

Кононова Марина Миколаївна

**ПРАКТИКУМ З ДИСЦИПЛІН «ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА
ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ» І «ОСНОВИ
ПСИХОТРЕНІНГУ ОСІБ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ»**

Навчально-методичний посібник

2020

УДК 159.98:37.043.2-056.2/.3(072.8)

К 64

Затвердила та рекомендувала до друку вчена рада Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 13 від 15. 05. 2020 року).

Автор:

Кононова М. М., доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Рецензенти:

К.В. Седих, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Н.О. Сайко, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кононова М. М. Практикум із дисциплін «Основи психокорекції та психоконсультації в умовах інклюзії» і «Основи психотренінгу осіб з тяжкими порушеннями мовлення»: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г.Короленка. 2020. 191 с.

У навчально-методичному посібнику представлено практикум з дисциплін «Основи психокорекції та психоконсультації в умовах інклюзії» та «Основи психотренінгу для осіб з тяжкими порушеннями мовлення», який є реалізацією *проектно-модульного підходу* до професійної підготовки майбутніх психологів, вчителів-дефектологів. Практикум подано у вигляді серії *воркшопів*, які складаються з *інформаційного* (інформаційні кейси, що містять матеріали, які розкривають теоретичні аспекти вивчення певної теми та слугують пошуковим орієнтиром для самостійного здобування знань) та *корекційно-розвивального* (завдання для практичного виконання: майндмеппінг, інтенсив з PowerPoint, завдання для групової роботи, круглі столи, дискусії, майстер-класи, тренінги, рольові ігри, педагогічний досвід, створення електронних засобів навчання, Інтернет-конференції, скрайбінг, міні-дослідження, SWOT-аналіз тощо) блоків.

ЗМІСТ

ПРАКТИКУМ З ОСНОВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ, ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТРЕНІНГУ.....	1
ПЕРЕДМОВА.....	4
МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ І ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	9
Воркшоп 1. «Психокорекція – один з основних напрямів психологічної допомоги».....	9
Воркшоп 2. «Основи групової психокорекційної роботи АСПП».....	38
Воркшоп 3. «Організаційно-методичні аспекти активного соціально-психологічного пізнання (АСПП)».....	48
Воркшоп 4. «Методи активного соціально-психологічного пізнання».....	63
Воркшоп 5. «Психокорекційні технології для дітей з проблемами у розвитку».....	77
Воркшоп 6. «Поняття психологічного консультування».....	101
МОДУЛЬ 2. ОСНОВИ ПСИХОТРЕНІНГУ ОСІБ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	115
Воркшоп 7. «Тренінг як форма колективної психокорекційної роботи».....	115
Воркшоп 8. «Підготовка, проведення та оцінювання тренінгу».....	129
Воркшоп 9. «Процес формування та розвитку тренінгової групи».....	142
Воркшоп 10. «Ведучий тренінгової групи».....	148
Воркшоп 11. «Методи навчання у тренінгу. Стилi викладання/навчання»..	160
Воркшоп 12. «Тренінг спілкування в корекції заїкання».....	168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	184

ПЕРЕДМОВА

*Скільки б ти не жив,
усе життя слід вчитися.*

Сенека

ПРАКТИКУМ З ОСНОВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ, ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТРЕНІНГУ

Практикум з дисциплін «Основи психоконсультації та психокорекції в умовах інклюзії», «Основи психотренінгу осіб з тяжкими порушеннями мовлення» передбачає вивчення низки дисциплін («Спеціальна психологія», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спецзаклади», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Основи корекційної роботи з основами інклюзивного навчання», «Психолого-педагогічна терапія і консультації», «Педагогічна допомога дітям раннього віку з фактором ризику» та ін.) і є прикладом реалізації *проектно-модульного підходу* до професійної підготовки майбутніх психологів, вчителів-дефектологів.

