфері є результатом порушень в когнітивній сфері* (таких як надгенералізація, помилкові висновки і жорсткі установки).

А. Елліс припускав, що позитивні емоції (такі як почуття любові чи захоплення) часто пов'язані або є результатом внутрішнього переконання, вираженого у вигляді фрази: «Це для мене добре». Негативні емоції (такі як гнів або депресія) пов'язані з переконанням, вираженим фразою: «Це для мене погано». Він вважав, що емоційний відгук на ситуацію відображає «ярлик», який їй «приклеюють» (наприклад, вона небезпечна або приємна), навіть у тому випадку, коли «етикетка» не відповідає дійсності. Для досягнення щастя необхідно раціонально сформулювати цілі і вибрати адекватні засоби.

А. Елліс запропонував свою структуру особистості, названу ним за першими літерами латинського алфавіту «*ABC – теорія*»: А – активуюча подія; В – думка клієнта про подію; С – емоційні або поведінкові наслідки події; D – подальша реакція на подію в результаті розумової переробки; E – завершальний ціннісний умовивід (конструктивний або деструктивний).

«ABC-схема» використовується для того, щоб допомогти клієнту в проблемній ситуації перейти з ірраціональних установок на раціональні.

Джерело психологічних порушень – це система індивідуальних *ірраціональних уявлень* про світ, засвоєна, як правило, в дитинстві від значущих дорослих. Ці порушення А. Елліс назвав *ірраціональними установками*. З точки зору А. Елліса, це жорсткі зв'язки між дескриптивними та оціночними когніціями типу припису, вимоги, обов'язкового наказу, що не має винятків, і вони носять абсолютистський характер. Тому ірраціональні установки не відповідають реальності як за силою, так і за якістю цього припису. Якщо ірраціональні установки не реалізуються, вони призводять до тривалих, неадекватних ситуацій емоціям, ускладнюють діяльність індивіда.

А. Елліс розробив своєрідний «*кодекс невротика*», тобто комплекс помилкових суджень, прагнення до виконання якого веде до психологічних проблем:

1. Існує жорстка необхідність бути коханим або схвалюваним кожною людиною в значимому оточенні.

2. Кожен повинен бути компетентним у всіх галузях знань.

3. Більшість людей підлі, зіпсовані і гідні презирства.

4. Відбудеться катастрофа, якщо події підуть іншим шляхом, ніж запланував чоловік.

5. Людські нещастя обумовлені зовнішніми силами, і у людей мало можливості їх контролювати.

6. Якщо існує небезпека, то не слід її долати.

7. Легше уникнути певних життєвих труднощів, ніж стикатися з ними і нести за них відповідальність.

8. У цьому світі слабкий завжди залежить від сильного.

9. Минулий досвід людини повинен впливати на його безпосередню поведінку «зараз».

10. Не слід турбуватися про чужі проблеми.

11. Необхідно правильно, чітко і відмінно вирішувати всі проблеми, а якщо цього немає, то станеться катастрофа.

12. Якщо хто-небудь не контролює свої емоції, то йому неможливо допомогти.

Цілі корекції – надання допомоги у перегляді системи переконань, норм і уявлень. Приватна мета – звільнення від ідеї самозвинувачення.

RET застосовується у наступних випадках: клієнти з поганою пристосованістю, помірною тривожністю і з подружними проблемами; сексуальні порушення; неврози; розлади характеру; прогульники школи, підлітки-правопорушники і дорослі злочинці; синдром пограничного розладу особистості; психотичні клієнти, включаючи хворих із галюцинаціями, коли вони в контакті з реальністю; індивіди з легкими формами розумової відсталості; Клієнти з психосоматичними проблемами.

Однак не всі перелічені категорії хворих лікуються з однаковою ефективністю. Як і при інших видах психотерапії, РЕТ найбільш ефективна при м'яких розладах.

РЕТ використовується також в превентивних цілях. Вона широко практикується для вирішення проблем, пов'язаних з освітою і для профілактики емоційних розладів.

РЕТ характеризується широким набором *психотехнік*, в тому числі запозичених з інших напрямків.

1. *Обговорення і спростування ірраціональних поглядів.* Психолог активно дискутує з клієнтом, спростовує його ірраціональні погляди, вимагає доказів, уточнює логічні підстави й інше. Велика увага приділяється пом'якшенню категоричності клієнта: замість «Я повинен» – «Мені б хотілося»; замість «Буде жахливо, якщо...» – «Напевно, не зовсім зручно буде, якщо...»; замість «Я зобов'язаний виконати цю роботу» – «Я хотів би виконати цю роботу на високому рівні».

2. Основною когнітивною технікою оспорювання є *техніка наукового опитування*, ціль якого – пояснення клієнтам, чому їх раціональні судження не витримують критики. Нижче перелічені питання для обговорення, які ведучий задає клієнтам, а клієнти самі собі:

• Яке ірраціональне судження я можу обговорити і від якого ірраціонального судження я хочу відмовитись?

- Чи можу я раціонально захищати це судження?
- Які існують докази істинності цього судження?
- Які існують докази хибності цього судження?
- Чому це жахливо?
- Чому я не можу цього винести?
- Яким чином це робить мене слабкою, нікчемною людиною?
- Чому я вважаю, що я буду завжди все робити погано?
- Яким ефективним новим судженням я можу замінити моє ірраціональне судження?

3. *Когнітивне домашнє завдання* пов'язане з самоаналізом по «АВС- моделі» і переструктурування звичних вербальних реакцій та інтерпретацій.

4. *Селекція ірраціональних переконань.* Консультантам слід навчити клієнтів показувати самим собі, як ірраціональні переконання ведуть до виникнення неадекватних почуттів і формуванню згубної поведінки, а раціональні переконання – до досягнення позитивних результатів.

5. *Раціонально-емотивна уява.* Клієнта просять уявити важку для нього ситуацію і свої почуття в ній. Потім пропонується змінити самовідчуття в ситуації і подивитися, які зміни в поведінці це викличе.

6. *Безумовне ухвалення* – це повне прийняття особистості клієнта, незалежно від того, що він говорить або робить.

7. *Рольова гра.* Програються турбують ситуації, опрацьовуються неадекватні інтерпретації, особливо що несуть у собі самозвинувачення і самоприниження.

8. Ведучий використовує *гумор*, щоб довести до абсурду ірраціональні думки.

9. *Тренінг навичок.* Мета тренінгу – дати конкретний навик для подальшого використання в роботі або особистому житті.

10. *Використання заохочень і покарань.* *Покарання* з погляду психології – це добре усім відоме неприємне почуття сорому і приниження, від якого хочеться якомога швидше позбутися і ніколи більш не переживати. Покарання має бути об'єктивним, справедливим, усвідомлюватись дитиною. Саме тому, виносячи те чи інше покарання, батьки мають пояснити в доступній і зрозумілій для дитини формі, за що її карають, і переконати, що таке покарання є справедливим.

Застосування покарання, як методу корекції, висуває певні вимоги до батьків. Вони мають добре знати дитину, розуміти її психологію та вікові особливості. При зверненні до покарання, необхідно пам'ятати, що це, головним чином, допоміжний метод виховання. Серед різних видів покарання ні в якому разі не можна допускати прилюдного осуду та тілесних покарань, які сприймаються дитиною (і це цілком

логічно) як образа, приниження її гідності. Позитивних результатів від таких покарань чекати не доводиться. Вони викликають лише злість, замкненість, грубість, ненависть до батьків, до інших людей.

Заохочення як виховний засіб більш діюче. Якщо покарання лише зупиняє погані вчинки, то заохочення орієнтує на гарні і закріплює їх. Краща нагорода для дитини – свідомість того, що він приніс радість улюбленим людям, наприклад, за успіхи у школі, а подарунок (цукерка чи велосипед) у додачу лише символізує це. Якщо за кожен маленький успіх хвалити і підбадьорювати дитину, тоді з'явиться надія, що вона буде працювати з задоволенням і повною віддачею.

Заохочення і покарання – основні виховні засоби. Це означає, що з їхньою допомогою ми досягаємо визначеної виховної мети. Ціль покарання, таким чином, не потопити грішника, а врятувати і витягнути! Спосіб для цього – пробачення!

Основними поняттями когнітивної терапії А.Бека є поняття:

1. *Схеми.* Це когнітивні освіти, що організують досвід і поведінку, це система переконань, глибинні світоглядні установки людини по відношенню до самого себе і навколишнього світу, що впливають на актуальне сприйняття і категоризацію. Схеми можуть бути: адаптивними і не адаптивними; позитивними і негативними; ідіосинкратичними і універсальними.

2. *Психологічні порушення,* передують етапу нейрофізіологічних розладів, пов'язані з аберацією мислення. Під аберацією мислення А.Бек розумів порушення на когнітивній стадії переробки інформації, які спотворюють бачення об'єкта чи ситуації. Спотворення когніції, тобто когнітивні спотворення, є причиною помилкових уявлень і самосигналів і, як слід цього, неадекватних емоційних реакцій.

3. *Автоматичні думки.* Це думки, які мозок записує в «швидку» область пам'яті, оскільки вони часто повторюються або людина надає їм особливу важливість. «Автоматизація» думок може бути корисною коли треба швидко прийняти рішення. Одне із завдань когнітивної психотерапії є розпізнавання таких автоматичних думок, повернути їх з області швидкої пам'яті знову в область повільного переосмислення, з тим щоб видалити з підсвідомості невірні судження.

4. *Когнітивні помилки.* Це надвалентно- і афективно-заряджені схеми безпосередньо викликаючи когнітивні спотворення. Вони характерні для всіх психопатологічних синдромів. Види: довільні умовиводи; надмірне узагальнення; вибіркоче абстрагування; перебільшення і применшення; персоналізація; дихотомічність мислення; повинність; передбачення; читання думок; наклеювання ярликів.

5. Для розпізнавання не адаптивних когніцій використовується прийом «*колекціонування автоматичних думок*».

Клієнту пропонується зосередитися на думках чи образах, які викликають дискомфорт в проблемній ситуації (чи подібній до неї). Сфокусувавшись на автоматичних думках, клієнт може розпізнавати їх і зафіксувати. Звичайно поза проблемною ситуацією ці думки усвідомлюються важко, наприклад у людей, страждаючих фобіями. Розпізнавання їх полегшується при дійсному приближенні до такої ситуації. Неодноразове приближення чи занурення у ситуацію дозволяє спочатку усвідомити, здійснити «колекціонування» їх, а потім замість скороченого (як у телеграмі) варіанта представити його в більш розгорнутому вигляді.

Цілі корекції – виправлення неадекватних когніцій, усвідомлення правил неадекватної обробки інформації і заміна їх правильними.

Область застосування КТ: Бек відмічав, що когнітивний підхід найбільш придатний для людей із здібністю до інтроспекції і розмірковуванням о своїх думках і фантазіях. Когнітивна терапія застосовується у випадках, коли проблему можливо чітко сформулювати і маються когнітивні спотворення. При цьому методом особистісного росту когнітивна терапія не є. Не рекомендується використовувати когнітивну терапію у якості єдиного засобу при психотичній депресії і взагалі при психозах.

Когнітивна терапія показана тим клієнтам, які можуть фокусуватися на власних автоматичних думках, при наявності достатньої сили волі до одужання. Цей вид

психотерапії, як і багато інших, розрахований на «особливого» клієнта – з достатньо високим рівнем інтелектуального розвитку, схильного до рефлексії і самоаналізу. Когнітивна терапія може бути показана тоді, коли клієнт бере на себе відповідальність за розпізнання своїх емоцій і за зміну думок.

Першочергово когнітивна терапія використовувалась для лікування невротичних розладів, уніполярній депресії, розладів тривожного ряду. У наш час вона стала застосовуватись й при особистісних розладах, токсикоманії, психотичних станах.

1.2. Питання для самоконтролю

- Назвіть основні поняття раціонально-емотивної терапії (РЕТ).
- Сформулюйте формулу поведінки А. Елліса.
- Що таке «кодекс невротика»?
- Які цілі раціонально-емотивної терапії?
- Назвіть якими техніками користується РЕТ. Дайте їм характеристику.
- Які основні поняття в КТ А. Бека?

1.1. Питання для дискусійного обговорення

• На Вашу думку, які з психотехнік РЕТ дієвіші: ті, що клієнт повинен виконувати самостійно, або «домашнє завдання», або ті, що виконуються разом із психологом та групою, або «рольова гра»?

- Роль когнітивних помилок у процесі мислення.

II. Практичні вправи

Вправа «Самопокарання» (І. Малкіна-Пух)

Мета: допомогти клієнту знайти вагомі контраргументи для кожної ірраціональної думки. Когнітивне обумовлення відрази.

Методичні рекомендації. Використовуйте список основних переконань клієнта. Запишіть основні типи ситуацій, в яких переконання проявляються. Кожна ситуація має бути досить детально описана конкретною сценою так, щоб клієнт міг її чітко візуалізувати.

Нехай клієнт представить одну зі сцен з супутніми ірраціональними думками; коли це буде зроблено досить чітко, дайте йому таку інструкцію: «Добре. Тепер уявіть, будь ласка, найгірші можливі наслідки від подібних ірраціональних думок. Що поганого може статися через такий спосіб мислення? Який біль він вам приносить? Що гарного ви через нього впустили і що так і не сталося? Якої шкоди було завдано вашій самоповазі? Що сталося з вашими взаєминами з людьми? Як це відбилося на вашому житті? Уявіть собі, що все це сталося тільки завдяки вашим ірраціональним думкам. Не просто думайте про все погане, а уявляйте це до тих пір, поки воно не буде виразним настільки, що ви почнете відчувати негативні емоції».

Повторіть неприємну сцену як мінімум три рази для кожної ірраціональної думки. Якщо хочете, ваш клієнт може коментувати вголос те, що він уявляє, це допоможе зробити сцени як можна більш відразливими.

Зробіть аудіозапис вправи і проінструкуйте клієнта слухати його по три рази на тиждень протягом декількох тижнів.

Вправа «Негативні ярлики» (І. Малкіна-Пух)

Мета: Когнітивне обумовлення відрази; допомогти клієнту знайти вагомі контраргументи для кожної ірраціональної думки.

Слова – це символи ширших понять, і ці символи часто мають негативний підтекст, який викликає неприємну емоційну реакцію. Асоціюючи негативно забарвлені назви з ірраціональними думками клієнта, ведучий може допомогти йому сформулювати негативну реакцію на самі думки.

Методичні рекомендації. Кожен раз, коли клієнт думає або висловлює ірраціональні думки, він повинен говорити собі такі слова: тупий, безпідставний, безглуздий, дурний, абсурдний, дитячий, ідіотський, нудний, монотонний, даремний, сміхотворний, убогий, нетямущий, ослиний, нескладний, недороблений, наївний,

порожній, недоречний, смішний, плоский, марення. Як і в будь-якому іншому негативному обумовленні, важливо, щоб клієнти навішували ярлики на свої думки, а не на себе, наприклад: «Я розумний, але ця думка ідіотська».

Вправа. «Сформоване приховане згасання» (І. Малкіна-Пух)

Мета: М'яке спростування ірраціональних думок та їх приховане згасання.

Методичні рекомендації. Попросіть клієнта представити складові умовного стимулу компоненти таким чином, щоб умовна реакція не виникала. Наприклад, тривожний водій представляє себе сидячим на водійському сидінні або тримає кермо. Оскільки умовний стимул пред'явлений не в повному обсязі і його сила не перевищує порогових значень, то умовна реакція не відбувається. Поступово збільшуйте силу умовного стимулу, не виходячи за межі порогових значень, поки стимул в цілому не буде викликати жодної реакції. Зокрема:

1. Складіть список ірраціональних думок клієнта.

2. Розбийте думки логічно на складові частини. Наприклад, клієнт думає: «Я нікчемна людина, якщо у мене нічого не виходить». Ви можете розділити «нічого» на безліч різних помилок, наприклад, поламаний олівець, не вигуляна собака, пропущена при в'язанні петля тощо.

3. Нехай клієнт представить складові частини своєї думки багато разів. Переконайтеся, що таке зосередження не викликає ніякого дискомфорту. Ви можете використовувати біологічний зворотний зв'язок або самозвіт клієнта, щоб визначити, чи з'являється у клієнта умовна реакція чи ні. Якщо з'являється, розбийте думку ще більше.

4. Домігшись відсутності емоційної реакції, продовжуйте добудовувати думку, наближаючись до її первісної форми. Робіть це до тих пір, поки вхідна думка в цілому не буде викликати жодної негативної емоції.

5. Ще один тип сформованого прихованого згасання варіює не думки, а викликаючи страх образи. Наприклад, боязнь їздити в ліфті можна розчленувати на образи більшого ліфта, скляного, порожнього, такого, що піднімає тільки на один поверх вгору, і такого, що піднімає на сорок. Можуть змінюватися і самі образи, якщо клієнт подивиться на себе в фобічній ситуації з різних сторін. Клієнт може уявити, що він бачить себе який їде в ліфті по телевізору, дивлячись на себе з майбутнього, в товаристві друзів, що спостерігають його поведінку в ліфті, тощо. У всіх випадках складові частини образу підносяться так, що емоційна реакція клієнта не виходить за межі порогових значень.

Вправа «Найкраще можливе переконання» (І. Малкіна-Пух)

Мета: М'яке спростування ірраціональних думок та приховане підкріплення раціональних.

Методичні рекомендації. Створіть ієрархію проблемних ситуацій і супутніх їм думок – 10 або 15 компонентів.

Для кожної ситуації створіть список раціональних переконань.

Нехай клієнт в стані релаксації представить найкращий спосіб, яким можна впоратися з кожною ситуацією. Попросіть його, будучи зануреним в ситуацію, подумати про найрозумніші і реалістичні з можливих переконань і уявити емоції і поведінку, які породжують нове мислення.

Після того як вищезгадані образи будуть дуже виразними, попросіть клієнта представити можливі наслідки нового мислення не тільки в даній, але і у всіх подібних ситуаціях.

Повторіть вправу як мінімум три рази для кожної позиції. Робіть це до тих пір, поки клієнт повідомить, що у нього не виникає негативних емоцій при візуалізації сцени. Для оцінки рівня відповідної реакції клієнта можна використовувати самозвіт або біологічний зворотний зв'язок.

Продовжуйте вправу, просуваючись вгору по ієрархії, яка була встановлена в першому кроці.

Вправу зазвичай записують, і клієнтам рекомендується прослуховувати касету три рази на тиждень.

Вправа «Зовнішні винагороди» (І. Малкіна-Пух)

Мета: М'яке спростування ірраціональних думок та приховане підкріплення раціональних.

Методичні рекомендації. Раціональні переконання клієнтів можуть підкріплюватися за допомогою зовнішніх винагород. Згідно з принципом Премака, будь-які дії, які виконуються досить часто (наприклад, поїдання цукерки), можуть виступати в якості позитивного підкріплення для більш рідкісних вчинків (раціональне мислення). Отже, клієнт може винагороджувати себе кожен раз, коли він заміщає ірраціональну думку раціональною.

Клієнти можуть навмисно пов'язувати позитивне підкріплення з бажаною думкою чи дією завжди, коли забажають, і їх потрібно до цього заохочувати. Необхідно підтримувати їх у тому, щоб у своїй практиці вони могли акумулювати маленькі винагороди у великі залежно від значущості тих перцептивних і поведінкових бар'єрів, які вони захотіли б подолати. Таким чином, цукерка може бути суттєвим підкріпленням для подолання невеликої перешкоди, але в якості винагороди, за перемогу над дійсно великою проблемою клієнт може поставити собі мету взяти велику відпустку.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Поняття, що використовується в РЕТ?

А. пастка; Б. фіксована роль; В. АВС – модель; Г. домашнє завдання.

2. Когніції – це...

А. почуття; Б. поведінка; В. думки; Г. моделі.

3. Скільки психологічних проблем містить «Кодекс невротика»?

А. 12; Б. 13; В. 7; Г. 5

4. Які психотехніки використовуються в РЕТ?

А. пастка, рольова гра, домашнє завдання;

Б. атака на страх, рольова гра, домашнє завдання, безумовне прийняття;

В. пастка, атака на страх, домашнє завдання;

Г. рольова гра, пастка, атака на страх, безумовне прийняття.

5. Основні поняття у когнітивному підході А. Бека?

А. когнітивні помилки;

Б. автоматичні думки;

В. схеми;

Г. усі відповіді вірні.

6. За А. Еллісом ірраціональні установки – це жорсткі зв'язки між описуваними й оціночними когніціями типу приписування, вимоги, обов'язкового наказу, які не мають винятків.

7. «АВС-теорія» – це структура особистості за А. Беком.

8. «Пастки» – це складні, повторювані поведінкові шаблони.

9. Безумовне прийняття – це повне прийняття особистості клієнта, незалежно від того, що він говорить чи робить.

10. Когнітивні помилки – це когнітивні утворення, які організують досвід й поведінку, це система переконань, глибинні світоглядні установки людини по відношенню до самої себе й оточуючого світу.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Погляньте на розроблений А. Еллісом «кодекс невротика» та проаналізуйте,

наскільки у Вас розвинуті помилкові судження згідно цього кодексу.

- Подумайте про наявну у Вас конкретну проблему. Виявіть і ідентифікуйте автоматичні думки, що виникають у зв'язку з цією проблемою, оцініть і змініть їх.

- Виберіть одне зі своїх ірраціональних переконань, які Ви бажаєте змінити. Як би Ви могли оскаржити його, використовуючи: когнітивні техніки; емоційні техніки; поведінкові техніки. До якої ефективної нової філософії ви прийшли б у підсумку?

ТЕМА: НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ

Мета: набути знання з основ нейролінгвістичного програмування як напряму групової психокорекції.

Рекомендована література:

- Андреас К., Андреас С. НЛП. Измените свое мышление – и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства / К. Андреас, С. Андреас. – СПб.: Ювента, 1994. – 238 с.

- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.

- Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование. / Р. Бэндлер – СПб.: Ювента, 1994. – 168 с.

- Бэндлер Р., Гриндер Д. Из лягушек – в принцы. Нейро-лингвистическое программирование / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994. – 240 с.

- Макдональд В. Руководство по субмодальностям / В. Макдональд – Воронеж, 1994. – 89 с.

- О'Коннор Д., Сеймор Д. Введение в нейролингвистическое программирование. Новейшая психология личного мастерства. / Д. О'Коннор, Д. Сеймор – Челябинск: Версия, 1997. – 256 с.

- Ксендзюк О. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комм. О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Основні положення та поняття НЛП. Особливості НЛП. Базисні принципи.
- Репрезентативні системи: зорова, слухова, кінестетична.
- Стратегії діяльності: ефективна та неефективна.
- Ключі доступу.
- Стан трансю. Проблемні стани клієнта і «ресурсний» стан клієнта. Стани асоціації і дисоціації.
 - Конгруентний і неконгруентний стан клієнта.
 - Внутрішній конфлікт.
 - Здібності психолога-консультанта: встановлення і підтримання довірчих відносин, висока сенсорна чутливість, гнучкість.
- Процес корекції: слідування за клієнтом і ведення клієнта.

1.1. Теоретична довідка

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – напрям у психотерапії та практичній психології, що не визнається академічною спільнотою, заснований на техніці моделювання (копіювання) вербальної і невербальної поведінки людей, котрі домоглися успіху в якій-небудь області, рухом очей, тіла і пам'яттю.

Було розроблено в 1960-70-х рр. групою співавторів, незабаром набуло популярності. В даний час НЛП практикується в основному тренінговими компаніями, а також комерційними організаціями в психологічних тренінгах для персоналу.

НЛП іноді класифікується як ненауковий напрямок. Існує ряд досліджень

ефективності НЛП з позитивним результатом, проте більша частина наукових експериментів говорять про неефективність методик НЛП і відсутності у них наукового обґрунтування. Деякі критики висловлюють сумніви в етичності застосування НЛП.

Розробники НЛП, Р. Бендлер і Д. Гріндер, пояснюють, що в нейролінгвістичному програмуванні втілені ідеї А. Коржібські що до того, що наші карти, або моделі світу є викривленими репрезентаціями зважаючи на особливості нейрологічного функціонування і обмежень, пов'язаних з ним. «Інформація про світ виходить рецепторами п'яти почуттів і потім піддається різним нейрологічним трансформаціям і лінгвістичним трансформаціям навіть до того, як ми вперше отримуємо доступ до цієї інформації.

Теоретичні основи нейролінгвістичного програмування (НЛП) досить детально викладені в монографіях Р. Бендлера і Дж. Гриндера «Структура магії», «З жаб у принці», «Трансформація», Р. Бендлера «Використовуйте свій мозок для змін». НЛП – це наука про вплив слова на людину. Це методичні прийоми, що дозволяють людині за допомогою слова програмувати себе і потім змінювати ці програми.

Одним з базових положень НЛП є твердження, що кожна людина несе в собі приховані, невикористані психічні ресурси. Звідси основні завдання ведучого-комунікатора – забезпечити доступ клієнта до цих *прихованих ресурсів*, витягти їх з підсвідомості, довести до рівня свідомості, а потім навчити ними користуватися.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) *базується на ряді джерел*:

- на вивченні та аналізі практики М. Еріксона, П. Сатир, Ф. Перлза та інших представників американської психотерапії;
- на сучасних даних про між півкулеву асиметрію – відмінностях в переробці інформації правою і лівою півкулею; роботах Г. Бейтсона, присвячених одному з варіантів епістемології – «екології розуму»;
- на трансформаційній граматиці А.Н. Хомського, що виділяє глибинні структури мови, правила організації і трансформації повідомлення;
- на дослідженнях кібернетики 1950-60-х рр., які стирають межі між штучними природним інтелектом; на теорії логічних типів Д. Рассела.

Таким чином, НЛП є психотерапевтичної концепцією *необіхевіористської* орієнтації.

Базисні постулати НЛП можна сформулювати наступним чином:

1. Людський організм, мозок подібні до комп'ютера, що використовує для управління поведінкою специфічні програми-закономірності в описі та відтворенні досвіду. Крім генетичного програмування, формування «програм» – стереотипів поведінки і життєдіяльності в цілому здійснюється шляхом закріплення досвіду проживання різних життєвих ситуацій, взаємодії з іншими людьми, самопрограмування та подолання стресових ситуацій і переживань. У формуванні програм велике значення мають транскові стани свідомості, які розуміються просто як інші стани свідомості порівняно зі звичайними.

2. Засвоєння досвіду і самопрограмування здійснюється спеціальним способом за допомогою різних за модальності образів (модальності пов'язані з різними органами і системами почуттів і відповідно з цим досвід може бути записаний і відтворений у вигляді візуальних засобів-візуальні образи, аудіальних – образи звуків, кінестетичних – різні тілесні почуття і відчуття).

3. Велика частина «програм» не усвідомлюється, але пред'являється в мові, оскільки відображена в глибинних мовних структурах, а також у невербальних (проявах), в невербальному (мовою). Важливу інформацію «програм» підготовлений спостерігач може зчитувати, задаючи цілеспрямовано сформульовані питання і орієнтуючись на специфічні (формальні) мовні структури та індивідуальні невербальні прояви у відповіді людини.

4. Всі поведінкові стереотипи (симптоми) мали в минулому і, ймовірно, мають і в сьогоденні адаптивні функції. У цьому сенсі всі людські прояви розглядаються з позиції «утилізації», тобто всі вони відображають успішність якихось дій. Для усунення симптомів можливо «перепрограмування» (точніше –

самоперепрограмування) людини на нові, більш адаптивні, в сенсі більш бажані для неї стереотипи на основі врахування особливостей переробки інформації та трансових станів.

5. НЛП акцентує увагу на «підстройці» до клієнта і ефективних технологіях взаємодії з ним (а не на концептуальних засадах або емпатійних взаєминах з клієнтом, що характерно для психодинамічного або гуманістичного спрямування). Така «технологічна» орієнтація поєднується з дбайливим увагою до самоцінності людини і дотриманням засад внутрішньої (всі зміни не повинні вступати в протиріччя з іншим внутрішнім досвідом) і зовнішньої (всі зміни не повинні шкодити людині при взаємодії з іншими людьми).

У НЛП розроблені специфічні *методи діагностики та корекції*. Людина сприймає і відображає навколишній світ за допомогою своїх органів почуттів. У людини п'ять органів почуттів: зір, слух, відчуття, смак і запах. У НЛП використовуються наступні позначення *репрезентативних типів* (модальностей). Процес і механізм такого сприйняття в НЛП носить назву *модальності*. Говорять про зорову (візуальну), слухову (аудіальну) модальності і про модальності, засновані на нюхово-смакових і тілесних відчуттях (кінестетична).

1. *Візуали*, провідною системою яких є зір, представляють світ в зорових образах, «картинках». У бесіді розправляють плечі, як правило, тримають досить велику дистанцію від співрозмовника. Кажуть швидко і голосно. Часто роблять паузи. У розмові допускають невербальні звуки типу е..., а..., м... Нерідко першу фразу починають з займенників «ти» або «ви». Свою самооцінку зазвичай завищують.

2. *Аудіали*, ведуча система сприйняття – слух. Для них світ постає в звуках. Малорухливі. Жестикуляція збіднена, схильні до логічних фігур мови, яка часто монотонна. Не люблять дивитися в очі. Використовують словосполучення типу «ти, хто», «той, хто», «кожен, хто» тощо. Вкрай рідко вживають займенник «я».

3. *Кінестетики*, в сприйнятті дійсності, спираються на шкірні, м'язові, рухові образи. Воліють приторкнутися, помацати річ, щоб скласти про неї враження. У процесі бесіди намагаються тримати коротку дистанцію. Люблять торкатися руками до співрозмовника. При рукостисканні довго не випускають руки співрозмовника. Намагаються відчутти інформацію і як би пропустити її через себе. У ситуаціях стресу обирають тактику що вибачатися. Часто мова рясніє займенником «я».

4. *Дискретний*, що довіряють більше логіці, ніж почуттям, прагнуть відокремити інформацію від чуттєвих образів і представити її в абстрактно-понятійній, у числовій формі.

5. *Дигітальний* тип – тип деформований. Ці люди спочатку були кінестетиками, але потім (зазвичай в дитинстві) через біль (у тому числі душевну) кін естетика у них блокується, і вони прагнуть заглушити біль раціональністю.

Одна з модальностей у людини зазвичай домінує, інші є супутніми. Існує залежність між домінуючою модальністю, в якій людина сприймає світ, і словами, якими він це сприйняття висловлює – *це предикати мови*.

Людина, у якої домінує зорове сприйняття, буде розповідати про себе і про хвилюючі її проблеми, часто використовуючи слова «бачити», «яскравий», «туманний», «чітко», «перспектива» тощо – *це зорові предикати*. *Аудіальні предикати* – слова «чути», «звучати», «скрипіти», «кричати», «оглушати» тощо, *кінестетичні* – «відчувати», «торкатися», «теплий», «важкий», «шорсткий», «твердий» або «пахнути», «смачний», «несвіжий», «ароматний» тощо.

Предикати мовлення є «ключами», що дають доступ до внутрішніх психічних процесів. Не менш важливими «ключами доступу» до несвідомого є невербальні, зовнішні ознаки прояву мислення та емоцій. Це поза, мімічні реакції, тембр голосу, ритм дихання тощо. Прекрасними «ключами доступу» до несвідомого є *патерни очей*. Це рухи очних яблук, тісно пов'язані з домінуючою модальністю, в якій людина сприймає і відображає світ. *Патерни очей* – результат складних анатомо-фізіологічних процесів, про які клієнт не знає. Ведучий, розуміючи значення цих патернів, може мати прямий доступ до внутрішніх психічних процесів.

Таким чином, предикати мови, невербальні ознаки, патерни очей – це вже достатній арсенал засобів проникнення в несвідоме клієнта. Вміння швидко розпізнавати «модальність», в якій клієнт сприймає світ, знаходити «ключі доступу», вміння включатися в модальність і працювати з «ключами доступу» називається в НЛП *підстроюванням*. Якщо людина сприймає зовнішній світ у різних модальностях, одна з яких є домінуючою, то приблизно так само він і відображає свій внутрішній світ. Перш ніж щось сказати, відповісти на питання, людина повинна «отримати доступ» до своєї власної інформації, до своїх власних неусвідомлених психічних процесів.

Система, що відповідає за вилучення інформації, називається *провідною*, система, що представляє цю інформацію свідомості, – *репрезентативною*, а система, з якою зв'язуємо отриманий результат, – *референтною*.

Транс у НЛП. Одним з найкращих методів наведення трансу (після переважання каналів) є методика *наведення трансу через невизначеність*. Зрозуміло, що невизначеність буває як вербальна, так і невербальна. І взагалі, невизначеність – дуже корисна. Невизначеність сама занурює людину в транс, це дуже природний процес для упорядкування заплутаної і незрозумілої свідомості інформації.

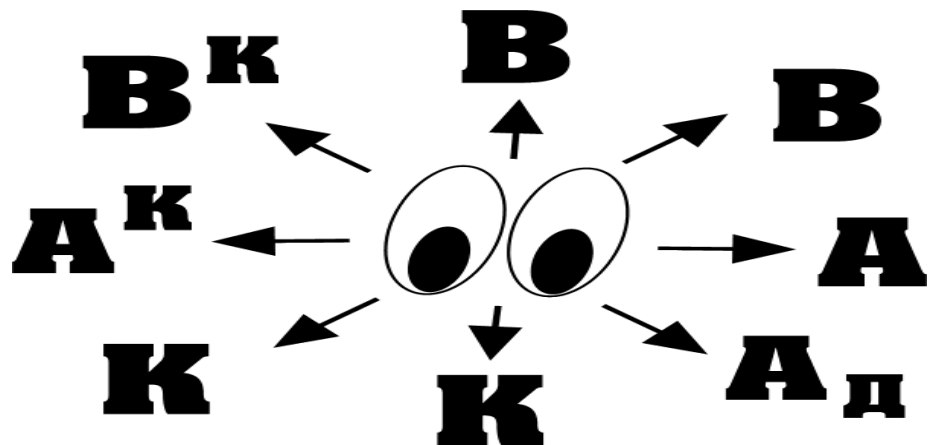
Найпростіші невизначеності можна робити за допомогою пауз між словами або пропозиціями. Але тут головне робити не просто паузи, а різні паузи, різної тривалості і між різними словами. Людина через деякий час починає активно вслухатися в ваш текст і звертає швидше увагу на паузи, ніж на утримання. Таким чином, він поступово переходить у стан легкого трансу, коли вже можливо вставляти в текст відносно прості навіювання.

Набагато складніше робити невизначеності кінестетичні. У цьому випадку вам потрібно спочатку повністю привернути увагу людини до процесу кінестетичного контакту. І тільки потім починати його чіпати, дуже безсистемно і непослідовно. І набагато краще буде, якщо її чіпати буде людини 2-3.

Взагалі, будь-яке концентроване споглядання внутрішніх процесів вже є транс. *Наведення трансу через звернення до минулого досвіду*. Дуже простий і ефективний варіант наведення трансу. І саме тому, що це дуже простий варіант, він дуже добре працює в практично будь-яких умовах. Для розуміння цієї методики досить припустити, що кінестетика, тобто наші відчуття, завжди реальна. І підтвердити це припущення такою пресуппозицією НЛП, як «Свідомість і тіло одна система». Тобто, якщо ми попросимо людину згадати стан трансу, то його тіло в цей стан увійде. А слідом за тілом послідує свідомість.

Якщо людина вже була у трансі і вже логічно усвідомлює, що це був транс, тоді просто попросіть її згадати, як це для неї було в останній раз. І можна ще попросити людину згадати будь-яке інше природний стан трансу, в якому людина вже колись була. Ці стани характеризуються довгим очікуванням, нудьгою.

Ключі зорового доступу. Існує певна відповідність положення очей людини, і тому, в якій модальності (ВАК) він робить обробку інформації на даний момент. При цьому є істотні доповнення до простої моделі ВАК. Є поділ на те, що переважно обробляється правою півкулею (спогад, аналогова інформація) і лівим (конструювання).



В – візуальне згадування. Попередній зоровий досвід, зорова пам'ять. Все, що людина може пригадати візуально: колір вхідних дверей в квартиру. При цьому сюди буде ставитися і раніше сконструйовані образи, якщо людина про них згадує.

ВК – візуальне конструювання. Створення нового досвіду, планування, математичні розрахунки. Всі візуально конструкти людини в даний момент: як виглядатиме ця людина, якщо пострижеться налісо, африканський слон заляпаний рожевою фарбою тощо. Так само сюди буде ставитися візуалізація математичних розрахунків.

А – аудіальне згадування. Звукова пам'ять – інтонації, голоси, звуки, музика. Всі спогади про аудіальні досвіди: звук капання води із крана, звук флейти, голос начальника тощо.

АК- аудіальне конструювання. Створення нового аудіального досвіду, твір музики. Власне, все що людина не чула раніше, але може придумати. Нові інтонації, звуки, голоси.

К – кінестетика. Тілесна пам'ять, відчуття, смак, запах, дотик, мета-відчуття. Все, що пов'язано з відчуттями, переживаннями.

Очі будуть рухатися тільки в тому випадку, якщо людині потрібно знайти інформацію. Тобто, якщо потрібна інформація знаходиться в «оперативній пам'яті», то руху очей не буде.

Дана схема буде працювати в 90-95 % випадках. Ця схема правильна для більшості людей, іноді з певними особистими нюансами. Наприклад, для ліворуких можливо інверсія навколо вертикальної осі. Тому цю схему бажано перевірити у кожному конкретному випадку. Так само ця схема буде вірною для більшості народів, за винятком басків. Для них схема приблизно така: В – зверху, А – з боків, К – внизу; при цьому немає підрозділу на конструювання і спогади.

Питання доступу.

Візуальне згадування. Попередній зоровий досвід, зорова пам'ять. Якого кольору вхідні двері в цю кімнату? Якого кольору апельсиновий сік? Як ви виглядали рік тому? Якої форми вікна у вагоні метро?

Візуальне конструювання. Створення нового досвіду, планування, математичні розрахунки. Уявіть, як ви будете виглядати з рудими (каштановими, чорними) волоссям? Уяви собі рожевого слона в зеленій горошок. Як буде виглядати цей піджак (свєтр, блузка з зеленими штанами (спідницею)?

Аудіальне згадування. Звукова пам'ять – інтонації, голоси, звуки, музика. Який голос у вашої матері? Як звучить флейта? Згадайте звук крапель води з крана. Згадайте якусь мелодію. Яка музика грає, коли передають погоду?

Аудіальне конструювання. Створення нового аудіального досвіду, твір музики. Який звук буде, якщо постукати олівцем по порожній консервної банку? Як буде звучати скрипка на березі моря? Яким голосом ведучий розповідатиме віршик про те, як мама мила раму?

Внутрішній діалог. Контроль промови, обговорювання. Дай визначення поняттю «репрезентативна система»? Як звучить твоє прізвище, вимовлене навпаки? З якої

фрази краще почати пояснювальну записку з приводу запізнення? Як краще запитати, скільки зараз часу?

Кінестетика. Тілесна пам'ять, відчуття, смак, запах, дотик. Який на дотик оксамит? Що ти відчуваєш, коли тримаєш в руці сумку з картоплею? Який на смак яблучний сік? Як пахне жасмин в сонячний день? Яка нога тепліше?

Асоціація та дисоціація – це способи існування. Коли ви залучені в ситуацію, отримуючи від неї задоволення, ви опиняєтеся асоційованими. Коли ви замислені – ви дисоційовані. *Дисоціація* захищає нас від ударів і травм, ми просто «відсутні».

Асоціація не може бути краще або гірше дисоціації, все залежить від того, що ви хочете. Вибір між асоційованим та дисоційованим спогадом становить величезну свободу в закріпленні того чи іншого емоційного стану. Коли ви згадуєте приємну ситуацію, що асоціюється з нею. Тоді ви отримаєте пов'язані з нею приємні відчуття. Коли ж вам в голову приходить неприємна ситуація, дисоціюйтесь. Найважливіше розходження полягає в тому, що, коли ви асоційовані, ви отримуєте відчуття цієї ситуації. Коли ж ви дисоційовані, ви автоматично знижуєте інтенсивність цих відчуттів. Подумайте про сумний переживання – про те, коли ви були засмучені, або отримали серйозну травму. Зверніть увагу, як ви бачите себе в цій ситуації: як на екрані кіно або ж перебуваєте усередині цієї події? Тепер постарайтеся дисоціюватися, якщо ви знаходитесь усередині картини, як би подумки вийдіть зі свого тіла, продовжуючи спостерігати. І запитайте себе: «Чому я можу навчитися на цьому досвіді?»

Конгруентний і неконгруентний стан клієнта. *Конгруентність* визначається як ступінь відповідності між повідомлюваним, випробовуваним і готовністю для досвіду. Вона описує відмінності між досвідом і усвідомлюваним. Високий ступінь конгруентності означає, що *повідомлення* (те, що ви висловлюєте), *досвід* (те, що відбувається у вашому полі) і *усвідомлюване* (те, що ви помічаєте) більш-менш однакові. Ваші спостереження та спостереження зовнішнього спостерігача будуть відповідати один одному.

Маленькі діти демонструють високу конгруентність. Вони висловлюють свої почуття відразу ж. Коли дитина голодна, вона уся голодна. Коли дитина любить, або коли вона сердита, вона повністю висловлює свою емоцію.

Неконгруентність має місце, коли є відмінності між усвідомленим, досвідом, і повідомленням про досвід. Людина, яка, мабуть, сердита (стиснуті кулаки, підвищена інтонація голосу, агресивна стилістика), говорить, коли її запитують, що вона абсолютно не сердиться; люди кажуть, що чудово проводять час, тим часом вони нудьгують, відчувають себе самотніми, – це приклади неконгруентності. Вона визначається, як нездатність не тільки точно сприймати, а й точно не виражати свій досвід.

Внутрішньо-особистісний конфлікт один із найскладніших конфліктів, який відбувається безпосередньо у внутрішньому світі людини. Життя нормальної людини – це внутрішній конфлікт, від якого нікуди не дітися. Для психічно здорової людини внутрішньоконфліктна ситуація, яка не виходить за рамки норми вважається природною. Ситуація внутрішньої напруги і протиріч не тільки природна, але й необхідна для розвитку і самовдосконалення особистості. Будь-який розвиток особистості не може здійснюватися без внутрішніх протиріч, а там де є протиріччя, там є конфлікт. Якщо такий конфлікт в рамках норми, то він є дійсно необхідним, тому що незадоволення собою, критичне відношення до власного «Я», як важливий внутрішній двигун, заставляє людину йти по шляху самовдосконалення тим самим наповнюючи змістом не тільки своє власне життя, але й вдосконалюючи світ в цілому. Такі конфлікти умовно можна назвати як «конфлікти між тим, що є і тим, що хотілося б мати», або «між тим, що ви хочете і тим чого не хочете», «між тим, хто ви є і тим, ким хотіли би бути». В реальному житті людині необхідно зробити вибір в користь того чи іншого можливого варіанту, відкидаючи інші. Наприклад, кохання чи багатство, сім'я чи робота, особисте життя чи кар'єра.

Отже, *внутрішньо-особистісний конфлікт* – це конфлікт всередині психологічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів). Внутрішньоособистісним конфліктам властиві деякі *особливості*, які варто враховувати при його виявленні: невідповідність структурі конфлікту (немає суб'єктів конфлікту в лиці окремих особистостей чи груп); специфічність форм протікання і прояву (протікає у формі тяжких переживань, супроводжується страхом, депресією, стресом, спричиняє невроз); латентність (його не завжди легко визначити, часто людина навіть сама не знає, що перебуває в стані конфлікту).

Виділяють наступні характеристики внутрішньоособистісного конфлікту:

1. Внутрішньоособистісний конфлікт проявляється в результаті взаємодії елементів внутрішньої структури особистості;

2. Сторонами внутрішньоособистісного конфлікту виступають різнопланові інтереси, цілі, мотиви і бажання які одночасно існують в структурі особистості;

3. Внутрішньоособистісний конфлікт виникає тільки тоді, коли сили, які діють на особистість, є рівновеликі. В іншому випадку людина із двох бід вибере меншу, із двох благ – більше, надасть перевагу винагороді перед покаранням.

4. Будь-який внутрішній конфлікт супроводжується негативними емоціями.

Для успішної роботи з клієнтом ведучий повинен володіти трьома здібностями: встановлювати і підтримувати раппор; мати високу сенсорну чутливість, бути гнучким.

Раппор – особливий контакт, який передбачає повне емоційне прийняття клієнта і емоційний підстрой з ним. Це поняття, як і сам термін, не є оригінальним для НЛП і використовується в багатьох психотерапевтичних підходах. Однак в НЛП встановленню і підтримці раппора надається особливо велике значення. Він розглядається як найбільш надійний спосіб створення атмосфери психотерапевтичного трансу. Увага приділяється зовнішній, технічній, стороні раппора. Вона не тільки не виключає, а навпаки, сприяє внутрішньому емоційному та змістовному сонастрою з клієнтом. У «технічний» аспект раппора входить повторення або відображення всіх компонентів зовнішньої поведінки клієнта: його пози, міміки, інтонацій голосу, ритму мови і дихання

Сенсорна чутливість – базисна здатність ведучого, розвитку якої присвячують спеціальну увагу. Сенсорна чутливість безпосередньо пов'язана з раппором. «Уподоблюватися» клієнту можливо тільки при дуже пильній увазі до всіх зовнішніх проявів його станів.

Особливе значення чутливості до сенсорних даних пов'язано також і з тим, що техніки НЛП орієнтовані на роботу з процесом, а не зі змістом. Під процесом розуміється потік подій у внутрішньому досвіді клієнта, куди входять стратегії переробки та використання інформації, емоційні реакції і способи управління ними (успішні або неуспішні), індивідуальні манери комунікації та ауто-комунікації тощо.

Гнучкість. Це поняття відображає вимогу і, відповідні, вміння ведучого пристосовувати свою поведінку до поточного стану клієнта і розвитку психокорекційного процесу в цілому. У разі необхідності він по ходу справи змінює прийоми і техніки. Робоче правило ведучого: «Якщо щось не працює, роби інше» – добре виражає суть цієї здатності.

Як вже говорилося, техніки НЛП припускають роботу не з змістом, а з *процесом*. Насамперед, вони виділяють два базисні компоненти психокорекційного процесу: «*проходження*» за клієнтом (pacing) і його «*ведення*» (leading).

Проходження включає в себе невербальну підстройку до клієнта по всіх перцептивним каналах (зоровому, слуховому, кінестетическому), а також вербальне відстеження тексту (у стилі активного слухання). На цьому етапі ведучий встановлює рапорт, а також збирає необхідну інформацію: визначає провідну репрезентативну систему клієнта, його внутрішні стратегії, калібрує наявний.

Етап ведення означає перехід до психокорекційних інтервенцій. Тут використовуються різноманітні прийоми, починаючи з невербального впливу на стан

клієнта і закінчуючи прямими мовними інструкціями, які являють собою кроки тієї чи іншої техніки.

1.2. Питання для самоконтролю

- Ким було засновано НЛП-підхід?
- Які модальності виділяють в НЛП-підході?
- Які існують репрезентативні системи?
- Чим характеризуються асоціативний і дисоціативний стани клієнта?
- Що означає рапорт у НЛП підході?
- Що таке сенсорна чутливість і гнучкість, для чого вони служать ведучому?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- НЛП-підхід призначений для формування нових модальностей у клієнтів.
- Ведучий НЛП повинен володіти певними здібностями.

II. Практичні вправи

Вправа «Зміни стосунків» (В. Ельманович)

Мета: подивитися на себе очима іншої людини, для того щоб знайти в себе гарні якості.

Методичні рекомендації. Якщо Вам здається, що вас ніхто не любить, спробуйте подивитися на себе з боку очима іншої людини і знайти в собі щось хороше. Оволодівши цією технікою за допомогою позицій сприйняття НЛП, Ви відчуєте себе дійсно коханим. Для цього виконайте наступні вправи.

1. Уявіть собі у всіх деталях людину, яка коли-небудь любила Вас. Головне – будьте в цьому впевнені, інакше реалізація техніки не вдасться.
2. Уявіть, що Ви стоїте перед склом, через яке розглядаєте цю саму людину. Що особливого для Вас у цій людині? Що приваблює? Постарайтеся перейнятися її особистістю і якомога жвавіше і натуральніше уявити характер людини.
3. Зосередьтеся. Вийдіть зі свого тіла і увійдіть в тіло людини, яка Вас любить. Асоціюйте себе з нею. Якщо не можете це реалізувати з перших спроб, використовуйте техніку накладення. Тобто, почніть з вербалізації, після чого послідовно додайте інші сенсорні модальності.
4. Опишіть самого себе очима люблячої людини (не забудьте, що Ви перебуваєте в її тілі). При цьому, робіть акценти на тому, чого в буденному житті любляча людина в Вас не помічає.
5. Поверніться у своє тіло, взявши всі позитивні відчуття з собою – почуття, що Вас дійсно хтось любить.

Вправа «Метафора вирішує проблему» (В. Ельманович)

Мета: проаналізувати, яке мислення може сприяти вирішенню проблем.

Методичні рекомендації. За допомогою цієї вправи ви на практиці зрозумієте, як мислення сприяє вирішенню ваших проблем.

1. Поміркуйте про яку-небудь свою проблему, яку б ви хотіли вирішити повному. Візьмемо, наприклад, нездатність зосередитися на роботі. Визначте якість фізичний простір перед собою і сфокусуйте на ньому увагу. Тепер зробіть крок у цей простір і асоціюєтесь з проблемою. Відчуйте, що з Вами в цей момент відбувається.
2. Тепер вийдіть з проблемної ситуації в метапозиції.
3. Поміркуйте про що-небудь, що ви регулярно робите, але що не має відношення до проблеми. Це має бути Вашим ресурсом і приносити задоволення. Наприклад, вміння красиво малювати. Тепер, для цього ресурсного стану зафіксуйте нове фізичне простір перед собою. Зробіть в нього крок і зосередьтеся на відчутті вміння виходити зі складних ситуацій.
4. Подивіться на свою проблему через призму свого ресурсу. Придумайте метафору, що зв'язує проблему і ваш ресурс, щоб задача знаходила вираження у сфері активності ресурсу. Наприклад: нездатність зосереджуватися на роботі схожа на те, як би при малюванні у Вас щоразу ламався олівець.

5. Знайдіть вихід з метафоричного представлення проблеми під час стану ресурсної активності. Наприклад, зосередьтеся на контролі сили натиску олівця на папір, і малювання піде само собою.

6. Зробіть крок назад у метапозиції і подумайте, як би Ви перемістили метафоричне рішення задачі в реальні обставини, де перед Вами стоїть та сама проблема. Тепер зробіть крок у простір проблемної ситуації, щоб подивитися, чи вийде у Вас вийти з глухого кута. Наприклад, зосередження на контролі над моїм олівцем подібно з визначенням цілей і мотивації моєї роботи. Я розумію «навіщо», тому розуміння того «як» і «що» прийде саме собою.

Вправа «Вирішення внутрішніх конфліктів» (В. Сатир)

Мета: інтегрувати неузгоджені частини особистості.

Методичні рекомендації.

1. Чітко ідентифікуйте і відокремте частини одна від одної. Буде здаватися, що вони висувають конфліктуючі вимоги. Наприклад, одна частина може вимагати свободи і дозвілля, а інша гарантії сталого доходу. Або ж одна може бути дуже акуратною у поведінці з грошима, інша марнотратною. Одна частина може бути надмірно стурбованою тим, щоб допомагати близьким людям, в той час як інша обурюється висунутими ними вимогами. Кожна частина буде вам казати негативні оціночні судження про іншу частину. Деякі частини будуються на ціннісних орієнтація батьків, і їм може виявитися бути важко співіснувати з тими частинами, які ви побудували самостійно, спираючись на свій власний життєвий досвід. І у кожній частини є своя цінність.

2. Отримайте ясну репрезентацію кожної частини. Якщо це дві частини, ви можете помістити по одній на кожній руці або посадити поблизу себе на стільцях. Отримайте повну візуальну, кінестетичну і аудіальну репрезентацію кожної частини. Як вони виглядають? Що вони відчують? Як звучить їх голос? Чи є якісь слова чи фрази, якими можна було б охарактеризувати їх? Нехай обидві частини досліджують вашу тимчасову лінію, сьогодення і майбутнє, і визначають себе, свою історію і спрямованість.

3. З'ясуйте наміри кожної частини. Врахуйте, що кожна з них має позитивні наміри. Піднімайтеся вгору на стільки, наскільки вам необхідно для того, щоб частини могли дійти згоди що до результату.

4. Переговори. Які ресурси кожної частини могли б виявитися корисними іншій частині для реалізації її інтересів? Чим можна обмінятися? На чому вони могли б скооперуватися? Що кожна з них хоче від своєї суперниці, щоб отримати задоволення? Конфлікт між ними стає для них перепорою на шляху до реалізації їх намірів. Попросіть кожну частину подати сигнал у тому випадку, якщо їй буде щось необхідно, наприклад, час, дозвіл, увагу або вдячність.

5. Запитайте кожну частину, чи хоче вона об'єднатися з іншою частиною для вирішення їх спільних проблем. Чи дійсно їх злиття не має ніякого значення? Для частин може виявитися більш корисним триматися порізно (якщо можна так висловитися). Але якщо вони все ж захочуть інтегруватися, запропонуйте їм злитися фізично у вашому тілі тим способом, який ви порадите правильним. Якщо частини розташовувалися у вас на руках, злийте їх разом візуально, допомагаючи собі з'єднанням рук. Потім створіть картинку, звук і відчуття нової інтегрованої частини і прийміть її в себе настільки швидко, наскільки вважаєте за потрібне. Посидьте деякий час спокійно, щоб оцінити зміну. Можливо, ця нова частина захоче переглянути вашу тимчасову лінію, змінивши погляд на минулі події і переживання.

Під час цих переговорів можуть спливати на поверхню і інші частини. Чим глибше конфлікт, тим більш ймовірно, що це відбудеться. І всі вони можуть захотіти приєднатися до переговорів.

Вправа «Програмування організму на здоров'я» (Я. Мак-Дермотт, Д. О'Коннор)

Мета: формування позитивного мислення, щодо власного здоров'я.

Методичні рекомендації. За допомогою репрезентативних систем і субмодальностей можна налаштувати і оформити своє уявлення про здоров'я у відповідності з тим, чого ви хочете. Помістивши його на своїй тимчасовій лінії в майбутньому, ви починаєте будувати відносини між справжнім «я» і майбутнім «я». Ви побачите, що вимагає змін і з чого їх почати.

1. Уявіть себе здоровим – нехай це буде навіть дисоційована картинка, коли Ви як би дивіться на себе з боку. Неважливо, що відбувається на зображенні: для Вас це справжнє здоровий стан.

2. Встановіть візуальні субмодальності і поекспериментуйте, змінюючи зображення так, щоб зробити її ще більш виразною, що говорить про відмінне здоров'я. Наприклад, якщо ваше зображення кольорове, змініть його на чорно-біле, або навпаки. Наступна субмодальність – наявність або відсутність рамки. Приберіть рамку, якщо ваше зображення знаходиться в ній. Якщо ні – вставте його в рамку. Як змінюються ваші відчуття?

3. Пройдіть по всьому списку субмодальностей і збережіть зміни, які збільшили саме приємні відчуття від удосконаленого зображення.

4. Прислухайтесь до всіх звуків, які присутні в цьому спогаді – зображенні. Поекспериментуйте з аудіальними субмодальностями, змінюючи те, що ви чуєте. Тепер збережіть зміни, які вам сподобаються.

5. Асоціюйтеся з картинкою. Або подумки увійдіть в свій образ, або помістіть цей образ всередину себе. Тепер зробіть перевірку своїх відчуттів. Це дійсно стан справжнього здоров'я або ви якось можете його поліпшити? Якщо так, знову вийдіть з образу і експериментуйте з субмодальностями до отримання задовільної картини.

6. Зробіть список субмодальностей вашого уявлення про сьогоднішнє здоров'я. Його ви можете застосовувати, коли захочете візуалізувати одужання.

7. Помістіть цю дисоційовану картинку на своїй тимчасовій лінії і залиште її там. Уявіть, як тимчасова лінія розтягнулася перед вами. Тепер візьміть свою картинку і пов'язані з нею звуки і поставте їх на майбутній частини своєї тимчасової лінії. Як ви ставитесь до свого здорового майбутнього? Чи привабливе воно? Наскільки далеко ви розмістили картинку? Чи може щось завадити досягти цього майбутнього?

8. Поекспериментуйте, помістивши зображення в майбутню частину своєї лінії часу. Тепер видаліть її на один тиждень, один місяць, рік, п'ять років від справжнього. Як змінилися ваші реакції? Які кроки вам потрібно зробити, щоб досягти цього здорового майбутнього?

9. Відійдіть убік і станьте так, щоб було видно відразу і майбутнє «я», і сьогоднішнє «я». Який зв'язок між ними? Чому можна навчитися у них? Тепер знову поверніться в своє справжнє.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відображала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Ким було засновано НЛП?

А. Р. Бендлером;

Б. Д. Гріндером;

В. Р. Бендлером і Д. Гріндером;

Г. вірної відповіді немає.

2. Під «ключами доступу» в НЛП розуміють:

А. реакцію очей;

Б. вербальні прояви;

В. невербальні прояви;

Г. вірної відповіді немає.

3. Відмінність між усвідомленим, досвідом і повідомленням про досвід називається

А. неконгруентність;

Б. конгруентність;

В. дисоціація,

Г. асоціація.

4. Особливий психокорекційний контакт, який передбачає повне емоційне прийняття клієнта і емоційну налаштування на нього:
А. підстройка; Б. раппор; В. супровід; Г. вірної відповіді немає.
5. Один із найскладніших конфліктів, який відбувається безпосередньо у психіці людини:
А. внутрішній конфлікт; Б. особистісний конфлікт;
В. внутрішньо-особистісний конфлікт; Г. неконгруентність.
6. НЛП – це наука про вплив слова на людину.
7. Провідною системою візуалів є зір.
8. Одним з найкращих методів наведення трансу (після перевантаження каналів) є наведення трансу через невизначеність.
9. Сенсорна чутливість – другий «кит», або базисна здатність, ведучого в НЛП. Її розвитку і вправі присвячують спеціальну увагу.
10. Етап ведення означає перехід до психокорекційних інтервенцій.

IV. Завдання для саморозвитку

- 4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.
4.2. Виконайте практичні завдання:
- Дослідіть особисту домінуючу систему модальності. Проаналізуйте власний ресурсний образ в модальності, яка мало розвинена.
 - Потренуйтеся у визначенні провідної модальності Вашого співрозмовника і «ключів доступу». Здійсніть підстроювання до нього, включаючись в його модальність і працюючи з «ключами доступу».
 - Згадайте яку-небудь приємну подію або стан і за допомогою асоціювання підсилюйте приємне переживання. Згадайте яку-небудь неприємну подію і за допомогою дисоціювання зменшіть її гостроту.

ТЕМА: ПСИХОДРАМА

Мета: проаналізувати особливості використання психодрами у груповій психокорекції, вивчити основні поняття, процедури та принципи роботи психодраматичних груп, апробувати основні психодраматичні техніки.

Рекомендована література:

- Блатнер Г. Психодрама, ролевая игра, методы действия / Г.Блатнер – Пермь, 1993. – 76 с.
- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Гриншпун И.Б., Морозова Е.А. Психодрама. // Основные направления современной психотерапии / И.Б. Гриншпун, Е.А. Морозова – М.: Когито- Центр, 2000. – 98 с.
- Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом / П.Ф. Келлерман – М.: Класс, 1998. – 240 с.
- Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д.Киппер. – М.: Класс, 1993. – 224 с.
- Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 352 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток психодрами. Визначення психодрами. Вплив на психодраму релігії, філософії та театру.
- Рольова гра. Стадії рольового розвитку, інтра рольовий конфлікт. Спонтанність. Теле. Катарсис. Інсайт.

- Психодраматична група. Ролі в психодрамі. Елементи психодрами: протагоніст, ведучий, допоміжне «Я», глядачі, сцена.
- Фази психодрами. Розігрів (ведучого, групи, протагоніста). Психодраматична дія. Шерінг.
- Види психодрами. Психодрама, центрована на протагоністі. Психодрама, центрована на групі.

1.1. Теоретична довідка

Психодрама веде свою історію з початку 1920-х рр., коли Я. Морено у віці 24 років спостерігав у міському парку Відня за тим, як грають діти, спонтанно обираючи собі ролі, і в грі знаходять рішення своїх конфліктів, він ще не знав, до чого приведуть його ці спостереження. Я. Морено просто почав грати разом з дітьми і разом з ними прийшов до табору біженців – в їх сім'ї до батьків. Він зіткнувся з жахливою бідністю, горем і озлобленістю. Я. Морено спробував допомогти дорослим людям вийти з життєвої кризи тим способом, який він підгледів в дитячих іграх. Він заснував театр спонтанності, який пізніше розвинувся в метод групової психотерапії, що отримав широке розповсюдження і визнання в усьому світі.

1 квітня 1921 р. у віденському театрі лікар Я. Морено представив публіці експериментальну постановку «На злобу дня». У процесі гри актори імпровізували і залучали в дію глядачів. Постановка з тріском провалилася, проте цей день, день сміху, вважається днем народження психодрами.

Після переїзду до США Я. Морено заснував у м. Бікон «Морено–інститут», який став центром розвитку психодрами. Відкриття центру в Біконе пов'язано з історією, що характеризує Я. Морено не тільки як філософа, лікаря, психолога та соціолога, але і як інженера. Якось Морено разом зі своїм другом розробив апарат, який є прототипом магнітофона, і записував на нього свої групи. Після переїзду до США, він отримав патент на свій винахід, і на ці гроші відкрив центр у Біконе. Його життя, а також багато пов'язаних з ним міфів і легенд (невідомо навіть точно місце і час народження Я. Морено), описані в книзі Р. Марино «Історія Лікаря».

Психодрама – це перший в світі метод групової психотерапії (власне, сам термін «групова психотерапія» введений в психологію Я. Морено. Він виходив з того, що, оскільки будь-яка людина – істота соціальна, то група може більш ефективно вирішувати її проблеми, ніж одна людина. В 20-х роках минулого століття найпопулярнішим методом психотерапії був психоаналіз, де клієнт, лежачи на кушетці і не бачачи терапевта, розповідав йому про свої сновидіння і викликані ними асоціації їх життя. Я. Морено розвивав свої ідеї в полеміці з З. Фройдом, йому не подобалася пасивна роль клієнта і те, що психотерапевтичний процес відбувався «один на один». Існує легенда про зустріч Я. Морено з З.Фройдом. Молодий Джей-Ел (так у всьому світі називають Я. Морено за першими літерами його імені) заявив З. Фройдю: «Я піду далі того місця, де ви зупинилися. Ви дозволили клієнтові говорити, я дозволю йому діяти. Ви проводите свої сеанси в умовах вашого кабінету, я приведу його туди, де він живе – у його сім'ю і колектив.

Психодрама – метод психотерапії та психологічного консультування. Психодрама сама по собі є рольовою грою, але з імпровізованим сюжетом. Мета психодрами – допомогти людині вирішити актуальні для неї проблеми. Ролями може служити будь-що, починаючи від людей і тварин, і до абстрактних понять та почуттів. Так, ці ролі є важливими для людини в реальному житті. В дечому психодрама подібна до аматорського театру, «акторам» психодрами необов'язково мати акторський талант. Грати ролі може будь-хто, без виключень.

Психологічне підґрунтя психодрами – це внутрішні хвилювання, що є у всіх людей. Не рідко ми навіть ведемо внутрішні діалоги і монологи, у нашій уяві розігруються сцени з минулого і ймовірні події, що могли трапитись або можуть трапитись у майбутньому. Психодрама ж має вивести ці внутрішні хвилювання назовні.

Через сценічне розігрування епізодів із власного життя (минулого,

теперішнього, майбутнього) людина отримує можливість, використовуючи свою спонтанність і креативність, увійти в контакт із власним минулим і отримати навички, які стануть необхідними їй в майбутньому. З. Морено називає цей процес «способом безкарно жити, незважаючи на вчинені помилки».

У розвитку особистості енергія спонтанності грає рівноправну роль поряд з генетичною схильністю і соціальним впливом. Я. Морено доказує, що дитина не могла б розвиватись не маючи енергії спонтанності.

На відміну від «інших» енергій, що існували в психології 20-30 рр. минулого століття («лібідо» у З. Фрейда, «енергія оргазму» у В. Райха та ін.) *спонтанність* не може накопичуватися, вона існує тільки «тут і зараз». *Придушення спонтанності* – причина виникнення неврозу (немає «нової реакції, на стару ситуацію», реакції стереотипні).

Психодрама і театр. Попередником психодрами був створений Я. Морено в 1920 рр. театр імпровізації. Як зазначав Я. Морено пізніше, безпосередній вплив на нього і в плані театру імпровізації, і в плані власне психодрами надала російська театральна школа, особливо ідеї К. Станіславського і М. Чехова. З близьких ідей К. Станіславського Я. Морено заклик слідувати «істині пристрастей» (у Я. Морено – принцип психологічної правди в психодрамі) і заклик йти від себе до ролі, «піднімаючись до неї», ставлячи себе на місце персонажів; при цьому почуття, пережиті актором, належать тільки йому (аналогія в психодрамі – проживання зовні своїх почуттів, в тому числі за участю в чужій драмі в якості обраного на будь-яку роль, тобто «допоміжного «Я»»). М. Чехов у центр уваги ставив поєднання техніки гри зі спонтанністю переживань, розуміючи формулу К.Станіславського «йти від себе» як завдання знайти себе в ролі, втілити у відповідній формі власне ставлення до життя. Провідна роль при цьому відводилася інтуїції і «духовній техніці» актора. Сам же театр імпровізації виходив з традиції різдвяного містеріального театру. Я. Морено критикував традиційний театр за ригідність ролей, задалегідь визначених п'єсою або сценарієм. Театр імпровізації, заснований в 1922 р. і не переслідував спочатку терапевтичних цілей, припускав власне творіння драми та її оформлення у ході дії. Таким же чином створювалися декорації, імпровізувалася музика, виготовлялися маски, актори спілкувалися спонтанно.

Спрямований терапевтичний характер театр набув після того, як однієї з акторок, що страждала від домашніх конфліктів, в яких вона проявляла себе вкрай агресивно (а в театрі вона грала персонажів ніжних, наївних), Я. Морено запропонував зіграти роль повії. Бурхливо відреагувавши, придушивши почуття на сцені, вона стала в повсякденному житті спокійніше і змогла налагодити стосунки в родині. Надалі в театрі імпровізації відбувалася робота, зокрема, з подружніми парами (один з перших дослідів сімейної психотерапії), відігравалися соціальні, національні, міжнародні конфлікти (прообраз майбутньої соціодрами).

Психодрама і релігія. Спочатку психодраматичні ідеї Я. Морено розвивалися в рамках його духовних уявлень, сполучених з теологією і космологією. Ці ідеї згодом збережуться, хоча і знайдуть більш психологічну форму. Релігійну практику Я. Морено критикував за відірваність від людини. Вона, на думку Я. Морено, звертає людину до результату божественного творіння, а не до його процесу. Головне ж, за Я. Морено, – прагнення до «зустрічі» з Богом тоді, коли Він перебуває на початку творіння і творить. У цьому плані основне для Я. Морено поняття – «іскра Божа», космічне джерело творчості. Спонтанність в цьому аспекті означає активну причетність до божественної творчості. У людині живе бажання бути Богом, знайти стан, названий засновником психодрами «Я – Бог».

Я-Бог – третя стадія еволюції іскри Божої; перша – Він-Бог – втілена в відокремленому від людей Яхве Старого Завіту, друга – Ти-Бог – втілена в Ісусі, боголюдині, до якої можна «звернутися особисто». Третя стадія – Я-Бог; Я. Морено вважав можливість її початку з пробудженням креативності та спонтанності людини, закликаючи до «нормальної мегаломанії».

У цілому ж Я. Морено зазнав впливу ідей та образів, що виникли в різних конфесіях. Біблію Морено розглядав як «психодраму Бога»; на нього справили незабутнє враження заклики Ісуса до єдності і любові, у Нагірній проповіді він бачив приклад однієї з базових технік психодрами – «обміну ролями»; Будда для нього втілював принцип «тут і зараз». Власну позицію Я. Морено позначив як «позитивну релігію», яка передбачає особливий вимір особистості – космодинаміку, сполучену з божественною творчістю.

Психодрама і філософія. Філософська позиція Я. Морено еkleктична. Легше відстежити лінії філософського впливу, ніж сформулювати у систематизованому вигляді ідеї самого Я. Морено.

Насамперед відзначимо вплив екзистенціалізму, починаючи з ідей його предтечі С. К'єркегора. Однак Я. Морено ближче не «монологічний» екзистенціалізм С. К'єркегора, а екзистенціалізм «діалогічний», яскраво втілений М. Бубером, особливо відомий в роботі «Я і Ти». Поряд з цим велике враження на Я. Морено виробили деякі ідеї К. Маркса, зокрема ідея соціальної сутності людини, ідея відчуження. Перша з'явилася основою концепції «соціального атома», друга інтерпретована Я. Морено не в економічному плані, а як втрата спонтанності. Відзначається також близькість поглядів Я. Морено з уявленнями Б. Спінози про різноманіття єдиної Природи, ідеями В. Дільтея про розуміння, як методу наук про дух, позиції У. Джеймса щодо множинності аспектів реальності різноманітні та ролі особливого досвіду, континуумі космічної свідомості.

Рольова гра – широко застосовуваний у психодрамі прийом – складається у виконанні якої-небудь ролі в аматорському представленні.

Стадії рольового розвитку:

- *Ембріональна стадія.* На цьому рівні людина, за Я. Морено, вступає у відношення зі світом, тобто в неї виникає поведінка. Дитина і мати утворюють функціональну органічну єдність (органічну плаценту). Найважливішим фактором нормального розвитку в цей час є спонтанність (S-фактор). Нормальні (спонтанні) пологи – це безтравматичний перехід від внутрішньо до позаутробних умов існування.

- *Перший психічний всесвіт (матриця всесвітньої ідентичності).* На цій стадії дитина ще не диференціює об'єкти і живих істот. Мати разом з дитиною утворюють інтеракціональну єдність (соціальну плаценту), переживання якої стає глибинним переживанням тотожності зі світом і формує наступну довіру до власного буття (відповідне описане Е. Еріксоном). Причиною сильної концентрації дитини на стадії всесвітньої ідентичності є акціональний голод, що спонукує її повністю віддаватися дії. Інтеракція (як і на наступних стадіях) здійснюється завдяки процесам розігріву.

- *Перший психічний всесвіт (матриця всесвітньої реальності).* Дитина починає розрізняти і впізнавати оточуючих людей і предмети, однак вона робить це тільки в момент, коли вони реально присутні. Уявлення про речі або відсутні або не диференціюються від самих предметів.

- *Другий психічний всесвіт.* Єдине сприйняття світу дитиною розділяється на сприйняття реальності і фантазію, що є передумовою виникнення дискурсивного мислення. Завдяки абстрактному мисленню поступово змінюється сприйняття світу, відбуваються диференціація мови і формування понять. На цій стадії дитина знайомиться з ролями ще до того, як вона здатна діяти. Вона повинна навчитися жити і в реальності, і в уявленні, не віддаючи переваги жодному світу на шкоду іншому.

- *Третій психічний всесвіт.* Людина переживає тотожність із трансперсональним буттям. Це переживання не є обов'язковим у психосоціальному відношенні. Воно відбувається не тільки у психічних чи соціальних ролях, а і завдяки трансценденції до нової рольової категорії інтегративного переживання.

Інтра рольовий конфлікт. Інтра рольовий конфлікт обумовлений тим, що будь яка роль складається з парціальних ролей. Деякі з них можуть погано усвідомлюватись, або зовсім наприймаються людиною. Наприклад роль керівника – людина добре справляється з плануванням, прийняттям рішень та відповідальністю за прийняті

рішення. Але у неї труднощі у визначенні оцінки праці підлеглих, мотивації, заохочень та покарань. Ця людина не сприймає парціальну роль санкціонуючої особистості. Як показав проведений Я. Морено аналіз ролей, в його основі лежить кластерний ефект. Кластерний ефект виникає через те, що не існує практично жодної ролі, яка б не поділялась на декілька ролей або яка не уявляла б собою рольової кластер, або рольовий конгломерат, що складається з декількох ролей.

У вигляді інtrarольового конфлікту кластерний ефект виявляється тільки в тому випадку, якщо окремі ролі, що належать одна до одної і того ж ролевого кластеру, наприклад, приймаються особистістю по-різному або навіть частково відкидаються.

Говорячи про інtrarольовий конфлікт, слід мати на увазі не тільки хворобливі переживання індивіда, а й соціальні наслідки конфлікту. Останнє має місце, коли через відсутність відповідних ціннісних уявлень інtrarольовий конфлікт не стає інтрапсихічним.

При терапії інtrarольового конфлікту, що проводиться з позиції вивчення кола взаємодії людини зі світом, поряд з недугою індивіда має враховуватися страждання людей, обумовлене його рольовим конфліктом. Миттєву розрядку і усунення труднощів може принести взяття на себе відкинутих ролей іншою особою. Тому страждаючий від інtrarольового конфлікту в залежності від наявних умов повинен отримати можливість або спробувати в рольових іграх сформулювати нове ставлення до цих ролей і в методі надолуження упушеного, навчитися адекватно актуалізувати ролі (симптоматична рольова терапія), або спробувати переробити інtrarольовий конфлікт в психодрамі.

Спонтанність – це той ключ, що приводить до розуміння ідеї творчості.

Поняття «спонтанність» у Я. Морено розглядається в двох основних перемінних: адекватні відповіді та новизна. Таким чином, поведінка повинна бути як новою, так і адекватною для даної ситуації. Той член групи, що незнайомий з культурними і соціальними обмеженнями, може під час представлення, розігруючи якусь роль, видати спонтанну поведінку, але вона буде розглядатися як патологічне.

«Теле» – позначає двосторонній процес передачі емоцій між клієнтом і психологом. Поняття «теле» містить у собі негативні і позитивні почуття, що виникають між людьми в психодраматичній дії. Його можна визначити як взаємозв'язок всіх емоційних проявів перенесення, контрперенесення і емпатії. «Теле» означає найпростішу частку почуттів, переданих від однієї людини до іншої.

«Теле» найкраще визначається в «прозоріні, оцінці, в пізнанні реального вигляду іншої людини». Це охоплює не тільки привабливі, але також і відразливі аспекти стосунків.

У порівнянні з перенесенням «теле» використовується не для опису повторюваного минулого, яке спотворює справжнє, а для нових реакцій, що мають самостійну цінність «тут і зараз».

Емпатія, емоційне проникнення в реальність іншої людської істоти, є необхідним компонентом «теле». Взаємний обмін емпатією може бути сильним чинником лікування.

Катарсис – особлива, найвища форма трагізму, коли втілення конфлікту та емоція потрясіння, що її супроводжує, не пригнічують своєю безвихідністю, а «очищують» і «просвітлюють» глядача.

Одне з твердо встановлених правил в психодрамі свідчить, що досягнення протагоністом катарсису – це головний лікувальний фактор терапевтичного впливу. Незалежно від того, коли він трапляється – під час розігріву, дії, завершення або шеренгу, – його часто розглядають як «вершину», або кульмінацію сесії, найбільш значиму подію в психодрамі.

Звільнення емоцій є центром психодраматичного процесу, але тільки в комбінації з іншими факторами. Катарсис може «оформити сцену» для процесу зміни шляхом ослаблення фіксованих позицій, але рано чи пізно потрібно буде працювати з конфліктами, що лежать за цими фіксаціями – або шляхом взаємодії з навколишнім світом, або розбираючись у власних почуттях людини.

Специфічна функція катарсису в психодрамі полягає в тому, щоб полегшити самовираження і посилити спонтанність. Самовираження – це щось більше, ніж просто афективне вивільнення, воно включає в себе повідомлення про сприйняття внутрішнього і зовнішнього світу, уявлень про себе і про об'єкти, про цінності, захист, образ тіла.

Інсайт – це вид пізнання, що приведе до негайного рішення чи нового розуміння наявної проблеми. Інсайт традиційно вважався важливим чинником, що викликає вилікування, але розуміння самого себе (інсайт) – не самоціль психодрами. Часто прозріння – це не більше ніж «обман зору», воно залишається неінтегрованим, якщо його не супроводжує дія і зміна в поведінці.

У психодрамі процес саморозуміння повинен бути доповнений елементом передбачення, тобто посиленням здатності до передбачення, здатності, включеної в бажану успішну поведінку.

Основні процедури.

Психодраматична група – група, в якій через рольову поведінку людьми краще усвідомлюються і ефективно вирішуються їх власні проблеми; усвідомлені ролі стають надбанням особистості і дозволяють їй добре адаптуватися в житті.

Ролі в психодрамі – це режисер, який є продюсером, терапевтом і аналітиком, протагоніст, «допоміжні Я» і аудиторія.

Елементи психодрами. Керівник групи називається *режисером*. Режисер допомагає створити необхідну атмосферу для групової роботи – атмосферу безумовної довіри – і спонукає членів групи до дослідження їхніх особистісних проблем. Режисер психодрами, очевидно, є одним з найбільш активних керівників груп. Він грає три ролі: продюсера, терапевта й аналітика. Будучи продюсером, він керує груповим заняттям і допомагає членам групи перевести їхню думку на мову драматичної дії. Творчість, гнучкість і здатність залучити до участі в груповому процесі всю групу є ключовими характеристиками гарного продюсера.

У ролі терапевта режисер психодрами намагається допомогти членам групи змінити невдалі патерни поведінки. Як будь-який лідер, терапевт іноді стає мішенню для коментарів і критики з боку групи: але, будучи членом групи, він повинен реагувати на ці нападки відкрито і не захищатися від них.

У ролі аналітика керівник групи інтерпретує і коментує поведінку учасників, аналізує реакції всіх членів групи на якусь дію.

Той член групи, що є суб'єктом конкретної психодраматичної дії, називається *протагоністом*. Протагоніст, зображуючи події зі свого життя, має рідку можливість дати власну інтерпретацію минулої життєвої ситуації перед групою рівних партнерів, що співчувають йому.

Учасник, задіяний у роботі з протагоністом, виконує роль «допоміжного «Я»». «Допоміжні «Я»» уособлюють всіх значимих інших у житті протагоніста.

Функції «допоміжного «Я»»: зіграти ту роль, що замислює протагоніст для здійснення психодрами; допомогти зрозуміти, як протагоніст сприймає взаємини з відсутніми персонажами дії; зробити видимими ті аспекти взаємин, які протагоніст не усвідомлює; направляти протагоніста в рішенні його внутрішньо – і міжособистісних конфліктів; допомогти протагоністу перейти від драматичної дії до реального життя.

Використання різних «допоміжних «Я»» приводить до більшого включення в груповий процес всіх учасників. Впливаючи керівництву режисера і намагаючись відчувати світ протагоніста, виконавці ролі «допоміжного «Я»» можуть також почати досліджувати не тільки проблеми протагоніста, але і свої власні.

Аудиторія складається з тих членів групи, що не грають ролей у даній психодраматичній дії. У заключній фазі заняття вони демонструють свої емоційні стосунки до того що відбувалося і розкривають власні проблеми і конфлікти, аналогічні, до тих що обговорювались у час заняття. Аудиторія, емоційно утягуючись в психодраму, може досягти стану інсайту стосовно власних проблем, подібно тому як ми довідаємося щось про самих себе, коли дивимося п'єсу.

Фази психодрами. Сесія класичної психодрами, відповідно до Я. Морено, складається з трьох стадій:

1. *Розігрів* (сприяє формуванню спонтанності і творчої активності учасників групи; полегшує спілкування між учасниками, посилює почуття довіри та безпеки; допомагає членам групи сконцентрувати свою увагу на особистісних проблемах, із якими хотів би працювати у майбутньому).

2. *Дія* (фаза виконання завдання, те що до цих пір розповідалося словами, тепер «перетворюється у образ»; минуле, мрії і майбутнє переносяться у теперішній час)

3. *Шерінг* (метою цього етапу є перетворення емоційно не пов'язаних між собою членів групи в єдине емоційно живе суспільство).

Розігрів (ведучого, групи, протагоніста).

Розігрів ведучого. Ведучий повинен бути достатньо розігрітий, щоб вибудовувати свої дії, адекватно і гнучко реагуючи на події в групі і – конкретно під час драматичної дії – з протагоністом, допоміжними «я» і аудиторією. Отже, початок роботи з групою повинен передувати розігріву ведучого. Він може здійснюватися в різній формі, включаючи фізичну активізацію допомогою легкої розминки, спогади про події попередньої зустрічі, уявлення образів учасників групи; він триває під час попередньої взаємодії з учасниками (наприклад, під час вітань), а надалі – одночасно з розігрівом групи.

Розігрів групи. Початкові моменти розігріву групи укладені вже в перших моментах заняття, коли учасники групи сидять у колі і ведучий звертається з проханням до кожного розповісти (або повідомити в іншій, запропонованій ведучим формі) про свій стан та очікування від заняття. Вже на цьому етапі можуть виявитися потенційні протагоністи, які безпосередньо заявляють про своє бажання виступити в цій ролі. Потім включається розігрів на основі обраних ведучим технік. Техніки розігріву різноманітні; тут відкривається широке поле для творчості ведучого. Вони можуть бути спочатку орієнтовані на підвищення фізичної активності учасників в індивідуальній формі або у формі фізичних взаємодій (тілесно орієнтовані вправи, ігри, танці тощо), на інтрапсихічну сферу (спогади, усвідомлення і пред'явлення емоційного стану).

Розігрів протагоніста. Висування члена групи на роль протагоніста не означає, що він оптимально розігрітий; на розсуд ведучого здійснюється додатковий розігрів протагоніста або, навпаки, його «охолодження», якщо він розігрітий настільки, що афективний стан завадить побудові психодраматичної дії. У будь-якому випадку проводиться додаткова робота з протагоністом, що завершується уточненням проблеми, з якою той хотів би працювати.

Психодраматична дія – створюється протагоністом і ведучим разом. Роль ведучого в цьому процесі може варіюватися від простого спостереження до активної режисерської роботи – залежно від потреб протагоніста. Психодраматична дія – це творчий процес пошуку конструктивного вирішення проблеми. Вона не завжди приводить до вирішення, але часто дозволяє клієнту істотно просунути до нього.

У деяких ситуаціях психодраматична дія може бути не реальною, а символічною. Це дозволяє працювати з подіями минулого, якщо вони дуже важкі для того, щоб в них повертатися. Символічна дія також може бути доречною в ситуаціях, коли у протагоніста немає конкретних спогадів про минуле, або коли протагоніст не хоче говорити на групі про щось конкретне зі свого минулого.

У психодраматичній дії можна спроектувати і програти бажане майбутнє протагоніста для того, щоб побачити його і відчувати, чи дійсно воно настільки бажане.

Психодраматичною дією може стати розігрування внутрішнього конфлікту протагоніста.

Шерінг – це поняття з тренінгів (слово походить від англ. «to share» – «ділитися»). Шерінг – це особливий вид розмови в колі, в якій прийнято говорити про свої почуття, викликаних психодраматичною дією, і ділитися своїми історіями, спогадами. Метою шерінга є усвідомлення своїх почуттів і внутрішніх процесів, аналізування та закріплення досвіду, постановка цілей на майбутнє.

Шерінг передбачає кілька процедур: розрізняють *шерінг з ролей* (рольовий зворотній зв'язок) і *шерінг «від себе»* (ідентифікаційний зворотній зв'язок); перший, як правило, передує другому.

Шерінг з ролей передбачає, що члени групи, які виступали як допоміжні «я», по черзі описують почуття, що виникали у них при виконанні тих ролей, на які їх призначив протагоніст, і ролі самого протагоніста при обміні ролями; рівним чином протагоніст ділиться своїми переживаннями в тих ролях, які він грав. Подібна процедура дозволяє протагоністу прояснити приховані від нього можливі аспекти ситуації і реальності почуттів прототипів, які брали участь у сценах. При шерінгу з ролей часто виникає роздвоєння описів на те, що учасник відчував безпосередньо в ролі, тобто виступаючи в особі того чи іншого персонажа (наприклад, «Як твоя мати, я відчувала роздратування»), і на те, що він відчував по відношенню до цієї ролі («Мені було дуже важко грати твою матір»).

Шерінг з ролей доцільно завершувати *деролінгом*, тобто символічним зняттям ролей з допоміжних «я». Деролінг здійснює протагоніст, по черзі підходячи до «допоміжних «Я»» і вимовляючи приблизно наступне: «Ти більше не... (називається роль), ти... (називається реальне ім'я члена групи)». Вважається, що ця процедура важлива, оскільки дозволяє членам групи «звільнитися «від ролей, виступаючи надалі «від себе» і не несучи залишків рольових переживань, часто обтяжливих, у позагруповому просторі.

Шерінг «від себе» передбачає обмін почуттями, які члени групи відчували, ідентифікуючи себе з протагоністом або з кимось з персонажів його драми, а також спогадами з власного досвіду, що виникли по асоціації з драмою, і почуттями з приводу цих ситуацій. На цьому етапі можливість поділитися почуттями отримують і ті члени групи, які не брали безпосередньої участі в дії, виступаючи в ролі глядачів. Крім того, шерінг «від себе» передбачає вираження почуттів стосовно протагоніста, співчуття йому, прийняття його.

Види психодрами. В залежності від того на що спрямована психодрама виділяють такі види цього методу:

1. *Психодрама центрована на протагоністі* чи на індивіді. Центрована на протагоністі психодрама, як говорить вже сама назва, концентрується на протагоністі, або на головному виконавці, який за допомогою ведучого психодрами і партнерів зображує в психодраматичній грі реальну або уявну ситуацію зі свого життя. Гра відтворює особливості протагоніста і має тому дуже важливе діагностичне значення.

2. *Психодрама центрована на темі.* Якщо на занятті групи немає актуального групового конфлікту або замотивованого протагоніста, як це нерідко буває в нових групах, то завжди знаходиться тема, яка зачіпає всіх членів групи, яка повинна бути проілюстрована кожним з них через зображення відповідних подій.

В цілому центровані на темі психодрами можуть бути для учасників групи початком процесів пізнання і навчання і доповнюватися, наприклад, рольовими іграми. Найчастіше вони виявляються відправною точкою для психотерапевтичних або соціотерапевтичних психодрам. Зважаючи на це, центрована на темі психодрама зараховується до психодраматичних технік розігріву. Крім того, її функція, полягає в тому, щоб створювати в груповому процесі певну рівновагу між обговоренням, та акцентуванням на групі, людині і темі, колективі, індивіді і «третьої речі», як Б. Брехт називає тему або мету, що об'єднує різних індивідів у спільній дії.

3. *Психодрама спрямована на групу.* Спрямована на групу психодрама часто здійснюється у вигляді психодрами, центрованої на протагоністі. Характерною особливістю спрямованої на групу психодрамотерапії є робота з проблемою, яка зачіпає всіх членів групи.

Такою проблемою в групі подружніх пар може бути, наприклад, подружня невірність або в групі алкоголіків – повернення пізно вночі додому з ресторану, в групі підлітків – можливо, відбування терміну у виправній колонії, в групі батьків – проблеми з дітьми. Майже всі учасники групи отримують можливість для

ідентифікацій, які детально обговорюються у фазі обговорення. Як і при центрованої на протагоністі психодрамі, психодрама, спрямована на групу, може бути націлена на розкриття етіології того чи іншого стану, але перед усім вона орієнтована на набуття усіма учасниками групи, завдяки обміну ролями, нового поглибленого розуміння проблематики, яка зачіпає кожного з них в тій чи іншій мірі.

4. *Психодрама центрована на групі.* Центрована на групі психодрама займається емоційними стосунками учасників групи один з одним, що виникають тут і зараз спільними проблемами, виникаючими з цих стосунків. Іноді «центрованої на групі» називають також психодраму, яка не має ведучого.

1.2. Питання для самоконтролю

- Як визначає психодраму Я. Морено?
- Що являє собою спонтанність?
- Яке явище в психодрамі називається «катарсис»?
- З яких фаз складається психодрама?
- Для чого потрібен розігрів?
- Як відбувається шерінг?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Психодрама ефективніша за психоаналіз.
- Використання елементів психодрами в навчальному процесі.

II. Практичні вправи

Вправа «Скульптура родини» (О. Євтихов)

Мета: Вправа використовується як в сімейній терапії, так і в психодраматичних групах для дослідження сімейних взаємин. Корекційно метод може застосовуватися для дослідження труднощів у стосунках між членами сім'ї. Вправа дає також корисний матеріал для подальших психодраматичних занять.

Методичні рекомендації. Одному з учасників пропонується створити скульптуру або живу картину своєї сім'ї.

Протагоніст будує скульптуру і повідомляє кожному «допоміжному Я» фразу, що характеризує даного члена сім'ї. Потім попросить учасників поділитися з групою своїми почуттями. Проводиться шерінг.

Вправа «Дзеркало» (С. Семенова)

Мета: змодельовати новий вид поведінки і навчитися демонструвати дисфункціональні аспекти старих форм поведінки; розширити зону психологічного бачення.

Методичні рекомендації. «Допоміжне Я» програє якісь моменти поведінки протагоніста, а той спостерігає за цим, сидячи в залі для глядачів. Іноді яка-небудь характерна риса чи особливість протагоніста може відбиватися в дзеркалі в перебільшеному вигляді для того, щоб він міг вивчити її більш докладно. Режисер може спеціально налаштувати дублерів на те, щоб вони перебільшували ті емоції, які пригнічує протагоніст. Практично техніка «дзеркало» може бути використана безліч разів протягом однієї і тієї ж психодрами. Режисер може попросити кого-небудь з учасників: «Встань поруч і покажи, як він це робить». Як показує досвід, техніка «дзеркало» може надавати бентежний вплив на протагоніста, якщо йому і так важко сконцентруватися на психодраматичній дії, і може виявитися просто непоміченою ним, якщо він глибоко залучений в дію. Разом з тим «дзеркало» ефективно концентрує, фокусує увагу глядачів на певних аспектах поведінки протагоніста. Техніка «дзеркало» може використовуватися в будь-яких формах групової роботи. Наприклад, умовному протагоністу можна запропонувати виконувати будь-які рухові вправи або просто рухи, а «дзеркало» має точно і миттєво відтворювати всі ці рухи. В умовного протагоніста виникає відчуття сконцентрованості уваги іншого учасника на ньому, відчуття зв'язку з іншою людиною і значимості своїх дій. Ефект посилюється, якщо протагоніст рухається в «галереї дзеркал», де його рухи повторюють відразу багато учасників.

Вправа «Сновидіння» (Н. Хряцова, С. Макшанов)

Мета: розширити зону психологічного бачення, зняти психологічні бар'єри.

Методичні рекомендації. На сцені програться сновидіння протагоніста, який може як режисер, організувати дію так, як вона йому зараз бачиться, і вибрати допоміжних гравців для відтворення персонажів сну. Можна використовувати ті сновидіння, які наснилися учасникам в період проходження ними психодраматичної групи, або ті, які часто повторюються або здаються самій людині дуже значущими. Допоміжні гравці можуть грати будь-які предмети, явища і навіть абстрактні поняття.

Вправа «Суд» (О. Євтихов)

Мета: розвинути здатність до прощення, навчитися контролювати свої негативні емоції.

Методичні рекомендації. Протагоніста просять вибрати допоміжного гравця на роль Бога. Бог «відносить» протагоніста в бік і повідомляє йому, що він помер і спочиває на небесах. Потім він пропонує йому взяти на себе відповідальність за рішення про те, чи буде допущений на небеса значимий інший, на якого протагоніст сердитий. Ця техніка відтворюється і в інших конфліктних ситуаціях даного протагоніста до тих пір, поки не буде досягнуто рішення.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (підтвердьте або спростуйте твердження у тестах 1-5, оберіть варіант відповіді у тестах 6-10):

1. Класична психодрама – це терапевтичний індивідуальний процес, в якому використовується інструмент драматичної імпровізації для вивчення внутрішнього світу клієнта.

2. Психодрама розроблена для вивчення особистісних проблем, переживань, страхів, фантазій.

3. Фази психодрами включають в себе: розігрів, розминку, психодраматичну дію і фокусування членів групи на вирішення конкретної проблеми.

4. Стадія «першого всесвіту» включає дві фази.

5. Рольова гра – спеціальна схема міжособистісних стосунків, яка відображає спрямованість атракції, відкидання і байдужості в групі.

6. До основних елементів психодрами не відносяться:

А. сцена; Б. протагоніст; В. фасилітатор; Г. ведучий.

7. Члени групи, які на цьому занятті не беруть безпосередньої участі в драмі в якості виконавців ролей:

А. сцена; Б. глядачі; В. допоміжне «Я»; Г. протагоніст.

8. У якій ролі керівник групи допомагає створити необхідну атмосферу для групи в психодрамі?

А. терапевта; Б. режисера; В. аналітика; Г. протагоніста.

9. Член групи, який на даному груповому занятті виявляється центральним суб'єктом психодраматичної дії.

А. ведучий; Б. фасилітатор; В. протагоніст; Г. лідер.

10. Що являє собою взаємний обмін емпатією і зізнаннями:

А. катарсис; Б. «теле»; В. перенесення; Г. контрперенесення.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Виконайте самостійно вправу «Монолог». Встаньте перед дзеркалом і промовте монолог. Говорити потрібно про свої думки, почуття, переживання. Бажано не «виголошувати промову», а спонтанно висловлювати вголос свої думки. При цьому можна вільно рухатися по кімнаті, уявляючи, що в ній нікого немає.

- Уявіть, що людина вирішила для себе піти на тренінг з психодрами, і просить поради у Вас. Користуючись отриманими знаннями і особистим досвідом, переконайте її зробити позитивний вибір.

ТЕМА: ПРОЦЕДУРИ РЕЛАКСАЦІЇ У ГРУПОВІЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Мета: сформувати уявлення про процедури релаксації у груповій психокорекції, навчитись проводити релаксаційні техніки у групі.

Рекомендована література:

- Алексеев А.В. Психомышечная тренировка: Метод психической регуляции / А.В. Алексеев – М.: Медицина, 1999. – 437 с.
- Алиев Х.М. Ключ к себе: Этюды о саморегуляции / Х.М. Алиев. – М.: Знание, 1990. – 225 с.
- Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.] ; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. - СПб. [и др.]: Питер, 2007. - 480 с.
- Клейнзорге Х. Техника релаксации / Х. Клейнзорге, Г. Клюмбиес. – М.: Медицина, 2000. – 338 с.
- Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 327 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія створення прогресивної м'язової релаксації і її творець Е. Джекобсон.
- Показання до застосування.
- Види релаксації: ментальна, диференційована, умовна. Процедури релаксації: короткі, вербальні.
- Підготовка до проведення релаксації. Етапи роботи з кожною групою м'язів. Групи м'язів та вказівки по створенню напруги.

1.1. Теоретична довідка

Історія створення прогресивної м'язової релаксації. Методи м'язової релаксації історично є найбільш ранніми техніками тілесно-орієнтованої психотерапії і до цих пір залишаються її основними методами. В основі виникнення релаксаційних методик лежать східні духовно-релігійні практики, що виробили свої техніки психорегуляції. При проникненні в європейську культуру ці езотеричні методи піддавалися переробці, в першу чергу, з точки зору прагматичного підходу. Першими західними фахівцями, які застосували метод релаксації у своїй діяльності і розробили свої техніки м'язової релаксації, були американський психолог Е. Джекобсон і німецький лікар-невропатолог І. Шульце. Як психолог, Е. Джекобсон займався вивченням об'єктивних проявів емоцій. Одним із способів оцінки емоційного стану людини служила реєстрація м'язової напруги. Була виявлена специфічність зміни м'язового тону при різних психоемоційних порушеннях, неврозах і психосоматичних захворюваннях. Виявлений взаємозв'язок напруги м'язового і напруги нервово-психічного Е. Джекобсон назвав нервово-м'язовою гіпертензією, яку розглядав як прояв рефлекторних принципів функціонування нервової системи. Він довів, що розслаблення м'язів допомагає зняти стан гіперзбудження нервової системи, допомагаючи їй відпочити і відновити рівновагу. Тому навчання людини навичкам м'язового розслаблення корисно як для зняття психічного напруження, так і для усунення симптомів ряду захворювань (таких як головний і серцевий біль, гастрит, гіпертонія і так далі). Існує безліч технік, прийомів і методів, спрямованих на зняття напруги і розслаблення.

Показання до застосування. Релаксаційний етап є одним з основних підготовчих етапів при наданні психологічної допомоги різним категоріям клієнтів і не випадково є

обов'язковим компонентом тренінгів самої різної спрямованості (у тому числі бізнес-тренінгів і тренінгів особистісного росту). Релаксація – один з допоміжних прийомів спортивного та аутогенного тренування, логопедичної роботи, акторської майстерності тощо. Для навчання людини самостійного застосуванню навичок м'язового розслаблення і психічної саморегуляції існують спеціальні релаксаційні тренінги. Сучасний психолог зобов'язаний мати у своєму робочому арсеналі достатню кількість вправ релаксаційного і медитативного характеру. Адже відомо, що релаксація не обмежується тільки ефектом розслаблення м'язів тіла. Навики саморелаксації і саморегуляції, а також уміння відновлювати фізичні і психологічні ресурси в короткі терміни затребувані зараз в самих різних областях діяльності людини. Крім цього, є певна група м'язів, що надає особливу стимулюючу дію на головний мозок – це мимічні і жувальні м'язи. Тому неможливо повністю розслабитися, не розслабивши м'язи обличчя, язика і нижньої щелепи. Навчившись розслабляти цю групу м'язів, можна навчитися швидко знімати напругу навіть у тих випадках, коли немає можливості прилягти або зручно розташуватися в кріслі. У аутогенному тренуванні для цих цілей використовується така вправа, як «Маска релаксації».