Структура вивчення дисциплін «Основи психоконсультації та психокорекції в умовах інклюзії», «Основи психотренінгу осіб з тяжкими порушеннями мовлення» майбутніми вчителями-дефектологами, психологами побудована таким чином, щоб можна було, спираючись на теоретичні знання, ознайомитися з основними напрямками психокорекційної, психоконсультативної і психотренінгової роботи, їх формами, методами та особливостями реалізації в освітньому процесі. Метою вивчення зазначених дисциплін є розкриття психологічних закономірностей психоконсультативного і психокорекційного впливу в різноманітних ситуаціях роботи практичних і спеціальних психологів в умовах психологічної служби в освіті (загальноосвітньої школи, дошкільного закладу та ЗВО); науково-теоретична і практична підготовка в галузі

психотренінгової діяльності; вироблення у студентів практичних умінь і навичок проведення психотренінгу осіб з порушеннями мовлення.

Акцент у практикумі доцільно здійснити на вивченні двох модулів.

У першому модулі «Основи психоконсультування та психокорекції в умовах інклюзії» розглядаються теоретичні та методичні основи психологічної консультації і теоретико-методологічні засади психокорекції. Студенти знайомляться із загальною парадигмою, концепціями та науковими школами у сучасній психокорекції, досягнення базової компетентності у цій галузі на основі розвитку загальної обізнаності, сформованості низки знань, умінь та навичок в аспекті практичної корекції засобами гри, арт-терапевтичної корекції та групової корекції за методом *активного соціально-психологічного пізнання (АСПП)*. Студенти мають засвоїти логіку розгортання психокорекційного процесу з урахуванням теоретико-методологічних напрацювань низки наукових шкіл.

Другий модуль «Основи психотренінгу осіб з тяжкими порушеннями мовлення» присвячений загальним положенням з теоретичних знань та методичних аспектів психотренінгової роботи: методологічні засади організації психологічних тренінгів; організаційно-методичні аспекти підготовки та проведення тренінгу; прийоми та засоби створення тренінгових технік. У модулі робиться акцент на актуальності питання корекції темпоритмічних порушень мовлення, що є важливим для майбутніх вчителів-дефектологів, оскільки кількість осіб, які страждають цією мовленнєвою патологією не знижується, а симптоматика й патогенез заїкання ускладнюються. Розглядається тренінг спілкування в корекції заїкання, а саме: тренінг спілкування в реабілітації підлітків і дорослих із заїканням; рольові ігри, що застосовуються в тренінгу спілкування для осіб з тяжкими порушеннями мовлення; тренінг сензитивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням; психотерапевтичні тренінги для осіб з мовленнєвими порушеннями.

Практикум з основ психокорекції, психоконсультування та психотренінгу передбачає використання низки інтерактивних методів навчання, покликаних розвивати самостійність студентів, креативність, прагнення здобувати знання упродовж усього життя, вдосконалювати професійну майстерність. Одним із дієвих методів професійного зростання майбутніх психологів, вчителів-дефектологів, на нашу думку, є *інтерактивні майстерні (Interactive workshop) або воркшопи*.

У нашому дослідженні *воркшоп (workshop)* розглядається як метод динамічного навчання студентів, яке відбувається завдяки їх власній активній роботі під керівництвом викладачів. Як слушно зазначає М. Скрипник, акцент при застосуванні цього методу здійснюється на отриманні динамічного знання, при цьому студенти самостійно визначають цілі навчання, розділяють з викладачем відповідальність за свій освітній процес і розвиток професійної компетентності. Динамічне знання, наголошує учений, – це, по суті, живе знання, яке майбутні вчителі-дефектологи отримують у процесі творчості, експериментування, високого ступеня самостійності. Саме такі знання стають частиною успішної майбутньої професійної діяльності й індикатором професійного зростання (Скрипник, 2013).

Слід погодитися з А. Толкачевим, що воркшопи – це певний мікст теоретичних презентацій, практичних занять та дискусії із запропонованих питань. Без сумніву, воркшопи можуть виконувати дійсно унікальні завдання. До основних з них можна віднести такі:

1. *Нові ідеї*. Воркшоп є майданчиком для реалізації нових ідей у студентських проектах.

2. *Інтерактив*. Забезпечення інтерактиву в межах стимулюючого заняття. Наприклад, ви формуєте трафік на сайт або блог, для цього випускаєте новину з інтерактивним написом «пред'явник пароля (талона або купона) має право участі на воркшопі або вебінарі».

3. *Командна робота.* Спосіб командоутворення в студентських групах. Зміцнення «командного духу» на довірчих, особистісних взаєминах, де багато нововведень, творчості, вражень, задоволення від виконаної роботи.