Види релаксації. Умовно можна виділити кілька основних видів релаксації:

- *За часом:* довготривала – що відбувається під час сну, гіпнозу, при фармакологічних впливах і відносно короткочасна – яке змінюється напругою.

- *За способом виконання:* м'язова і ментальна (подібна).

- *За походженням:* первинна (природна, що виникає спонтанно після фізичного навантаження) і вторинна (цілеспрямовано викликана, створена в штучних умовах).

- *За глибиною:* поверхнева і глибока. Поверхнева релаксація прирівнюється до короткого відпочинку. Глибока релаксація триває не менше 20 хвилин і виконується за допомогою спеціальних прийомів. Саме глибока релаксація надає потужний вплив на організм і володіє відомими цілющими властивостями.

- *За швидкістю виникнення:* екстрена (екстрені методи релаксації в разі гострої необхідності) і пролонгована (що припускає тривале тренування і систематичне використання в лікувальних цілях). Як приклад екстреної (швидкої) релаксації можна привести метафору, що описує подібне «миттєве» розслаблення. Птах, виснажений довгим польотом, каменем падає вниз з підхмарної понад хмари. І в цьому стрімкому падінні включаються рефлекторні механізми розслаблення м'язів. Завдяки природного, рятівного розслаблення за коротку мить падіння птах встигає відпочити, щоб продовжити політ. Так само і людина, що опанувала прийоми м'язового розслаблення, може за короткий проміжок часу створити умови необхідного внутрішнього спокою, щоб відновити сили і скинути фізичне і психологічне напруження.

- *За масштабістю впливу:* загальна (тотальна) і диференційована (локальна). Диференційована (локальна) релаксація передбачає усунення локальних м'язових затискачів шляхом вибіркового інтенсивного розслаблення окремих м'язових груп. Перший етап даної вправи – самоспостереження, застосовується в першу чергу після перенесених стресових ситуацій. Мета цього спостереження – знайти в тілі ділянки застійної м'язової напруги, що відчувається як біль або тяжкість, особливо посилюються у зв'язку з неприємними емоціями. Потім разом з глибоким тривалим видихом необхідно миттєво скинути напругу («видих з полегшенням»). Для досягнення більшого ефекту м'язового розслаблення можна поєднувати методи загальної та диференційованої релаксації з технікою релаксації дихальної – роботою з відчуттями в області напружених м'язів за допомогою «спрямованого» дихання. При використанні даного методу в медичній практиці (наприклад, при мануальній терапії) кожен цикл напруги – розслаблення завершується пасивними рухами, виробленими за допомогою лікаря, для плавного розтягування відповідних м'язів («постізометрична релаксація»). Відомі психокорекційні методи часто поєднують в собі відразу декілька видів релаксації, що робить їх максимально ефективними. Як приклад можна навести згадувані нами спочатку методи Е. Джекобсон і І. Шульце. Метод прогресивної м'язової релаксації Е. Джекобсона заснований на тому принципі, що після сильної

м'язової напруги настає їх сильне розслаблення. Тобто, щоб розслабити якісь м'язи, потрібно їх попередньо сильно напружити. Напружуючи попеременно різні групи м'язів можна домогтися максимального розслаблення всього тіла. Цей вид м'язової релаксації найдоступніший, в ігровій формі його застосовують навіть з маленькими дітьми. У аутогенному тренуванні І. Шульце для того, щоб досягти стану релаксації, використовується не реальне попереднє напруження м'язів, а ідеомоторна модифікація її тону (метод «уявних рухів»). Це відповідає більш загальному принципу ідеодинаміки, згідно з яким одне лише уявне представлення викликає фізіологічну реакцію організму без участі свідомості (за М. Сандомирським). Головними елементами релаксації тут стають сенсорне усвідомлення і спрямована уява. Це ретельне спостереження і запам'ятовування тілесних відчуттів розслаблення м'язів, на основі якого виробляється навичка довільного відтворення цих відчуттів, і, разом з ними, – необхідного функціонального стану. Цей вид релаксації можна назвати більш просунутим, так як саме його освоєння дає людині можливість керувати станом свого організму самостійно і ефективно справлятися з напругою і стресом.

Процедури релаксації: короткі, вербальні.

Короткі процедури м'язової релаксації. Такі процедури дозволяють витратити менше часу і зусиль для досягнення глибокої релаксації. Цей навик може бути корисний і в рамках консультаційного інтерв'ю, і поза цих рамок. Короткі процедури м'язової релаксації можуть включати в себе послідовне або одночасне застосування циклу «напруга – розслаблення» до різних груп м'язів, причому навіть до взаємопов'язаним.

Л. Бернстайн і А. Борковець наводять приклади послідовно виконуваних коротких процедур м'язової релаксації. Зокрема, вони рекомендують напружувати (і потім розслабляти) 7 груп м'язів таким чином: м'язи правої руки, м'язи лівої руки і лицьові м'язи слід напружувати як окремі групи; м'язи шиї і горла треба напружувати так, як було зазначено вище; а м'язи грудей, плечового пояса і живота, м'язи правої ноги і стопи, а також м'язи лівої ноги і стопи слід напружувати як окремі групи. Також можна напружувати і розслабляти не 7, а 4 групи м'язів: м'язи рук; м'язи обличчя, шиї і горла; м'язи грудей, плечового пояса і живота; м'язи ніг і стоп.

Одночасна м'язова релаксація – напруга всіх м'язів відразу. На початку заняття консультант може зробити наступну заяву: «Коли я подам сигнал, ви повинні щільно заплющити очі, глибоко зітхнути і одночасно стиснути кулаки і зігнути руки в ліктях, звести лопатки і напружити м'язи ніг і стоп. Тепер глибоко вдихніть і напружте всі м'язи... зберігайте напругу протягом 5 секунд... тепер розслабляйтеся якомога швидше і глибше». Використовуючи систематичну десенсибілізацію одночасно з м'язової релаксацією, консультант може заощадити час. Коли клієнти будуть достатньою мірою підготовлені, стислі процедури м'язової релаксації слід включити в їх домашнє завдання.

Вербальні процедури релаксації. Вербальні процедури релаксації можуть мати на увазі або інструктування клієнтів консультантами, або інструктування клієнтами самих себе. Останній варіант може бути особливо корисним тоді, коли клієнти опиняються в складних ситуаціях під час будь-яких громадських заходів, наприклад під час ділових зустрічей, коли напруга різних груп м'язів може виявитися, щонайменше, недоречною. Вербальні процедури допомагають клієнтам впоратися з напруженими ситуаціями.

Найбільш часто використовується наступна процедура вербальної релаксації. Консультант просить клієнта сфокусувати увагу на напруженій групі м'язів, а потім, минаючи стадію напруги, приступити до процедури розслаблення і при цьому спостерігати за тим, як напруга йде і змінюється релаксацією. Так можна працювати з усіма або лише з деякими групами м'язів. Для багатьох клієнтів особливо важливим є розслаблення лицьових м'язів.

Під час виконання клієнтами іншої виробленої процедури релаксації консультант вважає від 1 до 10 і просить клієнтів звернути увагу на те, як напруга

«випливає з їхніх тіл». Можна використовувати інший варіант – рахувати від 1 до 10, але, наприклад, після виголошення кожних двох чисел, звертати увагу клієнта на те, як знімається напруга з певних груп м'язів, наприклад з м'язів рук, ніг, тулуба, обличчя і, в підсумку, всього тіла. Коли клієнти придбають необхідний досвід, консультанту слід порекомендувати їм включити вербальні процедури релаксації в комплекс вправ, що виконуються вдома.

Підготовка до проведення релаксації. Перед початком практики прогресивної м'язової релаксації майте на увазі наступне:

Фізичні обмеження. Якщо у вас є які-небудь ушкодження, або в минулому мали місце якісь фізичні проблеми, це може бути причиною болів в м'язах, проконсультуйтеся з лікарем, перш ніж почати практику прогресивної м'язової релаксації.

Вибір оточення. Мінімізуйте кількість відволікаючих чинників з боку всіх п'яти почуттів. Вимкніть телевізор, радіо, дратівливі джерела світла, закрийте вікно, якщо з вулиці доносяться звуки проїжджаючих автомобілів або відбуваються будівельні роботи.

Подбайте про комфорт. Використовуйте зручний стілець, крісло, подбайте, щоб ваше сидіння було комфортним для вашого тіла і зокрема для голови. Зніміть взуття і надіньте легкий одяг.

Внутрішній вплив. Уникайте практики прогресивної м'язової релаксації після прийняття великої кількості їжі, а також після важкої їжі. Крім того, не слід практикувати розслаблення після прийняття алкоголю та інших токсичних речовин.

Загальна процедура:

1. Як тільки ви визначитеся з часом і місцем для релаксації, сповільніть ваше дихання і дайте собі обіцянку розслабитися.

2. Коли будете готові до практики, почніть послідовно напружувати ваші м'язи. Переконайтеся, що ви можете напружити ваші м'язи, але не так сильно, щоб це призводило до болю. Тримайте м'язи напруженими протягом п'яти секунд.

3. Розслабте м'язи і тримайте їх розслабленими протягом 10 секунд. Не зайвим буде повторювати сприяють розслабленню фрази або слова, наприклад: «Розслаблення».

4. Після завершення виконання техніки релаксації, продовжуйте залишатися без руху протягом деякого часу.

Етапи роботи з кожною групою м'язів.

Послідовність роботи з м'язами:

1. Права рука і долоня. Починайте роботу з вашою правою рукою і долоні.

2. Праве плече. Далі напружте ваше праве плече.

3. Ліва рука і долоня.

4. Ліве плече.

5. Лоб. Підніміть ваші брови так високо, як можете, так, ніби ви вкрай здивовані чому-небудь.

6. Очі і повіки. Сильно закрийте ваші очі.

7. Рот і щоки. Відкрийте ваш рот так сильно, як можете, так, ніби ви позіхаєте.

8. Шия. Будьте обережні, напружуючи цю групу м'язів. Нахиліть голову вперед, потім повільно нахиліть її назад так, ніби ви дивитеся на стелю.

9. Плечі. Напружте м'язи ваших плечей, піднімаючи і направляючи їх вперед.

10. Лопатки. Відведіть ваші плечі назад, так, щоб ваші лопатки наблизилися одна до одної на максимально можливу відстань.

11. Груди і живіт. Вдихніть глибоко, наповнюючи ваші легені і груди повітрям.

12. Сідниці і задня сторона стегон. Напружте ваші сідниці і задню сторону стегон.

13. Праве стегно (передня сторона). Напружте передню сторону правого стегна, піднімаючи гомілку.

14. Права гомілка. Робіть це повільно, для уникнення пошкодження. Підніміть ваш правий носок до верху, для розтягування вашої правої ікри.

15. Правий носок. Опустіть ваші носки вниз.
16. Ліве стегно (передня сторона).
17. Ліва гомілка.
18. Лівий носок.

З плином часу, регулярно виконуючи техніку прогресивної м'язової релаксації, ви станете більш усвідомленим про наявність напруги або розслабленості ваших м'язів. Навчіться контролювати напругу ваших м'язів під час стресу, з постійною практикою це стане досить простою справою.

1.2. Питання для самоконтролю

- З якою метою Е. Джекобсон розробив прогресивну м'язову релаксацію?
- У яких випадках застосовуються процедури релаксації?
- Які групи м'язів беруть участь у проведенні релаксації?
- У чому полягає технологія проведення релаксації?
- Що являють собою процедури короткої та вербальної релаксації?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Використання релаксації для зняття бойового стресу та посттравматичного стресу.
- Поєднання методів релаксації з іншими напрямками групової психокорекції.

II. Практичні вправи

Вправа «Глибоке дихання» (М. Алворд, А. Бейкер)

Мета: розслаблення учасників, відновлення емоцій, рівноваги і працездатності.
Методичні рекомендації.

Ці вправи можна робити як повністю, так і окремими групами (блоками) (стільки, скільки вам захочеться їх робити). Важливо, щоб вправи, по можливості, проводилися в один і той же час; в зручному для вас місці (на ліжку, дивані, м'якому кріслі, килимі) і бажано під приємну для вас музику, яка діє на вас заспокійливим чином (шведські психологи рекомендують виключно класичну музику, і в основному, Моцарта і Баха).

А – блок «Рука» (після кожного блоку вправ робиться глибокий вдих затримка повільний видих).

1. Робимо глибокий, плавний вдих на затримці дихання: стискаємо сильно кулак (по черзі, починаючи з правої сторони, потім з лівої, але можна і одночасно стискати обидва кулака відразу) – видих повільний і спокійний: кулак повільно розтискається – відпочинок (кілька секунд). Надалі всюди передбачається, що вдих – плавний, а видих – повільний і спокійний (рот злегка відкритий).

2. Глибокий вдих – на затримці дихання: сильно напружуємо тільки руку (від кисті до плеча) – видих: повільно розслаблюємо руку (або обидві руки) – відпочинок.

3. Глибокий вдих – на затримці дихання: затискаємо тільки плече (або обидва плеча) – видих: повільно відпускаємо – відпочинок.

В – блок «Шия» (уникайте різких рухів).

4. Глибокий вдих – на затримці дихання: опустити голову і напружити шию – видих: повільно розслабити шию, повернути голову в початкове положення – відпочинок.

5. Глибокий вдих – на затримці дихання: повернути голову вправо, напружити шию – видих: повільно розслабити шию, повернути голову в початкове положення відпочинок.

6. Глибокий вдих на затримці дихання: повернути голову вліво, напружити шию – видих: повільно розслабити шию, повернути голову в початкове положення відпочинок.

7. Повторіть вправу 4.

С – блок «Живіт».

8. Глибокий вдих; на затримці дихання: втягнути живіт, злегка напружити – видих: «Розпустити» живіт, повернутися в нормальне положення відпочинок. Дана вправа робиться 2 рази.

Д – блок «Ноги» (вся група вправ робиться спочатку з правою, а потім з лівою ногою).

9. Глибокий вдих: підняли ногу (кут 30°-45°) на затримці дихання: витягнути мисок і напружити – видих: розслабити мисок, опустити ногу відпочинок.

10. Глибокий вдих: підняли ногу – на затримці дихання: витягнути п'яту вперед і напружити – видих: розслабити п'яту, опустити ногу – відпочинок. Те ж робимо з іншою ногою.

Е – блок «Голова».

11. Глибокий вдих – на затримці дихання: сильно посміхнутися і напружити м'язи – видих: розслабити м'язи – відпочинок.

12. Глибокий вдих – на затримці дихання: напружити ніс («прогнати муху») видих: розслабитися – відпочинок.

13. Глибокий вдих: підняти брови вгору на затримці дихання: напружити брови і область лоба видих: розслабити лоб, опустити брови – відпочинок.

14. Глибокий вдих – на затримці дихання: сильно напружити верхівку – видих: розслабити верхівку – відпочинок.

15. Представили (візуалізували) себе в затишному місці де вам зазвичай, добре і де ви відчуваєте себе спокійно (відпочиваєте). Зробити глибокий вдих – затримка повільний видих (робіть за часом це вправу стільки, скільки вам необхідно).

16. Потягніться; поверніться вправо, вліво; сядьте, а потім встаньте (головне не робити різких рухів).

Вправа «Дім моєї душі» (О. Євтихов)

Мета: зняти стан гіперзбудження нервової системи, допомагаючи їй відпочити і відновити рівновагу.

Методичні рекомендації.

Відпустіть ваші руки і розслабте плечі.

Скиньте напругу з обличчя... Через деякий час ви відчуєте, як в голові з'являється легкий туман, м'яка, спокійна порожнеча... Ноги при цьому розслабляються... М'який подих... Хто хоче, може вдихнути сильно – і видихнути. І відчути повітря, яке проходить через ніздрі, – трохи прохолодне, і виходить – ви відчуваєте його, – воно таке же тепле, як і ви. Світ навколо вас стає теплим. Коли настає розслаблення, ви перестаєте розуміти, де межі вашого тіла. Ви начебто тут – і ви ніде. Десь ваші ноги... і можна відчути, можна уявити, ніби голубий щільний туман, як тепла вода, стелиться у ваших ніг. І в ньому розчиняються, зникають ваші ступні. Ви відчуваєте тільки теплоту. І м'який, теплий туман піднімається до ваших колін. І немає там більше нічого. І м'яка теплота, і блакитний туман піднімається вище, до ваших стегон, до кистей рук, і розчиняє вас найбільше. Він піднімається вище, вище... Ви розчиняється в ньому, стаєте м'якими, теплими... Немає тіла, немає меж. Тепла вода підходить вже до ваших плеч... Але ви не бійтеся – дихання легке і спокійне. Дивно – синій туман підіймається до ваших очей... Чим дихаєте ви? Легкістю, блакиттю... Ви зникли повністю, і тільки сонячні відблиски на поверхні – там, де тільки що були ви... І ви відчуваєте, що ваша душа звільнилася, і злетіла над поверхнею цього блакитного океану, і полетіла в легкому повітрі – в небо, високо, в блакить. Ви розкинули руки, ви летите і дихайте повної груддю у висоті. Як красиво навколо вас: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний блакитний океан, який під вами – під тобою... Можна піднятися до хмар, опинитися врівень з ними, ще вище, в цьому чарівному світі, і купатися в цих хмарах, розслабитися, і лягти, відпочити на хмарах, розслабитися, і лягти, відпочити на них, і вони візьмуть твоє тіло. Можна перекидатися, пірнати, перевертатися, зникати в глибині не вилітати з хмар, насолоджуватися своєю свободою. Можна знову полетіти до землі і, пролітаючи над нею, спустатися нижче. Пролітаючи над річкою, пролітаючи над зеленими полями дивуватись красивими квітами, знайти те

місце на землі, в якому тобі так добре. Твоє улюблене місце на землі... Де воно буде? Я не знаю, це обираєш ти. У когось це тиха лісова річка, галявина, де ростуть квіти. Ти лягаєш у квіти, і якась квітка виявиться зовсім близько від твого обличчя. Ти побачиш, що вона хитнулась назустріч тобі і відкрилась назустріч тобі, і ти посміхаєшся їй. Ти не захочеш зривати її – ти просто співатимеш, що вона відчула тебе і передала тобі твою красу. І ти подякувавши їй, посміхаєшся. Хтось виявиться зовсім в іншому місці: можливо, високо в горах, де прохолодний туман, де самотньо, де чисте і холодне повітря, де ти будеш абсолютно один, де можуть бути чудеса, де може бути чарівництво. А може бути, ти будеш на скелі, з якої відкривається вид на море... Я не знаю, де будеш ти, але я знаю, що в цьому світі, в твоєму світі і на твоєму місці – можливі чудеса. І на цьому місці, на місці, яке вибрав ти, ти побудуєш свій будинок. У твоєму розпорядженні – все. Що ти вибереш, що захочеш ти – те й буде. Поки будинок існує тільки в твоїй уяві. Його ще немає. Але контури його тобі вже видно. Яким він буде саме в тому місці, де ти зібрався його побудувати? Він буде великий, високий чи він буде маленький, акуратний? Які будуть стіни твого дому? Великі, товсті, бетонні або з цегли? І глибокі підвали? Чи будеш ти знати, що знаходиться в твоїх підвалах? Або це буде легкий будинок на палях, з легкими літніми ми стінами, тому що в твоєму світі ніколи не буває зими, ніколи не буває морозу? Які вікна будуть в твоєму домі: спробуй уявити їх, спробуй побачити їх. Це будуть великі, легкі, скляні, відкриті вікна, або це будуть гарні вузькі бійниці, або це будуть невеликі акуратні, дуже теплі вікна з віконницями?

Якою буде вхід в твій дім, яка двері будуть там? Спробуй уявити її. Це будуть важкі двері із золотою ручкою, і кожен, який буде входити сповнюватися повагою перед таким входом. Або це будуть невисокі скляні двері, які відкриваються від легкого поштовху? Чи будуть замки в дверях твого будинку? Що людина побачить, коли увійде в ці двері: простору вітальню, довгий коридор? Скільки поверхів буде в цьому будинку?

Який буде дах у твого будинку? Чи буде на ньому голубник або горище для старих речей? Яка кімната найулюбленіша в твоєму домі? Спробуй зараз побачити її. Де ти знаходишся? У якій кімнаті? Що зараз перед тобою? Озирнись, відчуй. У цій кімнаті ти проводиш багато годин, час свого життя.

Підійди до вікна: яке це вікно? Велике, просторе? Чи є штори на цьому вікні? Це легкі, світлі штори, які відкидаються вітром, тому що вікно твоє відкрито, за цим вікном тепло і світло? Або ці вікна закриті важкими щільними шторами, які створюють тобі затишок і дають можливість бути тобі одному в твоєму царстві, в твоїй кімнаті? Що стоїть в твоїй кімнаті, які меблі, де твій робочий стіл? Яке місце у твоєї кімнаті найзатишніше, найкрасивіше: там, де ти працюєш, або там, де ти відпочиваєш? Старий диван або легке ліжко? Чи багато книг в твоїй кімнаті? Чи все ти добре бачиш у своїй кімнаті? Красива вона? Це кімната для роботи? Або це кімната для відпочинку? Ти любиш свою робочу кімнату? Які у тебе почуття до всього, що навколо тебе? Що лежить на твоєму столі? Ти бачиш аркуші паперу? Що пишеш ти на них? Чи красивий твій почерк, коли ти пишеш своє життя на цих аркушах паперу? Прислухайся: чи є звуки навколо тебе, чи є люди в твоєму домі? Якщо ти вийдеш з цієї кімнати, то зустрінеш чи тут інших людей, друзів, батьків? Вони живуть тут постійно або приходять сюди у гості, коли ти їх покличеш? Що для них тут приготовлено? Цей будинок гостинний, вони можуть тут подовгу жити? А що навколо твого будинку – подивися... Який пейзаж навколо твого будинку? Ліси, гори, море? Трава. Квіти. Рослини висаджені тобою чи це незаймана природа? Чи багато тут бур'яну? Які почуття у тебе до всього, що бачиш ти? Подивися на все, що оточує твій дім, подивися на свій будинок з боку: подобається він тобі? Або в ньому щось не добудовано?

Збережи в пам'яті цей свій дім: іноді він буде здаватися тобі іншим, він може міняти свої обриси. Запам'ятай його і, головне, запам'ятай свої почуття до нього, це важливо для тебе. У цьому будинку ти так часто буваєш, в цьому будинку ти так багато жив... і будеш жити... Запам'ятай цей світ, запам'ятай це місце і, якщо це хороші

почуття, знай: що б не відбувалося навколо тебе, у тебе завжди на землі є місце, куди ти можеш прийти, де тобі завжди буде добре... Ти побачиш те, що ти так любиш бачити, і тут будуть ті речі, які так дороги тобі, і сюди приходять ті люди, які так близькі тобі. Тут дме той вітер, який радує тебе. Це твій світ, ніхто не може забрати його у тебе. Ти володар цього світу, ти гість цього світу, ти центр цього світу, світ твій – і ти частина цього світу. А зараз постарайтеся не забути нічого з того, що ви бачили, і повільно повертайся сюди.

У процесі обговорення кожному учаснику пропонується розповісти про будинок своєї душі, яким він його побачив, які почуття ці картинки викликали у нього тощо.

Ключ до розуміння, про який в наступному повідомляє ведучий, полягає в тому, що представлений кожним учасником будинок являє собою відображення його внутрішнього світу, її душі. У когось внутрішній світ схожий на просторий і чистий палац, а у когось це закинений замок з захаращеними горищами і тривожними темними коридорами. І свист вітру в розбитих вікнах, і звуки сови є відображенням внутрішнього самосприйняття себе зараз. Важкі двері – закрита душа, вона захищається. Темні щільні штори на вікнах – відгородженість або актуальне бажання людини відгородитися від світу. Міцність фундаменту, на якому стоїть будинок, – упевненість людини в житті, багато в чому формуючи його прихильностями.

Ведучий допомагає всім, хто потребує його допомоги.

Вправа «Шівасана» (М. Алворт, А. Бейкер)

Мета: зняти стан гіперзбудження нервової системи, допомагаючи їй відпочити і відновити рівновагу.

Методичні рекомендації.

Людина лягає на підлогу, руки і ноги злегка розставлені в сторону, голова закинута вгору, очі закриті. Про себе на фазях «вдих – видих» слід протягом приблизно 10 хвилин вимовляти фразу: «Я розслаблююся і заспокоююсь»:

«Я» – вдих;

«Розслаблююся» – видих;

«І» – вдих;

«Заспокоююся» – видих.

Бажано при цьому уявляти собі, як на вдиху тіло наповнює прохолодне свіже повітря, наповнене яскравим сонячним світінням, а на видиху – тепле повітря поширюється по всьому організму. Направляйте уявне тепло в область рук, ніг, обличчя поперемінно, допомагаючи їм все більше розслабитися. Уявляйте, як важчає ваше тіло.

Поперемінна напруга / розслаблення м'язів тіла.

Дуже часто люди не усвідомлюють ступеня повсякденної напруженості м'язів тіла. Прохання розслабитися викликає подив: незвичних до рівноважного стану м'язи не піддаються на вмовляння. Тому деякі варіанти м'язової релаксації будуються на поперемінній нарузі і розслабленні різних груп м'язів. Таке чергування станів дозволяє відчути різницю між напругою і розслабленням за допомогою контрасту.

Початкове положення – лежачи на підлозі, руки і ноги злегка розставлені в сторону, голова закинута, очі закриті. Необхідно поперемінно напружувати протягом 5 секунд м'язи тіла по черзі зверху вниз, а потім максимально розслаблювати їх.

Вправа для м'язів обличчя і голови. Напружте м'язи чола, спробуйте також напружити м'язи верхньої частини голови, що ховаються під волоссяним покривом. Різко скиньте напругу і розслабтеся. Намагайтеся посилити приємні відчуття від розслаблення за допомогою уяви. Міцно зажмурте очі, наморщив носа. Утримайте напругу протягом 5 секунд. Розслабтеся. Думайте про нові відчуття, запам'ятовуйте їх. З напругою стуліть губи, потім абсолютно розслабте нижню половину обличчя. Важливе зауваження: розслаблений рот – це завжди напіввідкриті губи і розімкнуті зуби. Виконуючи дану групу вправ, не бійтеся посилити зморшки на обличчі. Навпаки, дані вправи тільки зміцнять мускулатуру особи і зроблять його молодше. До речі кажучи, саме безперервна постійна напруга кругових м'язів очей, рота сприяє

передчасному утворенню зморшок навколо них. Так що вміння розслабляти м'язи обличчя – найважливіший засіб профілактики зморшок.

Робота з м'язами рук. Стисніть кисті в кулак, напружте передпліччя і плечі. Протягом декількох секунд фіксуйте напружений стан, а потім плавно розслабляйте м'язи, до стану «ганчірки». Повторіть 3 рази.

Напруга м'язів шиї і плечей. «Найулюбленіша» стресом зона. Підніміть плечі вгору, намагаючись максимально напружити при цьому м'язи спини, шиї. Розслабтеся. Відчуйте, як насолоджується ваше тіло, що отримало звільнення. Повторіть 3 рази.

Робота з м'язами грудної клітини. Зробіть глибокий видих і затримайте дихання. Напружте м'язи грудей. Зробивши вдих, розслабте грудну клітку. Спробуйте напружити ту ж групу м'язів на вдиху. Не забувайте фіксувати стан наступного розслаблення і насолоджуватися ним.

Вправа для м'язів живота. Затримайте дихання на вдиху. Напружте прес. Подовжте видих, відпускаючи з повітрям навіть подумки всяку скутість і напругу. Повторіть вправу.

Напруга сідничних м'язів. Стискайте сідниці, намагайтеся відчути, як каменіють м'язи. Потім розслабте їх. Повторіть 3 рази.

Вправи для м'язів ніг. Напружте відразу всі м'язи ніг – від п'ят до стегон. Протягом декількох секунд фіксуйте напружений стан, а потім розслабте м'язи. Повторіть 3 рази.

Завершуючи вправи, зробіть глибокий вдих, затримайте дихання і на мить напружте м'язи всього тіла; при видиху абсолютно розслабтеся. Полежіть як можна довше в розслабленому стані, насолодитесь повною мірою почуттям приємної легкості, яка наповнить ваше тіло. Сфокусуйтеся на народжуваному почутті абсолютного спокою. Думайте про себе з любов'ю, культивуйте в собі довіру, любов і прийняття себе і життя. Деякі м'язи на самому початку роботи над собою насилу будуть відчуватися вами, включайте уяву, будите тіло, вивчайте його, вступаєте з ним у діалог.

Пам'ятайте, постійно практикувати м'язову релаксацію – один з найефективніших способів боротьби з повсякденним стресом.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання.

1. Точна назва методу, запропонованого Е. Джекобсоном:

- А. психофізіологічна саморегуляція; Б. прогресивна м'язова релаксація;
В. зосереджене саморозслаблення; Г. м'язова деконцентрація

2. Який вид релаксації передбачає усунення локальних м'язових затискачів шляхом вибіркового інтенсивного розслаблення окремих м'язових груп.

- А. диференційована; Б. ментальна; В. умовна; Г. м'язова.

3. Які м'язи надають особливу стимулюючу дію на головний мозок

- А. м'язи шиї; Б. м'язи плечей;
В. м'язи живота; Г. мімічні та жувальні м'язи

4. За швидкістю виникнення релаксацію можна поділити на:

- А. екстерну та пролонговану; Б. загальну та диференційовану;
В. м'язову та ментальну; Г. первинну та вторинну

5. При якому виді релаксації прослідковується перший етап – самоспостереження,

- А. ментальна; Б. загальна; В. диференційована; Г. пролонгована.

6. За походженням релаксація буває екстерна і пролонгована.

7. Короткі процедури дозволяють витратити менше часу і зусиль для досягнення глибокої релаксації.

8. Диференційована релаксація передбачає усунення локальних м'язових затискачів шляхом вибіркового інтенсивного розслаблення окремих м'язових груп.

9. Невербальні процедури релаксації можуть мати на увазі або інструктування клієнтів консультантами, або інструктування клієнтами самих себе.

10. Ментальний вид м'язової релаксації найдоступніший, в ігровій формі його застосовують навіть з маленькими дітьми.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Проведіть релаксацію клієнта (або самого себе) використовуючи одну із запропонованих вправ.

- Придумайте або розкажіть реальний випадок, при якому можна було б ефективно застосувати процедуру релаксації.

ТЕМА: ТІЛЕСНА ТЕРАПІЯ

Мета: сформувані уявлення про особливості застосування тілесної терапії у груповій психокорекції, апробувати вправи цього напрямку.

Рекомендована література:

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

- Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего / К. Фопель. – М.: Генезис, 2001. – 256 с.

- Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 2000. – 247 с.

- Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика / И. Ялом. – М.: Апрель Пресс, 2001. – 576 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток тілесної терапії.

- Енергія. М'язовий панцир. Земля під ногами.

- Дихання. Оцінка тіла і напружені пози. Рухові вправи. Фізичний контакт.

- Метод М. Фельденкрайса.

- Метод Ф. Александера.

- Структурна інтеграція. Первина терапія.

1.1. Теоретична довідка

До недавнього часу психологи відмовлялися визнавати цінність того, що зробив для психотерапії В. Райх. На початку своєї кар'єри В. Райх користувався авторитетом і входив в оточення З. Фрейда, але до кінця життя у нього виявлялися емоційні порушення. Більше того, він був поміщений у в'язницю за порушення судових приписів і надалі повністю дискредитував себе, звернувшись до містицизму. Не можна не визнати, що багато роботи В. Райха спірні і суперечливі, особливо ті, в яких ставиться знак рівності між психічним здоров'ям і здатністю переживати оргазм. Але його ранні праці з аналізу людського характеру сповнені глибоких психологічних прозрень, і багато сучасних психологів-практиків взяли їх до уваги з чималою для себе користю. Суть ідей В. Райха полягають в тому, що захисними механізмами, які ускладнюють нормальне функціонування людської психіки, можна протидіяти, надаючи прямий вплив на тіло. В. Райх вважав, що захисні форми поведінки, які він називав «бронєю характеру», виражаються, зокрема, в напрузі певних м'язів, які він

назвав «тілесною бронєю», і в обмеженому диханні і що подавлену життєву енергію можна швидко і з користю звільнити, виробляючи маніпуляції над тими ділянками тіла, які знаходяться в напрузі. В. Райх розробив спеціальну методику, що дозволяє знижувати хронічне напруження певних груп м'язів і таким чином викликати вивільнення емоцій, які цією напругою стримувалися. У кінцевому рахунку ті види енергетичних потоків в організмі, які найбільше привертати увагу В. Райха, для нього зводилися до статевої енергії, і своїм клієнтам він пропонував роздягнутися і лежати на кушетці, в той час як він маніпулював з джерелами напруги.

З послідовників В. Райха найбільше відомий О. Лоуен, нью-йоркський психіатр, який навчався безпосередньо у метра. Він звільнив терапевтичні підходи В. Райха від їх «сексоцентризму» і об'єднав тілесну психотерапію та вербальний терапевтичний вплив.

Основні поняття. Для розуміння суті тілесної психотерапії вирішальне значення має концепція *енергії*. На самопочуття впливає все, що порушує хід енергетичних процесів в будь-якій частині тіла – від м'язів до внутрішніх органів. Згідно з О. Лоуеном, невротичні особистості не можуть впоратися з сильним збудженням і тому погано переносять як біль, так і задоволення. Велика частина їх енергії йде на підтримання в робочому стані психологічних захисних механізмів, які оберігають їх від впливу як реальних внутрішніх відчуттів і зовнішніх впливів, так і уявних страхів. Але проблеми з енергією є не тільки у невротичних особистостей. Будь-яка людина може послабити своє емоційне збудження, якщо буде виконувати певні дихальні вправи.

Адепти тілесної психотерапії наполягають на тому, що вільна циркуляція природної життєвої енергії є необхідною умовою здоров'я, як фізичного, так і психічного. Для позначення цієї життєвої сили В. Райх придумав слово «оргон».

Біоенергетичні методи спрямовані на досягнення свободи самовираження за допомогою мобілізації енергетичного потенціалу тіла і відновлення того, що вважається «первинною суттю» людини. Ця «первинна суть» полягає в отриманні чистого задоволення від життя, подібного тому задоволенню, яке отримує дитина, задовольняючи свою цікавість. Джерелами задоволення є свобода рухів і відсутність напруження. Розвитку здатності до отримання задоволення перешкоджає вплив суспільства, що вимагає від людей, щоб вони нехтували своїми потребами, погоджуючись з соціальними умовностями і поступаючись чужим потребам. За О. Лоуеном, лояльне ставлення до власного тіла наближає людину до його «первинної суті» і зменшує властиве більшості людей відчуження від себе та інших.

Напевно, О. Лоуен має рацію, коли стверджує, що до необхідності лікувати людей доводить неухильність до почуттів або їх нерозуміння. Зокрема, це відноситься до членів психокорекційних груп, які зазвичай відчувають своє відчуження від інших і шукають способи оживити себе і розвинути в собі здатність до налагодження таких міжособистісних відносин, які наповнювали б їх енергією. Тілесна психотерапія має на увазі, що взаємне відчуження людей обумовлено відчуженням людини від власного тіла, в той час як саме поняття життя у всіх його проявленнях нерозривно пов'язане з фізичним буттям. В групах тілесної психотерапії заохочується вираження сильних емоцій, які мають допомогти учасникам наповнити себе енергією.

Другою принциповою концепцією тілесної психотерапії є уявлення про *м'язову броню*. При розробці своєї теорії В. Райх приділяв велику увагу енергетичним блокам, існуючим на фізичному рівні. Захисні механізми, які використовуються для того, щоб приховати «актуальні емоційні переживання», він називав «бронєю характеру». А взагалі під бронєю В. Райх мав на увазі хронічне м'язове напруження, яке охороняє від переживання неприємних емоцій. Коли м'язи напружуються, почуття притупляються.

На думку В. Райха, хронічна заблокованість енергії на фізичному рівні і пригніченість емоцій супроводжують один одного, і взагалі, фізичний і психічний початок в організмі тісно переплітаються.

Броня – це реальний елемент структури характеру, його фізичне проявлення. Тому зламати броню – означає змінити структуру невротичного характеру. І коли

незабаром ригідність характеру має у своїй основі тілесну броню, то при необхідності змінити невротичні риси характеру ослаблення броні дасть більш відчутний результат, ніж просте «промовляння», що має місце в психоаналізі.

Особливості розподілу ділянок м'язового напруження по тілу людини визначаються різного роду подіями і травмами, які були пережиті ним у період формування його особистості. Процес формування характеру і «тілесної броні» є діалектичним в тому сенсі, що психологічні і тілесні фактори постійно взаємодіють.

Загальна біоенергетична модель передбачає, що заблоковані страхом почуття й імпульси видозмінюються або пригнічуються, що призводить до тілесної скутості, порушень енергетичних процесів в тілі і змін особистості.

Етап створення психічної броні. Згодом будь-яка травмуюча ситуація буде викликати реакції, завдяки яким біль не буде усвідомлена, а позив до засуджуваній суспільством емоційної реакції, буде пригнічений. З часом автоматичне стримування позивів до плачу приведе до хронічної напруги м'язів обличчя, живота гортані. «М'язова броня» зробить вільне вираження горя чи смутку майже неможливим.

О. Лоуен не став використовувати уявленнями В. Райха про сім кілець захисту при розробці свого біоенергетичного підходу до психотерапії. Замість цього він виділив п'ять типів людського характеру, ґрунтуючись на тих його психічних і фізичних проявах, які можна помітити, коли людина займає захисну (у психологічному сенсі) позицію. Назви цих п'яти захисних стилів поведінки свідчать про те, що погляди О. Лоуена мають психоаналітичну спрямованість.

У людей з «шизоїдним» типом характеру думки неясно пов'язані з почуттями, вони прагнуть піти в себе, втрачають контакт з реальністю. Їх енергія знаходиться в центрі тіла, вона не надходить на периферію, і її вільна течія в напрямку обличчя, рук, ніг і статевих органів блокується хронічною м'язовою напругою.

Людам з характером «орального» типу властива потреба в отриманні підтримки від оточуючих. Вони схильні до залежності і прихильності у відносинах з іншими. Їх енергія не заморожена в глибині, як у осіб шизоїдного типу, проте її потік на периферію дуже слабкий.

Володарям «психопатичного» характеру притаманні прагнення до домінування і заклопотаність своїм соціальним іміджем. Потреба піднятися над іншими може відобразитися в надмірному розвитку верхньої частини тіла за рахунок недорозвинення нижньої. Енергетичний потенціал у таких людей зазвичай зміщений до голови, а його поширення на нижню частину тіла заблоковано на рівні пояса.

Люди з «мазохистським» типом характеру – це вічні страждальці нитики, нездатні до активних дій при вирішенні проблем. Вони в достатній мірі заряджені енергетично, але намагаються стримувати свої почуття. Їх м'язи напружені, немов вони бояться, що інакше їх розірве. Тому тіло у них зазвичай коротке, масивне і мускулисте.

«Ригідний» характер мають люди з великими амбіціями і реалістичним поглядом на світ. Для них характерний надмірний контроль над власною поведінкою. Манірність і зарозумілість є їх способами самозахисту. Таким людям страшно повністю розкріпачитися і віддатися задоволенням. Енергією їх тіла заряджені як по периферії (що забезпечує контакт з оточенням), так і в центрі.

Ще одне важливе поняття тілесної психотерапії, яке вважається важливим внеском О. Лоуена у розвиток теорії В. Райха, позначається терміном «*заземлення*». Під заземленням розуміється не тільки здатність твердо стояти на ногах у фізичному сенсі, це ще й метафора відомого фрейдівського «принципу реальності». «Чим краще людина відчуває свій контакт з ґрунтом (реальністю), чим міцніше він тримається за неї, тим більше навантаження ця людина може витримати і з тим більш сильними почуттями вона здатний упоратися». О. Лоуен звернув увагу на те, що багатьом його клієнтам бракує відчуття твердого ґрунту під ногами, контакту з реальністю. Заземлення означає енергетичний контакт з ґрунтом, відчуття опори, яка забезпечує стійкість і можливість рухатися. Відчуття польоту можуть відчувати ті, хто одурманив себе алкоголем, наркотиками або самообманом. У біоенергетичному сенсі це означає, що їх енергія від

ніг перемістилася вгору. Щоб ефективно функціонувати в реальному світі, їм в прямому сенсі треба повернутися на землю.

Інший прихильник біоенергетичних методів психотерапії, С. Келеман, включає в поняття заземлення зв'язок особистості з її емоційними потребами, потоками енергії в організмі і всіма патернами дій, які лежать в основі фізіологічних і психічних процесів. Він стверджує, що члени психокорекційної групи можуть уникати заземлення зі страху перед можливістю випробувати занадто сильне задоволення або захоплення. А надто-сильний захват – це невідомість, яка породжує тривогу.

Основні процедури. Дихання є найважливішою функцією життєзабезпечення організму. Тому більшість сеансів біоенергетичної психотерапії починаються з дихальних вправ і нагадувань про те, що учасники повинні звертати увагу на те, як вони дихають. При ортодоксальному підході, який практикував сам В. Райх, клієнтові пропонують роздягнутися, лягти на кушетку і глибоко дихати. Зосередившись на тілесних відчуттях клієнт може сам заговорити про свій фізичний стан. При цьому послідовники принципів В. Райха домагатимуться максимального розслаблення клієнта і з цією метою виконувати відповідні маніпуляції з його тілом.

О. Лоуен теж починає з дихальних вправ. Однак при цьому клієнт зазвичай приймає напружену позу, наприклад перегинається на спеціальному табуреті. Даний підхід більшою мірою відповідає тій увазі, яку О. Лоуен надає стимуляції симпатичного відділу вегетативної нервової системи, тоді як В. Райх робив більший наголос на розслабленні і, відповідно, на парасимпатичному відділі.

Затримка дихання відома як ефективний спосіб впоратися з сильними емоціями – люті, печалі, страху або сексуальними переживаннями. О. Лоуен буквально пов'язує позначає тривогу або занепокоєння з англійським словом «anxiety» з німецьким «angst», яке (на його думку) в етимологічному відношенні буквально трактується як задуха від звуження». На фізичному рівні «звуження» може ставитися до будь-якого протоку в тілі, каналу або тракту, наприклад – до горла. Напружуються м'язи на рівні горла і гортані утруднюється дихання, і це викликає почуття тривоги. Така напруга може бути результатом прагнення тримати під контролем сильні чи раптові почуття.

Тривога – це спосіб, яким організм відзначає порушення нормального функціонування тіла. Вище зазначалося, що на перших заняттях у психокорекційних групах учасники можуть відчувати тривогу при знайомстві з новим поглядом на речі і новими формами поведінки, які різко відрізняються від того, що було для них нормою. Якщо тривога сильна, то учасники в паніці прагнуть її придушити. З часом такі реакції стають автоматичними і створюють в тілі ділянки напруги, наявність яких знижує загальний енергетичний потенціал організму. Якщо розслабити щелепні м'язи, м'язи гортані і дихати глибоко і вільно, можна добитися повної свободи вираження раніше пригнічуваних почуттів.

Оцінка тіла і напруженні пози. Зазвичай члени груп біоенергетичної психокорекції одягаються для занять у шорти або гімнастичне трико. Легкий одяг не сковує рухів, а керівник групи і її учасники отримують таким чином можливість спостерігати ознаки наявності «м'язової броні». О. Лоуен не схвалює повної наготи, бо вона відволікає від вирішення корекційних завдань. Однак певна ступінь оголення тіла в умовах групи допомагає учасникам стати менш чутливими до факторів, які подавляють їх сексуальність, і послабити деякі зі своїх захисних реакцій, за допомогою яких люди зазвичай приховують свою невпевненість і вразливість. При наявності достатнього досвіду в біоенергетичному аналізі можна зробити чимало висновків про особливості особистості людини, вивчаючи форму її тіла і характер рухів. Як вже зазначалося, фактично О. Лоуен створив свою систему діагностики, ґрунтуючись виключно на особливостях статури.

На занятті в типовій групі біоенергетичної психокорекції кожен учасник по черзі встає перед дзеркалом, а інші мають можливість спостерігати. Потім учасників просять розповісти, що вони бачать. У їх описі хто-небудь може бути уподібнений тростинці на вітрі, а ще в когось будуть відзначені сильні м'язисті ноги в поєднанні з астенічним

складом вище пояса. Керівник групи і її учасники можуть наважитися зробити висновки про особливості «броні характеру» людини, яка стоїть перед ними і про те, яке ці особливості можуть мати відношення до тих його проблем, які вже були розкриті їм перед групою.

Прагнення пов'язати аналіз фізичних рис з обговоренням психологічних питань зберігається протягом всього заняття.

Основною напруженою позою в біоенергетичній психотерапії по О. Лоуену вважається «арка», або «поза лука». При правильному виконанні цієї вправи можна провести уявну вертикальну пряму від точки, розташованої на спині посередині між лопатками, до точки, що знаходиться між ступнями ніг. У термінах біоенергетичної терапії можна сказати, що в цій позі людина заряджена енергією від ніг до голови і бездоганно урівноважена. При внутрішньому напруженні фізична скутість не дозволяє прогнутися так, щоб поза арки була правильною. Якщо спина прогинається занадто легко, тіло в цій позі отримує недостатню підтримку, що може відображати слабовілля і безхарактерність. Третій тип відхилень від правильної пози арки характеризується відсутністю симетрії і гармонії через недостатню координацію окремих частин тіла – наприклад, голова і шия хиляться в одну сторону, тулуб – в іншу, а ноги залишаються на місці. Це може служити вказівкою на шизоїдний тип особистості. Метафоричний опис тіла дає ключ до розуміння стилю міжособистісних відносин: не гнеться людина, швидше за все, схильна до упертості і скритності, а «безхребетна» нездатна наполягти на своєму. Глибока віра О. Лоуена в позу арки як на засіб діагностики відображена в його заяві, що він взагалі не зустрічав жодного клієнта з вираженими психологічними проблемами, який міг би прийняти цю позу правильно.

Існує безліч біоенергетичних напружених поз, кожна з яких призначена для виявлення специфічних ділянок м'язової броні. У групах біоенергетичної психологічної корекції учасникам пропонується залишатися в таких позах якомога довше і при цьому глибоко дихати. Чим сильніше виражено хронічне напруження м'язів, тим більших зусиль вимагає збереження відповідної пози. У енергетично зарядженому, рухомому тілі в зонах найбільшої напруги, наприклад у м'язах ніг, спостерігатиметься мимовільне тремтіння. Ведучий попросить клієнта утримувати таку позу довше. Часто в таких випадках клієнт виявляється не в змозі стримувати енергію негативних емоцій, і тоді їх розрядка буває дуже сильною. Регулярне застосування напружених поз має допомогти людині краще відчувати власне тіло й навчитися навіть у стані стресу зберігати відчуття внутрішньої гармонії.

Рухові вправи. Напружені пози використовують, щоб визначати ділянки напруження в тілі і впливати прямо на м'язи з метою їх розслаблення. Рухові вправи дають особливо сильний ефект, так як їх виконання викликає регресію людини до найпримітивніших емоційних станів.

Біоенергетична теорія припускає, що хронічно напружені м'язи стримують імпульси, які проявилися б, якби рухи не були скуті. Тому заохочення свободи в руках повинно сприяти вивільненню цих імпульсів і заблокованих почуттів. Один із самих основних способів висловити протест за допомогою рухів полягає в різкому розпрямленні кінцівки – те, що називається «брикнути». Якщо, лежачи на спині, стукати ногами і при цьому бити руками по підлозі і вертати головою, то вийде імітація рухів дитини, яка бурхливо виражає свій протест. Якщо сюди додати крики «Не хочу! Не буду!», то можна отримати доступ до своєї заблокованої люті чи гніву.

Функція інших членів групи при цьому – полегшити працюючому учаснику процес вивільнення емоцій. Можна, наприклад, стимулювати його криками «Ні, будеш!» при кожному вигуку «Не буду!». Коротше кажучи група взаємодіє з активним учасником таким чином, щоб спонукати його до більш повного вислову тих почуттів, які його обтяжують.

Фізичний контакт. У більшості груп тілесної психотерапії можливі прямі фізичні контакти керівника з учасниками. У деяких підходах до роботи в таких групах роль фізичних контактів підкреслюється особливо. При ортопарадоксальному підході

(у дусі В. Райха). основним засобом досягнення емоційної розрядки є масаж м'язів. Сам В. Райх, щоб позбавити клієнтів від психічної броні, став би їх м'яти, щипати, тискати тощо. Він завжди починав з самих верхніх кілець м'язової броні, проходив по всьому тілу і лише в останню чергу займався тазовою областю. В. Райх вважав, що мануальний вплив на різні ділянки тіла сприяє звільненню заблокованих почуттів, які несуться потоком негативних емоцій. У час однієї з типових процедур такого роду, яка виконується на верхньому кільці броні, клієнт повинен широко розкрити очі, немов з переляку, і виразити свої емоції словами. Коли справа доходить до грудного кільця, ведучий може попросити клієнта дихати якомога глибше. Потім лікар приступає до масажу грудної клітини.

Біоенергетична психотерапія по О. Лоуену значно відрізняється від терапевтичної системи В. Райха. Наприклад, О. Лоуен не наполягає на послідовності – від голови до п'ят – розслабленні кілець м'язової броні, він рідше вдається до мануальних впливів на тіло клієнта, а посилення потоків енергії віддає перевагу добиватися за допомогою напружених поз, рухливих вправ і вербальних способів вивільнення емоцій. Крім фізичних впливів ведучого, О. Лоуен пропонує прямі фізичні контакти між членами групи, вважаючи, що вони, подібно масажу, можуть розслабити м'язи і хронічно напружені ділянки тіла. До таких контактів можна також вдатися, щоб підбадьорити і надати підтримку будь-кому з учасників. Підтримати засмученого або втомленого після тяжкої роботи людини можна, просто обійнявши його. В групах О. Лоуена вчать простим способам масажу затиснутих м'язів задньої поверхні шиї і плечей. Більш глибокий масаж вимагає високої кваліфікації, якій обов'язково повинен володіти професійно підготовлений керівник групи.

Метод М. Фельденкрайса. М. Фельденкрайс запропонував систему тілесної психотерапії, яка заснована на формуванні здорових звичок, розширенні самосвідомості та підвищенні самооцінки і внутрішнього потенціалу. Ця система дозволяє співвіднести прийняті людиною пози з діючою на неї силою тяжіння.

Пропоновані М. Фельденкрайсом вправи призначені для того, щоб зменшувати надмірні зусилля, які витрачаються на вчиненні окремих рухових актів (наприклад, коли людина встає), і звільняє м'язи для корисної роботи. Рівновага нашого організму повинно підтримуватися без зайвих зусиль і за участю тільки нижчих відділів нервової системи подібно до того, як це відбувається з нижньою щелепою, яка сама не опускається, і століттями, які залишаються піднятими, незважаючи на постійну дію сили тяжіння.

В групах терапії по М. Фельденкрайсу підкреслюється необхідність знаходження поз, які найбільшою мірою відповідають вродженим фізичним особливостям конкретного члена групи, що робить його рухи усвідомленими, координованими і плавними.

На думку М. Фельденкрайса, ці безболісні вправи по усвідомлення рухів тіла можуть зробити будь-яку людину незалежно від віку настільки спритною, що вона буде в змозі торкнутися свого чола великим пальцем ноги або закласти стопу собі за голову, не кажучи вже про загальне збільшення рухливості.

Метод Ф. Александера. Другий підхід, в якому зроблений наголос на функціональній єдності розуму і тіла – це метод Ф. Александера Його метою є поліпшення постави і звичних поз. Здійснюючи контроль за допомогою дзеркала, Ф. Александер став досліджувати свою манеру говорити, що у нього з'явилася погана звичка при розмові відкидати голову назад, здавлюючи при цьому гортань і вбираючи повітря перед проголошенням кожної фрази, що призводило до напруження голосових зв'язок. І тоді Ф. Александер став свідомо позбуватися цієї звички. Проявивши чудову завзятість, він зміг повернутися на сцену, але це відбулося не раніше ніж він виявив, що проблема з горлом у нього пов'язана з рухами не тільки голови, але і всього торса, а також з неправильним диханням. Так він придбав репутацію «людини, яка дихає».

Ф. Александер стверджував, що людина являє собою єдине ціле, так що один дефектний компонент може негативно вплинути на всі інші. Лікування окремого

захворювання може приносити лише тимчасове полегшення, оскільки багато проблем зі здоров'ям виникають у зв'язку з цілим комплексом «поганих» звичок. На думку Ф. Александера, функціонування всіх систем організму визначається звичками.

Розроблені Ф. Александром методики спрямовані на поліпшення координації рухів і формування правильних відносин між елементами опорно-рухової системи. Рухи тіла повинні починатися від самого верху хребта, і тіло у своєму русі має слідувати за головою, а не навпаки. Хребет не повинен мати аномальних вигинів і відчувати аномальні навантаження, а м'язи, що підтримують скелет, повинні перебувати в динамічній рівновазі.

Структурна інтеграція. Роль фізичних контактів в тілесній психотерапії особливо підкреслюється в зухвалому суперечливому ставленні до себе методом структурної інтеграції, відомому також як «рольфінг» (по імені його творця – І. Рольф). По суті, рольфінг є методом фізичного взаємодії, що чиниться з метою викликати особистісні зміни. На відміну від біоенергетики, рольфінг має на увазі, що причини напруги мають не психічний, а фізичний характер.

Мета структурної інтеграції полягає в тому, щоб маніпуляційними взаємодіями розслабити м'язові фасції і забезпечити «правильне» прилягання навколишньої тканини до м'язів. Корекційний процес складається в глибокому масажі тіла з використанням кінчиків і кісточок пальців, а також ліктів. Це дуже болюча процедура. Чим значніше напруга, тим більше необхідність у масажі і сильніше пов'язана з ним біль. Оскільки всі фасції в тілі утворюють єдину систему, їх напруга в одній частині тіла може викликати виражені функціональні і компенсаторні ефекти в інших частинах.

Первинна терапія. Методи вивільнення негативних емоцій, що застосовуються в групах біоенергетичної психотерапії, в багатьох відносинах подібні з первинною терапією. З усіх видів тілесної психотерапії цей метод, зазвичай пов'язується з ім'ям психолога А. Янова.

Якщо не задовольняти потреби маленької дитини в тому, щоб її годували, зігрівали, тримали на руках, розважали, давали їй можливість розвиватися, її образа трансформується в «первинну біль», яка згодом ховається під бронєю психічного та фізичного напруження. Невроз являє собою прояв цього первинного болю – людина знаходить такий вихід своїй внутрішній напрузі, яка дозволяє їй не усвідомлювати хворобливі переживання. Цей вихід обов'язково представляє собою будь-яку дуже симптоматичну форму поведінки, яка руйнується, метою якої є зменшення безперервної внутрішньої тривоги. Подібні форми поведінки постійно відтворюються при нескінченних і марних спробах позбутися нерозподіленого – пізнаного джерела внутрішнього болю. До нещастя, простої розрядки внутрішньої напруженості недостатньо у випадках, коли необхідно повною мірою пережити вихідну біль і зв'язати свій актуальний досвід з самими ранніми спогадами. Всі форми тілесної психотерапії спрямовані на усвідомлення клієнтом своїх найглибших внутрішніх відчуттів і потреб, але первинна терапія обмежує повторне переживання подій минулого лише найбільш емоційними навантаженими спогадами, які відносяться до ранніх етапів життя.

1.2. Питання для самоконтролю

- Охарактеризуйте основні поняття тілесної терапії.
- В чому полягає суть понять: енергія, м'язовий панцир та заземлення?
- В чому полягає метод М. Фельденкрайса?
- Назвіть основні процедури тілесної терапії. Дайте їм характеристику.
- В чому полягає метод Ф. Александера?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Метод М. Фельденкрайса і метод Ф. Александера: риси схожості і відмінності.
- Можливості використання тілесної терапії у роботі шкільного психолога і соціального педагога.

II. Практичні вправи

Вправа «Активні вправи» (І. Малкіна-Пух)

Мета: активні біоенергетичні вправи застосовуються для того, щоб стимулювати або висловлювати почуття, а також відкрито досліджувати почуття в контрольованих умовах. Вони чудові для емоційної розрядки, посилення циркуляції крові і кисню.

Матеріали: пластикова вибиванка, матрац або пінопластовий мат.

Підготовка: виконанню різних видів активних вправ повинна передувати групова зрілість, тобто учасники повинні навчитися довіряти один одному. Також необхідно, щоб керівник мав досвід в біоенергетиці та клінічні уміння. Нікого не можна примушувати до участі в активних біоенергетичних вправах.

Методичні рекомендації.

Вправи можуть виконуватися одночасно групою або кожним членом групи по черзі.

Вивільнення гніву. Встаньте лицем до об'єкта (ліжка, м'якого стільця або купи подушок), розставте ноги приблизно на 45 см, злегка зігніть коліна і наносите удари (пластикової вибиванкою, тенісною ракеткою або власними кулаками) по об'єкту сильно, але розслаблено. «Увімкніть» в дію все тіло. Рот тримайте відкритим, дихайте глибоко, не стримуйте крику. Використовуйте будь-які слова, що виражають почуття гніву, наприклад «Ні!» або «Пішов до біса!». Можете уявити людину, з яким у вас пов'язані незавершені емоції, і направити на нього свій гнів.

Іноді члени групи чинять опір цій вправі, стверджуючи, що вони в даний момент не відчувають почуття злості. Причиною опору часто є небажання розкривати свої почуття, страх перед вираженням сильних негативних емоцій. Біль учасників може тимчасово ідентифікувати: я з «ворогом», а потім відновити контроль над собою.

Брикання. Ляжте на спину на ліжку, матрац або пінопластовий мат. Вільно розкиньте ноги і повільно починайте брикатися, торкаючись ліжка всією ногою. Чергуйте ноги і високо піднімайте їх. Поступово збільшуйте силу і швидкість брикання. Голосно говорите «Ні!» на кожен удар ногою, збільшуючи інтенсивність удару.

Як варіант можна виконати цю вправу таким чином. Ляжте на матрац, зігніть коліна, імітуючи протесту вальні дії маленької дитини, бийте матрац кулаками, крутіть головою з боку в бік. Збільшуючи інтенсивність випадку гніву, фізичні рухи супроводжуйте гучними вигуками «Ні!» або «Я не буду!».

Брикання допомагає поліпшити циркуляцію крові, послабити «м'язову броню» на рівні тазу. Згідно О. Лоуену, це допомагає нам стати менш загальмованими і більше спонтанними в сексуальних відносинах.

Вправа «Інтенсифікація» (І. Малкіна-Пух)

Мета: Вправа є прикладом інтенсивної тілесної роботи, яка може відбуватися в біоенергетичній групі. Вона використовується після встановлення в групі атмосфери згуртованості та довіри.

Необхідний час: 1-2 години.

Матеріали: рушники, матраци, мати або м'який килим на підлозі.

Підготовка: керівнику необхідно володіти досвідом і кваліфікацією, так як вправа може викликати в учасників сильні почуття.

Методичні рекомендації. Виберіть партнера. Один член групи буде працювати, інший – допомагати. Якщо ви збираєтеся працювати ляжте на спину на матрац, мат або м'який килим. Розслабтеся, зігніть коліна, розставте ноги на відстань близько 45 см. Очі закрийте і зосередьтеся на глибокому диханні. Дихайте м'яко і глибоко близько хвилини. Приміщення має бути тьмяно освітлене.

Лежачи з закритими очима, уявіть один з наступних випадків з вашого дитинства: 1) випадок, коли ви плакали і хотіли, щоб вас заспокоїли; 2) випадок, коли ви хотіли дослідити кому-небудь, а вас утримували і заважали вам; 3) випадок, коли ви прийшли в лють, тому що батьки хотіли, щоб ви щось зробили, а ви відмовлялися; 4)

випадок, коли ви взяли іграшку іншої дитини, а ваші батьки були змушені на це відреагувати. Візуально уявіть сцену якомога детальніше і уявіть реакцію батька чи матері. Висловіть свої почуття до батьків у цій ситуації. Говорите, плачте, кричите, виконуйте будь-які дії, які здаються вас підходящими. Не стримуйте ніяких звуків. Навіть якщо зітхаєте, робіть це так, щоб було чути. Якщо ви починаєте рух, наприклад битися, брикатися або тягнутися, продовжуйте його. Постарайтеся висловлювати свої емоції вербально і не вербально. Коли відчуєте, що закінчили, полежіть якийсь час спокійно, з закритими очима.

Зробіть п'ять або шість вдихів і видихів, широко, як в переляку, розкрийте очі і якомога ширше розведіть пальці рук і ніг. Продовжуйте так 2-3 хвилини. Потім візьміть рушник і засуньте його якомога глибше в рот. Затисніть рушник зубами і тягніть його з усіх сил, видаючи звуки, коли намагаєтеся витягнути рушник з рота. Ця дія може допомогти знизити напругу в щелепах. Через 4-5 хвилин вийміть рушник з рота, візьміть його двома руками і агресивно, як можна сильніше викручуйте. Нарешті, розслабтеся і знову зробіть кілька глибоких вдихів і видихів.

Тепер закрийте очі і знову уявіть сцену зі своїми батьками. Цього разу придумайте іншу відповідь їм. Поділіться з ними цією відповіддю вголос. Через кілька хвилин відкрийте очі, подихайте м'яко і глибоко, подивіться на свого помічника. Коли закінчите, поміняйтеся з ним місцями.

Роль помічника полягає в тому, щоб полегшувати роботу партнера і заспокоювати його своєю присутністю. Як помічник частіше нагадуйте своєму партнеру, щоб він продовжував глибоко дихати і видавати звуки. Помічники, які мають досвід в біоенергетиці, можуть знати більш активні вербальні способи для полегшення вираження почуттів. Будьте м'яким, вдумливим і не провокуйте партнера. Якщо помітите, що м'язи партнера напружені або що йому важко дихати, можете з його дозволу промасажувати напружені ділянки, щоб послабити напругу. Коли партнер закінчить вправу, заохочуйте його до розслаблення і глибокого дихання. Потім запитайте, як він себе відчуває і чи не можете ви зробити для нього що-небудь ще.

Учасники повинні брати до уваги свої обмеження при визначенні глибини дослідження. Рекомендується також покладатися на кваліфікованого і компетентного керівника.

Вправа «Робіть зі мою, що хочете» (І. Малкіна-Пух)

Мета: усунення симптомів хронічної втоми.

Методичні рекомендації. Для виконання цієї нескладної вправи тілесно-орієнтованої терапії щодо усунення симптомів хронічної втоми потрібно двоє – Ви і партнер. Вправа ця незамінна при таких симптомах: зниження бадьорості, неприродна сонливість, страждання від симптому надмірної напруги, стомлення, моральна втома.

Дія даної вправи тілесно-орієнтованої терапії, на перший погляд, не очевидна, але сама вправа – дієва.

Для її виконання потрібно лягти на підлогу, але на зручну підлогу. Тобто, Вам необхідні умови міні-спортзалу. Підлога повинна бути чистою, теплою і не жорсткою. В іншому – все просто.

Ця вправа тілесно-орієнтованої терапії виконується протягом десяти хвилин, а потім (за бажанням) партнери міняються ролями.

Той, кого розслаблюють.

Той партнер, якого – розслаблюють, повинен перед початком вправи зрозуміти, усвідомити собі одну просту річ: незважаючи на те, що метою вправи тілесно-орієнтованої терапії є його розслаблення, він за це відповідальності не несе. Буде він розслаблений, в підсумку, чи ні – це проблема його партнера.

Відповідальним за моє розслаблення призначається мій партнер.

Найлегше домогтися потрібного настрою можна уявивши себе лялькою на шарнірах. Лялькою, якою маніпулює Ляльковод.

Той, хто розслабляє.

Партнер-Ляльковод, який розслаблює, повинен тримати в голові наступне: його мета – розслабити свого партнера максимально.

А його завдання (для досягнення цієї мети) – доставити партнеру максимальне задоволення.

Той, хто розслабляє, повинен зрозуміти те головне, на чому базується філософія даної вправи: тільки доставивши людині максимальне задоволення, його можна максимально розслабити.

Двоє опускаються на підлогу. Один – лягає (як йому зручно), другий сідає поруч, також в зручну для себе позу.

Обидва намагаються розслабитися самостійно протягом однієї хвилини. Це – попередня настройка на вправу.

Потім той, хто сидить починає працювати з лежачим. Наголос робиться на розслаблення особливо нерухомих у нас – суглобів.

Сидячий починає повільно і обережно згинати, розгинати і повертати всі суглоби лежачого: пальці рук, пальці ніг, кисті, стопи, лікті, коліна, стегна, плечі, щелепу.

Розслаблення і проблема кордонів.

Проблема цієї вправи щодо усунення симптомів хронічної втоми полягає в тому, що будь-яка людина може розслабляти, але до певної міри. Цей ступінь, за який зробити крок не виходить – наші кордони.

Тілесно-орієнтовані психотерапевти говорять про те, що кордони нашої рухливості потрібно розширювати, інакше не бачити нам щастя.

Але людина при здоровому глузді не дозволить нікому сторонньому розширити яку-небудь його межу. А сам він зробити це теж не зуміє.

У цій вправі тілесно-орієнтованої терапії партнеру, який лежить дано повне право – мовчки вказати на свої кордони – ставши більш скутим, нерухожим.

Але в цій же вправі партнеру, який сидить також дано право – поважаючи чужі кордони, знайти шлях до їх зрушення, до їх розширення.

Який же цей шлях? Доставляння людині максимального задоволення, шляхом повільних і акуратних рухів.

Психотерапевти тілесно-орієнтованої школи помітили, що існує велика різниця між, здавалося б, двома майже однаковими процесами: коли Ваше тіло здійснює який-небудь рух – самостійно, по Вашій волі; і коли той ж самий рух Ваше тіло здійснює з волі – маніпулятор, коли ваше тіло приводиться в рух кимось, а не Вами.

Помічено, що більше задоволення людині доставляє часом бути тестом, пластиліном, маріонеткою в чужих руках. Це дійство сприяє релаксації. Воно схоже з якою-небудь спа-процедурою.

Вправа «Напружені пози» (І. Малкіна-Пух)

Мета: вивільнення м'язового напруження через тремтіння і мимовільні рухи.

Методичні рекомендації. Інструкції ведучого: «Зворотне кільце: ляжте на килим. Зігніть коліна і розставте ноги на відстань 30 см. Прогніть спину, притягаючи себе до щиколоток руками. Тільки верхівка, плечі і ступні торкаються підлоги. Покладіть кулаки під п'яти, коліна висуваються вперед. Глибоке дихання, максимально розслабте сідниці. Таз починає тремтіти. Для посилення відчуття качніть таз вгору вниз кілька разів.

Прогин назад з опорою: нахиліться назад і для балансу злегка зіпріться руками на вартій за стілець, розведіть коліна. Дихайте глибоко, покачайтеся на п'ятах. Через 2-3 хв. таз почне рухатися вгору і вниз. Вправа необхідно для зняття тазових напруг.

Стійка на одній нозі: стійте на одній нозі до повного стомлення м'язів, знемоги. Увагу можна зосередити на будь-якому уявному об'єкті – наприклад, зробіть весь шлях з дому до інституту, згадуючи думки і почуття, які були на шляху. Це відволікання подовжує процес. У такому стані м'язи не можуть утримувати наявної в них напруги, відбувається їх ослаблення, що відчувається через вібрації м'язів.

Падіння: запропоновані падіння на спортивний мат не розучуються. Треба встати перед матом, закрити очі і різко послабити всі м'язи. Наступного разу це можна виконати з відкритими очима. Вправа корисно для тих, хто має навик розслаблення. Після падіння – перевернутися на спину і полежати 2-3 хв. в розслабленому стані».

Вправа «Я люблю себе з усіма своїми достоїнствами і недоліками» (І. Малкіна-Пух)

Мета: розминка і розвиток самооцінки.

Методичні рекомендації. Учасники стають у коло. Кожен по черзі робить крок вперед і каже: «Я люблю себе з усіма своїми достоїнствами і недоліками». Слід подивитися, що відбувається: міміка, інтонація тощо. Що було важко? Де? При говорінні цієї фрази спливає блок, який пов'язаний з проблемою цієї людини.

Вправа «Падіння» (І. Малкіна-Пух)

Мета: усвідомлення повної безконтрольності тіла, взаємодія з партнером, зняття психічних бар'єрів через подолання почуття страху перед небезпекою взагалі (так як при падінні на підлогу не можна розбитися або забитися сильно, то страх падіння нічим не виправданий – це «страх взагалі»).

Методичні рекомендації. Учасники діляться на пари: один падає, другий ловить. «Ловець» повинен присісти, щоб перервати падіння майже в поверхні підлоги. Той, хто падає, повинен розслабитися, закрити очі і падати назад. Далі учасники міняються ролями.

Під час виконання не можна розмовляти, увага – на відчуттях в своєму тілі. Після того як всі учасники виконають вправу, можна поділитися відчуттями в групі. Подолання страху падіння часто викликає крик, вібрації в тілі.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 1-5, оберіть варіант відповіді у тестах 6-10):

1. В. Райх розробив спеціальну психотерапевтичну методику, яка дозволяє знижувати хронічне напруження певної групи м'язів і таким чином викликати вивільнення емоцій, які цією напругою стримувалися.

2. Для розуміння суті тілесної психотерапії вирішальне значення має концепція м'язової броні.

3. Основною напруженою позою в біоенергетичній психотерапії за О. Лоуеном вважається «арка» або «поза лука».

4. Адепти тілесної терапії стверджують, що інтенсивні фізичні відчуття або вивільнення фізичної енергії не можуть призводити до змін на рівні особистості.

5. В. Райх пропонує прямі фізичні контакти між членами групи, вважаючи, що вони, подібно масажу, можуть розслабити м'язи і хронічно напружені ділянки тіла.

6. Хто об'єднав тілесну психотерапію та вербальні терапевтичні впливи?

А. В. Райх; Б. К. Роджерс; В. З. Фройд; Г. О. Лоуен

7. Здатність не тільки твердо стояти на ногах у фізичному сенсі, а й ще метафора відомого фрейдівського «принципу реальності» – це

А. заземлення; Б. енергія;

В. м'язова броня; Г. правильної відповіді немає

8. Запропонував систему тілесної психотерапії, яка заснована на формуванні здорових звичок, розширення самосвідомості та підвищення самооцінки і внутрішнього потенціалу.

А. Ф. Александер; Б. М. Фельденкрайс; В. В. Райх; Г. О. Лоуен

9. Цей метод відомий як «рольфінг»:

А. первинна терапія; Б. заземлення;

В. м'язова броня; Г. структурна інтеграція

10. Маніпуляційними впливами розслабити м'язові фасції і забезпечити «правильне» прилягання навколишньої тканини до м'язів – це мета:

А. структурної інтеграції; Б. первинною терапії

В. заземлення; Г. енергії

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Назвіть і проаналізуйте власні особистісні якості, які потрібні психологу, для проведення вправ з тілесної терапії.
- Сформулюйте переваги методів тілесної терапії і визначте сфери їх застосування.

ТЕМА: ТАНЦЮВАЛЬНА ТЕРАПІЯ

Мета: сформувати уявлення про танцювальну терапію і особливості її застосування у груповій психокорекції, апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
- Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитания (психотехнические упражнения и коррекционные программы) / Н.В. Самоукина. – М.: Просвещение, 1992 – 408 с.
- Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов, А.Е. Гиршон. – М.: Речь, 2010. – 345 с.
- Гренлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Гренлюнд, Н.Ю. Оганесян. – СПб.: Речь, 2004. – 564 с.
- Старк А., Хендрикс К. Танцевально-двигательная терапия / А. Старк, К. Хендрикс. – Ярославль: 1994. – 256 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток танцювальної терапії.
- Спільні цілі. Взаємини між рухом і розумом.
- Роль ведучого. Аналіз руху.
- Психодинамічні підходи.

1.1. Теоретична довідка

Танцювально-рухова терапія (ТРТ) – це один з напрямків сучасної психотерапії, який відносять до категорії арт-терапії. Теоретичною базою для ТРТ служать як роботи К. Юнга (першопрохідці ТРТ М. Уайтхауз, М. Вигман, М. Чейз та ін. були танцівницями і юнгіанськими аналітиками), так і праці тілесно-орієнтованих терапевтів (В. Райх, О. Лоуен, М. Фельденкрайз, Ф. Александер).

Визначення ТРТ на сайті Американської асоціації ТРТ звучить наступним чином: танцювально-рухова терапія – це психокорекційне використання руху для сприяння емоційної, когнітивної, фізичної та соціальної інтеграції особистості. Танцювально-руховий ведучий фокусується на руховій поведінці, що формується в корекційних відносинах. Танцювально-рухова терапія займає прикордонну область між танцем і психотерапією переслідуючи завдання цілісного розвитку особистості і впливаючи на всі сфери: інтелектуальну, емоційну, тілесну.

Основним інструментом танці-терапії є рух. Ми використовуємо весь спектр руху для того, щоб внутрішня історія змогла проявитися через рухи тіла. Для того щоб розширити діапазон руху використовуються різні категорії руху: ярусу, площині, ритми руху, категорії ваги, простору, часу, потоку.

Для того, щоб точніше визначати характерні патерни руху клієнта танцювально-руховий ведучий використовує систему аналізу руху Р. Лабан.

Танцювальна терапія в групах передбачає вирішення наступних завдань:

- Поглиблення усвідомлення членами групи власного тіла і можливостей його використання. Це не тільки покращує фізичний і емоційний стан учасників, але до того ж може служити розвагою для тих учасників, чиї рухові функції і без того у відносному порядку. Більшості з нас потрібна лише деяка допомога у зміцненні м'язів, поліпшенні координації рухів, зарядці енергією.

- Друге завдання ТРТ і вона більшою мірою відноситься до підлітків, полягає в посиленні почуття власної гідності в учасників шляхом вироблення у них більш позитивного образу тіла і підвищення самооцінки особистості. Танець дозволяє зробити образ свого тіла більш привабливим, що напряму пов'язано з формування більш позитивного «Я». Оволодіння новими рухами і позами означає і оволодіння новими почуттями.

- Також танцювальна терапія використовується для розвитку соціальних навичок. Танцювальні рухи являють собою своєрідний засіб зв'язку з оточуючими під час навчання елементарним навичкам спілкування. У групах створюються умови для стимуляції творчого потенціалу особистості, також спільно з керівником групи та іншими учасниками здійснюється пошук власного стилю в спілкуванні і самовираженні.

- Ще одним завданням ТРТ є допомога членам групи вступити в контакт з їх власними почуттями шляхом встановлення зв'язку з рухами, що істотно покращує фізичний і емоційний стан людини.

Історія розвитку танцювально-рухової терапії. Звертаючись до аналізу сучасних тенденцій в танцювальній терапії, відзначимо: так само як психодрама є адаптацією сценічної драми, танцювальна терапія веде своє походження від творчого танцю. На ранньому етапі історії танець став засобом вираження думок і почуттів, які нелегко було перевести в слова. Спонтанні рухи і жести служили для людської комунікації задовго до появи формальної мови. Протягом тисячоліть у різних культурах існували ритуальні танці для святкування перемоги, оплакування мертвих, лікування хворих. Танець був сильним засобом самовияву і вираження почуттів. У релігійних ритуалах танцюристи прагнули відмовитися від усього, стати частиною всесвіту, в танцях – імітаціях учасники ототожнювали себе з сильними, лютими тваринами або чаклунами і чортами. Фактично народні танці розвивалися як популярна розвага, пом'якшувальну відчай і відбиває своєрідність національних характерів і традиції різних народів.

З часом в західних культурах танець з форми соціальної комунікації та самовираження перетворився на вид мистецтва, метою якого було повчання і звеселення публіки. До XIX в. танець став формалізованим засобом вираження, що найкраще ілюструється появою класичного балету. Однією з тих, хто вніс свій вклад у відродження танцю в Північній Америці в XX в., була вогненна і волелюбна А. Дункан. Вона використовувала природні і виразні рухи в сучасному творчому танці, відкинувши формалізм традиційного балету і змінивши романтичні ілюзії на реалізм. А. Дункан виходила з того, що танець може використовуватися для природного вираження найпотаємніших почуттів і «душі» людей. На цьому шляху сучасний танець розвивався як засіб індивідуальної експресії або як заперечення класичних форм руху.

Сьогодні танець використовується для вираження всього діапазону людських емоцій, думок і установок. Коли танець виконується, почуття виражаються за допомогою серії високоструктурованих форм рухів. Коли ж танець використовується в терапії, почуття спонтанно вивільнюються у вільному русі та імпровізації, і стилізація, що робить танець уявленням або видом мистецтва, не грає ролі. Танець є комунікацією за допомогою руху, тому в танцювальній терапії немає стандартних танцювальних форм і для особистої виразності можуть використовуватися всі форми: танець примітивних племен, народний танець, вальс, рок, польку. Подання танцю як комунікації було розвинене експресивною танцівницею М. Уїгман.

Танець – це жива мова, якою говорить людина, це художнє узагальнення, вітає

над реальною основою, для того щоб висловитися на більш високому рівні, в образах і алегоріях сокровенних людських емоцій. Танець насамперед вимагає прямого спілкування, тому що його носієм і посередником є сама людина, а інструментом вираження – людське тіло, природні рухи якого створюють матеріал для танцю, єдиний матеріал, що є його власним і самостійно ним використовуваним.

Існує *чотири фактора*, які сприяли розвитку танцювальної терапії.

По-перше, після другої світової війни багато інваліди, ветерани війни, потребували *фізичної та емоційної реабілітації*. Танцювальна терапія стала додатковим методом лікування стаціонарних клієнтів, багато з яких не могли говорити, і тому до них неможливо було застосувати лікувальну вербальне вплив. На цьому ранньому етапі розвитку танцювальної терапії провідним лікувальним та навчальним центром був госпіталь святої Єлизавети в м. Вашингтоні, штат Колумбія. Танцівниця і вчителька танців М. Чейс була названа «першою леді» танцювальної терапії за новаторські роботи в цій області. Після занять її учні відчували почуття емоційного звільнення і гармонії; результати цих експериментів викликали інтерес місцевих психіатрів.

Другим фактором, що сприяв зростанню інтересу до танцювальної терапії, з'явилося відкриття в 50-х рр. *транквілізаторів*. Доступність і широке застосування ліків допомогли розробити і застосовувати до хронічних клієнтам психіатричних клінік нові програми втручання в психічні процеси, що передбачають більш активне лікування. Танцювальна терапія з'явилася альтернативним лікувальним методом по відношенню до цих програм.

Третім фактором у розвитку танцювальної терапії в 60-ті рр. став рух *тренінгу* людських відносин, який сприяв розробці більш експериментальних методів розширення самосвідомості та роботи з групами. Нарешті, дослідження невербальної комунікації, зокрема аналіз комунікативної поведінки людського, викликали інтерес до нових програм танцювальної терапії. Одним із стимулів до цих досліджень стала спроба навчання інтуїтивного мислення шляхом звернення уваги на розвиток функції правої півкулі.

Четвертим фактором, став вклад психоаналітичної теорії також зробила вплив на рух танцювальної терапії. В. Райх, К. Юнг і в меншій мірі Г. Салліван зробили значний внесок у розглянуту область. В. Райх, як ми вже бачили, спробував декодувати мова тіла і описав, як напруга накопичується і виражається фізично. Інтерес В. Райха до ролі тіла в емоційному розвитку та роботи його послідовника Олександра О. Лоуен над способами вивільнення напруги через фізичні рухи також допомогли досягненню танцювальною терапією лікувального ефекту. Сьогодні танцювальні терапевти намагаються знизити м'язову напругу і збільшити рухливість учасників групи. К. Юнг підкреслював терапевтичну цінність артистичних переживань, які він називав «активним уявою». Він був переконаний, що артистичні переживання, виражені, наприклад, у танці, можуть витягти неусвідомлені потяги і потреби з несвідомого і зробити їх доступними для катартичного звільнення та аналізу. Акцентування К. Юнгом ролі символічної активності і творчої експресії для корекційного впливу вплинуло на рух танцювальної терапії. Нарешті, коли перед танцювальною терапією ставиться завдання ресоціалізації загальмованих хворих, в ній використовується теорія соціалізації і людської взаємодії Г. Саллівана. Танцювальна терапія може розглядатися як первинний засіб заохочення невербальної взаємодії та між клієнтом і ведучим, і між учасниками.

Зв'язок ТРТ з іншими різновидами терапії. ТРТ – одна з чотирьох визнаних арт-терапій. Подібно до них, вона має свою власну професійну асоціацію з критеріями повноправного членства, стандартами і етикою, щоквартальний бюлетень і право проведення післядипломного тренінгу на законній університетській основі. Існує Психотерапевтичний інститут мистецтв, який пропонує короткострокові курси, публікації, консультації з питань тренінгу, експертизу, навчання ТРТ і клінічним послуг для ряду осіб, включаючи спеціально нужденних. Не підтверджується

спільність ТРТ з когнітивної терапією, транзактний аналіз або відповідними моделями пізнання особистісного процесу. Вона також відрізняється від гіпнозу.

Основні цілі. Танцювальна терапія в групах передбачає вирішення щонайменше п'яти завдань.

Одним з них є поглиблення усвідомлення членами групи *власного тіла* і можливостей його використання. Це не тільки покращує фізичний і емоційний стан учасників, але до того ж може служити розвагою для тих з них, чий моторні функції і без того у відносному порядку. На початку першого заняття в групі танцювальної терапії керівник спостерігає за учасниками, оцінює сильні сторони і вади їх рухового репертуару, а потім визначає, що треба виправити і які рухи підійдуть для цього найкраще. При наявності вираженої рухової дисфункції, наприклад у групах дітей з психічними розладами або аутизмом, може знадобитися більш активна допомога для оволодіння основними навичками, необхідними при ходьбі, бігу, виконанні нахилі, стрибків.

Друге завдання танцювальної терапії полягає в *посиленні почуття власної гідності* у членів групи шляхом вироблення у них більш позитивного образу тіла. Клієнти з серйозними порушеннями можуть відчувати труднощі при проведенні кордону між власним тілом і об'єктами навколишнього середовища. У таких групах танцювальна терапія має на меті створення в учасників адекватного образу тіла. Танець дозволяє зробити образ свого тіла більш привабливим, що прямо пов'язано з більш позитивним образом «Я».

По-третє, танцювальна терапія використовується для *розвитку соціальних навичок* за допомогою набуття учасниками відповідного і притому приємного досвіду. У групах, які з людей, що мають психологічні проблеми, може знадобитися навчання елементарним навичкам спілкування. Нездатність адекватно виражати свої емоції зазвичай найяскравіше проявляється у психотичних клієнтів. Танцювальні рухи в даному випадку являють собою відносно безпечний засіб зв'язку з оточуючими під час навчання соціально прийнятної поведінки. У групах, які з практично здорових людей, танцювальна терапія створює умови для творчої взаємодії, дозволяє долати бар'єри, що виникають при мовному спілкуванні.

Четверте завдання танцювальної терапії полягає в тому, щоб допомогти членам групи вступити в контакт з їх власними почуттями шляхом *встановлення зв'язку почуттів з рухами*. При творчому відношенні танець набуває експресивність, що дозволяє вивільнити пригнічені почуття і досліджувати приховані конфлікти, які можуть бути джерелом психічної напруги. Тут психодинамічне поняття катарсису поширюється на танець, оскільки його руху вивільняють приховані почуття, а це має прямий терапевтичний сенс. Танцювальні рухи не тільки експресивні, але й мають здатність знімати фізичну напругу, особливо якщо вони включають розгойдування.

П'яте завдання танцювальної терапії описується як *створення «магічного кільця»*. Заняття в групі танцювальної терапії увазі спільну роботу учасників, ігри, дослідження та експерименти з жестами, позами, рухами та іншими невербальними формами спілкування. Все це в цілому сприяє набуттю учасниками групового досвіду, всі компоненти якого на несвідомому рівні утворюють замкнутий стійкий комплекс – «магічне кільце».

Взаємозв'язок між рухами і розумом. Основні концепції танцювальної терапії відображають тісний зв'язок, який існує між тілом, а більш точно – рухами, з одного боку, і розумом – з іншого. Сенс основної послідовності танцювальної терапії полягає в тому, що наша манера рухатися відображає наші особистісні особливості. Наші фізичні контакти в дитинстві, свобода пересування, яку ми відчули, коли почали ходити, вплив наших друзів, виконана нами робота, пережиті нами стреси – все це накладає свій відбиток на нашу манеру рухатися. Можна визначити людину за характерними для нього рухам. Часто ми дізнаємося про знайомого, навіть не чуючи його голосу і не бачачи його особи, а просто помітивши специфічний жест або позу.

При проведенні танцювальної терапії керівник особливо цікавиться, скільки, як і

де ми рухаємося. Основним завданням груп танцювальної терапії є здійснення і розуміння спонтанного руху. Між послідовністю м'язових і психічними установками мається настільки тісний зв'язок, що не тільки психічні установки впливають на стан м'язів, а й будь-яка послідовність м'язових скорочень особливим чином позначається на психіці. Специфічна послідовність м'язових зусиль може кардинально змінити внутрішній стан людини, його установки і навіть викликає уявну ситуацію, яка їй відповідає.

Танцювальна терапія спонукає до свободи і виразності рухів, розвиває рухливість і зміцнює сили як на фізичному, так і на психічному рівні. Тіло і розум розглядаються в ній як єдине ціле.

Роль ведучого. Танцювальний терапевт виступає партнером по танцю в груповому занятті, режисером подій, каталізатором, що полегшує розвиток учасників через рух. Важливою функцією ведучого є створення безпечного навколишнього середовища для того, щоб учасники могли вільно вступати в контакт, досліджувати і розуміти себе і свою взаємодію з іншими. Керівник групи уважно ставиться до невербальної комунікації учасників і намагається емпатійно відповідати їм з метою встановлення ефективних взаємин. Елементи прийняття та емпатії запозичені з теорії терапевтичних змін К. Роджерса, але на відміну від інших психокорекційних груп в групах танцювальної терапії емпатія виражається в основному на фізичному рівні. Ведучий демонструє емпатію, дзеркально відбиваючи руху клієнта в танці. М. Чейс так описала цей процес: «Ведучий, танцюючи з клієнтом, каже: «Я відчуваю кожен твою емоцію, мені знайомі ненависть, печаль, самотність; я розумію всі настрої, які відокремлюють від людей тебе. Я теж можу все це відчувати, і в мене це не викликає відрази. Танцюючи з тобою, я приймаю тебе – і ми на хвилину розуміємо один одного».

Таким чином, спонтанні рухи індивідуума відбиваються, розширюються і розвиваються ведучим. У кожному випадку клієнти висловлюють свої внутрішні конфлікти, а ведучий відповідає рухами, які дають зрозуміти прийняття і розуміння і дають можливість клієнтам змінити їх стереотипи поведінки. Коли група розминається, розгойдується або рухається, ведучий робить зусилля для встановлення контакту з учасниками, викликаючи їх на «розмову» з допомогою відображення їх рухів..

Хороший ведучий потребує багатий репертуарі власних рухів, щоб вільно слідувати за учасником. Внаслідок тісного взаємозв'язку між рухом і почуттями керівнику повинен бути доступний широкий діапазон особистих емоцій, щоб розділити почуття клієнта і не бути зупиненим страхом і тривогою. Більшості клієнтів – невротиків спонтанні рухи допомагають включитися в гру, але для клієнтів з сильними порушеннями, тільки початківців встановлювати контакт з реальністю, спонтанні відповіді можуть здаватися надто загрозливими і більше підходять структуровані вправи.

У деяких структурованих вправах підкреслюються розгойдуються руху; в інших робиться акцент на розміщенні та управлінні; треті фокусуються на розслабленні і концентрації за допомогою дихання; четверті заохочують руху в просторі. Перші кілька хвилин заняття часто займає період розминки, що допомагає учасникам приготувати свої тіла до роботи на зразок того, як оркестр настроює інструменти перед виступом. В одному випадку методики передбачають виконання спонтанних рухів у вступній частині у вільній формі під різні музичні уривки. В іншому випадку, наприклад в методиці групових рухів, застосовуваної А. Уедеред, для розминки використовуються руху «трясіння», «хитання», «хлопання» і «тертя». Наприклад, на початку заняття учасники можуть трясти кистями рук, потім рух поширюється на лікті, плечі, голову і груди. Поступово трясіння замінюється розгойдуванням або потягуванням доти, поки група повністю не розімнеться. Після періоду розминки, як і в психодрамі, розвивається тема чергового заняття.

Однією з тем може бути «зустріч і прощання» – тема, що володіє багатьма можливостями застосування в реальному житті. У процесі рухів різні частини тіла «зустрічають» один одного, потім «розлучаються». Наприклад, кисті і лікті зображують

зустріч і прощання, зустріч і боротьбу, зустріч і ласку. На останніх етапах заняття ця тема досліджується за допомогою використання простору, наданого групі, шляхом зміни малюнка і швидкості рухів, ведення за собою керівника та інших членів групи або проходження за ними.

Методи ведучого не обмежені заохоченням структурованих або спонтанних рухів. Він може використовувати гру і уяву для стимуляції усвідомлення власного тіла, яке часто обмежена у індивідумів, позбавлених в дитинстві можливості грати. Наприклад, Р. Лабан іноді просить членів групи уявити себе новонародженими і експериментувати з початковими фізичними рухами, інші керівники груп заохочують «друге народження» учасників. Специфічні теми і символічне використання простору і предметів можуть бути включені в танець. Людина, яка хоче покликати матір, може, наприклад, для вираження цього бажання стягати з себе одяг. Використовувані в групах тілесної терапії рухи, що імітують лягання і удари, також можуть допомогти учасникам дозволити душевне напруження і вивільнити пригнічені афекти.

Аналіз руху. Танцювальна терапія – вид психотерапії, в якому ведучий використовує рух як основне втручання для досягнення терапевтичних цілей. Частиною завдання ведучого є звернення до спонтанного, або природного, репертуару рухів членів групи з метою його удосконалення та розширення.

Найбільш відому діагностику рухів дає Р. Лабан, танцюрист і архітектор, який придумав систему аналізу та опису рухового поведінки. В системі Р. Лабана, відомої як система зусиль або форм зусиль, використовуються символи для зображення динамічних і просторових аспектів руху, діагностики потреб клієнта і допомоги ведучого у виборі послідовності рухів для досягнення лікувальних цілей. Система форм зусиль Р. Лабана описує динаміку руху за допомогою чотирьох його чинників: простору, сили, часу і течії. Кожен фактор має два виміри: простір може бути прямим або багатофокусного, сила (вага) може бути потужною або легкою, часом може бути повільним або швидким, а протягом (енергія) може бути обмеженим або вільним. Будь-який тип руху піддається виміру за цими шкалами, а комбінації цих елементів складають вісім основних зусиль. Наприклад, зусилля натискання є повільним, потужним і прямим, а зусилля удару – швидким, потужним і прямим.

Індивідуальний аналіз рухів, заснований на системі Р. Лабана, допомагає ведучому в дослідженні і розширенні репертуару рухів членів групи. Такі основні рухи, як стрибки, повороти, переміщення, можна поліпшити, виявити їх можливі властивості, працюючи над ваговими, просторовими і тимчасовими факторами зусиль. Каталогізовано способи, за допомогою яких ведучий може полегшити учасникам групи переживання всіх зусиль і допомогти створити їх танцювальний словник. Танцювальна терапія, заснована на рухових принципах, таких, як система форм зусиль Р. Лабана, знаходиться ще в початковій стадії розвитку, хоча в останні кілька років вона завоювала популярність. Теорія Р. Лабана широко застосовується і в дослідженнях хворих на шизофренію, і аутичних дітей.

Психодинамічні підходи. Більшість танцювальних терапевтів розглядає дії учасників груп в руслі психоаналітичної теорії. *Техніка «тіло-Я» Д. Селкіна* є прикладом спроби з'єднання системи форм зусиль з психоаналітичної теорією. Елементи простору, сили, часу і течії використовуються в спеціальних цілеспрямованих фізичних рухах для посилення відчуттів своєї самотності шляхом повторного переживання послідовних етапів розвитку, через які людина проходить в перші роки життя. Рухи, що виражають думки і почуття, інстинкти і потяги заохочуються і стимулюються. Коли учасник групи експериментує з більш ризикованими фізичними та емоційними проявами, з'являються нові почуття і дії, що сприяють розвитку особистості.

Ведучий, який використовує техніку «тіло-Я», знає, як руховий стереотип може бути пов'язаний з емоціями. Наприклад, індивідууми з емоційними порушеннями часто демонструють неприродні тілесні пози. Тривожна людина може в хвилюванні погойдуватися, руки його сіпаються, вираз обличчя напружене. Керівник групи

намагається встановити зв'язок з учасником шляхом сензитивного дзеркального відображення цих рухів і пошуку альтернативних. Для учасників з важкими порушеннями метою може бути досягнення ясного образу тіла і розмежування себе та інших, фантазій і реальності.

Рухи більшості людей не настільки перебільшені або регресивні. Проте статичні пози, манера і характер руху можуть відображати внутрішній стан: психічну самоізоляцію, страхи або Ідіосинкразичні особистісні риси. Група намагається допомогти кожному учаснику пережити емоційні зміни допомогою досягнення зміни у фізичних позах і рухах.

Техніка «тіло-Я» Д. Селкіна використовується при роботі з дітьми різного віку, з розумово відсталими людьми, з людьми з емоційними порушеннями, а також з добре функціонуючими дорослими і з професійними танцюристами. Внаслідок того, що кожна група має свій рівень функціонування, Д. Селкін ділить учасників на класи за віком і вмінням танцювати.

Танцювально-рухова терапія П. Бернстайна – ще один психодинамічно орієнтований підхід, який розглядає танцювальну терапію як засіб корекції незакінченого процесу розвитку. Групова середу штучно створюється для виконання тієї ж функції, яку виконують різні форми релігійного обряду в примітивній культурі. Л. Бернстайн і П. Бернстайн стверджують, що в нашому суспільстві ми не розробляємо ритуалів, які відзначають перехід людини на нову стадію розвитку. Наприклад, плем'я американських індіанців відзначає перехід хлопчика-підлітка до зрілості, показуючи в ритуальному дії сцену самоїїної полювання на першому оленя. Сучасні культури ніби прагнуть захистити свою молодь від криз і конфронтації і тим самим уникнути необхідного процесу психічного розвитку. Танцювально-рухова терапія ставить за мету створення і дозвіл контрольованих криз в безпечному середовищі для навчання людей, не здатних адаптуватися до травмуючих життєвих обставин. Певні періоди криз розвитку повторно програються і долаються до інтеграції.

У цьому підході керівник групи діє як тренер-хореограф, керуючий кризою в психокорекційних межах. Керівник повинен зберігати конфронтацію, що заохочує розвиток, і в той же час утримувати тривогу на рівні, з яким учасники групи можуть впоратися. Під час групового процесу члени групи вчаться діяти без підтримки і допомоги групи, розвиваючи власну здатність справлятися з міжособистісними проблемами. Члени групи можуть починати заняття з імпровізованих рухів під музику, спочатку повільних і м'яких, потім переростають у швидкі рухи, ударів, «стрибків», «натискань» і нарешті призводять до катартичного звільнення.

Коли учасники починають рухатися один з одним, вони заохочуються до вираження прихованих почуттів і фантазії в сценах, заснованих на русі. Використання символічної рольової гри в танцювально-рухової терапії для подолання кризи розвитку ілюструє наступний приклад дівчинки-підлітка, що відчуває емоційні труднощі у поведінці з ірраціональними авторитетами.

Заняття часто починалися з рухів взаємодії, що переходили потім у сильні, швидкі, спрямовані серії рухів. Довіра виникла, коли Бетсі дозволили вилити пригнічені емоції гніву в психомоторних ситуаціях. Ведучий, який грав роль, терпить поразку агресивного всеперемагаючого об'єкта з її минулого, який піддається «руйнування» під ударами, стусанами, ляпасами. Рухи одночасно супроводжувалися гнівними вигуками. Голос і руху Бетсі ставали сильніше і впевненіше, висловлюючи разом з рухами інших учасників гнів з приводу неспроможних вимог матері. Зміни установок і внутрішнього емоційного стану виявлялися в змінах її тілесних поз і танцювальних рухах.

Символічний ритуальний процес, настільки явний в підході П. Бернстайна, ще більш очевидний в *психомоторному тренінгу*, що підкреслює зв'язок між тілесної і танцювальною терапією. Метою психомоторного тренінгу є «забезпечення керованої рухової арени для ясного і приносить задоволення вираження емоцій». Для досягнення цієї мети в структурованому груповому підході поєднують свій досвід у виконанні

танців і навчання з концепцією відкритої зустрічі В. Шутца і з біоенергетичним методом О. Лоуена. Можна помітити, що рухове навчання методом «Астон-копіювання» Д. Астон об'єднує танцювальну і тілесну терапію настільки ж вражаюче. «Астон-копіювання» навчає фізичній рівновазі і зниження напруги шляхом впливу на структурні та функціональні «утримують» звичні стереотипи тіла.

У психомоторному тренінгу акцент у меншій мірі робиться на дисципліні танцю і більшою – на вивільненні через рух важливих афективних переживань.

Застосування підходу включає три етапи.

На першому етапі учасників навчають більшої сензитивності до їх моторних імпульсів, які можуть бути розділені на імпульси рефлекторні, довільні й емоційні. Рефлекторні імпульси пов'язані з реальністю тяжіння, довільні – з відчуттями і зовнішнім світом, емоційні зосереджені на внутрішньому світі почуттів. У психомоторної групи насамперед навчають видовий позі. Ця поза досягається шляхом розслаблення всіх скелетних м'язів, що викликає падіння учасника на підлогу. Щоб зробити успішним її виконання, учасники повинні фактично вимкнути думки і почуття зі своєї свідомості. Хоча видова поза розглядається як вихідна точка і початкова позиція інших вправ, це тільки вміння, чинне на рефлекторному рівні. Робота з довільними імпульсами включає дослідження свідомо контрольованих рухів, які можуть бути і цілеспрямованими, наприклад обхід кімнати для задоволення цікавості. Для збільшення сензитивності до емоційних імпульсам члени групи займаються поліпшенням розпізнавання основних емоцій (страху, гніву, любові, задоволення) і відпрацюванням їх в безпечних умовах групи. Наприклад, учасникам можуть запропонувати прийняти видову позу, згадати житейську ситуацію, зазвичай викликає страх, і якнайшвидше відповісти на «невідреаговану» м'язову напругу, яке викликається спогадом про цей інцидент. Спогад стимулює емоційні імпульси, які переводяться в дію. Один член групи може залізти під стіл. Інший згорнутися в клубок і тремтіти, третій голосно сміятися. Потім учасники обговорюють досвід. Вони діляться думками про те, як почуття лягають в основу психомоторного прояви, чим можна полегшити це прояв, і пропонують один одному підтримку.

На другому етапі дії стають *міжособистісними*. Члени групи допомагають один одному розвивати емоційні переживання. Для моторного розвитку емоції її спочатку потрібно пережити, для чого потрібно пригадати інцидент, а потім тіло повинно по можливості спонтанно рухатися для вираження емоції. Пряма дія, що проривається через слова, – сама ясна форма, яку може приймати емоційний імпульс. Нарешті, «навколишнє середовище» в особі інших членів групи повинна заохочувати учасника реагувати так, як ніби дію, породжене емоціями, було ефективним. Емоція не знайде дозволу і не інтегруватиметься в особистості до тих пір, поки вона не «акомодувати» або проявлена по відношенню до інших. У звичайному на цьому етапі вправі керівник може призначити деяких учасників ведучими («контролерами»), інших веденими («контрольованими»). «Контролери» за допомогою жестів вказують, як вони хочуть, щоб «контрольовані» рухалися, і експериментують із змінами швидкості, напряму і рівня рухів. Інші міжособистісні вправи можуть включати фізичний контакт між учасниками групи.

На третьому етапі розвитку психомоторної групи емоційний моторний вираз проходить через «структури», подібні психодраматичним сценам. Наприклад, учасник може згадувати, як у певній ситуації батьки заподіяли йому біль, що в кінцевому рахунку викликало почуття фрустрації. Далі керівник відбирає «структури», які допоможуть людині повторно пережити біль і гнів і дадуть можливість висловити ці почуття в дії. «Негативні акомодатори» дратують учасника, викликаючи в ньому почуття зростаючого гніву і фрустрації. Як тільки негативні переживання подолані і учасник досягає катарсису, «позитивні акомодатори» пропонують бажаний комфорт і турботу. Одна з вирішальних відмінностей між психодраматичними сценами і психомоторними структурами полягає в тому, що структурні дії в основному невербальні. Вони зосереджені на русі.

1.2. Питання для самоконтролю

- Ким була перша жінка, яка впровадила танець, як метод психотерапії?
- Як зароджувалась танцювальна рухова терапія?
- Які основні цілі використання ТРТ?
- Що собою представляє техніка «Я-тіло»?
- У чому полягають особливості психомоторного тренінгу?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Танок змінює та зцілює душу людини.
- Поєднання методів танцювальної терапії з іншими методами.

II. Практичні вправи

Вправа «Body Jazz в парах» (Г. Ром)

Мета: розігрів, розвиток навичок усвідомлення тіла в русі, встановлення контакту з іншими учасниками в танці, збільшення різноманітності в проявах і взаємодіях, відреагування.

Методичні рекомендації: Боді джаз ще називають танцем 7-ми частин тіла. Це вільний танець. У цій практиці відтанцювується кожен центр по черзі - голова, плечі, долоні, лікті, таз (хребет), коліна і стопи. В результаті танцю кожен центр оживає і наповнюється увагою, розслабленням. І завершується загальним інтегрованим танцем всього тіла. Ця практика допоможе: розслабитися, відпустити тіло, гармонізувати і розподілити енергію по всьому тілу, прислухатися до себе, до того, що говорить Вам ваше тіло; насолодитися своїм танцем; навчитися відчувати своє тіло; приймати себе; розширити горизонти своїх рухів і якостей.

Вправа «Стоп – рух» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремеєнко)

Мета: розкриття внутрішніх різних поз, «занурення» в потік внутрішніх імпульсів.

Методичні рекомендації: Партнери діляться на пари. У кожній парі один з партнерів закриває очі, інший «ліпить» з нього скульптуру, дає йому час відчути її, а потім переводить в іншу точку простору і «ліпить» іншу позу, що відрізняється від попередньої.

Процес повторюється кілька (5-7) разів, а потім по команді ведучого партнер з відкритими очима говорить одне слово: «Рух!». За цією командою, партнер з закритими очима починає рухатися, дозволяючи тілу слідувати за імпульсами, накопиченими в цих позах.

В будь-який момент часу перший партнер може сказати «стоп», другий зупиняється і зауважує в яку позу його (її) призвів рух. Потім знову слідує команда «рух».

Людина з відкритими очима забезпечує безпеку процесу, не торкаючись до свого партнера. За вказівкою ведучого партнери без слів міняються ролями і процес повторюється в іншу сторону.

Після вправи слід проговорити події в парах або групі.

Вправа «Актор / Режисер» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремеєнко)

Мета: розвиток спонтанності та креативності.

Методичні рекомендації: Учасники діляться на пари. У кожній парі один з партнерів – «актор», інший – «режисер». Режисер дає вказівки акторові, які той виконує, не роздумуючи і повністю занурюючись у виконання завдання. Час від часу режисер дає інше завдання.

Режисер, «грає» з часом між командами. Він може дати наступну команду відразу ж, або трохи почекати. Дозволяє партнеру в плинні досить тривалого часу проживати матеріал, який до нього приходить і / або змушує його змінюватися швидко і несподівано.

Режисер в цій вправі не повинен надмірно піклуватися про актора. Він не

повинен захищати його від складних ситуацій. Навпаки, режисер допомагає збільшити «розтяжку» актора, тобто здатність переходити до дуже різних діям і станам.

Вправа «Вібрація, що переходить у танець» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремесенко)

Мета: зняття м'язових затисків, напруги, розігрів.

Методичні рекомендації: Учасники починають стоячи, з закритими очима. За музикою шукати вібрацію, дрібну тряску, яка, починаючись від ніг і стоп ніг, проходить через все тіло, поступово включаючи плечі й голову. Через кілька хвилин учасники починають збільшувати амплітуду руху, зберігаючи той же патерн. Поступово вібрація стає хвилею, що проходить через все тіло – від ступень до кінчиків пальців рук і верхівки голови. Поступово учасники відкривають очі і рух поширюється в просторі.

Вправа «Вогонь – лід» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремесенко)

Мета: розігрів, діагностика м'язових напруг, розвиток рухів.

Методичні рекомендації: Вправа містить у собі змінюючи напругу і розслаблення всього тіла. Учасники виконують вправи стоячи в колі. По команді ведучого «Вогонь» учасники починають інтенсивні рухи всім тілом. Плавність і ступінь інтенсивності рухів вибираються кожним учасником довільно. За командою «Лід» учасники застигають у позі, в якій застигла їх команда, напружуючи все тіло. Ведучий кілька разів чергує обидві команди, довільно змінюючи час виконання тієї та іншої.

Вправа «Джангл» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремесенко)

Мета: зняття м'язових затисків.

Методичні рекомендації: Виберіть собі місце в просторі, бажано, щоб на відстань витягнутої руки поруч нікого не було. Поставте ноги на ширину плечей, дуже важливо, щоб вам було зручно стояти. Трохи зігніть ноги в колінах, відведіть попу. Рухайтесь вгору – вниз, як нібито ви сидите на надувному колі. Дуже важливо, щоб ноги стояли твердо і ви не ходили по залу. Можете уявити себе м'ячиком, яким стукають. Тепер максимально розслабте тіло, відпустіть шию, особливо зверніть увагу на обличчя, щелепи, плечі, руки. Потрясіть ними. Коли зазвучить музика, прислухайтеся до свого і тілу і відчуйте рух повітря в легені і назад. Поступово входите в цей ритм всім тілом, збільшуючи або зменшуючи його, згідно вашим імпульсам. Продовжуйте рухатися (як би трястися) до закінчення музики. Музика може бути швидше або повільніше, ніж ви рухаєтеся. Важливо вибрати свій ритм і відчувати своє тіло. Після зупинки – лягайте на спину, в позу зірки.

Питання для обговорення: опишіть свій процес, чи змогли б ви повністю відпустити своє тіло або постійно контролювали процес, що було найважче.

Вправа «Пігмаліон і Галатея» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремесенко)

Мета: усвідомлення пози як джерела рухів, розкриття внутрішньої теми пози в русі.

Методичні рекомендації: Учасники діляться на пари. По черзі партнери «ліплять» один з одного «скульптури». По закінченню «ліплення» дається сигнал (наприклад, бавовна). Партнер–«скульптура» оживає, створюючи танець з тих тем і жестів, які були в позі.

Потім партнери міняються ролями.

Вправа «Три скульптури: історія» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремесенко)

Мета: розкриття внутрішніх різних поз в рух, «занурення» в потік внутрішніх імпульсів.

Методичні рекомендації: Учасники діляться на трійки. У кожній трійці вибираються партнера А, В, С. Партнер А миттєво знаходить якусь позу. Партнер В знаходить позу у відповідь. Партнер С приєднується до парі зі своєю позою. Потім партнер А виходить із загальної скульптури, знаходить нову позу у відповідь на те, що він бачить. Теж саме роблять по черзі інші партнери.

Процес триває, поступово стаючи танцем з невеликими акцентами – зупинками. Після вправи – обговорення в цих трійках.

Вправа «Темп – жанр – скульптура» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремєєнко)

Мета: підсилення групової взаємодії, відреагування внутрішньогрупових відносин, об'єднання групи.

Методичні рекомендації. Група розбивається на три частини. Перша будуватиме скульптурну композицію. Кожен учасник цієї групи знайде своє місце в композиції відповідно до загальної її теми і атмосфери. Тему скульптурної композиції задає друга група, жанр (атмосферу) – третя. Вся робота відбувається в повному мовчанні. Ведучий оголошує: «Зараз вашій увазі буде представлена скульптурна композиція першої групи на тему..., виконана в жанрі...». У центр виходить перший учасник першої групи і бере якусь позу, яка співзвучна темі і жанру. До нього по черзі «приєднуються» інші. Коли скульптура закінчена, по команді ведучого всі учасники «оживають»: на рахунок «Раз!» – Роблять одне або кілька простих рухів і завмирають знову, на рахунок «Два!» – Знову оживають на мить і знову завмирають.

Вправа «Імпульси» (А. Гіршон, В. Козлов, Н. Веремєєнко)

Мета: розвиток адекватної чутливості до зовнішніх імпульсів, яка пізніше інтеріоризується в чутливість до внутрішніх імпульсів.

Методичні рекомендації. Танцюристи діляться на пари. Один танцюрист в кожній парі активний; інший приймає імпульси. Після кожного етапу учасники повинні помінятися ролями і повторити вправу. На кожен етап можна вибрати нового партнера. Тривалість кожного етапу – 2-5 хвилин.

1. Активний танцюрист-скульптор: надає різним частинам тіла свого партнера нові положення. Пасивний танцюрист повинен дозволити робити це, не пручаючись і не додаючи своїх рухів.

2. Активний танцюрист дає імпульси руху своєму партнерові. Наприклад, покачати руку свого партнера, штовхнути його стегно власним стегном, чи штовхнути плече партнера рукою. Партнер повинен рухатися, слідуючи тільки цьому імпульсу, не пручаючись і не додаючи власного руху. Після кожного руху активний танцюрист повинен дозволити своєму партнеру зупинитися перед наступним імпульсом.

3. Як і раніше, активний танцюрист дає імпульси руху своєму партнерові. Цього разу він дає імпульси різної інтенсивності: то сильні, то слабкі, причому у довільній послідовності. Приймаючий відповідає на імпульс, точно слідуючи його інтенсивності. Знову активний танцюрист дозволяє своєму партнеру зупинитися перед тим, як дасть наступний імпульс.

4. Активний танцюрист дає імпульси руху своєму партнеру, який тепер перебільшує свою відповідь, створюючи більш розтягнуту фразу руху, або роблячи великий рух у відповідь на маленький імпульс. Під час цієї вправи активний танцюрист повинен не тільки ініціювати рух партнера, але також перетворити власні дії в танець. Він може також іноді зупинитися, надаючи своєму тілу позу, що співвідносяться з позами партнера.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Скільки спільних цілей виділяють в танцювальній терапії:

А. 10; Б. 5; В. 1; Г. вірної відповіді немає.

2. У якому з основних понять є припущення про те що «манера і характер рухів відображають наші особистісні особливості»:

А. взаємовідношення між рухом і тілом;

Б. м'язова броня;

В. загальні цілі;

Г. вірної відповіді немає.

3. Психодинамічний підхід, орієнтований на розгляд танцювальної терапії як засіб корекції незакінченого процесу розвитку:

А. танцювально-рухова терапія П.Бернстайна;

Б. танцювально-рухова терапія;

В. метод Ф. Александера;

Г. вірної відповіді немає.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток арт-терапії.
- Спонтанне малювання і ліплення. Сублімація.
- Психодинамічні арт-терапія. Гуманістична арт-терапія.

1.1. Теоретична довідка

Століттями мистецтво було для людей джерелом насолоди, але лікування за допомогою мистецтва – феномен відносно новий. Термін арт-терапія увів у вжиток А. Хілл у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими на туберкульоз в санаторіях. Незабаром це словосполучення стало застосовуватися по відношенню до всіх видів занять мистецтвом, які проводяться в лікарнях і центрах психічного здоров'я, хоча багато хто вважає таке визначення занадто широким і неточним. Цінність застосування мистецтва в психокорекційних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні досліджувати почуття. Взагалі утилітарне застосування символів можна простежити до печерних малюнків первісних людей. На початку свого розвитку арт-терапія відображала психоаналітичні погляди, згідно з якими кінцевий продукт художньої діяльності пацієнта вважається вираженням несвідомих психічних процесів. У 20-х рр. Г. Прінцхорн виконав своє класичне дослідження творчості клієнтів з психічними захворюваннями і прийшов до висновку, що твори цих хворих відображають їх найбільш інтенсивні внутрішні конфлікти. У США одним з піонерів в галузі використання мистецтва в терапевтичних цілях була М. Наумбург. Свою діяльність у цій сфері вона почала в Психіатричному інституті штату Нью-Йорк, працюючи з дітьми, у яких були проблеми з поведінкою. Її роботи засновані на уявленнях З. Фрейда, згідно з якими первинні думки і переживання, що виникають в підсвідомості, найчастіше виражаються не вербально, а у формі образів і символів. Арт-терапія використовується як засіб спілкування ведучого з клієнтом на символічному рівні. Образи художньої творчості відбивають усі види підсвідомих процесів, включаючи страхи, внутрішні конфлікти, спогади дитинства, сновидіння – все ті явища, які аналізуються психотерапевтами фрейдистської орієнтації. Хоча З. Фрейд цілком усвідомлював, що підсвідоме виявляється в символічних образах, у своїй практиці він не використовував результати художньої творчості своїх клієнтів і не спонукав їх до цього. Проте Карл Юнг наполегливо пропонував клієнтам відображати свої сни, мрії і фантазії в малюнках. Ідеї К. Юнга про існування персональних і універсальних символів і про можливість використання сили уяви в психокорекційних цілях надали глибоке вплив на тих, хто займається арт-терапією в даний час. Значна частина фахівців з арт-терапії в Північній Америці дотримується фрейдистських або юнгіанських позицій. Однак багато хто притримується ідей гуманістичної психології і вважає, що гуманістичні теорії особистості створюють більш відповідну основу для роботи з психокорекційними групами, ніж психоаналітична.

Класичними роботами в галузі дитячої арт-терапії стали публікації Е. Крамер «Арт-терапія в групі дітей», «Арт-терапія з дітьми» та «Дитинство і арт-терапія». Ці книги відображають погляди Е. Крамер на природу дитячої художньої творчості і її психокорекційні можливості. Спираючись на психоаналітичне розуміння процесу психічного розвитку та творчої активності, Е. Крамер значною мірою пов'язує її психокорекційні можливості з тим, що в процесі занять дитини малюванням відбувається організація психічних процесів і поступовий перехід від відносно примітивних форм психічної діяльності до складніших і більш ефективних.

Існують дві форми арт-терапії: пасивна та активна. При пасивній формі клієнт, так би мовити, «споживає» витвори мистецтва, зроблені іншими людьми: відвідує художні галереї, прослуховує музичні твори, читає певну літературу. При активній формі арт-терапії клієнт сам створює витвори мистецтва: малює, ліпить скульптури, створює різноманітні вироби (наприклад, виготовлення ляльок-мотанок) тощо.

Заняття з арт-терапії можуть бути структурованими або неструктурованими. На структурованих заняттях тема і матеріали, що будуть використовуватися, визначається

виключно психологом, без ініціативи самого клієнта. Після заняття, зазвичай, обговорюється тема, засоби, матеріали, манера виконання тощо. На неструктурованих заняттях клієнт самостійно обирає тему, матеріали та інструментарій.

Існують різноманітні варіанти використання методу арт-терапії. Найбільш поширені це:

- 1) використання вже існуючих творів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію клієнтами;
- 2) спонукання клієнтів до самостійної творчості;
- 3) використання вже існуючих творів мистецтва у самостійній творчості клієнтів;
- 4) творчість самого психолога (малювання, ліплення та ін.), спрямована на встановлення взаємодії з клієнтом.

В залежності від характеру творчої діяльності та її продуктів можна виділити наступні види арт-терапії:

- 1) малюнок (ізо-терапія) терапія базується на образотворчому мистецтві;
- 2) бібліотерапія, як створення літературних творів або їх творче читання;
- 3) музикотерапія;
- 4) танцювально-рухова терапія;
- 5) драмо терапія (участь у постановці любительських спектаклів) тощо.

Найкраще розроблені малюнок (ізо-терапія) та драматерапія. Найпоширеніші форми арт-терапії: індивідуальна, групова та сімейна.

Арт-терапія апелює до символічної функції образотворчого мистецтва, оскільки вона є одним з факторів психокорекційного процесу, допомагаючи клієнтові осмислити і інтегрувати матеріал несвідомого, а арт-терапевта – судити про динаміку цього процесу і змін, що відбуваються у психіці клієнта. В арт-терапії використовуються індивідуальні та групові форми роботи. Особливо яскравий ефект дає робота в групі.

В арт-терапії розрізняють два основні підходи:

1) Художня творчість дає можливість висловитися і заново пережити внутрішні конфлікти, вона є засобом збагачення суб'єктивного досвіду, арт-терапія розглядається як засіб розвитку особистості та її творчого потенціалу. Основний механізм – сублимація і трансформація. Ведучий стимулює членів групи довіряти своєму власному сприйняттю і досліджувати свої творіння як самостійно, так і за допомогою інших членів групи.

2) На першому місці – корекційні цілі, творчі цілі вторинні, арт-терапія як додаток до інших методів, висловлюючи утримання власного внутрішнього світу у візуальній формі, людина поступово рухається до їх усвідомлення, основний механізм – трансфер. Керівником групи заохочуються вільні асоціації членів груп та їх спроби самостійно знайти значення власних робіт. Деякі вправи полягають у спільній груповій роботі, наприклад створення групових фресок і створення загального групового витвору.

Важливим поняттям арт-терапії є сублимація – вираз несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх у витвори мистецтва, що вже і перенаправляє їх.

Фактори психокорекційного впливу в арт-терапії (те, що чинить зцілювальний ефект):

- 1) фактор художньої експресії – втілення почуттів, потреб і думок клієнта в його роботу, досвід взаємодії з різними художніми матеріалами і художніми напрямками;
- 2) фактор психотерапевтичних відносин – динаміка взаємин клієнта – ведучого – групи (перенесення і контрперенесення), проєкції, вплив особистого досвіду;
- 3) фактор інтерпретацій і вербальної зворотного зв'язку – трансформація, переклад матеріалу з емоційного рівня на рівень розуміння, формування смислів.

Арт-терапія може сприяти досягненню таких цілей:

1. Дати соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям;

2. Полегшити процес лікування (неусвідомлювані внутрішні конфлікти і переживання легше виразити за допомогою зорових образів, ніж висловити їх в процесі вербальної психотерапії – невербальне спілкування легше вислизає від цензури свідомості);

3. Отримати матеріал для інтерпретацій і діагностичних висновків. (зміст і стиль художніх робіт дають ведучому інформацію про клієнта);

4. Опрацювати думки і почуття, які клієнт звик придушувати;

5. Налагодити стосунки між ведучим і клієнтом;

6. Сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях;

7. Розвинути художні здібності і підвищити самооцінку;

8. Побічним продуктом арт-терапії є почуття задоволення;

9. Мистецтво приносить радість.

Спонтанне малювання та ліплення. Заняття образотворчим мистецтвом носять спонтанний характер – на відміну від ретельно організованої діяльності з навчання клієнтів малювання або рукоділля. При проведенні арт-терапії важливий творчий акт як такий, а також особливості внутрішнього світу творця. Керівники заохочують учасників висловлювати свої внутрішні переживання як можна спонтанно і зовсім не турбуватися про художню цінність своїх робіт. При описі творчої діяльності, в процесі якої суб'єкт спостерігає за розвитком своїх фантазій, не намагаючись свідомо впливати на них, Юнг використовував термін «активна уява». Хорошим прикладом застосування спонтанного фантазування в арт-терапії може служити методика, заснована на малюванні каракулів, коли клієнт без будь-якого попереднього задуму малює лінію, не відриваючи олівця від паперу. Сенс цієї вправи в тому, що, виконуючи його, клієнт спонтанно виражає свої поточні переживання. Коли члени групи зайняті малюванням каракулів, з глибини душі кожного спливає неусвідомлене. Після закінчення цього процесу учасникам пропонують спробувати визначити, що означають закарлюки, предмети або фігури, які з'явилися з підсвідомості.

У психоаналітичній теорії сублімація описується як один з механізмів психологічного захисту. У процесі сублімації асоціальні імпульси трансформуються (перетворюються) і спрямовуються на стимуляцію інших, соціально прийнятних форм поведінки, що призводить до компромісного задоволення вихідних (первинних) потреб, що є причиною цих імпульсів. Для ведучих психоаналітичного напрямку, що використовують арт-терапію, сублімація є основним поняттям, оскільки мистецтво може одночасно і перетворити такі почуття, як гнів, біль, тривога, страх, пригніченість, і допомогти їх висловити. При всій своїй абстрактності і символічності мистецтво дозволяє нам виражати в соціально прийнятній формі наші інстинктивні імпульси, завдяки чому ми до деякої міри звільняємося від них. Ті фахівці з арт-терапії, які відносяться до психоаналізу менш лояльно, вважають фрейдистську концепцію сублімації занадто обмеженою. Вони стверджують, що мотиви творчого самовираження автономні і іманентно притаманні особистості, а не є результатом тиску сексуальності чи агресивності.

Керівник групи терапії мистецтвом забезпечує групу необхідним матеріалом і проявляє максимум гнучкості для стимулювання художньої творчості приміщення повинно забезпечувати місце для рухів і гучних ігор.

Роль керівника – сприяти творчості. Учасники отримують інструкцію повністю віддатися своїм почуттям і не піклуватися про художність своїх творінь.

У структурі арт-терапевтичного заняття виділяються дві основні частини:

1) невербальна, творча, неструктурована. Основний засіб самовираження – образотворча діяльність. Використовуються різноманітні механізми невербального самовираження та візуальної комунікації (70% сесії);

2) вербальна, аперцептивна і більш структурована: словесне обговорення і інтерпретація намальованих об'єктів і викликаних асоціацій. Використовуються механізми невербального самовираження та візуальної комунікації (30% сесії).

Керівник психокорекційної групи, в якій застосовується арт-терапія, повинен

надати учасникам необхідні для художньої творчості матеріали та інструменти: фарби, глину для ліплення, а також деревинки, камені, клапти матерії, папір. Можна пропонувати членам групи приносити з собою будь-які матеріали, наприклад, мушлі або шматки кори. Місце занять має бути таким, щоб учасники могли шуміти і вільно пересуватися. Щоб забезпечити свободу творчого процесу, сам ведучий повинен якомога менше в нього втручатися. Членам групи треба сказати, щоб вони відкрито висловлювали почуття і не турбувалися про художню цінність своїх витворів. Вибір ведучим техніки роботи залежить від його теоретичних поглядів і від складу групи. Історично групова арт-терапія починалася як метод роботи з замкнутими клієнтами в лікарняних умовах. Поступово клієнти починали проявляти інтерес до творів інших і на ґрунті цього інтересу ставали більш комунікабельними. При роботі з людьми, що страждають на шизофренію, фахівці з арт-терапії, прагнучи сформувати у своїх клієнтів позитивну Я-концепцію, всіляко заохочують їх спроби самовираження. Внаслідок фрагментарного мислення при шизофренії малюнки хворих також вельми фрагментовані. Їм пропонують зображати зовнішній світ, щоб знизити тривожність і зменшити фрагментарність мислення. Недолік психокорекційних програм цього типу полягає в надмірній увазі до естетичних якостей результатів.

Психодинамічний напрямок у арт-терапії. Більшість фахівців з арт-терапії, що використовують у своїй практиці психодинамічний підхід, базуються на ідеях З. Фройда і К. Юнга, що стверджували, що художні твори в символічній формі виражають несвідомі процеси.

У гештальт орієнтованих групах арт-терапії керівники грають роль фасилітаторів. Вони спонукають учасників жити в сьогоденні і відкрито виражати свої почуття. Ведучий повинен бути здатний в процесі творчої роботи встановити відносини емпатії з клієнтом. Інтроспективне сприйняття виробів його творцем вважається більш інформативним, ніж зовнішня реалістичність закінченого твору. У процесі гештальт-терапії із застосуванням образотворчого мистецтва можна виділити певні стадії. На початку заняття керівник спонукає учасників до самоідентифікації за допомогою малювання або ліплення. Завдання він пропонує прості, щоб не викликати страх, послабити свідомий контроль і допомогти учасникам спонтанно висловити внутрішні відчуття. Члени групи просуваються від дослідження своїх внутрішніх переживань і відчуттів до розгляду себе в просторі і в часі, у відносинах з іншими. Таким чином на ранніх стадіях психокорекційного процесу кожен член групи працює поодиноці, і його робота носить суто індивідуальний характер. Керівник групи може направляти роботу учасника, пропонуючи йому, наприклад, виліпити з пластиліну те, що він сам в собі засуджує, а потім те, що схвалює. Можна попросити учасників зобразити будь-який настрій, що-небудь зі своїх фантазій або своє уявлення про любов, ненависть, красу, свободу тощо. Після виконання цього завдання учасники можуть спробувати описати свої переживання. При цьому завжди існує ймовірність, що при відображенні чого-небудь учасником такого, чим зайнята його уява, на поверхню вийдуть пригнічені їм емоції. І тоді з ними буде мати справу вся група. На пізнішій стадії роботи в групі учасники можуть отримати завдання розбитися на пари. Кожна пара отримує папір і кольорові олівці або крейду і намагається за допомогою художньої творчості встановити невербальну комунікацію на рівні внутрішніх переживань один одного. Деякі пари починають співпрацювати, інші змагаються, третя обмежить задумами. По закінченні роботи учасники описують свої реакції і спостереження. Не заохочується аналізування, інтерпретування і захист обраних образів. Альтернативною стратегією є використання ліплення з метою дослідження міжособистісних відносин. Членам групи пропонують закрити очі, після чого кожен повинен уявити кого-небудь, з ким у нього є тісні емоційні зв'язки, і виліпити образ свого уявлення про цю людину. Скульптурне зображення можна буде навіть зруйнувати, щоб дати вихід агресії. Після закінчення роботи керівник може поцікавитися в учасника, скільки енергії зображувані їм відносини забирають у нього в реальному житті, як можна розрізнити в скульптурі особистісні особливості персонажа і самого автора тощо. Існують і інші вправи – для

всієї групи в цілому. Наприклад, учасники можуть використовувати засоби образотворчого мистецтва для зображення свого уявлення про взаємини в групі і таким чином виявляти приховані конфлікти. Д. Райн любить пропонувати членам своїх груп розбитися на пари і швидко накидати портрети один одного, а потім обмінятися підписаними портретами. Обмін може супроводжуватися коментарями, в яких можна, наприклад, поділитися тим, які символи яким характеристикам особистості відповідають і чому.

Гуманістичні підходи до арт-терапії використовують як в групах розвитку особистості, так в інтенсивній індивідуальній чи груповій терапії. Їх мета полягає в тому, щоб досягти такого рівня усвідомлення, який влаштував б як ведучого, як і клієнта, так керівника групи. На цьому шляху до пізнання клієнтом самого себе ведучий, зі свого боку, повинен постійно проявляти гнучкість у використанні технічних прийомів роботи і ніколи не випускати з уваги актуальні потреби членів групи. Створювана групою атмосфера підтримки і турботи дозволяє кожному учаснику по-новому оцінити свої внутрішні переживання, відображені у візуальних образах, і при цьому проявити свій творчий потенціал так, як це не вдавалося зробити ніколи раніше.

Історично склалося так, що методам арт-терапії віддавалася перевага при роботі з важкими хворими, дітьми та підлітками, тобто у випадках, коли можливості вербальних засобів взаємодії між ведучим і клієнтом виявлялися обмеженими. Необхідно відзначити, що користь від застосування засобів образотворчого мистецтва в корекційних цілях можуть отримати і члени груп іншого типу. Наприклад, з допомогою цих засобів керівники груп можуть полегшити свою роботу з балакучими учасниками. Прийоми арт-терапії використовуються при дослідженні внутрішньосімейних проблем.

Найчастіше побоювання з приводу використання образотворчого мистецтва в психокорекційних цілях виникають у зв'язку з можливістю його дилетантського застосування при роботі з клієнтами, що мають нестійку психіку або емоційні розлади. Творче самовираження в ході проведення арт-терапії загрожує вибуховим вивільненням сильних емоцій. При цьому за відсутності твердого та досвідченого керівника деякі члени групи можуть виявитися буквально розчавленими власними почуттями. Індивіди з психотичними розладами, завжди готові повернутися до свого раннього травмуючого досвіду, можуть виявитися нездатними інтегрувати і осмислити свої підсвідомі переживання. У групах, що мають звичайний склад, це не має особливого значення. Але і в такому випадку, для того щоб художнє самовираження мало психокорекційний ефект, воно має бути частиною ретельно продуманої програми або загальногрупового завдання. Як мінімум, воно повинно передбачати можливість вербального супроводу невербальної творчої діяльності. Друге обмеження при використанні образотворчого мистецтва в психокорекційних цілях пов'язано з тим, що іноді буває важко зрозуміти, які саме аспекти застосовуваного методу викликають спостережувані позитивні зрушення. Свою роль тут може грати і процес малювання, і кінцевий результат цього процесу. Третій недолік арт-терапії полягає в тому, що глибоко особистий характер виконуваної клієнтом роботи може сприяти розвитку у нього нарцисизму і привести до відходу в себе, замість того, щоб сприяти саморозкриттю та встановлення контактів з іншими людьми. У деяких індивідів самовираження засобами мистецтва викликає дуже сильний протест, хоча для більшості, навпаки, такі способи самовираження є найбезпечнішими. В останні роки арт-терапія у все більшій мірі стає справою професіоналів. Про це свідчать спроби чіткого визначення її завдань і поява спеціальних програм підготовки до цього роду діяльності.

1.2. Питання для самоконтролю

- Як пов'язаний розвиток арт-терапії з розробками З. Фрейда?
- Які основні цілі та напрямки арт-терапії?
- Що являє собою процес сублимації?
- В яких умовах має відбуватися арт-терапевтичне заняття?

- Що таке спонтанне малювання? Які його особливості?
- Назвіть особливості психодинамічного напрямку арт-терапії? Чим від нього відрізняється гуманістична арт-терапія?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Спробуйте вигадати власні арт-терапевтичні вправи, які можна було б успішно використовувати як в роботі з дорослими, так і з дітьми.
- Чому, на Вашу думку, арт-терапія є ефективним засобом корекції майже у всіх можливих випадках? Спробуйте згадати або вигадати випадки, коли могло б було навпаки.

II. Практичні вправи

Вправа «Намалюй себе твариною»

Мета: знайомство з власним підсвідомим.

Методичні рекомендації. Клієнтам пропонують зобразити у вигляді тварини, з якою, на їх думку вони схожі. Після того як робота завершена проводиться індивідуальне або групове обговорення – на яку тварину схожий клієнт, якими рисами, притаманними цій тварині він володіє, ким би він хотів бути, яких рис йому не вистачає, але він хотів би їх мати.

Вправа «Малювання почуттів»

Мета: вивільнення від суперечливих почуттів.

Методичні рекомендації. Учасникам пропонують зобразити почуття та психологічні стани. Корисно пропонувати для зображення почуття, що складають дихотомію (кохання–ненависть, страх–сміливість). Далі проводиться обговорення малюнка з дослідженням і обговоренням значення цього поняття, ситуацій, котрі пов'язані з переживанням цього почуття, причин, які його викликають, способів подолання негативного стану.

Вправа «Пластилінова фігурка» (К. Рудестам)

Мета: пластилінова фігурка є відображенням сприйняття клієнтом самого себе.

Методичні рекомендації. Обладнання: пластилін.

1 етап. Інструкція: «Виберіть шматок пластиліну і візьміть його в руки. Тепер сядьте зручніше, закрийте очі і зробіть кілька глибоких вдихів – видихів... Дихайте повільно і глибоко. Прислухайтеся до свого подиху... Відчуйте, як з кожним видихом йде все зайве, і до вас приходить спокій, розслабленість... З кожним вдихом приходить новий ковток повітря, який поширюється по всьому тілу і робить його легким, умиротвореним... Почуйте свої думки... Відчуйте свої емоції.. Відчуйте своє тіло... Налаштуйтеся на себе...

Починайте повільно розминати пластилін, зігріваючи його своїми руками... Дозвольте своїм рукам створити з пластиліну яку-небудь фігурку...

Відкрийте очі, гляньте на свій твір, доповніть його, якщо захочете, до чого-небудь осмисленого, дайте фігурці ім'я – назву»

2 етап. Учасники в загальному колі представляються від імені своїх фігурок («Я – синя зірка») розповідають про себе – фігурці («Живу я в далекій Галактиці...»). Решта ставлять запитання («Зірка, чому у тебе такі колючі промені?...») і дають зворотний зв'язок.

3 етап. Ті учасники, які за допомогою питань і зворотного зв'язку здобули нове розуміння, можуть модернізувати свої фігурки.

Обговорення йде навколо питання: «Що дізналися про себе нового?»

Вправа «Парне малювання» (К. Рудестам)

Мета: ця вправа добре допомагає в дослідженні міжособистісних взаємин і конфліктів.

Методичні рекомендації. Нехай кожен учасник обере собі в партнери того, з ким він хоче познайомитися ближче або з ким у нього не з'ясовані стосунки. Між ними кладуть великий аркуш паперу, і кожен отримує кольорові олівці. Папір буде

простором для спільної творчості. Партнери починають з того, що дивляться один одному в очі. Потім вони мовчки починають спонтанне малювання на загальному листі паперу, висловлюючи таким чином свої почуття. Спілкуються вони тільки за допомогою ліній, фігур і квітів.

Закінчивши малювання, партнери можуть обговорити свої враження. Вони можуть поговорити про емоційні реакції на малюнки одне одного, звернути увагу на паралелі між особливостями малюнків і особливостями поведінки, які автор малюнків демонструє в групі. При цьому кожен з партнерів намагається дізнатися щось про іншого.

Вправа «Мої маски» (О. Горбатова)

Мета: дослідження різних сторін особистості.

Методичні рекомендації.

1 етап. Інструкція: «Намалюйте і виріжте по дві маски. Перша – повинна відображати наші найсильніші якості, а друга – вашу негативну іпостась... Відрекомендуйтеся колу в тій та іншій масці».

2 етап. Учасникам пропонується розбитися на мікрогрупи за принципом подібності негативних масок. У мікрогрупах йде обговорення на тему: «Чи справді «негативна маска» – негативна, і в яких сферах життя можна її використовувати?»

Обговорення йде навколо питання: «Що дізналися про себе нового?»

Вправа «Малюнок удвох» (О. Горбатова)

Мета: дослідження різних сторін особистості.

Методичні рекомендації. Учасники розбиваються на пари і отримують інструкцію: «Весь наш подальший процес повинен відбуватися в цілковитій тиші. Кожна пара мовчки бере один аркуш паперу і два олівця (по одному на кожного); сідає в зручне місце і починає малювати. Ваш загальний малюнок повинен бути готовий через 15 хвилин».

2 етап. Учасники сідають у загальне коло, представляють малюнки і розповідають про свої почуття, пов'язаних з процесом спільного малювання. Інші намагаються подивитися на чужі малюнки психоаналітично. Після чого висловлюють свої припущення на тему: який загальний фон настрою у тих хто малював; хто з них домінував у спілкуванні.

В обговоренні учасники проєктують ці фантазії на своє реальне життя.

Вправа «Малювання по колу» (О. Горбатова)

Мета: реконструкція негативних переживань в позитивному напрямку.

Методичні рекомендації. А. Учасників просять закрити очі і згадати що-небудь, що викликає у них негативне переживання. Потім, не відкриваючи очей, вони повинні зобразити це «щось» на аркуші паперу. Після цього дозволяється відкрити очі. Учасники вивчають свій малюнок.

Б. Кожен учасник передає свій малюнок сусідові злів, і той домальовує до нього які-небудь деталі за своїм бажанням таким чином, щоб малюнок придбав позитивну спрямованість. За бавовні ведучого малюнок передається по колу наступному учаснику, і так до тих пір, поки малюнок не повернеться до свого господаря. Потім учасники уважно вивчають отримані малюнки. Для створення фону можна включити мелодійну музику.

Вправа «Напишіть собі листа» (Л. Туріщева)

Мета: висловлення емоцій і почуттів в символічній формі.

Методичні рекомендації. Візьміть кілька різних кольорових аркушів (які використовуються для кольорового ксерокса), наприклад: сірий, фіолетовий, жовтогарячий, зелений, блакитний. Кольори аркушів можна міняти. На сірому аркуші формально опишіть ситуацію, що вас вибиває з колії або є причиною вашого поганого настрою. На фіолетовому – виразіть усі свої негативні емоції, які викликає у вас ця ситуація. Можна намалювати ці емоції на фізіономіях. На жовтогарячому аркуші постарайтеся сформулювати щось позитивне з наявної ситуації: стали мудрішим, відкрили нове і приємне для себе в інших тощо. На зеленому аркуші виявіть творчість:

напишіть притчу про те, що з вами відбулося, напишіть вірш, придумайте фейлетон, намалюйте цю ситуацію у вигляді коміксу тощо. На блакитному аркуші спробуйте дати самому собі пораду. Саме цей аркуш і є розв'язанням ваших проблем. Спробуйте побути мудрецем, від рішення якого залежить дуже багато чого.

Вправа «Пластиліновий світ» (К. Рудестам)

Мета: стимулювання творчості, дослідження ціннісних орієнтацій.

Методичні рекомендації. Кожен учасник отримує великий шматок пластиліну або глини. Група розбивається на підгрупи по 5-8 чоловік. Щоб атмосфера сприяла розслабленню, робота може йти під приємний музичний акомпанемент (флейта, клавесин тощо).

Припустимо, ви – один з п'яти або восьми учасників групи, що створює свій світ. Закрийте очі і уявіть собі, що можете зробити з пластиліну все, що захочете бачити в цьому світі. Працюйте з пластиліном закривши очі, щоб почуття і думки виражалися вашими пальцями. Коли фігура буде готова, помістіть її на підставку поруч з тими, що були виліплені іншими учасниками групи. Разом з ними, і вже відкривши очі, сконструйте цілісний світ з окремих частин. Якщо під час роботи у вас виникнуть будь-які почуття до партнера, вербалізуйте їх або висловіть у ліпленні. Коли ваш світ буде готовий, порівняйте його з тим, що було створено в інших підгрупах і обговоріть результати такої творчості.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10).

1. Яке малювання за кваліфікацією 3. Кратохвіла має на увазі посилення малюнку по колу, коли один починає малювати, інший Продовжує, щось додаючи тощо.

А. вільне малювання; Б. комунікативне; В. сумісне; Г. додаткове

2. Хто першим звернув увагу на той факт, що заняття творчістю допомагають хворому швидше одужати?

А. К. Юнг; Б. М. Наумбург; В. А. Хілл; Г. Е. Крамер

3. Який напрямок у арт-терапії робить акцент на розвитку «творчої мускулатури»

А. психодинамічний; Б. психоаналітичний;

В. гуманістичний; Г. біхевіористичних.

4. Основним механізмом корекційного впливу в арт-терапії є механізм

А. перенесення, Б. сублімація; В. витіснення, Г. проекція

5. Метою цієї вправи є створення «колективного образу» у відповідь на вибрані твори художньої творчості конкретного учасника, причому цей образ стає темою даного заняття:

А. «створення загального групового образу»;

Б. «створення групових фресок»;

В. «малювання каракулів», Г. «групове малювання»

6. Образотворче мистецтво відображає усі види підсвідомих процесів – страхи, конфлікти, спогади, мрії тощо.

7. Суть вправи «створення групових фресок», в тому що учасникам пропонується намалювати свій колектив і виділити себе в ньому.

8. Методика арт-терапії ґрунтується на тому припущенні, що внутрішнє «Я» відбивається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає спонтанно писати фарбами, малювати або ліпити.

9. К. Юнг вважав, що уява і творчість є рушійними силами людського існування.

10. У дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш часто використовується малювочна терапія, казкова терапія та музична терапія.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Спробуйте підібрати декілька арт-терапевтичних вправ і провести в декількох різних групах: спочатку в шкільному колективі, а згодом у власній академічній групі. Порівняйте як саме відбувалися тренінги: які особливості роботи з різними віковими групами ви помітили і яка специфіка роботи тренера.

- Розробіть власну класифікацію арт-терапевтичних технік при цьому намагайтесь обґрунтувати свою думку конкретними прикладами з теорії.

- Спробуйте подивитись на психодинамічну та гуманістичну арт-терапію з нової точки зору: як на один і той самий напрям, який вирішує однакові проблеми і відрізняється лише в глибині аналізу і аспектів, що відіграють провідну роль. Зробіть порівняльну таблицю особливостей цих підходів.

ТЕМА: ТЕМОЦЕНТРОВАНА ВЗАЄМОДІЯ У ГРУПОВІЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Мета: дослідити особливості використання методів темоцентрованих груп у груповій психокорекції, апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Cohn R.C. The theme-centered interactional method: Group therapists as educators / R.C. Cohn // Journal of Group Psychotherapy and Process. – 1970. – 2(2). – P. 19-36.

- Ronall R., Wilson B.J. Theme-centered interactional groups / R. Ronall, B.J. Wilson // Psychotherapyhandbook. NewYork: NewAmericanLibrary, 1980.

- Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.

- Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Історія виникнення та розвиток темоцентрованої взаємодії.
- Проживання-навчання. Динамічна рівновага.
- Постулати. Правила спілкування. Початок роботи в групі. Керівник як охоронець методу.

1.1. Теоретична довідка

В 1941 р. Р. Кон емігрувала в США, вже тоді вона була практикуючим психоаналітиком. Р. Кон кілька років працювала в Цюрихському Психоаналітичному інституті і приїхала в Нью-Йорк вже досвідченим фахівцем з індивідуальної та групової психотерапії. У 50-х рр., керуючи і навчаючи психоаналітиків, Р. Кон провела цикл семінарів з проблем контрперенесення, на яких знайомила як початківців, так і досвідчених психотерапевтів з тими аспектами їх власної особистісної динаміки, які можуть спотворити їх сприйняття клієнта і негативно вплинути на ефективність лікування. На початку заняття Р. Кон просила тиші і з характерною для неї відвертістю починала ділитися з учасниками своїми вільними асоціаціями у зв'язку з яким-небудь важким випадком з власної практики. Ця розповідь дозволяла слухачам дізнатися дуже багато про свого керівника, і про її клієнта. Крім того, вони мали можливість звернутися до власного досвіду, а також думок і почуттів, які виникли у них у зв'язку з описуваним випадком. Завдяки тому, що Р. Кон грала роль як керівника, так і учасника семінарів, в групі панувала продуктивна робоча атмосфера. Члени групи згадували випадки з власної практики, проводили аналогії між тими чи іншими аспектами свого життя, і таким чином тема контрперенесення, якій і був присвячений семінар, ставала для них живою та зрозумілою.

Ведучим, які брали участь в роботі, ставало ясно, що на семінарах вони несвідомо відтворювали ті ж конфлікти і зразки поведінкових взаємодій, з якими стикалися на своїх психокорекційних сеансах. Фактично у багатьох випадках ведучі грали по відношенню до групи роль клієнтів, а група при цьому ставала «терапевтом». Такі сеанси групової роботи використовувалися, щоб виявити й подолати фактори, що перешкоджають ефективній терапії, які і отримали назву контрперенесення.

Хоча таке кураторство мало на меті підвищення професійної кваліфікації її членів, особлива цінність семінарів полягала в їх психокорекційному ефекті. Замість того щоб розглядати інциденти які виникають у групі як відволікаючі моменти і прагнути до їх нейтралізації, Р. Кон, будучи добре підготовленим психоаналітиком, пішла по лінії найбільшого опору і стала головною увагу приділяти подіям, які, здавалося, вели групу від вирішення поставлених перед нею завдань. Р. Кон вдалося зрозуміти, що взаємодії між членами групи можна з успіхом використовувати при опрацюванні теми контрперенесення. В результаті професійні проблеми учасників семінару стали співвідноситися з проблемами розвитку їх особистості. Як керівник групи, Р. Кон намагалася зберігати рівновагу між запропонованою групі темою і супутніми роботами над нею взаємодіями між членами групи. Роль Р. Кон в організації групової роботи полягала у виявленні точок дотику між відносинами до явища контрперенесення проблемами окремих членів групи і тими подіями, що відбуваються у групі подіями, які могли б проілюструвати ці проблеми.

Контрперенесення як психоаналітичне поняття особливо добре піддається аналізу в рамках темоцентрованої взаємодії. Проте Р. Кон вдалася і до інших методів при зіставленні виникаючих у групі процесів з тими цілями та інтересами, заради яких працює група. У 1962 р., через сім років після проведення першого семінару з контрперенесення, Р. Кон застосувала свою вже добре відпрацьовану техніку для інших цілей. В одному випадку група співробітників великої промислової організації зібралася для обговорення проблем, що виникли у відносинах з адміністрацією. Під час обговорення спірних питань і причин конфліктів, що мали місце в даній організації, яскраво проявилися проблеми, що існували в межах самої групи. В іншому випадку групі психологів була запропонована тема «Оволодіння психологічними навичками». У ході роботи все ясніше ставало, наскільки важлива ця тема для розуміння різних аспектів групового та індивідуального навчання.

Хоча з метою розширення сфери застосування підходів, заснованих на методі темоцентрованої взаємодії (ТЦВ), було проведено безліч експериментів, ці групи зберегли свою початкову орієнтацію на навчальну проблематику. У Р. Кон завжди викликав подив контраст між жвавою атмосферою тренінгових груп і нудьгою, характерною для багатьох навчальних занять. Одна з цілей руху ТЦВ полягає в тому, щоб змусити викладача зійти з кафедри і вступити у взаємодію зі слухачами. ТЦВ, порівняно з багатьма традиційними методами, пропонує більш психологізований підхід до класних форм навчання. Підхід до групової психотерапії і внутрішньогруповими зіткненнями відрізняється логічністю і структурованістю. Впровадженням методики ТЦВ займається WILL (Workshop Institute for Living-Learning). Сьогодні цей інститут проводить семінари для викладачів, тренерів, бізнесменів, а також керівників психокорекційних груп у США, Канаді та Європі. Крім того, в інституті організуються різні типи групових занять як для професіоналів, так і для широкої аудиторії.

Проживання-навчання. Для того щоб розробити принципи методу темоцентрованої взаємодії і прийти до такого повного саморозкриття перед групою, Р. Кон повинна була вийти за межі власного психоаналітичного досвіду. В цьому методі більше запозичено не з психоаналітичної теорії, а з гуманістичної традиції й екзистенціальних принципів західної філософії.

Ілюстрацією цієї філософської спадкоємності може служити принцип проживання-навчання (living/learning). Термін був придуманий Н. Ліbermanом в установі WILL у 1966 р. Цей термін покликаний підкреслити той факт, що навчання,

психотерапія, зустрічі з новими людьми, будь-який життєвий досвід може чомусь навчити. При жвавому спілкуванні, в процесі якого зачіпаються які-небудь проблеми, завдання, теми, будь-яка людина опиняється в ситуації навчання на основі живого досвіду. Таке спілкування контрастує з «мертвим» навчанням, яке часто має місце в класі. Мета груп темоцентрованої взаємодії полягає в тому, щоб сприяти навчанням на основі живого досвіду. Терапевтичні результати при цьому досягаються в рамках моделі навчання і розвитку особистості, а не в лікування в медичному сенсі.

Зовнішнім каменем концепції навчання на основі живого досвіду є три *гуманістичні аксіоми*, взяті на озброєння лідерами руху ТЦВ:

1. Усі люди є самостійними психобіологічними елементами єдиного космосу. Іншими словами, всі люди одночасно і автономні і взаємозалежні. У членів групи заохочується визнання відмінностей як між ними, так і потреби в спілкуванні і взаємодопомоги.

2. Життєва активність і особистісне зростання члена групи, а також будь-яке рішення, яке до нього призводить, повинні поважатися. Все, що сприяє такій повазі, – гуманно, а все, що перешкоджає, – антигуманно. В межах групи кожен має право проводити дослідження і експерименти, взаємодіяти з іншими членами групи, реагувати на їхні емоції, вільно спілкуватися.

3. Свобода прийняття рішень обмежена як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. Разом з тим ці межі гнучкі і можуть розширюватися. Всі члени групи визнають, що наявний у них потенціал поведінкової свободи ніколи не може бути використаний повною мірою.

Для з'ясування власних потреб і потреб інших членів групи М. Ліберман розділив теми на п'ять *категорій*.

- *Дослідницькі* теми, допомагають членам групи розвинути міжособистісні відносини та відкрити нові інтереси. Кожен співвідносить з темою те, що має відношення до його власної особистості. Прикладом такої теми для групи розвитку особистості може бути: «Дізнаємось інших, розкриваючи себе», а для групи розвитку навичок – «Дізнаємось, до чого ми найбільше здатні».

- *Мобілізуючі* теми, які уточнюють дилеми, проливають світло на неясності та забезпечують готовність до роботи. Приклад такої теми: «Спільними зусиллями впораємось з труднощами».

- В темах *переживання* наголос робиться на необхідності усвідомлення готової ситуації («тут і зараз»). Такі теми зазвичай використовуються в групах, що складаються з членів однієї спільноти, клубу, сім'ї або учнів однієї школи, тобто у вже усталених колективах. Прикладами таких переживань можуть бути: «Я і ми» або: «Самостійність та взаємозалежність».

- В *експериментальних* темах акцент робиться на підвищення ефективності творчих підходів до вирішення «стійких» проблем, що досягаються з допомогою обігравання найрізноманітніших нових ідей. Прикладом таких тем є: «Пошук нових методів викладання математики», «Пошук нових способів спілкування зі своїми дітьми», «Чим я можу зараз ризикнути» тощо.

- *Оціночні* теми використовуються, щоб допомогти членам групи кинути погляд на своє життя, підвести підсумки і намітити цілі. Приклади таких тем є: «Я у себе вдома, у школі, на роботі», «Звідки я прийшов і куди я йду».

Кількість можливих тем необмежена, але при цьому важливі їх формулювання. У них повинні використовуватися особисті займенники, ствердні пропозиції, вони повинні добре запам'ятовуватися і бути дійсно проблемними. Бажано використовувати дієслівні форми та віддієслівні іменники, що підкреслюють момент руху і розвитку. Формулювання теми не повинно мати вигляд заголовка (наприклад: «Асоціальна поведінка у підлітків») або вид порядку денного, що складається для виробничої наради. Позитивні формулювання, наприклад «Пошук виходу із самотності», більш ефективні, ніж негативні, такі як «Проблема самотності». Правильно вибрані теми зачіпають за живе всіх учасників, викликають емоційний відгук та інтерес у всіх членів

групи і сприяють створенню специфічної атмосфери навчання на основі живого досвіду.

Динамічна рівновага – це вписування вершин трикутника «Я – Ми – Це» в групове середовище. Це основне поняття методу ТЦВ. Групи, в яких наголос робиться виключно на «Я» і «Ми», дають переважно емоційний, афективний досвід. Хорошим прикладом тут можуть служити популярні інкаунтер-групи. Результатом концентрації на «Я» і «Ми» стає інтерес до того, які члени групи відчувають страх або злість, причому вираження цих емоцій та їх обговорення вітається. На відміну від груп такою «процесуальною» орієнтації, ділові або навчальні групи, що працюють за заздалегідь підготовленим планом і орієнтовані на «зміст», роблять наголос на той аспект ситуації, яка виражається в «це». Основна увага тут може приділятися встановленню норм вироблення, розробки навчального плану, з'ясування того, які підручники треба замовити, або планування будь-якого іншого виду діяльності. При такому підході ефективність або неефективність роботи часто залежить від ступеня уваги або неувagi до інтропсихічних і міжособистісних процесів. Надто ревний працівник може повністю заблокувати будь-які групові процеси, а розсерджений викладач (або норовистий учень) створюють серйозні перешкоди для здійснення ретельно продуманого навчального плану.

На думку фахівців, практикуючих ТЦВ, ця методика є найбільш ефективним засобом дослідження і розвитку «Я», оскільки в процесі темоцентрованої взаємодії кожен з членів групи осмислює тему своїм власним, неповторним чином.

Коло, в яке вписано трикутник, позначає умови роботи групи. Сюди відносять час, місце, визнана всіма учасниками мета роботи групі та причини її створення, а також більш тонкі моменти – «цінності і впливу», а також «політико-історичне» становище, в якому працює створена груп. Теоретичний концепт кола глобальних чинників заснований на уявленні про те, що Всесвіт, по суті, неподільна і всі діючі у світі фактори взаємозалежні.

З глобальними чинниками керівник групи повинен поводитися так, щоб членам групи за наявності у них опору захотілося поділитися своєю проблемою з іншими: це розрядить надмірно емоційну обстановку і тим самим буде сприяти більш ефективній роботі групи. Якщо керівник групи є чужинцем, а всі учасники добре знають один одного, такий глобальний фактор може виявитися особливо важливим. Досвідчений керівник, перш ніж зайняти своє місце у такій групі, буде намагатися дослідити ситуацію. У практиці Р. Кон був один невдалий випадок, коли вона запропонувала провести семінар, присвячений взаєминам персоналу психіатричної клініки, і, тільки прийшовши на перше заняття, дізналася, що співробітники, що були в опозиції до головного лікаря, взагалі вирішили не з'явитися.

Техніка ведення груп ТЦВ може широко варіювати в залежності від життєвого досвіду керівників і рівня їх спеціальної підготовки, в тому числі ступеня знайомства з методом інкаунтера, гештальт-групами, психодрамою та іншими підходами. Крім загальних технічних прийомів, які застосовуються і в інших групах, група ТЦВ використовує специфічний структурований підхід до занять. Іноді буває важко провести чітку межу між методами та керівними філософськими принципами ТЦВ, оскільки фактори, що визначають напрямок, в групах ТЦВ процесів, розглядаються як загальнолюдські проблеми і феномени, а не просто як правила ведення занять.

З основних гуманістичних аксіом, які підкреслюють нерозривний зв'язок потреб у свободі і взаємозалежності безпосередньо впливають два постулату. Перший постулат говорить, що *кожен – сам собі голова*. Цей постулат робить акцент на уявленні про фундаментальну, хоча завжди обмежену автономію членів групи і на відповідальності кожного за свої дії та рішення в групі. «Сам собі голова» усвідомлює свої потреби і цілі, а також своє сприйняття реалій, інших людей і зовнішніх обставин і задовольняє свої потреби з урахуванням інтересів усіх, хто має до цього відношення. Керівник прагне до того, щоб учасники відчували відповідальність за свої вчинки і не намагалися її уникнути. Він підштовхує учасників занять до того, щоб ті брали і

віддавали те, що вони самі хотіли б віддати або отримати – як у групі, так і в реальному житті. Якщо учасник має намір мовчати, керівник групи просто допомагає йому усвідомити цей вибір. «Сам собі голова» потребує періодичних нагадувань про те, що він відповідає за свої дії і рішення, особливо якщо вони впливають на життя інших людей. Але цей постулат не є правилом, яке нав'язується в групі за розсудом керівника, це – правда життя, яку ніхто не може заперечувати. Оскільки люди дуже часто відмовляються від своїх прав і чекають дозволу від інших, цей постулат допомагає кожному члену групи активно усвідомлювати відповідальність за те, що він її отримує, і за те, що він віддає.

Сам керівник групи також дотримується цього принципу. Фактично цей постулат допомагає керівнику скинути з себе тягар авторитарності і спонукає членів групи до самостійного розширення своїх можливостей і діапазону вибору. «Сам собі голова» не означає «що хочу, те і роблю». Егоцентрична поведінка будь-якого члена групи надає руйнівний вплив на інших її членів і на те що відбувається в групі, тоді як позиція «сам собі голова» передбачає усвідомлення внутрішніх і зовнішніх факторів і відповідальності за свої дії та їх наслідки.

Другий основний постулат груп ТЦВ – це *пріоритетність перешкод*. Буває так, що який-небудь член групи не може включитися в її роботу з причин емоційного характеру. В даному контексті перешкодами є будь-яка думка або почуття, яке відволікає індивіда від повноцінної участі в роботі групи. Це може бути якась зовнішня обставина, наприклад пониження в посаді на роботі або сварка з чоловіком. Або це може бути внутрішньогрупові обставини, наприклад недозволені емоційні проблеми, що виникли між членами групи. Перешкодами можуть бути і події, що мають позитивне забарвлення, такі як просування по службі або бурхливий роман. У будь-якому випадку така перешкода має пріоритет, і той, кого вона стосується, повинен виявити її і розібратися з нею. Перешкоди на рівні групи іноді більш пріоритетні, ніж перешкоди на рівні окремої особистості. Наприклад, у групі, орієнтованій на вирішення проблеми, зовнішні обставини можуть зажадати негайних спільних дій, не залишаючи часу на аналіз індивідуальних реакцій членів групи. У цьому випадку обговорення особистих питань має бути відкладено.

Завдання керівника в даному випадку – заохочувати членів групи до вирішення своїх проблем, так щоб вони могли бути повністю залучені в життя групи і група могла продовжувати свою роботу. Оскільки цей постулат часто формулюється як основне правило ще до початку першого заняття, передбачається, що члени групи самі будуть давати знати про перешкоди до їх участі у справах групи. Однак уважний керівник і сам зрозуміє, що член групи чимось засмучений або його щось відволікає, і допоможе впоратися з проблемою.

Перешкоди бувають особливо вираженими, коли робота групи позбавлена психокорекційної спрямованості, як це буває на семінарах у навчальних закладах та інших організаціях.

Вирішувати проблеми відразу по мірі їх виникнення необхідно для того, щоб повертати членів групи до пункту, де вони знову зможуть взяти участь у груповій роботі. Часто для учасників буває досить просто поділитися своїм занепокоєнням з іншими. Але трапляється, що учасник настільки засмучений, що це виправдовує проведення з ним психокорекційної роботи. В таких випадках для вирішення проблем з перешкодами можуть бути корисними прийоми, запозичені з інших підходів, наприклад вправа типу «кола які розходяться» з гештальт-терапії. У процесі усунення перешкод керівник повинен мати на увазі, що учасник повернеться до роботи над темою, як тільки буде в змозі це зробити.

Правила спілкування. Для полегшення здійснення двох головних постулатів груп ТЦВ запропоновано безліч правил спілкування. Ці допоміжні правила не обов'язково доводити до відома членам групи на самому початку роботи, але керівник повинен частіше про них згадувати, щоб сприяти кращому функціонуванню групи.

1. *Говорити тільки від свого імені.* Учасників закликають говорити лише від першої особи і в однині, щоб підкреслити їх особисту відповідальність за свої думки і почуття. Слова «ми», «всі» і тому подібні часто вживають з метою завуалювати потенційну незгоду або уникнути перевірки. Вживаючи займенники переважно першої особи і однини, члени групи виявляються змушені розрізняти свої погляди і погляди інших людей і не проектувати на оточуючих свої власні відносини і почуття.

2. *Супроводжуйте питання твердженнями.* Питання в чистому вигляді призначені виключно для отримання інформації. Фахівці з гештальт-терапії підкреслюють, що питання часто маскують приховані затвердження (наприклад, за питанням «Невже ви дійсно вважаєте, що ця програма буде працювати?», ховається впевненість у тому, що ця програма працювати не буде). Питання дають можливість уникнути ризику, пов'язаного з висловлюванням своїх думок, тоді як заяви від свого імені є формою справжнього спілкування і допомагають підвищити самоусвідомлення. У групах ТЦВ керівники спонукають членів групи висловлювати свою точку зору замість того, щоб задавати питання.

3. *Як можна довше утримуйтеся від особистісних оцінок.* Інтерпретування поведінки інших може бути наслідком особливої проникливості. Але, як правило, воно змушує інших ставати в захисну позицію.

4. *Уникайте узагальнень.* Узагальнення змінюють напрямок процесів, які відбуваються в групі. Це не завжди бажано. Керівники спонукають членів групи висловлюватися конкретно і по суті теми. Розумні узагальнення можуть бути корисними для ув'язки одного з іншим.

5. *Усвідомлюйте суб'єктивність сприйняття інших.* Членам групи нагадують, що їхні думки про інших – це тільки думки і що ніхто не володіє монополією за істину. Членів групи спонукають до обміну враженнями і до розуміння того, що особисте ставлення у кожного може бути упередженим. Таким чином можна перешкоджати особистим нападам і пошукам козла відпущення.

6. *Сторонні розмови не повинні ігноруватися.* Сторонні розмови між двома і більше членами групи, подібно перешкоджати, якщо вони мають пріоритет. Такі розмови часто містять багато важливої для роботи в групі інформації і можуть бути проявом загальмованості або ворожості окремих членів групи. Керівнику слід в м'якій формі запропонувати поділитися змістом розмови з усією групою, а його учасники самі вирішать, чи йти їм за цією пропозицією.

7. *Говоріть по черзі.* Ясно, що коли двоє або більше членів групи говорять одночасно, це не сприяє згуртуванню групи. Членів групи треба закликати до того, щоб вони говорили по черзі.

8. Якщо двоє або більше людей захотіли заговорити одночасно, треба дати їм можливість *самостійно домовитися про черговість*. Всіх бажаючих поговорити закликають до того, щоб вони коротко обговорили між собою причини, по які кожний з них хоче висловитися негайно. Таким чином визначається черговість висловлювань. Це роблять самі зацікавлені члени групи, а не її керівник.

9. У спілкуванні будьте *щирими і виборчими*. Розмови повинні бути відвертими і в той же час виборчими: відвертими у сенсі правдивості і щирості, а виборчими у тому сенсі, що не всім, що є на душі, слід ділитися з іншими. Учасники повинні усвідомлювати свої думки і почуття і усвідомлено вирішувати, що вони будуть говорити або робити. Оскільки кожен з членів групи сам собі голова, він сам вибирає, чим ділитися з групою. Кожен повинен бути впевнений, що зможе бути відвертим, якщо вважатиме за потрібне, і що група в цьому сенсі не буде чинити на нього тиску.

Виборча щирість необхідна і для керівників груп. Керівники, як ніхто інший, повинні інтегрувати свої потреби віддавати і отримувати з функціями, які вони виконують. Керівник часто змушений утримуватися від коментарів, які могли б вплинути на роботу в групі. Прояв гніву з боку керівника у відношенні кого-небудь з членів групи може не завжди бути доречним. Що стосується щирості керівника, то «дати менше, ніж потрібно, – злодійство, дати більше – вбивство». Якщо член групи

завдяки висловом керівника дійсно починає краще розуміти себе, не відчуваючи при цьому почуття протесту, таке висловлювання керівника корисно. Це особливо справедливо тоді, коли почуттям гніву діляться з керівником багато інших членів групи. У будь-якому випадку головне – своєчасність і доцільність висловлювання. Щирість у тому, що стосується теми роботи групи, є неодмінною умовою. Вибірковість керівника може знижуватися в міру того, як між членами групи встановлюються більш тісні відносини. Наприклад, керівник, який працює з групою над темою «Удосконалення викладацьких навичок», може поділитися власним викладацьким досвідом або розповісти про свою роботу з цікавим клієнтом при обговоренні явища контрперенесення.

Початок роботи в групі. Функції керівника на початку роботи в групі ТЦВ більш структуровані, ніж це прийнято в більшості інших груп, і особливо чітко ця структурованість проявляється на першому груповому занятті. Якщо В. Шутц зазвичай починав роботу в інкаунтер-групі з невербальних вправ, Р. Кон спрямовувала свої зусилля на створення атмосфери зацікавленості та невимушеності. Вона намагалася знизити тривогу, створити робочу атмосферу і водночас зорієнтувати членів групи на роздуми на задану тему. Улюблений спосіб Р. Кон починати роботу, застосовувався нею в ранній період, відомий як «техніка триразового мовчання». Періодів мовчання зазвичай буває три. У першому періоді членам групи пропонують сидіти тихо, з закритими очима. Вони отримують завдання прислухатися до себе, зосередитися на вершині трикутника, яке відповідає поняттю «Я», і сконцентрувати усі свої думки і почуття на тому, наскільки підходящою здалася їм тема роботи групи, коли вони вирішили відвідувати заняття. Після декількох хвилин мовчазних роздумів керівник виступає з такою пропозицією, а саме: відкрити очі, «повернутися в групу» і відчути, як в ній перебуваєте «тут і зараз». Увага на цьому етапі фокусується на тих почуттях і відчуттях, які виникають у зв'язку з іншими членами групи. Цей період відповідає вершині вписаного в коло трикутника, яке позначає поняття «Ми». Третій період мовчання пов'язаний з виконанням завдання, яке заздалегідь підібране керівником так, щоб зв'язати разом «Я», «Ми» і «Це» і дати кожному члену групи уявний досвід роботи у групі ТЦВ. Наприклад, можна попросити кожного члена групи вибрати в ній того, чия участь, на їх погляд, буде більш всього сприяти роботі по темі «Вчимося віддавати і отримувати».

В кінці періоду триразового мовчання починається власне взаємодія членів групи. Керівник в м'якій формі пропонує обмінятися можливо більшим числом думок і описати відчуття, які виникли при використанні «техніки триразового мовчання». По ходу справи керівник в неформальній манері знайомить групу з основними правилами поведінки. Наприклад, керівник нагадує членам групи про те, що тут кожен сам собі голова і тому несе відповідальність за те, що він дає групі, і за те, що він отримує від неї. Далі керівник повідомляє, що перешкоди мають пріоритетне значення, тому будь-які виниклі у учасника емоції (наприклад, занепокоєння або злість), що відволікають його від повноцінної роботи в групі, є проблемою, яку потрібно негайно вирішувати.

Р. Кон любить користуватися медитативним мовчанням, так як воно допомагає учасникам зосередитися на думках про теми занять та про свою участь у роботі групи. Однак Р. Кон попереджає, що застосування «техніки триразового мовчання» небажано в групі, в якій можна передбачити наявність тривоги або виникнення захисних реакцій понад звичайного. У такій групі мовчання може тільки посилити рівень тривоги. Відповідно, якщо члени групи відвідують семінари вимушено, більше користі принесе інший спосіб початку першого заняття, такий, який дозволить подолати упередження учасників. Наприклад, перед початком роботи керівник може поділитися деякими особистими міркуваннями, розповісти про те, що привело його на цей семінар.

Часто спосіб початку роботи може бути спеціально підібраний у відповідності з темою першого заняття.

Можна використовувати будь-який вступ, аби він стимулював членів групи до пошуку власних способів підключення до теми. Вдалий вступ призведе до більш

продуктивної взаємодії на задану групу тему. Керівнику слід підтримувати в групі динамічну рівновагу. Крім підтримки рівноваги у трикутнику «Я – Ми», керівник є зразком для самоздійснення учасників, демонструючи власні щирі реакції, відповідальність за свої думки і почуття, а також уважне ставлення до реплік і коментарів інших членів групи. Іншими словами, керівник, залишаючись керівником, в той же час виступає у ролі звичайного учасника. Р. Кон відзначає, що в групах, що тільки почали роботу, в учасників спостерігається тенденція звертати більшу частину своїх перших реплік швидше до керівника, ніж до решти членів групи. Р. Кон наполягає на тому, що керівник групи ТЦВ з метою підтримки конструктивної атмосфери в групі повинен відповідати на такі репліки відкрито і прямо. На відміну від керівника аналітичної групи, який може проігнорувати коментарі та запитання членів групи або ухилитися від них шляхом інтерпретацій або непрямих відповідей, керівник групи ТЦВ зазвичай відповідає прямо і щиро. Так, наприклад, членом групи, який висловив свою тривогу, Р. Кон могла у відповідь поділитися своїми почуттями. Того, хто попросив поради щодо вирішення конкретної проблеми, Р. Кон могла запитати про деталі проблеми; або ж в цьому випадку вона могла привести приклади своїх рішень аналогічних проблем, які зустрічалися в її житті або практиці. Таким чином члени групи отримували імпульс для пошуків власного рішення. Також Р. Кон намагалась виділити позитивний аспект коментарів будь-якого з членів групи. Негативні почуття, на її переконання, інтегруються легше, коли в учасників групового процесу виникає почуття взаємної довіри і прагнення до турботи один про одного.

Надзвичайно важливим аспектом керівництва, особливо на початковому етапі роботи групи, є формування чітких уявлень про особливості конкретної ситуації, в якій проходять заняття і яка на схемі позначена колом. Р. Кон підкреслювала важливість попередньої роботи, яка полягає в отриманні інформації про те, хто хоче взяти участь у семінарі, хто не хоче, хто платить, яким буде приміщення, чи тимчасові обмеження тощо. Після отримання всієї можливої інформації Р. Кон використовувала свою фантазію, щоб визначити можливі теми, уявити реакцію членів групи, подумати про вступні процедури та їх вплив на рівень тривоги учасників, а також про потреби членів групи і про досвід, який вони зможуть отримати. Іншими словами, керівник групи заздалегідь продумує власні потреби, гіпотетичні потреби групи і завдання першого групового заняття.

Керівник як охоронець методу. Протягом всього існування групи її керівник виступає як охоронець методу і робить безліч дій, спрямованих на підтримку динамічної рівноваги в групі. Один з канатів, на якому треба втриматися, протягнуть між вершинами «Я – Ми – Це» трикутника. Спонукаючи членів групи вийти за межі власних почуттів і ближче підійти до заданої теми може бути непросто. Зазвичай люди приділяють більше уваги собі і своїм внутрішнім процесам, ніж обговорюваній темі.

Наприклад, Е. Шаллі відзначає, що на початку роботи групи всі її члени більшою чи меншою мірою *стурбовані такими проблемами*: своїм самовизначенням (хто я в цій групі і яке моє місце в ній?); своєю значимістю (боротьба з іншими за сфери контролю і впливу); співвідношенням своїх потреб з груповими (чи буде група відповідати моїм індивідуальним потребам?); наданим у групі прийомом і можливим ступенем близькості з її членами (сподобаюся я членам групи і наскільки близьким стану для інших?).

Ці емоційні проблеми проявляються занепокоєнням членів групи, яке на ранніх етапах її існування цілком виправдано. І тут вирішальне значення має здатність керівника направити це занепокоєння в потрібне русло, але так, щоб не пожертвувати при цьому внеском учасника в роботу групи і не перешкодити тим, що відбувається в ній природним змінам.

В групі змінам, що відбуваються сприяє застосування техніки «моментального знімка». У якийсь момент керівник перериває обговорення та просить учасників зафіксувати свої думки і відчуття. Потім керівник просить кожного учасника по черзі дуже коротко описати свої враження на даний момент. Він закликає не перебивати

один одного і говорити швидко, один за іншим по колу. Таким чином група отримує інформацію, що стосується того фактора групової роботи, який відповідає поняттю «Ми». Керівник закликає членів групи бути гранично лаконічними: «Мені страшно» або: «Я абсолютно спокійний».

Керівник при цьому діє як охоронець методу в тому сенсі, що він безпосередньо сприяє навчанню на основі живого досвіду, намагаючись підтримувати динамічну рівновагу між факторами, відповідними поняттями «Я – Ми – Це». У міру розвитку групи ТЦВ її керівник втручається в події все рідше і рідше. Однак його роль в групі залишається істотною, навіть якщо досвід керівництва мають і інші її члени. Якщо членам групи припадає зосереджувати свою увагу на декількох завданнях одночасно, це може відбитися на ефективності роботи. Буває так, що окремі учасники повністю заволодівають увагою групи або, навпаки, замикаються в собі і віддаються власним переживанням. Інші члени групи можуть залишити це без уваги. У такому випадку виправити ситуацію може втручання керівника. Щоб група отримала новий корисний досвід, керівник може використовувати методи інкаунтер-груп, психодраму, прийоми гештальт-терапії або будь-які інші – залежно від характеру отриманої ним підготовки. Наприклад, керівник групи ТЦВ, що має досвід психоаналізу, може інтерпретувати деякі форми поведінки в групі, використовуючи концепцію перенесення. Проте члени групи весь час залишаються в положенні «сам собі голова» і в разі виникнення у них будь-яких проблем самі відповідають за свої рішення. Разом з тим від членів групи, на відміну від керівників, не потрібно постійне визнання процесів, що відбуваються в групі в цілому.

У групах, що працюють над темами, що мають виражений міжособистісний характер, такими як «Моя участь у групі» або «Аналіз моїх відносин», члени групи при обговоренні теми орієнтуються на поняття «Ми» і «Я». Якщо тема має академічну спрямованість, динамічна рівновага може бути забезпечена шляхом додання їй більш особистісного звучання, що поживить роботу в групі. У групі, яка не має психокорекційної спрямованості, керівник використовує свої повноваження для того, щоб «берегти» тему. Такий керівник повинен балансувати між заохоченням достатньої особистої залученості в груповій взаємодії і прагненням уникати мати справу з серйозною патологією. Керівник може віддати перевагу відмовитися від дослідження сильних внутрішніх переживань у членів групи, які страждають тими чи іншими розладами, і замість цього зробить наголос на фактах, які можуть підвищити їх самооцінку або які мають більше відношення до інших членів групи або до обговорюваної теми. Наприклад, якщо у когось є серйозні проблеми по частині спілкування, їх можна визначити як ознаку того, що ця людина потребує визнання, і використовувати як стимул для дослідження його стилю взаємодії з іншими членами групи.

У психокорекційних групах ТЦВ неявною темою є «Поліпшення самопочуття», і безпосереднє відношення до цієї теми має зізнання себе та інших. У деяких групах керівник навмисно приймає на себе функцію фігури, яка володіє батьківським авторитетом і якій члени групи чинять протидію. У групах ТЦВ керівники ведуть себе відкрито і прямо.

1.2. Питання для самоконтролю

- Поясніть як виникла і розвивалась тема центрована взаємодія?
- Як відбувається проживання-навчання?
- Поясніть поняття «динамічна рівновага».
- Які правила спілкування у психокорекційній групі?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Керівник як охоронець методу.
- Можливості поєднання темоцентрированої взаємодії з іншими напрямками групової психокорекції

II. Практичні вправи

Вправа «Вибір теми» (Р. Кон)

Мета: Для роботи в групах ТЦВ необхідна тема, по якій досягнута згода. Це найбільш характерна їх особливість. Як тільки тема обрана, для продовження роботи в групі можна використовувати будь-які вправи, запозичені з інших підходів до роботи з групами, підтримуючи при цьому динамічну рівновагу групи ТЦВ.

Методичні рекомендації. Керівник повинен мати відповідну підготовку. Зрозуміло, на конкретній темі може зосередитися робота будь психокорекційної групи.

Теми можна організувати за ступенем їх спрямованості на вершини трикутника ТЦВ, яким відповідають Я, Ми і Це. По мірі роботи керівник буде намагатися підтримувати динамічну рівновагу між цими точками. Нижче наводяться типові теми для груп ТЦВ, з яких керівник групи може зробити свій вибір.

«ЦЕ»

- Бути чоловіком/жінкою;
- Справляємося з негативними емоціями;
- Що означає бути керівником?;
- Відповідальність: те, що можна мати, взяти на себе і применшити;
- Як і за що триматися і з чим розлучатися?;
- Переживання і спостереження групової динаміки;
- Прийняття ризику;
- Набуття відчужених сторін своєї особистості

«Я»

- Розширення розуміння ;
- Як залишитися собою в групі;
- Виявлення і розширення власних ресурсів;
- Як знайти в групі власну тему;
- Як визначити свій курс;
- Як розкрити себе у грі;
- Творчий підхід до своєї роботи;
- Розвиток здатності бути почутим;
- Розчищення шляхів для сексуального самовираження;

«МИ»

- Віддаємо належне відмінностям між людьми;
- Як прийняти і врівноважити свої потреби в близькості і дотримання дистанції;

- Як створити систему самопідтримки;
- Бути на самоті/бути з іншими;
- Висловлюємо свої потреби і відповідаємо на чужі;
- Становлення групи;
- Як слухати і бути вислуханим;
- Пізнаючи інших, даємо іншим пізнати себе;

Ведучий обирає тему, а потім починає роботу в групі, застосовуючи техніку триразового мовчання.

Вправа «Триразове мовчання» (Р. Кон)

Мета: встановити атмосферу конструктивності і орієнтувати учасників на обрану тему.

Методичні рекомендації. Припустимо, що обрана тема «Пізнаючи інших, даємо іншим пізнати себе». Техніка триразового мовчання передбачає три стадії.

По-перше, закриємо очі, сядемо зручніше і будемо думати про те, яке значення ця тема має для нас. По-друге, після декількох хвилин роздумів про тему відкриємо очі, повернемося до групи і усвідомлюємо свої почуття в зв'язку з тим, що ми зараз знаходимося в даній групі.

Третій період мовчання включає завдання об'єднати існуючі в групі вимірювання, яким відповідають Я, Ми і Це. У зв'язку із запропонованою темою треба мовчки вибрати кого-небудь в групі, може бути того, чия зовнішність здається цікавою,

з ким би ви хотіли познайомитися. Уявіть, що ви питаєте у нього що-небудь про нього. Потім уявіть, що ви ділитесь з ним якимись відомостями про себе.

Після третього періоду мовчання ви можете повідомити групі що завгодно з приводу обраної теми і ваших вражень, думок і почуттів. Пам'ятайте, що ви сам собі голова і самі відповідаєте за те, що вкладаєте в групу, і за те, що отримуєте від неї.

Вправа «Двостадійне мовчання» (Б. Вілсон)

Мета. застосовувати у групі мовчання для роздумів і особистісного зростання.

Методичні рекомендації. Це вправа дуже коротка, і її можна проводити в будь-який момент роботи в групі. Вона найбільш корисна, коли учасники групи прагнуть вжитися в тему, але не можуть реагувати на неї спонтанно, не можуть повністю пропустити її через свої емоції.

Спочатку посидьте в мовчанні і зверніться до ваших думок і почуттів з приводу теми, яка опинилася в сфері уваги всієї групи. Через декілька хвилин, продовжуючи сидіти все так само мовчки, на підставі тих думок і почуттів, до яких тільки що зверталися, подумайте, що ви можете зробити в зв'язку з цією темою.

Ця вправа широко використовується, щоб призупинити в групі процеси і попросити учасників визначитися з їх роллю і обов'язками по відношенню до сформульованої в явній формі або неявній теми для групи.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 5 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Засновником теомцентрованої взаємодії є...

А. Р. Кон; Б. К. Рудестам; В. Р. Рональд; Г. Н. Ліберман;

2. Засновником терміну «проживання – навчання» є...

А. Р. Кон; Б. К. Рудестам; В. Р. Рональд; Г. Н. Ліберман.

3. Специфіку підходу теомцентрованої взаємодії зумовили основи:

А. гуманістичної психології; Б. психоаналітичної теорії;

В. гештальт-терапії; Г. арт-терапії.

4. Для з'ясування власних потреб і потреб інших членів групи М. Ліберман розділив теми на ...

А. три категорії; Б. чотири категорії;

В. п'ять категорій; Г. немає вірної відповіді.

5. Вкажіть термін, який не відноситься до методики групової теомцентрованої взаємодії:

А. «проживання-навчання»; Б. динамічна рівновага;

В. м'язовий панцир; Г. перенесення і контрперенесення.

6. Динамічна рівновага – це вписування вершин трикутника «Я – Ми – Це» в групове середовище.

7. Дослідницькі теми проливають світло на неясності та забезпечують готовність до роботи.

8. Зовнішнім каменями концепції навчання на основі живого досвіду є три гуманістичні аксіоми, взяті на озброєння лідерами руху ТЦВ.

9. Сублімація як психоаналітичне поняття особливо добре піддається аналізу в рамках теомцентрованої взаємодії.

10. Усі люди є самостійними психобіологічними елементами єдиного космосу.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Доберіть теми для теомцентрованої взаємодії в учнівському колективі підлітків.
- Доберіть теми для теомцентрованої взаємодії серед студентів.

РОЗДІЛ 3. НАПРЯМИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ ВІКОВИМИ ГРУПАМИ

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ

Мета: проаналізувати завдання, принципи та методи психокорекційної роботи з дітьми та підлітками; розглянути показання для застосування групової форми психокорекційної роботи, рекомендації з формування дитячої психокорекційної групи; вивчити способи оцінки ефективності роботи шляхом виконання практичних вправ.

Рекомендована література:

- Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2004. – 271 с.
- Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 179 с.
- Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
- Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.
- Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
- Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 271 с.
- Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. для студ. пед. вузів / С.Д. Максименко; Міністерство освіти України. - К.: НПЦ Перспектива, 1998. - 216 с.
- Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Тостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Мета, завдання та принципи психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.
- Методи корекційної роботи з дітьми та підлітками.
- Показання для застосування групової форми психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.
- Рекомендації з формування дитячої психокорекційної групи.
- Організація групової роботи з дітьми та підлітками.
- Оцінка ефективності проведеної психокорекційної роботи.

1.1. Теоретична довідка

Мета групової психокорекційної роботи полягає у відновленні психічної єдності особистості через нормалізацію міжособистісних відносин.

Грунтуючись на положеннях вітчизняної психології про структуру і динаміку віку та розуміння процесу психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, реалізованого через співробітництво з дорослими у формі засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом інтеріоризації, можна виокремити три основних *напрями в постановці корекційної мети*: оптимізація соціальної ситуації розвитку; розвиток видів діяльності дитини; формування вікових психологічних новоутворень.

Психокорекційна робота з дітьми та підлітками визначається такими основними *принципами*:

1. *Єдність діагностики і корекції*. Корекційній роботі передують діагностика, що сприяє уточненню діагнозу та дозволяє оцінити ефективність корекційної роботи.

2. *Діяльнісний принцип корекції*. Основним засобом корекційно-розвивального впливу є взаємодія дорослого і дитини.

3. *Орієнтація на зону найближчого розвитку* дитини. Корекційна робота з дитиною не буде ефективною поза межами зони найближчого розвитку.

4. *Спрямованість психокорекційної роботи «згори донизу»*, тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів.

5. Принцип *нормативності* – орієнтація на еталони розвитку у певному віковому періоді при проведенні корекційної роботи та оцінці її ефективності.

6. *Урахування системного характеру* психічного розвитку. Корекційна робота спрямовується на усунення причин відхилень розвитку.

7. Принцип *«заміщуючого онтогенезу»*. Корекційна робота повинна розпочинатися з тієї «точки», яка спричинила початок відхилень оптимальної програми розвитку.

Методи корекційної роботи з дітьми та підлітками. Сьогодні існує безліч різних психокорекційних вправ, що використовуються у груповій роботі з дітьми та підлітками, проте всі вони є конкретним втіленням таких напрямів як: ігротерапія, арт-терапія (образотворча, казко-, музико- тощо), поведінкова терапія (різні види тренінгів, психогімнастика), соціальна терапія. Як вже зазначалося, переважна більшість методів пов'язана з теоретичними традиціями зарубіжної психології, що дуже своєрідно тлумачать природу психічного розвитку дитини, а, отже, – і складність відхилень у ньому. Вітчизняна психологія напрацювала чималий досвід у галузі психокорекційної роботи. Відповідно до принципу психокорекції із урахуванням вікової категорії пропонується і вибір моделей діяльності: гра, образотворча діяльність, сприйняття казки, спілкування з однолітками тощо. Зважаючи на назви пропонованої роботи з дітьми, можна помітити схожість у підходах зарубіжних і вітчизняних психологів. Ґрунтовний, виважений аналіз можливостей обох підходів допоможе оптимально використовувати набутий досвід для організації психокорекційної роботи з групами дітей і підлітків.

Показання для застосування групової форми психокорекційної роботи з дітьми та підлітками. Групова форма психокорекційної роботи широко застосовується при вирішенні різних складних ситуацій, що виникають у процесі психічного розвитку дитини, а також для профілактичної та загальнорозвиваючої роботи. Однак, особлива специфіка кожного методу визначає і спектр проблем, розв'язання яких цим методом видається оптимальним.

Показання для застосування ігротерапії та психогімнастики:

- складність комунікації: низький рівень комунікативної компетентності, сформованість комунікативних дій і операцій, невміння узгоджувати свої дії з партнерами, відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, нетовариськість, замкнутість (за умови сформованості потреби у спілкуванні), соціальна ізоляція, низький соціометричний статус;

- соціальний інфантилізм – низький рівень сформованості широких соціальних мотивів, незадовільне або неадекватне орієнтування в системі соціальних норм і правил, невиразні та розрізнені уявлення про соціальні ролі й системи соціально схвалюваних відносин;

- складність довільної регуляції поведінки та діяльності: проблематичність сприйняття та збереження мети; відсутність або низький рівень розвитку здатності планувати свої дії відповідно до поставленої мети; невміння контролювати свої дії і передбачати їх наслідки; нездатність правильно оцінити результати дії та внести необхідні корективи в діяльність; нездатність діяти у відповідності до затвердженого зразка і правил; імпульсивність і неспрямованість; «польовий» тип поведінки та діяльності; надмірна залежність від дорослого, що виявляється в конформності й беззастережне визнання авторитету дорослого в усіх сферах життєдіяльності;

- порушення поведінки: помітна агресивність, шкідливі звички (смоктання

пальця, гризіння нігтів тощо), відмова від їжі, труднощі при годуванні, злодійство (у тих випадках, коли вчинки простежуються лише вдома);

- складність емоційного розвитку: неадекватне або неповне орієнтування дитини в емоційних станах і почуттях як власних, так й іншої людини; проблеми при характеристиці почуттів та переживань у мовленні, складність усвідомлення емоційних станів; нездатність до емпатії при наявності потреби у спілкуванні з іншою людиною;

- складність особистісного розвитку: труднощі при формуванні Я-концепції; неадекватні уявлення про свої якості, здібності та можливості; неадекватна самооцінка; невпевненість у собі; неадекватна статево-рольова ідентифікація (як правило, спостерігається у хлопчиків);

- фобічні реакції: страх відносно до певних об'єктів, дій і подій, реакція щодо їх уникнення; висока ситуативна та особистісна тривожність. За наявності фобій і страхів індивідуальна ігротерапія часто виявляється неефективною. Це пов'язано з тим, що індивідуальна ігротерапія надає дитині можливість для уникнення «небезпечних об'єктів і подій завдяки свободі вибору сюжету гри та його розвитку, необмеженого вибору іграшок, ігрових предметів і дій. У порівнянні з груповою формою, індивідуальна ігротерапія позбавляє дитину можливості сприйняття моделі «безстрашної» поведінки однолітків щодо об'єктів і подій, які викликають страх і тривогу.

Показання для застосування арт-терапії:

- складність емоційного розвитку, актуальний і посттравматичний стрес, депресивні та субдепресивні стани, зниження емоційного тону, висока емоційна лабільність, дисфорія, імпульсивність емоційних реакцій;

- емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційного відкидання і почуття самотності;

- підвищена тривожність, страхи, фобічні реакції;

- наявність конфліктних міжособистісних стосунків у родині, з однолітками, вихователями, педагогами, незадоволення внутрішньородинною ситуацією і типом сімейного виховання (надмірна або недостатня опіка, жорстоке поводження, надмірні вимоги тощо), ревності по відношенню до братів і сестер, низька комунікативна компетентність;

- дисгармонійна Я-концепція, низька, спотворена, неадекватно завищена, амбівалентна самооцінка, низький ступінь самоприйняття.

Показання для застосування тренінгу.

- «виконавська некомпетентність» – відсутність навичок адекватної поведінки у певних ситуаціях спілкування з соціальним оточенням і предметним світом (девіантність, порушення поведінки та комунікації);

- складність особистісного розвитку (дисгармонійна Я-концепція, неадекватна самооцінка тощо).

Показання для застосування соціальної терапії:

- відхилення в особистісному розвитку дитини, зумовлені депривацією потреби в соціальному визнанні;

- низький рівень комунікативної компетентності.

Рекомендації з формування дитячої психокорекційної групи.

Розмір групи залежить від: ступеня складності та характеру проблем розвитку учасників групи; рівня сформованості необхідних для роботи в групі навичок; методу роботи (наприклад, рівень розвитку ігрової діяльності та мотивації – в ігротерапії; рівень розвитку образотворчої діяльності та символічної функції – у малюнковій терапії). Кількість дітей у групі залежить також від їх віку – чим менші діти, тим меншим є розмір групи.

У роботі з дітьми дошкільного чи молодшого шкільного віку рекомендований розмір групи становить 3-7 осіб (до 9). Психологи-практики пропонують здійснювати роботу в групі з 10-15 особами (до 25-30 – тренінг особистісного зростання А. Лідерса).

Композиція групи також визначається проблемами учасників і метою корекції.

Існують різні погляди щодо підбору дітей до групи. Одним із розповсюджених є принцип підбору дітей відповідно до подібності наявних проблем їх розвитку. За таких умов корекція є ретельнішою, оскільки здійснюється підбір спеціалізованих вправ. Цей підхід широко застосовується при роботі зі страхами і тривожністю у дітей. Кардинально відрізняється від наведеного інший підхід – підбір дітей за принципом доповнення, з різними проблемами, унаслідок чого дитина має можливість спостерігати за моделями поведінки однолітків, наслідувати соціально прийнятні форми поведінки.

Психологи рекомендують комплектувати групи з дітей одного віку (+ 1 – 2 роки, але не більше) або вікового етапу розвитку. Це пов'язано з рівнем вагомості тих чи інших проблем у певному віковому періоді, відмінностями в актуальних потребах, ціннісних орієнтаціях, інтересах. Статевий склад може бути як гомогенним, так і гетерогенним.

Не рекомендується залучати до групи дітей, що спілкуються за її межами, оскільки вони можуть продовжувати реалізовувати ті неадекватні форми взаємодії, які могли стати джерелом наявних проблем і порушень розвитку. Ця рекомендація стосується і дружніх діад, і підгруп: сформовані рольові відносини можуть гальмувати розвиток нових навичок та форм взаємодії дітей.

Необхідно здійснювати постійний контроль за конфліктними дітьми з яскраво вираженою асоціальною поведінкою, не допускаючи виконання ними ролі лідера при роботі групи. Навіть кількісно такі діти повинні бути врівноважені однолітками з адекватною соціальною направленістю.

Групи можуть бути «відкриті» та «закриті». До «відкритих» груп нові учасники можуть долучатися практично на будь-якому етапі роботи. «Закриті» групи формуються до початку занять, і в подальшому їх склад залишається незмінним навіть за умови кількісного скорочення. Залежно від мети корекції приймається рішення про тип групи. У роботі з порушеннями поведінки, особистісного розвитку перевага надається закритому типу групи, оскільки поява нових учасників може порушити вже наявну динаміку розвитку емоційних і соціальних відносин та, водночас, призвести до труднощів при адаптації нового учасника у групі. «Відкриті» групи призначені для корекційно-розвиваючої роботи, наприклад для «Тренінгу особистісного зростання для підлітків» А. Лідерса, який обґрунтовує це наступним чином: тренінг принципово відкритий як для психологів, так і для батьків, підлітків і вчителів, бо, по-перше, він абсолютно екологічно чистий і екологічно валідний, а по-друге, не виключає, а передбачає наявність глядачів навколо працюючої групи.

Глядачі (а більшість із них, зазвичай, дорослі та психологи) – це додаткові почуття, переживання для групи, це чуйний барометр настрою, і, зрештою, джерело додаткового матеріалу для вправ групи і цінний глядач дійства, яке розгортається під час тренінгу. Що ж стосується екологічної чистоти тренінгу особистісного зростання, то переважна більшість, якщо не всі, вправи-випробування для цього тренінгу взяті, підглянуті, запозичені у самих підлітків. Їх немає сенсу «приховувати» від інших психологів або батьків і педагогів, вони у тренінгу лише перебільшені, структуровані й аранжовані, але «запозичені» у самих підлітків, з натуральної підліткової субкультури. Тренінг особистісного зростання з підлітками – це один із каналів трансляції натуральної підліткової субкультури. Вправи-випробування з тренінгу немовби «повертаються» до підлітків; своєрідним символом цього є типова ситуація, коли вони наступного дня після занять у тренінговій групі у своїй школі влаштовують його продовження, пропонуючи повторення вправ-випробувань для своїх однокласників, які не брали участь у тренінгу. Специфіка роботи з підлітками із порушеннями поведінки передбачає використання «м'якого» напівзакритого режиму. Його особливість полягає в тому, що незважаючи на жорсткі тимчасові обмеження (фіксований час початку і кінця роботи), до роботи в групі допускаються навіть ті, хто спізнився. Хоча при цьому можливі й деякі методичні прийоми, а саме: введення регламенту запізнення (скажімо, не більше 15-ти хвилин) або санкцій – покарань за запізнення. Разом із тим, під час роботи групи ніхто з учасників не має права її залишити.

Організація групової роботи з дітьми та підлітками.

Режим роботи групи визначається віком її учасників, ступенем складності ситуації (проводиться власне корекція або профілактично-розвиваюча робота).

У роботі з дошкільнятами *тривалість* групового заняття не повинна перевищувати 45-60 хвилин, із дітьми молодшого шкільного віку – 60 хвилин (7-9 років) і 90 хвилин (9-11 років), із підлітками – 90 хвилин.

Періодичність занять становить, як правило, 2-3 рази на тиждень. А. Лідерс із цього приводу слушно наголошує на тому, що заняття, які проводяться рідше одного разу на тиждень, втрачають свою ефективність.

Реалізація програми групової роботи з дітьми та підлітками, як і будь-яка ретельно спланована й організована діяльність, проходить певні етапи.

Етап планування. Власне корекційній роботі передують діагностична. Попередня психологічна діагностика та спеціальний добір дітей у групи є необхідними з огляду на низку причин. По-перше, існує чимало дитячих проблем, для вирішення яких групова робота є малоєфективною і навіть небажаною на перших етапах. Тому, зокрай агресивними, егоцентричними, конкуруючими зі своїми братами і сестрами дітьми, або ж з тими, які переживають сильний стрес, кризу, краще працювати індивідуально. Лише згодом, коли більшість проблем буде вирішена, можна залучати їх до групової роботи. І навпаки, для дітей замкнених, пасивних, які не володіють елементарними навичками спілкування, або ж характеризуються порушеннями поведінки, контрольованою агресією, заниженою самооцінкою, страждають на страхи і фобії, проведення пробної форми групової роботи є корисним і забезпечує позитивні результати. По-друге, проведення попередньої діагностики необхідне для підбору оптимального складу групи, в якій би діти поєднувалися за принципом доповнення (тобто з протилежними синдромами), що забезпечить більш успішну ідентифікацію за альтернативним зразком поведінки. Крім того, попередня діагностика дозволяє виокремити наявні у дітей проблеми і дібрати максимально «ефективні» вправи та ігри. На етапі планування розробляється психокорекційна програма, визначається форма роботи, здійснюється підбір методик і технік.

Організаційний етап. На цьому етапі здійснюється підбір дітей до групи та інформування батьків і педагогів щодо майбутньої роботи.

Етап реалізації корекційної програми. Етап реалізації групової роботи з дітьми насамперед залежить від методів, які використовуються психологом. Так, в *ігровій психотерапії* О. Карабанова виокремлює чотири *етапи*, які найповніше відтворюють логіку реалізації завдань корекції: орієнтувальний етап; етап актуалізації та об'єктивізації типових ускладнень розвитку дітей і пережитих ними конфліктних ситуацій; конструктивно-формулюючий етап; узагальнюючо-закріплюючий етап.