4. *Підвищення мотивації* як організатора, так і учасників.

5. *Спосіб «зворотний зв'язок»*, завдяки чому учасники діалогу краще пізнають один одного.

6. *Індивідуалізація.* Воркшоп у навчальній програмі здатний регулювати специфічні запити й очікування окремих студентів або їх груп.

7. *Нові технології.* Воркшоп – це інструмент впровадження нових технологій, який дає хороший імпульс в роботі.

8. *Інтерес.* Воркшоп здатний підвищити інтерес до навчальної дисципліни.

9. *Постійний розвиток.* Розвиток навичок і компетенцій студентів (Толкачев, 2016).

Для розробки плану воркшопу (рис. 1.) можна схематично визначити рушійні процеси цього заходу (вони вказані в колі) і визначити, в яких формах вони реалізуються (форми вказані в прямокутниках).



Рис. 1. Робочі процеси і форми їх реалізації на воркшопі

Загалом, використовуючи у процесі активізації професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів воркшопи, ми зорієнтовуємо студентів на колективні творчі справи, адже це, передусім, вияв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь і радість. Це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється й обговорюється всіма учасниками. Вона – творча, тому що на кожній стадії її здійснення і студенти, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання (Сисоєва, 2006).

Основні результати навчального посібника, його положення й висновки можуть бути використані під час розроблення навчальних планів та освітніх програм, підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів, дистанційних курсів, а також у професійній діяльності психологів, вчителів-дефектологів.

МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ І ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Воркшоп 1. «Психокорекція – один з основних напрямів психологічної допомоги»

План проведення воркшопу

1. Психологічна корекція та її види.
2. Теоретичні моделі психокорекційної практики.
3. Особливості складання психокорекційних програм (рис. 1.1).