Окремі заняття за цією схемою етапів передбачають реалізацію певних методів корекційної роботи, що, у свою чергу, мають свою структуру. Так, наприклад, в *арт-терапії* вирізняють наступні етапи:

- орієнтовний – дослідження умов і правил поведінки на занятті, вивчення образотворчих можливостей матеріалів, а також лімітів та обмежень при їх використанні;
- вибір теми малювання – емоційне включення дитини до процесу малювання;
- пошук адекватної форми вираження – перехід від ще примітивного і спрощеного вираження теми пошуково-дослідницької активності до захоплення пошуком форми й активного експериментування;
- розвиток форми, який здійснюється у напрямку до більш повного й глибокого самовираження, конкретизації проблеми і можливостей її подолання;
- вирішення конфліктної травмуючої ситуації в символічній формі.

Тренінг також має свою структуру:

- орієнтовний етап – у процесі якого відбувається емоційне об'єднання учасників групи;
- розвиваючий етап – при якому вирішуються основні завдання тренінгу;

- закріплюючий етап – його метою, як правило, є підвищення самоприйняття для зміцнення самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів.

Тренінгове заняття традиційно складається з наступних елементів: ритуал привітання, розминка, основний зміст, рефлексія з приводу цього заняття, ритуал прощання.

Завершальний і узагальнюючий етап. На цьому етапі відбувається оцінка ефективності проведеної роботи, складаються психолого-педагогічні рекомендації для батьків щодо виховання та навчання дітей, обговорюються результати проведеної роботи з батьками і педагогами.

Оцінка ефективності проведеної роботи з дітьми може бути різною та залежить насамперед від того, хто її здійснює: дитина, тобто безпосередньо та особа, на яку була спрямована робота; батьки або інша зацікавлена особа (родичі, педагоги, адміністрація дитячої установи), котра звернулася за допомогою до психолога; сам психолог. На думку дитини, робота буде успішною та ефективною, якщо під час занять вона отримує емоційне задоволення як у процесі роботи в цілому, так і по її закінченню та буде переживати позитивні емоції з приводу своєї участі в групових заняттях. Для батьків проведена робота є ефективною, якщо в результаті неї задоволено запит щодо надання допомоги дитині.

Для психолога критерієм результативності проведеної роботи і ефективності корекційної програми є ступінь досягнення мети корекції та вирішення поставлених завдань. О. Карабанова зазначає, що ступінь досягнення мети може бути проаналізованим на наступних рівнях:

- на рівні загальнорозвиваючого довгострокового ефекту корекційної програми підвищення життєстійкості дитини, підвищення її стійкості до впливу чинників ризику в процесі розвитку;
- на рівні вирішення реальних складних ситуацій, що виникають у процесі розвитку;
- на рівні постановки мети і завдань корекційної програми.

Таким чином, корекційна програма може не претендувати на повне усунення ускладнень, що мають місце у процесі розвитку дитини, та мати лише профілактичний або загальнорозвиваючий характер.

Оцінка результативності виробленого впливу здійснюється психологом, як правило, за допомогою повторної діагностики тих аспектів психіки та особистості дитини, які були предметом корекції. Для оцінки стійкості отриманого ефекту необхідно провести повторне тестування.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягають особливості рекомендацій з формування дитячої психокорекційної групи?
- Сформулюйте основні принципи психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.
- Яким чином потрібно обирати методи для групової психокорекційної роботи з дітьми?
- Назвіть етапи групової психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.
- Як оцінити ефективність проведеної психокорекційної роботи?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Ефективність психокорекційної роботи з дітьми та підлітками залежить від уміння психолога спрямовувати роботу відповідно до поставленої мети.
- Універсальність методу арт-терапії для роботи з різними віковими групами.

III. Практичні вправи

Вправа «Сліпий і поводитир» (О. Євтихов)

Мета: встановлення міжособистісної довіри.

Методичні рекомендації. Ведучий пропонує учасникам розподілитися на пари і встати один за одним. Той, хто стоїть попереду, – сліпий, позаду – поводитир. Поводир бере партнера за талію. Сліпий заплющує очі та не відкриває їх поки грає музика. Поводир повинен швидко, але дуже обережно водити сліпого по кімнаті. Завдання поводитиря – вести свого сліпого так, щоб він не натрапив на інші пари, стіни, стільці. Коли замовкне музика, учасники міняються ролями.

Ця вправа дає наочну інформацію про те, наскільки члени групи довіряють один одному, як їм працюється в парі. По завершенні вправи учасники діляться своїми враженнями і відчуттями.

Обговорення будується на наступних запитаннях: «Що відчували учасники?», «У якій ролі було легше?». Також необхідно поставити запитання щодо наявності довіри до поводитиря, життя, оточуючих – «Чи може існувати спілкування без довіри?»

Вправа «Як навчитися вказувати і приймати знаки уваги» (О. Істратова)

Мета: надати учасникам можливість пережити новий спосіб прийняття знаків уваги від інших.

Методичні рекомендації. Всі учасники групи утворюють два кола: внутрішнє і зовнішнє, стоячи обличчям один до одного та утворюючи пару. Перший представник пари демонструє щирий знак уваги партнеру, що стоїть навпроти. Другий відповідає: «так», «звичайно», «але», «крім того, я ще й...» (називає те, що він цінує і за що заслужує на увагу). До знаків уваги належать вчинки, навички, зовнішність тощо. Потім партнери міняються ролями, після чого роблять крок ліворуч, утворюючи тим самим нові пари. Все повторюється до тих пір, поки кожен із учасників не подолає повне коло. Виконавши вправу, учасники групи обговорюють її за схемою: «Які почуття Ви відчували, коли вказували іншому знаки уваги?», «Що Ви відчували, коли знаки уваги вказували Вам?», «Чи легко Вам було реагувати на знаки уваги, вказувані у такий спосіб? Чому?»

По закінченні обговорення учасники знайомляться з правилами позитивного вираження почуттів:

1. Ви не втрачаєте свій авторитет, якщо висловлюєте власні почуття.
2. Позитивні почуття ні до чого не зобов'язують.
3. Спробуйте висловити позитивні почуття жестикуляцією, мімікою, посмішкою, рукостисканням тощо.
4. Розподіляйте почуття на позитивні та негативні. Не змішуйте їх.
5. Якщо Ви одночасно відчуваєте як позитивні, так і негативні емоції, намагайтеся формулювати їх окремо і не поєднувати в «малозрозумілий коктейль» (наприклад, схвалення із загрозливим виразом обличчя). Зазначимо, що почуття, які ми висловлюємо, часто бувають не тільки позитивними, але й негативними.

Вправа «Я боюся» (О. Істратова)

Мета: виявити в учасників «зони страху» та виокремити речі, котрих вони бояться.

Методичні рекомендації. Учасники повинні спробувати вибудувати стосовно себе фрази за наступним шаблоном: «Я боюся чогось, хоча інші цього не бояться». Завдання кожного – знайти в собі мінімум 3 страхи.

Обговорення: «Бувають речі, яких дійсно варто боятися, наприклад оголені електричні дроти, дикі хижі тварини, автомобілі, що рухаються на великій швидкості. Але бувають і страхи менш раціональні, наприклад страх критики, успіху, страх поставити запитання викладачеві. Чи можемо ми серед названих страхів знайти абсолютно раціональні або абсолютно нераціональні?»

Якщо група довго мовчить і не знаходиться учасника, який би розпочав обговорення, тренер починає з себе, відкрито повідомляючи про те, чого він боїться. Він активно підкріплює висловлювання кожного учасника невербально або фразами: «Так, дійсно, це буває страшно, цього варто побоюватися» тощо.

Зазвичай формулювання власних страхів не викликає в учасників особливих труднощів. Якщо виникають тривалі паузи при обговоренні, то можна запропонувати

учасникам самим називати того, хто буде говорити наступним, або кидати іграшковий м'ячик, на якому написано «мій страх».

Вправа «Я не боюся» (О. Істратова)

Мета: учасники повинні виявити в собі «зони сміливості» та виокремити ті дії, виконання яких не викликає в них страху, хоча дехто цього боїться.

Методичні рекомендації. Учасники повинні спробувати вибудувати відносно себе фрази за шаблоном: «Я не боюся чогось, хоча цього і боїться (або не може) більшість людей». Завдання кожного – вимовити 3 подібні фрази. Обговорення: «Можливо, хтось із вас помітив, що він боїться того, чого не бояться інші учасники групи. Скажіть, будь ласка, іншим про це». У разі, якщо група надовго замовкає, тренер може вимовляти заздалегідь підготовлені фрази: «Я не боюся критики, хоча її боїться чимало людей», «Я не боюся виступати публічно, хоча цього бояться або не можуть чимало людей».

Після виконання цих двох вправ часто можна виявити пари учасників, один із яких не боїться того, що жахає іншого. В цьому випадку можна використовувати вправу «Як же ти навчився цього не боятися?». Тренер поєднує пари учасників, у яких один боїться того, чого не боїться інший.

Завдання тренера полягатиме в тому, щоб з'ясувати, яким чином інший учасник групи навчився не боятися того, чого боїться інший. Для цього необхідно сформулювати пари наступним чином: «Спочатку просто знайдіть того, хто в попередніх вправах говорив, що він боїться того, чого Ви не боїтеся. Ті, для кого не знайшлося пари, просто поговоріть один із одним, щоб знайти такі речі. Тепер, будь ласка, намагайтесь з'ясувати у партнера, що йому допомогло чи допомагає не боятися».

Обговорення: «Про які способи формування сміливості ми дізналися з наших діалогів?» Результатом виконання вправи має стати перелік різних способів боротьби зі страхом.

Часто подібні розмови наптовхуються на те, що один із учасників заявляє, що він ніколи цього не боявся. В такому разі йому дається завдання переконати партнера (краще – на конкретних прикладах), що боятися цього об'єкта або дії немає сенсу.

Зазвичай, проведення цієї вправи призводить до того, що «сміливому» учаснику вдається досить чітко і повно сформулювати аргументи, які допомогли йому подолати ситуацію страху.

Вправа «Валіза» (О. Істратова)

Мета: стимулювання взаємної довіри в групі, глибше самопізнання, саморозкриття.

Методичні рекомендації. Всі учасники сідають по колу. До них звертається Ведучий: «Наша робота завершується. Ми розлучаємося. Однак, перед тим, як роз'їхатися, зберемо «валізу». Ми працювали разом, тому і збирати «валізу» для кожного будемо разом. Вміст «валізи» буде особливим. Оскільки ми займалися проблемами спілкування, до неї «покладемо» те, що кожному з нас допомагає в спілкуванні, і те, що заважає. «Валізу» будемо збирати при відсутності її власника, а коли закінчимо, то запросимо його і вручимо «валізу». Учасник повинен її узяти, і понести з собою, не ставлячи запитань. Збираючи «валізу», ми будемо дотримуватися деяких правил:

- до «валізи» треба «покласти» однакову кількість якостей, що допомагають і заважають;
- кожна якість буде «вкладатися» до «валізи» тільки за згодою групи. Якщо будь-хто з нас, хоча б один, не згоден, то група може спробувати його переконати в правильності свого рішення, а якщо це не вдасться зробити, якість до «валізи» не «кладаємо»;
- «покласти» до «валізи» можна лише ті якості, які виявилися у процесі роботи в групі;
- «покласти» до «валізи» можна лише ті якості, які піддаються корекції.

Керувати комплектацією «валізи» буде кожен із нас по черзі. Прохання не

забувати ті правила, про які ми говорили». Тренер може запропонувати використовувати для тимчасового орієнтування досвід обговорення якостей учасника, якому першому збирають «валізу». Перехід до обговорення якостей можливий тільки тоді, коли керівник збору «валізи» вислухає пропозиції. Під час «укладання валіз» тренер сидить поза межами кола. Для того, щоб зробити цю ситуацію більш доброзичливою, і не викликати образ в учасників, не слід дозволяти вручати зібрану «валізу» у вигляді запису. При плануванні роботи групи в останній день тренер повинен урахувати, збір «валізи» вимагатиме чимало часу: у середньому по 20 хвилин на кожного учасника групи. По закінченні роботи групи учасникам пропонується відповісти на питання анкети.

Анкета оцінки ефективності групи:

1. Який вплив на Ваше життя здійснила робота в групі?
2. Які основні моменти роботи групи можете назвати?
3. Що конкретно Ви дізналися про себе в групі: про спосіб свого життя? про свої основні життєві установки? про свої стосунки з іншими?
4. Які зміни у Вашому житті, хоча б частково, пов'язуєте з участю в роботі групи?
5. Із якими проблемами Ви зіштовхнулися, коли намагалися застосувати у житті рішення, віднайдені в групі?
6. Які питання ставите собі після завершення роботи групи?
7. Який вплив мала Ваша участь у групі на близьких і важливих для Вас людей?
8. Що Ви хотіли б сказати про ведучого групи та стиль його роботи?
9. Що в поведінці ведучого допомагало Вам краще зрозуміти себе і знайти шляхи вирішення своїх проблем?
10. Що в поведінці ведучого заважало Вам досягати своєї мети у групі?
11. Які негативні наслідки Ви пов'язуєте з участю у групі?
12. Якою фразою Ви змогли б висловити те, що значить для Вас група?

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на подані тестові завдання (оберіть правильний варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. На цьому етапі здійснюється підбір дітей до групи та інформування батьків і педагогів про майбутню роботу

- | | |
|---------------------|----------------------------|
| А. етап планування; | Б. організаційний етап; |
| В. етап реалізації; | Г. немає вірної відповіді. |

2. Одна з форм психотерапії, при якій взаємовплив на клієнта ґрунтується на руховій експресії, міміці, пантомімі

- | | |
|---------------------|-----------------|
| А. психогімнастика; | Б. арт-терапія; |
| В. логотерапія; | Г. ігротерапія. |

3. У роботі з дошкільнятами тривалість групового заняття не повинна перевищувати

- | | |
|---------------|----------------------------|
| А. 90 хв.; | Б. 60-90 хв.; |
| В. 45-60 хв.; | Г. немає вірної відповіді. |

4. Помірна агресивність, шкідливі звички, відмова від їжі, труднощі при годуванні, злодійство – це:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| А. соціальний інфантилізм; | Б. ускладнення комунікації; |
| В. порушення поведінки; | Г. фобічні реакції. |

5. При формуванні групи психолог керується критеріями

- | | |
|------------------|----------------------------|
| А. розмір групи; | Б. склад учасників; |
| В. тип групи; | Г. всі варіанти правильні. |

6. Періодичність занять становить, як правило, 3-4 рази на тиждень.

7. Попередня психологічна діагностика та спеціальний добір дітей до групи є необхідними.

8. Композиція групи не визначається проблемами учасників і метою корекції.

9. Для психолога критерієм результативності проведеної роботи і ефективності корекційної програми є ступінь досягнення мети корекції та вирішення поставлених у програмі завдань.

10. Оцінка результативності виробленого впливу здійснюється батьками, як правило, за допомогою повторної діагностики тих аспектів психіки та особистості дитини, що були предметом корекції.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у майбутній роботі в якості психолога, що здійснює психокорекційну роботу з дітьми та підлітками.

- Розробіть власні рекомендації щодо проведення психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.

ТЕМА: ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Мета: проаналізувати вікові особливості раннього дитинства, ознайомитись з особливостями виконання практичних вправ з дітьми раннього віку (1-3 роки).

Рекомендована література:

- Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 179 с.

- Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.

- Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.

- Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Тостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.

- Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

- Развивающие игры с малышами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов / Сост. Т.В. Галанова. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Основні тенденції розвитку в ранньому дитинстві.

- Розвиток моторики: ігри на розвиток загальної моторики; ігри на координацію рухів; ігри, що навчають швидко бігати; ігри, що навчають стрибкам; ігри, що формують навички повзання; ігри, що розвивають почуття рівноваги; ігри з м'ячем.

- «Пальчикова гімнастика».

- Розвиток предметних дій.

- Розвиток мови.

- Загальнорозвиваючі ігри.

- Ігри-заняття, що розвивають сприйняття величини, форми, кольору.

- Ігри-заняття із сюжетними малюнками.

1.1. Теоретична довідка

Згідно з періодизацією, визнаною вітчизняною психологією, раннє дитинство охоплює період від 1-го до 3-х років. Елементи групової психокорекції можливі вже в цьому віці, особливо якщо дитина відвідує ясельну групу дошкільного дитячого закладу. Зазвичай, з огляду на вік, дитині особливо потрібен індивідуальний підхід щодо корекції ускладнень, які виникли у процесі розвитку. Однак, із профілактичною і загальнорозвивальною метою цілком можливою є групова робота з малюками ясельної групи.

У цьому віці відбуваються найважливіші зміни в психічному розвитку дітей – формується мислення, активно розвивається рухова активність, з'являються перші стійкі якості особистості.

Провідною є предметна діяльність, що впливає на всі сфери психіки дітей, переважно визначаючи і специфіку їх спілкування з оточуючими. Вона виникає поступово – з маніпулятивної та предметної діяльності немовлят. Ця діяльність передбачає, що предмет використовується як знаряддя в цій культурі, закріплене правилами і нормами – наприклад, ложкою – їдять, лопаткою – копають, а молотком – забивають цвяхи.

У ранньому дитинстві виявляється зв'язок дитини з конкретною ситуацією: поведінка цілком визначається ситуацією, вона не наповнює її знаннями про інші можливі речі та явища. Це зумовлено своєрідним зв'язком між сенсорними та моторними функціями, між сприйняттям і емоційними взаєминами. Важливою характеристикою цього вікового етапу є лабільність емоційної сфери дитини. Її емоції й формують в цей час почуття, що відтворюють ставлення до предметів та людей, які є ще не фіксованими і можуть змінюватися в різних ситуаціях.

Сприйняття є провідною психічною функцією цього періоду, що обумовлює специфіку інших психічних функцій: пам'ять виявляє себе в пізнаванні, мислення – як її наочно-дійова форма тощо.

Спілкування з дорослими теж бере початок у ранньому дитинстві, спочатку як форма ситуативно-ділового, а згодом – вже поза ситуативно-пізнавальної комунікації.

Однак спілкування з дорослими має велике значення не тільки для формування пізнавальної сфери, а й для розвитку особистості дитини раннього віку. Оточуючим потрібно пам'ятати, що уявлення про себе, перша самооцінка дітей у цей час є насправді інтеріоризованою оцінкою дорослого. Тому постійні зауваження, ігнорування нехай навіть не завжди успішних спроб дітей зробити щось самостійно, недооцінка їх старань можуть призвести вже в цьому віці до невпевненості в собі, до зниження прагнень успіху здійснюваної діяльності. Центральним новоутворенням віку є виникнення у дитини свідомості, що постає у вигляді власного «Я».

До трирічного віку формується усвідомлення себе як окремого активного суб'єкта, самоврядного, що має власні почуття, бажання і можливості. Все це виявляється у так званій «кризі 3-х років», до основних симптомів якої належать: негативізм, упертість, норовливість, свавілля, знецінення вимог дорослих, ревності, деспотизм. Конструктивне утримання кризи пов'язане з наростаючою емансипацією дитини від дорослого. «Криза 3-х років» – це перебудова соціальних взаємин дитини, зміна її позиції по відношенню до оточуючих дорослих і, насамперед, до авторитету батьків – вона намагається встановити нові, більш високі форми стосунків із оточуючими.

На підставі викладених тенденцій розвитку дитини раннього віку можна виокремити наступні *напрями психокорекційної та розвиваючої роботи*: розвиток моторики; розвиток предметних дій; розвиток мовлення; загально-розвиваючі ігри.

Розвиток моторики в ранньому віці є важливим завданням для розвитку дитини в цілому.

Будь-який малюк, обмежений у пересуванні в просторі, відстає в розвитку пізнавальної діяльності. Його дослідження навколишнього світу, в цьому випадку,

вичерпуються незначним простором, розташованим поблизу нього. Всі діти прагнуть рухатися, досліджувати навколишній світ, взаємодіяти з людьми та іграшками. Надання дитині виваженої підтримки дає їй можливість робити те, що вона хоче, але не може без сторонньої допомоги через свої фізичні проблеми. Якщо дитина не отримує підтримки в розвитку, то це спричинює її відставання у моторному розвитку. Несформованість великої (грубої) моторики (рухи руками, ногами тощо) виявляється у вигляді поганої координації частин тіла при виконанні складних рухів, їх недостатній точності та спритності (незграбності), виражених ускладненнях при виконанні фізичних вправ за прикладом або словесною інструкцією.

Ученими підтверджено: якщо дитина опиняється в умовах хронічної гіпокінезії (обмеження довільних рухів, малорухливість), то в неї розвиваються своєрідні компенсаторні дії – розгойдування тіла з боку в бік, розглядування своїх рук, нав'язливі рухи руками, смоктання пальців тощо. Перетворюючись на автоматичні, ці дії якоюсь мірою задовольняють необхідну потребу дитини в рухах. Однак, компенсаторні дії, стаючи в подальшому шкідливими звичками, перешкоджають розвитку в дитини необхідних рухових актів. Недоліки в розвитку лицьової та мовленнєвої моторики виявляються в невиразності міміки, в ускладненні або повній неможливості вироблення деяких приголосних звуків, у нечіткості, невиразності мови.

Чим раніше з дитиною розпочато роботу щодо формування у неї рухової сфери, тим меншою є ймовірність виникнення відхилень її моторики і тим більшим – вплив рухових функцій на психофізичний розвиток.

Навички великої моторики – це фундамент для формування тонких рухів рук.

Розвиток головного мозку в дитини пов'язаний із розвитком дрібної моторики руки. Про виняткові властивості дрібної моторики було відомо ще нашим мудрим пращурам. Від покоління до покоління передаються кумедні народні забавки: «Ладушки-ладусі», «Сорока-білобока» тощо. Дрібна моторика рук взаємодіє з такими вищими властивостями свідомості як увага, мислення, зорово-просторове сприйняття (координація), уява, спостережливість, рухова пам'ять, мова. Розвиток навичок дрібної моторики є важливим ще й тому, що протягом подальшого життя дитина потребує використання точних, координованих рухів кистей та пальців, які необхідні, щоб одягатися, малювати і писати, а також виконувати безліч різноманітних побутових і навчальних дій, тобто сприяти опануванню соціального досвіду.

Починати роботу з розвитку дрібної моторики потрібно з раннього віку. Вже грудне немовля можна масажувати пальчиками, впливаючи тим самим на активні точки, пов'язані з корою головного мозку, робити масаж кистей рук, давати йому перебирати великі, а потім більш дрібні предмети – гудзики, намистинки, крупи. Важливо не забувати і про розвиток елементарних навичок самообслуговування: застібати та розстібати гудзики, зав'язувати шнурки тощо. Гарними помічниками у розвитку дрібної моторики стануть різні розвиваючі іграшки та ігри (пазли, картинки-вкладиші тощо), а також малювання і ліплення.

Розвиток предметних дій. Предметна діяльність – це дії з предметами згідно з їх призначенням. Завдяки дорослому, дитина засвоює постійне призначення предметів, яке не змінюється залежно від ситуації. Це не означає, що дитина буде використовувати предмети тільки за призначенням, але важливо, щоб вона це усвідомлювала. Зв'язок дії з предметом проходить три етапи розвитку: виконання будь-яких знайомих дій із предметом; використання предмета тільки за прямим призначенням; вільне використання предмета, але на іншому рівні.

Предметна діяльність розвивається поступово. По-перше, з віком дитини – це залежить від розумового та фізичного розвитку малюка. По-друге, на розвиток предметної діяльності впливають так звані соціальні чинники, тобто умови життя і виховання дитини.

Предметна діяльність є провідною для розвитку дитини раннього віку, оскільки її розвиток визначає і розвиток усіх сторін психіки та діяльності малюка.

Ускладнення та можливості розвитку предметних дій у ранньому дитинстві:

- вольової регуляції своєї поведінки у малюків ще немає: вони не можуть свідомо підпорядкуватися вимогам дорослих і здатні виконати та засвоїти лише те, що привернуло їхню увагу. Отже, потрібно робити так, щоб необхідна і корисна для дитини дія стала цікавою та привабливою для неї, щоб вона сама захотіла її засвоїти;

- швидкість навчання предметній дії та способи її опанування у всіх дітей є різними. У період між першим і другим роками життя діти засвоюють зразки предметної дії тільки в індивідуальному адресуванні;

- без смислових орієнтирів (для чого це потрібно) або нечітко заданих зв'язків предметної дії з реальними потребами дитини розвиток предметної дії легко зводиться до удосконалення моторних навичок, не призводячи до формування предметної дії в її психологічному значенні;

- може статися так, що в процесі наслідування дитина засвоїть дію або неправильно, або частково;

- у поведінці дітей до півтора року існує одна специфічна риса – ігнорування прикладу дорослого. Як наслідок – дорослий вважатиме приклад непосильним, нецікавим і перестане демонструвати його дитині, а вона несподівано зрозуміє його зміст згодом, у зовсім іншій ситуації, без стимуляції з боку дорослого. Слід пам'ятати про феномен відстроченої імітації. Навіть якщо малюк не «бере» приклад до виконання одразу, не відмовляйтеся від подальших спроб ввести його в дію, враховуючи той факт, що немає активної протидії Вашій демонстрації;

- співпрацюючи в предметній сфері з дитиною раннього віку, не забувайте залишати їй невеликий життєвий простір, де вона могла б експериментувати з предметами, думати, уявляти щось своє і реалізовувати власний план. Це є дуже важливим для малюка. Не можна заповнювати собою весь його життєвий простір, потрібно дати йому час і місце для власних спроб і помилок.

Розвиток мови. У ранньому віці в дитини спостерігається інтенсивний розвиток активного мовлення, яке реалізується в процесі спільної діяльності з дорослими.

До причин затримки формування мовлення у сучасних малюків психологи-практики відносять передусім спотворення, а також мізерність форм спільного спілкування і діяльності дорослого та дитини. Це й надмірна активність дорослого, що не залишає місця ініціативі дитини: дорослий вгадує всі бажання дитини, у якої, в свою чергу, і не виникає необхідності активного звернення до дорослого.

Ця необхідність не виникає і в ситуації, коли у взаєминах з дитиною в родині на першому плані продовжує залишатися емоційна взаємодія (для вираження почуттів не завжди потрібні слова). Неодмінною умовою мовленнєвого розвитку є залученість дитини до спілкування з іншими людьми. Недостатня інтенсивність мовного спілкування може пояснюватися зайнятістю, втомою батьків, які починають схвалювати самостійні заняття дитини. Зручність для батьків, їх спокій іноді стає фактором, що обмежує мовленнєвий розвиток дитини.

Ще однією причиною є розуміння мови дорослого. З розвитком слухання і розуміння повідомлень, що виходять поза межі конкретної ситуації, мова стає засобом пізнання дійсності. Педагогам і батькам потрібно розумно стимулювати висловлювання дитини, спонукати її говорити про свої бажання. Неодмінною умовою розвитку активної мови малюка є співпраця дорослого і дитини, наприклад у спільних іграх.

Загальнорозвиваючі ігри. Гра задовольняє чимало потреб дитини – потребу реалізувати накопичену енергію, розважитися, задовольнити свою цікавість, досліджувати навколишній світ. У розвитку дитини раннього віку гра має величезне значення. Всі ігри дитини в цьому віці мають загальнорозвиваючий характер.

Завдання і можливості загальнорозвиваючих ігор:

- отримання сенсорного досвіду. Діти можуть плескатися водою, відривати у квіток пелюстки. Завдяки сенсорній грі вони дізнаються про свої фізичні та чуттєві можливості, а також про властивості речей, що їх оточують;

- розвиток моторики;

- навчання вивільненню емоцій. Граючи в так звану гру-метушню, дитина вчиться стримувати свої почуття, контролювати імпульсивні бажання, що допомагає їй позбутися негативних звичок, які не сприймаються групою;
- розвиток навичок мовлення. Діти люблять грати зі словами. Вони експериментують з ритмічною будовою і мелодією мови, об'єднують слова між собою, надаючи їм нового значення. Гра зі словами надає дітям можливість потренуватися в граматиці, яку вони в цей час опановують;
- розігрування ролей, імітація діяльності дорослих – ознайомлення з соціальними взаєминами, нормами, традиціями;
- когнітивний розвиток. Під час гри діти дізнаються про властивості різних предметів і закони, яким вони підпорядковуються. Граючи в будь-яку конструктивну гру, вони отримують для себе інформацію, яку можуть використовувати для розширення своїх знань. Граючись, діти можуть без перешкод експериментувати, при цьому в них формуються складні навички;
- розвиток здібностей до символізації. Удосконалюючи навички заміщення одного об'єкта іншим, діти стають здатними об'єднувати безліч символів у складній послідовності;
- розвиток мотивації. Вітчизняні психологи вбачають у процесі дитячої гри в ранньому віці формування двох найважливіших особливостей мотиваційної сфери. По-перше, під час гри у дитини формується супідрядність мотивів – підпорядкування ситуативних мотивів більш загальним, високим. По-друге, відбувається формування власне мотивів більш високого типу, пов'язаних із виконанням дитиною взятих на себе обов'язків. Наприклад, у дитини, що грає кубиками, мотив гри полягає не в тому, щоб зробити споруду, а в тому, щоб її робити, тобто у змісті самої дії;
- розвиток інтересу до творчих видів діяльності (малювання, ліплення, конструювання, спів).

Розглянемо *можливості домашніх загальнорозвиваючих ігор*:

1. *Кубики*. Дворічна дитина цілком успішно виконує дії, пов'язані зі зведенням простих будівель із кубиків і будівельних наборів. Завдання дорослого зводиться до мінімуму: розпочати будівництво – «підштовхнути» гру, оскільки дитина цього віку не може самостійно створити те, чого вона собі не уявляє, а ось продовжити розпочате дорослим, нехай навіть стереотипно, вона цілком у змозі. Обов'язково потрібно схвалити її будівлі, навіть якщо вони криві та незграбні: важливіше оцінити кількість і різноманітність елементів будівельного набору, які дитина використовувала. Адже в процесі цієї гри вона практично опановує поняття про геометричні форми і розміри фігур, про співвідношення різних за розміром, але однакових за формою, фігур, розвивається координація її рухів і тонка моторика руки.

2. *Мозаїка*. У дитини двох із половиною років слабо розвинене образне мислення, тому вона поки не може використовувати мозаїку за її прямим призначенням – для викладання візерунків або картинок за зразком – однак вона цілком може грати з мозаїкою.

Для початку дитині потрібно просто навчитися вставляти «кнопки» мозаїки до дірочок: це не таке вже й просте завдання для дворічного малюка. Нехай він робить це в довільному порядку, поки не набридне; це чудова вправа для розвитку тонкої моторики.

Подібне завдання може бути складнішим: розташувати елементи мозаїки на одній лінії або через певний інтервал між ними. Тут потрібно виявити вже не лише спритність пальчиків, але й окомір (зразок подається дорослим). Таких ліній можна викласти кілька – так, щоб вони різнилися за кольором: адже навіть якщо дитина ще не користується поняттям кольору, вона здатна виокремити колір як ознаку предмета та підібрати до нього інші предмети того ж кольору (в цьому випадку – елементи мозаїки); знання дитиною назви кольору не є обов'язковим, хоча, безумовно, називати його потрібно. Завдання дорослого полягає в тому, щоб продемонструвати дитині зразок кожної лінії, тобто розпочати двома-трьома елементами мозаїки одного кольору

і запропонувати їй продовжити лінію такими ж «кнопочками». Виконання цього завдання сприяє розвитку тонкої моторики, окоміру, здатності до елементарного аналізу та синтезу; одночасно дитина знайомиться з найменуваннями кольорів, хоча користуватися ними почне пізніше.

3. *Знайди помилки.* Ця гра нагадує відому розповідь К. Чуковського «Так і не так». Дорослий задалегідь малює картинку (художні картини не мають ніякого значення), на якій допущено кілька помилок. Починати слід з однієї досить грубої та помітної помилки, а потім, за принципом ускладнення гри, довести кількість помилок до 5-6. Природним є те, що зміст картини та допущені помилки повинні бути зрозумілими малюкові. Гра спрямована на розвиток уваги і спостережливості.

4. *Полагоди іграшку.* Для цієї гри потрібно підібрати просту іграшку, наприклад машинку, і надати дитині можливість протягом декількох днів пограти з нею. У процесі гри дитина ознайомиться з особливостями і можливостями цієї іграшки. Потім непомітно, щоб дитина не бачила, «зіпсувати» іграшку (наприклад, на колесо машинки можна надіти гумку, яка не дасть йому крутитися). Мета гри полягає у тому, щоб дитина сама помітила несправність і знайшла її причину.

Кількість несправностей в одній іграшці можна збільшувати до трьох, але кожна нова несправність додається після того, як дитина навчиться знаходити попередню. Гра спрямована на розвиток уваги, образного та логічного мислення, вимагає певної моторної спритності.

5. *Одягнемо ляльок.* Маленька дитина успішно знайомиться з величиною предметів, порівнюючи між собою однотипні предмети різного розміру.

Дитині дають дві ляльки (велику і малу) та два комплекти одягу. Пояснюють, що лялькам холодно, вони хочуть одягтися, але переплутали весь одяг. Дитині пропонується допомогти лялькам. Не біда, якщо спочатку дитина розподілить речі неправильно. Слід звернути її увагу на те, що малий одяг призначений великій ляльці, а великий – малій, і нехай вона подумає ще раз. Коли кожній ляльці дістануться її речі, дитину треба похвалити і підкреслити: «Велике плаття – великій ляльці, маленьке – маленькій. Велике взуття – великій ляльці, а маленьке – маленькій». Завдання можна ускладнити, запропонувавши дитині три ляльки різних розмірів.

6. *Знайди подібний.* Перед дитиною розкладають 4-6 однорідних предметів, що різняться кольором, величиною, малюнком, і пропонують знайти серед них подібний до того, що знаходиться в руці у дорослого. Щоб дитині було цікавіше грати, можна загадувати з нею предмети по черзі та робити при цьому помилки, які вона, звичайно ж, помітить. Можна ускладнити гру, збільшуючи кількість предметів, розходження між якими є не такими помітними.

Ця гра, вимагаючи від дитини вміння виокремлювати різні ознаки предметів, сприяє розвитку уваги та логічного мислення.

7. *«Віконця».* З аркуша кольорового паперу потрібно вирізати елементи у формі різних простих геометричних фігур. Цей аркуш із вирізаними «віконцями» наклеюється на білий папір. Дитина повинна розкласти надані їй геометричні фігури таким чином, щоб вони повністю закрили білі «віконця». Не потрібно змушувати дитину запам'ятовувати назви фігур – важливо, щоб вона навчилася візуально вирізняти таку ознаку предмета як форма та оволоділа навичкою елементарного аналізу, що дозволяє зіставити форми «віконця» і тієї геометричної фігури, яку вона в це віконце вставляє.

8. *Палички для лічби.* Звичайні шкільні палички для лічби чудово підходять для гри з дворічною дитиною. На рівній твердій поверхні дорослий починає викладати з паличок будь-яку просту фігуру, додаючи щоразу по одній паличці та пропонуючи дитині зробити те саме зі своєю частиною паличок. Так, повторюючи за дорослим кожен крок, кожен елемент, дитина зможе викласти аналогічну фігуру. У такий спосіб вона поступово, крок за кроком, опановує дію за зразком в елементарній формі. Крім того, ця гра також вимагає від дитини певної моторної спритності та окоміру.

9. *Магнітна абетка.* Магнітна абетка може надовго зацікавити маленьку дитину: вона із задоволенням прикріплюватиме літери до будь-якої металевої поверхні

– стінки холодильника, пральної машини, таці тощо. У жодному разі не слід примушувати дитину запам'ятовувати літери: це заняття поки позбавлене для неї будь-якого сенсу.

Можна запропонувати дитині обрати літери певного кольору, попередньо показавши їй одну-дві з них. Як і при грі з мозаїкою, дитина може не знати найменувань кольорів, але виділити колір як ознаку предмета вона цілком здатна.

Можна запропонувати дитині й більш складне завдання – підібрати однакові літери. Дорослий обирає будь-яку літеру з набору і просить дитину знайти таку ж (як правило, в наборі є 2-3 однакові літери). Називати літеру не потрібно, оскільки вона постає лише як фігура певної форми. Виконання цього завдання сприяє розвитку пам'яті (дитина повинна пам'ятати, як виглядає та літера, яку вона шукає), уваги, вчить дитину порівнювати предмети за формою, вирізняти схожі та відмінні риси.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягають основні тенденції розвитку в ранньому дитинстві?
- Сформулюйте основні напрями психокорекційної та розвиваючої роботи з дітьми раннього віку.
- У чому, на Вашу думку, полягають завдання напрямів психокорекційної та розвиваючої роботи з дітьми раннього віку?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Можливості використання провідної діяльності раннього віку у психокорекційній роботі.
- Ігри як засіб розвитку гармонійної особистості дитини.

II. Практичні вправи

Ігри на розвиток загальної моторики (О. Істратова)

Мета: опанувати навички розслаблення.

Методичні рекомендації: вправи, спрямовані на регуляцію м'язового тону. Загальний принцип цих вправ – сильне напруження м'язів із наступним їх розслабленням.

1. «Човник». Дитина лягає на спину, витягнувши руки над головою. За командою одночасно підіймає прямі ноги, руки і голову. Ця поза тримається максимально довго. Потім виконується аналогічна вправа, лежачи на животі.

2. Дитина лежить на спині, ноги зігнуті в колінах, ступні на підлозі, руки витягнуті уздовж тулуба. Протягом хвилини ноги біжать, сильно тупаючи по підлозі, верхня частина тулуба і голова залишаються нерухомими. Після виконання вправи дитина лежить розслаблено з закритими очима. Ведучий може провести сеанс релаксації.

Вправи для розвитку великої моторики (О. Істратова)

Мета: формування одночасних сенсорно-моторних взаємодій, відчуття меж свого тіла та його положення в просторі.

Методичні рекомендації:

1. «Колобок». Лежачи на спині, підтягнути коліна до грудей, обхопити їх руками, голову підтягнути до колін. У такому положенні перекотитися декілька разів спочатку в одну, потім в іншу сторону.

2. «Повзання на животі». Спочатку по-пластунськи. Потім тільки на руках, ноги розслаблені. Згодом лише за допомогою ніг, руки за спиною (на останніх етапах руки за головою, лікті в сторони).

3. «Павучок». Дитина сідає на підлогу, руки ставить трохи позаду себе, згинає ноги в колінах і підіймається над підлогою, спираючись на долоні та стопи. Крокує одночасно правою рукою і правою ногою, потім лівою рукою і лівою ногою (вправа виконується за чотирма напрямками – вперед, назад, праворуч, ліворуч). Крокує одночасно різнойменна рука і нога. Після освоєння додаються рухи голови, очей і мова в різних поєднаннях.

4. «Гусенята». Відпрацьовується «гусячий крок» із прямою спиною за чотирма напрямками (вперед, назад, праворуч, ліворуч). Потім із пласким предметом на голові. Після відпрацювання застосовуються різноспрямовані рухи голови, язика, очей.

Гра «Передай м'яч» (Н. Кряжева)

Мета: зняти зайву рухову активність.

Методичні рекомендації. Сидячи на стільці або стоячи в колі, гравці намагаються якомога швидше передати м'яч сусідові, не впустивши його. Можна в максимально швидкому темпі кидати м'яч один одному або передавати його, повернувшись спиною до кола і прибравши руки за спину. Ускладнити вправи, можна попросивши дітей грати з заплющеними очима або використовуючи в грі одночасно кілька м'ячів.

Гра «Роззяви» (М. Чистякова)

Мета: розвиток довільної уваги, швидкості реакції, вироблення вміння керувати своїм тілом і виконувати інструкції.

Методичні рекомендації. Всі гравці йдуть по колу, тримаючись за руки. За сигналом ведучого (це може бути звук дзвіночка, брязкальця, оплески або яке-небудь слово) діти зупиняються, плещуть тричі в долоні, розвертаються та йдуть в інший бік. Хто не встиг виконати завдання – вибуває з гри.

Гру можна проводити під музику або під групову пісню. У такому випадку діти повинні плескати в долоні, почувши певне слово пісні (обумовлене заздалегідь).

Вправа «Час тиші та година «можна» (Н. Кряжева)

Мета: надати дитині можливість реалізувати накопичену енергію, а дорослому – навчитися керувати її поведінкою.

Методичні рекомендації. Домовтеся з дітьми: коли вони втомляться або займуться важливою справою, в групі буде наставати година тиші. Діти повинні вести себе тихо, спокійно грати, малювати. А в нагороду за це – іноді в них буде година «можна», коли їм дозволяється стрибати, кричати, бігати тощо.

Цю годину можна як чергувати протягом одного дня, так і влаштовувати у різні дні – головне, щоб вона стала звичкою у Вашій групі або класі. Краще заздалегідь обумовити, які конкретні дії дозволені, а які – заборонені.

За допомогою цієї гри можна уникнути нескінченного потоку зауважень, які дорослий адресує гіперактивній дитині (а та їх «не чує»).

Групові ігри (О. Істратова)

Мета: сформувані навички групової взаємодії.

Методичні рекомендації:

1. Діти стоять у колі: через одного потрібно то присідати, то підстрибувати, то нахилитися в швидкому темпі.

2. «Паровозик». Діти розподіляються на команди по 4-5 осіб, шикуються паровозиком в потилицю один одному (той, хто стоїть позаду – тримає того, хто стоїть попереду за талію). Всі заплющують очі, крім першого, який повільно починає рух. Завдання – вести «паровозик», огинаючи перешкоди, не стикаючись з іншими: завдання інших – максимально «прислухатися» до тих, хто стоїть попереду, найбільш точно повторювати зміни в його рухах. За командою педагога діти зупиняються: перший встає в кінець паровозика – так продовжується до того часу, поки кожен не побуває в ролі ведучого.

Ігри на координацію рухів (О. Істратова)

1. «На гору»

Мета: розвиток координації рухів, рівноваги, зміцнення м'язів стоп.

Методичні рекомендації: Дорослий сидить або стоїть, а дитину ставить перед собою, підтримуючи за кисті рук, і промовляє: «Піднімаємося на гору», стимулює цим переміщення стоп дитини по своїй нозі. Коли дитина підніметься високо, дорослий читає потішку: «Ой, діти, та-ра-ра! На горі стоїть гора, а на тій горі – дубок, а на дубі – воронок!»

2. «Переступи через мотузочку»

Мета: розвиток координації рухів, спритності, формування правильної постави, навичок подолання перешкод.

Методичні рекомендації: Простягається і закріплюється мотузка на відстані 10-15 см від підлоги. Дитина сидить на лавочці на відстані 5 м від мотузки.

На прохання дорослого малюк йде та переступає через мотузочку. Дорослий контролює поставу і змикання губ (спина повинна бути прямою, рот закритим); стежить за тим, щоб вправа виконувалася чітко та гарно.

3. «Маленькі ніжки бігли по доріжці»

Мета: формування правильної постави, розвиток зорової та слухової пам'яті, концентрації та стійкості уваги, мислення (уміння створювати образи легкого і швидкого, повільного і важкого руху). Розвиток у дитини вміння узгоджувати свої рухи з діями інших. Автоматизація звуку «Ж» у зв'язному мовленні.

Методичні рекомендації: Дитина і дорослий сідають обличчям один до одного. Дорослий просить дитину показати свої ніжки. Дитина піднімає ноги. Дорослий говорить: «Ніжки у тебе маленькі, але бігають швидко. Покажи, як ніжки бігають». Дитина біжить і примовляє: «Маленькі ніжки бігли по доріжці. Маленькі ніжки бігли по доріжці».

Потім дорослий говорить, що у ведмеда ноги великі, він йде повільно: «Великі ноги йшли по дорозі. Великі ноги йшли по дорозі». Приспів повторюється кілька разів.

Дитина у відповідності зі словами і ритмом співанки то бігає, то ходить, створюючи образи то швидкого і легкого, то повільного і важкого руху.

Ігри, що навчають швидкому бігу (О. Істратова)

1. «Біжіть до мене!»

Мета: вироблення вміння орієнтуватися в просторі, зміцнення м'язів тулуба і ніг, розвиток рухової активності.

Методичні рекомендації: Діти сидять на стільчиках. Дорослий сідає навпроти дітей біля протилежної стіни. Він звертається до дітей: «Біжіть до мене!», при цьому вабить їх рукою.

Коли підбігають діти, дорослий обіймає їх і говорить: «Прибігли, прибігли! Ну, тепер біжіть назад!»

Діти повертаються і біжать назад. Дорослий каже їм услід: «Тікайте, тікайте!» Діти сідають на стільці. «Відпочили? – запитує дорослий. – Ну, біжіть знову до мене, біжіть! Хто швидше?»

2. «До жени м'яч»

Мета: розвиток спритності, ініціативи, дисциплінованості, терпіння, тренування зору, слуху.

Методичні рекомендації: Використовується допоміжний матеріал – кошик або коробка з м'ячами.

Дитина стоїть поруч із дорослим, який тримає кошик з м'ячами. Дорослий викидає м'ячі з кошика подалі від дитини. Після його команди: «До жени м'яч!» – дитина біжить за м'ячем, підбирає його і знову кладе до кошика. Так вона збирає всі інші м'ячі. В той час, коли дитина біжить за м'ячем, дорослий ритмічно читає вірша: «Мій веселий дзвінкий м'яч, ти куди пустивсь навскач? Червоний, жовтий, блакитний, не наздоженеш тебе! Я тебе долонею плескав, ти стрибав і дзвінко хлопав, ти п'ятнадцять разів поспіль стрибав у кут і назад» (С. Маршак).

Ігри, що навчають стрибкам (О. Істратова)

1. «Горобчики»

Мета: формування вміння підстрибувати, розвиток координації рухів, розвиток вестибулярного апарату, зміцнення м'язів стоп, автоматизація звуку «Ч» при звуконаслідуванні.

Методичні рекомендації: Використовується допоміжний матеріал – дитячий стільчик або лавка. Дитина – «горобчик» сидить на стільці-«гніздечку» і спить. Дорослий промовляє: «У гнізді живуть горобчики і дружно вранці всі встають».

Дитина розплющує очі, голосно співає: «Чирик-чик-чик, чирик-чик-чик! Так весело співають». Під час співу дитина встає зі стільця, виконує стрибки на місці на обох ногах та з місця – вперед і назад. Дорослий спочатку тримає дитину під руки, потім – за плечі, обличчям до себе. Удосконаливши цей спосіб, дорослий тримає дитину тільки за руку і стрибає разом із нею.

2. «Підстрибни до....»

Мета: розвиток спритності, швидкості реакції та рухів, формування правильної постави.

Методичні рекомендації: Використовується допоміжний матеріал – будь-яка яскрава іграшка або дзвіночок.

Дорослий кличе дитину, протягує кисть своєї руки над її головою і пропонує їй дотягнутися до своєї долоні рукою, а потім підстрибнути вище – так, щоб доторкнутися до долоні головою. Руку дорослий тримає на невеликій відстані від голови дитини.

Потім дорослий пропонує дитині підстрибнути й дістати рукою іграшку або дзвіночок, яку (-ий) дорослий тримає на невеликій відстані.

Ігри, що формують навички повзання (О. Істратова)

1. «Кішечка крадеться»

Мета: тренування вестибулярного апарату, зміцнення м'язів тулуба і кінцівок.

Методичні рекомендації: Дитина повзає навкарачки. Потім зупиняється й повертає голову («кішечка» крадеться), потім нахилиє голову до підлоги («кішечка» п'є). Гра проводиться на килимку.

2. «Кошенята і цуценята»

Мета: розвиток навичок бігу, лазіння, ходьби, вміння орієнтуватися в просторі, координації рухів, почуття рівноваги, спритності, витримки.

Методичні рекомендації: Гравців розподіляють на дві групи – «кошенята» і «цуценята». «Кошенята» знаходяться близько до своїх стільчиків, «цуценята» – на іншій стороні кімнати, за своїми стільчиками, в «будах». За сигналом дорослого «кошенята» починають бігати легко, м'яко. На слова дорослого «кошенята!» вони виголошують «мяу!». У відповідь на вигук «цуценята» гавкають «ав-ав-ав», перелазять через стільчики, навкарачки біжать за «кошенятами», які швидко сідають на свої стільчики. «Цуценята» повертаються до своїх «буд».

Після 2-3-х спроб діти міняються ролями. В кінці гри дорослий пропонує всім пройти тихо, повільно, по-котячому. Контролюється постава і змикання губ.

Ігри, що розвивають почуття рівноваги (О. Істратова)

1. «Хмари і вітер»

Мета: тренування вестибулярного апарату.

Методичні рекомендації: Дитина сидячи або стоячи зображує колоподібними рухами рук над головою і рухами всього тіла маленькі та великі хмари. Потім вона швидко біжить як хмарка, котру жене по небу вітер.

2. «Маленький літачок»

Мета: розвиток м'язів плечового пояса, координації рухів.

Методичні рекомендації: Дорослий бере дитину під передпліччя і грудну клітку та підіймає в горизонтальному положенні вгору. Якщо дитина боїться, спочатку тримається руками за плечі дорослого, і той підіймає її на своїх напружених руках, підтримуючи тулуб знизу. Після того, як дитина подолає страх, дорослий може трохи покружляти, а дитина розводить руки в сторони і, прогнувшись у спині, зображує літак.

Ігри з м'ячем (О. Істратова).

1. «Кидаємо м'ячики»

Мета: набуття навички кидання м'яча, розвиток спритності, координації рухів, вміння розпізнавати кольори і величину предмета.

Методичні рекомендації: Матеріалом є маленькі та середні м'ячики різних кольорів.

На підлозі лежать різні м'ячі, дитина і дорослий стоять поруч. Дорослий демонструє, що треба кидати середні м'ячі обома руками, а маленькі м'ячі – однією рукою (то правою, то лівою).

Дорослий називає колір і розмір м'ячів, дитина повторює та кидає м'ячі так, як їй говорить дорослий.

2. «Хто влучить»

Мета: тренування влучності, спритності, розвиток координації рухів, вміння грати в м'яч.

Методичні рекомендації: Матеріал – невеликий ящик або кошик, маленькі м'ячки.

На прохання дорослого дитина стає на відстані близько 50 см від скриньки (дорослий говорить дитині, де потрібно зупинитися).

Дитина бере у дорослого м'ячик і захопленням зверху поперемінно кидає його до ящика (кошика) то правою, то лівою рукою.

3. «Лови і кидай – м'яч не втрачай»

Мета: тренування вміння ловити і кидати м'яч.

Методичні рекомендації: Матеріал – м'яч.

Дитина стоїть навпроти дорослого, у якого знаходиться великий м'яч. Він кидає м'яч дитині, та ловить його і кидає дорослому, який приговорює: «Лови і кидай – впасти не давай!»

Віддаючи м'яч дитині, дорослий зазначає: «Можеш грати, як хочеш, але м'яч не втрачай! Грай!» Дитина вільно грає з м'ячем: катає, підкидає, ловить. На слова дорослого: «М'яч не втрачай, вгору підіймай!» – дитина зупиняється і підіймає свій м'яч. Гра повторюється 3-4 рази, потім дитина ходить з м'ячем по колу.

Вправи з пальчикової гімнастики (О. Істратова)

1. «Ладусі»

Мета: розвиток дрібних рухів кисті, ритму.

Методичні рекомендації: Дитина плескає в долоні, спочатку наслідуючи дорослого, потім за його командою: перед собою, над головою, за спиною, в положенні стоячи, навколішки, лежачи на животі та на спині. Дорослий задає спочатку повільний темп, поступово його прискорюючи.

2. *Гра з пальчиками*

Мета: розвиток рухливості пальців рук.

Методичні рекомендації: Дитина сидить перед дорослим на стільці. Дорослий читає вірші, супроводжуючи їх послідовним загинанням пальців на обох руках.

Дитина наслідує його та в подальшому самостійно починає рухати пальцями, звертаючись до мізинця на лівій руці: «Мій Мізинчик, де ти був? З Безіменним – борщ варив, а з Середнім – кашу їв, з Вказівним ти заспівав. А Великий мене зустрічав і цукеркою пригощав. Вказівний на правій вів у похід нас усіх гуртом. Середній брат – несе рюкзак, Безіменний ходить так, а Мізинець став грати – Братів слухати запрошувати. Правий Великий танцював і запрошував на танець. Раз-два-три-чотири-п'ять!» (М. Кольцова).

На цей рахунок дитина розгинає пальці та повторює гру або розпочинає нову: «Цей пальчик хоче спати, цей пальчик – стриб до ліжка, цей пальчик задрімав, цей пальчик вже заснув; встали пальчики – «Ура!» До дитсадка йти вже час!» (М. Кольцова)

При промовлянні цих віршиків можна згинати пальці, починаючи то з великого, то з мізинця, то на правій руці, то на лівій.

Якщо виконання вправи викликає у дітей певні труднощі, то батьки допомагають дитині утримувати інші пальчики від мимовільних рухів.

3. «Пальчик на пальчик»

Мета: розвиток рухливості пальців, вміння рухатися відповідно до слів.

Методичні рекомендації: Дитина сидить на стільці перед дорослим і під супровід його пісеньки повторює за ним рухи: «Пальчик на пальчик тук і тук (2 рази). Плескай, плескай, плескай! (плескають в долоні) Ніжками тупочи, тупочи (2 рази). Сховалися, сховалися! (закрити обличчя руками). Пальчик на пальчик тук і тук (2 рази)».

Вправи на розвиток мови (О. Істратова)

1. «Хто уважний?»

Мета: розвиток гостроти слуху, вміння правильно сприймати словесну інструкцію незважаючи на силу голосу при її вимові.

Методичні рекомендації: Матеріал – лялька, іграшковий ведмедик, машинка.

Дитина сидить на відстані 2-3 м від дорослого, а на столі лежать іграшки. Дорослий попереджає дитину: «Зараз я даватиму тобі завдання, буду говорити пошепки, тому необхідно сидіти тихо, щоб було все чути. Будь уважним!»

Потім говорить: «Візьми ведмедика і посади його до машини; прибери ведмедика з машини, посади до машини ляльку; покатай ляльку в машині».

Дитина має почути, зрозуміти та виконати ці команди. Завдання потрібно давати стислі, а вимовляти їх тихо, але дуже чітко.

2. «Сніг»

Мета: розвиток у дитини здатності розуміти інструкції дорослого, виконувати відповідні рухи, використовувати в мовленні прийменники.

Методичні рекомендації: Матеріал – білі хусточки.

Дорослий читає вірш А. Барто: «Сніг, сніг кружляє, біла вся вулиця! Зібралися ми в гурток, закрутилися, як сніжок!»

Дорослий під час читання робить кругові рухи кистями рук і крутиться. Потім пропонує дитині перетворитися на сніжинку: надягає їй на голівку або дає до рук білу хустинку.

Знову читає вірш і дитина повторює за дорослим рухи сніжинки.

Після читання вірша дорослий ховає дитину-сніжинку (за шафу, під стіл або за двері) і запитує: «Куди залетіла біла сніжинка?»

Дитина відповідає: «За шафу!» Знову дорослий ховає сніжинку і питає, куди вона залетіла.

Дитина щоразу відповідає на запитання, використовуючи відповідні прийменники.

Вірш читається 3-4 рази, стільки ж разів ховається сніжинка.

Музично-дидактична гра для розвитку міміки та артикуляції «Вгадай настрій» (Л. Шликова)

Мета: розвивати у дітей увагу, вміння розрізняти емоційний настрій мови; розвивати вміння передавати голосом певний емоційний стан, настрій.

Методичні рекомендації. Діти стоять по колу, обличчям до центру кола. Обирається дитина – Гномик (на голові ковпачок). Діти йдуть по колу, Гномик протихоходом і співають: «Гномик в гості до нас прийшов, сам дорогу не знайшов, Гномик з нами ти пограй, настрої вгадай!» (під супровід пісні «Ой, ви сіні»).

Наприкінці пісні Гномик заплющує очі. В руках у вихователя картинки з різними гномиками (веселим, сумним, злим, мрійливим, спокійним). Він передає певну картинку будь-кому з дітей, котрий, у свою чергу, повинен зобразити голосом настрої гномика на картинці зі словами: «Ай-ай-ай, Настрій вгадай». Гномик вгадує настрої співаючого. Якщо завдання виконано, то Гномиком стає дитина, яка зображувала настрої гномика на картинці.

Гра «Сіамські близнюки» (Н. Кряжева)

Мета: навчити дітей гнучкості в спілкуванні один із одним, сприяти виникненню довіри між ними.

Методичні рекомендації. Скажіть дітям наступне: «Розподіліться на пари, встаньте лицем до лица, обійміть один одного однією рукою за пояс, праву ногу поставте поруч із лівою ногою партнера. Тепер ви зрощені близнюки: дві голови, три ноги, один тулуб і дві руки. Спробуйте походити по приміщенню, щось зробити, лягти, встати, помалювати, поплескати в долоні тощо».

Для того, щоб «третья» нога діяла «дружно», її можна скріпити або мотузкою, або гумкою. Крім того, близнюки можуть «зростися» не тільки ногами, але й спинами, головами тощо.

Ігри, які розвивають сприйняття величини, форми, кольору (О. Істратова).

Привабливі предмети малюки обов'язково намагаються взяти до рук, але звичайні їхні дії з предметами (затискання в руці, перекладання з місця на місце, поплескування тощо) не призводять до сприйняття форми.

Нерозуміння пропорцій і форми предметів може затримувати розвиток дитини – руки діють кволо, насилу утримують предмети, малюк часто губить їх. Коли дитина навчиться визначати форму та величину предметів, вона швидко опанує дії з цими предметами, навчиться малювати, конструювати, ліпити.

Під час гри з настільними іграшками від дитини необхідна велика зосередженість і увага при виконанні певних дій.

1. «Яке це за формою?»

Мета: навчити дитину сортувати предмети за формою.

Методичні рекомендації: Матеріал – чотири круглих і чотири квадратних глиняних намистинки однакового кольору. Тонкі шнурівки або товсті нитки для нанизування.

Лялька або інша іграшка «приходить у гості» до дитини і «приносить з собою в кошику намистини та шнурівку. Дорослий знайомить дитину з лялькою і демонструє, що у неї знаходиться в кошику. Лялька просить дитину зробити з намистинок прикраси.

Дорослий показує дитині намистини і наголошує, що вони різні за формою: схожі на кульки і кубики. Взявши пару намистин, дорослий пояснює, як потрібно їх нанизувати: спочатку кульку, потім кубик. Згодом дорослий пропонує дитині обрати з кошика дві намистинки (кулька і кубик) і нанизати їх.

Увага дитини фіксується на тому, що виявилось на нитці: кулька, кубик, кулька, кубик. Дорослий пропонує доторкнутися руками до кожної намистинки на нитці, примовляючи: «Кулька, кубик...»

Неправильно нанизані намистини дорослий знімає і допомагає малюкові виконати завдання. Наприкінці заняття дитина показує ляльку та гарні намиста, які вона для неї зробила, надягає намисто на ляльку.

2. «Доручення»

Мета: навчити дитину розрізняти іграшки і називати їх, а також визначати їх основні якості (колір, розмір); розвиток слухового сприйняття, удосконалення розуміння мови.

Методичні рекомендації: Матеріал – велика і маленька собачки (або ведмежата), машинка, червоний і синій м'ячі, велика та маленька чашки, матрешка.

Дорослий демонструє дитині предмети і пропонує назвати їх, розповісти, які вони за кольором, розміром. Потім дає дитині наступні завдання: велику собаку треба напоїти чаєм із великої чашки (якщо дитина помиляється – собачка «гарчить» або відвертається, виявляючи своє невдоволення; у такий спосіб себе поведуть й інші іграшки); постав матрешку поруч із червоним м'ячиком; маленькій собачці подаруй синій м'ячик; станцюй разом із лялькою; візьми маленьку собачку та посади її на килим; велику собаку посади поруч із маленькою.

Наприкінці заняття дорослий просить дитину допомогти йому прибрати іграшки та предмети, використані в грі. Потім запитує у дитини: «Де зберігається посуд? У якій коробці лежать кубики?» тощо. Необхідно стежити за правильним використанням у мовленні малюка дієслів «посадити», «поставити», «покласти».

3. Ялинки і грибочки

Мета: навчити чергувати предмети за кольором.

Методичні рекомендації: Матеріал – коробка з мозаїкою, в якій лежить по десять елементів зеленого та червоного кольору і по п'ять – білого, жовтого і синього.

Дорослий, демонструючи дітям мозаїку, пояснює, що ялинки бувають зеленого кольору, і розміщує у себе на панелі ялинку (елемент зеленого кольору). Показуючи елемент червоної мозаїки, пояснює, що такого червоного кольору бувають грибочки. Розмістивши у себе на панелі ялинку, грибочок, ялинку, грибочок, дорослий читає:

«Прикрашені ялинки стали всі в рядочок, і за кожною ялинкою – червоненький грибок!»

Потім дитина продовжує викладати ряд з ялиночок і грибочків, працюючи з мозаїкою самостійно.

Якщо дитина помиляється, дорослий запитує: «Перевір, чи все у тебе правильно? Подивись уважно!» Деякі діти можуть розмістити правильно 2-3 пари елементів і, зазвичай, починають помилятися. Вихователь запитує: «Чому в тебе два грибочки разом? У тебе все правильно?»

Якщо малюку важко виконувати завдання самостійно, дорослий підказує йому послідовність елементів: «Ялинка, грибочок, ялинка, грибочок...» Дитина викладає відповідні елементи.

Ігри із сюжетними малюнками (О. Істратова).

Ігри-заняття із сюжетними малюнками, розвивають не тільки мовлення та рухи дітей, але й уяву, творчі нахили, здатність до перевтілення.

Дитина розглядає малюнки, наслідує рухи персонажів, зображених на них (людей, тварин), відтворює їхні голоси. Малюк описує предмети, виокремлює їхні суттєві ознаки, знаходячи схожі та відмінні риси і розширюючи, таким чином, свої уявлення про навколишній світ.

1. «Хто що робить?»

Мета: навчити дитину уважно розглядати картинку і називати зображені на ній предмети та їх якості; виконувати дії, які вона бачить на картинці; розвиток ігрових навичок.

Методичні рекомендації: Матеріал – картинки з однією дією, зміст яких легко зрозуміти: хлопчик грає на барабані; ведмежа притиснуло до себе діжечку з медом; дівчинка змітає щіткою крихти зі столу; хлопчик із лієчки поливає квіти; дівчинка причісує ляльку; малюк тримає кульку. Іграшки та предмети, зображені на картинках – барабан, діжечка, щітка, лійка, лялька, гребінець, кулька.

Дитина обирає картинку і розповідає про те, що на ній зображено. Потім вона йде до столика з іграшками та предметами, знаходить потрібне й відтворює дію, зображену на картинці, – наприклад, стукає в барабан.

2. «Йдемо по колу»

Мета: розвиток відчуття ритму, тренування вимови звука «ж».

Методичні рекомендації: Матеріал – паперовий жук або його зображення на картинці.

Дорослий демонструє дитині жука, вирізаного з яскравого паперу, і кладе його на стільчик. Дитина йде по колу, а дорослий повторює потішку: «Жук-жучок, не літай на зернятко. Полетиш високо – упадеш глибоко. Коли ти на землю впадеш – тебе мишка з’їсть. Коли ти на воду впадеш – тебе рибка проковтне».

Дитина під час читання потішки підіймає руки, встає навшпиньки або сідає навприсядки, зображуючи жука. Коли потішка прочитана, дитина присідає і повторює: «Жу-жу-жу!» Гра повторюється декілька разів за бажанням малюка.

3. «Як чапля»

Мета: розвиток ігрових навичок, координація рухів, розширення словникового запасу.

Методичні рекомендації: Матеріал – картинка із зображенням чаплі, обідки на дитячі голівки з намальованими чаплями.

Дорослий показує картинку і розмовляє з дітьми: «Хто це? Покажи, де у чаплі ноги? Які вони? Де у чаплі шия? Яка вона? – Довга-довга? А дзьоб який?»

На голівку дитини надягають обідок і підкреслюють, що тепер вона чапля – дуже гарна пташка. Дитина встає і йде за дорослим по колу повільно, високо підіймаючи ноги, як чапля. Потім читають уривок із вірша П. Воронька «Чому чапля стоїть на одній нозі»: «Чапля ногу підіймає, нічого не розуміє. І весь день серед верби на одній нозі стоїть».

Дитина стоїть то на одній, то на іншій нозі, потім знову ходить по колу, високо підіймаючи ноги і опускаючись на носочки. Це вдається не відразу і не всім. Але найголовніше – спонукати дитину до руху.

Гра «Знайди відмінність» (Є. Лютова, Р. Моніна)

Мета: розвиток уміння концентрувати увагу на деталях.

Методичні рекомендації. Дитина малює будь-яку складну картинку (котик, будиночок тощо) і передає її дорослому, а сама відвертається. Дорослий домальовує кілька деталей та повертає картинку. Дитина повинна помітити, що змінилося на малюнку. Потім дорослий і дитина можуть помінятися ролями.

Гру можна проводити і з групою дітей. У цьому випадку діти по черзі малюють на дошці будь-який малюнок і відвертаються (при цьому можливість руху не обмежується). Дорослий домальовує кілька деталей. Діти, поглянувши на малюнок, повинні сказати, які зміни відбулися.

Гра «Ласкаві лапки» (І. Шевцова)

Мета: зняття напруги, м'язових затисків; зниження агресивності; розвиток чуттєвого сприйняття; гармонізація взаємин між дитиною і дорослим.

Методичні рекомендації. Дорослий добирає 6-7 дрібних предметів різної фактури: шматочок хутра, пензлик, скляний флакон, намисто, вату тощо. Все це викладається на стіл. Дитині пропонується оголити руку по лікоть. Вихователь пояснює, що по руці буде ходити «звір» і торкатися ласкавими лапками. Треба із заплющеними очима вгадати, який «звір» торкався руки – відгадати предмет. Дотики повинні бути приємними. Можливий варіант гри: «звір» буде торкатися щоки, коліна, долоні. Можна помінятися з дитиною місцями.

Гра «Гвалт» (Є. Коротаєва)

Мета: розвиток концентрації уваги.

Методичні рекомендації. Один із учасників (за бажанням) стає ведучим і виходить за двері. Група обирає якусь фразу або рядок із відомої всім пісні, яку розподіляють так: кожному учаснику по одному слову. Потім входить ведучий, і гравці всі одночасно, хором, починають голосно повторювати кожен своє слово. Ведучий повинен здогадатися, що це за пісня, зібрати її по слову.

Бажано, щоб до того, як увійде ведучий, кожна дитина повторила уголос своє слово.

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Згідно із загальноновизнаною вітчизняною психологією періодизацією раннє дитинство охоплює період ...

А. від 1-го до 3-х років;

Б. від 2-х до 4-х років;

В. від 3-х до 5-ти років;

Г. немає вірної відповіді.

2. Що є провідною психічною функцією періоду раннього дитинства?

А. мислення; Б. мова; В. сприйняття; Г. немає вірної відповіді.

3. Коли в дитини виявляється усвідомлення себе як окремого активного суб'єкта?

А. на першому році життя;

Б. до другого року життя;

В. до третього року життя;

Г. немає вірної відповіді.

4. На підставі викладених тенденцій розвитку дитини раннього віку можна виокремити наступні напрями психокорекційної та розвиваючої роботи:

А. розвиток моторики;

Б. розвиток предметних дій;

В. розвиток мовлення, загальнорозвиваючі ігри;

Г. усі відповіді вірні.

- Корекція ускладнень навчальної діяльності у молодших школярів. Формування навчальних умінь. Формування прийомів самоконтролю. Розвиток довільності.
- Розвиток навичок спілкування.
- Корекція і розвиток емоційної сфери. Ігри на розвиток здатності виявляти емоції і розуміти емоції інших. Ігри на корекцію негативних емоційних переживань, зняття емоційної напруги.
- Розвиток самосвідомості.
- Корекція ускладнень поведінки та характеру в дошкільному та молодшому шкільному віці. Сором'язливість і тривожність. Агресія і конфліктність.
- Вправи, спрямовані на навчання дитини прийнятним способом розрядки гніву й агресивності, а також на відреагування негативної ситуації в цілому.
- Розвиток моторики. Ігри на загальний моторний розвиток. Ігри на зміцнення м'язів і хребта, тренування правильного дихання. Ігри на розвиток моторної спритності. Ігри на розвиток регуляції поведінки. Ігри на розвиток дрібної моторики.
- Релаксаційні ігри та вправи. Релаксаційні техніки, спрямовані на навчання дитини управлінню своїм гнівом і зниженню рівня особистісної тривожності.

1.1. Теоретична довідка

Основні тенденції розвитку *в дошкільному віці*. Дошкільне дитинство (від 3 до 7 років) – значний і відповідальний період онтогенезу, який надає величезні можливості для розвитку, але в той же час містить у собі небезпечну уразливість дитини від багатьох несприятливих умов, оскільки вона є ще дуже малою і гостро потребує любові, захисту та дбайливого керівництва. Соціальна ситуація розвитку дошкільнят характеризується суттєвим розширенням спектру міжособистісних стосунків, які на попередньому етапі розвитку – у ранньому віці – зводилися переважно до вузького сімейного кола. Дошкільнята починають активно пізнають сферу спілкування з однолітками, а потрапляючи до дошкільного закладу, залучаються і до взаємин з вихователем як соціальним дорослим, який висуває особливі, нові для дитини, вимоги.

Принципово іншою стає і сфера діяльності. Від 3 до 7 років – це сюжетно-рольова гра, малювання, конструювання, сприйняття казок і чимало інших видів активності. Інтенсивно розвивається і сфера спілкування: додатково до ситуативно-особистісної та ситуативно-ділової його форм дошкільнята пізнають і складніші – позаситуативно-пізнавальну та позаситуативно-особистісну, а також взаємодію з однолітками. Закладаються загальні основи пізнавальних здібностей, ураховуючи і формування таких видів мислення як наочно-дійове, наочно-образне та елементів словесно-логічного. Саме в дошкільному віці розвивається символічна функція та уява, що лежить в основі будь-якого виду творчої активності. Пізнаючи світ постійних речей, опановуючи вживання більшої кількості предметів за їх функціональним призначенням, дитина зі здивуванням відкриває для себе деяку відносність сталості речей.

Через взаємини з дорослим інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми, казковими й уявними персонажами, природними об'єктами, іграшками, зображеннями тощо. Дитина просувається у розвитку мовного спілкування і спілкування за допомогою виразних рухів, дій, що відтворюють емоційне ставлення та готовність будувати позитивні стосунки.

У дошкільному віці продовжується активне оволодіння власним тілом, дитина починає відчувати інтерес до тілесної конструкції людини, в тому числі до статевих відмінностей, що сприяє розвитку статевої ідентифікації.

В особистісній сфері дошкільнят починає формуватися ієрархічна структура мотивів і потреб, загальна та диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Разом із тим активно засвоюються норми поведінки, і на основі життєвого досвіду, який поступово накопичується, виникають ціннісно-сміслові утворення. По завершенні дошкільного віку також помітно зростають можливості довільної регуляції

поведінки, а егоцентричні сприйняття дійсності поступово поступаються місцем здібності враховувати не тільки свою точку зору, але й брати до уваги думки інших людей (як дорослих, так і однолітків).

До важливих особливостей дошкільного віку слід віднести те, що протягом цього часу чимало психологічних характеристик, у тому числі й несприятливих, носять ще латентний, не цілком виразний характер, а їх прояви ніби «маскуються» під власне дитячі, а отже, цілком природні для цього періоду риси незрілості. Згодом можна помітити, що в одних випадках соціально бажані аспекти поведінки дітей опиняються в минулому, є тимчасовими і в підсумку – поступово, у міру дорослішання, дитина втрачає їх (наприклад, боязкість і лякливність за нових ситуацій, імпульсивність і безпосередність реагування, егоцентризм тощо). Однак у багатьох випадках у дошкільному віці в дитини закладаються коріння майбутніх проблем, оскільки тут починають формуватися досить стійкі особливості особистісного реагування, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і цінностей, закріплюються деякі характерологічні особливості. Часто батьки звертаються до фахівців за допомогою, коли проблеми, що виникли в дошкільному дитинстві, набувають особливої гостроти у зв'язку зі вступом дитини до школи. При цьому проблеми адаптації до школи можуть посилити давні ускладнення і спричинити нові – «шкільні» проблеми.

Молодший шкільний вік – це особливий період, коли в житті дитини відбувається перебудова всієї системи її взаємин з дійсністю. У дошкільнятці є дві сфери соціальних стосунків: «дитина – дорослий» і «дитина – діти». Ці системи пов'язані з ігровою діяльністю – провідною в цьому віці. Однак, гра в молодшому шкільному віці не тільки не втрачає свого психологічного значення, але й продовжує розвивати психічні функції дитини. Діти захоплюються грою, насолоджуючись відчуттям опанування багатьох ігрових дій. Але педагогам необхідно пам'ятати, що спроби пристосувати дітей до навчальної діяльності через гру себе не виправдовують. Таке навчання є привабливим для дитини, але не сприяє переходові до власне навчальної діяльності, не формує відповідального ставлення до виконання навчальних завдань. У зв'язку зі вступом до школи в житті дитини з'являється учитель, взаємини з яким починають визначати її взаємодію не тільки з однокласниками, а й з батьками. Якщо в школі все добре, то й вдома теж, отже і з дітьми гарні взаємини. Учитель – це не просто дорослий, який викликає або не викликає симпатію у дитини. Він є офіційним носієм загальних вимог до дитини. Оцінка, яку учень отримує на уроці, – це об'єктивна міра його знань, а не вираження особистого ставлення вчителя. Отже, дитина приходить до школи, і перша складність полягає в тому, що мотив, з яким вона починає навчальну діяльність, не пов'язаний зі змістом цієї діяльності. Як правило, це зовнішня мотивація, що нав'язується дитині батьками або вагомими для нього дорослими. Формування пізнавальної мотивації дуже тісно пов'язане зі змістом і способами навчання. Дійсна мотивація має місце, коли діти мчать до школи, де їм добре, приємно, змістовно та цікаво.

Пізнавальні інтереси молодших школярів складаються поступово. Вони не можуть виникнути відразу при вступі до школи, оскільки в дошкільному віці їх вихованню не приділялося належної уваги. Для маленького школяра виконання інтелектуальних операцій завжди пов'язане з труднощами. До них належать: аналіз звукового складу слова та аналіз слів у реченні; уявлення про кількість наповнене конкретного змісту, діти плутають величину і кількість; визначення понять. Дитина керується практичною вагомістю явища, не беручи до уваги його генезу. Всі види діяльності (навчальна, гра, праця, самообслуговування) сприяють розвитку пізнавальної сфери. Увага, пам'ять, уява, сприйняття набувають характеру більшої довільності, дитина опановує способи самостійного управління ними, чому сприяє прогрес у мовному розвитку. В розумовому плані засвоюються класифікації, порівняння, аналітико-синтетичний тип діяльності, дії моделювання, які стають передумовами для майбутнього формування формально-логічного мислення.

Молодший шкільний вік є періодом фактичного формування психологічних механізмів особистості, що утворюють у своїй сукупності якісно нову, вищу єдність суб'єкта, – єдність особистості, спричинюють появу «Я-концепції». Дитина набуває більшої індивідуальності в поведінці, інтересах, цінностях, власних особливостях.

Таким чином, напрямами корекційно-розвиваючої роботи з дошкільнятами і молодшими школярами є: розвиток пізнавальної сфери (мислення, мовлення, уяви, пам'яті, уваги); корекція ускладнень навчальної діяльності у молодших школярів; розвиток навичок спілкування; корекція і розвиток емоційної сфери; розвиток самосвідомості; корекція ускладнень поведінки та характеру; вправи для роботи з тривожними і сором'язливими дітьми; вправи для роботи з агресивними і конфліктними дітьми; розвиток моторики; релаксаційні ігри та вправи.

Розвиток пізнавальної сфери (мислення, мова, уява, пам'ять, увага). Сприйняття, увага, пам'ять в дошкільному дитинстві характеризуються наростанням елементів довільності, мислення набуває наочно-образної форми (пізнаються й елементи понятійного мислення), мова починає виконувати функції планування та регуляції діяльності, активно розвивається уява.

Увага, пам'ять, уява, сприйняття набувають характеру ще більшої довільності в молодшому шкільному віці, дитина засвоює способи самостійного управління ними, чому сприяє прогрес у мовленнєвому розвитку. В розумовому плані засвоюються класифікації, порівняння, аналітико-синтетичний тип діяльності, дії моделювання, які є передумовами майбутнього формування формально-логічного мислення.

Розвиток сприйняття молодшого школяра. У зв'язку зі вступом до школи дитина вже має достатній рівень розвитку гостроти зору, слуху, розрізняє форми і кольори предметів. Однак, процес навчання висуває нові вимоги до її сприймання, оскільки для засвоєння навчальної інформації необхідна довільність і усвідомленість перцептивної діяльності. Учні сприймають різноманітні соціальні зразки, відповідно до яких повинні діяти. Спершу їх приваблюють зовнішні яскраві ознаки предметів, вони ще не можуть зосередитися і детально розглянути інші їх особливості, побачити в них суттєве. Знаючи це, педагог повинен розвивати в учнів сприйняття, розкриваючи прийоми огляду чи прослуховування, порядок виявлення особливостей предметів. Завдяки таким старанням розвиваються довільність, усвідомленість, вибірковість (за змістом, а не за зовнішньою привабливістю) сприймання. Вже у 1 класі школяр виробляє вміння сприймати предмети відповідно до потреб та інтересів, які виникають у процесі навчання, і свого попереднього досвіду. Наприкінці молодшого шкільного віку спостереження стає спеціальною діяльністю, розвивається вже як риса характеру.

Розвиток уваги молодшого школяра. У молодшому шкільному віці, особливо у 1-2 класах, визначальною залишається мимовільна увага. Спочатку учнів приваблюють лише зовнішні аспекти предметів, подій, явищ, що заважає досягнути їх сутність, ускладнює самоконтроль навчальної діяльності. У молодших школярів уже формується довільна увага. Цьому сприяє чітка організація їх дій за зразком, а також дій, якими вони можуть керувати і контролювати їх. Наприклад, перевіряючи виконане завдання, виправляючи допущені особисто та однокласниками помилки, діти поступово вчаться керуватися своєю метою, а їх довільна увага стає визначальною. Одночасно з нею функціонує та розвивається мимовільна увага. Пов'язана вона не з яскравістю і зовнішньою привабливістю предмета, а насамперед із потребами та інтересами, що виникають у навчальній діяльності. Молодшим школярам ще важко розподіляти увагу. Особливо це є помітним під час написання диктантів, коли необхідно одночасно слухати, пригадувати правила, використовувати їх і писати. Якщо вчитель добирає навчальні завдання, які передбачають одночасне виконання дітьми кількох дій, уже наприкінці 2 класу можна спостерігати позитивні зрушення в розподілі їх уваги.

Розвиток пам'яті молодшого школяра. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування

буває найпродуктивнішим тоді, коли матеріал для запам'ятовування стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань. Опановуючи мнемічні дії, школярі спочатку оволодівають розумовими операціями, які потрібні для запам'ятовування і відтворення матеріалу, а потім вчаться використовувати їх у різних ситуаціях. Цей процес здебільшого починається у старшому дошкільному віці і завершується у молодших класах. Розвитку пам'яті у перші роки навчання сприяє розв'язання спеціальних мнемічних задач у процесі різних видів діяльності. *Семантичне оброблення інформації.* Цей активний процес передбачає використання молодшими школярами логічного висновку для реконструкції події замість простого відтворення наявної в пам'яті інформації. З цією метою їм пропонують, наприклад, запам'ятати речення типу: «Її подруга підмітала у класі», а потім запитують, чи був у подруги віник. Діти 10-11 років логічним шляхом доходять висновку про наявність віника, а 7-річні ще не можуть сказати нічого певного, посилаючись на відсутність інформації.

Створення мислених образів. Молодші школярі краще запам'ятовують незвичний матеріал, створюючи на його основі мислений образ. Учням 3-4 класів легше створювати такі образи, ніж першокласникам, їхні образи яскравіші, чіткіші, тому краще запам'ятовуються. *Пошук інформації в пам'яті.* Часто школярі, намагаючись розібрати слово за буквами, шукають у пам'яті правильні букви. Вони можуть знати, з якої літери починається слово, але їм потрібно перевірити кілька варіантів. У молодшому шкільному віці значно зростають здатність заучувати і відтворювати інформацію, продуктивність і міцність запам'ятовування навчального матеріалу. З часом підвищується точність упізнавання збережених у пам'яті об'єктів. Розвитку пам'яті сприяє вивчення віршів, виконання завдань на спостереження, розповіді тощо.

Розвиток уяви молодшого школяра. Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). У формуванні творчої уяви велику роль відіграють їх спеціальні знання. У початкових класах збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії. Однак ще непросто дається створення учнями образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала, у процесі засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач. Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає змін. Спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими і чіткішими. У 1-2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєві), а в 3-4 зосереджують увагу на значно більшій їх кількості, серед яких переважають суттєві.

Розвиток мислення молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення. Під час розв'язування задач вони спираються на реальні предмети або їх зображення. У них поглиблюється і розширюється мислення, що виявляється в глибшому розумінні змісту засвоєних понять, опануванні нових та оперуванні ними. Процес навчання стимулює розвиток абстрактного мислення, особливо на уроках математики, оскільки від дій з конкретними предметами школяр переходить до розумових операцій з абстрактними числами. Зі вступом дитини до школи відбувається перехід від безпосереднього чуттєвого сприймання світу до сприймання, вираженого в абстрактних поняттях. Те, що вона раніше фіксувала у своєму мисленні як об'єкт із певним набором ознак, отримує наукове осмислення. Протягом молодшого шкільного віку в дітей формуються такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Корекція труднощів навчальної діяльності в молодших школярів. Насамперед варто помітити, що основними труднощами для дітей, які поступили у школу, є режим, нові відносини та вимоги. У період адаптації важливо використовувати додаткові моральні стимули до навчання (похвалу, заохочення тощо) і по можливості звести до мінімуму покарання.

Особливістю навчання молодших школярів є необхідність включення в навчальну діяльність ігор (дидактичних, предметних, спортивних та ін.).

З позиції психоаналізу вступу дитини у школу збігається з початком латентної фази розвитку, коли дитина відкрита для пізнання світу поза родиною. Якщо ж дитина не має особистої автономії, тобто в неї не завершився «сімейний роман», то вона включає в цей роман учителя, у результаті чого навчальна діяльність підмінюється навчальною поведінкою: дитина прагне не до знань, а до завоювання любові значущого дорослого й використовує результат навчання для задоволення відповідної потреби. Перебороти цей феномен можна, поступово знайомлячи дитину з елементами навчальної діяльності, оскільки на відміну від комунікативної діяльності вона нецілісна.

У початковій школі дитина опановує чисто виконавські елементи навчальної діяльності. Потім учню може пропонуватись оволодіння наступним елементом навчальної діяльності, а саме контролем. У цьому віці краще використовувати зовнішній контроль з боку дорослого (учителя) та самоконтроль.

Можна застосовувати і взаємний контроль, але не між однолітками, а між учнем і вчителем або батьком. Наприклад, можна використовувати такий прийом: батько заводить собі окремий зошит, у якому зазначені клас та ім'я батька, і виконує в ньому домашні завдання дитини, але обов'язково робить помилки, дитина ж червоним олівцем виправляє помилки та ставить оцінки. Функція батька: стежити, щоб дитина не допускала помилки, не підказуючи, а виражаючи сумнів і невпевненість. Після виправлення всіх помилок дитина переписує домашнє завдання до себе в зошит. Мотивація до такої гри зберігається в дитини на 1-2 місяці, чого цілком вистачає, щоб зрушити ситуацію з домашніми завданнями з мертвої точки та передати дитині елементарні навички контролю.

Щось подібне можна організувати й у класі, наприклад, з написанням диктанту. Коли-небудь діти, як звичайно, пишуть диктант. Потім учитель каже: «Зараз я напишу диктант на дошці, але врахуйте, що я можу робити помилки».

Спочатку вчитель допускає «легенькі» помилки, які діти весело виправляють хором, а потім розглядаються важкі випадки з коментарем: «Подивіться уважно у свої зошити, може, у вас тут помилка». Рівень помилок поступово підвищується. У такий спосіб діти перевіряють вчителя й самих себе. Якщо діти виправили всі свої помилки, то оцінка не знижується, що підкріплює дію контролю й довільну увагу, необхідність же в роботі над помилками відпадає.

Іноді в початковій школі в дітей можуть виникати проблеми при навчанні читанню та письму, особливо це стосується 6-тирічок. З одного боку, це можна пояснити тим, що їх периферична нервова система не підготовлена до виконання таких інтелектуальних задач, як читання і письмо. Так відбувається, коли в організмі дитини бракує мієліну, з якого утворюється оболонка, що покриває нервові закінчення та сприяє проходженню нервових імпульсів, від чого залежить здійснення мускульних рухів.

Оскільки мієлінізація поширюється від голови вниз і від центральної нервової системи до периферичної, контроль довгих м'язів рук і координації дрібних м'язів пальців стає доступним не відразу. Від координації рухів пальців залежить можливість здійснення такої операції, як письмо. В останню чергу мієлінізації піддається зоровий апарат, що також має найважливіше значення при освоєнні навичок читання й письма.

Ще один аспект психологічних труднощів, пов'язаних із навчанням читанню: дитині важко відразу починати читати вголос, а саме така практика існує у школі. Помітимо, що при цьому дитина має: читати правильно, виразно й бажано швидше; устигати усвідомити зміст прочитаного; розуміти та переживати, що її читання цілком контролюється ззовні і що кожна помилка буде помічена й оцінена.

При такій установці дитині важко одержати задоволення від читання, і вона може несвідомо почати вважати, що читання потрібне дорослим, а не їй. Труднощі й напруженість процесу читання можна частково зняти іншою установкою: «Ти спочатку

прочитай «про себе» і для себе, а потім повтори вголос для мене». Тоді дитина читає двічі, і внутрішня дія, «дозрівши» усередині, проявляється в готовому вигляді «зовні» для іншого.

Однією з причин проблем навчання може бути погана пам'ять. У таких дітей треба формувати й розвивати мнемічну діяльність, тобто варто навчати їх спеціальним прийомом запам'ятовування.

Інші проблеми навчання з'ясовуються при аналізі ігрової й конструкторської діяльності дитини. У цьому випадку важливо визначити «найближчу зону розвитку», тобто з'ясувати те, що вона у стані зрозуміти та засвоїти сама при мінімальній допомозі дорослого.

Визначимо ряд основних завдань, вирішення яких сприяє *органічному розвитку молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності*. Перед школою кожна дитина відчуває надзвичайне хвилювання, тому важливо допомогти їй знайти себе, навчити її самостійно відповідати за свої вчинки. Дитина повинна навчитися розрізняти ігрові і навчальні завдання, розуміти, що навчальне завдання, на відміну від ігрового, обов'язкове. Учень повинен засвоїти, що кожна людина вміє вчитися, для цього їй необхідно змінити себе, щоб стати такою, як усі сучасні дорослі люди. Необхідно сформувати у дитини відповідний навчальній діяльності мотив, наприклад інтерес до якого-небудь предмету. Необхідно розвивати довільність і навчити управляти дитину своєю поведінкою, прищеплювати дитині вміння слухати і послідовно виконувати вказівки дорослого.

Серед основних *напрямків корекційної роботи з труднощами навчальної діяльності*, згідно О. Ануфрієву і С. Костроміної, можна виділити наступні: низький рівень розвитку сприйняття і орієнтування в просторі; низький рівень розвитку уваги; низький рівень розвитку пам'яті; низький рівень розвитку мислення; низький рівень розвитку мовлення; несформованість прийомів навчальної діяльності.

Формування навчальних умінь. Уміння молодшого школяра у молодшому шкільному віці – організовувати навчальну діяльність. Поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання. Планування, контроль, самооцінка набувають іншого змісту, бо дія в системі наукових понять передбачає чітке виокремлення взаємопов'язаних етапів.

Навчатися вчитися є одним з основних завдань молодшого школяра, що передбачає засвоєння таких дій:

1) самоконтроль, суть якого полягає у співставленні дитиною своїх навчальних дій та їх результатів із заданими учителем еталонами і зразками;

2) самооцінка, змістом якого є фіксування відповідності чи невідповідності результатів засвоєних знань, опанованих навичок вимогам навчальної ситуації;

3) самоорганізація у вивченні навчального матеріалу, підготовці до контрольних і самостійних робіт, виконанні творчих завдань тощо, що передбачає вміння планувати час, організувати свою діяльність, контролювати й оцінювати її результати;

4) усвідомлення мети і способів навчання у школі та вдома, що є передумовою осмисленої, цілеспрямованої й ефективної навчальної діяльності.

Засвоєння цих дій означає, що молодший школяр із об'єкта навчання стає його суб'єктом, хоч самодостатнім у цій діяльності він стане пізніше.

За концепцією Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції (за несприятливого розвитку – соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей. На його думку, стимулювання в цей період компетентності є важливим фактором формування особистості.

У молодшому шкільному віці всі ці новоутворення ще недостатньо сформовані, однак завдяки їм психіка дитини досягає необхідного для навчання в середній школі рівня розвитку.

Формування прийомів самоконтролю. Є. Рубінський як шляхи навчання школярів самоконтролю пропонує «наочний контроль з боку вчителя, взаємоконтроль учнів і на цій основі – самоконтроль кожного учня. «З цим не можна не погодитися, однак тільки це цих шляхів недостатньо. Необхідно на уроках з кожного навчального предмету спеціально навчати учнів конкретних прийомів самоконтролю, формуючи одночасно її як спільне навчальне вміння. Краще всього, коли формування та розвиток умінь самоконтролю на уроках проводиться у роботі всіх вчителів. Самоконтроль проявляється у всій навчально-пізнавальній діяльності учнів. Однак для навчання школярів цьому вмінню важливо виділяти такі завдання, де воно виявляється більш яскраво. Так, формування навичок самоконтролю в значній мірі допомагають завдання, пов'язані з обґрунтуванням відповіді, доказами.

Одним з ефективних прийомів формування самоконтролю є взаємоперевірка, так як багато учнів початкової школи більш уважно ставляться до перевірки робіт своїх однокласників, ніж перевірці власних.

Також дуже прості, елементарні завдання впливають на формування самоконтролю. Це – хвилинки чистописання, тобто повторне написання тієї ж букви. Воно дає помітне поліпшення каліграфії. Особливо важливо навчити дітей коментувати свій лист при виконанні вправ. При коментуванні досягається більш високий рівень самоконтролю, так як учень не просто фіксує, а пояснює правопис за допомогою правил. Коментування – це вид вправи, що включає пояснює міркування в процесі запису слів, пропозицій.

Розвиток довільності. Воля і довільність є різними за своїм змістом психологічними утвореннями. Розвиток волі пов'язано зі становленням і оформленням мотиваційної сфери дитини, розвиток довільності визначається формуванням усвідомленості і опосередкованості своєї поведінки.

У зарубіжній психології розвиток довільності розглядається в основному у зв'язку з розвитком пізнавальної сфери дитини. Перетворення культурних засобів і зразків дії у власні властивості і дії дитини відбувається в процесі особливої взаємодії дитини з дорослим, яке може бути названо процесом прилучення. Проблемою розвитку довільної поведінки дітей займалися багато видатних вітчизняні та зарубіжні психологи.

Розвиток довільності – одна з найважливіших характеристик дошкільного віку, пов'язана з появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості», – писав Л.С. Виготський. А.В. Запорожець теж проводив свої експерименти, які привели його до висновку про роль орієнтування в процесі довільної поведінки. Орієнтування проходить кілька етапів – від орієнтування зовнішнього, розгорнутого, до внутрішнього, згорнутого, тобто інтеріоризованого.

Велике значення в розвитку довільної поведінки вчені надавали дитячій грі. А. Адлер вважав, що саме гра є найбільш адекватним способом компенсації неповноцінності, невпевненості дітей у своїх силах, особливо в порівнянні з оточуючими їх дорослими. Гра стимулює розвиток рефлексії і довільності у дітей. Можливість подивитися на себе з боку, почути думку однолітків про ступінь успішності виконання тієї чи іншої ігрової ролі дозволяє дітям краще зрозуміти себе, робить їх самооцінку більш об'єктивною. Точно так само корекція з боку учасників гри допомагає дітям краще вибудувати свої рольові дії і відносини з партнерами. Прийняття на себе ролі підвищує довільність поведінки (збереження певної пози) і запам'ятовування (збереження великої кількості інформації) дітей.

Не менш сильно, ніж гра, на розвиток вольових якостей особистості, що розвивається впливає читання дитячої та художньої літератури, перегляд кіноказок, герої яких долають неймовірні перепони, відчувають значні позбавлення і труднощі, але ніколи не відмовляються від прийнятого рішення і домагаються свого. І, незважаючи на довгі мандри, знаходять свою царівну або принцесу, вбивають злого Коція Безсмертного, стають царями і королями – загалом, досягають своїх цілей і, до речі, не зупиняються на досягнутому.

Розвиток навичок спілкування. В дошкільному віці (від 3 до 6-7 років) міжособистісні стосунки дітей проходять досить складний шлях вікового розвитку, в якому можна виділити три основні етапи.

1. Для молодших дошкільнят найбільш характерне індиферентно-доброзичливе ставлення до іншої дитини. Трирічні діти байдужі до дій однолітка і до його оцінки з боку дорослого. Це може свідчити про те, що одноліток ще не грає істотної ролі в житті дитини. У той же час його присутність підвищує загальну емоційність і активність дитини.

2. У 4-5 років картина взаємодії дітей суттєво змінюється. У середній групі різко зростає емоційна залученість в дії іншої дитини. В процесі гри діти пильно і ревниво спостерігають за діями однолітків і оцінюють їх. Реакції дітей на оцінку дорослого також стають більш гострими і емоційними. Успіхи однолітків можуть викликати засмучення дітей, а їхні невдачі викликають неприховану радість. У цьому віці значно зростає число дитячих конфліктів, виникають такі явища, як заздрість, ревності, образа на однолітка. Все це дозволяє говорити про глибоку якісну перебудову ставлення дитини до однолітка, суть якої полягає в тому, що дошкільник починає ставитися до самого себе через іншу дитину. В цьому відношенні інша дитина стає предметом постійного порівняння з собою. Все це породжує численні конфлікти дітей і такі явища, як хвастощі, демонстративність, конкуренцію тощо. Однак ці явища можна розглядати як вікові особливості 5-тирічок. До старшого дошкільного віку ставлення до однолітка знову істотно змінюється.

3. До 6 років значно зростає кількість просоціальних дій, а також емоційна залученість в діяльність і переживання однолітка. Навіть всупереч правилам гри вони прагнуть допомогти йому, підказати правильний хід. Якщо 4-5-річні діти охоче слідом за дорослим засуджують дії однолітка, то 6-річні, навпаки, можуть об'єднуватися з товаришем у своєму протистоянні дорослому. Все це може свідчити про те, що просоціальні дії старших дошкільнят спрямовані не на позитивну оцінку дорослого і не на дотримання моральних норм, а безпосередньо на іншу дитину. До 6 років у багатьох дітей виникає безпосереднє і безкорисливе бажання допомогти однолітку, подарувати або поступитися йому. Зловтіха, заздрість, конкуренція проявляються рідше і не так гостро, як у п'ятирічному віці. Багато дітей вже здатні співпереживати як успіхам, так і невдачам ровесника. Особливу проблему в молодшому шкільному віці представляють комунікативні труднощі, які виникають у відносинах з вчителями і однолітками, - від негативізму, агресивності і непослуху дитини до виражених форм страху і невпевненості, боязкості.

Неадекватні відносини з однолітками, що складаються в молодшому шкільному віці, є показником неблагополуччя в особистісному розвитку. При цьому спілкування є показником особливостей самооцінки дитини, її особистісних рис, характеру, морального вигляду. Причини неефективності спілкування дітей можуть бути пов'язані з особливостями розвитку мотивів - недостатнім розвитком соціальних мотивів, орієнтованості на однолітка, на сферу його потреб і інтересів, а також з низьким рівнем розвитку необхідних комунікативних навичок і умінь або з несформованістю тих видів діяльності, з приводу яких діти встановлюють самостійні активні відносини.

Показниками сфери міжособистісних відносин є: особливості сприйняття (емоційного, раціонального, поведінкового) іншої людини, здатність співвідносити свої інтереси, бажання, цінності з такими у інших людей, рівень усвідомлення сфери відносин з іншими.

Дитина, що відвідує початкову школу, психологічно переходить до нової системи стосунків з оточуючими людьми. На неї покладено обов'язок не тільки щоденно відвідувати школу, але й підпорядковуватися вимогам навчальної діяльності. Свобода дошкільного дитинства змінюється стосунками залежності і підпорядкування новим правилам життя. Сім'я починає по-новому контролювати дитину, у зв'язку з необхідністю вчитися в школі, виконувати домашні завдання, строго організувати режим дня. Жорсткіші вимоги до дитини, навіть коли вони виявляються у

доброчинній формі, покладає на неї відповідальність за саму себе. Необхідність утримання від ситуативних імпульсивних бажань і обов'язкова самоорганізація створює спочатку в дитини почуття самотності, відчуженості себе від близьких – адже вона повинна нести відповідальність за своє нове життя і сама організувати його. Починається важкий період випробування дитини не тільки необхідністю ходити до школи, бути дисциплінованою, але й необхідністю організації свого дня вдома, в сім'ї.