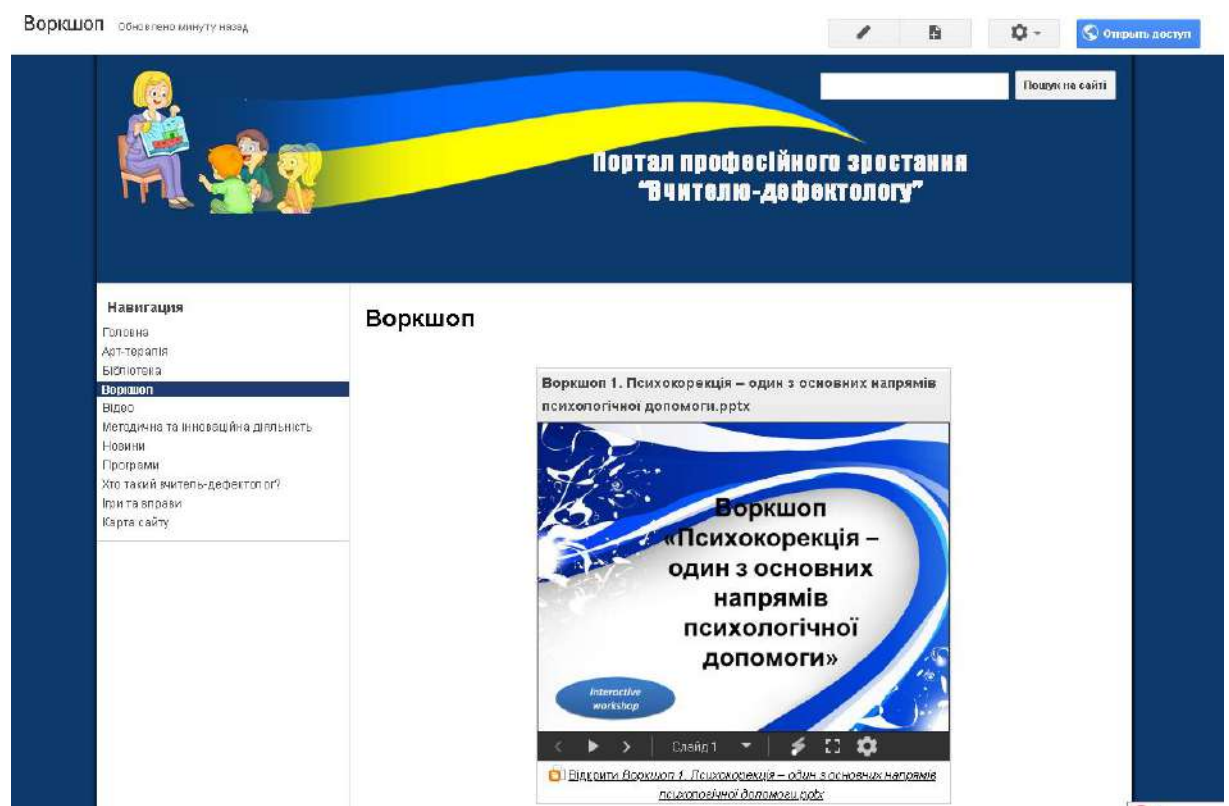


Рис. 1.1. Інформаційні матеріали до воркшопу на порталі професійного зростання «Вчителю-дефектологу»

<https://sites.google.com/site/teacherdefectologist/home>

Активізація роботи зі студентами розпочинається із самостійного пошуку інформації в Інтернеті (рис. 1.2):

– *Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник —К.: Либідь, 2005. - 400 с.*

- Осипова А. А. *Общая психокоррекция: учебное пособие* / А. А. Осипова. — М. : Сфера, 2002. — 510 с.
- Яценко Т. *Психологічні основи групової психокорекції* / Т. Яценко. — К. : Либідь, 1996.
- Яценко Т.С. *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб.* — К. : Вища шк., 2004. — 679 с.
- *Інтернет-ресурси*

Воркшоп 1. Психокорекція – один з основних напрямів психологічної допомоги.pptx

Робота в Інтернеті

Самостійний пошук інформації:
психокорекція, психокорекційні технології, психокорекційний процес, психокорекційна ситуація

Інформаційні ресурси:

- Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник —К.: Либідь, 2005. - 400 с.
- Осипова А. А. *Общая психокоррекция: учебное пособие* / А. А. Осипова. — М. : Сфера, 2002. — 510 с.
- Яценко Т. *Психологічні основи групової психокорекції* / Т. Яценко. — К. : Либідь, 1996.
- Яценко Т.С. *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб.* — К. : Вища шк., 2004. — 679 с.
- *Інтернет-ресурси*

Слайд 3

Відкрити Воркшоп 1. Психокорекція – один з основних напрямів психологічної допомоги.pptx

Рис. 1.2. Завдання для самостійного пошуку інформації в Інтернеті

1. Психологічна корекція та її види

Інформаційний блок

Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу (Осипова, 2002).

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

Психологічну корекцію можна розглядати у двох планах: в широкому – як комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення в дітей недоліків у розвитку, і у вузькому – як метод психологічного впливу, спрямований на розвиток психічних процесів і функцій в дитини і гармонізацію розвитку її особистісних властивостей (Олійник, 2010).

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

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

Психокорекційна ситуація включає 5 основних елементів:

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

З розвитком практичної психології поняття «корекція» стало все ширше використовуватися у віковій психології і психологічній допомозі не лише дітям з проблемами у розвитку, але і з нормальним психічним розвитком. Розширення сфери використання психологічної корекції в роботі із здоровими дітьми обумовлене наступними причинами:

– Активним впровадженням в систему навчання нових освітніх програм, успішне засвоєння яких вимагає максимального розвитку творчого та інтелектуального потенціалу дитини.

– Гуманізацією процесу освіти, яка неможлива без диференційного підходу до навчання дитини і вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного учня і, у відповідності із цим, різноманітних способів психолого-педагогічної корекції.

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

Незважаючи на широкий спектр застосування поняття психологічної корекції, існують розбіжності відносно її використання. Наприклад, деякі автори розглядають психологічну корекцію як спосіб профілактики нервово-психічних порушень в дітей (Співаковська, 1988). Інші розуміють її як метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини (Бурменська, Караванова, Лідерс, 1990), чи як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини (Немов, 1993).

Питанням психолого-педагогічної корекції осіб з вадами здоров'я займаються такі провідні вчені, як Є. Клопота, В. Липа, М. Матвєєва, В. Синьов, Є. Синьова, О. Хохліна, А. Шевцов та багато інших.