Школа ставить перед дитиною нові вимоги стосовно мовного розвитку: при відповіді на уроці мова повинна бути грамотною, короткою, чіткою в думках, виразною; при спілкуванні мовні побудови повинні відповідати очікуванням, що склалися в культурі. Саме у школі, без підказки з боку батьків про те, що слід сказати в тій чи іншій ситуації, дитина змушена брати на себе відповідальність за свою мову і правильно її організувати, щоб встановити стосунки з учителем і однолітками.

Спілкування стає особливою школою соціальних стосунків. Дитина поки що неусвідомлено відкриває для себе існування різних стилів спілкування. Початкова школа ставить раніше захищену сім'єю, незначним особистим досвідом спілкування дитину в ситуацію, де в реальних стосунках, слід навчитися відстоювати свої позиції, свою думку, своє право на автономність – своє право бути рівноправною у спілкуванні з іншими людьми.

В молодшому шкільному віці відбувається перебудова стосунків дитини з людьми. Початок навчальної діяльності по-новому визначає стосунки дитини з дорослими і однолітками. Реально існують дві сфери соціальних стосунків: «дитина – дорослий» і «дитина – діти». Ці сфери взаємодіють одна з одною через ієрархічні зв'язки.

В сфері «дитина – дорослий», крім стосунків «дитина – батьки», виникають нові стосунки «дитина вчитель», які піднімають дитину на рівень суспільних вимог щодо її поведінки. Учитель для дитини втілює нормативні вимоги з більшою визначеністю, ніж у сім'ї, адже в первинних умовах спілкування дитині важко виокремити себе і досить точно оцінити характер своєї поведінки. Тільки вчитель, який ставить вимоги перед дитиною, оцінюючи її поведінку, створює умови для соціалізації поведінки дитини, для стандартизації її поведінки в системі соціального простору – обов'язків і прав. У початковій школі діти приймають нові умови, які ставляться вчителем, і намагаються неухильно слідувати правилам. Учитель стає для дитини фігурою, яка визначає її психологічний стан не тільки в класі, на рівні і в спілкуванні з однокласниками, його вплив поширюється і на стосунки в сім'ї.

Сім'я стосовно дитини стає центрованою на навчальній діяльності, на стосунках дитини з учителем і однокласниками. До змісту традиційного спілкування з дитиною в сім'ї включаються всі події її шкільного життя.

Корекція і розвиток емоційної сфери. Усвідомлене бажання батьків мати дитину є дуже важливим моментом в формуванні психоемоційної структури особистості дитини. Позитивний погляд на себе, життя і оточуючих формується у дитини ще в момент її існування у вигляді зародка. «Мене хочуть, люблять, чекають» – це формула, яка записана в підсвідомості, і яка стає підґрунтям розвитку, всього життєвого шляху особистості. Діти, про потребу появи яких на світ, довго сумнівались батьки, значно відрізняються від бажаних. Своєю поведінкою вони ніби мстять батькам за їх «небажаність, нелюбов, не очікування». В практичній роботі вдається відрізнити таких дітей без особливих зусиль: вони негативно відносять до оточуючих багато роблять «назло», слабо справляються з ситуаціями, які потребують усвідомлених і вольових зусиль, а основне, що часто більш за все хвилює і батьків і педагогів, – ці діти не люблять себе, твердять, що весь світ навколо ворожий, і в якості психологічного захисту вибирають емоційні і поведінкові реакції, які не сприймаються оточуючими: агресивність, замкненість, несміливість, або ж навпаки – демонстративність, капризність, некерованість.

В дошкільному віці дитина опановує нові і різноманітні види діяльності, змінюється і ускладнюється спілкування її з іншими людьми, вона активно пізнає

навколишній світ і саму себе. Все це забарвлене яскравими переживаннями дитини. Вона ще мала, щоб сприймати світ розумно, раціонально осмислюючи його. Багато чого засвоюється дошкільням через емоційну сферу. Витоки моральних форм поведінки дитини лежать в позитивних переживаннях схвалення такої поведінки дорослим. Переживання успіху в діяльності призводить до того, що дошкільник прагне продовжити, ускладнити цю діяльність, будь то гра, малювання, конструювання або чергування по кутку природи. Роль емоцій і почуттів у розвитку дошкільника важко переоцінити. Не можна забувати і той незаперечний факт, що дошкільний вік є сензитивним для формування емоційної сфери. Почуття не розвиваються самі по собі. Провідний вплив на їх становлення надають умови життя і виховання дитини.

Виділяються основні напрямки в розвитку емоційної сфери дошкільника. Перш за все ускладнюється її зміст, імпресивний бік емоцій і почуттів, формується загальний емоційний фон психічного життя дитини.

Дитина буде успішно розвиватися тільки тоді, коли у неї буде створено бадьорий, життєрадісний настрій. Ласка і увага - ось головні джерела, які живлять, підтримують дитячу радість. Турботливе ставлення до дитини допомагає розвитку у неї оптимізму, впевненості в своїх силах, активності.

У період, дошкільного дитинства у дитини формуються багато вищі почуття. Уже в перші три роки життя з'являються такі почуття, як любов і прихильність до близьких, співпереживання, почуття допитливості, гордості, сорому. В дошкільному віці стають більш глибокими почуття гордості і самоповаги. Ці почуття є одним з емоційних компонентів самооцінки дитини, стають мотивами її поведінки. Буває, однак, і так, що ці почуття затуляють від дитини іншу людину. Тоді з'являється егоїзм.

До емоційних порушень в дошкільному віці відносять: 1) відсутність емоційної децентрації - дитина не здатна переживати ні в реальній ситуації, ні при прослуховуванні літературних творів; 2) відсутність емоційної синтонності - дитина не здатна відгукуватися на емоційний стан іншої людини, перш за все близької; 3) відсутність специфічного феномена емоційної саморегуляції - дитина не відчуває провини, пов'язаної з новим етапом самосвідомості («Це я зробив») і здатністю емоційно повертатися в минуле.

До важливих особливостей дошкільного віку можна віднести, що багато несприятливих характеристик дитини носять латентний, прихований характер. Ю. Міланич дітей з *емоційними порушеннями* розділяє на три групи. В першу входять діти з вираженими внутрішньоособистісними конфліктами. Батьками та педагогами у цих дітей відзначаються тривожність, необґрунтовані страхи, часті коливання настрою. Другу групу складають діти з міжособистісними конфліктами. Ці діти відрізняються підвищеною емоційною збудливістю, дратівливістю, агресивністю. Третю групу складають діти як з внутрішньоособистісними, так і з міжособистісними конфліктами. Для них характерні емоційна нестійкість, дратівливість, агресивність, з одного боку, і образливість, тривожність, недовірливість і страхи - з іншого боку.

Вступ до школи змінює емоційну сферу дитини в зв'язку з розширенням змісту діяльності та збільшенням кількості емоціогенних об'єктів. Дітям цього віку притаманний негативний емоційний фон. *Емоційна сфера молодших школярів характеризується:* легкою чуйністю на події і забарвленістю уяви, розумової і фізичної діяльності, емоціями; безпосередністю і відкритістю своїх переживань - радості, печалі, страху, задоволення або незадоволення; готовністю до афекту страху, в процесі навчальної діяльності дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості в своїх силах, неможливості впоратися із завданням, школяр відчуває загрозу своєму статусу в школі та вдома; великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв, схильністю до бурхливих афектів; емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри та спілкування з однолітками, а й успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками; свої і чужі емоції і почуття слабо усвідомлюються і розуміються: міміка інших часто сприймається невірно, так само як і тлумачення почуттів оточуючих, що призводить до неадекватних реакцій молодших школярів; виключення складають базові емоції.

Корекція емоційної сфери дошкільників і молодших школярів повинна включати в себе організацію спільних форм ігрової та продуктивної діяльності дитини з дорослим, орієнтацію дитини на адекватні способи і засоби комунікації та організацію їх засвоєння.

Спеціальні проблеми корекції складають такі особистісні особливості, як тривожність і невпевненість у своїх силах, що відображають підвищену емоційну напруженість дитини, а також конформізм, пасивність, безініціативність. Підвищена емоційна напруженість призводить до зниження активності та стійкості поведінки дитини в фруструючих ситуаціях, деструктивної поведінки у формі агресивності або гальмування. Для зняття емоційного напруження у дитини, зниження почуття страху, зняття негативних емоцій, розвитку емпатійних здібностей, комунікативних навичок тощо використовуються спеціальні рухливі ігри.

Розвиток самосвідомості. У старшому дошкільному віці починають, а в молодшому шкільному продовжують формуватися основи початкового становлення особистості, самосвідомості та індивідуальності дитини. Готовність дитини до школи і подальше її навчання в початкових класах залежать не тільки від оволодіння певним набором навичок і знань, фізичного стану, психологічної готовності, а й від розвитку структури самосвідомості, яку утворюють наступні компоненти: власне ім'я; самооцінка; прагнення до визнання; образ себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення про себе в часі (в минулому, теперішньому, майбутньому); оцінка себе щодо прав і обов'язків.

Важливою рисою особистості дитини, яка починає складатися в цьому віці, є мотив досягнення успіху. Він пов'язаний з двома протилежними тенденціями: досягненням успіху і униканням невдач, які формуються у дошкільнят в грі, а у молодших школярів - у навчанні. На мотивацію досягнення успіху великий вплив роблять самооцінка і рівень домагань.

Поява самооцінки – не що інше, як зростання самостійності, перехід від системи зовнішнього управління до самоврядування. В дошкільному віці внутрішня позиція дитини по відношенню до самої себе в основному позитивна. Самооцінка дитини безпосередньо залежить від тих оцінок, які дають дитині і її успіхам значущі для неї дорослі. І якщо в дошкільному віці самооцінка ще нестійка і знаходиться в стадії формування, то у молодших школярів вже зустрічаються самооцінки різних типів: адекватні, завищені і занижені.

Адекватна самооцінка – реальне ставлення до власних здібностей і можливостей, внутрішня гармонія, адекватне ставлення до оцінки себе іншими людьми, вміння бачити шлях до успіху, а також ототожнення себе не тільки з успіхом, тобто уявлення дитини про себе відповідає її поведінці й оцінці значущих людей. Дитина з адекватною самооцінкою усвідомлює, що добре думати і говорити про себе є виявом почуття власної гідності, яке допомагає знайти упевненість в своїх силах. Людям з адекватною самооцінкою притаманні активність, життєрадісність, товариськість, оптимізм.

Дитина з низькою самооцінкою не впевнена в своїх здібностях, можливостях. Навіть маючи уявлення про свої позитивні якості, вона відчуває постійний комплекс неповноцінності, який заважає їй. Отже, дитина із заниженою самооцінкою виявляє загальну негативну тенденцію в ситуації оцінювання себе іншими і самою собою. В основі формування низької самооцінки лежить почуття провини і сорому, тобто неузгодженість того, якою є я і моя поведінка, з тим, якою я повинна бути у відповідності з очікуваннями значущих для мене людей. Дітям із заниженою самооцінкою властиві пасивність, підвищена вразливість, образливість. Вони часто відмовляються від участі в іграх через острах виявитися гірше інших або вступають у гру, але не проявляють ініціативу, задовольняючись підлеглими ролями.

Завищена самооцінка виявляється в тому, що дитина перебільшує свої можливості і гідність і зазвичай не звертає уваги на недоліки, або взагалі не визнає їх існування. У зв'язку з цим виникає неузгодженість між уявленням дитини про те, якою

вона себе бачить, і реальною поведінкою, а також оцінкою оточуючими її поведінки. Це породжує внутрішній конфлікт, який може викликати агресію, брехню та інші негативні прояви у дітей.

Для формування адекватної самооцінки необхідно навчити дитину аналізувати свій стан: які вчинки дають задоволення, а які викликають неприємні переживання, невдоволення собою. Для зміни самооцінки потрібна робота по самовихованню, яку дитина повинна виконати сама, але за допомогою дорослого. Неможливо позбутися почуття неповноцінності шляхом простого підвищення своїх об'єктивних результатів в грі або продуктивній діяльності. Таким чином, необхідно навчити дітей концентрувати свою увагу на успіхах і досягненнях, це допоможе виробити звичку до успіху і впевненість у собі. Треба пам'ятати, що фантазії і мрії мають таке ж значення, як і реальні досягнення.

Психологічні вправи і ігри повинні допомогти дітям: зрозуміти, що вони можуть контролювати, а що не підвладне цьому контролю; навчитися визначати доступні їм конкретні цілі і активно прагнути до їх досягнення; зрозуміти, що припустимо прояв будь-яких почуттів, але не будь-яка поведінка; щиро виражати свої почуття і при цьому шанобливо ставитися до інших (навчитися виражати свої почуття без агресії і насильства); зрозуміти, що кожна людина є неповторною особистістю, що має сильні і слабкі сторони; пишатися своєю власною історією і з надією дивитися в майбутнє; жити в світі реальності; справлятися зі своїми страхами і стресами; розвинути сильні сторони свого характеру.

Корекція труднощів поведінки і характеру в дошкільному та молодшому шкільному віці. Труднощі міжособистісних стосунків можуть виявлятися в особливих формах конфліктної поведінки з одного боку, а також - являтися причиною формування негативних рис характеру - з іншого. Психологічної допомоги потребують діти з найбільш типовими для дошкільнят і молодших школярів варіантами проблем поведінкового характеру. Серед них підвищена агресивність, конфліктність, образливість, сором'язливість і тривожність.

Сором'язливість і тривожність. Сором'язливі діти дуже болісно реагують на будь-які зміни в їх житті, відчувають страх перед чужими людьми і новою обстановкою. Сором'язлива дитина знає, що треба робити, хоче цього, але не може застосувати свої знання. Таких дітей не видно в групах, вони слухняні і виконують прохання знайомого дорослого. Вони часто слідуєть за активнішими однолітками, підлеглі їм. Багато дорослих вважають їх добре вихованими і слухняними, тоді як внутрішньо дитина дуже скута і відчуває дискомфорт у спілкуванні з незнайомими людьми. Цим характеризуються і тривожні діти. Механізм тривожності полягає в тому, що дитина перебуває в постійному очікуванні неприємностей, проблем і конфліктів, вона не чекає нічого доброго від оточуючих. Незважаючи на зовнішню «бездушність», сором'язливі і тривожні діти відчувають таку ж бурю емоцій, як і інші. Але вони не можуть їх проявити, відреагувати назовні. Це сприяє тому, що діти «киплять» всередині і часто спрямовують цю негативну енергію на самих себе, що стимулює розвиток аутоагресивних і невротичних проявів (тики, пощипування, нав'язливі рухи тощо).

Сором'язливість небезпечна тим, що в більш старшому віці вона перешкоджає налагодженню контактів, досягненню успіхів в особистісній та професійній сфері. У школярів сором'язливість супроводжується підвищеною тривожністю, підозрілістю, невпевненістю в собі, боязкістю. В 10-20 % випадків у таких дітей бувають страхи темряви, самотності, вони скуто себе почувають у присутності незнайомих людей, мовчазні, замкнуті. Між тим вони досить часто володіють більшими здібностями, легко освоюють комп'ютерну техніку, люблять читати, малювати, але обдарованість і навіть виражені таланти блоковані комплексом невпевненості в собі, внутрішнім напруженням при спілкуванні з однолітками, дорослими. І як наслідок - програють менш здібним, але більш спритним одноліткам.

Сором'язливість «читається» за зовнішніми признаками: почервоніння обличчя; пітливість; тремтіння; почастішання серцебиття; стиснуте дихання; опущені вниз очі; тихий голос; скутість м'язів і рухів.

Дитина, яку називають тривожною, як правило, володіє більшістю з наступних характеристик: будь-яке завдання або нова подія викликає у неї занепокоєння; під час виконання завдань або при спробах оволодіти своїм хвилюванням часто напружена, скута (відчувається м'язова напруга навіть в області обличчя і шиї); неспокійно спить, скаржиться на страшні сни; у неї не порушена увага, але їй важко сконцентруватися на чому-небудь, коли вона хвилюється; погано переносить ситуації невизначеності або очікування; не впевнена в собі, своїх силах, очікує невдач в діяльності; намагається приховувати свої проблеми і тривогу.

Організація допомоги сором'язливим і тривожним дітям проходить від індивідуальної форми, через роботу в парах з комунікабельними однолітками до групової роботи. Не менш важливо допомогти дитині навчитися вільно виражати свої емоції, бажання, почуття. Сором'язливі діти часто тримаються скуто, особливо якщо на них дивляться оточуючі. Зняти внутрішнє напруження, відчуті себе вільно їм допоможуть спеціально організовані ігри. Вважається, що хованки, піжмурки - це розваги, в яких беруть участь одні лише діти, причому вони якби зайво збуджують малюків. Це не вірно. Рухливі ігри, та ще й разом з дорослими, допомагають дітям виражати свої емоції і активізувати життєву енергію, встановлювати більш безпосередні стосунки з оточуючими. Ігри-змагання (кегли, м'яч, стрільба з лука з присосками, подолання перешкод, боротьба та інші забави), які супроводжуються гучними вигуками і сміхом, також допоможуть соромливій дитині відчуті себе впевненіше. Організуючи такі ігри, краще створити для малюка ситуацію успішності (щоб він не відчував себе відстаючим), а потім похвалити його за сміливість і спритність, висловити радість від того, що грали. Таким чином, *корекційну роботу з тривожними і сором'язливими дітьми*, на думку Є. Лютової і Г. Моніної, доцільно проводити в трьох основних напрямках: з підвищення самооцінки дитини; з навчання дитини способам зняття м'язової і емоційної напруги; з відпрацювання навичок володіння собою в ситуаціях, травмуючих дитину.

Агресія і конфліктність. Підвищена агресивність дітей є однією з найбільш частих проблем у дитячому колективі. Практично всі діти сваряться, б'ються, обзиваються. Зазвичай з засвоєнням правил і норм поведінки ці безпосередні прояви дитячої агресивності поступають місцем просоціальним формам поведінки. Однак у певної категорії дітей агресія як стійка форма поведінки не лише зберігається, а й розвивається, трансформується в стійку якість особистості. Агресивна дитина приносить масу проблем не тільки оточуючим, але і самій собі. Очевидно, що кожен агресивний акт має певний привід і здійснюється в конкретній ситуації. Розгляд тих ситуацій, в яких найбільш часто проявляється агресивна поведінка, необхідно для розуміння спрямованості агресивної поведінки, його причин і цілей, що може пролити світло на її мотивацію. Серед ситуацій, які провокують агресивність дітей, виділяються наступні: привертання до себе уваги однолітків; утиск достоїнств іншого з метою підкреслити свою перевагу; захист і помста; прагнення бути головним; прагнення отримати бажаний предмет.

Для того, щоб результат роботи з агресивною дитиною був стійким, необхідно, щоб корекція мала не епізодичний, а системний, комплексний характер, що передбачає опрацювання кожної характерологічної особливості даної дитини, в іншому випадку ефект від корекційної роботи буде нестійким.

Для першої стадії відреагування гніву найбільш ефективними і широко використовуваними психологами в роботі з дітьми є наступні методи і способи: м'яти і рвати папір; бити подушку або боксерську грушу; тупотіти ногами; голосно кричати, використовуючи «стаканчик» для криків або «трубу», зроблену з ватману; штовхати ногою подушку або консервну банку; втирати пластилін в картонку або папір; використовувати водяний пістолет, надувні дубінки, батут (в домашніх ситуаціях). Для

того щоб корекційна робота по відреагуванню гніву була ефективною і успішною, недостатньо використовувати в своїй роботі з агресивними дітьми тільки ці методи. Необхідно допомогти дитині відреагувати негативну ситуацію в цілому і позбутися від цілого комплексу травмуючих переживань.

Розвиток моторики. Рівень розвитку дрібної моторики – один з показників готовності дитини до шкільного навчання, адже рівень розвитку мовлення прямо залежить від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Зазвичай, якщо рухи пальців розвинені відповідно до віку, то й мовленнєвий розвиток – у межах вікової норми. Якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то затримується і розвиток моторної сторони мовлення, хоча загальна моторика при цьому може відповідати нормі. На жаль, не всі батьки знають про таку взаємозалежність, а тому часто втрачають можливість вчасно допомогти дитині уникнути проблем у мовленнєвому розвитку

1.2. Питання для самоконтролю.

- У чому полягають основні тенденції розвитку пізнавальної сфери в молодшому шкільному та дошкільному віці?
- Сформулюйте основні завдання розвитку когнітивної сфери в дошкільному та молодшому шкільному віці?
- У чому на вашу думку полягає основна мета корекції та розвитку емоційної сфери?
- Порівняйте провідні види діяльності у дошкільному та молодшому шкільному віці. Встановіть новоутворення цих вікових періодів.
- Вкажіть на основні переваги релаксаційних тренінгів для дітей.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Що спільного та в чому різниця на Вашу думку між проявами тривожності, конфлікційності та агресії? Які основні способи їх подолання та профілактики?
- Наведіть приклад ситуації де можна застосувати техніки релаксації? Як в умовах школи або дитячого садочку провести релаксацію?

II. Практичні вправи

Вправи та ігри на розвиток мислення

Мета: розвиток мисленнєвої сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

1. Вправа «Ланцюжок» (О. Заїка)

Методичні рекомендації. Учитель показує учням ланцюжок (на малюнку або справжній), звертає увагу дітей на те, як одне кільце з'єднане з іншим. Пропонує зробити ланцюжок із слів так, щоб вони з'єднувалися однаковими складами.

Наприклад: Віра – ракета – тато – товар – варениця – ...

Якщо хтось із дітей дуже довго розмірковує, помиляється чи повторює вже назване слово, він вибуває з гри. Так кількість гравців поступово зменшується, і перемагає той, хто залишиться до кінця гри.

- Сова – вага – галка – канапа – парта – тато...
- Ваза – заголовок – вокзал – залізо – золото – товариш...
- Мавпа – панчоха – халва – валянки – килим – лимон...
- Фарба – бабуся – сяйво – дама – мама...
- Сорока – каша – шабля – лялька – калина – наука...
- Зима – малина – нафта – тарілка – канава – вата...
- Нора – ракета – тайга – гарбуз – бузина – начинка...

2. Вправа «Слова-переверти» (О. Заїка)

Методичні рекомендації. Учитель пропонує дітям прочитати незвичні слова-переверти і пояснити значення їх, якщо читати зліва направо та справа наліво.

Еге, ага, біб, тут, пуп, дід, піп, око, Пилип, Алла, Аза, Ада, корок, потоп, кабак, наган, зараз, шалаш.

Учитель пропонує дітям прочитати інші слова-переверти спочатку зліва направо, пояснити, яке значення кожного з них.

Бук, сир, раб, серп, рим, луг, касир, куб, кіт.

А потім – прочитати ці слова справа наліво і порівняти, чи змінився їхній зміст, значення.

Вправи та ігри для розвитку мовлення. Вправа «Реклама» (Я. Пономарьов)

Мета: розвиток та покращення мовленнєвих структур дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Методичні рекомендації. Назвати якомога більше призначень даного предмета (не тільки реальні, а й уявні і фантастичні).

Вправи та ігри для розвитку пам'яті.

1. Вправа «Опиши» (Є. Добухіна)

Мета: розвиток пам'яті дітей, визначення рівня запам'ятовування

Методичні рекомендації. 1. Описати похвилинно події власного вчорашнього дня. Якщо виникнуть труднощі, необхідно зайнятися чимось іншим, а через 20-30 хв. спробувати згадати ще раз.

2. Вибрати 2-3 сюжети для роздумів (кінофільм, плани на завтра). Присвятити 3 хв. на роздуми про кожен із сюжетів. Під час перших трьох хвилин думати тільки про перший сюжет, потім перейти до другого, третього. Під час кожної фази необхідно уникати розсіювання думок, а особливо згадок про інші сюжети.

3. Необхідно рахувати у зворотному порядку, починаючи з 200, віднімаючи при цьому від кожного наступного числа 3 (4,5,6...). Наприклад: 200-197-194-191-...

2. Вправа «Запам'ятай і змалюй» (Є. Добухіна)

Мета: розвиток пам'яті дітей

Методичні рекомендації. Ведучий демонструє протягом 3-5 с низку простих геометричних фігур. Після цього кожен з учнів відтворює в зошиті це по пам'яті.

Для ускладнення вправи кількість фігур можна збільшувати, а також змінювати їх на інші знайомі для дітей об'єкти.

Ігри на розвиток уваги

Вправа «Друкарська машинка» (Б. Ананьєв)

Мета: розвиток довільної уваги.

Методичні рекомендації. Кожному гравцеві присвоюється 1-2-3 літери алфавіту (в залежності від кількості учасників, щоб усі літери були розподілені). Потім придумується слово або фраза з 2-3 слів. На сигнал ведучого учні починають «друкувати». Коли слово буде «надруковане», всі дружно плескають.

Вправа «Муха» (Л. Черемошкіна)

Мета: розвиток уваги.

Методичні рекомендації. Для гри необхідна класна дошка з розкресленим на ній ігровим полем із 9 клітинок (3x3) і невелика присоска (або шматок пластиліну), яка виконує роль «дресированої мухи». «Муха» може пересуватися за командою з однієї клітинки в іншу. Стартове положення «мухи» – центральна клітка ігрового поля. Команди подаються учасниками гри по чергово. При цьому потрібно слідкувати, щоб «муха» не вийшла за межі поля. Після цих пояснень починається сама гра. Вона проходить на уявному полі, яке кожен з учасників уявляє перед собою. Якщо хтось із гравців губить нитку гри або «бачить», що «муха» вийшла за межі поля, він подає команду «Стоп!» і, повернувши «муху» на центральну клітинку починає спочатку.

Ускладнювати гру можна збільшенням кількості клітинок (4x4) або кількості «мух». В останньому випадку команди подаються кожній «мусі» окремо.

Ігри на розвиток здатності виражати і розуміти емоції інших.

Гра «Мімічна гімнастика» (С. Сергійв)

Мета: розвиток емоційної сфери дитини.

Методичні рекомендації. Дитині пропонується виконати ряд вправ для мімічних м'язів обличчя. Наморщити чоло, підняти брови (подив). Розслабитися. Залишити чоло гладким протягом однієї хвилини. Зсунути брови, нахмуритися (серджуся).

Розслабитися. Повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одно – байдужість). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (страх, жах). Розслабитися. Розслабити повіки, чоло, щоки (лінь, хочеться дрімати). Розширити ніздрі, зморщити ніс (огіда, вдихаю неприємний запах). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (презирство). Розслабитися. Посміхнутися, підморгнути (весело, ось я який!).

Гра «Чарівний мішечок» (С. Сергійв)

Мета: розвиток здатності виражати і розуміти емоції інших.

Методичні рекомендації. Перед грою потрібно обговорити з дитиною який у неї настрій, що вона відчуває, може ображена на когось. Далі дитині пропонують скласти у чарівний мішечок всі негативні емоції: злість, образу, сум. Цей мішечок з усім поганим, що в ньому є, викидається. Можна запропонувати дитині самій викинути мішечок. Добре, якщо дорослий теж покладе в цей мішечок свої негативні емоції.

Можна використати ще один «чарівний» мішечок, з якого дитина дістане ті позитивні емоції, які вона хоче.

Ігри на корекцію негативних емоційних переживань, зняття емоційної напруги. Розвиток самосвідомості.

Малювання на тему «Мій жах» (Є. Рогов)

Мета: корекція негативних емоційних переживань

Методичні рекомендації. Після невеликої вступної бесіди керівник просить дітей подумати, чого вони найбільше бояться і намалювати свій жах. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкту жаху, тривоги дитини. Малюнок виконується на окремому аркуші паперу. Після цього тренер пропонує дітям розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і повідомляє дітям, що кожен з них перемиг свій жах, що жаху більше не існує, тому що розірвані шматки разом з сміттям вивезуть на звалище, сплять, і від жахів більше нічого не залишиться.

Вправа «Я – чарівник» (Є. Льїн)

Мета: корекція негативних емоційних переживань

Методичні рекомендації. Після того, як діти схематично зобразили свій настрій, їм пропонується знову закрити очі і подумки побувати в казковій країні. В ній збуваються всі мрії і бажання, особливо якщо ти могутній чарівник. Уяви себе в ролі чарівника, який може зробити все, що побажає. Діти повинні подумати, що зробив би кожен з них, якби був наділений такою могутньою силою. Свої відповіді діти спочатку коротко записують в щоденниках, не проговорюючи ніяких варіантів відповідей (щоб уникнути повторення чужих думок), а потім по черзі озвучують. Діагностичним є вибір «сфери чаклування» – дім, школа, знайомі, друзі, власні особистісні якості.

Малювання на тему «В кого я б перетворився в чарівній країні?» Після виконання вправи «Я – чарівник» дітей просять подумати в кого кожен з них хотів би перетворитися, якби був чарівником. Відповідаючи на це питання, діти найчастіше називають тварин. Відповідь «ні в кого, хочу оставатись собою» свідчить про задоволеність собою, самоприйняття. Учасники групи замальовують тварину, з якою вони себе ідентифікували, і коротко записують відповіді на питання: де живе ця тварина? що вона їсть? Чим подобається дитині. Інтерпретація малюнків і відповідей ґрунтується на аналізі мотивації дитиною свого вибору, певною життєвою характеристикою даної тварини і якостями, притаманними не тільки тваринам, але і людям. Сукупність мотивацій може дати опосередкований психологічний портрет дитини, виявити риси, як бажані, так і небажані, ті які дитина приписує собі або відкидає. Для розвантаження можна запропонувати дітям встати і зобразити свою тварину, її зовнішній вигляд, рухи, ходу.

Вправа «Ласмося овочами» (Є. Льїн)

Мета: зняття емоційної напруги.

Методичні рекомендації. Запропонуйте дітям посваритися, але не поганими словами, а ... овочами. Наприклад: «Ти огірок», «А ти – помідор», «Ти – морквина», «А ти – гарбуз» тощо.

Малюки, начебто, і лаються, але їм так при цьому весело! Про яке негативне ставлення до «моркви» або «буряка» може йти мова?..

Релаксаційні техніки, спрямовані на навчання дитини управління своїм гнівом і зниження рівня особистісної тривожності.

Вправа «Дерево» (на саморегуляцію) (Т. Шкваріна)

Мета: досягти стану спокою.

Методичні рекомендації. Діти стають в коло на деякій відстані один від одного. Кожен учень сильно надавлює п'ятками на підлогу, руки стискає в кулачки, міцно стискає зуби. Ведучий говорить, звертаючись до кожного: «Ти – могутнє, міцне дерево, у тебе сильне коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли хочеться плакати або битися, – стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все здійсниться, і все буде добре. Ти – впевнена людина». Потім діти беруться за руки, підіймають їх догори, продовжуючи надавлювати п'ятками на підлогу. «Ми разом велика сила. Самотньому дереву важко, разом ми цілий ліс. Разом нам не страшні ніякі негоди». Після цього керівник пропонує дітям розслабитися, перестати надавлювати п'ятками на підлогу, помахати руками, розслабити м'язи обличчя, виконуючи ритуал прощання.

Вправа «З ким я дружу, а з ким ні» (Т. Шкваріна)

Мета: досягнення внутрішньої та колективної гармонії.

Методичні рекомендації. В основі даної вправи лежить добре знайомий метод соціометрії. Учасникам групи необхідно розділити аркуш паперу на дві половини і записати ліворуч прізвища дітей із свого класу, з якими вони дружать і чому, а праворуч – з ким не дружать і чому. Кількість виборів не обмежено. Тренер попереджує дітей, що їх вибори обговорюватися не будуть. Обговорюванню підлягають лише причини симпатій і антипатій. Після завершення заняття керівник проводить стандартну обробку даних, визначає соціометричний статус кожного учасника групи та ієрархію взаємовідношень дітей. Обговорення мотивів вибору та відторгнення дітьми друзів дає матеріал для виявлення потреб дитини в спілкуванні та проблем, які існують у цій сфері. Підводячи підсумки, керівник говорить дітям, що дійсно не завжди люди сходяться характерами, бо всі ми різні. І в цьому ми переконаємося, виконуючи наступне завдання.

Рухлива гра «Злюка» (Т. Шкваріна)

Мета: досягти оптимального емоційного стану.

Методичні рекомендації. Один з членів групи сідає на стілець. В руках у нього рушник або легка хустка. Всі інші учасники бігають навкруги нього і прагнуть розізлити: дразнять, кривляються, лоскочуть. Тренер слідкує за тим, щоб діти не вдавались до образ та не завдавали болю. «Злюка» терпить якомога довше, але коли їй набридає починає ганятися за дітьми, намагаючись відшмагати їх рушником по спинах. Гра дає можливість виходу агресії та розвиває витримку. Досвід показує, що найбільш агресивні учні як правило, найдовше терплять, коли їх дразнять.

Вправи на розвиток моторики (загальної, дрібної).

Вправа «Запусти ракету на місяць» (Л. Логвінова)

Мета: навчання прийомів гри в м'яч; розвиток уміння орієнтуватися в просторі, координації рухів рук, м'язів плечового пояса.

Методичні рекомендації. Матеріал: стілець, м'яч.

Ведучий пропонує запустити «ракету» на Місяць. Бере м'яч і кидає його догори. Дитина сидячи повторює рухи дорослого (п'ять-шість разів). Потім рухи можна повторити стоячи. Коли м'яч падає, дитина підходить до нього, бере його й за командою «Ракета полетіла» кидає знову. Ведучому необхідно підбадьорювати дитину, стежити за її правильною поставою. Більш складний варіант: кидок із підскоком і відриванням обох ніг від підлоги.

Вправа «Малюємо ножицями» (Т. Гунічева)

Мета: розвиток дрібної моторики для впливу на центри мовлення; емоційно-особистісний розвиток при формуванні в дітей почуття компетентності, упевненості у власних силах.

Методичні рекомендації. Матеріал: аркуш паперу, затонований чорною тушшю; аркуші тонкого білого паперу, ножиці, клей ПВА.

Ведучий пояснює: виявляється, малювати можна не тільки фарбами, але й ножицями. Деякі художники вирізають профільні портрети людей.

«Спробуємо з чорного аркуша паперу вирізати силует будинку з дахом і трубою й розкладемо його на столі. Нехай це буде будинок у вечірньому місті. Із білого паперу виріжемо силует ліхтарного стовпа й наклеїмо на будинок. От запалився ліхтар та освітив вікна, дерева, птахів, що пролітають, кішку, що біжить. Усі силуети – вікно, дерево, птаха, кішку – розкладемо на тлі будинку».

Щоб крона дерев на темному аркуші виглядала ажурною, можна вирізати силуети в різних місцях і на згинах прорізати їх. Склавши смужку паперу гармошкою й вирізавши отвір будь-якої конфігурації, можна отримати різьблений карниз.

Дії дітей вимагають чіткості й точності. Вирізаючи силуети, діти вчаться координувати свої рухи, що сприятливо позначається на розвитку «центру мовлення». Розповідь, складена дитиною за картинкою, незвичайний хід заняття роблять його цікавим та емоційно насиченим, сприяють розвитку мовлення дитини.

Ігри на зміцнення м'язів і хребта (І. Тихомірова)

Мета: зміцнення загального тону м'язів, опорно-рухового апарату, хребта.

Методичні рекомендації.

Вправа «Їдемо на велосипеді». Дитина лежачи на спині «крутить» у повітрі уявні педалі велосипеда, вперед і назад.

Вправа «Ріжемо ножицями». Дитина лежачи на спині робить махи прямими ногами горизонтально, при цьому схрещуючи ноги.

Вправа «Колобок покотився». Дитина, сидячи на килимку, підтягує до себе ноги, зігнуті в колінах, обхоплює їх руками і починає «гойдатися» на спині, щоразу намагаючись повернутися в положення сидячи.

Тренування правильного дихання (О. Стрельнікова)

Мета: навчитися контролювати дихання, його інтенсивність та глибину.

Методичні рекомендації.

Вправа «Язичок – футболіст». Як і в попередній вправі, треба забити м'яч у ворота, але тепер із допомогою язика. Дитина повинна усміхнутися та покласти широкий язик на нижню губу, і, ніби вимовляючи звук [ф], дути на кінчик язика.

Вправа «Літак». На кінчик носа покласти шматочок паперу або вати. Відкрити рот, широкий язик покласти на верхню губу, бокові краї язика притиснуті. Повітряний струмінь виходить посередині язика. Дитина повинна сильно подути, так, щоб «літак» полетів угору.

Ігри на розвиток регуляції поведінки.

Мета: розвиток самоконтролю.

Методичні рекомендації.

Вправа «Скло» (О. Веденов)

Всі учасники розбиваються на пари. Задається наступна ситуація. Партнерів розділяє товсте скло (у потязі, в автобусі...), вони не чують один одного, але в одного з них терміново виникла необхідність щось сказати іншому. Потрібно, не домовляючись з партнером про зміст розмови, спробувати передати через скло все, що потрібно й одержати відповідь.

Кожна пара учасників конкретизує для себе цю ситуацію і виконує вправу. Результати обговорюються.

Вправа «Незнайомці» (О. Веденов)

Ведучий пояснює, що іноді обставини складаються так, що доводиться зустрічатися з зовсім незнайомою людиною. Ви домовляєтеся по телефону про день, час, місце зустрічі і про прикмети, за якими ви довідаєтеся один одного. Це може бути яскравий піджак, спортивна газета та ін. Адже так звичайно і знаходяться люди.

На занятті треба спробувати піти від цього стереотипу, тобто описати себе так, щоб людина, яку ви зустрічаєте, відразу вас упізнала. Це може бути ваша звичка поправляти окуляри, смикати правою рукою мочку вуха або незвичайна деталь ходи й ін.

Індивідуальна робота триває 3-5 хв. Потім члени групи можуть сісти у велике коло і зачитати по черзі написане або здати свої аркуші з описом «портрета». Ведучий, перемішавши їх, зачитує текст. Учасники повинні довідатися з цього опису, чий це портрет.

III. Завдання для самоконтролю

3.1 Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2 Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Який вид уваги у молодшому шкільному віці є провідним:

А. вибіркова; Б. мимовільна; В. довільна; Г. опосередкована

2. Сенситивним періодом для розвитку пам'яті є:

А. молодший шкільний вік; Б. дошкільний вік;

В. раннє дитинство; Г. підлітковий вік

3. Розвиток мовлення прямо залежить від ступеня його сформованості, він є одним з показників готовності дитини до шкільного навчання

А. фізіологічна зрілість кінцівок; Б. рівень розвитку дрібної моторики;

В. розвиток загальної моторики; Г. психологічний розвиток

4. Мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування, що завдає шкоди об'єктам нападу, приносить фізичний, моральний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт.

А. агресія; Б. девіація; В. конфлікт; Г. деструктивна поведінка

5. Мнемічними процесами називають:

А. переструктурування отриманої інформації;

Б. фіксація пізнавальної активності;

В. запам'ятовування, збереження та відтворення інформації;

В. утримання важливої інформації

6. Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів).

7. Якщо рухи пальців розвинені відповідно до випередження власного віку, то й мовленнєвий розвиток – є у межах вікової норми.

8. Внутрішньоособистісні суперечності можуть переростати в внутрішньоособистісні конфлікти, які, у свою чергу, посилюють положення, підсилюють негативні переживання зовнішніх труднощів.

9. Процес навчання стимулює розвиток абстрактного мислення, особливо на уроках математики, оскільки від дій з конкретними предметами школяр переходить до розумових операцій з абстрактними числами

10. У молодшому шкільному віці знижується здатність заучувати і відтворювати інформацію, продуктивність і міцність запам'ятовування навчального матеріалу.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Підберіть 1 релаксаційну техніку, спрямовану на навчання дитини управлінню своїм гнівом і зниження рівня особистісної тривожності.

- Встановити напрямки корекційно-розвиваючої роботи з адаптації першокласників.

ТЕМА: ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА РАННІЙ ЮНОСТІ

Мета: проаналізувати особливості групової психокорекційної роботи у підлітковому віці (11-14 років) і ранній юності (15-16 років); апробувати практичні вправи.

Рекомендована література:

- Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2004. – 271 с.
- Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
- Кеймани К. Аутогенная тренировка / К. Кеймани. – М.: ЭКСМО, 2002. – 150 с.
- Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
- Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко С.Д. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 271 с.
- Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Гостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.
- Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитания (психотехнические упражнения и коррекционные программы) / Н.В. Самоукина. – М.: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1992. – 154 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Основні тенденції розвитку в підлітковому віці та ранній юності.
- Розвиток пізнавальних процесів. Розвиток мислення. Розвиток уяви. Розвиток пам'яті.
- Розвиток і корекція емоційної сфери.
- Розвиток навичок спілкування та комунікативної компетентності.
- Вправи, спрямовані на згуртування групи. Вправи на розвиток навичок спілкування. Вправи на формування конкретних соціальних навичок.
- Розвиток особистості та самосвідомості. Вправи на розвиток позитивного Я-образу.
- Вправи на розвиток статево-рольової ідентичності, уявлень про стосунки з протилежною статтю.
- Профорієнтаційні ігри.
- Вправи на релаксацію, підлітковий варіант аутотренінгу.

1.1. Теоретична довідка

Основні тенденції розвитку в підлітковому віці та ранньої юності. Середній шкільний вік (від 9-11 до 14-15 років) визнаний у психології як підлітковий, а період від 14-15 до 18 років – юність (рання юність – 16-17 років – припадає на старші класи шкільного навчання).

Процес формування новоутворень, що відрізняють підлітка від дорослого, розтягнутий у часі та може відбуватися нерівномірно, через що для підлітка характерним є одночасне існування рис і «дитини», і «дорослого».

Л. Виготський центральним і специфічним новоутворенням юності вважав почуття дорослості, яке виникає з уявлення про себе як уже не дитину. Підліток починає відчувати себе дорослим, прагне бути і вважатися дорослим.

Підлітковий вік характеризується перебудовою мотиваційної сфери (в тому числі наповнюються новим змістом і вже існуючі мотиви), інтелектуальної сфери (зокрема, з'являються елементи теоретичного мислення і професійна спрямованість інтересів і життєвих планів), сфери взаємовідносин з дорослими та однолітками, але більше всього – особистісної сфери, самосвідомості.

У підлітковому віці і ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни.

Юнацький вік пов'язаний з формуванням активної життєвої позиції, самовизначенням, усвідомленням власної значущості, формування переконань і цінностей. Розширюється коло особистісно значимих соціальних відносин, зростає потреба в дружньому, інтимному спілкуванні.

Підліткові і старшокласники проблеми, що стоять перед ним, здаються надзвичайно важливими, інший раз страхітливими. Коло проблем включає розрив з батьками, відкриття негативного ставлення до них, усвідомлення себе, індивідуалізацію, стосунки з іншими, любов і багато іншого.

Розвиток пізнавальних процесів. У підлітковому віці спостерігається розвиток обсягу уваги, підвищення стійкості уваги та розвиток здатності до переключення та розподілу уваги. Також у підлітків відмічається погіршення результатів навчальної діяльності. Навчальна діяльність і школа перестає бути головною і найважливішою задачею. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками.

У підлітковому віці продовжує розвиватись нервова система. Мозок підлітка за вагою і об'ємом мало чим відрізняється від мозку дорослої людини. Зростає роль свідомості, поліпшується контроль кори головного мозку над інстинктами й емоціями. Однак, процеси збудження все ще переважають над процесами гальмування, тому для підлітків характерна підвищена збудливість.

На уроках підлітки потребують підтримки з боку вчителя – тривала навчальна діяльність надихає їх на підтримку довільної уваги. Водночас підліткам характерні стани глибокої втоми. Саме в підлітковому віці крива втомлюваності різко підвищується, особливо в 13-14 і в 16 років.

В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості, набуті раніше. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які і є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку.

Розвиток мислення. Мислення – одна з тих функцій, які розвиваються пізніше багатьох інших функцій. Вплив школи на мислення, який починається в молодшому шкільному віці, особливо яскраво проявляється в підлітковому віці. В старших класах створюється різноманітність особистого досвіду через низку причин. Перша з них – життєві установки і інтереси людини, яка майже повністю суспільно визначилася. Інша причина – різноманітність міри і характеру залученості в практичне життя: турботи про майбутнє, життєві труднощі тощо спонукають людину думати. Третя причина – різноманітність позашкільної освіти, читання.

Головним у розвитку мислення в підлітковому віці є той факт, що підліток вперше оволодіває процесом утворення понять, що він переходить до нової і вищої форми інтелектуальної діяльності – до мислення поняттями.

Для підлітка все більшого значення набуває теоретичне мислення, здатність встановлювати максимальну кількість смислових зв'язків у навколишньому світі. Він психологічно занурений у реальності предметного світу, образно-знакових систем, природи і соціального простору. Підліток, заглиблюючись у соціальне середовище, постійно трансформує свої вищі психічні функції і систему знаків. Ця обставина змінює мислення.

У ранній юності відбувається прогресивний розвиток теоретичного мислення (старшокласники виявляють логічне мислення, здатність займатися теоретичними міркуваннями та самоаналізом). Їх інтелект формується як цілісна структура.

Центром когнітивного розвитку юнаків є становлення словесно-логічного

мислення. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). У старшокласників виробляється індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань, формуються такі індивідуальні особливості мислення: глибина, гнучкість, широта, усвідомленість, самостійність, чутливість до допомоги, критичність, активність, критичність – об'єктивне оцінювання своїх і чужих думок; економність – здатність розв'язувати проблему найкоротшим шляхом, відсутність непродуктивних суджень, які не наближають до розв'язку, а породжують нові проблеми

У цьому віковому періоді починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формується ментальний досвід, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації. Водночас багато представників цього віку схильні переоцінювати рівень своїх знань і розумових здібностей.

Розвиток уяви. У підлітковому віці уява може перетворитися в самостійну внутрішню діяльність. Підліток може уявляти мисленнєві задачі з математичними знаками, може оперувати значеннями і смислами мови, поєднуючи дві вищі психічні функції: уяву і мислення. Водночас підліток може будувати свій уявний світ особливих стосунків з людьми. Для підлітка соціальний світ, в якому він живе, існує априорі це природно-предметно-соціальна реальність, в якій він ще не відчуває себе діячем, здатним змінювати цей світ. При цьому він сором'язливий, неспритний, невпевнений у собі.

Підліток вже володіє діями уяви, які приносять йому задоволення: він панує над часом, має свободу від причинно-наслідкових зв'язків, що існують в реальному просторі соціальних стосунків людей. Вільне поєднання образів і знаків, побудова нових образно-знакових систем з новими значеннями і смислами розвиває творчі здібності, дарує неповторні вищі почуття, що супроводжують творчу діяльність. Уява підлітків може впливати на пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу і саму особистість.

Якщо для дітей єдиною усвідомлюваною реальністю є зовнішній світ, куди вони проєктують і свою фантазію, то рання юність знаменується відкриттям для себе власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватися в себе, в світ своїх переживань і психічних станів.

Значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими. Порівняно з підлітковим віком більш критичним стає ставлення до витворів своєї уяви, посилюється самоконтроль за її роботою.

Досконалішою стає репродуктивна уява, водночас розвивається творча уява, що знаходить своє відображення в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної та ін.).

Розвиток пам'яті. В підлітковому віці пам'ять характеризується переходом від домінування механічного запам'ятовування до смислового. При цьому перебудовується сама смислова пам'ять – вона набуває опосередкованого, логічного характеру з обов'язковим включенням мислення. Разом з формою змінюється і зміст того матеріалу, який необхідно запам'ятати: стає доступнішим запам'ятовування абстрактного матеріалу.

У ранній юності доволінішим стає запам'ятовування, яке є значно ефективнішим від запам'ятовування мимовільного. Від організації розумової діяльності залежить продуктивність мимовільної пам'яті, роль якої не зменшується. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язане з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук.

У старшокласників удосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів, логічне запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті.

З віком пам'ять старшокласника диференціюється на загальну і спеціальну. Об'єктом загальної пам'яті є широке коло інформаційних джерел. Спеціальна пам'ять характеризується меншим колом впливів, більшою вибірковістю щодо інформації, яка запам'ятовується. Вона пов'язана з провідними інтересами учнів, спрямованістю на оволодіння певною професією. Вони виявляють неабиякий інтерес до вдосконалення способів запам'ятовування, прагнення керувати своєю пам'яттю, підвищувати її продуктивність.

Розвиток і корекція емоційної сфери. Підлітковий вік характеризується як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості, мінливості настрою, виникненні тривожності, агресивності та інших бурхливих реакцій.

Емоційні порушення, що виникають у цей період, мають далекосяжні наслідки. Неодноразово демонструється зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю, труднощами у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Емоційна сфера старшокласників складна та різнобарвна. Вона стає більш насиченою та гнучкою порівняно із підлітком, зростає її керованість та контрольованість. Зменшується вміст афективних реакцій, емоційне життя є інтенсивним, хоча стає менш бурхливим і більш стабільним. Так, юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші й врівноваженіші порівняно з підлітками.

Значного рівня розвитку досягають вищі почуття, які зумовлюють цілу низку потреб: естетичних, інтелектуальних, соціально – моральних. В емоційному портреті старшокласника все більш помітними стають індивідуально – типологічні особливості. Дозрівання темпераменту зумовлює його вплив на процес емоційного життя. Серед школярів чітко вирізняються екстравертовані та інтравертовані типи.

Для корекції емоційної сфери психологи неодноразово використовуються спектр різноманітних методик, які можна використовувати у роботі з групою та однією особою. Найчастіше для корекції емоційної сфери підлітка та юнака використовують елементи ігрової терапії, психогімнастику, елементи арт-терапії, метод бесіди та постановки проблемних ситуацій.

Розвиток навичок спілкування та комунікативної компетентності. Метою розвитку навичок спілкування має бути не вдосконалення здатності маніпулювати іншими, а розвиток здатності створювати самому чи спільно з партнерами такі умови й атмосферу стосунків, які б сприяли психологічному зростанню людини, розкриттю її конструктивних можливостей.

Напрямок практичної психології, змістом якого є підвищення комунікативної компетентності людини й оволодіння нею навичками та прийомами міжособистісного спілкування, дістав у літературі різні назви: соціально-психологічний тренінг (СПТ), лабораторний тренінг, групова психотерапія, активне соціально-психологічне навчання, тренінг сенситивності та ін. Він дає змогу розв'язувати цілу низку питань, поставлених суспільною практикою: підготовка керівників, учителів шкіл та викладачів вищих навчальних закладів, спортивних тренерів, лікарів, практичних психологів – усіх, чия діяльність реалізується в царині спілкування.

Існують три основні різновиди соціально-психологічного тренінгу: особистісно орієнтований, поведінковий та ситуаційний. Кожен із них реалізує свій власний підхід до шляхів розвитку комунікативної компетентності, ґрунтуючись на різних уявленнях про ключовий чинник, що визначає успішність спілкування.

Вправи спрямовані на згуртованість групи. Групова згуртованість – це показник міцності, єдності та стійкості міжособистісних взаємодій і взаємовідносин в групі, який характеризується взаємної емоційної привабливістю членів групи і задоволеністю групою. Групова згуртованість може виступати і як мета психологічного тренінгу, і як необхідна умова успішної роботи. У групі, сформованій з незнайомих людей, якась частина часу обов'язково буде витрачена на досягнення того рівня згуртованості, який необхідний для вирішення групових завдань.

Мета вправ спрямованих на згуртованість групи – об'єднання учасників групи для спільного вирішення поставлених завдань, розвиток уміння висловлювати симпатію і повагу один до одного.

Згуртованість є груповою змінною, тобто залежить від ставлення всіх членів групи. Групова згуртованість відрізняється від всіх інших змінних тим, що вона впливає на функціонування групи і в той же час залежить від нього.

На розвиток згуртованості в групі впливають кілька факторів. Перший з них – тип виконуваного завдання. Чим вище рівень взаємодії, необхідний завданням, тим вища потенційна згуртованість групи. Другий фактор – групова історія успіху при виконанні попередніх завдань. Чим більше було таких успіхів, тим вище згуртованість. Деякі характеристики самої групи також сприяють груповій згуртованості.

Вправи на розвиток навичок спілкування. Спілкування завжди було значимим у житті людини та її особистісному розвитку.

Проблема спілкування традиційно перебуває в центрі уваги вітчизняних соціальних психологів у зв'язку з її значимістю в усіх сферах життєдіяльності людини і соціальних груп. Людина без спілкування не може жити серед людей, розвиватися і творити.

Мета вправ на розвиток навичок спілкування: розвиток комунікативного і гармонійного спілкування.

Завдання: відпрацювати навички переконання; відпрацювати вміння знайти аргументи на користь своєї позиції; розвинути вміння знаходити підхід до людей; підкреслити важливість інтонацій у процесі комунікації; розвиток вміння невербального засобу спілкування; навчити ефективним способам спілкування.

Вправи на формування конкретних соціальних навичок. Соціальні навички дають можливість зав'язувати знайомства з цікавими і корисними людьми, домагатися матеріального благополуччя, кар'єрного зростання і міцних особистих зв'язків. Соціальні навички можна розвинути.

Задачі вправ на формування конкретних соціальних навичок у підлітків:

- розвивати навички адекватного соціального сприйняття і пізнання, а також ефективної міжособистісної взаємодії та спілкування;
- розвивати вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, а також
- розуміти вираження емоції та почуттів інших людей;
- підвищувати рівень рефлексії, емпатії та навичок ідентифікації з партнерами по взаємодії, створювати мотивацію для подальшого саморозвитку учасників;
- розвивати навички соціальної взаємодії у підлітків з різними темпераментальними та характерологічними особливостями;
- згуртовувати учасників, формувати взаємну довіру.

Вправи на формування конкретних соціальних навичок у юнаків дозволяють вирішувати такі задачі:

- формувати базові психологічні знання про особистісні властивості, стилі взаємодії, спілкування та роль емоцій та почуттів в житті людини;
- розвивати соціально-перцептивні та комунікативні навички;
- розвивати вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, а також розуміти «мову емоції» партнерів по спілкуванню;
- підвищувати рівень рефлексії, інтуїтивності, емпатії та навичок ідентифікації з партнерами по взаємодії, створювати мотивацію для подальшого саморозвитку учасників;
- розвивати навички соціального сприйняття та пізнання у юнаків з різними типами темпераменту та характеру;
- відпрацьовувати уміння рефлексії, децентрації, які сприяють об'єктивному сприйманню себе, адекватності самооцінки в юнаків, прагненню впливати на партнера по взаємодії, розумінню відмінностей власної позиції та позиції іншої людини;
- згуртовувати учасників, формувати атмосферу довіри для ефективнішої особистісної роботи в тренінговій групі.

Розвиток особистості та самосвідомості. Центральним і специфічним новоутворенням в особистості підлітка є виникаюче у нього уявлення про себе як уже не дитину, він починає відчувати себе дорослим, намагається бути і рахуватись дорослим.

Зміни у самосвідомості становлять основні новоутворення у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість – члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого.

Рання юність є періодом пошуку власного Я, основою формування якого виступає структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодій людині розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. Юнацький вік є сенситивним для впливу на процес формування ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи.

У ранньому юнацькому віці поглиблюються та розширюються рефлексивні характеристики самосвідомості.

Особливо значущим процесом у розвитку юнацької самосвідомості є формування особистісної ідентичності, становлення адекватного, усвідомленого уявлення про себе.

Формування ідентичності в ранньому юнацькому віці завершується більш структурованою системою ціннісних орієнтацій, яка визначає життєві пріоритети та послідовність постановки та реалізації цілей.

Вправи на розвиток позитивного Я-образу. З метою формування позитивної «Я-концепції» психологами успішно використовуються різноманітні психотехнічні методики, прийоми, тренінги особистісного зростання, що дають стійкі позитивні результати.

Система вправ і прийомів роботи, спрямована на формування позитивного «Я-образу», передусім має на меті підвищення самопізнання. Відомо, що процес самопізнання розпочинається з усвідомлення власного тіла (тобто фізичних характеристик власного «Я»); активізації процесу самопізнання суттєво сприяють пізнання індивідуальних особливостей інших людей та порівняння себе з ними; одним із основних завдань процесу самопізнання є пізнання власного внутрішнього світу.

Вправи на розвиток статево-рольової ідентичності, уявлень про стосунки з протилежною статтю. Усвідомлення і переживання статевої ідентичності передбачає наявність у підлітків та юнаків певних зразків, тобто уявлень про найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка і жінки, які виявляються в багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Дані зразки включають як незалежні від статі моральні установки, стереотипи поведінки, так і специфічні, що пов'язані з розрізненням форм взаємостосунків чоловіків і жінок у суспільстві, діяльності, побуті.

Саме тому, метою цих вправ є формування у дітей особливостей поведінки, яка є адекватною для статевої належності; уявлення про рід і родинне життя; про призначення чоловіка й жінки в сім'ї і суспільстві; розвивати в дітей шанобливе ставлення до своєї родини, близьких, родичів; збуджувати інтерес до людського оточення, спостережливність, довіру та відкритість; прищеплювати дітям культуру статевої поведінки.

Профорієнтаційні ігри. Практичний досвід багатьох поколінь показує, наскільки складний процес вибору виду діяльності. Пошуки свого покликання забирають багато часу і сил і, в результаті, не завжди виявляються успішними. Психологами були розроблені профорієнтаційні ігри та вправи для того, щоб розпізнати здібності і таланти, визначити, яка спрямованість підходить тій чи іншій людині і полегшити йому вибір професії. Такі ігри – це спосіб моделювати ситуації, пов'язані з професійною діяльністю, соціальними відносинами в колективі, способами вирішення проблем.

Профорієнтаційні гри із класом призначені для роботи з учнями 7-11 класів. Звичайно, за своїм змістом і можливостями ці методики поступаються діловим іграм і психотерапевтичним процедурам, але вони розраховані на реальні умови роботи в школі (обмеження часом уроку, необхідність роботи з цілим класом тощо). При проведенні профорієнтаційних або психологічних курсів подібні ігри можуть бути використані як доповнення до діагностичних процедур, дискусій, індивідуального консультування та лекційним формам роботи.

Можна назвати такі конкретні *ігрові методики*:

- Ціннісно-моральні профорієнтаційні ігри: «Прибульці», «Три ветерана» («Три доли»), «Острів», «Спляче місто».
- Ознайомлювальні ігри: «Стажери – інопланетяни», «Асоціація» (профорієнтаційний варіант), «Вгадай професію», «Новачок – Наставник», «Завод» («Кооператив», «Музей»).
- ігри, де відпрацьовуються навички прийняття рішень та поведінки при відповідальних співбесідах: «Профконсультант», «Приймальна комісія», «П'ять кроків», «Порадник».

Важливою умовою проведення цих ігор є їх висока динаміка, що дозволяє попутно вирішувати і проблеми, пов'язані з організацією дисципліни учнів на уроці. Зазвичай саме проблем з дисципліною учнів найбільше бояться психологи, яких запрошують у шкільні аудиторії.

Вправи на релаксацію. Аутотренінг для підлітків. Враховуючи той факт, що підлітковий вік є одним з критичних віків, під час якого виникає найбільша ймовірність переживання почуття тривоги і хвилювання, необхідно шукати засоби зменшення емоційної напруженості підлітків. Релаксація усуває страх і може бути рекомендована для усунення емоційної напруженості, почуття тривоги, психогенного занепокоєння тощо. Для м'язової релаксації опановують одну або дві стандартні вправи.

Аутотренінг допомагає підтримати контакт з щирими емоціями і відчуттями і вивільняти їх вільно і ефективно за допомогою певних вправ.

Аутотренінг також використовують як один з методів формування адекватної самооцінки в підлітків. Адекватна самооцінка дозволяє підлітку критично ставитися до самого себе, постійно співвідносити свої можливості і здібності з пропонованими життям вимогам, ставити перед собою реальні цілі, відмовлятися від необґрунтованих домагань, пропозицій спробувати наркотики.

1.2. Питання для самоконтролю

- У чому полягають основні тенденції розвитку в підлітковому віці та ранній юності?
- Сформулюйте основні завдання вправ на розвиток навичок спілкування.
- Сформулюйте індивідуальні особливості мислення юнаків.
- У чому полягають завдання вправ на формування конкретних соціальних навичок?

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Підлітковий вік – критичний вік.
- Аутотренінг – метод формування адекватної самооцінки в підлітків.

II. Практичні вправи

Вправа «Застільна бесіда» (К. Фопель)

Мета: розвинути атмосферу довіри та безпеки, згуртувати колектив.

Методичні рекомендації. Відставте в сторону стільці і столи, так щоб учасники могли вільно ходити по приміщенню.

Відтворіть дух застільної бесіди, описавши ресторан, відомий своєю приємною атмосферою і вишуканою кухнею. Учасники прийшли сюди поїсти, познайомитися один з одним, поговорити.

Дозвольте групі вільно рухатися по приміщенню. Потім перевтіліться у «старшого кельнера» і крикніть: «Столик на двох!» Це означає, що кожен учасник повинен знайти собі пару – того, хто стоїть ближче всіх. Партнери представляються один одному. Дайте їм пару хвилин на обговорення теми «Якій їжі я віддаю перевагу?»

Тепер крикніть: «Столик на чотирьох!» Зараз кожна пара повинна об'єднатися з ким-небудь іншим. Вони називають свої імена і ведуть бесіду на наступну тему: «Чим я охоче займаюсь в вільний час?»

Наступний етап гри – «Столик на вісьмох». Нехай всі квартети об'єднуються попарно. Учасники знайомляться один з одним і потім ведуть бесіду: «Місце, яке я обов'язково хотів би відвідати».

Дайте можливість групі зібратися разом для короткого обміну враженнями: «Що я дізнався про інших членів групи? Що було особливо цікавим або несподіваним?»

Варіанти інших цікавих тем для розмов: Чим би я хотів більше займатися в цій групі? Що я тут найбільше хочу дізнатися? Мета, якої ми разом, треба сподіватися, досягнемо. Чи є у нас спільна мета? Яка вона?

Вправа «Вигадані історії» (К. Фопель)

Мета: розвинути навички гармонійного спілкування, створити атмосферу міжособистісного взаєморозуміння.

Методичні рекомендації. Запропонуйте членам групи розбитися на пари. Дайте парам 5 хвилин для попереднього знайомства. Партнери представляються і обговорюють наступні питання: Від кого я отримав своє ім'я? Хто з моїх знайомих (рідних) носить те ж ім'я? Чи є мої тезки серед відомих людей? Чи я знаю літературних або кіногероїв, що носять те ж ім'я? Як ім'я впливає на мою поведінку в житті?

Тепер поясніть членам групи саме завдання: кожен повинен вигадати історію і розповісти її своєму партнеру. Герой історії носить ім'я оповідача.

Партнер повинен мовчки зацікавлено слухати історію і одночасно намагатися зрозуміти, якою людиною є оповідач, як він сприймає життя.

Після завершення розповіді, той хто слухав задає питання тому, хто говорив. На спілкування в парах відводиться 10 хвилин.

Наприкінці гри всі члени групи збираються разом і сідають у коло. Кожен учасник представляє свого партнера і намагається охарактеризувати його особистість.

Мета вправи – не оповідати ще раз вже розказану історію, а представити особистість партнера з різних, часом несподіваних сторін.

Вправа «Техніка ввічливого відмовлення» (О. Євтихов)

Мета: сформувати у членів групи навички ввічливого відмовлення.

Методичні рекомендації. Вправу треба розпочати з установки:

«Припустимо, до вас прийшов рекламний агент з метою змусити вас що-небудь купити. Ви поспішаєте і, крім того, абсолютно не зацікавлені в тому, що вам пропонується. Як бути? Іноді і вміння просто вигнати буває корисно, але зараз наша мета навчитися іншого досвіду дії.

А час іде... Звичайно ж, рекламний агент спеціально навчений і діє обачливо, використовуючи всі ваші слабкі сторони. Що робити? Як вчинити? Що говорити? Але потрібно якось вирішити цю проблему. Притому: Не втратити час. Не вийти із себе. Не піддатися на вмовляння.»

Далі, учасникам пропонується об'єднатися в пари і програти установчу ситуацію. При цьому завдання агента, усіма засобами намагатися «зачепити» клієнта. «Утилізувати» аргументи клієнта, не даючи йому можливість повторювати одну і ту ж відмову. Намагатися тим чи іншим засобом переграти його.

Завдання клієнта: не грубити, відповідати таким чином, щоб у відповідь прозвучало «так» людині: «Ви дуже люб'язні...», «Ви такі уважні і добрі...», і «ні» пропозиції: «Дуже дякую, але я в цьому не зацікавлений...»

При спробах агента розширити яким – не будь чином коло обговорюваних проблем, щоб все – таки нав'язати свою гру, клієнт застосовує принцип «заїждженої платівки». Тобто, щоб не говорив агент, клієнт його вислуховує і з незмінною

ввічливістю повторює одну й ту ж фразу, наприклад: «Дякую, але мене це не цікавить».

В процесі обговорення необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися та оцінити успішність дій партнера.

Вправа «Мій портрет у променях сонця» (Л. Анн)

Мета: усвідомлення і дослідження своєї ідентичності, актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості, підвищення самооцінки, розвиток позитивного «Я-образу»

Методичні рекомендації. Вправу треба розпочати з установки:

«Намалюйте сонце. У центрі сонячного кола напишіть своє ім'я (намалюйте автопортрет). Потім, уздовж променів напишіть все добре, що ви, про себе знаєте. Намагайтесь, щоб, променів було якомога більше».

При виникненні труднощів ведучий сам називає і записує позитивні якості, притаманні дитині.

Під час занять членам групи з низькою самооцінкою необхідно надавати психологічну підтримку. В умовах групової роботи використовується невербальна емоційна підтримка – доброзичливий погляд, легкі дотики, які схвалюють жести. На індивідуальних заняттях, в ході довірчих бесід вживається «змістовна похвала», підкреслюються успішні елементи діяльності.

Вправа «Змінна ролей» (Л. Штильєва, Є. Петрухін)

Мета: розвиток статево-рольової ідентичності, уявлень про стосунки з протилежною статтю.

Методичні рекомендації. Вправу треба розпочати з установки:

«Іноді ми не помічаємо, яким чином вітаємося один з одним. Чому чоловіки при зустрічі потискають руки, а жінки обмінюються поцілунком у щоку? А всьому цьому є пояснення, корені якого тягнуться з далекого середньовіччя. Зустрічаючись, чоловіки давали один одному руки, показуючи, що в них немає зброї і їх наміри чисті. Щодо жіночих поцілунків у щоку, то цей ритуал означає побажання здоров'я, вираження приязні, ніжності, доброго ставлення до людини. У 16-17 ст. дружина чи донька господаря повинні були цілувати гостей на знак глибокої симпатії до них. І досі жінка, цілує дитину, чоловіка, подругу тим самим виражає свою любов, симпатію, ніжність, виказує довіру».

Далі, вибирається пара дівчат та пара хлопців. Кожній парі пропонується привітатися один з одним, граючи роль протилежної статі. Ведучий пропонує наступні ситуації для рольової гри: зустріч двох друзів/подруг після року розлуки; зустріч матері з донькою чи батька з сином; зустріч закоханих хлопця і дівчини.

Після вправи обговорюються можливі труднощі, які виникли під час інсценування, а також традиції вітання, котрі базуються на історичних фактах і дослідженнях.

Вправа «Хода» («Поступ професіонала») (Н. Пряжніков).

Мета: у веселій формі змодельовати деякі типові риси та особливості поведінки тих чи інших професіоналів.

Методичні рекомендації. Ведучий пропонує всім розрахуватися за порядком номерів. Кожен дістає аркуш паперу і проставляє на ньому в стовпчик стільки номерів, скільки виявилось учасників гри.

Далі, вправу треба розпочати з установки:

«Ця ігрова вправа водночас дуже незвична і дуже проста. Ми спробуємо зобразити ті чи інші професії за допомогою ходи, адже можна зображати різні речі і явища за допомогою жестів, міміки, поз тощо. Спочатку кожен повинен вибрати для себе професію, яку він захоче уявити за допомогою своєї ходи. Зараз кожен з вас по черзі встане зі свого місця, спокійно підійде до мене і дуже тихо (пошепки) скаже мені на вухо, якого професіонала він хотів би зобразити за допомогою своєї ходи. Після цього він так само тихо пройде на своє місце. Інші повинні будуть уважно спостерігати за ходою чергового гравця, а в своїх аркушах навпроти номера цього гравця написати ту професію, з якою у вас співвідносилася його хода. Адже відомо, що за ходою іноді

можна дізнатися (вгадати), працює людина вантажником або артистом балету, військовим або бухгалтером тощо».

Буде краще, якщо перший приклад покаже сам ведучий, оскільки вправа дійсно дуже незвична і у когось з гравців вона може викликати деяке здивування. Ведучий повинен продемонструвати, що немає нічого особливого в тому, що він просто встане зі свого місця, підійде до одного з гравців і пошепки скаже йому на вушко, яку професію він зображує за допомогою своєї ходи.

Далі гравці по черзі роблять те ж саме, але називаючи попередньо свій порядковий номер. Ведучий записує у своєму листочку, який учасник яку саме професію хотів представити своєю ходою.

Вправа «Літнє поле» (Є. Трошева)

Мета: зняти напругу та тривожність, відновити душевну рівновагу за допомогою візуалізації.

Методичні рекомендації. Ведучий починає: «Уяви собі, що ти йдеш по річному залитому сонцем поля. Поле усипане квітами, немов м'який різнобарвний килим.

Ти відчуваєш тепле повітря. Легкий вітерець приємно овіває твоє обличчя. Ти вдихаєш легкий аромат квітів, чуєш, як співають птахи. Подивися, які барвисті квіти навколо: червоні, блакитні, жовті – вони радують твій погляд.

Відчуй, як з кожним вдихом тобі стає легко. Ти відчуваєш, як прозора енергія кольорів заповнює тебе.

З цим відчуттям ти легко і вільно злітаєш над полем. Відчуй, як легко і вільно ти летиш. Відчуй, як твої думки стають спокійними і безтурботними, спокій повністю охоплює тебе.

Тепер ти опускаєшся ближче до квітів. Простягаєш до них руки. Відчуваєш, які квіти м'які і ніжні. Ти опускаєшся і знову стоїш на полі.

Глибоко вдихнувши, ти відчуваєш, як легка енергія заповнила кожен клітинку твого тіла. Озирнись навколо ще раз, запам'ятай все, що бачиш і відчуваєш.

Картинка повільно розчиняється, поле зникає, і ти повільно і спокійно відкриваєш очі».

Вправа аутотренінга «Занурення» (Ю. Пахомов)

Мета: зняття м'язової напруги за допомогою психічної напруги

Методичні рекомендації. Ведучий просить членів групи закрити очі, сконцентруватися на своєму диханні і спробувати відчути його як рух по вертикалі: вдих – вперто долає земне тяжіння підйомом вгору, видих – вільне падіння вниз. Як правило, учасникам досить скоро вдається розкачати в собі ці сходження і занурення, причому за внутрішнім відчуттям уявна амплітуда може в сотні разів перевищувати реальні підйоми і опускання грудної клітки при диханні.

Після цієї вступної частини ведучий пропонує членам групи зробити односторонній рух: занурюючись на видиху, зберігати досягнутий рівень занурення на вдиху. Дотримуючись цієї інструкції, учасники з кожним видихом повинні занурюватися все глибше і глибше.

Завдання складне: втриматися на досягнутій глибині і не «спливати» під час вдиху спочатку здається неможливим. Після 3-4 хвилин зосередженої тренінгу у деяких учасників групи намічаються перші проблиски: підйоми на вдиху починають відчуватися слабше і здаються менш значними, ніж занурення на видиху. Розвиваючи цей успіх, деякі члени групи знаходять ключ до важкого завдання в тому, щоб відволіктися від дихання в момент вдиху і набирати в легені повітря машинально, як би потай від себе. Якщо ж під час обговорення ніхто не згадує про «зупинку свідомості» на вдиху, то ведучому слід самому навести групу на цю хитрість. Надалі вона допоможе більш повно використовувати можливості дихального розслаблення в будь-якому з його варіантів.

Вправа-гра «Професія на літеру» (Н. Пряжніков)

Мета: розширення в учасників знань про світ професійної праці або актуалізація вже наявних знань про професії..

Методичні рекомендації. Вправа проводиться в колі. Інструкція: «Зараз буде названа якась буква. Наше завдання – показати, що ми знаємо багато професій, що починаються на цю букву, тобто показати, наскільки ми добре знаємо світ професій. Кожен по колу буде називати по одній професії на цю букву».

Ведучий називає першу літеру, а учасники по черзі називають професії. Якщо називається незнайома більшості учасників професія, ведучий просить пояснити, про що йде мова. Якщо гравець не може це пояснити, то вважається, що професія не названа, і хід переходить до наступного по черзі гравцеві (за більш жорстким правилам, той, хто не зміг назвати професію, вибуває з гри і виходить на час з кола). При цьому зовсім не обов'язково вимагати від учасників офіційних (бездоганно правильних) назв професій, оскільки на даний момент жоден довідник не є вичерпним. Учням важливо хоча б приблизно визначити ту чи іншу професійну діяльність і зуміти відповісти на уточнюючі питання. Ведучому бажано, більше 5-7 літер не пропонувати, інакше гра перестане бути захоплюючою для учасників. При проведенні даної ігрової методики починати слід з простих літер, за якими легко називати професії (літери: м, н, о), поступово пропонуючи учасникам більш складні літери (ч, ц, я).

III. Завдання для самоконтролю

3.1. Складіть структурно-логічну схему, яка б відтворювала питання теми, що виносяться на розгляд.

3.2. Складіть 10 тестових запитань за темою заняття.

3.3. Дайте відповідь на тестові запитання (оберіть варіант відповіді у тестах 1-5, спростуйте або підтвердьте твердження у тестах 6-10):

1. Напрямок практичної психології, змістом якого є підвищення комунікативної компетентності людини й оволодіння нею навичками та прийомами міжособистісного спілкування:

А. лабораторний тренінг;

Б. групова психотерапія;

В. активне соціально-психологічне навчання; Г. всі відповіді вірні.

2. Хто з учених вважав почуття дорослості – центральним і специфічним новоутворенням юності?

А. Л. Виготський;

Б. С. Рубінштейн;

В. П. Блонський;

Г. Н. Пряжников.

3. Вкажіть невірну відповідь на подане запитання: «У старшокласників виробляється індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань, формуються такі індивідуальні особливості мислення як:

А. широта; Б. усвідомленість; В. креативність; Г. критичність.

4. Система вправ і прийомів роботи, спрямована на формування позитивного «Я-образу», передусім має на меті підвищення ...

А. креативності; Б. самопізнання; В. критичності; Г. самостійності.

5. До ознайомлюючих профорієнтаційних ігор можна віднести:

А. «Профконсультант»;

Б. «Спляче місто»;

В. «Три долі»;

Г. «Асоціація».

6. Метою розвитку навичок спілкування має бути вдосконалення здатності маніпулювати іншими.

7. Дозрівання темпераменту зумовлює його вплив на процес емоційного життя.

8. У підлітковому віці пам'ять характеризується переходом від домінування смислового запам'ятовування до механічного.

9. У підлітковому віці уява може перетворитися на самостійну внутрішню діяльність.

10. Юнацький вік пов'язаний із формуванням активної життєвої позиції, самовизначенням, усвідомленням власної значущості, формуванням переконань і цінностей.

IV. Завдання для саморозвитку

4.1. Доберіть 2 практичні вправи, що стосуються питань, обговорених на занятті.

4.2. Виконайте практичні завдання:

- Складіть корекційно–розвивальну програму роботи з молодшими підлітками.
- Підберіть 1 профорієнтаційну гру.

ТЕМА: СПЕЦІАЛЬНА ДИТЯЧА ПСИХОКОРЕКЦІЯ

Мета: ознайомитися з особливостями роботи з дітьми, які мають відхилення у розвитку, та їх батьками; розглянути практичні вправи, які використовуються у спеціальній дитячій психокорекції.

Рекомендована література:

- Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
- Медична психологія: підруч. для студентів ВНЗ / С.Д. Максименко [та ін.]; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. - Київ: Слово, 2014. - 515 с.
- Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
- Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї: навч. посіб. / Максименко С.Д. та ін.; за ред. Максимової Н.Ю.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К.: Міленіум, 2011. - 250 с. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
- Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Методы психологической коррекции: учеб.-метод. пособ. / Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловский. – Ставрополь, 2008 – 240 с.

I. Обговорення теоретичних питань

- Психокорекційна робота з різними категоріями дітей із відхиленнями у розвитку: з дітьми, що мають психічний недорозвиток, з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, з дітьми, що мають пошкоджений психічний розвиток.
- Основні напрямки психологічної корекції і психокорекційні технології для дітей з раннім дитячим аутизмом. Психокорекційні технології, що використовуються при корекції емоційних порушень у дітей і підлітків з церебральним паралічем.
- Психокорекційна робота з батьками, що мають дітей з відхиленнями у розвитку. Категорії ставлення батьків до дитини, яка має відхилення у розвитку.
- Цілі психокорекційної роботи з батьками. Напрямки та психокорекційні технології в роботі з батьками. Стадії розвитку батьківських груп.

1.1. Теоретична довідка

Психокорекційна робота з різними категоріями дітей з відхиленнями у розвитку. Одним з важливих аспектів надання психологічної допомоги дітям з різними категоріями відхилень у розвитку є психокорекція з урахуванням специфіки тієї чи іншої моделі дизонтогенеза. Незважаючи на те, що даний напрям діяльності психолога спеціальної освіти є пріоритетним і є обов'язковим компонентом у структурі комплексної реабілітації розвитку з відхиленнями, в вітчизняній дефектології дана проблема залишається актуальною як в теоретичному, так і методичному плані. До найбільш значних досліджень можна віднести роботи І. Мамайчук, Л. Шипиціної, О. Микільської, Є. Мاستюкової та ін. Аналіз даних робіт дозволяє говорити, що, незважаючи на те, що створення універсальної психокорекційної програми неможливо, оскільки, крім структури дефекту та ступеня тяжкості його прояву, необхідно враховувати час виникнення дефекту, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків і

соціальну ситуацію розвитку, тим не менш, спеціальний психолог повинен мати уявлення про конкретне завдання психокорекційної роботи у рамках окремої моделі дизонтогенеза.

У психокорекційній роботі з дітьми, що мають психічний недорозвиток одними з важливих завдань є:

- навчання дітей із психічним недорозвиненням засвоєнню сенсорних еталонів за допомогою розвитку у них предметно – практичних дій;
- розвиток цілісності, константності, предметності та узагальненості сприйняття;
- формування пошукових способів орієнтування в завданні.

У процесі планування занять необхідно дотримуватися наступних принципів:

- принцип послідовності, який передбачає поступове ускладнення занять;
- принцип доступності завдань;
- принцип систематичності занять, що передбачає визначену частоту занять; бажано не менше двох разів на тиждень;
- принцип закріплення засвоєного із залученням батьків, педагогів-дефектологів, логопедів.

Велике значення в процесі психокорекції дітей з психічним недорозвитком має формування у них константного і цілісного сприйняття предметів. Дітям належить усвідомити, що зовнішній вигляд предмета може змінюватися в залежності від того, з якого боку на нього дивляться – спереду, ззаду, збоку, знизу або зверху, але все одно це буде один і той же предмет.

Величезний корекційний потенціал належить конструктивній діяльності, яка активно формується у здорових дітей ще в молодшому дошкільному віці. В процесі конструктивної діяльності дитина з одного боку, знайомиться з просторовими властивостями предметів (форма, розмір тощо), з іншого боку, процес конструювання робить істотний вплив на формування способів сприйняття. Ефективність конструктивних занять у формуванні сенсорних функцій у дітей з психічним недорозвиненням описана у роботах багатьох вітчизняних педагогів – соціологів і психологів.

Пам'ять дітей із психічним недорозвиненням відрізняється зниженням обсягу запам'ятовування, труднощами зберігання і відтворення інформації. Неможливість опосередкованого запам'ятовування у дітей з психічним недорозвиненням обумовлена труднощами смислових організацій запам'ятовуваного матеріалу. У зв'язку з цим важливими напрямком психокорекції пам'яті є:

- формування обсягу зорової пам'яті, слухової і тактильної модальності;
- розвиток прийомів асоціативного та опосередкованого запам'ятовування предметів в процесі ігрової діяльності.

Перед початком психокорекційної роботи психолог має звернути увагу на те, яка форма пам'яті у дитини переважає. Наприклад, якщо у дитини спостерігається виражене недорозвинення пам'яті в слуховій модальності, рекомендується проводити заняття по розвитку слухової і зорово-слухової пам'яті. Всі заняття по корекції пам'яті повинні проходити в ігровій ситуації, доступній дитині.

Важливим завданням психокорекції є розвиток наочно-дійового і наочно-образного мислення.

Важливим принципом психокорекції дітей з психічним недорозвитком є діяльнісний підхід. Сам процес психокорекції повинен проходити в рамках того виду діяльності, який є доступним дитині з інтелектуальною недостатністю. Якщо у дитини не сформована ігрова діяльність, то необхідно психокорекцію проводити в предметно-практичному контексті.

Другим принципом є комплексний підхід до психокорекції дітей із психічним недорозвиненням. Дотримання цього принципу вимагає тісного контакту психолога з педагогом-дефектологом, логопедом, лікарем, вчителем та батьками.

Третім, найважливішим, принципом є ієрархічний принцип. Психолог у процесі корекції повинен орієнтуватися не тільки на рівень актуального розвитку дитини, але і його потенційні можливості.

Психокорекційна робота з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, будується з урахуванням неоднорідності даного контингенту дітей. Враховуючи клініко-психолого-педагогічні параметри, можна виділити чотири основні групи дітей з ЗПР:

1. Діти з відносно сформованими психічними процесами, але зі зниженою пізнавальною активністю. У цій групі найбільш часто зустрічаються діти з ЗПР внаслідок психофізичного інфантилізму і діти з соматогенною та психогенною формами ЗПР.

2. Діти з нерівномірним проявом пізнавальної активності і продуктивності. Цю групу складають діти з легкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу, з вираженою ЗПР соматогенної форми і з ускладненою формою психофізичного інфантилізму.

3. Діти з вираженим порушенням інтелектуальної продуктивності, але зі сформованою пізнавальною активністю. В цю групу входять діти з ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається виражена дефіцитарність окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, гнозиса, праксису).

4. Діти, для яких характерне поєднання низького рівня інтелектуальної продуктивності і слабкої пізнавальної активності. У цю групу входять діти з важкою формою ЗПР церебрально-органічного генезу, у яких спостерігається первинна дефіцитарність в розвитку всіх психічних функцій: уваги, пам'яті, гнозиса, праксису, тощо, а також недорозвинення орієнтовної основи діяльності.

Основною метою психологічної корекції дітей і підлітків з затримкою психічного розвитку є оптимізація їх інтелектуальних інструментів діяльності за рахунок стимуляції їх психічних процесів і формування позитивної мотивації на пізнавальну діяльність.

Важливим принципом психологічної корекції пізнавальних процесів і особистості дітей є врахування форми і ступеня тяжкості затримки психічного розвитку.

Основою корекційної роботи з дітьми з ЗПР є наступні загальні положення: принцип розбіжності у дітей з труднощами в навчанні сензитивних періодів розвитку психічних функцій по їх відношенню до віку дитини; принцип компенсації недостатньо розвинутих якостей, можливостей і функцій.

У роботах К. Виготського, Д. Ельконіна, А. Запорожець і ін. показано важливість урахування сензитивних періодів у психічному розвитку дитини, тобто тих періодів, коли дана функція особливо чутлива до зовнішніх впливів і особливо швидко розвивається під їх впливом.

Організація психокорекційної роботи з дітьми, що мають пошкоджений психічний розвиток. При складанні психокорекційної програми для дітей з пошкодженим розвитком необхідно орієнтуватися на системно-утворюючі фактори, що визначають специфіку пошкодженого розвитку (локалізація ушкодження; час виникнення дефекту; особливості психічного і фізичного розвитку дитини до захворювання; особливості сімейного виховання дитини).

При плануванні психокорекційної роботи доцільно використовувати класифікацію М. Гуревича, яка відображає клінічні етапи віддалених наслідків пошкодженого розвитку.

Психокорекційна робота з дитиною повинна бути почата тільки після узгодження з лікарем-невропатологом, особливо на початкових стадіях захворювання.

Перед початком корекційної роботи повинно бути проведене ретельне дослідження когнітивних процесів з використанням нейропсихологічного підходу. Сам процес психологічної корекції повинен проводитися за участю педагога-дефектолога та батьків.

Заняття можна проводити в групах та індивідуально залежно від віку дитини, його мотивації, структури і тяжкості дефекта. Не рекомендується формувати групи дітей з однорідними патопсихологічними синдромами, наприклад підвищеним розгальмуванням. В групі має бути не більше 3-4 дітей.

Враховуючи складну структуру дефекту, всі психокорекційні дії здійснюються в тісному контакті з логопедом, педагог-дефектологом, невропатологом і психоневрологом.

Основні напрямки психологічної корекції і психокорекційні технології для дітей з раннім дитячим аутизмом.

При складанні психокорекційних програм необхідно орієнтуватися на специфіку афективної патології. Традиційно виділяють дві основні групи: діти з вираженим викривленням емоційно-вольового розвитку; діти з вираженим викривленням когнітивного розвитку.

Деякі автори пропонують виділити третю групу – мозаїчні форми викривленого розвитку, при якому спостерігається як деформація емоційно-вольової сфери, так і когнітивних процесів. Однак, головним симптомокомплексом у дітей з викривленим розвитком є афективна патологія, а порушення мовлення, моторики, когнітивних процесів є вторинним і може сприяти визначенню психічного дефекту.

З урахуванням специфіки викривленого розвитку необхідний комплексний підхід до психологічної корекції. Необхідно залучення до психокорекції фахівців різного профілю: дитячих психіатрів, невропатологів, логопедів, психологів, педагогів-вихователів, музичного працівника та інших.

Другим важливим принципом є суворе дотримання етапності психокорекційних впливів з урахуванням ступеня вираженості емоційного та інтелектуального дефекту у дитини з РДА.

Третій принцип – принцип рівневого підходу до емоційної регуляції поведінки дитини з аутизмом, запропонований В. Лебединським з співавторами.

Основні напрямки психокорекційної роботи з дітьми: орієнтації аутичної дитини у зовнішній світ; навчання її простим навичкам контакту; навчання дитини більш складним формам поведінки; розвитку самосвідомості та особистості аутичної дитини.

Завдання:

- формування позитивних емоційних контактів між дітьми в корекційній групі шляхом створення позитивного мікроклімату серед дітей та їх батьків;
- подолання негативних емоційних переживань і реакцій (негативізму, страху тощо), закріплення засвоєних форм поведінки і спілкування;
- перенесення засвоєного досвіду в процес спілкування поза корекційної групи (у родині, в колективі).

Використовуються ліплення, аплікація, малювання, конструювання, тощо.

Заняття проводяться з опорою на наступні принципи: облік психічного стану дитини: при зайвій збудженості дитини, не вимагати беззаперечного виконання завдань; орієнтація на інтереси дитини і доступні йому види діяльності: у дітей 1 і 2 груп спостерігається недорозвинення маніпулятивних дій, що ускладнює розвиток продуктивних видів діяльності.

У зв'язку з цим необхідно підібрати доступні завдання:

- малювання з трафаретом, робота з пластиліновими дошками, на які наклеєні дрібні предмети тощо.
- обігрування завдань, надання їм емоційного сенсу (наприклад, штрихи дитини назвати «ракетою в космосі» і звернути увагу на незвичайність малюнка);
- при вираженій польовій поведінці, тяжкості зосередження на завданні, можна використовувати метод спільної нерозділеної діяльності психолога і дитини. Наприклад, при розвитку ручної моторики важливу роль відіграють спільні дії, коли потрібно поєднати два предмета або дві частини предмета (матрьошки, пірамідки, тощо). Психолог навчає дитину хапанню, зорово-дійовим координаціям, вмінню утримувати предмет між великим і вказівним пальцями тощо.

Психокорекційні технології, що використовуються при корекції емоційних порушень у дітей і підлітків з церебральним паралічем. Емоційні порушення в дітей і підлітків з різними формами дитячого церебрального паралічу проявляються по-різному.

Методи психологічної корекції емоційних порушень у дітей доцільно розділити на дві групи: основні і спеціальні.

До основних відносяться методи, які є базисними: це ігротерапія, арт-терапія, психоаналіз, метод десенсибілізації, аутогенне тренування, поведінковий тренінг.

Спеціальні методи включають в себе тактичні і технічні прийоми психокорекції, спрямовані на усунення наявного дефекту з урахуванням індивідуально-психологічних чинників. Ці дві групи методів взаємопов'язані одна з одною. При підборі методів психокорекції емоційних порушень необхідно виходити з специфічної спрямованості конфлікту, що визначає емоційне неблагополуччя дитини: при внутрішньоособистісному конфлікті доцільно використовувати ігрові методи психокорекції, психоаналітичні методи, методи сімейної психокорекції; при переважанні міжособистісних конфліктів використовується групова психокорекція, спрямована на оптимізацію міжособистісних відносин, з метою розвитку навичок самоконтролю поведінки та пом'якшення емоційної напруги. Крім того, необхідно враховувати і ступінь тяжкості емоційного неблагополуччя дитини.

Особливе значення в психокорекції емоційних порушень дітей з ДЦП мають ігрові методи: не директивна і директивна ігротерапія.

Ігрова корекція водночас вирішує три основні завдання: сприяє розвитку самовираження дитини, коригує у дитини емоційний дискомфорт, формує саморегулюючі процеси.

Для дітей з обмеженим внаслідок фізичної та психічної неповноцінності соціальним досвідом використовуються ігри – драматизації на теми знайомих їм казок. Основною метою ігор – драматизацій є корекція емоційної сфери дитини.

Групові методи психокорекції досить широко використовуються психологами і психотерапевтами при корекції емоційних порушень у дітей та підлітків. В процесі групових занять особливу увагу слід приділяти позитивній установці батьків і дітей на процес занять. З цією метою використовуються різноманітні психотехнічні прийоми: організація веселої, емоційно насиченої ігри з дітьми на початку психокорекції з залученням батьків, організація зустрічі батьків, діти яких успішно закінчили курс психокорекції, з початківцями. Особливе значення для інсталяційного етапу психокорекції має місце, де проводяться заняття. Це повинно бути просторе, добре обладнане приміщення з м'яким освітленням, з спеціальними кріслами і ходилками для дітей, де дитина повинна відчувати себе безпечно.

Для корекції інтрапсихічних конфліктів і міжособистісних відносин розігруються різні психодраматичні ситуації, з використанням спеціальних сценаріїв, що мають метою усвідомлення конфлікту, дозвіл його, адаптацію до труднощів, нормалізацію відносин.

Доцільно використовувати психорегулюючі тренування з дітьми, у яких емоційні проблеми проявляються в основному в сфері міжособистісних конфліктів.

Крім психорегулюючих тренувань для корекції емоційного напруження у дітей з руховими порушеннями доцільно використовувати психом'язові тренування.

Психокорекційна робота з батьками, що мають дітей з відхиленнями у розвитку. Виховна значимість сім'ї особливо зростає при формуванні особи дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку.

Від взаємин дитини з батьками залежить, наскільки адекватними будуть її відносини з соціальним середовищем. Батьки дитини, що має проблеми у розвитку, потребують суттєвої психологічної підтримки.

Не ставляться завдання особистісного розвитку членів батьківської групи як засіб ліквідації педагогічної і психологічної неосвіченості батьків. По-перше, група обговорює проблеми виховання дітей і спілкування з ними, а не особисті проблеми

учасників групи лише, і в тій мірі, в якій це необхідно для вирішення батьківських проблем.

Головним предметом корекції стає сфера свідомості, самосвідомості батьків, система сприйняття дітей і відносин з ними, а також реальні форми взаємодії в родині. У групі батьків відводиться не пасивна, а активна позиція в обговоренні їх сімейних проблем і проблем дитячо-батьківських відносин, пропонується самостійне їх вирішення в ході групового обговорення, а також обмін досвідом. За стилем ведення корекції – групи структуровані, тобто теми для обговорення, ігрові та домашні завдання пропонує ведучий.

В. Сомерс виділила п'ять категорій *ставлення батьків до своєї дитини, яка має відхилення у розвитку* в залежності від схеми поведінки батьків і їх реакції на дефект.

1) Прийняття дитини і її дефекту. Батьки приймають дефект своєї дитини, об'єктивно її сприймають, адекватно оцінюють дитину і проявляють по відношенню до неї справжню відданість. У батьків не проявляються видимі почуття провини або неприязні до дитини. Головним девізом вважається: «необхідно досягти якомога більше там, де можливо». В більшості випадків віра у власні сили і здібності дитини надає батькам душевну силу і підтримку.

2) Реакція заперечення. Заперечується, що дитина страждає дефектом, що вона дефективна, що її дефект надає емоційний вплив на батьків. Плани щодо освіти та професії дитини свідчать про те, що батьки не приймають і не визнають для своєї дитини ніяких обмежень. Дитину виховують у дусі надзвичайного честолюбства, батьки наполягають на високій успішності її діяльності.

3) Реакція надмірного захисту, протекції, опіки. Батьки наповнені надмірним почуттям жалю і співчуття, що проявляється в надмірно дбайливому вигляді. Аномальна дитина є предметом надмірної любові матері, що може призвести до того, що батьки будуть намагатися все зробити за неї і, таким чином, дитина може довго, а іноді і все життя, перебувати на інфантильному рівні.

4) Приховане зречення, відкидання дитини. Дефект вважається ганьбою. Негативне ставлення і огида по відношенню до дитини ховається за надмірно турботливим, уважним вихованням. Батьки «перегинають палицю» у виконанні своїх обов'язків, педантично намагаються бути хорошою матір'ю чи батьком.

5) Відкрите зречення, відкидання дитини. Дитина відкрито приймається з огидою її батьками, які усвідомлюють свої ворожі почуття. Однак для обґрунтування цих почуттів і подолання почуття провини батьки звертаються до певних форм захисту. Суспільство, лікар або вчителя виявляються винні у виникненні забобонів стосовно до дефекту і аномалій дитини. Батьки на основі проєкції (проєкція як захисний механізм, за допомогою якого внутрішні імпульси і почуття неприйнятні для «Я», приписуються зовнішньому об'єкту і тоді проникають у свідомість як змінене сприйняття навколишнього світу) набувають почуття обґрунтованості, ворожості по відношенню до своєї дитини і полегшення від величезного почуття провини.

Цілі психокорекційної роботи з батьками. Метою психокорекційної роботи є створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ях дітей з відхиленнями в розвитку, формування позитивних установок у свідомості батьків. Психокорекційний процес включає наступні *завдання*:

- реконструкцію батьківсько-дитячих взаємин;
- оптимізацію подружніх і сімейних взаємин,
- гармонізацію міжособистісних відносин між діадою «мати з хворою дитиною» і членами сім'ї, членами сім'ї та іншими (третіми) особами;
- корекцію неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з відхиленнями у розвитку;
- розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню;
- формування навичок адекватного спілкування з навколишнім світом.

У процесі корекційної роботи пропонується навчити батьків бути більш

сенситивними до своїх дітей, ставитися до них з розумінням, створювати атмосферу прийняття, в якій дитина може відчувати себе в достатній безпеці, щоб досліджувати інші аспекти власної особистості і інші способи взаємодії з батьками.

Напрямки та психокорекційні технології у роботі з батьками. Психокорекційний процес будується з урахуванням диференційованого підходу до особистісних особливостей батьків дітей з відхиленнями в розвитку. Зміст психокорекційної роботи представлено двома напрямками: індивідуальної та групової форм роботи.

Індивідуальна форма роботи здійснюється у вигляді бесіди або частково структурованого інтерв'ю (на деяких індивідуальних заняттях психолога з ким-небудь з родичів, як правило, матір'ю хворої дитини). Цей етап служить для встановлення безпосереднього особистого контакту між психологом і батьками, для його ознайомлення з проблемами, які обговорюються в групі, а також для визначення власної потреби в відвідуванні групових занять. Одночасно на цьому етапі психолог проводить діагностичне дослідження психологічних особливостей цієї особи за допомогою спеціальних методик.

Цілі та форми *групової* роботи обмежені батьківською темою. *Індивідуальні* заняття, дозволяють психологу ознайомитися з історією життя сім'ї, виявити за допомогою спостереження деякі особливості її характеру, ознайомитися з історією хвороби дитини, визначити проблеми, які виникають в даній сім'ї, запропонувати допомогу (у вигляді навчання деяким прийомам і формам поведінки, які можуть допомогти в складних життєвих ситуаціях, пов'язаних з проблемами дитини).

На груповому етапі роботи психокорекційний вплив здійснюється не тільки з боку психолога на кожного з батьків, який відвідує заняття, але і всередині групи при взаємодії учасників. Групові корекційні заняття проводяться за трьома напрямками. Перший напрямок: гармонізація взаємовідносин між матір'ю і її дитиною. Другий напрямок: гармонізація сімейних відносин. Третій напрямок: оптимізація соціальних контактів сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку.

В батьківській групі В. Ткачова рекомендує використовувати наступні *методи і прийоми роботи*:

1. Бесіди для батьків на різні теми («Карта вашої родини», «Ваша сім'я очима вашої дитини» (з елементами коментування), «Чи вміємо ми любити своїх дітей?», «Знаємо ми свою дитину?» та ін).

2. Групові дискусії. Головним завданням групової дискусії є підвищення мотивації та залучення учасників групи у вирішення обговорюваних проблем. Дискусія може проводитися у двох формах: тематична дискусія та дискусія за типом аналізу конкретних ситуацій і випадків.

3. Груповий аналіз анонімних важких ситуацій. Цей прийом використовується для вирішення знайомих проблемних ситуацій новими способами і спрямований на активізацію творчого підходу у вихованні дітей.

4. Бібліотерапія. Психокорекційний ефект при проведенні дискусії досягається за допомогою спеціально підібраних або написаних оповідань.

5. Ігрові прийоми. Розігруються ситуації взаємодії з дітьми в сім'ї, ситуації заохочення і покарання, прийняття дитини; відпрацьовуються деякі прийоми спілкування з дітьми; демонструються способи невербальної взаємодії.

6. Тематичні опитувальники. Ця форма роботи дозволяє вербалізувати і структурувати позиції учасників, веде до переоцінки життєвих установок, а також готує до запланованих дискусій.

7. Проективний малюнок. Зображення власних відчуттів і переживань за допомогою фарби і олівця допомагає батькам уникнути часом важко вербалізуємі особистісні проблеми і їх опис.

Така форма роботи дозволяє перемикає учасників групи з невербального рівня осмислення своїх проблем на вербальний, а також виявляти певну приховану від самих учасників глибину власних почуттів. Застосування арт-терапії матеріалізує

переживання матерів, сприяє їх розумінню, переосмисленню і звільненню від них

8. Аутотренінг. На цьому етапі застосовується техніка релаксації за Е. Джейкобсоном і В. Шульцем, спрямована на вироблення здатності до розслаблення м'язів у стані спокою, зняття з них локальної напруги. В цілому, заняття аутотренінгом формують у членів групи здатність до переключення з травмуючих переживань до гармонійних станів.

9. Музична релаксація. Ця частина заняття представлена чотирма формами.

Музикотерапія та бібліотерапія. Під уривки з класичних творів вітчизняних і зарубіжних авторів психологом читається текст з метою створення у свідомості батьків явищ, пов'язаних із спогляданням природи або направлених на відновлення приємних спогадів минулого.

На етапі музичної релаксації члени групи сидять або лежать у вільній позі з закритими очима. Після закінчення лунавання музики здійснюється опитування членів групи для з'ясування тих образів, які виникли в їх свідомості при проведенні цього етапу заняття.

Хоротерапія. Відомо, що музично-ритмічна активація сприяє поживленню психомоторики, поліпшенню поведінкових характеристик, зняття скутості рухів у пасивних і інертних батьків, а також розвиває їх ритмічне і слухове сприйняття.

10. Метод відеокорекції полягає в програнні завдань психолога в умовах відеозапису взаємодії батьків та дитини з наступним її переглядом, аналізом і самоаналізом.

11. Метод обговорення та розігрування ситуацій «Ідеальна дитина або батьки» очима батьків та дитини.

12. Метод навчального експерименту полягає у виконанні батьками завдання психолога: навчити дитину якоїсь дії, гри.

13. Метод аналізу вчинків дітей і батьків, заснований на складанні реєстру цих вчинків і їх класифікації на позитивні і негативні з наступною характеристикою поведінки в одній і тій же ситуації батьків, які приймають і не приймають свою дитину.

14. Метод аналізу комунікацій «Дитина – батьки» при вирішенні проблем дитини. РБК-Р – проблема (проблема дитини, батьки – перешкода до її вирішення); Р-РБК – проблема (проблема батьків, дитина – перешкода до її вирішення); РБК – проблема (проблема дитини, це тільки її проблема, керівник усувається); Р – проблема (проблема батьків, це тільки їх проблема, дитина не враховується).

Навички декодування почуттів дитини, ефективного вербального сумніву відпрацьовуються в спеціальних тренувальних вправах.

Стадії розвитку батьківських груп. В процесі роботи група проходить різні стадії свого розвитку, а саме:

1. Стадію незалежності та орієнтування, яка характеризується проявом напруженості, тривожності, страхів у членів групи.

2. Стадію наростаючої напруги. На цій стадії може виникати і наростати негативне ставлення до психолога і до самого процесу психокорекції. Зростаюча недовіра до психолога може проявитися у скаргах на адресу адміністрації про те, що подібні експерименти нікому не потрібні тощо.

3. Стадію формування групової згуртованості. Рівень напруги в групі знижується. Зростає зацікавленість заняттями, з'являються елементи емпатії до членів групи і до ведучого.

4. Стадію зрілої, конструктивно працюючої групи. Встановлюється динамічна рівновага між саморозкриттям і «зворотнім зв'язком» в результаті психокорекційної роботи у батьків формуються певні моделі поведінки в сім'ї і в суспільстві, позитивне мислення, допомагає їм уникати або долати стресові ситуації.

1.2. Питання для самоконтролю

1. У чому полягає психокорекційна робота з різними категоріями дітей із відхиленнями у розвитку?

2. Сформулюйте основні напрями психологічної корекції і психокорекційні технології для дітей із раннім дитячим аутизмом.

3. У чому полягає мета психокорекційної роботи з батьками, що мають дітей із відхиленнями у розвитку?

4. Сформулюйте основні стадії розвитку батьківських груп.

1.3. Питання для дискусійного обговорення

- Діти з відхиленням у розвитку – діти, які потребують професійної допомоги.
- Тренінг як метод гармонізації взаємин між матір'ю та її дитиною.

II. Практичні вправи

Вправа «Виключення зайвого» (О. Істратова)

Мета: розвиток мислення.

Методичні рекомендації. Ведучий обирає будь-які три слова, наприклад, «песик», «помідор», «сонце». Дитині дається завдання залишити тільки ті слова, які позначають в чомусь подібні предмети, а одне слово, «зайве», яке не володіє цією загальною ознакою, виключити. Слід знайти якомога більше варіантів виключення зайвого слова, а головне – більше ознак, що об'єднують пару слів. Не нехтуючи варіантами, які відразу ж напрошуються (виключити «песика», а «помідор» і «сонце» залишити, бо вони круглі), бажано пошукати нестандартні і в той же час дуже влучні рішення

Ця гра розвиває здатність не тільки встановлювати непередбачувані зв'язки між розрізненими явищами, але легко переходити від одних зв'язків к іншим, не акцентуючись на них. Гра вчить також одночасно утримувати в полі мислення відразу кілька предметів і порівнювати їх між собою. Важливо, що гра формує установку на те, що можливі абсолютно різні способи об'єднання і розчленування певної групи предметів, і тому не варто обмежуватися одним-єдиним «правильним» рішенням.

Вправа «Як це можна використовувати?» (О. Істратова)

Мета: розвиток уяви, творчого мислення.

Методичні рекомендації. Ведучий називає який-небудь предмет і пропонує дитині сказати, як його можна використовувати. Наприклад, ведучий каже «газета», а дитина називає варіанти: читати, писати, зробити кораблик, постелити на підлогу, використовувати як іграшку для кішки тощо.

Дітей необхідно підштовхувати до нестандартних відповідей. Дитину, корисно словесно заохочувати. Закінчити гру можна малюванням «Інструкції по застосуванню» того чи іншого предмета.

Вправа «Коробки» (О. Істратова)

Мета: розвиток пам'яті.

Методичні рекомендації. У складені попарно невеликі коробки (їх кількість з часом збільшують) на очах у дитини ховають іграшку, потім закривають коробочки хусткою або покривалом, а після хвилинної паузи пропонують дитині вгадати, в якій же коробочці іграшка.

Вправа «Тихіше» (О. Істратова)

Мета: розвиток правильного розуміння дітьми емоційно-виразних рухів рук і адекватного використання жесту, що в свою чергу сприяє соціальній компетенції дитини.

Методичні рекомендації. Ведучий каже: «Два мишеняти повинні перейти дорогу, на якій спить кошеня. Вони йдуть навшпиньки, іноді зупиняються і жестом показують один одному: «Тихіше!»

Етюд виконується під музику Б. Берліна «Спляче кошеня».

Виразні рухи. Шию витягнути вперед, вказівний палець приставити до стиснених губ, брови підняти вгору.

Вправа «Дізнайся і запам'ятай» (О. Катаєва, Є. Стребелева)

Мета. навчити дітей запам'ятовувати сприйняте, здійснювати вибір.

Методичні рекомендації. Перед дитиною лежить картка із зображенням 3 геометричних форм. Психолог просить подивитися на неї і запам'ятати, які форми там намальовані. Потім роздає лист паперу і просить закрити ним свою картку. Після цього показує маленьку картку, кладе на стіл зображенням вниз, подумки відраховує до 15, просить дитину зняти папір і показати на своїх картках таку ж форму, яку він демонстрував. Для перевірки психолог знову показує картку-зразок.

По мірі засвоєння гри дітям дають по дві карти (6 форм), потім – по три (9 форм).

Вправа «Сховай кульку в долонях» (О. Катаєва, Є. Стребелева)

Мета: навчити дитину орієнтуватися на величину предметів, співвідносити дії рук з величиною предметів.

Методичні рекомендації. Психолог кладе на стіл дві кульки – велику і маленьку. Показує дитині, як заховати кульку в долоньці. Потім викликає кого-небудь і пропонує взяти будь-яку з двох кульок і так само заховати її. Якщо дитина бере маленьку кульку, вона зможе виконати завдання, якщо ж велику, то кулька залишається видимою. Психолог каже, що кулька не сховалася, її видно, тому що вона велика. Потім віддає дитині різні кульки і просить сховати їх у долонях. Результати виконання завдання психолог обговорює з дитиною. Після цього знову роздає дитині кульки, на цей раз надаючи їй вибір.

Вправа «Три ведмеді» (О. Катаєва, Є. Стребелева)

Мета: навчити враховувати в грі величину предметів; викликати позитивне емоційне ставлення до ігрових дій, що потребують обліку величини; познайомити з персонажами казки Л.М. Толстого «Три ведмедя».

Методичні рекомендації. Педагог розповідає дитині казку: «Жили-були три ведмедя: тато – Михайло Іванович. (Дістає із-за ширми самого великого ведмедя – він вітається з дітьми – і садить його на стіл.) Мама – ведмедиця. (Дістає тваринку середньої величини – ведмедиця також вітається з дітьми – і садить поруч з великим ведмедем.) Маму звали Настася Петрівна. У ведмедя Михайло Івановича і ведмедиці Настасії Петрівни був маленький син, ведмедик Мишко. (Дістає ведмедика – той вітається з дітьми і теж сідає поруч з іншими іграшками.) Подивіться уважно, хто з них найбільший. (Діти відповідають.) Правильно, найбільший тато, Михайло Іванович. Хто з них трохи менше? (Відповіді дітей.) Правильно, мама, Настася Петрівна. А хто самий маленький? (Ведмедик.) Вірно. У ведмедів у лісі був свій будиночок. Ось вони прийшли додому і захотіли їсти. Хто хоче їм допомогти?» Викликає одного з дітей і просить роздати ведмедам посуд, але не переплутати, де чия тарілка (миска), ложка (про величину не згадує). Дитина роздає тарілки, а потім годує ведмедів. Інша дитина роздає чашки і напуває ведмедів чаєм. Третій розподіляє ліжка і укладає їх спати. Після цього педагог підводить підсумок: «Ви добре думали і допомогли трьом ведмедам знайти свій посуд і свої ліжка, не переплутали – великому ведмедю дали велику тарілку, ложку і чашку, ведмедю поменше дали тарілку, ложку і чашку поменше, поклали на ліжко поменше, а найменшому, Мишку, дали маленьку тарілочку, ложечку і чашечку і поклали на маленьке ліжко. «Дякуємо», - сказали ведмеді і заснули».

Вправа «Кольорові кубики» (О. Катаєва, Є. Стребелева)

Мета: навчити дітей розрізняти кольори, орієнтуючись на їх однорідність або неоднорідність при накладенні; позначати результат словами «такий», «не такий»; діяти по наслідуванню.

Методичні рекомендації. Дорослий ставить перед собою і дитиною по 3-4 парних кубика, звертаючи увагу дитини на їх однаковість: «Тобі такий, мені такий, тобі такий, мені такий...» Потім пропонує побудувати гарні одноколірні вежі, показує, як це робити. Момент споруди обіграє: бере спочатку свій червоний кубик, ставить на жовтий і тут же висловлює невдоволення («не такий»), переставляє на червоний, проводить по кубиках рукою зверху вниз, підкреслюючи їх однорідність. Таким же чином встановлює інші кубики. Потім просить дитину зробити те ж саме. При необхідності допомагає. Дитина будує вежі 2-3 рази. По закінченню педагог хвалить її.

- Назвіть і проаналізуйте власні особистісні проблеми, які можуть перешкодити Вам у подальшій роботі в якості психолога, що здійснює психокорекційну діяльність з дітьми, що мають затримку в розвитку.
- Розробіть план першої бесіди з батьками, які мають дитину з психічною недорозвиненістю, запишіть запитання. Обговоріть на занятті.

РОЗДІЛ 4. РОЗДІЛ 4. АВТОРСЬКІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ РОЗРОБКИ ГРУПОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РОДИНАМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

ТЕМА: ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО «ПРИЙНЯТТЯ-НЕПРИЙНЯТТЯ» БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДИЗУЮЧИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Необхідність забезпечення підтримки та психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими потребами, безумовно є передумовою виникнення у сучасній науці нового напрямку досліджень. Окремі аспекти цього питання неодноразово ставали предметом різних наукових студій: особливості психоемоційних станів батьків дітей з психофізичними вадами (А. Душка, Т. Скрипник) та різним рівнем психосоціального розвитку (Т. Вісковатова, Ю. Мартинюк); характеристика батьківських реакцій (О. Зерницький, Т. Вісковатова); вплив довгострокової кризи на психологічний, соціальний та соматичний рівні дисфункцій у родині (І. Левченко, В. Ткачева), особливості психологічної допомоги сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку (Г. Кукуруза)

Неабияке значення для побудови інтегрованої моделі психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами, має доробок закордонних науковців. У ньому науково обґрунтовано чимало важливих питань: визначено фактори, що спричиняють стрес у батьків з дітьми з інвалідністю (Ю. Хісао) та дітьми-аутистами (А. Сім, С. Ваз, Р. Корді, А. Джойстей, Д. Парсон); розроблено й апробовано засоби діагностики травматичного стресу батьків (С. Гул, А. Ардик, В. Олгунсой, Ю. Унал), окремі методики та моделі супроводу батьків дітей з вадами (Дж. Гумлу, Р. Акдоган, А. Туркум), сімейна система реабілітації (Дж. Роланд); висвітлено роль сім'ї для соціабельності дитини, а також наголошено на важливості та необхідності просвітницької діяльності серед батьків, які виховують дітей з психофізіологічними порушеннями (К. Кембел, Дж. Турбул, Дж. Плазо, М. Севіна).

Проблема дослідження взаємодії в сім'ях, що виховують дитину з інвалідизацією, привертала увагу численних дослідників (А. Душка, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, Г. Хворова, А. Чуприков). Науковцями вже успішно опрацьовано патерни взаємодії, які сприяють соціалізації дитини в суспільстві, забезпеченню процесів її соціально-психологічної реабілітації та інклюзії (Н. Синягіна, К. Тельмінава, В. Ткачова, О. Уточкіна). Однак дослідження окресленої проблеми, переважно виконані в межах когнітивно-біхевіаріального підходу, генетичної психології навчання (С. Максименко), медичної моделі сімейної психотерапії, спеціальної та корекційної психології й педагогіки (Т. Вісковатова, Т. Скрипник, А. Шевцов). Зміст зазначених підходів полягає у визначенні соціально-психологічних чинників, що детермінують, та через які опосередковується взаємодія в сім'ях, а також розкриваються механізми патологізації розвитку дитини з особливими потребами. Разом із тим, поза належною увагою залишаються глибинно-психологічні детермінанти ставлення батьків до дітей у процесі усвідомлення статусу здоров'я дитини та переживання батьківської провини внаслідок рефлексії обставин вагітності, народження та розвитку й прогнозування її життєвих перспектив.

Більшість наукових праць, попри їх безсумнівну значущість та практичну цінність, ілюструють типологію внутрішньосімейної взаємодії з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я з позиції співвіднесення особистісних особливостей батьків, нозології, родинної ситуації й інших чинників, оминаючи питання глибинно-психологічної інтерпретації амбівалентного ставлення до дитини з особливими потребами та своєї батьківської ролі, недостатньо розкривають питання мультидисциплінарного й компенсаторного механізму організації психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами.

З точки зору реалізації соціальної політики, розробки методів і підходів комплексної реабілітації та соціальної адаптації, сім'я дитини з особливими потребами може розглядатися як учасник процесу її реабілітації (модель комплексної реабілітації

та соціальної адаптації, центрована на дитині) або як специфічний тип сім'ї, члени якої знаходяться в особливому соціальному стані й самі потребують підтримки та допомоги (модель комплексної реабілітації та соціальної адаптації, центрована на сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами).

Відповідно до дитинно-центрованої моделі, основною цінністю є дитина та її інтереси й потреби. Технології допомоги за цих умов спрямовані на підвищення батьківської компетентності, проте емоційна ситуація в сім'ї залишається поза увагою фахівців. У сімейно-центрованій моделі визначальною є родина як найкраще середовище для розвитку дитини. Дослідниками визнається самоцінність сім'ї та різноманіття сімейних форм. Відхилення в розвитку дитини впливає на всіх членів родини, провокуючи ризик її руйнування. У фокусі опиняються потреби всіх членів сім'ї, забезпечення їх доступом до соціальних прав. З інструменту родина перетворюється на активного учасника допомоги, однак основним місцем її надання є місце проживання сім'ї. Родинно-орієнтовані види психологічної та соціальної допомоги почали розвиватися порівняно нещодавно. Рушієм їх розвитку слугувало розуміння того факту, що проблема, з якою стикається один із членів сім'ї, впливає на всю систему в цілому, а це, у свою чергу, позначається на його особистій ситуації. З огляду на це, застосування системи психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей з особливими потребами, є новаторським підходом до організації комплексної реабілітації та соціальної адаптації [18].

Народження дитини з особливостями розвитку є для батьків тим поштовхом, що зумовлює процес «переживання горя». Внутрішня духовна робота матері та батька над собою та проблемами, що виникли, стає вирішальною для майбутнього сім'ї [20]. Батьки сповненні відчуттям горя, можуть відчувати втрату незважаючи на те, що в них народилася жива дитина. На думку Г. Фюра, при появі на світ немовляти з обмеженими можливостями, батьки втрачають бажану, здорову, ідеальну дитину – «дитину своєї мрії» [17]. І це відбувається тоді, коли вони найбільш сповнені очікувань та найбільш вразливі.

Загальновідомо, що родина забезпечує умови для вияву та задоволення емоційних потреб своїх членів. Поняттєвий апарат дитячо-батьківських відносин досить широкий і багатозначний: батьківські настанови та відповідні їм типи поведінки; батьківські позиції; типи батьківського ставлення; типи відносин «мати-дитина»; типи позитивного й хибного батьківського авторитету; типи (стилі) виховання дітей; риси патогенних типів виховання; параметри виховного процесу; сімейні ролі дитини; стилі спілкування, тощо. Поняття батьківське ставлення має узагальнений характер і вказує на взаємозалежність батьків і дитини. Батьківське ставлення охоплює суб'єктивно-оцінне, свідомо-вибіркове уявлення про дитину, яке визначає особливості батьківського сприйняття, спосіб спілкування з дитиною, характер впливів на неї. Поняття «батьківське ставлення» має загальний характер, вказуючи на взаємний зв'язок, приналежність, залежність, і охоплює суб'єктивно-оцінне та свідомо-вибіркове уявлення про дитину, що в цілому визначає особливості її сприйняття, спосіб спілкування, характер, дії. У структурі батьківського ставлення виокремлюють когнітивний (пізнання та розуміння дитини), емоційний (прийняття дитини як самостійної цінності, емоційна чуйність, емпатія, терпимість) і поведінковий (взаємодія батьків з дитиною, адекватною до її потреб, здатність до співпраці, ініціативність, гармонійні стосунки) компоненти [16].

У результаті народження дитини з відхиленнями у розвитку стосунки всередині родини, а також контакти з навколишнім соціумом, спотворюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями хворої дитини, а також з колосальним емоційним навантаженням, якого зазнають члени її сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Чимало батьків у ситуації, що склалася, виявляються безпорадними. Їх стан можна схарактеризувати як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут [14]. Практика свідчить про те, що при появі дитини з відхиленнями у розвитку, її батьки стикаються з наступними проблемами:

- суперечливі почуття до дитини;
- відсторонення від дитини, перенесення відповідальності за дитину на державні навчальні заклади;

– у сім'ях, де крім дитини з обмеженими можливостями, є інші, звичайні діти, з'являються труднощі, пов'язані із застосуванням різних методів виховання щодо здорових і хворих дітей;

– негативні тенденції в психічному стані батьків (матерів) виявляються через неадекватну поведінку – агресивність, роздратованість, нестриманість, недобррозичливість;

– психологічна травмованість батьків, яка не дозволяє їм адекватно ставитись до проблеми народження хворої дитини [12].

Перед батьками одночасно постають декілька завдань: допомогти дитині видужати або адаптуватися до хвороби за умови неможливості одужання; допомогти самим собі пристосуватися до хворої дитини. У зв'язку з цим виникає проблема нерозуміння батьками потреби дитини з інвалідністю в особливому (оптимістичному, щирому, природному) спілкуванні. Подекуди вони вдаються до підкресленого стурбованого поведіння, побудованого винятково на песимізмі й жалості. Це принижує дитину, концентрує її увагу на особистих вадах, позбавляє можливості виробити позитивне емоційно-оцінне ставлення до себе та адекватну самооцінку, дезорієнтує у виборі стратегії й тактики своєї соціальної поведінки. Деяких батьків виснажує постійна потреба бути поруч із дитиною, вони відчувають провину перед нею. Внаслідок цього беруть на себе неадекватно високу функцію захисту, стають підкреслено уважними, навіть улесливими, що може заважати дитині адаптуватися до оточення й обмежує можливості її розвитку [11].

Науковці Є. Холостова та В. Мошняга вирізняють так звані шизофреногенні сім'ї, в яких батьки характеризуються взаємною емоційною байдужістю, порушенням контактів. Особливо небезпечними для дитини з особливими потребами є емоційні розлади матері. Доволі часто чоловіки полишають жінок наодинці з дитиною-інвалідом. Знедоленого малюка виховує знервована мати, яка щоденно травмує і без того порушену психіку дитини, створюючи важку атмосферу в родині. Важливо, щоб у батьків із часом не сформувалося й надцінне ставлення до невиліковно хворої дитини, щоб вони не перетворили своє життя на суцільну опіку над нею [21]. Тому батько з матір'ю не повинні позбавляти себе нормального життя; вони мають відчувати бажану й потрібну межу своєї самопожертви. Це особливо актуально для тих сімей, де поряд із хворою зростає здорова дитина. Остання не повинна сприймати навколишнє крізь призму деформованої свідомості оточуючих дорослих.

Основними завданнями батьків, що виховують дитину з обмеженими можливостями, є: відновлення емоційного статусу дитини, формування в неї навичок взаємодопомоги; вироблення оптимістичної лінії розвитку сина або доньки; налагодження контактів з іншими сім'ями, які мають схожі проблеми. Батькам важливо усвідомити, що в дітей, які хворіють на астму, діабет, а також із захворюваннями серцево-судинної системи, доволі часто виникають емоційні порушення й труднощі в соціальній поведінці. Ці прояви не є прямим результатом хвороби таких дітей, найчастіше вони пов'язані з помилками в їхньому вихованні [22].

Якісні зміни в родинях, де є дитина з особливими потребами, виявляються на наступних рівнях: психологічному, соціальному й соматичному. У сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями розвитку, формуються неадекватні міжособистісні відносини внаслідок різних причин. До факторів, що порушують сімейну атмосферу, впливаючи на розвиток неконструктивних моделей дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаємин і типів виховання дітей з відхиленнями у розвитку, можна віднести такі:

1) характер і ступінь вираженості порушень у дитини, їх незворотність, тривалість і зовнішні вияви психофізичної недостатності (наприклад, при розумовій відсталості, дитячому церебральному паралічі, ранньому дитячому аутизмі тощо);

2) особистісні особливості батьків (осіб, які їх заміщують), які загострюються в ситуаціях, що травмують психіку (вияв тенденцій до розвитку акцентуацій або аномалій характеру);

3) ціннісні орієнтації батьків (осіб, які їх заміщують) і специфічний характер впливу батьківських настанов на процес виховання, їх залежність від сімейних, національно-етнічних традицій, соціально-культурного рівня й освіченості батьків як

вихователів; при цьому важливе значення у виборі батьками моделі виховання мають їхні психологічні особливості (авторитарний, невротичний і психосоматичний типи);

4) соціальне середовище й умови, які перешкоджають реалізації батьками своїх виховних завдань (наприклад, соціально-економічні катаклізми, що мають місце на сучасному етапі розвитку українського суспільства) [13].

Окрім того, ставлення батьків до дітей з особливими потребами відіграє першорядну роль у подальшому становленні таких дітей у суспільстві. Тут важливе значення має такий фактор, як ставлення батьків до таких дітей, а також їхнє прийняття або неприйняття.

Отже, залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання, сім'ї, які мають дітей з особливими потребами, диференціюються на чотири групи зі своїми характерними особливостями

– перша група: стиль виховання – гіперопіка, що з часом може змінитися гіперпротекцією (фобія втрати дитини). Дитина стає центром життєдіяльності такої сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані. Батьки взагалі мають неадекватні уявлення про можливості дитини: у матері – гіпертрофоване почуття тривожності; систематичні подружні конфлікти можуть призвести до розлучення. Така родина справляє негативний вплив на формування особистості дитини з інвалідністю, що виявляється в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності в діях, зниженні самооцінки;

– друга група: «холодні» стосунки з дитиною, гіпопротекція, зниження емоційних контактів. Увага акцентується на медичній стороні проблеми, тому батьки висувають завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаючись у такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Саме у таких сім'ях зустрічається явище прихованого алкоголізму батьків. Родина такого типу сприяє формуванню в дитини емоційної неврівноваженості, високої тривожності, нервовопсихічного напруження, комплексу неповноцінності, беззахисності, невпевненості в собі;

– третя група: стиль співробітництва, конструктивні й відповідальні стосунки з дитиною. Родина усвідомила проблему, вірить в успіх, знає всі сильні сторони дитини, розвиває її самостійність. Батьки цієї групи мають, як правило, високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації соціально-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. За таких умов у дитини з інвалідністю розвивається почуття захищеності, впевненості у собі, потреби в активному встановленні міжособистісних відносин не лише з найближчим оточенням, а і з соціальною дійсністю загалом;

– четверта група: репресивний стиль сімейного спілкування; авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини; постійні вимоги дотримання певних правил, а при відмові – можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективно-агресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, дратівливість [7].

Адаптація сім'ї до нових обставин може відбуватися роками, значний відсоток сімей зберігають риси деструктивних, дисфункціональних протягом тривалого часу. Саме в таких родинах панують конфліктність, відсутність скоординованих дій, суперечливість вимог до дитини; іноді навіть може сформуватися компенсаторний (захисний) механізм – невмотивована віра у можливість повного вилікування дитини. Також є певна частина сімей, які приховують дитину від оточуючих, помилково вважаючи, що їм вдається зберегти удаваний престиж в очах знайомих чи колег. В інших критичних випадках дитина з інвалідністю, позбавлена батьківської любові та кваліфікованої допомоги, реалізує лише біологічне існування, не отримуючи мінімальних навичок і вмінь самообслуговування [5].

Народження дитини з інвалідизацією як травмуюча подія в родині детермінує ірраціональний страх за неї, що супроводжується та посилюється не менш ірраціональними почуттями провини. Чинні клінічні спостереження засвідчують, що здебільшого почуття провини переживають саме жінки. Згідно з дослідженнями В. Сорокіна, понад 70% матерів дітей з аномаліями розвитку виявляють надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість такого поводження полягає

в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань. Останнє, за оцінкою більшості матерів, є причиною нападів роздратування, неконтрольованої агресії, паніки, відчаю, сорому стосовно дитини з особливими потребами та щодо інших членів родини. Таким чином, виникає нове джерело накопичення та переживання негативних емоційних станів [2].

Аналізуючи спектр емоційних переживань і ставлення батьків до ситуації народження дитини з інвалідизуючим захворюванням, М. Семаго і Р. Майромян виокремлюють чотири фази реакції батьків на появу дитини з вадами розвитку. На думку науковців, ці етапи мають насамперед структурний, а не послідовно часовий характер, і залежно від мікросередовища, особливостей внутрішньосімейної ситуації, супроводжуються різними виявами й тривалістю [6]:

Особистісні переживання батьків мають певну стадійність, пов'язану з динамікою кризи, що розкриває дію різних механізмів адаптації до ситуації «особливого» батьківства.

Перша – стресовий стан, коли подружжя відчуває страх, відчай і розгубленість. Згодом виникає почуття провини, хоча лікар запевняє, що хвороба була неминучою.

Друга – фаза динаміки психологічного стану сім'ї – негативізм, заперечення діагнозу. У такому випадку заперечення батьками патологічного стану дитини розглядається як засіб подолання пригніченості й тривоги. Характерною рисою цієї фази є проекція власного почуття провини на інших, яка має внутрішньо сімейний характер. Характер проекції може відвертати енергію від адекватного вирішення проблеми, призводить до напружених відносин і підвищує емоційну напругу. У такому випадку батьки зосереджені саме на хворобі, ваді дитини і не помічають позитивних ознак її особистості чи збережених можливостей і якостей, які не зачепила хвороба.

Третя фаза – депресивний стан, пов'язаний з усвідомленням справжнього становища, втратою сподівань на те, що їхня дитина може бути нормальною. Сум, горе часто можуть не проявлятися безпосередньо, але переживання тих почуттів позначається на стосунках сім'ї. Посилюється синдром «хронічної печалі», що є наслідком постійної залежності дитини від батьків, асоціалізації її психічного чи фізичного дефекту.

Четверта фаза – означає початок соціально-психологічної адаптації членів сім'ї, адекватних емоційних контактів.

Рис. 1. Емоційні реакції батьків на народження дитини з інвалідизацією (за М. Семаго та Р. Майромян)

На першій стадії відбувається емоційна дезорганізація: шок та заперечення. Заперечення виявляється на несвідомому рівні; його завдання – захистити свідомість від надзвичайної тривоги. На ранній стадії воно відіграє позитивну роль, пом'якшуючи удар, проте надалі може викликати труднощі. Якщо після певного часу, незважаючи на реальність, батьки продовжують заперечувати наявність порушень у дитини, можна очікувати неприємних наслідків. Такі батьки можуть занадто тиснути на дитину, примушуючи її робити те, що їй не під силу; вони можуть відмовлятися від участі в програмах раннього втручання та безкінечно ходити до лікарів, прагнучи сприятливого діагнозу. На цій стадії батьки відчувають розгубленість, завмирання, дезорганізацію та безпорадність. Деякі з них, коли їм повідомляють діагноз дитини, немов «відключаються» та майже перестають сприймати інформацію. Багато матерів переживають почуття власної неповноцінності, відповідальності за те, що сталося. Вони виявляють почуття провини, у них посилюється самокритика, виникає почуття невдоволеності собою. Почуття провини переростає в страждання і переживання відносно подій і помилок, які спричинили, на їх думку, захворювання дитини. Це почуття може зумовлювати гіперопіку [5]. Співставляючи дійсність з ідеальною моделлю сім'ї та роллю в ній матері, батьки виявляють суб'єктивне відчуття особистісної неадекватності, в якому приховано велику небезпеку, пов'язану з формуванням негативного світосприйняття, яке є засобом морального самозахисту, що дозволяє виправдати та прийняти весь спектр негативних відчуттів.

Друга стадія або фаза позначена функцією неприйняття, що спрямована на збереження рівня надії чи почуття стабільності в сім'ї під впливом фактору, який може їх зруйнувати. Неприйняття факту інвалідності дитини постає певним захисним механізмом щодо емоційної пригніченості та тривоги. Його крайньою фазою є небажання обстежувати дитину та проводити з нею корекційні заходи. Виникає недовіра до компетенції лікарів, тому батьки шукають різні можливості для отримання консультацій в інших фахівців. В основі такої поведінки лежить надія на те, що початковий діагноз неправильний. Батьки можуть не приймати наявності відставання в розвитку дитини й вірити, що лікування чи певний спосіб терапії розв'яже проблему. На цій стадії розвивається так звана «копінг-поведінка» – використання численних консультацій, починаючи з медичних «світил» і завершуючи цілителями. Г. Фюр наголошував, що ця фаза характеризується «магічним» або «фантастичним» типом мислення. В її основі лежить уявлення: якщо батьки дуже старатимуться, то стан дитини дивним чином покращиться. Це, у свою чергу, повинно стати «винагородою» за сумлінну роботу, допомогу іншим або участь у якійсь добрій справі. Батьки можуть приєднатися до місцевих організацій, що відстоюють будь-які гуманні цілі. Ще один вияв фази – фанатичне звернення до релігії або очікування дива [4]. Додатковою реакцією батьків може бути намагання перекласти відповідальність за стан дитини на інших, зростає напруга у відносинах з оточуючими. При цьому простежується емоційна нестійкість і зростання рівня тривоги. Втрата контролю над емоціями виявляється в неможливості впоратися зі своїми станами, нав'язливості переживань. Будь-які невеликі переживання можуть привести до втрати контролю. Внаслідок цього встановлюється зниження рівня соціальної та психологічної компетентності матерів, невміння правильно поводити себе в напружених, складних ситуаціях, соціальна ізоляція [3]. Поступово з розумінням того, що чудодійного зцілення не відбудеться, виникає гнів як на самого себе, так і на іншого члена подружжя за те, що він зачав або народив хвору дитину, або ж через недостатню допомогу з його боку. Часто гнів проєктується на фахівців, які, на думку батьків, не надавали дитині достатньої допомоги: лікарів або вчителів, що погано навчають. Гнів може виникнути з роздратування, причиною якого стають недоброзичливі сусіди, байдужі фахівці, відсутність адекватної допомоги, втому від довгого перебування в лікарнях. Г. Фюр вважає, що вираження гніву має катарсичний та очищувальний ефект і допомагає знизити почуття тривоги; проте, коли батьки розуміють, що їх гнів не може змінити стан дитини, та повністю усвідомлюють хронічну природу її порушення і наслідки для

всієї сім'ї, на місце гніву приходить депресія. Для багатьох батьків це тимчасовий епізод, але може розвиватися і «хронічна скорбота» [17]. Важкість депресії залежить від того, як родина інтерпретує стан дитини, та від її здатності долати труднощі.

Четверта стадія адаптації характеризується емоційною реорганізацією, пристосуванням, прийняттям інвалідності дитини. Переорієнтація енергії дозволяє батькам переміщувати увагу з них самих на реальні потреби, пов'язані з вихованням дитини з інвалідністю. Батьки в цей період шукають програми та служби, які могли б бути корисними для їхніх дітей. Вони також допомагають іншим сім'ям з такими дітьми, розвивають реалістичний погляд на дефект дитини, його роль у сім'ї та приймають цей стан. Формується позитивна установка щодо себе й долаються соціальні стереотипи в ставленні до дитини [19]. Деякому потрібні роки, щоб прийти до такої стадії адаптації, інші – не досягають цього ніколи. Покращує проходження кризового періоду підтримка близьких і позитивні відносини між членами сім'ї.

Детальну періодизацію кризових станів емоційної сфери батьків запропонував Е. Шухардт:

- 1) невизначеність (стан панічного жаху перед невідомим);
- 2) визначеність (суперечність між розумінням проблеми на раціональному рівні та заперечення її існування на емоційному);
- 3) агресія (поява негативних почуттів, емоційних спалахів, гніву);
- 4) хаотична діяльність (нераціональні спроби опанувати безвихідь ситуації, пошук чудодійного зцілення);
- 5) депресія (відчуття апатії, відчаю);
- 6) прийняття проблеми (знаходження нового сенсу життя);
- 7) активізація (прийняття проблеми, активна побудова та реалізація життєвих планів);
- 8) солідарність (створення об'єднань з іншими батьками, які мають подібні проблеми) [23].

На будь-якій з вище наведених стадій може виникати певний бар'єр конструктивного сприймання ситуації, пов'язаний з інвалідізацією дитини – стигматизація, що водночас вказує на процес, результат, причину та наслідок і, як наголошував І. Гофман, є руйнівним елементом у процесі соціальної взаємодії [10]. Спираючись на це визначення, варто зазначити, що для батьків дітей з особливими потребами властиво намагатися приховати стигму, про яку вони самі знають. Це означає, що вони, наприклад, будуть замовчувати факт народження та виховання дитини з особливими потребами, аби тільки не бути «стигматизованими» в суспільстві. Але такий стан речей не є конструктивним: приховування стигми, яку І. Гофман назвав «оминанням» (англ. «passing»), не може не позначитись на її носіях. Так, вплив стигми на процес залучення людини до соціальної взаємодії викликає серйозні зміни поведінки, призводячи до девіації, зокрема вторинної [10]. Стигма зумовлює формування певних соціальних настанов, які, у свою чергу, спричинюють суттєві дискримінаційні дії щодо людей, які «стигмують» (діти з інвалідністю та їхні батьки належать до цієї категорії). Стигма також здатна завадити побудові гармонійних відносин на мікрорівні: між дитиною з особливими потребами та її найближчим оточенням – родичами; звести нанівець можливість формування адекватної самооцінки через прояви емпатії, підтримки, схвалення та безумовного базового прийняття.

Результати дослідження особливостей батьківсько-дитячих стосунків дозволили Г. Мішиній виокремити шість неадекватних моделей співпраці батьків з дитиною: ізольованість, передбачувана взаємопов'язаність, мовленнєва взаємопов'язаність, «мовчазна співприсутність», «вплив і взаємовплив», активний взаємозв'язок [8].

У свою чергу, І. Скворцов визначає чотири типи матерів, які по-різному ставляться до дітей з особливими потребами: домінуючий, агресивний, приязний, підлеглий [15]. Ставлення батьків до дітей з особливими потребами в цілому має подібні загальні риси: жалість, опіка, контроль, надмірна батьківська турбота, надзвичайна відданість або жорстоке поводження [15].

Загальновідомими є кілька форм неприйняття дитини з інвалідизацією у родині:

1. Безумовне неприйняття дитини. Зазвичай воно виникає в людей з несформованим батьківським інстинктом. Дитина може бути перешкодою для досягнення цілей або для отримання задоволення від життя. Доволі часто такі батьки «прилаштовують» малюка до бабусь, рано віддають до дитячого садочка (ясел), направляють до шкіл з повним пансіоном або цілодобовим доглядом. З бесід з батьками можна дізнатися про окремі факти неприйняття, зокрема після пологів мати не годує дитину груддю через небажання. Дитячі капризи можуть викликати напади агресії через відсутність жалю й любові до малюка.

2. Умовне прийняття. Виникає у зв'язку з тим, що дитина була небажаною, або, можливо, з появою малюка пов'язані негативні або навіть трагічні події в сім'ї. Внаслідок цього оточуючі, особливо мати, на підсвідомому рівні асоціюють з дитиною наявні проблеми та проєктують на неї своє ставлення до життя.

3. Емоційне неприйняття. У цьому випадку батьки виконують свої функції в повному обсязі: доглядають, піклуються, переживають під час хвороби, цікавляться життям своїх дітей.

4. «Крижане» мовчання. Помилки дитини караються «крижаним» мовчанням, оскільки батьки помічають надто багато недоліків дитини, у родині міцно встановлюються байдужі відносини.

5. Повна безконтрольність. Діти доволі часто надані самі собі. У родині не встановлено межі поведінки, батьки не цікавляться душевним станом дитини. Найчастіше це явище виникає після розлучення, коли батьки зайняті налагодженням свого особистого життя.

6. Підміна духовної близькості матеріальними цінностями. Батьки виправдовують себе браком часу й необхідністю працювати задля загального сімейного щастя. В родинях, які виховують дітей з інвалідизацією, надається перевага опосередкованому спілкуванню. Тому численні форми безконтактної емоційної взаємодії є достатньо виправданими [1].

Термін «прийняття» ввійшов у практику дитячо-батьківських стосунків завдяки науковій діяльності всесвітньо відомого психотерапевта ХХ ст. К. Роджерса. Цей учений тлумачив прийняття як безумовно позитивне ставлення до дитини незалежно від того, чи радує вона дорослих у цей час. Науковець був переконаний, що виховання дітей із безумовним прийняттям та позитивною увагою забезпечує надійну основу для їхнього становлення й повноцінного функціонування в дорослому житті [5].

Згідно із системним підходом до типологізації прийняття дитини та батьківського ставлення, готовність батьків до повного її прийняття визначається такими кроками: дозволом бути такою, якою вона є; увагою до її почуттів і думок, умінням почути та зрозуміти; здатністю підтримати дитину, усвідомлюючи, що її цінності та система поглядів можуть не збігатися з батьківськими; повагою до позиції дитини, вірою в її сили та можливості; готовністю ділитися власними цінностями і поглядами, створюючи дитині можливість розуміти інших; поблажливим і терплячим ставленням. Підґрунтям цього є безкорислива, істинна любов батьків до дітей, яка допомагає дорослим відмовитися від фіксації на слабкостях, недоліках, недосконалостях, спрямувати виховні зусилля на закріплення позитивних якостей особистості дитини та підтримку її сильних рис.

Психологічне прийняття дітей з особливими потребами – це психологічне поняття, яке характеризує певну позицію щодо себе та своєї дитини з особливими потребами, життєдіяльність якої має особливості вияву когнітивного, емоційно-смыслового та поведінкового компонентів [9].

Когнітивний компонент виявляється у тому, що батьки мають необхідні знання про дитину, причому не лише розуміють дитину, але й інтуїтивно передбачають її потреби.

Емоційно-смісловий компонент виражається у повному прийнятті батьками дитини з особливими потребами як самостійної особистості. При цьому, дитина не стає для батьків засобом самореалізації чи втримання партнера.

Поведінковий компонент характеризується взаємодією батьків із дитиною, адекватною до потреб дитини, здатною до відповідального вибору.

Рис. 2 Структурні компоненти особистісного прийняття дітей з особливими потребами

А. Варга та В. Столін, автори опитувальника батьківського ставлення (ОРО), у структурі батьківського психологічного прийняття дітей з особливими потребами виокремлюють такі складові:

1) «інфантилізація» (сприймання дитини на когнітивному рівні, намагання перекласти на дитину особистісну та соціальну неспроможність);

2) «прийняття-нехтування» (інтегральне емоційне ставлення демонструє: чи поважають батьки індивідуальність дитини або ж вважають, що вона нічого не досягне у житті);

3) «авторитарна гіперсоціалізація» (спрямований контроль поведінки дитини, вияв батьківського авторитаризму);

4) «симбіоз» (зменшена міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною, батьки відчують себе єдиним цілим з нею) [1].

Особливості прийняття батьками дітей з особливими потребами можна розподілити на адекватні / неадекватні, суб'єктивні / об'єктивні. Під адекватним розуміємо прийняття дитини «такою, як вона є», адже саме близькі родичі повертають їй віру в сенс життя й саму себе, створюючи особливий психологічний клімат існування в родині. При адекватному прийнятті кожен успіх і досягнення дитини – це успіх усієї сім'ї. Неадекватне прийняття – це «відштовхування» дитини, негативне ставлення до неї. У батьків воно може виявлятися через роздратування щодо дитини, ігнорування її інтересів, оскільки вони є примітивними, а також бажання покарати малюка.

При суб'єктивному прийнятті дитина з особливими потребами постає як суб'єкт соціальних відносин, тобто як повноправний член суспільства. Ані батьки, ані найближче оточення не фокусуються на її інвалідності дитини, що є сприятливим фактором до подальшої адаптації в соціумі, а також сприяє поступовій еволюції ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями.

При об'єктивному прийнятті така дитина характеризується як особистість, віддалена від суспільства. Дослідник І. Скворцов стверджує, що об'єктивне ставлення батьків виявляється у бажанні «сховати» дитину від усіх, що, у свою чергу, зумовлює набуття неадекватної форми взаємодії з соціальним середовищем і виникнення комунікативних проблем та перешкод. Через це відносини з людьми у свідомості дитини асоціюються з чимось несприятливим, для неї характерні відстороненість,

тривожність, агресія. Однією з проблем сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, є сприйняття її як фактора, що порушує нормальну (усталену в суспільстві) функцію родини. Подальший розвиток сімейних відносин гармонізує або ще більше викривлює їх і відповідним чином впливає як на дорослих, так і на дітей. Тож батькам, як уважає вчений, треба бути усвідомлювати перебіг хвороби, перспективи психічного розвитку дитини та, зважаючи на це, будувати свої відносини в родині й поза її межами [15].

Прийняття дитини-інваліда вважається досягнутим, коли батьки демонструють всі або деякі з наведених нижче характеристик:

1. Здатні спокійно говорити про проблеми дитини.
2. Здатні зберігати рівновагу між виявами любові до дитини та заохоченням її самостійності.
3. Здатні до співпраці з фахівцями та складати короткотривалі та довгострокові плани.
4. Здатні щось забороняти дитині.
5. У них є власні інтереси, що не пов'язані з дитиною.
6. Не виявляють стосовно дитини ні гіперопіки, ні надлишкової непотрібної суворості [21].

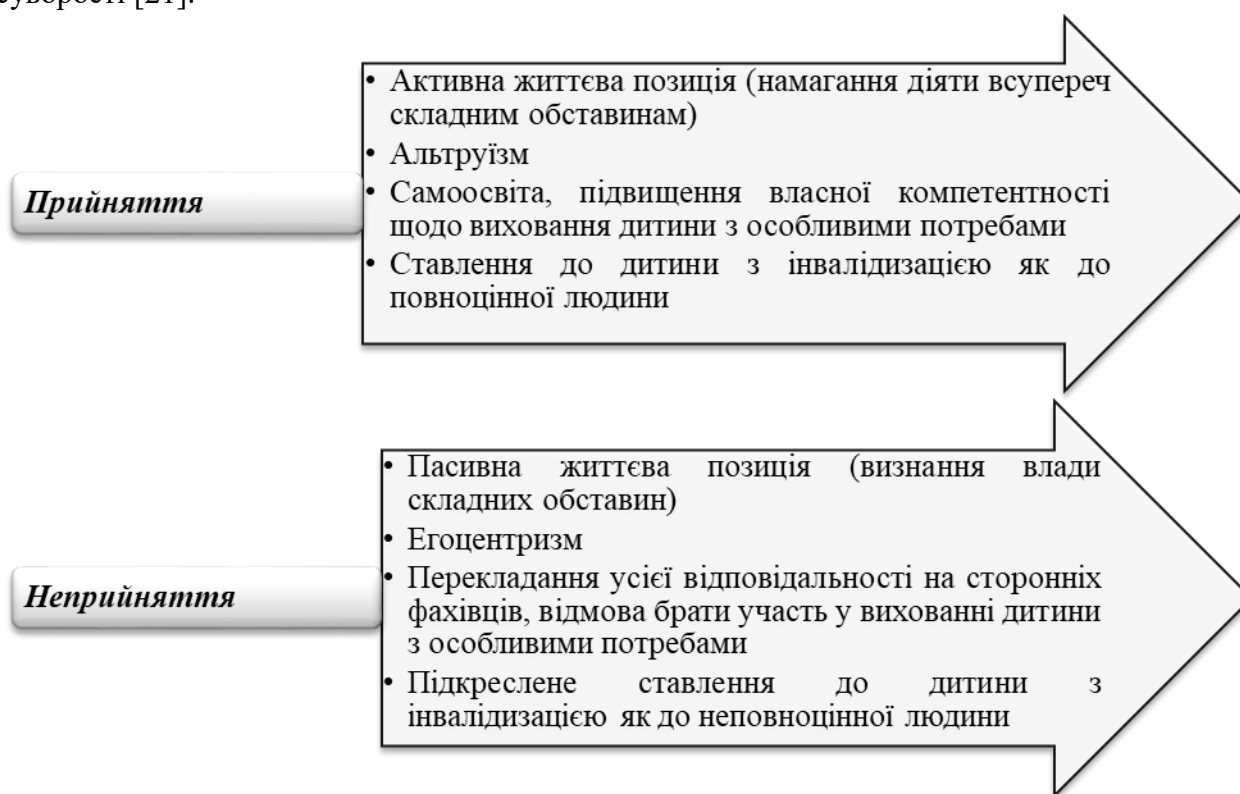


Рис. 3 Психологічні детермінанти «прийняття-неприйняття» батьками інвалідизації власної дитини

Слушним видається твердження Н. Хорнбі: «Деякі батьки проходять цей процес за кілька днів, у той час як іншим, щоб досягти сприятливого рівня адаптації, потрібні роки. Як і при інших серйозних втратах, середній час адаптації становить близько двох років. Проте декому з батьків необхідно більше часу; є й такі, що не досягають повної адаптації взагалі» [20].

Таким чином, під особистісним прийняттям ми розуміємо цілісну систему різноманітних почуттів до дитини та поведінкових стереотипів, що практикуються щодо неї, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини, її вчинків; визнання права дитини на індивідуальність, несхожість на інших, у тому числі на батьків. У ситуації з дитиною з особливими потребами це питання є актуальним, оскільки з її появою в межах особистісного прийняття або неприйняття формується психологічний та емоційний стан батьків, рівень спілкування в родині. Визнання або неприйняття особливостей дитини також зумовлює виховний вплив батьків і вибір ними моделі виховання.

Список використаних джерел

1. Варга А.Я., Столин В.В. Опросник родительського отношения / А.Я. Варга, В.В. Столин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: testoteka.narod.r/1/03.htmr.
2. Глуханюк Т. Допомога психолога сім'ї, де росте дитина з порушенням інтелекту / Т. Глуханюк. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ipro.if.ua/predmetry/ocppsr/index.php?r=site/stattya&id=76.>
3. Гордеева Т.В. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребёнка с задержкой психического развития / Т.В. Гордеева, Г.А. Мишина. – С. 47-52.
4. Душка А.Л. Роль сім'ї у соціалізації неповносправної дитини / А.Л. Душка // Наука і освіта. – Одеса, 2009. – № 1-2. – С. 48-52.
5. Лунгул І.В. Прийняття-неприйняття інвалідності як факту у сім'ях з дітьми-інвалідами / І.В. Лунгул // Актуальні проблеми психології [Текст]: зб. наук. пр. / ред. С. Максименко; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2009. – Т. 7, Вип. 20, Ч. 1: Екологічна психологія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 262-265.
6. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: автореф. дис. канд. мед. наук / Р.Ф. Майрамян. – М., 2000. – 24 с.
7. Макаренко О.М., Голубева М.О., Джугля І.О. Психологічні особливості батьківського ставлення до дітей із особливими потребами / О.М. Макаренко, М.О. Голубева, І.О. Джугля // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – К., 2017. – № 1, 2 (35-36). – С. 107-110.
8. Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.А. Мишина. – М., 1998. – 18 с.
9. Мілютіна К. Психологія сім'ї. Техніки раціонально-інтуїтивної психокорекції родини / К. Мілютіна. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
10. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіборова, І.Б. Іванова та ін. – К.: Укр. ін-т соціальних досліджень, 1999. – 79 с.
11. Олиферович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
12. Островська К.О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями / К.О. Островська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наукових праць; за ред. В.М. Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. 29. – Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 213-219.
13. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е.А. Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – М., 2002. – № 6. – С. 15-23.
14. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / М. Селигман, Р. Дарлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
15. Скворцов И.А. Психологические особенности родителей при неврологической инвалидности ребенка / И.А. Скворцов, Т.Н. Осипенко, Н.П. Дедов и др. // Исцеление. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 397-423.
16. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 3-9.
17. Фюр Г. «Запрещенное» горе / Гурли Фюр. – Мн.: Вараксин А.Н., 2008. – 78 с.
18. Царькова О.В. Психологія почуття провини у батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / О.В. Царькова. – 2017. – 41 с.

19. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребёнку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 34-39.
20. Чухрій І.В. Батьківсько-дитячі відносини як чинник соціально-психологічної дезадаптованості матерів дітей –інвалідів / І.В. Чухрій // Психологія і суспільство. – Тернопіль. –2011. – № 4. – С. 94-101.
21. Чухрій І.В. Суб'єктивне переживання матерів інвалідизації дитини / І.В. Чухрій // Збірник наукових праць. Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. – Т. XIV, част. 1.– 2012. – С. 388-396.
22. Чухрій І.В. Чинники соціально-психологічної адаптації матерів, які виховують дитину-інваліда / І.В. Чухрій // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2012. – № 9 (11). – С. 210-228.
23. Blasher J. Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps: factor artifact// Mental retardation. 1984. Vol. 22. P. 55–68.

**ТЕМА: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАТОЛОГІЗАЦІЇ
ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОВИНИ В КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

Досліджуючи проблему переживання провини в міжособистісному просторі патологізованої взаємодії, опосередкованої численними формами раціоналізації, пошуку універсального сенсу та заперечення, науковці неминуче зіштовхуються з глибинно-психологічним утворенням міжособистісного генезу, спричиненим моральним стражданням.

За своїм динамічним контентом переживання, як універсальний контекст людського існування, охоплює і часовий аспект, тому, на думку І. Пахно, його вивчення надає можливість інтерпретації феномена не тільки як переживання емоції, а й у смисловому полі слова «пережити». Дослідниця аргументує, що певна ознака, зумовлена кореневою морфемою поняття та префіксом «пере-» (означає перенести щось, перейти в інше, вже змінене переживання), розкриває зміст процесу набуття нового досвіду існування. У свою чергу, у концепції Ф. Василюка подано розуміння переживання як особливої внутрішньої діяльності. Л. Виготський визначав методологічний контекст проблеми переживання як факту життя: «людина переживає, бо живе» [1].

Відомо, що сором і провини належать до групи так званих «моральних» емоцій, пов'язаних з благополуччям інших людей, і суспільства в цілому. Вони виконують роль зобов'язальних механізмів, що стимулюють просоціальну поведінку в довгостроковій перспективі. В контексті нашого дослідження важливою є теза про те, що провини виникає внаслідок морального порушення, за якого хтось навмисно або ненавмисно постраждав від іншої людини (Феслер, Хейлі, Ізард, Тангни).

Найпоширенішою категорією причин провини є нехтування партнерами при близьких відносинах та невиконання зобов'язань перед іншими (Баумейстер, Рейс і Делеспаул), або ж, з огляду на проблему нашого дослідження, – надмірна ірраціоналізація цього. Як наслідок, особа стає цілком зосередженою на шкоді та стражданнях, які вона заподіяла (начебто заподіяла) іншій людині (Баумейстер, Стилвел, Хезертон, Левіс) [9].

Моральне страждання батьків дітей з ОМЗ детермінується напруженістю механізмів психологічних захистів, внутрішньоособистісних конфліктів та опосередковується їхніми особистісними якостями.

У методологічній площині нашого дослідження особливого сенсу набувають поняття «моральна рана», «моральне страждання», «моральна травматизація».

Виходячи з позицій звичайного анатомізму, зазначимо: рана – це наслідок травми з порушенням цілісності, наслідком якого є біль (фізичне або емоційне страждання, болісне або неприємне відчуття, мука).

Страждання – сукупність вкрай неприємних, тяжких або болісних відчуттів живої істоти, за яких вона відчуває фізичний та емоційний дискомфорт, біль, стрес, муки. Досвід страждання, перетворений людиною, ідентифікується як культурологічний текст у вигляді знаків і символів, що зумовлює міжсуб'єктне співвіднесення певних людей з іншими, однієї людини – з багатьма. В етичному аспекті страждання визначається як амбівалентний феномен, що, з одного боку, є продуктом відчуження, втрати цілісності та створює умови для актуалізації морального зла, а з іншого – постає як необхідний момент індивідуалізації, котрий дозволяє сформуватися особистій моральній рефлексії [4].

Комплекс моральної травматизації батьків доречно розглядати як систему заперечення чи проживання морального страждання від усвідомлення інвалідності дитини. Ця травматизація, на відміну від переживання страждання, може бути чинником вторинного травмування через упевненість у провині перед дитиною (членами родини, суспільством тощо).

Орієнтуючись на феноменологічний та екзистенційний підходи до страждання, припускаємо, що моральна травматизація від провини має дві раціональні ознаки:

- моральну шкоду – втрати, пов'язані з моральними та фізичними стражданнями, обмеженнями;

- моральні страждання – негативні переживання, які виявляються у вигляді страху, сорому, приниження через стан душевного болю, депресії й апатії.

Тенденції та obsesivні думки щодо компенсації та власне компульсивна компенсаторна поведінка виступають основними ознаками моральної травматизації – травматизації від переживання провини. Моральне страждання як переживання особистісної реальності детерміноване конфліктом між понятійно-раціональними образами дійсності й образами дійсності, генеза та конституювання яких мають детермінацію несвідомого.

Наступне положення нашої концепції передбачає, що переживання провини може мати патологізовані ознаки. Неадекватні моделі її переживання посилюють родинну патологію. Патологізація переживання провини виявляє зв'язок з типами ставлення до хвороби та статусу дитини, має амбівалентну природу й тенденції до гіперкомпенсації.

Загальновідомо, що в сім'ях, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), можна виокремити чотири основні типи батьківських стратегій: 1) гіперпротекція – прагнення захистити дитину від проблем і труднощів; сприйняття її безпорадності; 2) авторитарне неприйняття – вимога неухильного виконання всіх завдань, вправ і доручень; 3) гіпопротекція – збільшення емоційної дистанції, байдужість у відносинах, емоційне неприйняття дитини; 4) співробітництво – конструктивна та гнучка форма взаємовідповідальних відносин батьків і дитини через спільну діяльність [7].

У дослідженні С. Іневаткіної, присвяченому вивченню психологічних структур, що визначають поведінку матері у взаємодії з дитиною з ОМЗ, обрано досить цікавий теоретичний конструкт «внутрішня позиція» – система потреб і прагнень, суб'єктивно представлених у відповідних переживаннях. За визначенням авторки, ця система охоплює як реально чинні цінності, інтегровані в мотиваційну структуру особистості (мотиваційний рівень), так і усвідомлювані ціннісні уявлення, що містять, по-перше, «ціннісні стереотипи»; а по-друге, рефлексивні уявлення про власні цінності. Внутрішня позиція в умовах виховання дитини з відхиленнями у розвитку характеризується низкою особливостей, що зумовлюють певні риси взаємодії «мати-дитина», які, у свою чергу, реалізуються в актуальному рівні психічного розвитку дитини.

Експериментальне дослідження вченої виявило зв'язок типів внутрішньої позиції матерів з певними поведінковими виявами. Наприклад, емоційна чуйність, близька дистанція в спілкуванні та висока чутливість до сигналів дитини при взаємодії з нею, а також активна участь у її реабілітації співвідносяться з варіантом внутрішньої материнської позиції у вигляді позитивного емоційного ставлення до дитини та амбівалентного ставлення до себе як матері, що пов'язане з суперечливістю уявлень про відповідну роль.

Емоційна відстороненість, велика дистанція в спілкуванні та низька чутливість до сигналів дитини при взаємодії з нею співвідносяться з варіантом внутрішньої материнської позиції, для якої характерними є негативні емоції як у ставленні до дитини, так і до себе як матері, сприйняття ОМЗ як перешкоди для власної самореалізації та самореалізації дитини.

Активність матері в процесі реабілітації дитини в поєднанні з варіативною поведінкою при взаємодії співвідноситься з варіантом внутрішньої материнської позиції, якій властиве позитивне емоційне ставлення до дитини та материнства, зумовлене недооцінкою її особливих потреб і можливостей. Зазначені результати досліджень надали нам можливість визначити три важливі чинники батьківської залученості в процес виховання дитини з ОМЗ, що відповідає типам внутрішнього ставлення: емоційна чуйність, активність при реабілітації, емоційна відстороненість.

Розробляючи концепцію дослідження, ми виходили з позиції, що внутрішньосімейна взаємодія та виховання мають генетично-адаптивний характер, який, власне, підпорядковується «генетичному інтересу батьків», за таких умов зв'язок «батьки-дитина» у родині виступає як «засіб, що увічнює гени».

До наукового обігу сьогодні залучено численні моделі взаємодії у системі «батьки-дитина», запропоновані М. Шмидт-Рінке, Л. Штольц, С. і Н. Гринспан, С. Броді, С. Акселрад, Скотт, А. Бурмен, Е. Гофман, Л. Бенжамін, В. Рахмановим, А. Віноградовою, В. Дружиніним, Г. Мозговою. Зазначені моделі мають різні рівні прогностичності поведінки як батьків, так і дітей. Слід зазначити, що у багатьох дослідженнях взаємини «батьки-дитина» розглядаються як взаємозворотні, як такі, що мають біективний зв'язок. Поряд із цим, загальновідомо, що система «дитина-вагомий дорослий» конструюється за трьома базовими напрямками психологічного простору: стилем сімейного виховання, особистісними особливостями дитини і стратегією поведінки значущого дорослого [8].

Необхідно врахувати, що в сучасній сімейній психології та психотерапії існують кілька підходів до вивчення моделей родини, а саме: еклектичний (Н. Епстейн, Д. Бішоп, С. Левін), проблемний (Тсенг, В. МакДермот), факторні моделі сім'ї (Д. Ольсон), інтуїтивна таксономія (С. Айвазян, Л. Фрейм), яка і передбачає виникнення типології на основі співвідношення значної кількості характеристик: мотиваційних структур, конфліктів у процесі сімейного конструювання, способів компенсації, що дозволяють родині стійко існувати всупереч наявності розбіжностей; обставин, що викликають декомпенсацію.

Збалансованість факторів, що охоплюють сімейний добробут становить підґрунтя концепції нашого дослідження. За своїм змістом внутрішньо сімейне благополуччя є суб'єктивним благополуччям членів родинної системи. Формування суб'єктивного благополуччя (неблагополуччя), на думку Р. Шаміонова, будується на механізмах соціальної перцепції та оцінювання, за яких перцептуальним та оцінним об'єктом виступає сам суб'єкт зі своїм життям і зовнішні, щодо нього, об'єкти соціального світу. Вважається, що результатом перцепції та оцінки є стан задоволеності або незадоволеності. Важливу роль в суб'єктивному благополуччі виконує не тільки досвід, але й уявлення про майбутнє (антиципація). За умов суб'єктивного благополуччя минуле та майбутнє знаходяться в досить тісних зв'язках. Зазначена теза розкриває положення нашої концепції про часову детермінацію переживання провини, її часовий контекст.

Питання сімейного добробуту зазвичай розглядаються з позицій глибинно-психологічної детермінації, у якості якої виступають процеси ідентифікації. Відтак, причиною благополуччя подружніх відносин виступають не власне умови благополуччя, а їхня суб'єктивна оцінка, переломлення в індивідуальній свідомості. Благополуччя в подружній діаді є похідним щодо ідентифікаційних процесів у парі. Науковцями визначено, що добробут у шлюбі та рівень задоволеності подружжям пов'язані з його психологічною зрілістю та вибором адаптивних стратегій подолання подружньої взаємодії.

Саме концепція проєктивної ідентифікації надовго забезпечила фокусну точку для оцінки та втручання у сімейну динаміку. Зіннер і Шапіро, спостерігаючи як члени родини були змушені брати на себе відповідальність і реагувати на проєкції інших членів сім'ї, здійснили проєктивну ідентифікацію фокусом своєї терапії. У свою чергу, Френк припустив, що можна вступити до шлюбу з однією особою, але пізніше виявити, що пов'язав своє життя з іншою, яка нагадує про минулі конфліктні відносини, або про ті аспекти самого себе, від яких хотілося б відмовитися [5].

Ідентифікація лежить в основі діадичного обміну, оскільки інтерналізований аспект самості або іншого проєктується на партнера. У цю мить минуле й теперішнє зливаються, а самість може повторити недозволену динаміку з новим, але в рівній мірі важливим іншим. Доволі часто ця динаміка має травматичний присмак, бо травматизована самість вступає у відносини з караючим об'єктом. В інші моменти самість зберігає владу над партнером, який сприймається як слабкий, неповноцінний або недостойний, що є відтворенням відкидання об'єкта на місці небажаних аспектів самості. Однак, як зазначають дослідники, проєктивна ідентифікація також передбачає і повторення позитивного досвіду, забезпечуючи основу для ніжності та, навіть, емпатії. Деякі проєктивні ідентифікації зміцнюють зв'язок з минулим, що є необхідним для того, щоб забезпечити безперервність досвіду.

Аналізуючи численні підходи до патологізації внутрішньосімейного простору та взаємодії в контексті дослідження психологічної травми, ми встановили, що патогенна ситуація сімейної взаємодії поглиблює сукупність факторів, які зумовлюють психотравмуюче переживання. Клініко-динамічний аналіз патогенного розвитку в цілому засвідчує, що поряд з індивідуальними особливостями існують загальні закономірності їхнього формування, спричинені єдністю патогенетичних механізмів, які функціонують усупереч різноманіттю психогенних та етіопатогенетичних факторів [3].

Зазначимо, що чинні підходи щодо дослідження родин різного типу цілком «вміщуються» в чотирьохаспектну модель аналізу, яка охоплює наступні характеристики: структурні (тип зв'язку та ієрархії в сім'ї, зовнішні та внутрішні кордони); сімейну мікродинаміку, що відтворює особливості повсякденного сімейного функціонування (комунікативний стиль, розподіл ролей тощо); макродинаміку, що висвітлює особливості сімейної історії в поколіннях; сімейну ідеологію, яка охоплює норми та цінності сім'ї.

Щодо патологізації переживання нами встановлено, що почуття провини перед іншими членами сім'ї, або перед родиною в цілому, також може сягати значної інтенсивності внаслідок наявності взаємин, які, у поєднанні з характерологічними особливостями індивіда, можуть стати психотравмуючим фактором. Індивід в цьому випадку (більш або менш усвідомлено) відчуває себе перешкодою для навколишніх, винним (дійсним чи уявним) у всіх сімейних невдачах. Він схильний сприймати поведінку інших членів родини як звинувачувальну, докоряючу. Такий стан може бути зумовлений різними причинами, та найчастіше – дисгармонійними сімейними відносинами. Поведінкові вияви почуття провини такі: з одного боку, «виправдувальна активність» – індивід докладает величезних зусиль, щоб стати корисним родині, виправдати своє існування; з іншого боку, займати якомога менше місця – спостерігається мінімалізм намагань, поступливість, схильність брати на себе провину за дійсні й уявні хиби.

Є підстави вважати, що сім'я особливо важко переживає, якщо її члени звинувачують себе, або дитину, у функціональній обмеженості. Відомо дві основні точки зору на причини розладу в родині: а) біологічна (сім'ї, що усвідомлено або неусвідомлено дотримуються цієї теорії, причину обмежених можливостей убачають у якихось незалежних від волі дитини мутаціях, переоцінюють можливість медикаментозного лікування, доволі часто пояснюючи соматичний стан дитини генетичною спадковістю, або, усупереч усім запевненням лікаря, мають ірраціональну впевненість у небезпеці хвороби дитини для інших членів родини); б) психологічна (її прихильники в усьому звинувачують себе, членів сім'ї чи саму дитину з обмеженими можливостями, існує прихована агресія членів родини один до одного). Зазначене дозволяє виокремити два патологізовані типи почуття провини у вихованні: 1) почуття провини за минуле; 2) почуття провини за майбутнє.

Повертаючись до моделі патологізації переживання провини батьками дітей з ОМЗ наголосимо, що її основними компонентами ми вважаємо процеси первинної травматизації як батьків, так і дітей з урахуванням рівня усвідомлення інвалідизації дитини. З огляду на це, часовий вектор патологізації визначається умовами соціалізації дитини.

Розглядаючи феномен соціалізації, спираємося на концепцію соціального розвитку особистості, побудовану на прикладі міжособистісно-рольової взаємодії Дж. Міда. Ключове поняття «соціальна роль», вперше введене зазначеним науковцем і різнобічно розроблене його послідовниками Т. Нью-Комом, А. Ліндсмітом, А. Строссом, Х. Келлі, Дж. Тібо, Т. Кемпером, міцно утвердилося в психології міжособистісних відносин і заслуговує на ґрунтовне дослідження в контексті окреслених нами проблем. Механізми соціалізації дитини з ОМЗ – це механізми прийняття й інтерналізації ролей: соціальні експектації (очікування), санкції та покарання, прагнення досягнень тощо. Не менш значним є внесок школи Дж. Міда і в розробку уявлень про соціальні функції рольової гри та розвиток ігрової терапії [6].

Наші спостереження дозволяють стверджувати, що внутрішньосімейна взаємодія, ускладнена різними формами неадаптивної провини виступає чинником патогенезу інших міжособистісних порушень. Ситуація стає патовою та детермінує численні форми сімейних психогеній. Так В. Мальцев наголошує, що психогенії сімейного характеру є одним з провідних етіологічних чинників при формуванні патохарактерологічного розвитку. Клінічна динаміка на етапах формування специфічного розладу особистості в умовах психічної травми сімейної етіології зумовлена динамічними особливостями особистості. Психовегетативні порушення при специфічних розладах особистості є патогенетичним фактором, який впливає на перебіг захворювання. На основі клініко-катамнестичного, клініко-динамічного підходів отримано пріоритетні відомості про закономірності формування, типології та клінічної динаміки патохарактерологічних розладів на етапі становлення розладів особистості в умовах психічної травми сімейної етіології; вивчено патогенетичну роль психовегетативних розладів, психогеній сімейного походження на процес формування та перебіг патохарактерологічних розладів.

Цікавим видається твердження про те, що клінічні вегетативні прояви найчастіше є зумовленими активізацією однієї з вегетативних систем – симпатичної або парасимпатичної. У деяких випадках спостерігається не перевага однієї з систем, а «строкате» поєднання симптомів. Розбалансованість центральної нервової системи призводить до вираженого дисбалансу вегетативних проявів, проте з'являються групи вегетативних симптомів, характерних для емоційно нестійкого типу розладу особистості та для істеричного варіанту, що надзвичайно важливо в терапевтичному процесі [2].

Власне клінічна динаміка особистісних розладів, спричинених сімейною дезадаптацією, може реалізовуватися за трьома рівнями:

– перший рівень – вплив «ядерної» родини (типи сімейного виховання, структура сім'ї, психологічні взаємини між батьками);

– другий рівень – вплив психогеній сімейного характеру на процес психічної дезадаптації та їхнє співвідношення з іншими видами психотравмуючих ситуацій;

– третій рівень – рівень сімейної адаптації у родині.

Патологізація переживань, детермінована сімейною дезадаптацією, розкриває окремі механізми патологізації провини у батьків. У цілому, слід зазначити, що патологізація переживання провини стає можливою завдяки фундаментальній властивості родини, а саме: генетично-адаптивному характеру внутрішньо-сімейної взаємодії та виховання. Складність досліджуваного явища – моральної рани батьків дітей з ОМЗ та його соціо-клініко-психологічна спрямованість потребує визначення методології дослідження.

Відповідно до контенту та контексту феномену патологізації переживання провини, концептуальною основою її дослідження може стати психодинамічний підхід (М. Кляйн, Г. Салліван, С. Уварова, Т. Яценко), інструментальною основою – генетико-моделюючий метод (Л. Виготський, С. Максименко), феноменологічною – катанестичний метод у практиці медичної психології та психотерапії.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання ми прийшли висновку щодо складності сімейної зумовленості переживання провини батьками за рахунок ланки сформованих індивідуальних механізмів психологічного захисту, переходу на якісно інший рівень взаємодії саногенних і патогенних механізмів, концентрації свідомості на вузькому колі афективних переживань, що сприяє збереженню актуальності психотравмуючої ситуації народження дитини з ОМЗ та ФР і прогресуванню невротичної динаміки.

Переживання провини батьками дітей з ОМЗ доречно розглядати як психоемоційний стан, як рису особистості та моральне переживання в контексті її глибинно-психологічної детермінації, особливостей переживання сімейного добробуту та ставлення батьків до психосоціального статусу таких дітей.

Переживання провини варто розглядати в контексті моральної травматизації батьків, що описує моральне страждання від усвідомлення інвалідності дитини та феномен вторинного травмування через впевненість у провині перед дитиною (членами родини, суспільством тощо).

Уважаємо за доречне, запропонувати розуміння переживання моральної травматизації від провини через усвідомлення батьками моральної шкоди – моральних втрат, пов'язаних з моральними та фізичними стражданнями, обмеженнями, втратами, та моральних страждань – негативних переживань, які виявляються у вигляді страху, сорому, приниження, стан душевного болю, депресії й апатії. Тенденції та obsesivні думки щодо компенсації та власне компульсивна компенсаторна поведінка виявляються основними ознаками моральної травматизації – травматизації від переживання провини.

Зазначимо, що неусвідомлювані детермінації провини батьків, можуть бути виявлені через екзистенціальні страждання й ірраціональні установки особистості. Архетипічна програма ірраціональної провини конститує у свідомості суб'єкта почуття ірраціональної відповідальності, що детермінує нераціональні моделі батьківської поведінки. Зумовлене суперечностями між програмами різних рівнів, моральне страждання в психічній реальності особистості виявляється постійно чинним центром занепокоєння, точкою концентрації уваги. Постійно присутнє в екзистенційному просторі особистості, воно стає передумовою зародження та центром формування феномена свідомого моралізаційного самозвинувачення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2001. – 480 с.
2. Рахманов В.М., Завалко Ю.Н., Рахманов Р.В. Семейная психотерапия у родителей детей с ограниченными возможностями / В.М. Рахманов, Ю.Н. Завалко, Р.В. Рахманов // Сучасні методи діагностики і лікування психічних і соматичних

розладів психогенного походження (XII Платонівські читання). Матеріали науково-практичної конференції. – Харків, 2011. – С. 81-82.

3. Луковкина А.Н. Особенности детско-родительских отношений в семье с ребенком с отклонением в развитии / А.Н. Луковкина // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – Изд-во АНО «ИПП», 2011. – 215 с.

4. Трубавіна І.М. Консультування сім'ї. Науково-методичні матеріали. Частина I. / І.М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2003. – 88 с.

5. Нижник Л., Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.

6. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблеми адаптації дітей з особливими потребами до навчання в школі // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць № 1(3). – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 339-342.

7. Царькова О.В. Почуття провини як компонент психологічного клімату у родині, де росте дитина з особливими потребами / О.В. Царькова // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Психологія і педагогіка. – 2015. – № 7/СХХХVI. – С. 115-120.

8. Царькова О.В. Особливості діагностики та корекції почуття провини у батьків, які виховують дітей з психофізіологічними вадами / О.В. Царькова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Вип. 128. – С. 265-270.

9. Царькова О.В. Феномен почуття провини як глибинний аспект особистості батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями / О.В. Царькова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 30. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 658-669.

ТЕМА: ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМПАТИЧНО-ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ДО ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Запровадження та розповсюдження в освітньому просторі України процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише реалізацією вимог часу, а й важливим кроком на шляху до забезпечення повної реалізації прав дітей з інвалідністю. Інклюзивна практика забезпечує доступ до здобуття освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання всіх, без винятку, дітей, незалежно від індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей.

Цей процес можливий лише за умови засвоєння суспільством таких цінностей як толерантність та емпатія. Толерантність виявляється в готовності до сприйняття інших такими, які вони є, і взаємодії з ними на основі згоди, постає як важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, що має свої цінності та інтереси, і, водночас, з повагою ставиться до позиції та цінностей інших людей. Почуття емпатії безпосередньо впливає на якість життя осіб, які перебувають у соціумі.

Результати досліджень учених Л. Будяка, Л. Вавіної, Ю. Найди, Н. Софій та інших засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ) знаходиться у прямій залежності від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття вчителями, батьками та здоровими дітьми. Таке ставлення є однією із вихідних умов розв'язання проблем інклюзивного навчання, яке набуває все більшої значущості. Саме тому формування культури толерантності є особливо актуальним.

За Т. Ліпсом і В. Бойко толерантність виявляється в прагненні людини досягти порозуміння з іншими, узгодити різні установки, мотиви, орієнтації, не вдаючись до насильства, придушення людської гідності. Проблема толерантності пов'язана з деструктивними діями, які є наслідком нетерпимого ставлення (інтолерантності). Дослідниця Н. Мельникова розглядає інтолерантність-нетерпимість як цілісний акт, що охоплює не лише ставлення, а й подальші дії. Це переважно припинення явища, іноді шляхом знищення його носія або ж, у більш м'якій формі, – відмова від контакту з ним (уникнення, відторгнення).

Представники іншого наукового напрямку, зокрема Т. Гаврилова, тлумачать емпатію як емоційний стан, що виникає у людини як реакція на переживання іншої особи, здатність перейматися емоційним станом іншої людини. Існуючі механізми емпатії дозволяють людям доброзичливо й невимушено поводити себе в суспільстві, стримувати негативні переживання, не демонструвати їх стороннім людям і допомагати тим, хто цього потребує.

Вивчення практичного стану проблеми інклюзії підтвердило нагальну необхідність спеціальної організації соціального середовища для залучення дітей з ОМЗ у спільну діяльність із здоровими однолітками в загальноосвітньому закладі. Одними з учасників навчально-виховного процесу є батьки учнівського колективу, які формують у своїх дітей сприймання світу та ставлення до інших. Практика засвідчує, що найбільш інтенсивно співпрацюють ті діти, батьки яких створили в родині сприятливий психологічний мікроклімат і стали для них прикладом доброзичливості та високої моральної культури. У свою чергу, важливим напрямом діяльності психолога є робота з батьками, спрямована на формування у них емпатично-толерантного ставлення до дітей з ОМЗ.

Головним завданням практичних психологів на початковому етапі впровадження інклюзивної освіти є підготовка позитивного психологічного поля для успішного залучення дітей з ОМЗ в освітній простір Нової української школи.

Розглянемо теоретичні основи дослідження емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У вивченні феномену емпатії існує декілька основних підходів. Представники афективного напрямку емпатію визначають як емоційну реакцію, емоційну співучасть у переживаннях інших людей, як здатність долучитися до емоційного життя іншого, розділити його емоційний стан. Афективно-когнітивний напрям представлено в роботах А. Бодальова, П. Массена та інших вчених. Зокрема, А. Бодальовим емпатія тлумачиться як здатність розуміти переживання іншої особистості та співпереживати їй у процесі міжособистісних стосунків [9]. У контексті когнітивного напрямку емпатія визначається як спосіб розуміння іншої людини, її почуттів, потреб, як інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу, розуміння й оцінка відмінностей людей (В. Лабунська). У межах цього напрямку емпатія постає як здатність прогнозувати поведінку іншої людини, передбачати її реакцію та відповіді. Інтегративний підхід представлений у роботах В. Бойко, К. Роджерса, М. Пономарьової. На думку представників цього підходу емпатія, окрім когнітивного та афективного аспектів, містить й інші: дієвий, що виявляється в актах безкорисливої допомоги іншому; комунікативний, котрий дозволяє передавати партнеру розуміння його переживань [13]. Емпатія як емоційний відгук реалізується в елементарних (рефлекторних) та у вищих особистісних формах (співчуття, співпереживання) [14]. В екзистенціально-гуманістичній психології (К. Роджерс, Р. Мей) емпатія є одним з центральних понять. Як уважає Р. Мей, у стані емпатії виявляється розуміння, вплив й інші значущі аспекти людських стосунків [7]. На думку К. Роджерса, бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. При цьому, обов'язково повинен залишатися відтінок «начебто»: як ніби це я радію або засмучуюся. Якщо цей відтінок зникає, то виникає стан ідентифікації з емоційним станом іншої людини [12].

У свою чергу В. Бойко стверджує, що співучасть і співпереживання не сенс і не функція емпатії, а емоційні засоби досягнення якоїсь іншої мети. Потреба в емпатії виникає в тих випадках, коли треба виявити, зрозуміти, передбачити індивідуальні особливості іншого й потім вплинути на нього в потрібному напрямку. В такому сенсі емпатія – найцінніше знаряддя пізнання людської індивідуальності, а не просто здатність демонструвати співучасть і співпереживання [5].

Найтипівішими формами емпатії є співпереживання та співчуття. Співпереживання передбачає переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але це переживання звернене на себе. Індивід відчуває або те, що може статися з ним у майбутньому, або те, що вже пережив у минулому. Співчуття – це переживання негараздів іншого безвідносно до власного стану [15].

Механізм емпатії в певних рисах подібний до механізму ідентифікації: уміння поставити себе на місце іншого, поглянути на речі його очима. Проте, «поглянути на речі чиймись очима» не обов'язково означає ототожнити себе з цією людиною. В обох випадках ураховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа зрозуміти партнера зі спілкування, сприйнявши його позицію, діючи відповідно до неї; інша – зрозуміти його, врахувати його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму. Емпатуючий уникає не лише негативних, а й позитивних суджень щодо емпатованого: він переживає світ емпатованого ніби свій власний, не враховуючи якості «нібито»; відчуває невпевненість іншої людини, або її страх, або роздратування так, наче це його власні переживання, але без власної невпевненості, страху чи роздратування [16].

Провідну роль у здійсненні емпатії відіграє підсвідомість. Унаслідок цього вона може відбуватися навіть тоді, коли людина й не підозрює про це. Як феномен особистісного контакту емпатія безпосередньо регулює взаємини людей і визначає моральні якості. В процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка надалі характеризує поведінку особистості стосовно інших людей.

Ступінь вияву емпатії та її форма (співчуття, співпереживання) залежать як від природних особливостей особистості, наприклад темпераменту й загальної чуттєвості, так і від умов виховання людини, її емоційного досвіду. Емпатія виникає і формується при взаємодії, спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації [17].

Розрізняють такі форми емпатії: емоційна (заснована на механізмах корекції та наслідування моторних й афективних реакцій іншої людини); когнітивна (сформована внаслідок інтелектуальних процесів) та предикативна (виявляється як здатність передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях). Виокремлюють також і поведінкову (дієву) емпатію, яка зазвичай характерна для стосунків з близькими людьми й визначає моральну сутність людини [18].

Встановлено, що емпатична здатність зростає з набуттям життєвого досвіду, а також краще реалізується при подібності поведінки й емоційних реакцій суб'єктів. Суб'єкт здатний розуміти зміст переживань інших, оскільки й сам колись переживав такі емоційні стани. Але якщо людина ніколи не відчувала подібних станів, то їй буде важче осягнути їх зміст [19].

Толерантність позначає доброзичливе й терпиме ставлення до чогось. Основою толерантності є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда й визнання прав і свобод іншої людини. Вона визначає активну позицію людини, а не пасивно терпиме ставлення до навколишніх подій: толерантна людина не повинна бути терпима до всього. Те, що порушує загальнолюдську мораль, не повинно сприйматись толерантно.

Дослідженням проблематики толерантності займалися такі науковці, як С. Братченко, Н. Капустіна, Н. Круглова, В. Лекторський, К. Уейн. Згідно з твердженнями К. Уейна [24], толерантність – це не просто визнання та повага переконань і дій інших людей, а й визнання та повага самих людей, які відрізняються від нас.

У науковому обігу термін «толерантність» розуміється як визнання за іншими права на повагу їх особистості та самоідентичності; як готовність до прийняття інших поглядів, право на відмінність, несхожість; як терпимість щодо поглядів, звичаїв, думок інших (особистостей, груп, суспільств, держав). У психології толерантність зазвичай визначається з позицій індивідуально-психологічних особливостей особистості, зокрема відсутності або ослаблення реакції на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги виявляється у підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а ззовні – як витримка, самовладання та здатність довгостроково витримувати несприятливі дії без зниження адаптивних можливостей.

С. Братченко виокремлює п'ять психологічних підходів до розгляду толерантності: гуманістичний (толерантність – вияв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції), диверсифікаційний (зміст толерантності є багатокомпонентним феноменом), особистісний (психологічною основою толерантності є цінності, сенс й особистісні установки), діалогічний (основою є міжособистісна толерантність, міжособистісний діалог), фасилітативний (толерантність динамічна, тому необхідно створити умови для її розвитку) [20].

У структурі толерантності вирізняють раціонально-логічний та емоційно-чуттєвий компоненти [25]. Когнітивний компонент толерантності тлумачать як розуміння особистістю складності, багатоманітності, неосяжності дійсності. Емоційний передбачає розвиток в особистості емоційної спрямованості на іншу людину, почуттів емпатії у відносинах з оточуючими, здатності до співчуття й співпереживання. Розвиток афективної толерантності допомагає людині краще розуміти як власні емоційні явища, так і переживання інших, маючи на них позитивну установку. Поведінковий компонент толерантності найчастіше виступає об'єктом діагностики й розвитку. До нього долучаються вміння, навички, здатності, які дозволяють функціонувати плюралізму думок, оцінок, емоцій у людській спільноті. Відтак, важливими є здатність висловлювати й відстоювати власні позиції, спроможність уважно та неупереджено ставитись до міркувань інших, узгоджувати різні позиції між собою.

Вирізняють кілька рівнів толерантності [26]. На першому вона виявляється як терпимість, особистість стримує негативне реагування на морально значущий фактор, відмовляється від насилля. Другий рівень – готовність до взаєморозуміння і розуміння інших на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання за кожним права на власну думку. Третій – це рівень критичного діалогу й розширення власного досвіду за рахунок критичного осмислення різних позицій.

Толерантність у багатьох випадках допомагає запобігти конфліктові або спрямовує його розвиток до конструктивного вирішення при врахуванні інтересів обох сторін. Слід також наголосити на ролі афективної та фрустраційної толерантності у подоланні бурхливих емоційних станів, характерних для міжособистісного конфлікту.

А. Зімбулі розрізняє такі варіанти «несправжньої толерантності»: квазітерпимість – мотивами її зовнішнього вияву є користь, конформізм, самореклама, лібералізм, віра у невідворотність подій; псевдотерпимість – свідомо гра «у толерантність» з мотивами вигоди, випадки свідомого введення в оману; «негативна» терпимість – терпимість «на показ», злісне невтручання з мотивами помсти [27].

Попередні дослідження психологів, проведені з використанням методів анкетування й інтерв'ю, виявили проблему щодо ставлення батьків до дітей з ОМЗ [2]. У зв'язку з цим, батьків учнівського колективу можна розподілити за двома групами: 1) ті, що мають позитивне ставлення до інтеграції; 2) ті, що мають негативне ставлення до інтеграції. Батьки здорових однолітків побоюються, насамперед, зниження якості освіти своїх дітей, а також можливої психологічної напруженості у стосунках між учасниками освітнього процесу [3].

Проблеми освіти дітей з ОМЗ у різних типах закладів вивчали Л. Гречко, Н. Назарова та ін. [29]. Об'єктом досліджень були принципи, переваги та недоліки

різних підходів до організації освітнього процесу, особливості реалізації варіантів навчання дітей відповідно до виду дизонтогенезу, динаміка змін освіти та її інноваційні тенденції тощо. Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок, що соціальна ситуація розвитку цієї категорії дітей в умовах різних типів закладів відрізняється, але першочергово залежить від ставлення до них як до: хворих (відповідно до цієї моделі особи з психофізичними вадами є хворими й потребують лікування, таке ставлення обмежує можливості дітей), недолудей (особа з психофізичними вадами розглядається як неповноцінна, внаслідок чого пропагується штучне обмеження її взаємодії з іншими), загрози суспільству (деякі категорії осіб з психофізичними порушеннями вважаються загрозою для суспільства, тому пропонується їх ізолювати), об'єкта жалю (у межах цієї моделі до аномальної дитини ставляться як до маленької, опікуються нею, створюються комфортні умови, задовольняють усі потреби з обмеженням самостійності самої дитини), об'єкта обтяжливої благодійності (витрати на утримання дитини з ОМЗ мають бути обов'язком суспільства), розвитку (дитина з ОМЗ має ті ж права й обов'язки, що й здорова дитина, їй слід створювати умови для розвитку й самостійної адаптації в суспільстві) [30].

Стереотипи, страхи, заборони, сором, відсутність знань, неправдива інформація – все це сприяє розвитку негативного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а особливо до дітей з інвалідністю. Подібне ставлення присутнє на всіх рівнях: у батьків, учителів, у школах, у держслужбовців, і навіть у самих дітей з ОМЗ. Поява статей у газетах, журналах, телепередачі про таких людей, їх інтереси та проблеми, можливості самореалізації нещодавно були рідкістю.

Однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних взаємин дітей з ОМЗ зі здоровими однолітками в інклюзивному закладі. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів і механізмів подолання перешкод у процесі взаємодії цих учнів з класом. Індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, стереотипи та неготовність педагогів, здорових школярів і учнів з ОМЗ, батьків обох категорій дітей зумовлюють значні труднощі в процесі формування системи соціальних взаємин учнів інклюзивного класу. Дуже важливо, щоб батьки добре усвідомлювали цільові установки виховання, в основі яких лежить необхідність громадського формування особистості, та звертали увагу не тільки на навчальну роботу дітей, а й на фізичне, моральне й естетичне виховання [32].

На думку дослідника В. Бондара, дискусійним залишається питання: чи готова загальноосвітня школа прийняти дитину з особливостями розвитку до загальноосвітнього колективу, психологічно об'єднати різні групи дітей у навчально-виховному процесі, визначити та реалізувати індивідуальні цілі, що відповідають їх потребам і можливостям; як в умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями у процесі групової діяльності та їх соціалізації створити умови для надання комплексної психологічної, педагогічної, соціальної підтримки [цит. за 32].

Існуючі дослідження засвідчують, що у формуванні емпатії вирізняються етапи, тісно пов'язані з розвитком особистості людини в цілому, але найбільше з системою ціннісних орієнтацій. Ступінь суб'єктивної значимості цієї системи для особистості, інших людей і для власного «Я» завжди впливає на всі характеристики притаманної їй емпатії [33].

Взаєморозуміння є внутрішнім підґрунтям і метою спілкування. Процес розуміння та пізнання іншої людини – складне явище, у якому простежуються два рівні. На першому відбувається усвідомлення цілей, мотивів, установок іншої людини. Другий рівень характеризується здатністю прийняти мотиви, цілі, установки іншої людини за свої власні. Цей рівень, як правило, відсутній у дітей і є результатом пізнішого онтогенетичного розвитку людини, хоча не всі дорослі здатні розуміти інших на цьому рівні. Спричиняє це явище механізм егоцентризму. Отже, другий рівень взаєморозуміння передбачає, що кожен з партнерів взаємодії враховує не тільки власні

потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого. Це відбувається за допомогою таких механізмів взаєморозуміння як ідентифікація, рефлексія, а особливо емпатія [34].

Основною формою відображення людиною оточуючої дійсності є ставлення. У своїй роботі ми розглядаємо толерантність як особливе ставлення. Психічно ставлення постає як система індивідуальних, виборчих, усвідомлених чи неусвідомлених зв'язків індивіда з різними чинниками об'єктивної дійсності, наповнених оцінками цих факторів. У цьому ставленні висловлюється активна позиція індивіда, визначаючи характер як окремих його вчинків, так і напрям усієї його діяльності. Отже, ставлення – це зв'язок, що містить у собі оцінку.

У процесі розвитку суспільства негативне ставлення до людей з ОМЗ формувалося поступово, як захисна реакція самозбереження нації або народності. Люди з тими чи іншими психофізичними вадами викликали й продовжують спричинювати особливе й не завжди адекватне ставлення. У громадській свідомості існує безліч міфів, пов'язаних з природою та причинами відхилень у розвитку, спадковою схильністю до захворювання тощо. Забобони є складовою нашої соціальної структури та спроби позбутися їх можуть викликати глибокий внутрішній опір [35, с. 35].

Однією з найпоширеніших стереотипних думок щодо осіб з ОМЗ є уявлення про них як про хворих, залежних, неповноцінних. Так, будь-яка вада у розумінні більшості ставить індивіда в позицію нещасної, обмеженої людини, нездатної зростати професійно, робити кар'єру, створити сім'ю, виховувати дітей. У свою чергу, ця суспільна установка викликає в осіб з ОМЗ почуття психологічного дискомфорту, неповноцінності, ізоляваності, нерозуміння. Величезний вплив на суспільну свідомість чинить сприйняття людини з ОМЗ як даремного члена соціуму, нездатного реалізувати себе в громадському й особистому житті. Така позиція не тільки не гуманна, а й небезпечна, оскільки руйнує підвалини людського співіснування. Спроби поділяти людей на «потрібних» і «непотрібних» гріховні за своє сутність, бо їх реалізація породжує свавілля, що призводить до деградації суспільства [36].

Образ дитини з обмеженими можливостями здоров'я і пов'язаний з цим ступінь невідповідності звичайній дитині, багато в чому визначається загальними цінностями й установками суспільства. Індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей з особливими потребами, стереотипи та неготовність педагогів, здорових школярів й учнів з ОМЗ, батьків обох категорій дітей зумовлюють значні труднощі у процесі формування системи соціальних взаємин учнів інклюзивного класу [37].

На нашу думку, основними психологічними складовими толерантності є: середній рівень тривожності, низький рівень агресивності й ворожості, помірний рівень психічної ригідності, емоційна стійкість, високий рівень емпатії, довіра, відкритість, прийняття себе та прийняття інших. Знаходження специфічних зв'язків між толерантністю та відповідними, визначеними вимірами, рівнями, формами й видами емпатії надає можливість зберегти своєрідність, цілісність і складність феномена. Так, співпереживання при елементарній емпатії може бути чинником толерантної поведінки при наявності соціального контролю. У цьому випадку можемо говорити про ситуативну толерантність. За умови відсутності соціального контролю особистість виявлятиме індіферентне або ж егоцентричне емпатійне ставлення, що зумовить її інтолерантність. На рівні консонансної особистісно-сислової емпатії, в основі якої функціонують рефлексивні та децентраційні процеси, суб'єкт адекватно відтворює внутрішній світ, переживання іншого, приймає його таким, яким він є, переживає з приводу його почуттів. У цьому контексті можемо говорити про смислову толерантність.

На констатувальному етапі нашого дослідження рівень толерантності визначався за такими методиками: тест комунікативної толерантності В. Бойко; експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова [38] Рівень емпатії – за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко [5], «Шкалою емоційного відгуку» (BEES) А. Меграбяна,

Н. Епштейна. Реальна ситуація щодо проблеми ставлення до дітей з ОМЗ та інклюзивної освіти вивчалась за «Анкетою для батьків», розробленою [Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти \[39\]](#).

Дослідження проводилось впродовж 2018-2019 рр. на базі загальноосвітнього навчального закладу Охримівська загальноосвітня школа I-III ступенів Якимівського району Запорізької області, з батьками дітей обох категорій в інклюзивному та звичайному початкових класах. Всього до експерименту було залучено 42 опитуваних, із них 22 батьків, діти яких навчаються в інклюзивному класі, 20 – у звичайному класі.

Загальний рівень толерантності батьків визначався за допомогою методики «Тест комунікативної толерантності» В. Бойко. У звичайному класі 60 % батьків продемонстрували середній ступінь толерантності, а 40 % – низький. В інклюзивному класі 55 % батьків мають високий ступінь толерантності, а 45 % – середній, що свідчить про вищий рівень толерантності в порівнянні з батьками у звичайному класі.

З метою дослідження особливостей толерантності варто детальніше зупинитися на аналізі окремих шкал методики. Батьки у звичайному класі найбільш нетерпимі за шкалами «Використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу думок інших людей» і «Невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів», найбільш толерантні за шкалами «Прагнення переробити, перевиховати партнерів» і «Невміння прощати іншим помилки, ніяковість, ненавмисно завдані вам неприємності». Це свідчить про те, що таким людям важко сприймати інших, оскільки вони формують своє ставлення до них з використанням себе як еталона та не вміють приховувати свої неприємні відчуття при зіткненні з нетиповими особистостями. Така ситуація зумовлює інтолерантне ставлення батьків до дітей з психофізичними порушеннями.

Батьки в інклюзивному класі найбільш нетерпимі за шкалами «Категоричність чи консерватизм в оцінках інших людей» і «Невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів», найбільш толерантні за шкалами «Прагнення переробити, перевиховати партнерів» і «Невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших». Це означає, що для них переважно характерними є категоричність і консерватизм при оцінці інших людей, невміння приховувати свої неприємні відчуття при зіткненні з нетиповими особистостями. Таким чином, проблеми у формуванні оцінки іншої особистості присутні в обох групах, проте батьки в інклюзивному класі толерантніші та здатні пристосовуватися до соціуму.

Наступною методикою визначення рівня толерантності був експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова. Кількісний аналіз толерантності батьків засвідчив такі результати. У звичайному класі батьки мають середній рівень толерантності (70 %), для цих респондентів характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поводять себе толерантно, в інших – можуть виявляти інтолерантність. Низький рівень толерантності мають 30 % опитаних. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини та наявність у неї виражених інтолерантних установок щодо навколишнього світу й людей. В інклюзивному класі 18 % батьків мають високий рівень толерантності, а 82 % – середній. Для якісного аналізу аспектів толерантності нами використано поділ на субшкали: етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості. Батьки в звичайному класі мають найнижчі показники за субшкалою «Толерантність як риса особистості». Це свідчить про необхідність корекції установок і переконань, які здебільшого визначають ставлення до оточуючого світу. В інклюзивному класі за субшкалою «Етнічна толерантність» високий рівень мають 36 %, середній – 46 %, низький рівень (інтолерантність) – 18 % батьків. За субшкалою «Соціальна толерантність» середній рівень мають 100 % батьків, за субшкалою «Толерантність як риса особистості» високий рівень мають 18 %, середній – 82 % батьків. У звичайному класі за субшкалами «Етнічна толерантність» і «Соціальна толерантність» середній

рівень мають по 100 % батьків, за субшкалою «Толерантність як риса особистості» середній рівень мають 70 %, низький – 30 % респондентів. Таким чином, рівень толерантності у батьків інклюзивного класу знаходиться в межах норми, вони можуть співпрацювати та приймати допомогу щодо формування толерантного ставлення за всіма субшкалами. Батьки у звичайному класі продемонструвати порівняно нижчі показники та потребують додаткової роботи з формування толерантності особистості.

З метою виявлення здатності батьків співпереживати разом зі своїми дітьми, розуміти їх психологічний стан ми скористались методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко. Високий рівень емпатії не діагностувався у батьків обох категорій. Середній її рівень відсутній у звичайному класі, а в інклюзивному становить 18 % (ці батьки вибірково, залежно від ситуації, здатні до емпатійних виявів у міжособистісних відносинах, однак намагаються тримати їх під жорстким самоконтролем). Знижений рівень емпатії в інклюзивному класі діагностувався у 55 % батьків, у звичайному класі – у 70 %. Ці респонденти можуть мати труднощі щодо глибокого розуміння емоційних станів інших людей та адекватного реагування на них. Цілком вірогідно, що справжні емоційні переживання інших можуть виявитися несподіваними для них. Дуже низький рівень емпатії в інклюзивному класі мають 27 % батьків, у звичайному – 30 %. Ця частка опитаних може зазнавати труднощі при встановленні емоційного контакту з іншими людьми.

Задля детального аналізу емпатійних здібностей батьків розглянемо, які параметри емпатії переважають у групах. Раціональний канал емпатії в інклюзивному класі вищий, ніж у звичайному. Він характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення емпатуючого на спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного й інтуїтивного її відображення. Емоційний канал емпатії в інклюзивному класі також вищий за звичайний. Цей канал фіксує здатність емпатуючого входити до емоційного резонансу з оточуючими, допомагає зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку й ефективно працює тільки за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язківця, провідника від емпатуючого до емпатованого й навпаки. Інтуїтивний канал емпатії в інклюзивному класі нижчий, ніж у звичайному. Цей критерій свідчить про те, що батьки у звичайному класі здатні бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Інтуїція, з огляду на це, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів. Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії в інклюзивному класі вищі, ніж у звичайному. Такі установки відповідно полегшують чи, навпаки, ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникнути особистих контактів, вважає недоречним вияв цікавості до іншої особистості, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Таке розумове налаштування різко обмежує діапазон емоційної чутливості й емпатичного сприйняття. А ось різноманітні канали емпатії навпаки, діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод. Проникаюча здатність емпатії в інклюзивному класі вища, ніж у звичайному. Цей критерій вказує на те, що батьки в інклюзивному класі на середньому рівні володіють комунікативними навичками, які дають змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає емпатичному розумінню. Рівень ідентифікації в інклюзивному класі нижчий, ніж у звичайному. Цей критерій демонструє, що батьки у звичайному класі більш здатні зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Проаналізувавши всі параметри емпатії за методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко, можемо зробити такі висновки: у батьків в інклюзивному класі переважають раціональний і емоційний канал емпатії, установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії та проникаюча здатність до емпатії; у

звичайному класі домінує інтуїтивний канал емпатії, установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії та ідентифікація; батьки обох категорій переважно мають знижений рівень емпатії, що заважає їм співпереживати та розуміти дітей з ОМЗ.

Ще однією методикою для дослідження емпатії є «Шкала емоційного відгуку». Виходячи з результатів дослідження з її використанням, наголосимо на наступному: низький та дуже низький рівні здатності до емпатії не діагностувалися у батьків обох категорій; дуже високий рівень в інклюзивному класі складає незначний відсоток – 18 %, а у звичайному – 10 %. Високі показники щодо здатності до емпатії перебувають у зворотному зв'язку з агресивністю і схильністю до насильства; високо корелюють з поступливістю, готовністю прощати інших (але не себе), готовністю виконувати рутинну роботу. Вміння співпереживати іншим людям – цінна якість, однак при її гіпертрофії може формуватися емоційна залежність від інших людей, хвороблива уразливість, що ускладнює ефективну соціалізацію і навіть призводить до різних психосоматичних захворювань. Високий рівень здатності до емпатії в інклюзивному класі діагностувався у 64 % батьків, у звичайному – у 60 %. Люди з високими показниками за шкалою емоційного відгуку порівняно з тими, у кого вони низькі, частіше реагують на емоційні стимули зміною шкірної провідності та прискореним серцебиттям; є більш емоційними, частіше плачуть; як правило, мали батьків, які проводили з ними багато часу, яскраво виявляли свої емоції та говорили про свої почуття; демонструють альтруїзм у реальних вчинках, схильні надавати людям допомогу; демонструють афіліативну поведінку; менш агресивні; оцінюють позитивні соціальні риси як важливі. Середній рівень здатності до емпатії у звичайному класі становив 30 %, а в інклюзивному – 18 %. Люди з середнім рівнем розвитку емпатії в міжособистісних відносинах більш схильні оцінювати інших за вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто не можуть прогнозувати розвиток відносин між людьми.

Розглядаючи результати методики «Шкала емоційного відгуку», зробимо висновок: батьки обох категорій мають досить високі середні бали, порівняно з методикою діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко. Вибір неефективних поведінкових стратегій може бути наслідком особистісних особливостей людини або свідчить про незнання нею ефективних форм участі в житті інших. Для розвитку емпатичних здібностей потрібно вдосконалювати комунікативні навички, особливо вміння слухати іншого, перефразувати, відтворювати й віддзеркалювати емоції.

Прикінцевою в нашому дослідженні була «Анкета для батьків», розроблена [Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти](#) (ЗОІППО). Розглянемо відповіді на питання стосовно ставлення батьків обох класів до дітей з психофізичними порушеннями та їхнього спільного навчання зі здоровими однолітками.

На запитання «Чи є для Вас актуальною проблема освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)?» батьки відповіли наступне: «Ні, такої проблеми не існує» (18 % в інклюзивному класі, 50 % у звичайному); «Важко відповісти/не знаю» (46 % в інклюзивному класі, 30 % у звичайному); «Так, існує проблема ставлення до дітей з особливими потребами» (36 % в інклюзивному класі, 20 % у звичайному). Таким чином, батьки інклюзивного класу виявилися більш небайдужими до проблем дітей з ОМЗ, ніж батьки у звичайному.

Відповіді на запитання «Як Ви ставитеся до навчання у класах загальноосвітніх навчальних закладах дітей з особливими освітніми потребами?» були такими: «Мені все одно» (9 % батьків в інклюзивному класі, 40 % у звичайному); «Позитивно, спільне навчання корисне для всіх дітей» (64 % в інклюзивному класі, 30 % у звичайному); «Позитивно, такий досвід корисний для особливих дітей» (27 % в інклюзивному класі, жоден із батьків у звичайному класі так не вважає); «Негативно, таке навчання гальмує навчальний процес» (30 % у звичайному класі, жоден із батьків в інклюзивному класі так не вважає). На основі отриманих відповідей зробимо висновок, що батьки інклюзивного класу виявилися більш толерантними щодо спільного навчання дітей обох категорій, ніж батьки у звичайному класі.

Міркуючи над запитанням «Що негативне Ви спостерігаєте при спільному навчанні з дітьми з ООП у Вашому класі?», батьки наголосили на наступному: «Не знаходжу негативних наслідків» (91 % в інклюзивному класі, 40 % у звичайному); «Особливі діти є мішенню для глузування однолітків» (9 % в інклюзивному класі, 20 % у звичайному); «Особливі діти не можуть впоратися з навчальною програмою» (30 % у звичайному класі, жоден із батьків в інклюзивному так не вважає); «Особливі діти не мають друзів в класі» (10 % у звичайному класі, жоден із батьків в інклюзивному класі так не вважає). Результати опитування свідчать про те, що батьки інклюзивного класу виявилися позитивніше налаштованими щодо спільного навчання дітей обох категорій, ніж батьки у звичайному класі:

Відповідаючи на запитання «Які позитивні сторони Ви бачите при спільному навчанні з дітьми з ООП у Вашому класі?» батьки зазначили: «Спільне навчання дозволяє особливим дітям здобути якісну освіту» (9 % в інклюзивному класі, 10 % у звичайному); «Спільне навчання не відриває особливу дитину від свого оточення» (27 % в інклюзивному класі, жоден із батьків у звичайному класі так не вважає); «Спільне навчання готує суспільство до прийняття особливих людей» (55 % в інклюзивному класі, 20 % у звичайному); «У всіх дітей формується бажання допомогти слабшому» (9 % в інклюзивному класі, 20 % у звичайному); «Не бачу позитивного впливу» (50 % у звичайному класі, жоден із батьків в інклюзивному класі так не вважає). Таким чином, батьки інклюзивного класу виявилися позитивно налаштованими й толерантними щодо спільного навчання дітей обох категорій, ніж батьки у звичайному класі:

На запитання «У школі якого типу Ви вважаєте доцільним навчання дитини з ООП?» маємо такі відповіді батьків: «У загальноосвітній школі» (27 % в інклюзивному класі, 40 % у звичайному); «У загальноосвітній школі, де створено спеціальні умови для особливих дітей» (73 % в інклюзивному класі, 10 % у звичайному); «У спеціальній школі» (30 % у звичайному класі, жоден із батьків в інклюзивному класі так не вважає); «За індивідуальною формою навчання» (20 % у звичайному, жоден із батьків в інклюзивному класі так не вважає). З огляду на результати опитування, зазначимо, що батьки інклюзивного класу виявилися більш емпатичними й толерантними в питанні навчання дітей з особливими потребами, ніж батьки у звичайному класі.

У процесі дослідженні нами визначено, що значущим фактором, який тісно взаємопов'язаний з високим рівнем психологічних бар'єрів при формуванні емпатично-толерантного ставлення батьків до дітей з ОМЗ є недостатньо розвинена здатність до емпатії та толерантності батьків у звичайному класі. Рівень толерантності у батьків в інклюзивному класі знаходиться на достатньому рівні для ефективного спілкування в умовах інклюзивної освіти, проте спостерігаються такі негативні тенденції в параметрах емпатії як «Інтуїтивний канал емпатії» та «Ідентифікація».

У зв'язку з цим, можемо зробити висновок, що батьки як у звичайному класі (здебільшого), так і в інклюзивному класі потребують корекційної роботи задля формування здатності до емпатії й толерантності, підвищення рівня інформованості щодо особливостей дітей з ОМЗ та досвіду взаємодії з ними.

Психологічний супровід передбачає цілеспрямовану, розумно сплановану роботу з усіма категоріями учасників навчально-виховного процесу – учителями, учнями, батьками, громадськістю з питань дотриманням принципу наступності за основними напрямками: діагностична робота; профілактична та просвітницька діяльність; корекційно-відновлювальна та розвивальна робота; консультаційна робота; організаційно-методична діяльність [40].

Головним об'єктом корекції у програмі є сфера свідомості, самосвідомості батьків, система сприйняття дітей і відносин із ними, а також реальні форми взаємодії в суспільстві. Аудиторія учасників охоплювала батьків дітей з нормативним психофізичним розвитком, які навчаються в загальноосвітніх закладах з інклюзивною освітою. Найбільш оптимальною була група учасників, що налічувала від 8 до 12 осіб.

Проаналізуємо результати застосування програми «Формування емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з ОМЗ», виходячи з критеріїв ефективності діяльності практичного психолога (соціального педагога).

Головними завданнями практичного психолога при формуванні емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з ОМЗ є формування: адекватних психологічних установок у ставленні до дітей; ставлення до дитини, як до людини з потенціалом; прийняття дитини такою, яка вона є. Це можливо лише з урахуванням наявності в батьків сформованої системи емпатійно-толерантного ставлення до дітей з ОМЗ і відносин з ними за допомогою невербальної та міжособистісної комунікації.

Повторний психодіагностичний зріз, після реалізації програми формування емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з ОМЗ, виявив в експериментальній групі позитивну динаміку. Методика діагностики рівня емпатійних здібностей за шкалами В. Бойко засвідчила, що показник «Несприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини» покращився на 24,2 %, «Використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу думок інших людей» – на 24 %, «Категоричність чи консерватизм в оцінках інших людей» – на 11,4 %, «Невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некоммукабельними якостями партнерів» – на 10,2 %, «Прагнення переробити, перевиховати партнерів» – на 21,2 %, «Невміння прощати іншим помилки, ніяковість, ненавмисно завдані вам неприємності» – на 10,4 %, «Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваного іншими людьми» – на 53 %, «Невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших» – на 30,5 %. Загальний показник зріс на 23,5 %. Найбільший прогрес спостерігається в зменшенні нетерпимості до фізичного або психічного дискомфорту, створюваного іншими людьми, найменший – у невмінні приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некоммукабельними якостями партнерів. Це свідчить про те, що проблеми при формуванні оцінки іншої особистості ще присутні.

За методикою «Індекс толерантності» батьки експериментальної групи після повторного діагностування продемонстрували такі результати за субшкалами: «Етнічна толерантність» показник підвищився на 17,6 %, «Соціальна толерантність» – на 10,3 %, «Толерантність як риса особистості» – на 24,3 %. Загальний середній бал зріс на 24,3 %. У межах цієї методики також спостерігається позитивна динаміка, особливо за субшкалою «Толерантність як риса особистості», що охоплює важливі особистісні риси, установки та переконання, які здебільшого визначають ставлення людини до навколишнього світу. Покращення показників помітне й у параметрах емпатії «Раціональний канал емпатії» – на 16 %, «Емоційний канал емпатії» – на 19 %, «Інтуїтивний канал емпатії» – на 10 %, «Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії» – на 20 %, «Проникаюча здатність емпатії» – на 45 %, «Ідентифікація» - на 20 %. Загальний показник підвищився на 21,6 %. Найкращі результати за параметром «Проникаюча здатність емпатії».

Що ж стосується результатів контрольного діагностування «Анкети для батьків», то ставлення до інклюзивної освіти суттєво не змінилось. Можливо, це пов'язано з відсутністю практичного досвіду спілкування батьків та їх дітей з дітьми з ОМЗ.

Таким чином, можемо констатувати, що найефективнішими методами формування емпатично-толерантного ставлення шкільного колективу батьків у спілкуванні з дітьми з ОМЗ є: використання психокорекційних технік, які сприяють розширенню й усвідомленню емоційно-чуттєвого досвіду людини (до них належать ігри та вправи, що стимулюють розвиток механізму емпатії); когнітивно-консультаційна терапія, яка змінює самосприйняття й установки людини; застосування методу психодрами (метод розглядається як соціально-психологічний театр, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати та змінювати стан людини, уміння увійти в контакт з людиною, відмінною від себе; вона ефективна для

батьків, бо в грі вони відтворюють образ іншого, повертаються у свою роль, посилюють і конкретизують деякі характеристики іншого, намагаються показати індивідуальні відмінності та «програють» конфліктні ситуації); методики для розвитку гуманітарної спрямованості особистості через художнє пізнання (успішний розвиток емпатії й емпатійної поведінки можливий через художню літературу, музику, малювання, театральне мистецтво та інші засоби впливу на внутрішній світ людини; можна дивитися художні та документальні фільми про людей з ОМЗ, «слухати» музику для людей з порушеннями зору, ходити на вистави, у яких грають особи з обмеженими можливостями здоров'я; ці дії будуть не тільки сприяти розвитку емпатії, а й збагатять знаннями про таких людей).

Для просвітницької діяльності доцільно: визначити, що саме батьки знають про дітей з ОМЗ; розвивати їхній рівень соціально-психологічних знань про проблеми, особливості, можливості, і життя в цілому, людей з ОМЗ через інтерактивні методи навчання (показ відеофільмів, про які згадувалося вище; моделювання ситуацій, характерних для різних форм інвалідності; організація дискусій на проблемні теми; вирішення кейсів); розвінчування стереотипів про дітей з ОМЗ.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені напрями взаємодії практичного психолога з батьками учнівського колективу можуть використовувати психологи, учителі початкових класів, соціальні педагоги та здобувачі вищої освіти зі спеціальності психологія.

Список використаних джерел

1. Будяк Л.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів і законодавства України [Електронний ресурс] / Л.В. Будяк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apnvlop_2010_7_28.
2. Вавіна Л.С. Основні фактори активізація мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору [Електронний ресурс] / Л.С. Вавіна // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_4.
3. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н.З. Софій, Ю.М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
4. Липпе Т. Руководство к психологии / Т. Липпе. – СПб.: Питер, 2007. – 217 с.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
6. Мельникова Л.В. Толерантность как сберегающий подход в современной культуре: дис. канд. філософ. наук: спец. 24.00.01 [Електронний ресурс] / Л.В. Мельникова. – 2003. – Режим доступу: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/tolerantnost-kak-sberegajuwij-podhod-v-sovremennoj-kulture.html>.
7. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком: теоретические и прикладные проблемы психологи познания людьми друг друга: тез. докл. / Т.П. Гаврилова. – Краснодар: КГУ, 1975. – С. 17-19.
8. Бодалев А.А. О разработке проблем эмпатии / А.А. Бодалев, Т.Р. Каштанова // Групповая психотерапия при неврозах и психозах / под ред. Б.Д. Карвасарского, В.А. Мазуренко. – Л.: Изд-во Ленинградского науч.-исслед. психоневролог. ин-та им. В.М. Бехтерева, 1975. – С. 11-19.
9. Бодалев А.А. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии / А.А. Бодалев, Т.Р. Каштанова // Групповая психотерапия при неврозах / под ред. Б.Д. Карвасарского, В.А. Мазуренко. – Л.: Изд-во Ленинградского науч.-исслед. психоневролог. ин-та им. В.М. Бехтерева, 1975. – С. 19-28.

10. Развитие личности ребенка / П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон. – М.: Прогресс, 1997. – 272 с.
11. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения / В.А. Лабунская. – М.: Феникс, 1989. – 234 с.
12. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций / К. Роджерс. – М.: Мир, 2004. – 238 с.
13. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
14. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
15. Титченер Э. Учебник по психологии / Э. Титченер. – М.: Мир, 1994. – 250 с.
16. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
17. Журавльова Л.П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л.П. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5(31). – С. 39-46.
18. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2010. – 336 с.
19. Український Я.І., Штокало М.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я.І. Український, М.Я. Штокало // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. – 1999. – Вип. 7. – С. 24-27.
20. Братченко С. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: КГУ, 2003. – С. 20-28.
21. Капустина Н. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения / Н. Капустина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 61-69.
22. Круглова Н. Виртуальность и реальность толерантности / Н. Круглова // Виртуальное пространство культуры: материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 18–21.
23. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 45-54.
24. Уэйн К. Образование и толерантность / К. Уэйн // Высшее образование в Европе. – М.: Мысль, 1997. – С. 14-15.
25. Вудвортс Р. Выражение эмоций / Р. Вудвортс // Экспериментальная психология. – М., 1950. – 798 с.
26. Кон И.С. Психология ранней юности. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2009. – 255 с.
27. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость / А.Е. Зимбули // Вестник СПбГУ. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 1996. – № 3. – С. 35-39.
28. Установки. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
29. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі / Л.М. Гречко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія «Соціально-педагогічна психологія». – 2006. – Вип. 6. – С. 247-250.
30. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції: зб. теорет. та метод. матеріалів для працівників соціальних служб для молоді / упор. І.Д. Зверева, І.Б. Іванова. – К.: А.Л.Д., 2005. – 96 с.
31. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27-31.

32. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності / А. Шевцов // Завуч – 2009. – № 19. – С. 40-44.
33. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4-5. – С. 5-7.
34. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей: матеріали Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» // Завуч. – 2008. – № 2. – С. 2-10.
35. Кукуруза Г.В. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку [Електронний ресурс] / Г.В. Кукуруза // Точка. – 2013. – Режим доступу: <http://rvua.com.ua/media/144/a5432393cd1a9048a4e64e3abbdd939d.pdf>.
36. Дмитриев А.В. Проблемы инвалидов / А.В. Дмитриев. – СПб.: Питер, 2004. – 245 с.
37. Kevin J. Miller. Infusing Tolerance, Diversity, and Social Personal Curriculum into Inclusive Social Studies Classes Using Family Portraits and Contextual Teaching and Learning [Електронний ресурс] / Kevin J. Miller, Milagros M. Sessions // TEACHING Exceptional Children Plus. – 2005. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966511.pdf>.
38. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е. Психодіагностика толерантності / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хулаев // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф.-аналит бюллетень. – 2002. – № 4. – С. 59-65.
39. Анкета для батьків [Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти](http://www.zoippo.zp.ua) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zoippo.zp.ua>.
40. Психологу про дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ / А.Г Обухівська, Т.Д. Ілляшенко, Т.С. Жук. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с.

ТЕМА: ПСИХОДРАМА ЯК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

При розв'язанні завдань виховання підростаючого покоління виняткову роль відіграє родина. У сучасних дослідженнях з психології та спеціальної педагогіки значну увагу науковці приділяють впливу сімейного фактора на особливості розвитку дитини з особливими потребами. Високий рівень сімейного неблагополуччя зумовлює яскраво виражені порушення особистісного розвитку такої дитини. Потреба в наданні комплексної допомоги родинам, які виховують дітей з особливими потребами, зумовлюється наявністю величезної кількості різноманітних проблем, з якими вони повсякденно стикаються.

Питання взаємодії в сім'ях, що виховують дитину з особливими потребами та обмеженими можливостями здоров'я, привертало увагу багатьох дослідників, серед яких: А. Душка, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна, Г. Хворова, А. Чуприков та ін. Однак, незважаючи на це, потребують детальнішого вивчення глибинно-психологічні та соціально-психологічні детермінанти переживання батьками моральної травматизації від усвідомлення статусу здоров'я дитини та прогнозування її життєвих перспектив.

Так, однією з прикладних проблем проєкту «Розробка методології психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами» (№ держреєстрації: 0119U002003), який реалізується кафедрою психології та Лабораторією психології здоров'я Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, є розробка й впровадження системи організації психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами. У межах окресленої тематики цього розділу монографії нами будуть описані переваги психодрами як інноваційної технології психолого-педагогічного супроводу таких

родин й особливості організації роботи психодраматичних груп психологічної допомоги для батьків.

У науковому обігу вже є чимало досліджених і науково обґрунтованих аспектів вищезазначеного питання: особливості психоемоційних станів батьків дітей з психофізичними вадами (А. Душка, Т. Скрипник) та різним рівнем психосоціального розвитку (Т. Вісковатова, Ю. Мартинюк); характеристики батьківських реакцій (О. Зерницький, Т. Вісковатова); вплив довгострокової кризи на психологічний, соціальний та соматичний рівні дисфункцій в родині (І. Левченко, В. Ткачева), особливості психологічної допомоги сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку (Г. Кукуруза). Визначено фактори, що спричиняють стрес у батьків з дітьми з інвалідністю (Ю. Хісао) та дітьми-аутистами (А. Сім, С. Ваз, Р. Корді, А. Джойстей, Д. Парсон). Ученими розроблено й апробовано окремі методики та моделі супроводу батьків дітей з вадами (Дж. Тумлу, Р. Акдоган, А. Туркум), сімейну систему реабілітації (Дж. Роланд).

Більшість досліджень, попри їх безсумнівну значущість та практичну цінність, ілюструють типологію внутрішньосімейної взаємодії з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я з позиції співвіднесення особистісних особливостей батьків, нозології, родинної ситуації та інших чинників, оминаючи питання амбівалентного ставлення до дитини з особливими потребами та своєї батьківської ролі.

Відповідно до положень дитино-центрованої моделі, основною цінністю є дитина та її інтереси й потреби. У цьому контексті чинні технології допомоги спрямовані на підвищення батьківської компетентності, залишаючи поза увагою фахівців емоційну ситуацію в родині. У сімейно-орієнтованих видах психологічної допомоги наголошується, що проблема, з якою стикається один із членів сім'ї, впливає на всю систему в цілому, а це, у свою чергу, впливає на його особисту ситуацію. Вважаємо, що психологічна допомога батькам, корекція їх емоційної сфери буде впливати на всю сімейну систему.

Зазвичай проблеми батьків, які виховують дитину з особливими потребами, розглядаються крізь призму проблем дитини. На нашу думку, гармонізація середовища, у якому вона виховується, є значним ресурсом для батьків і дітей, оскільки поява дитини з особливими потребами – це велике випробування для родини, що викликає сильні емоційні реакції батьків і створює додатковий стрес. У нашій практиці ми вирішили зосередити увагу на роботі з проблемами батьків для нормалізації сімейної системи в цілому.

Технологія психодрами є інноваційною формою роботи з батьками дітей з особливими потребами, трансформаційним конструктом гармонізації та діалогізації родинного простору. В таких сім'ях важливо зняти комплекс провини й неповноцінності з кожного члена родини, що попередить можливість ситуації психологічного відкидання такої дитини. З огляду на це, слушною нам видається корекція внутрішнього психологічного стану батьків за наступними напрямками:

- розуміння амбівалентного ставлення до дитини з особливими потребами та своєї батьківської ролі має поступово перейти в усвідомлення власних можливостей і ресурсів амбівалентності для гармонізації та діалогізації родинного простору;
- формування внутрішньої готовності членів сім'ї до виховання дітей з особливими потребами;
- стан неспіху, пов'язаний з психофізіологічними порушеннями дитини, має поступово перейти в розуміння можливостей дитини;
- батьківська позиція переживання через дитину, її хворобу має перейти в позицію творчого пошуку реалізації можливостей дитини;
- творча діяльність батьків, спрямована на дитину, допоможе їй позбутися негативного впливу психотравмуючої ситуації, не тільки жити з особливостями, але й бути щасливішою.

У межах проєкту апробація психодраматичних психологічних груп підтримки для сімей, які виховують дітей з особливими потребами, проводилася на базі Центру

комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю Мелітопольської міської ради Запорізької області (2019 р.), Інклюзивно-ресурсного центру м. Мелітополь (2019 р.), Лабораторії психології здоров'я кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (початок – 2019 р., триває й нині).

Звернімося до переваг психодрами як технології психолого-педагогічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими потребами.

Психодрама – це метод групової психотерапії, в якому учасники продовжують і завершують свої дії за допомогою театралізації, рольової гри, драматичного самовираження [8].

Він підходить практично всім учасникам. Основним критерієм її ефективності є достатня вмотивованість для участі в досить складному психічному ритуалі. Для результативної роботи учасникам важливо бути здатними грати роль і, водночас, не втрачати контакту з зовнішньою реальністю, володіти вмінням відчувати вибух емоцій без втрати самовладання, відчувати схильність до спілкування та встановлення міжособистісних взаємин, мінімальну толерантність до смутку й фрустрації, володіти мінімальним психологічним мисленням і здатністю до адаптивної регресії в інтересах «Я».

Група психологічної підтримки соціальним мікрокосмом, який створює умови для появи міжособистісних відносин нової якості. Для оптимальної роботи, забезпечення необхідної різноманітності ролей, розуміння дублювання та багатогранного шерінгу важливо, щоб учасники презентували різні стадії життя й особистісні характеристики. Саме тому психодраматичні групи психологічної допомоги для батьків, що виховують дітей з особливими потребами, які ми організували в межах реалізації проекту, гетерогенні. У групах було по 10-15 учасників, що є оптимальним розміром групи. Специфікою психодраматичних груп психологічної допомоги для батьків був їх відкритий формат. Нові учасники з'являлися протягом першої половини функціонування групи, а ведучі приділяли достатньо часу для їх інтеграції у групу, формування довіри та взаємопідтримки учасників.

Психодраматична ситуація вводить у гру великі внутрішньопсихічні сили, що дозволяє учасникам досягати прекрасних результатів.

З урахуванням специфіки наших груп, ми обирали такі форми психодраматичної роботи:

1. Психодрама, центрована на особистості. Учасник за допомогою ведучого та партнерів зображує в психодраматичній грі реальну або уявну ситуацію зі свого життя. Завдяки сценічному зображенню стає зрозумілою й наочною своєрідність учасника в переживанні існуючої міжособистісної ситуації та взаємодії з іншими, втягнутими в цю ситуацію, людьми. Гра відтворює особливості протагоніста «in actu» та «in situ», має важливе діагностичне значення. Центрована на учасникові, психодрама є розкриваючою психотерапією, оскільки у вільній психодраматичній дії витіснені події дуже швидко досягають рівня переживання й усвідомлення. Пов'язаний з цим катарсис сприяє емоційному розкріпаченню та поживленню життєвих ситуацій, які викликають невротичну реакцію. Навіть якщо така психодрама обертається навколо учасника, то в цій формі терапії він все одно не обертається навколо себе самого. Учасник діє не тільки у власній ролі, але й в ролях своїх партнерів. Все це після попередньої, переважно односторонньої, оцінки свого становища збагачує його багатостороннім досвідом «Я» і досвідом «Ти» і, окрім цього, знанням нових можливостей, що дозволяє виявляти гнучкість, терпимість, висловлювати різні думки й самостверджуватись. Така робота містить можливість випробування та вивчення нових способів поведінки, які забезпечують більш ефективне опанування реальності.

2. Психодрама, центрована на темі. У наших групах завжди є тема, яка торкається всіх учасників. Вона може бути проілюстрована кожним з учасників через зображення відповідних подій. Невеликі епізоди (або віньєтки) програються на імпровізаційній основі. Короткі сценічні вистави дозволяють розпізнати важливі

проблеми окремих учасників групи та є матеріалом для подальшої, центрованої на учасникові, або спрямованої на групу, психодрами. Наприклад, використовуючи групову тему: «Неадекватні реакції оточуючих на мою дитину», ми вийшли на індивідуальні теми учасниць: «Почуття сорому через осуд матері», «Злість на свекруху».

3. Психодрама, спрямована на групу, доволі часто відбувається у вигляді психодрами, центрованої на учасникові. Характерною її особливістю є терапевтична робота з проблемою, яка торкається всіх членів групи. Такою проблемою в наших групах був, наприклад, сором за поведінку своєї дитини на вулиці, почуття провини за народження особливої дитини, незначна підтримка чоловіка в догляді за дитиною, агресивність відносно дитини. У такій психодрамі майже всі учасники групи отримують можливість для ідентифікацій, які детально обговорюються в шерінгу. Як і центрована на учасникові, психодрама, спрямована на групу, може бути націлена на розкриття етіології того чи іншого стану, але, перш за все, вона спрямована на набуття усіма учасниками групи, завдяки обміну ролями, нового, поглибленого розуміння проблематики, яка певною мірою стосується кожного з них. Також всі члени групи беруть участь у спектрограмі, яка будується за певним критерієм. Успіх спрямованої на групу психодрами передбачає наявність позитивної групової динаміки. У разі її відсутності, ведучий спочатку займається динамічною проблемою всієї групи в межах психодрами, центрованої на групі.

Величезне значення в роботі психодраматичної групи психологічної допомоги має власне група. Найчастіше в батьків, які виховують дітей з особливими потребами, звужено коло соціальної взаємодії. З народженням дитини їх соціальний атом часто втрачає друзів і колег, заповнюючись лікарями, реабілітологами та соціальними працівниками, емоційний контакт з якими неглибокий і має певну організаційну специфіку. Батьки, у певному розумінні, виявляються в соціальному й емоційному вакуумі. Більшість практиків [9] оцінюють відносини, які розвиваються між членами групи та між ведучим й учасниками, як потенційно важливу цілющу силу в психодрамі. Міжособистісна терапія заснована на тому припущенні, що люди змінюються та розвиваються в процесі активної психологічної роботи з міжособистісними почуттями, сприйняттям конфліктів, стосунків, аналізом комунікацій з «узагальненим іншим» в їхніх соціальних атомах. Терапія може поєднувати вивчення причин різних стилів спілкування учасника та розпізнавання шаблонів взаємодії з іншими людьми, що виникли в дитинстві та продовжують впливати на поведінку в сьогоденні. При роботі з невдалими колись взаєминами, психодрама має на меті порятунок людини від психологічного «тягаря», що може допомогти їй стати щасливішою, жити більш наповненим і плідним життям сьогодні.

На психодраматичній сцені учаснику пропонується представити всіх людей, з якими він був пов'язаний і, якщо знадобиться, переписати діалоги та ролі, які вони відіграли в його житті. У процесі такої роботи увага зосереджена на взаєминах з людьми, до яких учасник відчував у минулому, або відчуває зараз, любов або ненависть. Коли всі люди, які грали важливі ролі в житті учасника, виголосили свої монологи, коли він виявив своє красномовство, відповідаючи їм, тоді він активно починає прислухатися до свого внутрішнього голосу та шукати приховану правду. Якби висновки наприкінці не зробив учасник з цього досвіду, він прийде до розуміння того, що належить насамперед собі, і посяде унікальне місце у своєму внутрішньому всесвіті.

У психодраматичній роботі з батьками центральне місце займають поняття катарсису й інсайту-в-дії.

Катарсис належить до форми вираження емоцій, за якої щось стримуване, яке має природну тенденцію вийти назовні, нарешті вивільняється. Таким чином, катарсис можна вважати позначкою про завершення (повністю або частково) раніше перерваної або стриманої послідовності самовираження, яка стала б природною реакцією на будь-яке переживання, якщо воно не натрапило б на перешкоду.

Прихильники катарсису стверджують, що він може вилікувати сам по собі, автоматично, і відчуття благополуччя, яке люди відчують одразу після сильної емоційної розрядки, є достатнім доказом його важливості. У центрі цієї віри в катарсис знаходиться ідея: стримування емоцій призводить до «законсервованості» почуттів, а звільнення від них – надає полегшення.

Противники катарсису (як лікувального ефекту) ставлять під сумнів його переваги або повністю їх заперечують. Вони стверджують, що полегшення, яке надає катарсис, має непостійний характер, бо напруга зазвичай повертається після певного періоду часу, а вираження будь-якого почуття зовсім не обов'язково має привести до того, що це почуття ослабне (наприклад, плач не робить горе меншим).

Для батьків гра у вчинення зла «не насправді» (рос. – «понарошку»), у законних межах, не тільки дає вихід гніву, який накопичився, але й дозволяє віднайти емоційний баланс і самоконтроль. Наприклад, учасники стримують велику кількість гніву на лікарів, родичів, дітей і на самих себе, але нашим завданням є навчити їх висловлювати свій гнів у безпечному місці психодраматичної групи.

П. Келлерман вказує, що катарсис користується успіхом у групах клієнтів, які приходять, але менш ефективний серед госпіталізованих [9].

Нами встановлено, що в групах психологічної допомоги для батьків катарсис має свою терапевтичну силу, є стимулом і ресурсом для подальших змін як власного життя, так і життя своєї родини. Зменшення напруги призводить до полегшення, охоче приймається більшістю людей, і, без сумніву, перекладання тяжкості конфлікту на чужі плечі дійсно полегшує тягар. Таким чином, дати вихід в належному оточенні тим емоціям, що досі стримувалися, – означає набуті важливий досвід, що призводить до терапевтичного прогресу.

Катарсис істотно важливий у певних контекстах, але не можна приймати його за кінцеву мету, оскільки це засіб її досягнення. Специфічна функція катарсису в психодрамі полягає в тому, щоб полегшити самовираження та посилити спонтанність. Самовираження – це щось більше, ніж просто афективне вивільнення, воно поєднує в собі й повідомлення про сприйняття внутрішнього та зовнішнього світу, і уявлення про себе та про об'єкти, цінності, захисти, образ тіла тощо. Ведучі мають спонукати учасників до самовираження будь-яким зручним способом в атмосфері, вільній від несхвалення та протидії.

Однак те, що виражено, має бути реінтегровано. Інтеграція може охоплювати відновлення порядку у внутрішньому емоційному хаосі, навчання новим адаптаційним стратегіям, опрацювання міжособистісних відносин, або перетворення незрозумілих почуттів в усвідомлювані.

З метою проведення успішної психологічної допомоги необхідно, щоб процес самопізнання був насамперед емоційним, ніж інтелектуальним, і супроводжувався значним навчальним досвідом. Учасники повинні не просто побачити в минулому причину своїх страждань, а й відчути значення своїх почуттів і дій сьогодні [9].

Наголошуючи на тому, що процес саморозуміння в психодрамі рухається дією, а не вербальною інтерпретацією, Я. Морено назвав його «інсайтом-в-дії» [10].

Інсайт-в-дії досягається в результаті роботи різних видів навчання через дію. Його можна визначити як інтеграцію емоційного, когнітивного, поведінкового, міжособистісного й уявного навчального досвіду. Інсайту-в-дії не можна досягти за допомогою інтроспективного аналізу – тільки під час дії, за якої доводиться рухатися, стояти струнко, «тягнути та штовхати», видавати звуки, жестикулювати й вимовляти слова, тобто здійснювати комунікацію за допомогою мови дії.

У понятті «інсайт-в-дії» слово «інсайт» свідчить про «вдивляння в середину себе», про пошук внутрішньої правди та саморозуміння на противагу охопленню зовнішнього світу відчуттів, що може виявитися як раптовий спалах осяяння («Я зрозумів!») або відбуватися поступово, розгортатися послідовними відкриттями протягом тривалого часу. Його потрібно розглядати як процес, під час якого людина стає все більш розуміючою й усвідомлюючою враження.

Інсайт-в-дії близький до катарсису, його можна тлумачити як певний спосіб вивільнення ідеї з підсвідомого. Когнітивне осяяння передує, супроводжує або слідує за виявом афекту в катарсисі [11].

Кроки досягнення інсайту-в-дії нагадують процес творчого розв'язання проблеми: підготовку, дозрівання, осяяння і перевірку. На першій стадії драматизується ситуація, яка містить проблему та представляє фактичну сторону подій. На другій – проблемна ситуація досліджується, фрустрація знаходить своє вираження; спонтанні несвідомі процеси домінують і створюють несподівані зв'язки. На третій стадії виникають нові інсайти і вирішується проблема. На прикінцевій стадії інсайт перевіряється в реальній ситуації за допомогою дії.

Психодраматичний інсайт-в-дії виникає в результаті: навчання через безпосередній досвід (переживання); навчання через дію; некогнітивне навчання. Першою, і найбільш очевидною, характеристикою є те, що він заснований на безпосередньому особистому навчальному досвіді, а не просто на вербальній інформації. Психодраматичні техніки обміну ролями, дзеркала, дублювання дають цей досвід.

Друга характеристика психодраматичного інсайта-в-дії полягає в тому, що він побудований на навчанні через дію, а не через розмову. Неможливо навчити навичкам поведінки та міжособистісного спілкування, просто розповідаючи про них. Їх потрібно відпрацьовувати в дії, іноді протягом тривалого часу. Нездатність перевести саморозуміння в дію може бути результатом опору, тривоги, нестачі опрацювання. Отримане на практиці розуміння легше переходить у відкриту дію, ніж розуміння, отримане в результаті уявного експериментування.

Третя характеристика інсайта-в-дії полягає в наступному: він ґрунтується на некогнітивному навчанні, яке поєднує переробку інформації на тілесному та перцептивно-моторному рівнях.

Психодраматична група психологічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами, працювали протягом 2019 р. на базі Центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю Мелітопольської міської ради Запорізької області, Інклюзивно-ресурсного центру м. Мелітополь. Група складалася з жінок і чоловіків віком від 24 до 65 років, була гетерогенною за соціальним складом. Заняття проводилися один раз на тиждень, загальною тривалістю 90 годин. Серед особливостей функціонування групи слід виокремити високий рівень довіри батьків до психологічної допомоги. Відчувалося, що вони мають потребу в участі в таких групах. Проте, є і недоліки: робота на базі державних установ, які надають допомогу їх дітям, викликала в учасників негативні переживання. Вони нібито не могли вирватися зі свого звичного оточення, хоча дуже цього потребували. Особливістю цих груп також є те, що у період занять діти знаходилися на території Центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю й Інклюзивно-ресурсного центру. Співробітники установ сприяли роботі та підлаштовували графік занять з дітьми таким чином, щоб батьки мали змогу відвідувати групу. Однак, ресурсів не вистачало, і частина дітей знаходилася у сусідній кімнаті з батьками, що не давало останнім змоги повністю зануритися в психологічну роботу. Саме тому наступну групу психологічної допомоги було вирішено започаткувати на базі Лабораторії психології здоров'я кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (2019 р.). Особливістю організації групи є те, що батьки мають змогу відвідувати групу психологічної допомоги в той самий час, коли з їх дітьми займаються співробітники проекту разом зі здобувачами вищої освіти старших курсів спеціальності «психологія». Це дозволило збільшити тривалість щотижневих занять до трьох годин. Батьки, які відвідували групи, мали дітей з діагнозами – дитячий аутизм, муковісцидоз, затримка психологічного розвитку, органічне ураження мозку невідомої етіології, агресивний розлад поведінки, дитячий церебральний параліч тощо.

Життя в психодраматичній групі формується як специфічна реальність, в якій учасники можуть експериментувати з різними життєвими ситуаціями, ролями та

формами поведінки. Цей метод дає можливість вивільнити ті почуття, які, можливо, роками стримувалися людиною всередині себе. При цьому в психодрамі можуть програватися не лише реальні події, а й віртуальні (фантазії, сновидіння). Під час розігрування ролей учасники актуалізують наявні та засвоюють нові поведінкові зразки, розхитують стереотипи. Таки чином не просто відтворюються почуття, а вносяться нові елементи в поведінку та проживання. Таким чином за допомогою безпечної атмосфери групи формується новий життєвий досвід.

Група відіграє значну роль у психодрамі. Згідно з твердженнями К. Левіна, група дещо інше, ніж просто сума індивідів, з яких вона складається. Досвід пережитий разом надає учасникам відчуття, які виникають в уявному, спільному для всіх істот вимірі. Тоді, у цій живій єдності, група стає еквівалентом зустрічі, яка дозволяє реалізувати реальний обмін почуттями [12].

Для проведення психодрами, як зазначає А. Шутценбергер, бажано, щоб для початку група була розігріта та стала згуртованою, що врегулює суттєву кількість проблем як між членами групи, так і між одним чи кількома учасниками та ведучим-тренером-психотерапевтом [13].

Розглядаючи проблему чи ситуацію за допомогою психодрами слід обрати (чи створити) сприятливий момент. Це питання більше стосується не сприйняття розвитку групи, а її розігріву. Для кожної групи, як і для будь-якої зустрічі, є сприятливий момент. На думку Я. Морено, щоразу, коли група його переживає, спостерігається взаєморозуміння, терпимість, повне та реальне спілкування між людьми – справжня зустріч, теле [10]. У цей особливий для групи момент, саме теплота спілкування в психодрамі дозволяє зрозуміти, чому індивід опиняється у теплій, довірливій, спокійній обстановці та в повній безпеці (як дитина біля материнських грудей, за Я. Морено). Зазначений науковець для обговорення сцени психодрами й трансформації учасника, або протагоніста, також започаткував терміни «*locus nascendi*» (місце народження, появи), «*status nascendi*» (стан народження). У групі батьків ведучий-тренер-психотерапевт прагне досягти теплої емоційної атмосфери, за якої виникає згуртованість, надаючи учасникам додатковий ресурсний стан.

Одним із завдань групи є зближення всього комплексу уявлень про себе у свідомості кожної людини та розвиток умінь формувати відповідне уявлення про себе в інших учасників взаємодії. Тільки при дійсному співпадінні цих проєкцій людина може бути конгруентною й успішною. Формування та корекція уявлення про себе в групі, на відміну від звичайного спілкування, відбувається більш інтенсивно, більш виражено, а головне – керовано. В групі учасник отримує можливість досліджувати себе ніби зі сторони, виражаючи особистісно значимі думки та почуття, отримуючи зворотній зв'язок від інших. За таких умов інші учасники групи виступають у ролі «особливих» дзеркал, які відображають і демонструють те, що сам учасник не може побачити самотійно.

Процеси самопізнання та саморозкриття в групі ілюструє модель «Вікно Джогарі» (автори – Лафт Джозеф і Гаррі Інграм) [14]. Відкрита область (1) містить поведінку, почуття та мотиви, які відомі й самій людині, і оточуючим. Сліпа область (2) складається з того, що людина сама не знає та не помічає, а інші вважають недоречним говорити про це (відштовхуюча манера поведінки, підвищена агресивність, нав'язливість й інші особливості поведінки). Прихована область (3) охоплює те, що усвідомлює суб'єкт, але не знають інші (сфера нерозв'язаних проблем, некоректних вчинків, інтимних моментів життя). Невідома область (4) – те, що знаходиться за межами свідомості та самого індивіда й оточуючих.

Змістовна робота в групі призводить до розширення Відкритої області (1) за рахунок зменшення інших областей. При цьому зменшення Сліпої області (2) відбувається за рахунок отримання шерінгу від групи. Саморозкриття учасників дозволяє їм зняти «маски» та призводить до зменшення Прихованої області (3). Спільно з ведучим, група досліджує Невідому область (4), отримує інсайт-в-дії.

Корекція самосприйняття учасників – досить складний і витончений процес,

який потребує особливої чутливості. Але ці зусилля виправдані, оскільки саме те, як людина себе представляє та сприймає, у багатьох випадках визначає її цілі, вчинки, які вона здійснює, і загальне ставлення до життя. Робота із самоуявленнями учасників торкає складні внутрішні структури, пробуджує та стимулює їх прагнення до самопізнання, що при відповідному супроводі може сприяти більш ефективній перебудові всієї особистості, таким чином вплинувши на гармонійне існування родини й виховання дітей.

Слід наголосити на важливості спрямованого вибудовування роботи ведучого задля допомоги учасникам приймати себе та розвитку в них здібностей до саморозкриття. Готовність людини до розкриття свого «Я» іншій людині є символом сильної та здорової особистості. Неготовій до саморозкриття людині доводиться створювати зовнішні маски та витратити багато енергії на їх утримання, що в прикінцевому варіанті призводить до виснаження й розорення особистості. Крім того, процес саморозкриття кожного учасника групі є не тільки засобом його розвитку, а й розвитку решти її членів.

Конструктивна робота може проводитися тільки в психологічно розвинутій, підготовленій групі, яка має відповідно розвиватися для того, щоб набути корекційно-розвивальних здібностей. Існують різні підходи щодо опису процесу становлення та розвитку групи, адже сценарій розвитку групи багато в чому залежить як від типу організації, так і від ролі та позиції ведучого, його індивідуального стилю ведення. Більшість дослідників виокремлює принаймні чотири основні фази, які проходить група в процесі розвитку.

Фаза орієнтації та залежності. Учасники орієнтуються в ситуації, приглядаються один до одного та до ведучого. У більшості з'являється зацікавленість. У якості захисту можливі скептичні вияви стосовно всього, що відбувається. В цей період група орієнтована на ведучого та дуже залежить від нього. Від ведучого чекають керівництва й інструкцій. Він є єдиним організатором і сполучною ланкою між учасниками. В процесі роботи ведучий також приглядається до групи, аналізує інтереси та прагнення її членів. Час існування групи на цій фазі багато в чому залежить від категорії учасників і стилю ведення ведучого. Можуть виникати й певні труднощі. Навіть якщо ми вже знайомі з окремими батьками, об'єднання їх в групу може спричинити абсолютно несподівані способи поведінки. Крім того, ведучому необхідно справедливо розподіляти увагу, щоб кожний учасник відчував свою важливість. Завдання ведучого – звести групу разом. Результат проходження групою цієї фази так чи інакше виявляється на рівні вираженості наступної фази.

Фаза «притирання» й конфлікту. Учасники розподіляють між собою й «обживають» соціальні ніші. Виявляється прагнення до суперництва, відбувається активний розподіл ролей, підвищується агресивність. Інколи група обирає в якості об'єкта нападів одного зі своїх членів. Можлива відкрита конфронтація з ведучим. Фаза супроводжується підвищеною ворожістю та напруженням у групі. Конструктивна допомога учасників один одному ще відсутня або слабо виражена, переважає лише оцінка й поради. Цей етап потребує від ведучого особливого контролю. Необхідно спрямовувати увагу групи на рефлексію всього, що відбувається. Чим сильнішою є конфронтація в поєднанні з конструктивним виходом із ситуації, тим більше ресурсу для глибшої та змістовнішої роботи в подальшому.

Фаза співпраці та цілеспрямованої діяльності. Розвиток групи досяг зазначеної фази, якщо в учасників виникло відчуття приналежності до групи, виробилися спільні цінності, з'явилася довіра, щирість при вияві почуттів й усвідомлення загального «Ми». Тепер учасники можуть відкрито розповідати про свої проблеми. Саме на цьому етапі група отримує терапевтичні здібності та здатність забезпечувати розвиток особистості.

Упродовж перших трьох фаз роботи групи відбувається розвиток групової теми (у наших групах такими темами були: «почуття провини і сором за свою дитину», «острах суспільної думки», «втрата ресурсів») – не тільки центральної ігрової ідеї з відповідними ролями, а, насамперед, психодраматичного фокусу групи – зведеної до

спільного знаменника проблематики кожного окремого учасника. Цей фокус може виявлятися в початковій фазі, потім тривалий час бути центральною темою, але може й тимчасово зникати. Він схильний до змін, які відповідають внутрішньому розвитку групи. Але буває і так, що тема, яка розглядалася на початковій фазі як передбачуваний фокус, у подальшому зовсім зникає. Групову тему та її розвиток (у тому числі й «застрягання» на подібних сюжетах, що є виявом опору) вдається краще зрозуміти, якщо ретельно протоколювати сесії. В цьому випадку у ведучого з'являється можливість, спираючись на свої записи, простежити покрокові зміни протягом багатьох сесій. Це краще робити за допомогою саме протоколів, а не звуко- чи відеозаписів.

Основні зміни в житті учасників відбуваються протягом фази співпраці та цілеспрямованої діяльності. Іноді зміни учасників відбуваються для їх сімей занадто швидко й інакше, ніж вони очікували. Наприклад, матері починають відстоювати вдома своє право на самостійність, на відпочинок, зменшується відчуття провини, а співзалежні відносини в родині починають втрачати один з елементів – «жертву» (згідно з «Трикутником Карпмана»). Сім'я може чинити опір таким змінам, бо втрачає традиційне відчуття «комфорту». Учасники відчують амбівалентне ставлення або занепокоєння членів родини. Вони можуть знаходитися в складній конфліктній ситуації, яка може вирішитися тільки в роботі з родиною в цілому. Однак, іноді ригідність сімейної системи сильніша за бажання змінитися в самого учасника.

Те, що учасник у захваті від групи й ідеалізує ведучого, може викликати у членів родини (в основному в чоловіків учасниць) почуття суперництва, яке виражається, наприклад, у знеціненні групової роботи. Цим чоловікам терміново потрібно підтвердження їхньої важливості: вони чекають визнання того, що їм щодня доводиться долати набагато складніші ситуації, ніж ведучим. Важливо записувати позитивні зміни на рахунок родин, таким чином перешкоджаючи можливим негативним реакціям з їх боку.

Фаза завершення. Після повного виконання поставлених завдань, у випадку вирішення під час занять усіх питань, які цікавили групу, вона закінчує своє існування як соціальна структура. Для того, щоб після завершення в учасників не залишилося обтяжливого відчуття, ведучому слід цілеспрямовано будувати роботу групи на завершення. Учасники мають бути емоційно підготовленими жити поза нею. Залишені, не підготовлені до зіткнення з попередньою реальністю, учасники можуть розчаруватися, розгубити напрацьований досвід або відмовитися від усіх надбань отриманих у групі.

Знання процесів, що відбуваються у групі, їхніх особливостей, надає змогу максимально використовувати всі можливості групи як дзеркала.

Як ми вже зазначали, тривалість групових занять охоплює 90 годин. Специфіка груп полягає у тому, що робота може максимально тривати 3-4 години один раз на тиждень. Саме цей час батьки без труднощів можуть присвятити своєму розвитку, коли з їхніми дітьми в цей час займаються волонтери. Таким чином тривалість роботи групи становить 9-10 місяців. Із закриттям групи учасники втрачають психологічно безпечний і комфортний творчий простір. Доволі часто в учасників актуалізуються переживання розлуки, у тому числі їхній дитячий травматичний досвід (наприклад, розлучення батьків, зміна школи чи місця проживання, втрата родичів). Група як ціле має схильність до того, щоб заперечувати та не визнавати наближення кінця. Тому, за 4-5 зустрічей перед закінченням групи, ми обов'язково нагадуємо про це, наприклад: «У нас залишилося чотири зустрічі до закінчення». Якщо тема розлуки не виявляється в інсценуванні, слід ввести її та допомогти учасникам пов'язати тему з їх психодраматичними іграми. При цьому іноді виникає необхідність, щоб на останній сесії ведучі запропонували якусь «історію розставання», наприклад, групову гру «Поїзд у майбутнє», «Зустріч випускників» тощо. Важливо пам'ятати, що ведучий завжди має висловлювати свої власні почуття там, де це можливо: у якості дубля, під час шерінгу, «прикінцевого кола» (говорити як він радіє тому, якими сильними стали учасники), оскільки їм дуже важливо чути, що ведучі теж «щось втрачають» із закінченням роботи групи.

Загалом, система психолого-педагогічного супроводу має охоплювати всю сім'ю, тим самим збільшуючи ефективність компенсації порушеного розвитку дітей, нормалізуючи дитячо-батьківські стосунки та соціалізацію родини. Не викликає сумнівів й те, що психолого-педагогічний супровід сімей, які виховують дітей з особливими потребами, має вдосконалюватися. У межах реалізації проєкту це здійснюється з урахуванням регіональних особливостей, економічних можливостей міста, області, держави, специфіки соціалізації та повсякденного життя таких родин.

Таким чином, ідея розробки та впровадження психодраматичних психологічних груп підтримки для батьків тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і з якісною модернізацією системи відносин з найближчим оточенням. З огляду на це, наша практична діяльність спрямована на розв'язання проблем батьків для нормалізації сімейної системи в цілому з використанням технології психодрами як інноваційної форми роботи з батьками дітей з особливими потребами й трансформаційним конструктом гармонізації та діалогізації родинного простору.

Список використаних джерел

1. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей з психофізіологічними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція: автореф. дис. ... д.психол.н.: спец. 19.00.08 / А.Л. Душка; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2016. – 42 с.
2. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т.В. Скрипник. – К.: Педагогічна думка. – 2013. – 66 с.
3. Кукуруза Г.В. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: автореф. дис. ... д.психол.н.: спец. 19.00.04 / Г.В. Кукуруза; Харків. мед. акад. післядиплом. освіти. – Харків, 2013. – 35 с.
4. Hsiao Y. Parental stress in families of children with disabilities / Y. Hsiao. – Intervention in school and clinic. – Vol. 53. – 2018. – P. 201-205.
5. Sim A., Vaz S. Factors associated with stress in families of children with autism spectrum disorder / R. Cordier, A. Joosten, D. Parsons; C. Smith, T. Falkmer. – Developmental neurorehabilitation. – Vol. 3. – 2018. – P. 155-165.
6. Tumlu G., Akdogan R. The process of group counseling based on reality therapy applied to the parents of children with disabilities / G. Tumlu, R. Akdogan, A. Turkum. – International journal of early childhood special education. – Vol. 2. – 2017. – P. 89–98.
7. Rolland J. Neurocognitive impairment: addressing couple and family challenges / J. Rolland. – Family process. – Vol. 4. – 2017. – P. 799–818.
8. Лейтц Г. Психодрама: Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Когито-центр, 2007. – 380 с.
9. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П.Ф. Келлерман. – М.: Класс, 1998. – 240 с.
10. Морено Я. Психодрама / Я. Морено. – М.: Эксмо, 2008. – 514 с.
11. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер. – М.: Класс, 1993. – 224 с.
12. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
13. Шутценбергер А.А. Психодрама / А.А. Шутценбергер. – М.: Психотерапия, 2007. – 448 с.
14. Практикум із групової психокорекції: Підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова, Я.В. Цехмістер, О.В. Кочкурова. – Київ: Слово, 2015. – 752 с.
15. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2004. – 794 с.
16. Айхингер А. Детская психодрама в индивидуальной и семейной психотерапии в детском саду и школе / А. Айхингер, В. Холл. – М.: Генезис, 2005. – 336 с.

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Останнім часом кількість дітей з відхиленнями в розвитку, на жаль, збільшується. Так, за даними Європейської академії дитячої інвалідності, у будь-якій країні світу 2-3 % усіх дітей мають інвалідність, ще 10-20 % – діти, які потребують постійного медико-педагогічного супроводу. Згідно з інформацією ООН, кожна десята людина на планеті (понад 650 млн. осіб) має фізичні, розумові чи сенсорні порушення, а у 25 % всього населення є різні розлади здоров'я. Державна статистика Міністерства охорони здоров'я України констатує, що в нашій державі 168 тисяч дітей з інвалідністю, зокрема з патологією нервової системи, до яких належать і діти з ДЦП, близько 100 тисяч. Вражаючим є той факт, що їх кількість збільшується: щорічно реєструється 200-220 тис. осіб, а на 450 тис. вагітностей припадає поява 150 тис. дітей з вродженими вадами, серед яких 20 тис. – із важкими порушеннями [16]. Несприятлива тенденція щодо поширення інвалідності як у світі, так і в Україні, спричинила необхідність розв'язання проблеми інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство.

Погіршення екологічних умов, високий рівень захворюваності батьків (особливо матерів), низка невирішених соціально-економічних, психолого-педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа дітей з інвалідністю, надаючи цьому питанню особливої актуальності. Поява в сім'ї малюка з певними психічними чи фізичними вадами є причиною психологічних стресів для батьків, але, незважаючи на це, роль родини в соціалізації такої дитини надзвичайно вагома [6]. Члени сім'ї зазвичай забезпечують їй умови для життя, опіку, виховання й освіту, передають досвід, навчають норм суспільного життя, що, у свою чергу, активізує компенсаторні механізми дитини та сприяє мобілізації й реалізації фізичних і психічних ресурсів. З огляду на це, створення ресурсного, гармонійного родинного середовища – ключовий компонент у процесі адаптації, соціалізації та компенсаторного розвитку дитини з особливими потребами.

Сім'я є найважливішим фактором соціалізації – складного процесу засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду. У випадку, коли йдеться про родину, яка виховує малюка з відхиленнями у розвитку, домашнє виховання постає не тільки найважливішим і визначальним чинником соціалізації, а й своєрідними «дверима» в соціальну інтеграцію, самостійне й незалежне життя [16].

Народження дитини з відхиленнями у розвитку найчастіше переживається батьками як несподівана подія. Науковці досить однотайні в описі загальних характеристик батьківських реакцій (Д. Ісаєв, Є. Мастюкова та А. Московкіна, В. Ткачова, Л. Шипіцина), до яких відносять: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію. Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний, за своїм змістом, процес, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька [10].

Чимало дослідників наголошують, що ірраціональний страх за дитину доповнюється подібним ірраціональним почуттям провини перед нею. До переживань, пов'язаних зі станом малюка, у багатьох батьків додається почуття провини, сорому, збентеження через дитину. Вони прагнуть не афішувати її відхилення в розвитку [11].

У життєдіяльності таких сімей простежується низка закономірностей:

а) порушення взаємодії з соціумом (рідні, знайомі, лікарі, педагоги та інші фахівці), перебування лише у своїй родині, неадекватна реакція на лікарські та педагогічні рекомендації, конфронтація з дитячими дошкільними установами;

б) порушення внутрішньосімейних відносин, особливо подружніх. Як правило, у цьому випадку позиція батька змінюється сильніше: він болочіше переживає, що його дитина хвора, через що перебуває в ситуації «занедбаного»;

в) порушення репродуктивної поведінки, характерної для цього типу родини: у

разі навіть невеликого ризику народження дитини з тією ж патологією подружжя приймає рішення не мати більше дітей, і навпаки;

г) формування неправильних установок на лікування та виховання дитини; незворотність діагнозу й наслідки, які приймаються не всіма батьками та не одразу [12].

Серед сучасних засобів соціалізації дітей з особливими потребами та корекції батьківського ставлення до інвалідизації значне місце відводиться такому напряму психокорекційного впливу як арт-терапія, що має інсайт-орієнтовний характер і створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу дитини та батьків.

Теоретико-методичні аспекти арт-терапії представлені у роботах закордонних (Р. Гудман, О. Копитін, Е. Крамер, Л. Лебедева, М. Наумбург, І. П'ятницька-Позднякова, Н. Роджерс) і вітчизняних (А. Бреусенко-Кузнєцов, О. Вознесенська, Н. Волкова, Н. Єщенко, О. Любарець, Н. Полякова, Н. Простакова, О. Пінчук, О. Сорока) учених. Значна кількість робіт присвячена впливу арт-терапії на дітей із особливими потребами (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Кігічак, Л. Обухова, Л. Одинченко, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга, О. Чебикіна, М. Щибрик). Заслужують на увагу вивчення альтернативних підходів до організації реабілітаційної роботи із застосуванням методів арт-терапії (Л. Алексєєва, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, А. Копитін, А. Панова, Л. Різник, О. Холстова, Л. Шаповал, Б. Шапіро) [13].

Сучасні дослідження арт-терапії охоплюють різні її аспекти. Так, зміст технології, історію її розвитку та сучасні особливості розглянуто в працях О. Вознесенської, О. Копитіна, Л. Терлецької. Можливості використання різних форм і методик арт-терапії у психологічній практиці розглядали О. Копитін, К. Рудестам, В. Соловійова. Педагогічні аспекти застосування арт-терапії (арт-педагогіка, педагогіка творчості) проаналізовано в розвідках О. Деркач, Л. Лебедевої та ін. Особливості практичного застосування арт-терапії в роботі з дітьми з обмеженими можливостями висвітлено в дослідженнях Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової.

Аналіз останніх досліджень дозволяє розглядати арт-терапію як синтез кількох галузей наукового знання: мистецтва, психології та медицини. Вона переважно використовується в терапевтичній і корекційній практиці у вигляді сукупності методик, побудованих на застосуванні різноманітних видів мистецтва, які сприяють стимулюванню творчого потенціалу дитини, корекції психосоматичних, психоемоційних порушень і відхилень в особистісному розвитку [15].

М. Наумбург (США) підкреслювала: «Арт-терапевтична практика ґрунтується на тому, що найбільш важливі думки та переживання людини є породженням її підсвідомого і можуть знаходити вираження переважно у вигляді образів, ніж у словах» [13]. Інший погляд на арт-терапію, та пов'язані з нею фактори лікувальної взаємодії, знаходимо в дослідженнях американської вченої Е. Крамер. Вона вважала, що позитивний ефект арт-терапії здійснюється, насамперед, внаслідок «зцілення» в процесі пізнання художньої творчості, яка викликає співпереживання, а отже, надає можливість пережити внутрішні конфлікти [9].

І хоча окремі аспекти застосування методів арт-терапії неодноразово були предметом досліджень вітчизняних і закордонних науковців, проблема використання технології арт-терапії в процесі корекції батьківського ставлення в родині, яка виховує дитину з особливими потребами розглянута ще недостатньо. Варто також зупинитися на терапевтичній функції мистецтва, адже воно, як зазначає Л. Виготський, є чимось «на зразок терапевтичного лікування як для художника, так і для глядача, особливим засобом залагодження конфлікту з підсвідомим» [4, с. 94].

На думку О. Акімової, акт творчості може здійснюватися тільки у тому випадку, коли людина повністю поринула у відповідний вид діяльності, де когнітивні процеси здійснюються як продуктивний процес створення образів, смислів, узагальнень, принципів розв'язання завдань і нерозривно пов'язані з «самоактуалізацією» [1, с. 129].

Сприйняття мистецтва як інструменту врівноваження чуттєвого й раціонального, як засобу «лікування» душі через створення її нової якості зумовило

наш інтерес до вивчення й узагальнення існуючого досвіду реалізації терапевтичного потенціалу мистецтва в системі психологічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами [2].

Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в соціальній сфері, оскільки використання її технології сприяє: розв'язанню проблем комунікативної компетентності, розвитку внутрішньосімейної взаємодії, психічної та гендерної ідентичності членів сім'ї, формуванню зрілих структур особистості в подружніх парах, підвищенню самооцінки, активності, впевненості в поведінці.

Арт-терапія родини призводить до взаємного розкриття усіх її членів та їхнього звільнення від переживань, що травмують. В арт-терапевтичному процесі збільшується цінність співпраці як форми внутрішньосімейної взаємодії, і формується картина світу родини, що сприяє розвитку власної культури стосунків. Художня творчість допомагає краще ідентифікувати й оцінювати свої почуття, спогади, образи майбутнього, знаходити спосіб спілкування із собою [5].

Арт-терапія має низку переваг над іншими, винятково заснованими на вербальній комунікації, формами психотерапевтичної роботи:

1. Майже кожна людина (незалежно від віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, що не вимагає від неї здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. З огляду на це, вона особливо цінна для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовним спілкуванням.

3. Образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, своєрідним «містком» між фахівцем і клієнтом. Його врахування доцільне в ситуаціях взаємного відчуження, при труднощах налагодження контактів, у спілкуванні з приводу дуже складного предмета.

4. Образотворча діяльність у більшості випадків надає змогу обійти «цензуру свідомості», тому виникає унікальна можливість для використання несвідомих процесів, вираження й актуалізації латентних ідей і станів; тих соціальних ролей, які є у «витісненому» вигляді, або слабко виявлені в повсякденному житті.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; створює атмосферу довіри, високої терпимості й уваги до внутрішнього світу людини.

6. Результати образотворчої діяльності мистецтва є об'єктивним свідомством настроїв і думок людини, що надає можливість використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень і зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота, здебільшого, викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформуванню більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектра можливостей людини і ствердження нею індивідуально-неповторного способу буття у світі [8]. Дослідження, проведені під керівництвом Л. Лебедевої, засвідчили, що арт-терапевтичні заняття дозволяють вирішувати такі важливі завдання [14]:

Кінець минулого століття ознаменувався активізацією інтересу науковців до можливостей використання методів експресивної арт-терапії в роботі з дітьми з особливими потребами. Так, однією з перших арт-терапію в роботу з дітьми з функціональними обмеженнями ввела Е. Крамер, яка вважала її основою «творчий акт, що збагачує внутрішній світ митця», тоді як діагностичну оцінку арт-терапевт посуває на другий план. На думку вченої, арт-терапія дозволяє мобілізувати та розвинути внутрішні ресурси особистості, а також «відкрити шлях до емоційного зростання та реабілітації» [9, с. 40].

Серед наявних дисертаційних досліджень, наявних у галузі психології, передусім слід згадати працю М. Герньєр (Matthew Gernier «Puppetry as an Art Therapy Technique with Emotionally Disturbed Children», Alexandria, Virginia, 1983), присвячену використанню лялькового театру як методу арт-терапії в роботі з емоційними розладами в дітей.

Виховні. Взаємодія будується таким чином, щоб діти вчилися коректному спілкуванню, співпереживанню, дбайливим взаєминам з однолітками і дорослими. Це сприяє моральному розвитку особистості, забезпечує орієнтацію в системі моральних норм, засвоєння етики поведінки. Відбувається глибше розуміння себе, свого внутрішнього світу (думок, почуттів, бажань). Складаються відкриті, довірчі, доброзичливі відносини у родині.

Корекційні. Досить успішно коригується образ "Я", який раніше міг бути деформованим, поліпшується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії у родині. Вагомих результатів досягнуто в роботі з деякими відхиленнями в розвитку емоційно-вольової сфери особистості.

Психотерапевтичні. «Лікувальний» ефект досягається завдяки тому, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, турбота про неї, її почуття, переживання. Виникають відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху. У результаті мобілізується цілющий потенціал емоцій.

Діагностичні. Арт-терапія дозволяє отримати відомості про розвиток та індивідуальні особливості дитини й інтегративні процеси у родині. Це коректний спосіб поспостерігати за нею у самотійній діяльності, краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, неповторність, особистісну своєрідність, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. У процесі занять легко виявляються характер міжособистісних відносин і реальне становище кожного в родині, а також особливості сімейної ситуації. Арт-терапія виявляє і внутрішні, глибинні проблеми особистості. Володіючи багатосторонніми діагностичними можливостями, вона може бути віднесена до проєктивних тестів.

Розвиваючі. Завдяки використанню різних форм художньої експресії створюються умови, за яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самотійно долає важку ситуацію. Діти навчаються вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності. В цілому відбувається особистісне зростання людини, знаходиться досвід нових форм діяльності, розвиваються здібності до творчості, саморегуляції почуттів і поведінки.

Рис. 1 Функціональні можливості арт-терапії в роботі з родиною, яка виховує дитину з особливими потребами

Ця наукова студія розкриває питання діагностичних і терапевтичних аспектів застосування театрального мистецтва, можливості якого спрямовані на соціалізацію, самовираження та відпрацювання емоційних конфліктів через створення ляльки, постановку вистави та певної сценічної дії в цьому спектаклі. Зокрема, науковець розглядає лялькотерапію як метод, що доречно використовувати в груповій терапії, адже для дитини «це безпечний канал зв'язку з оточуючими людьми», який дозволяє їй «висловлювати свої ідеї і почуття вільно й анонімно, ховаючись за лялькою. Дитина робить це, не відчуваючи себе відповідальною за те, що говорить, що дозволяє «розкрити негативні почуття до батьків, сестер та братів» тощо [18].

Заслужують на увагу й наукові пошуки Р.-А. Тайпа (Robin Anthony Tipple «Looking for a Subject – Art Therapy and Assessment in Autism», University of London, 2011), що стосувалися особливостей арт-терапевтичної роботи з дітьми-аутистами. Автор зазначає, що предмети мистецтва, створені під час терапевтичного заняття, одразу дають «можливість побачити приховані думки, почуття, події та світогляд дитини», «уникнути накладання дорослих тлумачень, стандартів і забобон». Науковець закликає до обережного ставлення до тих емоцій, що їх діти висловлюють через мистецтво, оскільки ігнорування призводить до подальшого її відчуження. Важливо зрозуміти, що вони відчувають емоції по-різному та «почуття в них доволі часто складні, суперечливі та заплутані», тому важливо поважати їхню творчість і ті труднощі, з якими діти з аутизмом стикаються при вираженні власних почуттів та світорозуміння вербальною й невербальною мовою жестів і рухів [20].

Цінним видається дисертаційне дослідження Е. Морісон (Amy Morrison «Understanding Children's Preferences in Art Making: Implications for Art Therapy», Lesley University, 2013), яка досліджувала вплив дитячих уподобань, їхніх пізнавальних, фізичних, емоційних і соціальних переживань на розуміння й інтерпретацію продуктів арт-терапевтичної творчості. Авторка відстежила як естетичні смаки та вподобання дітей формують їхні інтереси, а також впливають на увесь наступний життєвий досвід. Вагомість цієї роботи певною мірою полягає у вивченні особливостей використання матеріалів для художньо-творчої діяльності дітей різного віку. Так, наприклад, для дітей віком від двох до семи років цікавими в роботі є глина, конструктор, природні матеріали, маркери, олівці, крейда, ручки тощо. Як зазначає дослідниця, діти найбільше насолоджуються процесом створення об'ємних робіт, що суттєво впливає на їхню інтерактивність і бажання взаємодіяти [19]. Важливо також зазначити, що Е. Морісон окремо наголошує на особливостях одночасного використання різних матеріалів з урахуванням формування конкретного, абстрактного та стратегічного мислення особливої дитини [19, с. 55-57].

Як зазначає О. Медведева, теоретичне моделювання арт-терапевтичних діагностичних програм на основі принципів критеріально орієнтованого підходу дозволяє не тільки виявити актуальні та потенційні можливості соціокультурного становлення особистості, але й може бути використано під час розробки індивідуальних корекційно-розвиваючих психолого-педагогічних програм, що формуються на взаємодії дорослого та дитини в мистецтві. Окрему увагу, на думку дослідниці, варто звернути на соціокультурне становлення особистості дитини з проблемами психічного розвитку та його забезпечення за допомогою мистецтва, оскільки саме через художню діяльність, що постає як культурно-історичний, специфічний вид людської діяльності, вона може самореалізуватися як суб'єкт культури [14].

Така інноваційна модель супроводу особистості дитини може забезпечити «не лише її соціокультурне становлення, а й надати (при взаємодії спеціалістів і батьків) психологічну допомогу з метою компенсації та подолання труднощів соціально-адаптивних й емоційно-особистісних процесів, які ускладнюють соціалізацію дитини» на різних стадіях онтогенезу. Поряд із цим, інтеграція поліхудожнього середовища в корекційно-розвиваючий простір родинного виховання може забезпечити умови для «вростання» дитини з проблемами психічного розвитку в культуру та її самореалізацію в ній.

Спираючись на вищезазначені теоретико-емпіричні досягнення в галузі реалізації арт-терапевтичних технологій у конструктивній супровід родини, яка виховує дитину з інвалідизацією, доцільним вважаємо впровадження **авторської техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я»** (Варіна Г.Б., Царькова О.В.) у психокорекційну роботу з родиною, де є дитина з особливими потребами [3]. Використання в психокорекційному та консультативному процесі цієї авторської техніки орієнтовано на реалізацію наступних завдань:

- оптимізація дитячо-батьківських взаємин;
- корекція неадекватних поведінкових й емоційних реакцій батьків дітей з інвалідизуючими захворюваннями;
- навчання батьків психологічним прийомам саморегуляції;
- формування в батьків активної життєвої позиції;
- формування в батьків уявлень про технології та методи навчання й виховання дітей з обмеженими можливостями;
- навчання батьків ефективним прийомам творчої взаємодії з дітьми в домашніх умовах;
- організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їх батьками.

Новітньою тенденцією в сучасній психологічній, психотерапевтичній та педагогічній практиці є активне використання можливостей взаємодії з піском, або пісочної терапії. Недарма кажуть: шлях, яким має рухатися потік життя, написаний на піску.

Авторська техніка об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я» зорієнтована на внутрішній потенціал здоров'я та сили, притаманний кожній людині. Вона акцентує увагу на природному вияві думок, почуттів та настрою у творчості, прийнятті особистості такою, якою вона є насправді. Для клієнта – це один із способів розповісти про свої проблеми, продемонструвати певні страхи та позбавитись їх, а також емоційного напруження.

Результати апробації зазначеної авторської техніки підтверджують, що вона дозволяє гармонізувати внутрішній стан особистості за допомогою певних механізмів:

- опрацювання ситуацій, що травмують психіку на символічному рівні;
- розширення внутрішнього досвіду;
- зміна ставлення до себе, до свого минулого, сьогодення і майбутнього;
- зміцнення довіри до світу, розвиток нових продуктивніших взаємин зі світом.

Насипушки – термін, що зустрічається на сайтах декоративно-прикладного мистецтва порівняно нещодавно. Так називають прозорі посудини (гарні банки й пляшки) із сипучими матеріалами. Найчастіше їх наповнюють підфарбованою засохлою гуашшю, сіллю. Використання для цих цілей солі можливо пов'язане з тим, що її здавна використовували як оберіг. Але існують й інші варіанти: пісок, крупа, зерна тощо. Перед тим, як засипати матеріали шарами в обрану ємність, необхідно просмажити їх у духовці для дезінфекції. Однак, складно переоцінити ресурсність цього процесу для кожного учасника.

Пляшечка з пісочною картиною вражає і дивує. Яким загадковим чином хаос піщинок зміг укластися в настільки дивовижні й складні візерунки, колірні структури та повноцінні малюнки? Малювати піском у пляшці захопливо та цікаво! Реалізація цієї техніки допомагає долучитися до творчого процесу з перших хвилин заняття навіть його найменшим учасникам. Малювати піском відносно нескладно, ця діяльність виховує уважність, зосередженість і креативність. Результат роботи, безумовно, потішить і дітей, і дорослих: останні крихти вже насипані, малюнок створений і пляшку, тобто пляшку-картину, вже створено. Такий пісочно-скляний твір стане вагомим завершенням процесу творчого самовираження та самопізнання[7].

З огляду на зазначене вище, у процесі проведення техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я» ми виокремлюємо наступні етапи:

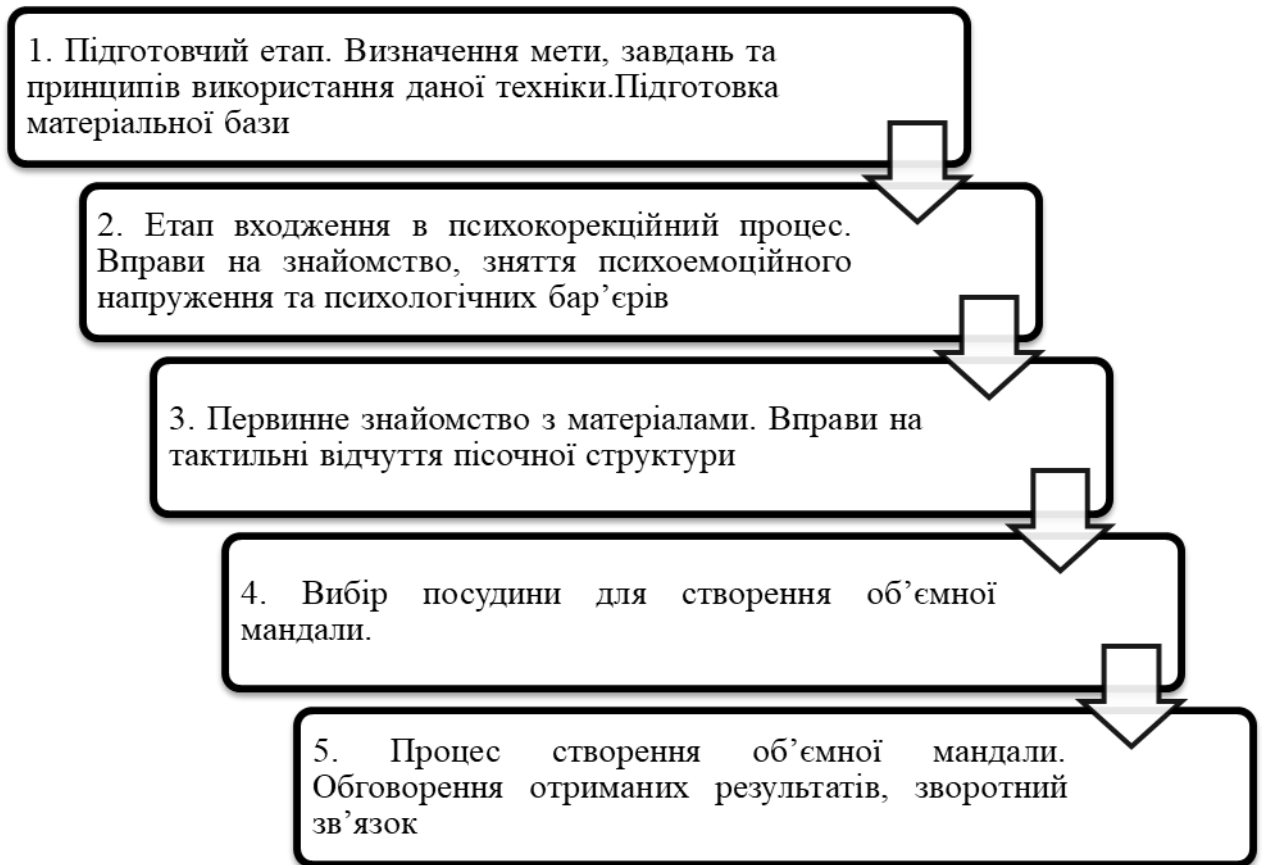


Рис. 2 Основні етапи проведення техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я»

1. Підготовчий етап.

Мета проведення техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я» – гармонізація власного образу «Я», актуалізація, мотивація на самопізнання та саморозвиток внутрішніх ресурсів особистості; пошук творчих шляхів самовираження.

Завдання (рис.3).

Підготовка необхідних матеріалів для проведення техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я»

Пляшки для картин. Пляшки, безумовно, мають бути прозорими. Найскладніше – знайти схожі пляшки, адже вони повинні бути незвичайних форм, як правило, плоскими, подібними до фляги. У таких пляшках, на початковому етапі, картини буде створювати набагато легше. Складніше діставати пляшки інших унікальних форм. Пошуками вам потрібно займатися самостійно. Пляшечки та скляні посудини необхідно підібрати різних форм та об'ємів, щоб надати змогу клієнтові обрати.



Рис. 3. Основні завдання проведення техніки об'ємної пісочної мандали «Грані власного «Я»

Пісок для мандали. Використовується різнобарвний. Ви зможете зробити його самостійно, за допомогою додавання барвників. Спочатку використовується світлий чистий пісок. Для цього річковий пісок промивається у воді до повної чистоти. Далі пісок просіюється через дрібне сито.

Допоміжні матеріали. Для змішування кольорів використовують дерев'яні палички різної товщини та довжини. Також ресурсними, у межах діагностики та корекції, є різні камінці, намистини, горошини, гербарій із квітів та інших рослин.

2. Етап входження до психокорекційного процесу.

На фліпчарті подано слова Уільяма Шекспіра: «Наша особистість – це сад, а наша воля – її садівник».

Розпочати заняття можна притчею для обговорення у межах проведення техніки.

Суфійська притча «Розповідь про Піски».

Річка, розпочавши шлях від джерела в далеких горах, минувши найрізноманітніші ландшафти сільської місцевості, досягла, нарешті, пісків Пустелі. Подібно до того, як вона долала всі перепони, Річка намагалася здолати і цю, але незабаром переконалася, що внаслідок її просування вглиб пісків, води в ній лишається все менше й менше. І хоча не було жодного сумніву, що шлях її лежить через Пустелю, становище здавалося безвихідним.

Але раптом таємничий голос, що лунав із самої пустелі, прошепотів: «Вітер перетинає Пустелю, і це зможе зробити потік».

Річка одразу заперечила, бо вона не рухається далі у пісках і тільки вбирається, а Вітер може літати, і саме тому йому не потрібно докладати чимало зусиль для того, щоб перетнути Пустелю.

– Тобі не подолати Пустелю звичними для тебе способами. Ти або зникнеш, або ж перетворишся на Болото. Ти повинна дозволити Вітру перенести тебе до місця твого призначення.

– Але як це може статися?

– Тільки за умови, якщо ти дозволиш Вітрові поглинути тебе.

Ця пропозиція була неприйнятною для Річки. Адже, врешті-решт, ніхто й ніколи не поглинав її. Вона і не збиралася втрачати свою індивідуальність. Адже втративши її одного разу, як зможе вона повернути її знову?

– Вітер, – продовжував незнайомиць, – саме цим і займається. Він підхоплює воду, проносить її над Пустелею і потім дає впасти їй знову. Падаючи у вигляді дощу, вода знову стає Річкою.

– Але як я можу перевірити це?

– Це правда, і якщо ти не віриш цьому, ти не зможеш стати нічим іншим, окрім смердючої калюжі, навіть на це буде витрачено чимало років, що є, погодься, зовсім не тим самим, що Річка.

– Але як же я зможу залишитися тією ж Річкою, якою я є сьогодні?

– У жодному з цих випадків ти не зможеш залишитися такою ж, – відповідав таємничий голос. – Твоя основна частина переноситься та знову стає Річкою. І навіть твою теперішню форму існування ти тільки тому сприймаєш як себе, бо не знаєш, яка частина в тобі є суттєвою.

У відповідь на ці слова якийсь сумнів з'явився в Річки. Пригадала вона стан, у якому чи то вона, чи то якась її частина, але чи так це? – вже перебувала в обіймах Вітру. Вона згадала також – та чи згадала? – що ця, хоча і не завжди очевидна, але цілком реальна річ, є здійсненою. І Річка полинула в доброзичливі обійми Вітру, що легко та ніжно підхопив її і поніс далеко-далеко. Досягнувши гірської вершини, він обережно відпустив її вниз. Оскільки у Річки були сумніви, вона змогла запам'ятати більш ґрунтовно подробиці цього досвіду.

– Так, тепер я пізнала свою справжню сутність, – міркувала Річка.

А Піски шепотіли: «Ми знаємо про це, бо день за днем це відбувається на наших очах, оскільки з нас, пісків, і складається весь шлях від берегів річки до самої гори».

Ось чому кажуть: шлях, по якому повинен рухатися потік життя, написаний на піску.

Приклади вправ на знайомство.

Вправа «Мій портрет»

Мета: зняти психоемоційне напруження на початку зустрічі, познайомитися.

Інструкція: Спробуйте уявити себе видатним художником. Кожен художник хоча б раз у житті малював свій портрет. Тому ми теж намалюємо себе в усій красі. По закінченні вправи учні демонструють свої портрети та роблять висновок про те, що жоден із них не схожий один на одного.

Вправа «Назви себе»

Мета: зняти психоемоційне напруження на початку зустрічі.

Інструкція: передаючи м'яку іграшку (м'ячик, яблуко, клубок) учасники називають своє ім'я й улюблене заняття. Кожен наступний учасник повторює все, що було сказано до нього та додає своє ім'я та улюблене заняття.

Вправа «Що собі подарувати?»

Мета: знайомство з внутрішніми ресурсами та позитивними якостями особистості, пошук власної унікальності.

Інструкція: Сьогодні ми будемо з вами малювати. Кожен із-поміж вас намалює картину-подарунок найближчій людині. Як ви гадаєте, кому? Кому ви можете довірити найважливішу таємницю? Хто знає про вас все і, навіть, трішки більше? Звичайно, це ви самі. Сьогодні ми й займемося малюванням подарунка самому собі. Це буде ваза з букетом квітів.

Психолог малює на великому аркуші, на мольберті, а учасники – на своїх аркушах. Психолог робить великий малюнок для того, щоб допомогти учасникам у створенні власної композиції.

Психолог: для початку ми визначимося з формою вази, її дизайном. Тепер наповнимо вазу квітами. Спочатку ми намалюємо серединки квітів – великі й округлі; розмістіть п'ять серединок у будь-якому місці над вазою. Додайте квітам стебел, продемонструйте, що вони стоять у вазі. Поміркуймо: якої форми можуть бути пелюстки у наших квітів: округлі, з зубчиками, довгі, зовсім маленькі. Зафарбуйте пелюстки різними кольорами, які вам до вподоби. Головна умова – щоб при погляді на малюнок у вас поліпшувався настрій.

Оберіть собі в подарунок ті якості, які у вас є. Намагайтеся обрати п'ять. Поверніться до свого малюнка. Назвімо його «Мої чесноти». Додайте в серединки намальованих вами кольорів ті якості, які ви обрали для свого букета. Для того, щоб заповнити серединки квітів, намальованих психологом, можна запропонувати групі спільно обрати ті якості, які виявляються у більшості присутніх.

Психолог: подивіться на свій букет. Він демонструє все те, чим ви сьогодні можете пишатися.

Вправа «Розмови з паличкою»

Мета: актуалізація позитивного життєвого досвіду.

Інструкція: По черзі висловлюються всі учасники групи. Перший, тримаючи паличку, описує подію зі свого життя протягом 30 сек. Потім паличка переходить до наступного учасника, який має підсумувати попередню розповідь, а потім розповісти свою історію. Стежте, щоб підсумовування містило всі основні пункти розповіді.

Приклади технік медитацій-візуалізацій

Медитація-візуалізація «Гірська вершина»

Мета: зняття психоемоційного напруження, м'язове розслаблення, підвищення впевненості в собі та діагностика актуального психічного стану.

Необхідний час: 40 хвилин.

Матеріали: не потребує.

Підготовка: спеціальна підготовка не потрібна.

Процедура: Уявіть, що ви стоїте біля підніжжя величезної гори. З усіх боків вас оточують кам'яні велетні. Можливо, це Памір, Тибет або Гімалаї. Десь у височині, гублячись у хмарах, пливуть крижані вершини гір. Як прекрасно має бути там, нагорі! Вам хотілося б опинитися там. І вам не потрібно досягати вершин, підіймаючись складними та небезпечними схилами, бо ви ... можете літати. Подивіться вгору: на тлі неба чітко видно темний рухомий хрестик.

Це орел, літає над скелями ... Мить – і ви самі стаєте цим орлом. Розправивши свої могутні крила, ви легко ловите пружні потоки повітря й вільно линете в них ... Ви бачите рвані латки хмар, що пливуть під вами ... Далеко внизу – іграшкові гайки, крихітні будинки в долинах, мініатюрні чоловічки... Ваше пильне око здатне розрізнити найдрібніші деталі, що постали перед вами, загальну картину. Вдивіться в неї. Розгляньте детальніше...

Ви чуєте тихий свист вітру та різкі крики пролітають повз дрібних птахів. Ви відчуваєте прохолоду й ніжну пружність повітря, який тримає вас у височині. Яке чудове відчуття вільного польоту, незалежності та сили! Насолоджуйтеся ним...

Досягнення будь-якої найвищої та недоступної для інших вершини від вас не потребує значних зусиль. Оберіть собі зручну ділянку та зійдіть на неї, щоб звідти, з неосяжної висоти, подивитися на те, що залишилося там, далеко, біля підніжжя гір... Якими дрібними й незначними видаються звідси проблеми, що хвилювали вас! Оцініть: чи варті вони зусиль і переживань, яких ви зазнали! Спокій, що дарує висота та злет, сповнює вас неупередженістю і здатністю заглиблюватись у сутність речей, розуміти та помічати те, що було недоступним там, у метушні. Звідси, з висоти, вам легко побачити шляхи розв'язання питань, що вас хвилювали ... З дивовижною ясністю усвідомлюються потрібні кроки та правильні вчинки ... Пауза.

Летіть знову й знову випробуйте дивовижне відчуття польоту. Нехай воно надовго запам'ятається вам... А тепер, знову перенесемо себе до того, хто стоїть біля підніжжя гори... Помахайте рукою на прощання. У небі лине орел, який зробив доступним для вас нове сприйняття світу... Подякуйте і йому...

Ви знову тут, у цій кімнаті. Ви повернулися сюди після своєї дивної подорожі...

Медитативна вправа «Небо»

Уявіть, що зараз літній день і ви лежите на траві. Ви відчуваєте її м'якість. Лежачи на спині, ви дивитесь в небо: чисте, безхмарне, блакитне. Споглядайте його протягом певного часу.

До поля вашого зору потрапляє метелик, і коли він пролітає над вами, ви зазначаєте, яким він здається невагомим, і як красиво пофарбовано його крила. Ви спостерігаєте як метелик віддаляється, зникаючи з ваших очей.

Тепер ви бачите орла, що летить у височині. Звертаючи на нього погляд, ви поринаєте в блакитну глибину неба.

Потім ви спрямовуєте погляд ще вище. Тепер помічаєте, що високо-високо в небі пропливає маленька біла хмарка. Спостерігайте за тим, як вона повільно розчиняється.

Нарешті перед вами лише безмежне небо.

Станьте небом – нематеріальним, безтілесним, всеосяжним. Будучи небом, відчуйте, що у вас немає меж. Відчуйте, що ви присутні всюди, що ви всього досягаєте та все подолаєте.

Обговорення: Які відчуття у вас виникли? (Звернути увагу на те, щоб висловилися всі охочі, поділилися своїми враженнями, відкриттями, емоціями).

3. Первинне ознайомлення з матеріалами. Вправи на тактильні відчуття пісочної структури.

Вправа «Добрий день, Піщинко»

Мета: зняти напругу.

Хід вправи:

Тренер від імені Піщинки просить учасників «познайомитися з піском», тобто різними способами доторкнутися до піску.

Кожен учасник:

– торкається піску по черзі пальцями однієї, потім іншої руки, потім усіма пальцями одночасно;

– спочатку легко, потім із напругою стискає кулачки з піском, після чого повільно висипає його до пісочниці;

– торкається піску всією долонею – внутрішньою, потім зовнішньою стороною;

– перетирає пісок між пальцями, долонями.

Далі пропонуємо розповісти про свої відчуття: «тепло – холодно», «приємно – неприємно».

Вправа «Пісочний дощ»

Мета: навчити регулювати м'язову напругу та розслаблення; ознайомити з властивостями сухого піску.

Хід вправи:

Тренер розповідає від імені Піщинки: «У моїй країні може йти незвичайний Пісочний Дощ і повівати Піщаний Вітер. Це дуже приємно. Подивіться, як це відбувається (демонструє.) Ви самі можете влаштувати такий дощ і вітер». Учасники повільно, а потім швидко, сиплють пісок зі свого кулачка до пісочниці або ж до посудини.

Піщинка пропонує кожному учаснику заплющити очі та покласти долоню на пісок, розставляючи пальці.

Вправа «Незвичайні сліди»

Мета: розвивати тактильні відчуття, уяву.

Хід вправи:

Тренер пропонує вправи імітаційного характеру, які залишають сліди на піску, скажімо:

«Йдуть ведмежата» – учасник кулачками та долонями з силою натискає на пісок.

«Стрибають зайці» – кінчиками пальців учасник вдаряє по поверхні піску, рухаючись у різних напрямках.

«Повзуть змійки» – учасник розслабленими, або напруженими, пальцями рук залишає на поверхні піску хвилястий слід у різних напрямках.

«Біжать жучки, павучки» – учасник рухає всіма пальцями, імітуючи рухи комах (можна повністю занурювати руки в пісок, зустрічаючись під піском руками один із одним, – «жучки вітаються»).

«Незвичні тварини» – учасники роблять на піску різні відбитки, вигадуючи назви для фантастичних тварин, які залишили ці сліди. Після заняття вигадану фантастичну істоту можна намалювати та зробити її мешканцем піщаної країни.

Вправа «Казка мого життя»

Мета: розвивати тактильні відчуття, уяву, самопрезентація, дослідження минулого досвіду

Хід вправи:

Учасникам пропонується за допомогою паличок, пензлів, кольорового піску намалювати казку власного життя. Після цього кожен розповідає казку – чарівну, незвичайну... Далі пропонуємо розповісти про свої відчуття та досвід.

4. Вибір посудини для створення об'ємної мандали.

Пропонуємо учасникам прислухатися до власного «Я» та обрати посудину для створення об'ємної мандали з урахуванням відчуттів «тут і зараз». Після цього бажано забезпечити зворотний зв'язок, відповівши на запитання:

– Чому саме таку посудину ви обрали?

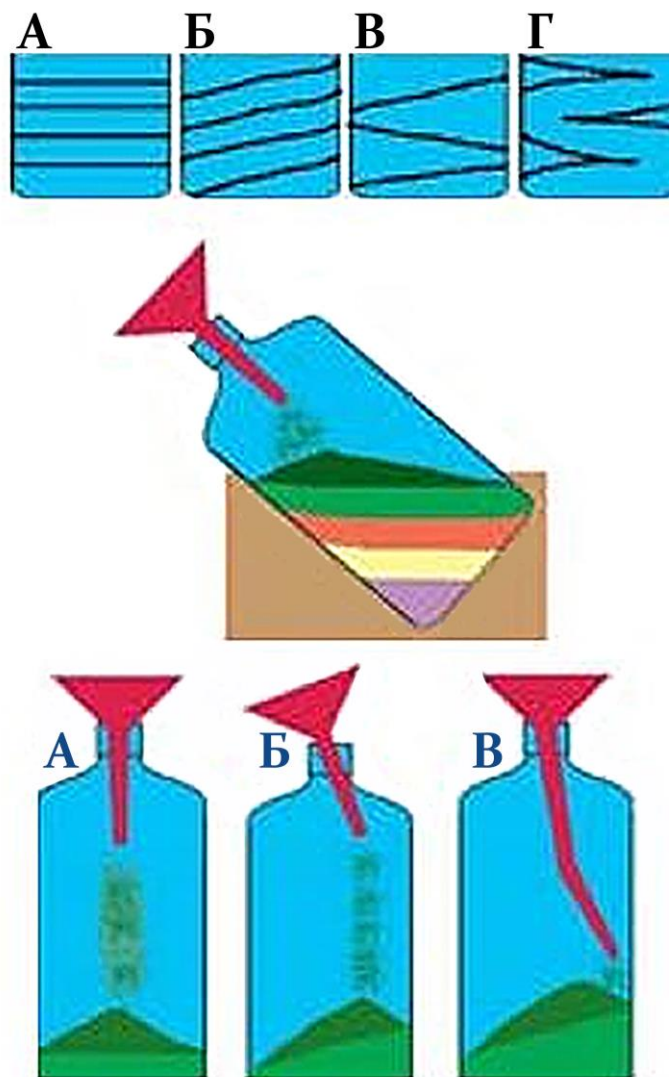
– Яким чином форма посудини відображає «грані мого «Я»?

– Які відчуття в мене викликає споглядання на цю посудину? тощо.

5. Процес створення об'ємної мандали. Обговорення отриманих результатів, зворотний зв'язок.

Техніка створення картин з піску в пляшці є доволі простою та зрозумілою: починаючи від підготовки та завершуючи створенням шедеврів. Все, як завжди, повністю залежить від вас і вашого бажання.

Картини у пляшці створюються шляхом засипання шарів різнокольорового піску один на інший. Палички використовуються для розрівнювання та промальовування елементів крізь шари піску. Для створення середньої картини вам потрібен пісок приблизно 8-10 кольорів і відтінків, також можна використовувати та викладати в пляшці різні допоміжні матеріали – гербарій, намистини, камінці, горошини, бісер



тощо.

Рис. 4. Прийоми насипання піску в пляшку

Найпростіша насипушка створюється з послідовних шарів солі різного кольору. Якщо воронка розташована по центру пляшки – товщина шару буде однаковою по всьому колу (а). Щоб змінити товщину шару, можна нахилити воронку під час насипання (б), або ж використовувати лійку з викривленим «носиком» (в).

Підбираючи гаму кольорів, а також варіанти насипання шарів, можна отримати різні унікальні малюнки. Для відпрацювання навичок краще використовувати невелику склянку з прямими й гладкими стінками.

Особливості створення насипушок:

- заповнення середини посуду;
- ущільнення піску;
- запечатування малюнка після закінчення роботи.

У готовій роботі видно тільки прилеглий до скла шар піску, тому «серединку» можна засипати іншим піском або камінцями, допоміжними матеріалами. Якщо серединка буде заповнена, то малюнок не буде обсипатися.

Поетапна технологія виготовлення об'ємної мандали

1. Через воронку в пляшку насипаємо 2-3 шари кольорового піску.



2. Формуємо малюнок «піки» дерев'яною шпажкою. Приставляємо шпажку над верхнім шаром піску під кутом 20-30 градусів до скла. Опускаємо спицю по склу вістрям донизу. Бічною поверхнею шпажка буде відтіснити частину піску до середини, а на її місце зверху буде сипатися пісок з верхніх шарів. Після досягнення потрібної глибини, шпажку потрібно відвести всередину до центру та підняти вгору.



3. Продовжуємо насипати кольоровий пісок. Повертаючи пляшку під різним кутом, формуємо малюнок «гори».



4. Досипаємо інші шари. Ущільнення піску здійснюємо за допомогою шпажки, засипаючи середину піском. Важливо, щоб спиця рухалася вздовж осі пляшки та в жодному разі не торкалася стінок!

5. Досипаємо пісок до верхівки пляшки, трамбуємо його. Тепер можна перейти до запечаткування мандали. Це збереже пісок від висипання при випадковому відкриванні пляшки. Можна використовувати клей ПВА. Він утворює еластичний корок після висихання, який, за потреби, легко можна витягти. Єдине застереження: волога з клею потрапляє у сіль і розмиває фарбу на певну глибину (близько 1 см).

6. Закорковуємо пляшку. Корок можна замаскувати клаптиком тканини, перев'язати мотузкою з намистинами тощо.



Обговорення:

1. Що я відчував у процесі створення особистої об'ємної мандали?
2. Що для мене означають обрані кольори. Які викликають асоціації? Чому я обрав саме ці кольори?
3. Як шари піску демонструють мою унікальність?
4. Що зображують допоміжні матеріали в моїй об'ємній мандалі?
5. Що я відчуваю зараз?
6. Щоб мені хотілося змінити? Чи задоволений я результатом?
7. Як здобутий досвід я можу використовувати у житті?

Схематичне зображення процесу успішної реалізації на практиці змін, що сталися в результаті тренінгу

ТРЕНІНГ	ЖИТТЯ
Отримання нової інформації. Виконання вправ, спрямованих на зміну старих стереотипів, набуття нових знань / навичок в умовах штучного тренінгового середовища. Відчуття задоволення від успішно виконаних вправ.	Реалізація набутих під час тренінгу знань / навичок для запровадження змін у реальному житті. Відчуття задоволення від успішної реалізації вміння робити інакше («я можу зробити інакше!», «я досягаю бажаного!»).

Вправа «Лист самому собі»

Усі ми дуже різні. Але чи можна сказати, що образ «Я» буває «гарним» або «правильним»? Ні, немає правильного внутрішнього світу. Але існує гармонійний і дисгармонійний стан нашого внутрішнього світу. Досягати гармонії із самим собою допомагає емоційно прийнятий образ «Я». Тепер зберіть воедино все, про що ми сьогодні говорили й напишіть лист-звернення до самого себе.

Примітки. Це прикінцева вправа, листи можна зачитувати, але тільки за згодою авторів. Якщо група не налаштована відповідним чином, не наполягайте на читанні листів. Після завершення проводиться рефлексія.

Рефлексія

Запитання для обговорення:

- Що саме Ви відчували?
- Що нового про себе дізналися?
- Чи будете ви зберігати цей новий образ?

Підбиття підсумків

Завдання: кинути м'яч учасникові, попрощатися з ним і сказати кілька слів про роботу. Двічі м'яч не кидати.

- Що нового ви про себе дізналися?
- Що будете використовувати у своїй практиці?

Використання інноваційних комплексних арт-терапевтичних технологій, можливість варіювання структури тренінгової роботи з родиною, яка виховує дитину з інвалідизацією, дозволяють забезпечити атмосферу довіри та взаємної підтримки, сприяють зняттю емоційно-фізичної, емоційно-психологічної напруги та бар'єрів спілкування. Для дитини такий творчий процес дозволяє відволіктися від «буденних

справ», а також сприяє активному залученню до казково-фантастичної арт-терапевтичної роботи, спрямованої на формування гармонійних сімейних взаємовідносин. Реалізація цієї техніки в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості дозволяє учасникам виявити власні почуття, пізнати внутрішній світ членів своєї родини, здобути новий досвід ефективної взаємодії, відчувати ту єдність, що є притаманною саме його сім'ї.

Список використаних джерел

1. Акімова О.В. Основні напрями експериментального вивчення творчого мислення [Електронний ресурс] / О.В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007 – С. 124-130.
2. Белозорова Л.А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушенных эмоциональных состояний детей-дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.А. Белозорова. – Курск, 2011. – 29 с.
3. Варіна Г.Б., Царькова О.В. Навчально-методичні рекомендації для роботи в авторській техніці об'ємної пісочної мандалі «Грані власного «Я» / Укл. Г.Б. Варіна, О.В. Царькова. – Мелітополь, Люкс, 2018. – 78 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Изд. третье. – Москва, Просвещение, 1998 – 480 с.
5. Дмитрієва І.В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / І.В. Дмитрієва. – К., 2002. – 19 с.
6. Забабурина О.С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / О.С. Забабурина, О.В. Максименко, Е.А. Савина; под ред. Савиной Е.А., Максименко О.В. – М.: Владос, 2008. – 223 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке / Практикум: Песочная терапия / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2002. – 224 с.
8. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 158 с.
9. Крамер Э. Арт-терапия в работе с детьми: пер. с англ. / Вступ. ст. и послесловие Е. Макаровой / Э. Крамер. – 2-е изд. – Москва: Генезис, 2014. – 320 с.
10. Маркова М.В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38-45.
11. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство: науково-методичний збірник / Н. Стадієнко. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
12. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / В.В. Ткачева; Моск. гос. открытый пед. ун-им. М.А. Шолохова. – Н. Новгород, 2005. – 46 с.
13. Хіля А.В. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних вчених / А.В. Хіля // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 5 (59). – С. 394-405.
14. Хіля А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хіля Анна Вікторівна; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 20 с.
15. Хіля А.В. Перспективи впровадження арт-педагогіки у роботу з дітьми з функціональними обмеженнями / А.В. Хіля // Арт-терапія: інноваційний простір для

підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2010. – С. 13-17.

16. Царькова О.В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами / О.В. Царькова // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 687-697. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_23_62.

17. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. на здобуття наукового ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.05. – Старобільськ, 2016. – 46 с.

18. Khilya A.V. Current issues of inclusive education in Ukraine / Anna Viktorivna Khilya // The Ninth International Congress on Social Sciences and Humanities. Proceedings of the Congress (December 2, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna. 2016. - P. 40-45.

19. Morrison, Amy. Understanding Children's Preferences in Art Making: Implications for Art Therapy. Lesley University, 2013.

20. Robin Anthony Tipple. Looking for a Subject – Art Therapy and Assessment in Autism. University of London, 2011.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інформаційний обсяг освітнього компоненту «Практикум із групової психокорекції»

Змістовий модуль 1. Поняття групової психокорекції

Тема 1. Поняття про психологічну корекцію

Поняття психологічної допомоги. Види психологічної допомоги: психодіагностика, психокорекція, психотерапія, психологічне консультування, профорієнтація; їх подібність і відмінність.

Поняття психологічної корекції. Специфічні риси психокорекційного процесу. Елементи психокорекційної ситуації. Види психокорекції. Основні принципи психокорекційної роботи. Мета і завдання психологічної корекції.

Тренінг як сукупність психокорекційних методів.

Виконання практичних вправ, спрямованих на знайомство учасників тренінгової групи та налагодження їх взаємодії.

Тема 2. Специфіка групової психологічної корекції

Група як предмет і об'єкт психологічної теорії та практики. Специфіка групової форми психокорекції. Завдання групової психокорекції. Види психокорекційних груп.

Історія розвитку групових методів психокорекції. Теорія «тваринного магнетизму» Ф. Месмера. Групова психотерапія і гіпноз. Соціально-психологічні аспекти групових методів. Групові методи в психоаналізі та інших психологічних школах. Сучасні групові методи та розвиток самосвідомості.

Переваги групової форми роботи. Показання та протипоказання для групової психокорекції.

Етичні проблеми в контексті психокорекційних груп.

Виконання практичних вправ, спрямованих на роботу з самосприйняттям і організацію особистісного зворотного зв'язку.

Тема 3. Склад психокорекційної групи

Особливості формування психокорекційної групи: принципи, віковий і статевий склад групи, професійний склад, розмір групи, періодичність і тривалість зустрічей.

Основні принципи роботи групи. Норми групи. Вимоги до групи. Внутрішньогрупова етика.

Учасники групи, їх мета та ролі.

Підготовка до групової корекції. Робота над очікуваними результатами учасників. Зворотний зв'язок у групі.

Виконання практичних вправ, спрямованих на згуртування групи.

Тема 4. Особливості психокорекційної групи

Психологія психокорекційної групи. Ознаки, характерні для психокорекційних груп.

Груповий процес (етапи розвитку групи). Згуртованість і напруженість у групі. Проблема лідерства.

Основні механізми корекційного впливу. Фактори, що впливають на ефективність психокорекційної роботи. Оцінка результативності групової роботи.

Виконання практичних вправ, орієнтованих на зняття напруги.

Тема 5. Керівництво психокорекційною групою

Керівництво групою. Функції ведучого. Предмет роботи ведучого. Стиль ведення групи. Ко-тренерство. Манера поведінки ведучого на початку тренінгу. Технічний супровід ведучого для створення атмосфери довіри.

Особливості поведінки ведучого групи. Специфіка сприйняття людини. Механізми формування рапорту з групою. Мова як засіб впливу і передачі інформації. Невербальна комунікація. Комунікативна конгруентність. Прийоми активізації та

управління увагою. Практика використання питань. Техніки активного слухання.

Принципи надання психологічної допомоги. Конфіденційність: її умови та випадки руйнування.

Вимоги, що висувуються до психолога, який здійснює психокорекційні заходи. Основні компоненти професійної готовності до корекційної діяльності. Проблеми підготовки ведучих.

Виконання практичних вправ, спрямованих на розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння.

Тема 6. Проблемні ситуації в групі

Страх ведучого перед групою. Втома ведучого від групи. Примусово організована група. Передчасна термінація окремих учасників. Регулярні запізнення учасників. Відмова членів групи від повноцінної участі у тренінгу. Поява в групі «цапа відбивайла». Присутність на тренінгу людей із яскраво вираженою акцентуацією характеру.

Нестандартні та кризові ситуації в тренінгу. Суперечки в групі. Невдачі в групі. Складні учасники у тренінговій групі.

Перенесення: розуміння «межі» відносин, порушення «кордонів», еротизоване перенесення.

Залежність: поняття про «позитивну» і «негативну» залежності.

Інтимні стосунки з клієнтом: еротизоване контрперенесення і його наслідки.

Дотики до клієнта: випадки їх застосування та утримання від них.

Двоїсті («множинні рольові») стосунки з клієнтом: поняття, наслідки та їх уникнення. Особливості взаємин із клієнтом після консультування.

Виконання практичних вправ, спрямованих на розвиток внутрішньогрупової взаємодії.

Змістовий модуль 2. Тренінг як сукупність психокорекційних методів. Методичні засоби психологічного тренінгу

Тема 7. Загальна характеристика психологічного тренінгу

Визначення та специфіка психологічного тренінгу. Історія психологічного тренінгу.

Мета і завдання тренінгової роботи. Критерії класифікації тренінгів: групи підтримки, навчальні групи, розвиваючі групи.

Принципи роботи тренінгової групи. Можливості, переваги та обмеження психологічного тренінгу.

Виконання практичних вправ.

Тема 8. Процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу

Процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу. Етапи побудови змістової роботи в тренінгу. Підготовка тренінгу. Форми організації тренінгових занять.

Організаційні умови. Матеріально-технічне забезпечення. Використання відеозйомки. Використання музики. Режим роботи.

Інструкції у вправах. Завершення процедур. Обговорення. Паузи в тренінгу.

Виконання комунікативних ігор і вправ.

Тема 9. Методика психокорекційної роботи з різними видами подій

Методи роботи з «випадковими» подіями. Метод концентрації присутності. Метод групової рефлексії. Метод побудови диспозицій.

Тренінгові методи роботи з конструктивними подіями. Метод символічного самовираження. Метод групового вирішення проблем. Метод операціоналізації.

Тренінгові методи роботи з подіями, що відбулися. Метод регресії. Метод обміну досвідом. Метод імітації.

Виконання практичних вправ.

Тема 10. Використання методів невербальної активності

Місце і роль психогімнастики в груповому психологічному тренінгу. Основна характеристика методу. Класифікація вправ у психогімнастиці. Основні частини

психогімнастичного заняття. Особливості використання методів невербальної активності. Основні правила проведення психогімнастичного заняття.

Виконання практичних вправ, спрямованих на використання невербальної активності.

Тема 11. Особливості застосування притч, метафор, історій

Особливості використання притч, метафор та історій у груповій роботі.

Казкотерапія. Основні завдання казкотерапії. Особливості використання казкотерапії. Види казкотерапії.

Історії для формування розуміння і змістовного контексту в групі. Вправи-стимули.

Тема 12. Особливості проведення дискусій

Мета та завдання групової дискусії. Класифікація групових дискусій. Типи орієнтації групової дискусії. Основні змістові моменти групової дискусії за Б. Карвасарським. Особливості проведення дискусій.

Виконання практичних вправ. Ігри, спрямовані на організацію дискусій.

Тема 13. Використання ігор

Функції гри в психологічному тренінгу. Особливості проведення рольової гри. Основні види рольових ігор. Основні фази рольових ігор. Принципи проведення рольової гри

Виконання практичних вправ. Сюжетно-рольові ігри.

Тема 14. Проведення медитацій

Поняття медитації. Особливості проведення медитацій. Значення.

Виконання практичних вправ. Медитативні техніки.

Тема 15. Використання проективного малювання і музики

Проективне малювання. Основні завдання проективного малюнка. Діагностична та корекційна функції проективного малювання. Загальна характеристика проективного малюнка. Особливості використання методу проективного малювання, основні принципи та правила.

Основна характеристика музикотерапії. Основні напрями корекційної дії музики. Механізми психокорекційного впливу музикотерапії. Основні види музикотерапії.

Практичні вправи арт-терапії.

Тема 16. Допоміжні методичні прийоми в тренінгу

Діагностичні процедури. Інформування.

Надання інформації. Саморозкриття тренера. Інтерпретація. Конфронтація.

Психодраматичні прийоми.

Ритуали в групі. Домашнє завдання. Завершення тренінгу.

Виконання практичних вправ. Психодраматичні прийоми. Метод фіксованих ролей. Дебрифінг. Мозковий штурм. Аналіз ситуацій.

Тема 17. Планування програми тренінгу і складання психокорекційної програми

Планування програми тренінгу. Структура тренінгового заняття. Особливості підбору вправ. Роздатковий матеріал.

Каркас сценарію. Зміст сценарію. Приклад розробки сценарію. Оформлення програми психологічного тренінгу.

Види корекційних програм. Принципи побудови корекційних програм. Основні вимоги до складання психокорекційної програми.

Виконання практичних вправ, спрямованих на завершення роботи.

Приклади психокорекційних програм.

Змістовий модуль 3. Основні напрями групової психокорекційної роботи

Тема 18. Корекційна робота у Т-групах.

Історія виникнення та розвиток Т-груп.

Основні поняття: лабораторія навчання; навчання тому, як навчатися; принцип «тут і зараз».

Основні процедури: поведінка керівника, комунікативні вміння, структурований підхід, застосування в організаціях.

Виконання практичних вправ.

Тема 19. Особистісно-центрований підхід К. Роджерса у груповій психокорекції. Інкау́нтер-групи

Історія виникнення та розвиток інкау́нтер-груп.

Основні ідеї та поняття. Самість. Перцептивна або суб'єктивна система поглядів. Тенденція актуалізації. Досвід і його переживання. Саморозкриття. Самоусвідомлення. Відповідальність. Сприйняття і усвідомлення. Розвиток «Я-концепції». Увага до почуттів. «Тут і зараз». Відмінності інкау́нтер-груп.

Основні процедури. Встановлення контакту. Побудова довірливих відносин. Вивчення конфліктів. Вивчення супротиву. Співчуття і підтримка. Різновиди інкау́нтер-груп.

Виконання практичних вправ.

Тема 20. Гештальт-підхід Ф. Перлза у груповій психокорекції. Гештальт-групи

Історія виникнення та розвиток гештальт-груп.

Основні поняття. Гештальт. Фази побудови / руйнування гештальтів. Становлення фігури та фону. Усвідомлення потреб і зосередження на сьогоденні. Протилежності. Функції захисту. Зрілість. Фрустрація і маніпуляція. Механізми опору. Рівні неврозу.

Основні процедури. Розширення усвідомлення. Інтеграція протилежностей. Підсилення уваги до почуттів. Робота з мріями. Прийняття відповідальності за себе. Подолання супротиву.

Виконання практичних вправ.

Тема 21. Транзактний аналіз Е. Берна у груповій психокорекції. Групи транзактного аналізу

Історія виникнення та розвиток.

Основні поняття. Стани Я. Его-стан: Батько, Дорослий, Дитя. Автономна особистість. Вихідна о'кей-позиція. Патологія еґо-станів. Структурний голод. Структурування часу. Поняття транзакції. Види транзакцій: додаткова, перехресна, прихована. Погладжування і стусани. Життєві позиції: Я + Ти +, Я + Ти -, Я- Ти +, Я - Ти -. Почуття рекету. Психологічні ігри. Сценарій. Розплата за сценарій. Розплата за гру.

Основні процедури. Підходи, що використовуються в практиці психокорекції. Укладення контракту. Структурний аналіз. Аналіз транзакцій. Аналіз ігор. Аналіз сценарію і робота з перевирішення. Застосування еґограм. Використання гештальт-методів.

Виконання практичних вправ.

Тема 22. Психоаналіз З. Фрейда у груповій психокорекції

Основні положення та поняття. Психічний детермінізм. Принцип задоволення. Інстинкти. Свідоме, підсвідоме і несвідоме. Структура особистості: ід, еґо, супер-еґо. Психосексуальні стадії розвитку. Ідентифікація. Захисні механізми. Нормальний розвиток. Розвиток неврозу.

Техніки психоаналізу. Вільні асоціації. Перенесення і аналіз перенесення. Опір і його аналіз. Інтерпретація, основна процедура. Інтерпретація сновидінь. Аналіз помилкових дій. Самоаналіз.

Показання та протипоказання до застосування психоаналізу. Особистість психоаналітика.

Виконання практичних вправ.

Тема 23. Поведінковий напрям у груповій психокорекції. Групи тренінгу вмінь

Історія виникнення та розвиток.

Основні поняття. Класичне обумовлення І. Павлова. Біхевіоризм. Навчальна

модель. Постановка мети. Вимірювання і оцінювання. Стимул, реакція і обумовлення. Спадкові задатки і формування навичок. Оперантна поведінка. Позитивне і негативне підкріплення. Реципрокне гальмування Дж. Вольпе. Теорія інкубації Г. Айзенка.

Основні процедури і техніки. Оцінка впевненості у собі. Репетиція впевненої поведінки. Метод систематичної десенсибілізації. Методика «федінг». Парадоксальна інтенція. Техніки позитивного і негативного підкріплення. Метод конфронтації з лякаючим стимулом. Методика соціального тренінгу. Тренінг релаксації. Когнітивне переструктурування. Домашнє завдання.

Виконання практичних вправ поведінкового тренінгу.

Тема 24. Когнітивний напрям у груповій психокорекції

Основні поняття раціонально-емотивної терапії (РЕТ). Емоції та поведінка. Формула поведінки А. Елліса: А-В-С. Ірраціональна поведінка. «Тиранія повинності». 12 ірраціональних ідей. Мета РЕТ. Застосування РЕТ.

Основні техніки. Дискутування. Наукове опитування. Обговорення. Домашнє завдання. Селекція ірраціональних переконань. Енергійне (рішуче) оспорювання. Формування раціонально-емотивних уявних образів. Безумовне прийняття. Використання гумору. Використання раціональної рольової гри. Тренінг навичок. Використання заохочень і покарань. Основні поняття когнітивної терапії (КТ). Схеми. Обробка інформації. Автоматичні думки. Когнітивні помилки. Робота з автоматичними думками і переконаннями. Мета КТ. Сфера застосування КТ.

Виконання практичних вправ, що використовуються в КТ.

Тема 25. Нейролінгвістичне програмування у груповій психокорекції

Основні положення та поняття. Особливості НЛП. Базисні принципи. Репрезентативні системи: зорова, слухова, кінестетична. Стратегії діяльності: ефективна та неефективна. Ключі доступу. Стан трансу. Проблемні стани клієнта і «ресурсний» стан клієнта. Стани асоціації і дисоціації. Конгруентний та неконгруентний стан клієнта. Внутрішній конфлікт. Здібності психолога-консультанта: встановлення і підтримання відносин довіри, висока сенсорна чутливість, гнучкість.

Процес корекції: слідування за клієнтом і ведення клієнта.

Виконання практичних вправ.

Тема 26. Використання психодрами у груповій психокорекції

Історія виникнення та розвиток. Визначення психодрами. Вплив на психодраму релігії, філософії та театру.

Основні поняття. Рольова гра. Стадії рольового розвитку, інtrarольовий конфлікт. Спонтанність. Теле. Катарсис. Інсайт.

Основні процедури. Психодраматична група. Ролі в психодрамі. Елементи психодрами: протагоніст, ведучий, допоміжне «Я», глядачі, сцена. Фази психодрами. Розігрів (ведучого, групи, протагоніста). Психодраматична дія. Шерінг. Види психодрами. Психодрама, центрована на протагоністі. Психодрама, центрована на групі.

Виконання основних технік психодрами.

Тема 27. Процедури релаксації у груповій психокорекції

Історія створення прогресивної м'язової релаксації, та її творець Е. Джекобсон. Показання для застосування. Види релаксації: ментальна, диференційована, умовна. Процедури релаксації: короткі, вербальні.

Підготовка до проведення релаксації. Етапи роботи з кожною групою м'язів. Групи м'язів та вказівки зі створення напруги.

Технологія проведення релаксації.

Тема 28. Тілесна терапія у груповій психокорекції

Історія виникнення та розвиток.

Основні поняття. Енергія. М'язовий панцир. Земля під ногами.

Основні процедури. Дихання. Оцінка тіла і напружені пози. Рухові вправи. Фізичний контакт. Метод М. Фельденкрайса. Метод Ф. Александера. Структурна інтеграція. Первинна терапія.

Виконання практичних вправ.

Тема 29. Танцювальна терапія у груповій психокорекції

Історія виникнення та розвиток. Основні поняття. Спільні цілі. Взаємини між рухом і розумом.

Основні процедури. Роль ведучого. Аналіз руху. Психодинамічні підходи.

Виконання практичних вправ.

Тема 30. Арт-терапія у груповій психокорекції

Історія виникнення та розвиток.

Основні поняття. Спонтанне малювання і ліплення. Сублімація.

Основні процедури. Психодинамічна арт-терапія. Гуманістична арт-терапія.

Виконання практичних вправ.

Тема 31. Темоцентрована взаємодія у груповій психокорекції

Історія виникнення та розвиток.

Основні поняття. Проживання-навчання. Динамічна рівновага.

Основні процедури. Постулати. Правила спілкування. Початок роботи в групі. Керівник як охоронець методу.

Виконання практичних вправ.

Резюме за моделями психокорекційних груп. Порівняння різних моделей психокорекційних груп.

Змістовий модуль 4. Психокорекційна робота з різними віковими групами

Тема 32. Особливості психокорекційної роботи з дітьми та підлітками

Мета, завдання та принципи психокорекційної роботи з дітьми та підлітками. Методи корекційної роботи з дітьми та підлітками. Показання для застосування групової форми психокорекційної роботи з дітьми та підлітками. Рекомендації з формування дитячої психокорекційної групи. Організація групової роботи з дітьми та підлітками. Оцінка ефективності проведеної психокорекційної роботи.

Виконання практичних вправ.

Тема 33. Особливості психокорекційної роботи з дітьми раннього віку

Основні тенденції розвитку в ранньому дитинстві. Розвиток моторики. Ігри на розвиток загальної моторики. Ігри на координацію рухів. Ігри, що навчають швидкому бігу. Ігри, що навчають стрибкам. Ігри, що формують навички повзання. Ігри, що розвивають почуття рівноваги. Ігри з м'ячем. «Пальчикова гімнастика». Розвиток предметних дій. Розвиток мови. Загальнорозвиваючі ігри. Ігри-заняття, що розвивають сприйняття величин, форми та кольорів. Ігри-заняття із сюжетними картинками.

Виконання практичних вправ.

Тема 34. Особливості психокорекційної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку

Основні тенденції розвитку в дошкільному віці. Основні тенденції розвитку в молодшому шкільному віці. Розвиток пізнавальної сфери (мислення, мовлення, уяви, пам'яті, уваги). Ігри на розвиток мислення і мови. Ігри на розвиток уяви. Ігри на розвиток пам'яті. Ігри на розвиток уваги.

Корекція ускладнень навчальної діяльності в молодших школярів. Формування навчальних умінь. Формування прийомів самоконтролю. Розвиток довільності. Розвиток навичок спілкування. Корекція і розвиток емоційної сфери. Ігри на розвиток здатності виражати та розуміти емоції інших. Ігри на корекцію негативних емоційних переживань, зняття емоційної напруги. Розвиток самосвідомості.

Корекція ускладнень поведінки і характеру в дошкільному та молодшому шкільному віці. Сором'язливість і тривожність. Агресія та конфліктність. Вправи, спрямовані на навчання дитини прийнятним способам розрядки гніву й агресивності, а також реагування на негативну ситуацію в цілому. Релаксаційні техніки, спрямовані на навчання дитини управлінню своїм гнівом і зниженню рівня особистісної тривожності.

Розвиток моторики. Ігри на загальний моторний розвиток. Ігри на зміцнення м'язів і хребта, тренування правильного дихання. Ігри на розвиток моторної спритності. Ігри на розвиток регуляції поведінки. Ігри на розвиток дрібної моторики.

Виконання практичних вправ та релаксаційні ігри.

Тема 35. Особливості психокорекційної роботи у підлітковому віці та ранній юності

Основні тенденції розвитку в підлітковому та ранньому юнацькому віці. Розвиток пізнавальних процесів. Розвиток мислення. Розвиток уяви. Розвиток пам'яті. Розвиток і корекція емоційної сфери.

Розвиток навичок спілкування та комунікативної компетентності. Вправи-ігри, спрямовані на згуртування групи. Вправи на розвиток навичок спілкування. Вправи на формування конкретних соціальних навичок.

Розвиток особистості та самосвідомості. Вправи на розвиток позитивного «Я-образу». Вправи на розвиток статевої ідентичності, уявлень про стосунки з протилежною статтю.

Практичні вправи на релаксацію, підлітковий варіант аутотренінгу. Профорієнтаційні ігри.

Тема 36. Спеціальна дитяча психокорекція

Психокорекційна робота з різними категоріями дітей із відхиленнями у розвитку. Організація психокорекційної роботи з дітьми, що характеризуються психічним недорозвитком. Організація психокорекційної роботи з дітьми, що мають затримку психічного розвитку. Організація психокорекційної роботи з дітьми із пошкодженим психічним розвитком. Основні напрями психологічної корекції та психокорекційні технології для дітей з раннім дитячим аутизмом. Психокорекційні технології, що використовуються при корекції емоційних порушень у дітей і підлітків із церебральним паралічем.

Психокорекційна робота з батьками, що мають дітей із відхиленнями у розвитку. Категорії взаємин батьків і дитини, що має відхилення у розвитку. Мета психокорекційної роботи з батьками. Напрями і психокорекційні технології в роботі з батьками. Стадії розвитку батьківських груп.

Виконання практичних вправ.

Додаток Б

Теми індивідуальних завдань з курсу

1. Розвиток моторики у ранньому віці.
2. Розвиток пізнавальної сфери у дошкільному віці.
3. Психологічна корекція емоційно-вольової сфери дошкільнят.
4. Психодрама в дитячій груповій терапії.
5. Види корекційної допомоги дітям при порушеннях психічного розвитку.
6. Попередження відхилень у поведінці дітей.
7. Корекційно-розвивальна робота з дітьми дошкільного віку.
8. Корекційно-розвивальна робота з дітьми молодшого шкільного віку.
9. Психологічні умови адаптації дітей до школи.
10. Корекційно-розвивальна робота з адаптації першокласників.
11. Казкотерапія як умова корекції рівня тривожності молодших школярів.
12. Корекція агресивності молодших школярів техніками ігротерапії.
13. Виховний вплив бібліотерапії і казкотерапії на молодших школярів.
14. Корекція ускладнень навчальної діяльності у молодших школярів.
15. Корекція ускладнень поведінки і характеру в дошкільному та молодшому шкільному віці.
16. Психологічна корекція пізнавальної сфери школярів.
17. Профілактика емоційних перевантажень у школярів.
18. Корекційно-розвивальна робота з адаптації п'ятикласників.
19. Корекційно-розвивальна робота з дітьми підліткового віку.
20. Психологічна корекція агресивної поведінки підлітків методом групової дискусії.
21. Психологічна корекція самооцінки підлітків.
22. Психологічна корекція групової поведінки підлітків.
23. Профорієнтація як одна з форм профілактичної та психологічної корекційної роботи з підлітками.
24. Психологічна корекція самоставлення у підлітків з неповних сімей.
25. Розвиток і корекція емоційної сфери у підлітковому віці.
26. Розвиток навичок спілкування та комунікативної компетентності у підлітковому віці.
27. Корекційно-розвивальна робота з адаптації старшокласників.
28. Корекція тривожності перед складанням зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО).
29. Методика проведення танцювальної терапії для дітей і підлітків.
30. Корекційний процес із використанням методу проєктивного малювання.
31. Методика психодрами.
32. Лялькотерапія дітей і підлітків.
33. Казкотерапія як метод психокорекції.
34. Характеристика факторів психокорекційного впливу в арт-терапії.
35. Особливості музикотерапії дітей і підлітків.
36. Техніки арт-терапевтичного процесу.
37. Використання техніки візуалізації в ході тренінгової роботи.
38. Корекційний вплив в класичному психоаналізі.
39. Транзактний аналіз в психокорекції.
40. Гештальт-терапія у груповій психокорекції.
41. Клієнт-центрований підхід К. Роджерса у груповій психокорекції.
42. Раціонально-емотивна терапія А. Елліса у груповій психокорекції.
43. Когнітивний підхід А. Бека у груповій психокорекції.
44. Застосування тілесно-орієнтованих методів у корекційній роботі.
45. Групові захисні механізми на стадії опору тренінговій групі.

46. Кризи в груповій роботі.
47. Специфіка міжособистісних стосунків у групі тренінгу.
48. Ейфорія як ефект від участі в групі особистісного зростання.
49. Соціально-психологічний портрет успішного ведучого тренінгової групи.
50. Образ «важкого» клієнта у груповій роботі.
51. Трансформація Я-концепції як ефект тренінгу особистісного зростання.
52. Взаємозв'язок рівня особистісної тривожності і демонстрації агресивної поведінки в учасників тренінгу.
53. Корекція конфліктної поведінки.
54. Корекція і розвиток емоційно-вольової та поведінкової сфери.
55. Корекція страхів.
56. Корекція агресивної поведінки.
57. Психокорекція дитячо-батьківських і сімейних взаємин.

Додаток В

Відповіді на тестові запитання завдань для самоконтролю

Назва теми	Номер завдання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Поняття про психологічну корекцію.	Г	Г	А	Б	А	+	-	+	-	+
Специфіка групової психологічної корекції.	А	Б	Г	Б	А	+	-	+	+	+
Склад психокорекційної групи.	В	А	В	В	В	+	+	+	-	-
Особливості психокорекційної групи.	Г	Г	А	Б	В	+	-	+	-	+
Керівництво психокорекційною групою.	Б	В	В	А	В	+	-	+	+	+
Проблемні ситуації в групі.	Г	А	А	А	А	-	+	+	-	+
Загальна характеристика психологічного тренінгу.	А	В	В	А	Г	В	+	+	-	+
Процесуально-організаційні аспекти групового тренінгу.	Г	Б	А	В	Г	+	+	-	+	-
Методика психокорекційної роботи з різними видами подій.	А	А	Г	Г	Б	-	+	-	+	+
Використання методів невербальної активності.	А	В	Б	В	Б	+	-	+	-	+
Особливості використання притч, метафор та історій у груповій роботі.	Г	Д	Г	Б	Г	+	+	+	+	+
Особливості проведення дискусій.	Б	В	Г	Г	Г	+	+	-	-	+
Використання ігор.	Г	А	В	Б	В	+	-	+	+	+
Проведення медитацій.	В	Б	А	Г	Б	+	+	+	-	-
Використання проєктивного малювання і музики.	А	В	Г	Б	А	-	-	+	+	+
Допоміжні методичні прийоми в тренінгу.	А	В	Б	В	Б	+	+	-	+	-
Планування програми тренінгу і складання психокорекційної програми.	Г	Г	Б	А	В	+	-	+	-	+
Корекційна робота у Т-групах.	А	В	Б	В	В	+	-	+	-	-
Особистісно-центрований підхід К. Роджерса у груповій психокорекції. Інкауентер-групи.	Б	Г	В	Б	Г	+	-	+	-	+
Гештальт-підхід Ф. Перлза у груповій психокорекції. Гештальт-групи.	А	В	Б	А	В	+	-	+	+	-
Використання транзактного аналізу у груповій психокорекції.	В	Б	А	В	Б	+	-	-	+	+
Психоаналіз З. Фрейда у психокорекційній роботі.	А	В	Б	Г	В	-	+	-	+	+
Поведінковий напрям у груповій психокорекції. Групи тренінгу вмінь.	Г	А	Г	А	А	-	+	-	-	-
Когнітивний напрям у груповій психокорекції.	А	В	А	Б	Г	+	-	+	+	-
Нейролінгвістичне програмування у груповій психокорекції.	В	А	А	Б	В	+	+	+	+	+
Використання психодрами у груповій психокорекції.	-	+	-	+	-	В	Б	Б	В	Б
Процедури релаксації у груповій психокорекції.	Б	А	Г	А	В	-	+	+	-	-
Тілесна терапія у груповій психокорекції.	+	-	+	-	-	Г	А	Б	Г	А
Танцювальна терапія у груповій психокорекції.	Б	А	А	В	А	+	+	-	+	+

Арт-терапія у груповій психокорекції.	Г	В	В	Б	А	+	-	-	+	+
Темоцентрована взаємодія у груповій психокорекції.	А	Г	А	В	Г	+	-	+	-	+
Особливості психокорекційної роботи з дітьми та підлітками.	Б	А	В	В	Г	-	+	-	+	-
Особливості психокорекційної роботи з дітьми раннього віку.	А	В	В	Г	Г	+	+	-	+	+
Особливості психокорекційної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку.	Б	А	Б	А	В	+	-	+	+	-
Особливості психокорекційної роботи у підлітковому віці і ранній юності.	Г	А	В	Б	Г	-	+	-	+	+
Спеціальна дитяча психокорекція.	В	В	В	Г	А	+	-	+	-	+

Додаток Г

Тестові завдання для виявлення рівня залишкових знань

1. Якщо учасник тренінгової групи відчуває неспроможність відповідати на запитання або має низку ускладнень в певній вправі, яким правилом він може скористатись?
А. правило «стоп»;
Б. правило «тут і зараз»;
В. правило «ніколи»;
Г. такого правила не існує.
2. Метод, за допомогою якого тренер допомагає клієнту знову зануритися в ситуацію і пережити цю подію у внутрішньому плані – це:
А. метод регресії;
Б. метод обміну досвідом;
В. мет. побудови диспозицій;
Г. вірної відповіді немає.
3. Транзакція – це...
А. аналіз взаємодії двох або більше людей;
Б. соціально-орієнтований метод, кінцевою метою якого є формування гармонійної, соціально-адаптованої особистості;
В. система групової психотерапії, в якій взаємодія індивідів аналізується з погляду трьох основних станів «Я»;
Г. вірної відповіді немає.
4. Психоаналіз як психокорекційний процес містить наступні процедури:
А. конфронтацію, прояснення, інтерпретацію і опрацювання;
Б. інтерпретацію і опрацювання;
В. кларифікацію, інтерпретацію і опрацювання;
Г. конфронтацію і прояснення;
5. Згідно з НЛП, якір – це
А. будь-який стимул, який дозволяє людині перенести свій колишній досвід у сьогодення і пережити той самий психологічний стан;
Б. елемент моделі мови;
В. дуже глибокий емоційний стан;
Г. негативний досвід.
6. Що являє собою взаємний обмін емпатією і зізнаннями у психодрамі:
А. «теле»;
Б. катарсис;
В. перенесення;
Г. контрперенесення.
7. У гештальт-теорії стан оптимального здоров'я називається:
А. зрілість;
Б. усвідомлення;
В. саморегуляція;
Г. всі відповіді невірні.
8. У якому напрямі діяльності психолог виконує активні дії, спрямовані на вирішення проблем клієнта.
А. психотерапії;
Б. психодіагностиці;
В. психопросвітництві;
Г. всі відповіді вірні.
9. Страх ведучого перед групою може мати безліч виявів, серед яких...
А. незручність при саморозкритті;
Б. вміння реагувати на запитання учасників;
В. впевненість в екстремальній ситуації або ситуації невизначеності;
Г. всі відповіді вірні.
10. Яких осіб не рекомендовано запрошувати до роботи у тренінговій групі?
А. віком старше 50 років;
Б. осіб, що мають вроджені фізичні дефекти та вади психічного розвитку;
В. дітей молодшого віку;
Г. всі відповіді правильні.
11. Оволодіння технікою «паузи» дозволяє ведучому:
А. зрозуміти настрій групи;
Б. сконцентруватися на предметі розмови;
В. зупинити дискусію;
Г. виробити подальшу стратегію поведінки з групою.

12. Історії про мудрих людей або про цікаві життєві ситуації, які використовуються у психокорекції, називаються

- А. притчі;
- В. казки-загадки;
- Б. чарівні казки;
- Г. морфологічні сюжети.

13. Одиницею гри та її центральним моментом у психодрамі є

- А. роль;
- В. ігрові дії;
- Б. сюжет;
- Г. реальні стосунки між «акторами».

14. Метод психокорекції, створений Е. Берном, містить (оберіть невірний варіант відповіді):

- А. функціональний аналіз;
- В. скриптоаналіз;
- Б. структурний аналіз;
- Г. аналіз психологічних ігор.

15. Яка техніка психоаналізу полягає в тому, що психолог пропонує клієнту виказувати будь-які припущення, які з'являються у нього і відображають його переживання?

- А. метод вільних асоціацій;
- В. аналіз опору;
- Б. інтерпретація;
- Г. аналіз перенесення.

16. Прагнення людини бути коханою і отримувати загальне схвалення, на думку

- А. Елліса, це...
- В. конструктивна установка;
- А. ірраціональна ідея;
- Г. оцінні когніції.
- Б. дескриптивні когніції;

17. Який етап арт-терапії присвячено дослідженню обстановки і правил поведінки на занятті?

- А. орієнтовний;
- В. пошук форми занять;
- Б. вибір теми малювання;
- Г. розвивальний.

18. Терапія, заснована на образотворчому мистецтві, називається...

- А. ізо-терапія;
- В. драмотерапія;
- Б. бібліотерапія;
- Г. музикотерапія.

19. На якому етапі у когнітивній психокорекції відбувається знайомство з проблемами клієнта, глибоке вивчення його біографії, спільне формулювання проблеми?

- А. діагностичний етап;
- В. перерва;
- Б. активний етап;
- Г. заключний етап.

20. Як фахівці НЛП тлумачать поняття «асоціація»?

- А. бачу ситуацію своїми очима;
- В. не бачу себе в цій ситуації з боку;
- Б. бачу себе в цій ситуації з боку;
- Г. немає вірної відповіді.

21. Що є серцевиною емоційних порушень, на думку А. Елліса?

- А. самозвинувачення;
- В. самоструктурування;
- Б. самовиправдання;
- Г. самораціоналізація.

22. У якій ролі керівник групи допомагає створити необхідну атмосферу для роботи в психодрамі?

- А. режисера;
- В. аналітика ;
- Б. терапевта;
- Г. протагоніста.

23. З яких слів у казкотерапії дитина НЕ розпочинає історію:

- А. «учора ввечері»;
- В. «далеко-далеко»;
- Б. «давним-давно»;
- Г. «одного разу».

24. До принципів проведення рольових ігор відносять:

- А. добровільність;
- В. інтерес до інших;
- Б. пасивність;
- Г. узагальненість.

25. Метою якої практичної вправи у арт-терапії є дослідження міжособистісних взаємин і конфліктів?

- А. малювання з партнером;
- В. індивідуальне малювання;
- Б. групове малювання;
- Г. створення особистого світу.

26. Засновник гештальт-підходу в груповій роботі:
 А. Ф. Перлз; В. К. Маркс;
 Б. Ф. Ніцше; Г. Е. Еріксон.
27. Яке поняття в транзактному аналізі можна розглядати як своєрідну одиницю визнання, в певному сенсі подібну соціальному підкріпленню?
 А. «погладжування»; В. «переморгування»;
 Б. «притискання»; Г. «потискання».
28. Згідно з НЛП, розумова боротьба, іноді несвідома, яка виникає, коли різні репрезентації світу перебувають у протидії або виключають одна одну, має назву:
 А. конфлікт; В. конгруентність;
 Б. дисоціація; Г. асоціація.
29. Яка з фаз психодрами дозволяє учасникам групи подолати страх здатися наївними бо занепокоєння з приводу власних акторських здібностей?
 А. фаза психічної розминки; В. фаза інтеграції;
 Б. фаза обговорення; Г. фаза психодраматичної дії.
30. Який підхід Е. Джекобсона використовує самонаказ у процедурі релаксації?
 А. «аутогенна релаксація»; В. «контраст з напругою»;
 Б. «прогресивна релаксація»; Г. «м'язова релаксація».
31. У якому з правил спілкування в групі теоцентрованої взаємодії клієнтам нагадують, що їх думка про інших – це тільки думка і ніхто не володіє монополією на істину:
 А. «усвідомлена суб'єктивність самосприйняття інших»;
 Б. «сторонні розмови не повинні ігноруватися»;
 В. «у спілкуванні будьте щирими і вибірковими»;
 Г. «якомога довше утримуйтеся від особистісних оцінок».
32. Який вид роботи з дітьми та підлітками навчав адекватним формам поведінки в проблемних ситуаціях?
 А. тренінг; В. гра;
 Б. арт-терапія; Г. психогімнастика.
33. Якими принципами потрібно керуватися у доборі групи при психокорекційній роботі з дорослими?
 А. добровільності та інформованості; В. гуманності та спрямованості;
 Б. системності та конфіденційності; Г. диференціації та добровільності.
34. Від чого не залежить ефективність психокорекційної роботи?
 А. складу групи за статевою ознакою;
 Б. адекватності поставлених завдань корекції;
 В. підтримки вагомих для учасника людей;
 Г. психологічних особливостей керівника
35. На якій теорії заснована біхевіористська терапевтична модель?
 А. теорії навчання; В. теорії обумовлення;
 Б. теорії умовних рефлексів; Г. теорії поведінки.
36. Використовуючи цю техніку у психодрамі, режисер просить протагоніста відійти на задній план і спостерігати за тим, як дублер, в особі «допоміжного Я», грає його власну роль у психодраматичній виставі
 А. «дзеркало»; В. «двійник»;
 Б. «монолог»; Г. «обмін ролями».
37. За якою схемою робляться всі вправи в прогресивній м'язовій релаксації?
 А. напружити – відчуті – розслабити;
 Б. розслабити – відчуті – напружити – розслабити;
 В. напружити – розслабити – відчуті;
 Г. відчуті – напружити – відчуті – розслабити.
38. Як В. Райх назвав захисні бар'єри, які використовуються людиною для усунення або зведення до мінімуму незакінчених емоційних переживань?
 А. броня характеру; В. захисні механізми характеру;
 Б. бар'єри характеру; Г. особистісні бар'єри.

39. Яка вправа встановлює атмосферу конструктивності й орієнтує учасників на обрану тему у групах темоцентрованої взаємодії?

- А. трьохстадійне мовчання;
- В. вибір теми;
- Б. двохстадійне мовчання;
- Г. чотирьохстадійне мовчання.

40. Яка головна функція лідера в психокорекційній групі?

- А. контроль настрою групи;
- В. відповідальність за роботу групи;
- Б. стабільне керівництво;
- Г. система регулювання різних санкцій.

41. Захисний механізм, який використовує особистість для того, щоб перекласти причини і відповідальність за те, що відбувається всередині «Я» на навколишній світ:

- А. проекція;
- В. інтроекція;
- Б. регресія;
- Г. ретрофлексія.

42. Яку назву має те, що повідомляється «Дитячим станом Я-батьків», на думку представників транзактного аналізу?

- А. «заборони»;
- В. «поради»;
- Б. «рекомендації»;
- Г. «повідомлення».

43. Що є кінцевим продуктом творчого процесу в психодрамі?

- А. «культурні консерви»;
- В. «культурна діяльність»;
- Б. «культурна інтенція»;
- Г. «культурна апробація».

44. Як називається вправа в арт-терапії, в якій малюють усе, що хочуть на загальній картині, або домальовують на ній щось, відповідно до обраної всією групою теми?

- А. «створення загального групового образу»;
- Б. «створення групових фресок»;
- В. «активна уява»;
- Г. «колективний образ».

45. Що найбільше характеризує для батьків оцінку ефективності проведеної психокорекційної роботи з дитиною?

- А. задоволення запиту;
- Б. емоційна задоволеність;
- В. ступінь досягнення мети корекції;
- Г. вирішення поставлених у програмі завдань.

46. Яка психічна функція є провідною у дітей раннього віку?

- А. сприйняття;
- Б. мислення;
- В. уява;
- Г. мова.

47. До яких ускладнень у поведінці дошкільнят і молодших школярів відноситься те, що дитина знає як треба робити, але не може застосувати свої знання?

- А. сором'язливість;
- Б. агресивність;
- В. конфліктність;
- Г. тривожність.

48. Хто не може бути супервізором у психокорекційній групі дорослої аудиторії?

- А. учасник групи;
- Б. психолог;
- В. асистент психолога;
- Г. спостерігач.

49. Завдання психокорекційної групи – ...

- А. всі варіанти вірні;
- Б. отримання знань про власну особистість;
- В. розкриття і розвиток особистості;
- Г. взаємне дослідження.

50. Основним завданням груп танцювальної терапії є здійснення і розуміння ...

- А. спонтанного руху;
- Б. вільних, виразних рухів;
- В. рухів, які відображають риси особистості;
- Г. техніки «тіло-Я».

Додаток Д

Порівняльна таблиця напрямів групової психокорекції

Назва	Автори	Визначення	Основні поняття	Основні процедури	Вправи	Застосування
Т-група	Р. Ліппіт К. Левін	«навчальна лабораторія», основною метою якої є експериментування учасників зі своєю поведінкою	навчальна лабораторія; навчання тому, як навчатися (самопрезентація, експериментування, зворотний зв'язок); «тут і тепер»	поведінка керівника; комунікативні навички (опис поведінки, передача почуттів, активне слухання; структурований підхід; застосування в організаціях	«хто Я?»; скетчі; потерпіння внаслідок корабельної аварії	Застосування залагодження конфліктів в організації; удосконалення процедури прийняття рішень; розвиток методів спільного управління; «формування команди»
Групи зустрічей	К. Роджерс В. Шутц	це групи, в яких зустрічі є засобом встановлення контакту між людьми, що ґрунтуються на відкритості, чесності, впевненості в собі, на почутті відповідальності перед собою	автентичність; усвідомлення; саморозкриття; «тут і тепер»; відповідальність; увага до почуттів	створення атмосфери довіри; встановлення контакту; вивчення супротиву; вивчення конфлікту; співчуття і підтримка	мікролабораторія; довірлива прогулянка; спілкування в парі; живі руки; слухання	застосовується для досягнення конгруентності та розвитку особистості
Гештальт-групи	Ф. Перлз	це групи, в яких не розподіляють розвиток особистості та психотерапію, заохочується вияв різних емоцій і почуттів	співвідношення фону та фігури; усвідомлення теперішнього; полярність; зрілість відповідальності; захисні функції	розвиток здатності усвідомлювати; інтеграція полярностей; полегшення доступу до почуттів; робота з фантазіями; розвиток почуття відповідальності; переборювання супротиву; техніка	зони усвідомлення; перебільшення або протилежна поведінка; конфлікт «нападника» і «того, хто захищається»; полішений магазин; сила мови; рольові ігри; монолог з двійником;	застосовується для активізації процесів відкриття заблокованих сторін особистості, для розвитку усвідомлення і вирішення внутрішніх конфліктів

<i>Назва</i>	<i>Автори</i>	<i>Визначення</i>	<i>Основні поняття</i>	<i>Основні процедури</i>	<i>Вправи</i>	<i>Застосування</i>
Групи транзактного аналізу	Е. Берн	метод, заснований на теорії трьох его-станів особистості та психологічних іграх Е. Берна	его-стан (позиція Дитини, Дорослого і Батька); життєві позиції; транзакції; психопатології; особистісний розвиток; ігри; сценарій	човника аналіз его-станів; сценарії; транзакції та ігор; ідентифікація сценаріїв та ігор; види дій керівника: декон-тамінація, рекатексіс, прояснення; почуття рекету; психологічні ігри; сценарій; розплата за сценарій	уявна соціограма усвідомлення его-станів; повідомлення; характер сімейних впливів; ідентифікація сценаріїв; укладання контракту	цей метод сприяє особистісному зростанню, зміні життєвого сценарію
Групи психоаналітичного спрямування	З. Фройд А. Адлер К. Юнг	метод, заснований на уявленні про існування в структурі психіки людини декількох елементів: свідомого, підсвідомого і несвідомого	інстинкти; принцип реальності; принцип задоволення; структура особистості; психосексуальний розвиток особистості; захисні механізми; невротизація; особистість аналітика	вільне асоціювання; перенесення; супротив; інтерпретація; інтерпретація снів	психосексуальні фази; дослідження сновидінь; ранні спогадки; аналіз опору; аналіз випадків; вправи на розвиток: мовчазного невтручання, навичок контрапитання, виявлення контрперенесення, навички аналізу контрперенесення, аналізу терапевтичної ситуації, навичок символічного розуміння симптомів, навичок створення символів, на виявлення символічного змісту представленої клієнтом матеріалу	метод спрямований на корекцію фобій, невротичних та істеричних розладів

<i>Назва</i>	<i>Автори</i>	<i>Визначення</i>	<i>Основні поняття</i>	<i>Основні процедури</i>	<i>Вправи</i>	<i>Застосування</i>
Групи тренінгу умінь	Д. Вольпе А. Лазарус	метод, заснований на класичній теорії умовних рефлексів І. Павлова	умовний і безумовний рефлекс; навчальна модель; визначення мети; стимул; реакція; обумовлення	оцінка впевненості в собі; репетиція поведінки; метод систематичної десенсибілізації; «федінг»; метод парадоксальної інтенції	впевнена, невпевнена та агресивна поведінка; тренінг вміння вести бесіди; релаксаційний тренінг; поведінкові контракти	метод застосовується для поширення конкретних знань про те, як вирішувати конкретні поведінкові життєві проблеми
Групи когнітивного спрямування	А. Бек А. Елліс	метод, заснований на ідеях психологів-когнітивістів про те, що джерелом психологічних порушень є система індивідуальних ірраціональних уявлень про світ	почуття; думки (когніції); поведінка; структура особистості; «АВС-теорія»; кодекс невротика; ірраціональні установки; «когнітивна триада депресії»; когнітивні викривлення; техніка перевірки валідності; програма поведінки	корекція за допомогою «АВС-теорії» (кларифікація, ідентифікація, реконструкція ірраціональних установок, закріплення адаптивних установок); когнітивна корекційна робота за А. Беком (зведення проблем, усвідомлення неадаптивних когніцій, віддалення, зміна правил)	декатастрофікація; метод катарсису; вправа на прийняття ризику; вправа «залишайся там»; оперантне обумовлення; безумовне прийняття; пастка; когнітивна вразливість	основною метою методу є виявлення і корекція неадекватних когніцій (уявлень), усвідомлення правил неадекватної обробки інформації і зміна на правильні
Групи психодрама-тичного спрямування	Я. Морено	групи, учасники яких у драматичній формі виявляють важливі для них внутрішні конфлікти та проблеми у стосунках з іншими	роль; рольовий конфлікт; рольова гра; спонтанність; теле; катарсис; сцена; інсайт	функціональні ролі (протагоніст; режисер; допоміжні «Я»; аудиторія); фази психодрами (розігрів, дія, шерінг)	самопрезентація; монолог; дублювання; двійник; обмін ролями; порожній стілець; високий стілець; чарівний магазин; ідеальний інший; суд	застосовується для драматичного програвання та вирішення особистісних і міжособистісних проблем
Нейролінгвіс-	Д. Гріндер	засноване на техніці моделювання вер-	базисні принципи; репрезентивні	якоріння; транс; підбудова; метод	помах; вирішення внутрішніх	метод застосовується для боротьби з

Назва	Автори	Визначення	Основні поняття	Основні процедури	Вправи	Застосування
тичне програмування		бальної і невербальної поведінки людей, які досягли успіху, і наборі зв'язків між формами мовлення, рухами очей, тіла і пам'яті	системи; рапорт; якір; ключі доступу; ресурсний стан; стратегія; асоціативність; конгруентність	«подивися на себе очима, повними любові»; рефреймінг; терапевтична метафора	конфліктів; зцілення від фобій	внутрішніми конфліктами, фобіями, його перевагою є швидкість дії
Процедури релаксації	Е. Джекобсон	групи, в яких застосовується процедура релаксації □ стан бадьорості, що характеризується зниженою психофізіологічною активністю	прогресуюча м'язова релаксація; умовна релаксація; вербальні процедури релаксації; диференційована релаксація	черговість процедури релаксації; підготовка до проведення релаксації; етапи роботи з кожною групою м'язів	техніка релаксації дощ; психом'язове тренування; аутотренінг	метод дозволяє навчитися розслаблятися
Групи тілесної терапії	В. Райх О. Лоуен	метод, який засновується на визнанні тісного зв'язку між психічними і фізичними процесами, а також того, що особистісні риси виявляються в позах	енергія; м'язова броня; заземлення; «оргон»	дихання; напружені пози та оцінка фізичного стану; рухові вправи; фізичні контакти; методи Ф. Александера і М. Фельденкрайса; структурна інтеграція; первинна терапія	інтенсифікація; розминка; напружені пози; активні вправи	цей метод сприяє вивільненню емоцій та інсайту, які супроводжуються зміною поведінки
Танцювальна терапія	М. Чейс	метод, що базується на вивченні залежності між психічними і фізіологічними процесами та наступній її модифікації засобами спонтанної	завдання танцювальної терапії; взаємозв'язок між тілом і розумом	роль ведучого; аналіз рухів;	відображення; тварини; вільний танок	застосовується для кращого усвідомлення свого тіла та своїх емоцій, що сприяє поліпшенню самооцінки

Назва	Автори	Визначення	Основні поняття	Основні процедури	Вправи	Застосування
Арт-терапія	А. Хілл	рухової активності метод, який виник на основі психоаналізу; основна ідея полягає в тому, що в продуктах творчості виявляються проблеми, приховані в підсвідомості	основна мета арт-терапії; спонтанне малювання і ліплення	психодинамічний напрям; гуманістичний напрям	парне малювання; групове малювання; пластиліновий світ	цей метод дозволяє уникнути проблем, пов'язаних з наявністю недоліків вербальних навичок у клієнтів
Темоцентрована терапія	Р. Кон	метод, що поєднує психоаналітичні та гуманістичні принципи; значна увага приділяється опрацюванню певної теми	проживання; научіння; перенесення; контрперенесення; тема; динамічний баланс	постулати; правила спілкування; початок роботи в груп; керівник як охоронець методу	вибір теми; «Це»; «Я»; «Ми»; трикратне мовчання; двохстадійне мовчання	метод дозволяє сконцентруватися на інтенсивній психокорекційній роботі з окремими учасниками

Додаток Е

Особливості групової психокорекції у різних вікових групах

Вік	Особливості	Напрями корекції	Перелік вправ
Ранній (1-3)	<ul style="list-style-type: none"> • предметна діяльність; • виникнення свідомості; • криза трьох років; • взаємодія з дорослими має спочатку ситуативно-діловий, згодом позаситуативно-пізнавальний характер спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> розвиток моторики розвиток координації рухів розвиток предметної діяльності розвиток мови загально-розвивальні ігри розвиток пізнавальної сфери корекція ускладнень навчальної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> «Човник», «Дощечка» «Все вище і вище», «Наздожени мене», «Наздожени м'яч», «Горбчики», «Гра з пальчиками» «Будуємо ляльці кімнату», «Нагодуємо ляльку обідом» «Хто уважний», «Сніг» «Знайди помилку», «Віконця», «Доручення» «Збери квітку», «Зміни кінець казки», «Намалюй фігуру», «Будь уважним» Формування вміння орієнтуватися на систему ознак (умов), «Офіцер-солдат», «Число-контролер»
Дошкільний (3 - 6 (7) років)	<ul style="list-style-type: none"> • розвивається позаситуативно-особистісна форма спілкування, взаємодія з ровесниками; • формування ієрархічної структури мотивів, загальна і диференційована самооцінка, вольова регуляція поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> розвиток навичок спілкування корекція емоційної сфери розвиток самоусвідомлення вправи для роботи з тривожними та сором'язливими дітьми 	<ul style="list-style-type: none"> «Плутанина», «Грю» «Зачарована дитина», «Жужа» «Робот» «Темперамент», «Я можу» «За що мене любить мама», «Бійка», «Скульптура»
Молодший шкільний (6 (7) – 10 років)	<ul style="list-style-type: none"> • гра втрачає своє психологічне значення; • школа як основний фактор соціально-психологічного благополуччя дитини; • поява «Я-концепції»; • всі види діяльності сприяють розвитку пізнавальної сфери; • дитина засвоює основні розумові дії (порівняння, синтез, аналіз) 	<ul style="list-style-type: none"> вправи для роботи з агресивними та конфліктними дітьми релаксаційні ігри та вправи розвиток моторики 	<ul style="list-style-type: none"> «Маленький привид», «Бокс», «Баба Яга» «Сон на березі моря», «Малюємо рухи» «Чапля», «Бійка півнів», «Пір'їнка», «Ганок капелюха»
Підлітковий (11-14 років)	<ul style="list-style-type: none"> • відсутність чіткої диференціації в особистості «дитячого» і «дорослого»; 	<ul style="list-style-type: none"> розвиток пізнавальних процесів 	<ul style="list-style-type: none"> «Вчитель, що помиляється», «Емоційна пам'ять», «Термометр»

Вік	Особливості	Напрями корекції	Перелік вправ
	<ul style="list-style-type: none"> • з'являється відчуття дорослості; • основна діяльність – спілкування з ровесниками; • перебудова мотиваційної, емоційної, інтелектуальної сфер і сфери міжособистісних стосунків та особистості; • формування «Я-ідентичності» 	<p>розвиток і корекція емоційної сфери</p> <p>розвиток навичок спілкування і комунікативної компетентності</p>	<p>«Емоційні загадки», «Повітряна куля»</p> <p>«Коло знайомств», «Компліменти», «Ведення перемовин»</p>
<p>Юнацький (15-16 років)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • основна діяльність – навчально-професійна; • розвиток теоретичного і абстрактного мислення, філософська рефлексія; • формування активної життєвої позиції, переконань; • усвідомлення себе як елемента певної спільноти; • суперечність між самооцінкою і рівнем домагань, суперечність образу «Я», внутрішнього світу; • центральне новоутворення – становлення міцного самоусвідомлення і стабільного образу «Я» 	<p>розвиток особистості і самоусвідомлення</p> <p>профорієнтаційна робота</p> <p>путо тренінг, вправи на релаксацію</p> <p>корекція і розвиток емоційної сфери</p> <p>розвиток особистості і особистісне зростання</p> <p>корекція і розвиток міжособистісних стосунків</p> <p>корекція професійної придатності, адаптації та компетентності</p>	<p>«Хто Я?», «Два в одному»</p> <p>«Най-най», «Три долі»</p> <p>«Істерика», «Дві хвилини відпочинку».</p> <p>«Малюнок почуттів», «Зобрази свою емоцію»</p> <p>«Приховані ресурси», «Сім'я і кар'єра»</p> <p>«Я в групі», «Грон», «Ряд впливу», «Впізнай за руками»</p> <p>«Асоціація на самого себе», «Як стати своїм»</p>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авидон И., Гончукова О. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
2. Аграчев С.Г., Кадыров И.М. Психоанализ и психоаналитическая теория / С.Г. Аграчев, И.М. Кадыров // Основные направления современной психотерапии. – М.: Когито- Центр, 2000. – 389 с.
3. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии / Х. Алдер. – СПб.: Питер, 2000. – 34 с.
4. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психо-эмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. – М.: Скрипторий 2000, 2002. – 80 с.
5. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2004. – 271 с.
6. Барц Э. Игра в глубокое / Э. Барц. – М.: ЭКСМО, 1997. – 144 с.
7. Бендлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек в принцы / Р. Бендлер, Дж. Гриндер. – М.: ЭКСМО, 2000. – 146 с.
8. Бендлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия и НЛП / Р. Бендлер, Дж. Гриндер, В. Сатир. – СПб.: Питер, 2000. – 160 с.
9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2001. – 266 с.
10. Берн Э. Принципы групповой терапии / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2000. – 132 с.
11. Берн Э. Транзактный анализ в группе / Э. Берн. – М.: Лабиринт, 1994. – 176 с.
12. Блатнер Г. Психодрама, ролевая игра, методы действия / Г. Блатнер. – Пермь, 1993. – 192 с.
13. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.
14. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А.Ф. Бондаренко. – М.: Класс, 2001. – 331 с.
15. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студ. ст. курсів психол. фак. та відділень ун-тов / О.Ф. Бондаренко; Міжнародний фонд «Відродження». – Х.: Фоліо, 1996. – 237 с.
16. Бурлачук Л.Ф. Основы психотерапии: учеб. пособие для студ. вузов, которые обуч. по спец. «Психология» и «Социальная педагогика» / Л.Ф. Бурлачук [и др]. – К.: Ника-Центр, 2001. – 320 с.
17. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. Психологические модели: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук [и др.]; науч. ред. Л.Ф. Бурлачук. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 480 с.
18. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособ. / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
19. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
20. Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
21. Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учеб. пособие / Е.А. Горбатова – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
22. Гордеев М.Н. НЛП в психотерапии / М.Н. Гордеев. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 272 с.
23. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация внутреннего потенциала / Л.В. Грачева. – СПб.: Речь, 2003. – 60 с.

24. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт-упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 336 с.
25. Дубровина В., Андреева А. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособ. для студентов средних педагогических учебных заведений / В. Дубровина, А. Андреева, Е. Данилова и др. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
26. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
27. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М.В. Ермолаева. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 176 с.
28. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: до 10-річчя з дня заснування Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи / АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи; упоряд. В.Г. Панок [та ін.]; наук. ред. С.Д. Максименко. - К. : Шкільний світ, 2008. - 256 с.
29. Иванов А.Н. Притчи и истории для тренера и консультанта / А.Н. Иванов. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
30. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
31. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 443 с.
32. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
33. Кеймани К. Аутогенная тренировка / К. Кеймани. – М.: ЭКСМО, 2002. – 384 с.
34. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом / П.Ф. Келлерман. – М.: Класс. 1998. – 240 с.
35. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
36. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
37. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
38. Коновалюк-Никитин Е., Никитин С. Сказка как инструмент воспитательной работы. Воспитательное влияние чтения сказок детям дошкольного возраста / Е. Коновалюк-Никитин, С. Никитин // Гульні і забави ў культуры правядзення вольнага часу дзяцей і моладзі: тэорыя і практыка / рэд. Ул.П.Люкевіч, К.І.Белы, П.Мазур, І.І.Лосева, С.Нікіцін. – Брэст: Альтернатыва, 2014. - С. 51-58.
39. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
40. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2000. – 238 с.
41. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: МГУ, 1991. – 207 с.
42. Куттер П. Современный психоанализ / П. Куттер. – СПб.: Питер, 1997. – 356 с.
43. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 352 с.
44. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

45. Лэнктон К., Лэнктон С. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей / К. Лэнктон, С. Лэнктон. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 432 с.
46. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. - К. : ТОВ «КММ», 2006. - 240 с.
47. Максименко С.Д. Експериментальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 360 с.
48. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 271 с.
49. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. для студ. пед. вузів / С.Д. Максименко; Міністерство освіти України. - К.: НПЦ Перспектива, 1998. - 216 с.
50. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Гостоухов. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. - 151 с.
51. Максименко С.Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко [и др.]; ред. С.Д. Максименко. - К.: ТОВ «КММ», 2007. - 296 с.
52. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 896 с.
53. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – 752 с.
54. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
55. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
56. Медична психологія: підруч. для студентів ВНЗ / С.Д. Максименко [та ін.]; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. - Київ: Слово, 2014. - 515 с.
57. Менге М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге / М. Менге. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
58. Немиринский О.В. Терапевтическая роль групповой динамики // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 5-25.
59. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1998. – 240 с.
60. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
61. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции / А.А. Осипова. – Москва: Сфера, 2000. – 512 с.
62. Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок [та ін.]. - К.: Либідь, 2006. - 536 с.
63. Панюк В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панюк, Я.В. Чаплак, Д.Д. Романовська; за наук. ред. В.Г. Панка; Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи НАПН України [та ін.]. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. - 232 с.
64. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості: моногр. / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. - К.: Ніка-Центр, 2006. - 277 с.
65. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособ. / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
66. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / Ф. Перлз. – М.: ЭКСМО, 1997. – 448 с.
67. Перлз Ф., Гудмен П. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – СПб.: Питер, 1997. – 240 с.
68. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С.В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2000. – 256 с.

69. Пилипенко А.В., Соловьева И.А. Зависимые, созависимые и другие трудные клиенты: Психологический тренинг / А.В. Пилипенко, И.А. Соловьева. – М.: Психотерапия, 2011. – 192 с.
70. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В. и др.; под общей ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
71. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
72. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Хрящевой Н.Ю. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
73. Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї: навч. посіб. / Максименко С.Д. та ін.; за ред. Максимової Н.Ю.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К.: Міленіум, 2011. - 250 с.
74. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панок [та ін.]; за заг. ред. І.М. Зварича, В.Г. Панка, В.М. Радчук; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. - Чернівці: Рута, 2011. - 272 с.
75. Психотерапевтичний практикум. Випуск 1. Класичний психоаналіз / Ред.-упор. З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2004. – 60 с.
76. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
77. Рогуска А., Никитин С. Метод драмы и паратеатральная деятельность в активизации учеников / А. Рогуска, С. Никитин // Гульні і забави ў культуры правядзення вольнага часу дзяцей і моладзі: тэорыя і практыка / рэд. Ул.П.Люкевіч, К.І.Белы, П.Мазур, І.І.Лосева, С.Нікіцін. – Брэст: Альтэрнатыва, 2014. - С. 74-84
78. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Просвещение, 1994. – 478 с.
79. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО, 1999. – 464 с.
80. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
81. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
82. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подход в групповой работе с людьми. Методические описания и комментарии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Центр психологической поддержки учителя, 1992. – 72 с.
83. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
84. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2003. – 976 с.
85. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 158 с.
86. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д: ФЕНИКС, 2003. – 154 с.
87. Стишенок И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И.В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
88. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
89. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М.: Класс, 1997. – 160 с.
90. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів: навч.-метод. посіб. / Л.І. Гриценюк [та ін.]; ред. В.Г. Панок, І.І. Цушко; АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. - К.: Ніка-Центр, 2007. - 162 с.

91. Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
92. Турнер Д. Ролевые игры: Практическое руководство / Д. Турнер. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
93. Фопель К. Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе: Сборник упражнений / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 160 с.
94. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего / К. Фопель. – М.: Генезис, 2001. – 256 с.
95. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.
96. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
97. Харрис Т. Я о'кей, ты о'кей / Т. Харрис. – М.: Академический проект, 2001. – 368 с.
98. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Сост. В.Ю. Баскаков. – М.: НПО «Психотехника», 1992. – 108 с.
99. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 320 с.
100. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А. Шкурко. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.
101. Эллис А. Психотренинг по методу А. Эллиса / А. Эллис. – СПб.: Питер, 1999. – 224 с.
102. Яковлева Н.Я. Психологическая помощь дошкольнику / Н.Я. Яковлева. – СПб.: «Валерии СПД», 2001. – 112 с.
103. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика / И. Ялом. – М.: Апрель Пресс, 2001. – 576 с.
104. Antas-Jaszczuk A. Явление депрессии у детей и молодежи в контексте установок родителей и опекунов / A. Antas-Jaszczuk // Spotkania ryskie. Zagadnienia pedagogiczno-psychologiczne w badaniach naukowych polsko-łotewskich / A. Antas-Jaszczuk., E Brodacka-Adamowicz., S. Nikitin (red.). - UPH Siedlce, 2013. - S. 121-133.
105. Antas-Jaszczuk A. Theoretical and practical aspects of creative work of an educator / A. Antas-Jaszczuk // Current Trends in Educational Science and Practice VI. International proceedings of scientific studies, UŽICE 2013, Serbia. - S. 53-61.
106. Antas-Jaszczuk A. Социотерапия – суть, формы и эффективность воздействия на примере социотерапевтических дневных комнат в Польше / A. Antas-Jaszczuk // Наукові записки Малої академії наук України: збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. - Випуск 6. – Київ. - С. 262-271.
107. Nazaruk S., Nikitin S. Функционирование ребенка с аутизмом в группе ровесников в государственном дошкольном учреждении / S. Nazaruk, S. Nikitin // Наукові записки Малої Академії Наук України. Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. – Київ, 2014. - Вип.6. -С. 271-284.

ГЛОСАРІЙ

Автономія – вихід із сценарію, що досягається при розкритті та відновленні трьох здібностей: до усвідомлення, спонтанності й близькості. Автономною вважається поведінка, мислення або відчуття, які є реакцією на реальність «тут і тепер».

АВС-схема – використовується для того, щоб допомогти клієнту в проблемній ситуації перейти з ірраціональних установок на раціональні.

Активне слухання – складне комунікативне вміння, сприйняття сенсу сказаного, що полягає в умінні слухати і співчувати співрозмовнику; в проясненні для себе інформації шляхом перефразування висловлювань співрозмовника; допомагає визначити проблеми клієнта і шляхи їх вирішення.

Активність – це здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення в своєму оточенні; це соціальна діяльність особистості, що виражає її самостійну, індивідуальну позицію; суб'єктне ставлення до діяльності.

Актуалізація – видобування з пам'яті засвоєного матеріалу (образів, рухів, думок, висловлювань тощо) із метою використання його при упізнаванні, пригадуванні чи безпосередньому відтворенні.

Акцентуація характеру – це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявні відхилення в психології й поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки, але межують з патологією.

Альтруїзм – можливість у процесі групової психокорекції допомагати один одному, робити щось для іншої людини.

Арт-терапія – напрям психотерапії, який об'єднує низку специфічних методів, що використовують засоби мистецтва для поліпшення емоційного стану, психічного та соматичного здоров'я.

Асоціація – відображення в свідомості зв'язків пізнавальних феноменів, коли уява про одне викликає появу думки про інше. Аналіз асоціації співрозмовника дозволяє глибше зрозуміти хід його думок.

Аутизм – занурення до світу особистих переживань, із послабленням або втратою контакту з дійсністю, втратою інтересу до реальності, відсутністю прагнення до спілкування з оточенням, бідністю емоційних виявів.

Аутогенне тренування – метод психічної саморегуляції, самонавіювання, самоналаштування психіки, заснований на використанні процесу релаксації; дозволяє керувати психічними і фізіологічними процесами свого організму.

Безумовне прийняття – це повне прийняття особистості клієнта, незалежно від того, що він говорить або робить.

Бібліотерапія – напрям арт-терапії, з якого в якості стимулюючого і розвиваючого матеріалу використовується книга (обрані тексти). У процесі читання книжок клієнт веде записи, аналіз яких допомагає об'єктивно оцінити власний стан. Список книжок психотерапевт підбирає відповідно до проблеми клієнта.

Біхевіоризм – це напрям у психології, центрований на вивченні поведінкових реакцій та їх детермінант.

Вербалізація – процес словесного вираження, перетворення на слова зорових образів або мислення «сновидінь» первинних процесів на словесне мислення свідомості. Психоаналіз є спробою вербалізації невербалізованого, оскільки його зміст – неусвідомлена психічна діяльність – невербальний за своєю сутністю, а вербальні формулювання тільки перекичують його.

Вербальна агресія – вияв негативних почуттів крізь форму (крик, вереск, сварка) і через зміст словесних відповідей (погрози, прокльони, лайка).

Витіснення – переклад психічного змісту зі свідомості в несвідоме і/або утримування його в несвідомому стані.

Відчуження – це психологічний захист у формі ізоляції, відособлення всередині свідомості особливих зон, які пов'язані з травматичними чинниками. У разі виникнення

розщеплення, дисоціації, мислення людини (за локальними суб'єктивними оцінками) стає відчуженим. При цьому деякі сукупності подій людина сприймає окремо, а зв'язки між ними не актуалізує і тому не аналізує. Тоді те, що відбувається сьогодні, неможливо зіставити з тим, що було вчора. Відчуження здійснює захист людини шляхом усунення «Я» від тієї своєї частини, яка провокує нестерпні переживання.

Візуалізація – властивість людської свідомості, здатність відтворювати видимі та невидимі образи візуального (зорового) ряду в своїй уяві.

Внутрішньоособистісний конфлікт – це конфлікт усередині психологічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів).

Гештальт-психологія – напрям психотерапії, який передбачає програму вивчення психіки за допомогою цілісних структур – гештальтів.

Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду.

Гра (у транзактному аналізі) – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, що охоплює тривалий ряд дій, які містять слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату, винагороду.

Групова згуртованість – це показник міцності, єдності та стійкості міжособистісних взаємодій і стосунків у групі, який характеризується взаємною емоційною привабливістю учасників групи та задоволеністю групою.

Група зустрічей (інкаунтер-групи) – психотерапевтична група, орієнтована на сприяння психологічному зростанню особистості; учасники групи у процесі спілкування вільно виражають свої почуття, сприймають почуття інших, сфокусовані на пошуку автентичності й відкритості у міжособистісних стосунках з оточуючими.

Групи підтримки – групи, метою яких є психологічна підтримка та допомога учасникам, які мають схожі проблеми.

Групова динаміка – це процес, в ході якого взаємодіють соціальні та психологічні детермінанти, які можуть здійснювати вплив на поведінку індивідів, що становлять цей колектив.

Групова згуртованість – утворення, розвиток і формування зв'язків у групі, які забезпечують перетворення ззовні заданої структури на психологічну спільність людей, психологічний організм, який живе за своїми нормами і законами відповідно до своєї мети і цінностей.

Групова психокорекція – це цілеспрямоване використання групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, враховуючи і психолога, з корекційною метою.

Групова рефлексія – комплексна, структурно-динамічна організація, до складу якої входять компоненти взаємодії, взаєморозуміння і взаємоузгодження. Для ефективного функціонування групової рефлексії потрібна реалізація партнерами двох стратегій: «єдність-інтеграція», «єдність-диференціація». Від індивідуальної рефлексії групова відрізняється як функція від ролі. Груповою рефлексією впливає з діалогічного спілкування суб'єктів.

Дебрифінг – одноразова неструктурована психологічна бесіда з людиною, яка пережила екстремальну ситуацію або психологічну травму. Метою дебрифінгу є зменшення психологічної травматизації шляхом пояснення людині, що з нею сталося і вислуховування її точки зору.

Директивна позиція – прийняття психологом ролі організатора і керівника психокорекційного процесу, покладання ним на себе відповідальності за досягнення мети психологічної корекції і дидактичність. Директивна позиція може поєднуватися з авторитарністю або партнерством при виборі мети психокорекції. Психолог займає директивну позицію в біхевіористичному напрямку психокорекції, при гіпнозі, позитивній психотерапії.

Дискусійна терапія – обговорення в групі соціальної проблеми чи життєвої ситуації клієнта з метою позитивного впливу на нього, використовуючи групову динаміку.

Дискусія – дослідження, колективне обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками, побудоване за певними правилами.

Дисоціація – психічний процес, механізм психологічного захисту. В результаті роботи цього механізму людина починає сприймати те, що відбувається з нею, так, ніби воно відбувається не з нею, а з кимось іншим. Така «дисоційована» позиція захищає від надлишкових, нестерпних емоцій.

Диспозиція – досить стійка схильність особистості до певного характеру і чіткої послідовності поведінкових актів.

Его – структурне і топографічне поняття, що належить до організованих частин психічного апарату, за контрастом із неорганізованим Ід. Его – це та частина Ід, яка видозмінилась під безпосереднім впливом зовнішнього світу, Его може називатися розумом і здоровим глуздом, на протигагу Ід, що містить пристрасть.

Его-стани – актуальний спосіб існування Я-суб'єкта.

Екстремальна ситуація – поняття, за допомогою якого надається інтегративна характеристика радикально або раптово зміненим обставинам, пов'язаним із особливо несприятливими або загрозливими чинниками для життєдіяльності людини.

Емоційне вигорання – негативне психічне явище, за якого відбувається емоціональне виснаження, динамічний процес, який виникає поетапно, у повній відповідності до механізму розвитку стресу.

Емпатія – здатність особи розуміти переживання іншої особи (зокрема, за мімікою) і співпереживати їй у процесі міжособистісних взаємин.

Загальна модель корекції – це система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому.

Заміщення – один із механізмів переходу несвідомих і неприйнятних для «Я» («над-Я») бажань у прийнятні форми.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – порушення нормального темпу психічного розвитку, коли окремі психічні функції (пам'ять, увага, мислення, емоційно-вольова сфера) відстають у своєму розвитку від загальноновизнаних психологічних норм для цього віку.

Зворотний зв'язок – це повідомлення, адресоване іншій людині про те, як її сприймають, що відчувають у зв'язку зі спільними взаєминами, які почуття викликає її поведінка.

Ідентифікація – важливий процес соціалізації особистості, процес і результат самоотождження з іншою людиною, групою, образом або символом (інтродекція) на основі встановлених емоційних зв'язків, а також включення їх до свого внутрішнього світу і прийняття як власних норм, цінностей і образів.

Імаготерапія – використання, з метою терапії, гри образами в умовах творення особистістю образу самої себе.

Імітаційна поведінка – наслідування психолога та інших успішних учасників групи клієнтом для навчання більш конструктивним способам поведінки.

Інтерперсональний вплив – отримання нової інформації про себе за рахунок зворотного зв'язку, що призводить до змін і розширення образу «Я».

Інсайт – це вид пізнання, що призводить до негайного вирішення чи нового розуміння наявної проблеми.

Ігротерапія – використання ігрових вправ (рольових, ситуаційних ігор, статичних, рухливих тощо) з метою створення сприятливих умов для особистісного зростання, зміни ставлення до власного «Я», підвищення рівня самосприйняття тощо.

Індивідуальна модель корекції – містить у собі визначення індивідуальних характеристик, знань про нові види діяльності та сфери життя людини; рівня психічного розвитку клієнта, його інтересів, типових проблем; виявлення провідних видів діяльності або проблем; особливості функціонування окремих сфер в цілому; складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони; дії головної системи для здійснення перенесення отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя певної людини.

Інтроєкція – захисний механізм психіки, при якому особа (суб'єкт) переймає судження, властивості, способи поведінки оточуючих (найчастіше – близьких людей, батьків).

Інтерпретація – це роз'яснення незрозумілого або прихованого для учасника тренінгу значення певних аспектів його переживань і поведінки.

Інtrarольовий конфлікт – конфлікт між роллю, яку необхідно грати і внутрішніми потребами особистості (рольовою Я-концепцією).

Інстинкт – сукупність вроджених тенденцій і прагнень, що виражаються у формі складної автоматичної поведінки.

Казкотерапія – напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє клієнту розвинути самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один із одним, що забезпечує умови для становлення їх суб'єктності.

Катарсис – реагування, емоційна розрядка, емоційне розвантаження, вираження сильних почуттів.

Контрперенесення – перенесення, яке виникає у психолога до клієнта. Сукупність несвідомих реакцій психолога на особистість клієнта і особливо на його перенесення. Правильна інтерпретація контрперенесення важлива для розуміння того, що відбувається в ході психоаналітичного процесу.

Конгруентність – узгодженість між тим, що психолог відчуває, думає і тим, як він поводить себе по відношенню до клієнта.

Континуум усвідомлення – вільне поточне формування гештальта; те, що представляє найбільший інтерес для особистості в цей момент часу.

Конформізм – пасивне, пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці, безапеляційне визнання існуючого стану речей, законів, норм, правил, безумовне поклоніння авторитетам, ігнорування унікальності поглядів, інтересів, уподобань естетичних та інших смаків окремих людей.

Конфіденційність – властивість не підлягати розголосу; довірливість, секретність, суто приватність.

Конфронтація – протистояння, протиборство, протиставлення соціально-політичних систем, воєнно-політичних союзів, окремих держав, різних соціальних сил усередині держави; протистояння, зіткнення ідеологічних систем.

Ко-тренерство – спільне ведення психокорекційної групи двома-трьома тренерами.

Класичне обумовлення – процес навчання, за умов якого раніше нейтральний стимул починає асоціюватися з іншим стимулом унаслідок того, що другий стимул супроводжує перший.

Лідерство – різновид влади, специфікою якої є спрямованість згори донизу, а також те, що її носієм виступає не більшість, а одна людина або група осіб.

Логотерапія – розмовна психотерапія.

Непряма агресія – дії, створені задля дискредитації іншої людини (плітки, злісні жарти), і ні на кого не спрямовані вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, гупання дверима тощо).

Малювання – творчий акт, що дозволяє клієнту відчути й зрозуміти самого себе, висловити вільно свої думки та почуття, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвинути емпатію, бути самим собою, вільно висловлювати мрії і надії.

Медитація – процес самозаглиблення з метою самовдосконалення, при якому людина залишається на самоті зі своєю свідомістю.

Метафора – визначення та вивчення одного шляхом звернення до образу іншого; використовується як свідомий терапевтичний прийом і завжди вживається оповідачами, щоб надати певну таємничість сказаному або «висловити невимовне».

Метод Ф. Александера – комплекс вправ, що допомагає людям правильно використовувати власне тіло, гармонійно залучати власні м'язи. В основі методу – думка про те, що у кожній людині протягом життя виробляються звички

неправильного використання свого тіла, що виражається в манері тримати поставу і рухатися, а, отже, неминуче призводить до додаткового надмірного навантаження на опорно-руховий апарат і є однією з основних причин порушення функціонування організму в цілому.

Метод вільних асоціацій – психоаналітична процедура вивчення несвідомого, у процесі якого клієнт вільно говорить про все, що спадає на думку, незважаючи на те, наскільки абсурдним або непристойним це може здатися.

Метод систематичної десенсибілізації – метод послідовного зменшення чутливості (чутливості) людини до предметів, подій або людей, які викликають тривожність, а, таким чином, і систематичне послідовне зменшення рівня тривожності стосовно цих об'єктів. Використовується також для вирішення труднощів у розвитку, коли їх основною причиною є неадекватна тривожність.

Мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення у мозку людини предметів об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Модальність – це певний аспект стимулу, що сприймається певною сенсорною системою; якість визначеності відчуттів. Модальність зумовлена будовою органів чуття і особливостями середовища, що впливає на них. Тип сенсорного рецептора, який активується стимулом відіграє основну роль у кодуванні модальності стимулу.

Музикотерапія – можливості музичного мистецтва в управлінні психічним станом людини, цей метод «лікує» не в буквальному клінічному значенні, а певним чином соціалізує людину.

М'язова релаксація – глибоке м'язове розслаблення, що супроводжується зняттям психічної напруги. Релаксація може бути як мимовільною, так і довільною, досягнутою в результаті застосування спеціальних психофізіологічних технік.

Напруженість у групі – протистояння учасників групи один одному, антипатія, конфлікти між ними, між учасником і керівником. Групове напруження пов'язане з внутрішнім напруженням індивідів. Групове напруження – спонукаючий фактор, який забезпечує невдоволеність і прагнення щось змінити. Важливим для розвитку групи і особистості в ній є динамічна рівновага між згуртованістю і напруженістю.

Недирективна позиція – за такої позиції психолог надає учасникам групи свободу у виборі тем і напряму дискусій, не впливає на динаміку дії, не нав'язує виконання норм. Використовуються переважно техніки віддзеркалення і класифікації. При цьому невизначеність висловлювань психолога сприяє підвищенню активності клієнта, вияву в його мові неконтрольованих та ірраціональних думок, почуттів, що є важливим із психодіагностичної і психокорекційної точки зору.

Невербальна комунікація – система немовленнєвих форм спілкування і взаєморозуміння людей. Реалізується інтонаційно-тембровими особливостями голосу (просодичні характеристики мови) і виразними рухами (жести, поза, міміка).

Навчальні групи – це групи тренінгу, метою яких є набуття і вдосконалення певних навичок.

Незавершений гештальт – це проблема, а людина, що знаходиться «в проблемі» не здатна усвідомити її, а, отже, зробити правильний вибір, визначити, яка з її потреб є домінуючою.

Несвідоме – зміст психічного життя, про присутність якого людина або не здогадується в цей конкретний момент, або не знає про нього протягом тривалого часу, або взагалі ніколи не знала. Виокремлюють два види несвідомого: передсвідоме і власне несвідоме.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – напрям у психотерапії та практичній психології, заснований на техніці моделювання (копіювання) вербальної і невербальної поведінки людей, які домоглися успіху в будь-якій галузі. Модель, побудована на комп'ютерній аналогії, де людський мозок – надпотужний комп'ютер, а індивідуальна психіка – набір програм. Будь-яка поведінка людини спирається на неврологічні процеси: за допомогою мови ми організуємо наші думки і дії,

спілкуємося; програми – способи, за допомогою яких людина організує власну психіку для досягнення необхідних результатів.

Опір – специфічна установка пацієнта на заперечення знань, одержаних у результаті інтерпретації несвідомого змісту і витіснених бажань.

Оперантна поведінка – поведінка, за якої індивід довільно впливає на зовнішнє середовище або здійснює певну дію.

Перенесення – психологічний феномен, що полягає в несвідомому перенесенні раніше пережитих (особливо в дитинстві) почуттів і взаємин, які стосувалися однієї особи, на іншу особу. Наприклад, на психолога під час психологічної роботи.

Перцепція – психічна функція, складний процес прийому і перетворення сенсорної інформації, що формує суб'єктивний цілісний образ об'єкта, впливає на аналізатори через сукупність відчуттів, ініційованих цим об'єктом. Як форма чуттєвого відображення предмета, перцепція містить розрізнення окремих ознак в об'єкті, виокремлення в ньому інформативного змісту, адекватного меті дії, формування чуттєвого образу.

Підсвідоме – психологічний термін, який позначає те, що погано усвідомлюється, оскільки знаходиться за порогом актуальної свідомості або взагалі їй недоступне.

Психіка – внутрішні інформаційні процеси та структури, які здійснюють орієнтування в зовнішньому світі, управління своїм станом і поведінкою. Внутрішній інформаційний простір, що робить людину адекватною для інших людей і життя.

Психічний детермінізм – закономірний перебіг психічних процесів, взаємозв'язок явищ психічного життя людини.

Психогімнастика – один із невербальних методів групової роботи, в основі якого лежить використання рухової експресії як головного засобу комунікації в групі.

Психоаналіз – метод психологічного аналізу, спрямований на тлумачення неврозів, комплексів та інших психологічних проблем. Психоаналіз – наука про несвідоме.

Психодрама – терапевтичний груповий процес, в якому використовується інструмент драматичної імпровізації для вивчення внутрішнього світу людини. Психодрама використовується в індивідуальній роботі з людьми (монодрама), а її елементи значно поширені в багатьох галузях індивідуальної та групової роботи з людьми.

Психодраматична група – група, в якій через рольову поведінку людьми краще усвідомлюються і ефективно вирішуються їх власні проблеми; усвідомлені ролі стають надбанням особистості та дозволяють їй добре адаптуватися до життя.

Психодраматична дія – етап, на якому обирається протагоніст, вислуховується його задум і тема, які будуть покладені в основу психодраматичної дії.

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

Психотерапія – система лікувального впливу на психіку і через психіку на організм людини.

Психологічне консультування – галузь практичної професійної діяльності психолога, пов'язана з наданням допомоги у вигляді рекомендацій щодо вирішення психологічних проблем тим людям, які її потребують.

Психологічна допомога – професійна допомога психолога у вирішенні психологічних проблем клієнта.

Психокорекційна група – це штучно створена мала група, об'єднана з метою міжособистісного дослідження, особистісного навчання, саморозкриття.

Поведінковий тренінг – спрямований на усвідомлення власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих засобів, прийомів спілкування. Основну увагу в такому тренінгу приділяють аналізу властивих індивіду патернів поведінки та виробленню нових, більш ефективних способів і прийомів спілкування.

Притча – коротка повчальна розповідь в алегоричній формі, що містить в собі моральне повчання (мудрість).

Програма – стереотипи поведінки і життєдіяльності в цілому, програма здійснюється шляхом закріплення досвіду проживання різних життєвих ситуацій, взаємодії з іншими людьми, самопрограмування та подолання стресових ситуацій і переживань.

Проективне малювання – один із методів групової психотерапії, який деякі автори не виокремлюють в самостійний метод, а включають до проективної арт-терапії. Основне завдання методу – отримати додаткову інформацію про проблеми клієнтів або групи в цілому, сприяти виявленню й усвідомленню проблем і переживань клієнтів, які важко вербалізуються.

Проекція – це тенденція переносити власні помилки і відповідальність за те, що відбувається всередині Я, на інших та навколишнє середовище.

Протагоніст – учасник, що знаходиться в центрі психодраматичної дії, який протягом сесії досліджує певні аспекти своєї особистості.

Професійна орієнтація – заходи, спрямовані на ознайомлення людини з її здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати їй обрати одну з найбільш доцільних професій із урахуванням потреб суспільства.

Рапорт – особливий психотерапевтичний контакт, який передбачає повне емоційне прийняття клієнта і емоційне підстроювання до нього.

Раціонально-емоційна терапія (РЕТ) – це спосіб діагностики ірраціональних переконань і систематичного заміщення їх раціональними уявленнями.

Релаксація – довільний або мимовільний стан спокою, розслабленості, пов'язаний з повним або частковим м'язовим розслабленням. Виникає внаслідок зняття напруги, після надмірних переживань або фізичних зусиль.

Ретрофлексія – означає «звернення на себе». При ретрофлексії межа між особистістю і середовищем зміщується в бік особистості.

Реципрокне гальмування – важливий механізм координаційної діяльності. Досить складна рефлекторна реакція, оскільки для неї необхідно, одночасно зі скороченням м'язів-згиначів робити розслаблення м'язів-розгиначів цієї ж кінцівки.

Ритуал – здійснювана у вигляді церемоніалу спільна діяльність умовного характеру, що несе в собі емоційний заряд і часто сакральний сенс.

Роль – це набір способів поведінки і виконуваних функцій, які вважаються доцільними та здійснюються в цьому соціальному контексті.

Розвиваючі групи – групи тренінгу, які дають можливість особистості зростати і розвиватися, опановувати інструменти для вирішення життєвих проблем.

Рольова гра – ефективне відпрацювання варіантів поведінки в тих ситуаціях, в яких можуть опинитися учасники тренінгу (наприклад, захист або презентація певних напрацювань, атестація тощо).

Самість – це організований і зв'язаний гештальт (образ), який постійно знаходиться в процесі формування по мірі зміни ситуації, шляхом безперервного процесу усвідомлення.

Самоаналіз – вивчення людиною самої себе, прагнення пізнати свій внутрішній світ, спроба проникнути в глибини власної психіки.

Самоідентичність – усвідомлення різних аспектів власного «Я» без конотації, згідно з якою це усвідомлення є виключно адекватним.

Сенситивність – характерологічна особливість людини, яка виявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються з нею, емоційна чутливість, емоційність.

Соціальна терапія – цілеспрямований процес практичного впливу відповідних державних структур, громадських організацій та об'єднань, у тому числі й релігійних, на конкретні форми прояву соціальних взаємин або соціальних дій.

Соціальний тренінг – це практика психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи, прикладний розділ соціальної психології, що

становить собою сукупність групових етапів формування умінь і навичок самопізнання, спілкування і взаємодії людей у групі.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – індивідуальний і груповий тренінг спілкування, що дозволяє істотно підвищити соціально-психологічну компетенцію людини: її психологічну чутливість, контактність, здатність до орієнтування в складних міжособистісних ситуаціях.

Спонтанність – мимовільність, характеристика процесів, які викликані не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами.

Страх – це емоційна реакція, що виникає у відповідь на лякаючий стимул.

Сублімація – психологічний захисний механізм, вияв несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх у витвори мистецтва, творчість.

Стимул (у біхевіоризмі) – вплив, що обумовлює динаміку психічних станів індивіда (позначається як реакція) і відноситься до неї як причина до слідства. В біхевіоризмі взаємини між стимулом і реакцією розумілися механістично: до стимулів відносилися переважно зміни середовища («зовнішні впливи»), а до реакцій – рухові відповіді організму.

Стимул – це спонування, ефект якого опосередкований психікою людини, її поглядами, почуттями, настроєм, інтересами, прагненнями.

Сценарій (у транзактному аналізі) – це «план життя, складений у дитинстві».

Танцювально-рухова терапія (ТРТ) – метод психотерапії, що відносять до категорії арт-терапії, в якому тіло є інструментом, а рух – процесом, що допомагає клієнтам пережити, розпізнати і виявити свої почуття і конфлікти.

Танцювально-рухова терапія П. Бернстайна – психодинамічно орієнтований підхід, який розглядає танцювальну терапію як засіб корекції незавершеного процесу розвитку.

Т-група (група навчання) – мала група, створювана для навчання базовим міжособистісним умінням: уміння розпізнавати і оцінювати індивідуальні, групові, міжособистісні проблеми; комунікативні вміння, розвиток самопізнання.

Телс – в психодрамі позначає двосторонній процес передачі емоцій між клієнтом і психологом.

Транзактний аналіз – напрям психотерапії, що поєднує структурний аналіз (теорія его-станів), власне транзактний аналіз діяльності та спілкування, заснований на понятті «транзакція» як взаємодії его-станів двох індивідів, аналіз психологічних «ігор», скриптоаналіз (аналіз життєвого сценарію).

Транзакція – це обмін діями між его-станами двох людей.

Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжособистісної взаємодії, комунікативних і професійних умінь.

Тренер – практикуючий психолог, який займається психологічним навчанням або розвитком особистості та реалізовує підхід здорової психології.

Тривожність – індивідуальна властивість особи, риса характеру, що виявляється у схильності до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією.

Увага – спрямованість психічної діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об'єкти або явища, які мають для людини певне значення при одночасному абстрагуванні від інших, у результаті чого вони відтворюються повніше, чіткіше, глибше, ніж інші.

Управлінські ігри – метод тренування професійних умінь менеджерів різного рівня.

Уява – здатність людини до побудови нових образів шляхом переробки психічних компонентів, набутих у минулому досвіді; процес психічного створення образу предмета або ситуації шляхом перебудови наявних уявлень. Частина свідомості особистості, пізнавальний процес, що характеризується високою мірою наочності й

конкретності. В уяві своєрідно і неповторно відображається зовнішній світ, відбувається образне передбачення результатів, які можуть бути досягнуті шляхом тих чи інших дій.

Федінг (згасання) – це поступове зменшення величини підкріплювальних стимулів.

Шерінг – це особливий вид розмови в колі, в якій прийнято говорити про свої почуття, викликані психодраматичною дією, і ділитися своїми історіями, спогадами. Його мета – усвідомлення почуттів, внутрішніх процесів, аналізування та закріплення досвіду, постановка цілей на майбутнє. Відбувається після вправи або на початку / наприкінці тренувального дня.

Я-концепція – цілісна, відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, пережита неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Містить когнітивний, емоційний і оцінно-вольовий компоненти.

Я-образ – сукупність чуттєвих і характерних образів власних дій відносно до самого себе та інших.

Практикум із групової психокорекції

Підручник

Олеся Олексіївна Прокоф'єва
Ольга Вікторівна Ковальова
Ганна Борисівна Варіна
Ольга Володимирівна Кочкурова

Практикум із групової психокорекції

Друкується в авторській редакції

Комп'ютерне верстання: Прокоф'єва О.О.
Коректор: Мажара Н.С.

ISBN

Підписано до друку 11.11.2020. Форма 60x84 1/16.

Папір офсетний. Наклад 100 примірників

Замовлення № 228

Видавець і виготовлювач ФОП Верескун В.М.

Видавничо-поліграфічний центр «Люкс»
м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 10. тел.: (0619) 44-45-11
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників
і розповсюджувачів видавничої продукції
від 11.06.2002 р. серія ДК №1125