Як зазначає Є. Синьова: «Корекція є специфічним і дуже важливим завданням спеціальних навчальних закладів, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів. Корекційна робота пов'язана з навчанням і вихованням дітей і пронизує всю систему діяльності спеціальних закладів. Найважливішим у корекційній роботі є забезпечення усвідомленого, активного, зацікавленого та самостійного (що не виключає, звичайно, необхідної педагогічної допомоги) виконання дітьми різноманітних ігрових, навчальних та трудових завдань в умовах спеціальної організації їх предметно-практичної, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності з урахуванням типологічних особливостей розвитку різних категорій аномальних дітей, їх вікових особливостей, індивідуальної специфіки розвитку кожної дитини» (Синьов, Коберник, 1994).

Ефективність психокорекційної роботи багато в чому залежить від формування адекватного уявлення про себе людей із обмеженими фізичними

можливостями.

Формування адекватного уявлення про себе забезпечується ґрунтовною проробкою таких *складових*:

- 1) усвідомлення свого дефекту;
- 2) прийняття свого дефекту;
- 3) оцінка власних можливостей і внутрішніх ресурсів;
- 4) переосмислення своєї життєвої позиції;
- 5) включення нового уявлення про себе в систему повсякденної

життєдіяльності особистості (Максимова, Манілов, Грись, 2012).

Нині науковцями в сфері спеціальної психології розробляються різноманітні корекційно-розвивальні програми, які стосуються пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сфер психіки дітей з обмеженими можливостями, формування соціальних навичок взаємодії, програми, направлені на формування розуміння здоровими людьми проблем осіб з вадами здоров'я і таке інше.

Види психокорекції

Психокорекційні заходи можна класифікувати:

1. *За характером спрямованості*: симптоматичну; каузальну.

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

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

2. *За змістом* розрізняють корекцію: пізнавальної сфери; особистості; афективно-вольової сфери; поведінкових аспектів; міжособистісних відносин; внутрішньогрупових взаємовідносин (сімейних, подружніх, колективних); дитячо-батьківських відносин.

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

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

3. За *формою роботи з клієнтом* розрізняють корекцію: індивідуальну; групову; у закритій природній групі (сім'я, клас); у відкритій групі клієнтів зі схожими проблемами; індивідуально-групову (змішана група).

Індивідуальна психологічна корекція вибирається в наступних випадках:

- якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер, наприклад, недорозвинення пізнавальних процесів у дітей з психічним недорозвиненням і затриманим розвитком;
- якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі з яких-небудь причин, а саме: недостатній соціальний досвід, важкий фізичний дефект, негативне відношення батьків до групової взаємодії дитини;
- якщо у дитини або підлітка спостерігаються виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість в собі.

Індивідуальна форма психологічної корекції в основному використовується в роботі з дітьми, які мають важкі форми психічного недорозвинення, виражені парціальні форми затриманого розвитку, глибокі афективні порушення у дітей з дисгармонійним, потвореним і пошкодженим розвитком.

Групова форма психологічної корекції включає цілеспрямоване використання усієї сукупності взаємодій і взаємовідносин між учасниками групи в корекційних цілях. Психокорекційна група є штучно створеною малою групою, в якій дитина або підліток відбивають свій комунікативний потенціал і проблеми. Група для дитини і підлітка виступає як модель реального життя, де вона проявляє ті ж стосунки, установки, цінності, емоційні і поведінкові реакції.

Групова психологічна корекція сфокусована на трьох складових самосвідомості:

- самопізнання (когнітивний блок);
- відношення до себе (емоційний блок);
- саморегуляція (поведінковий блок) (Осіпова А., 2000).

Завданням когнітивного блоку являється: усвідомлення дитиною і підлітком своїх інтелектуальних, особових і емоційних ресурсів.

Емоційний блок відповідає за формування у дитини і підлітка позитивного емоційного відношення до себе; переживання в групі і усвідомлення дитиною і підлітком минулого емоційного досвіду; отримання нових емоційних переживань в групі.

Поведінковий блок задіюється в процесі подолання неадекватних форм поведінки; розвитку і закріплення нових форм поведінки.

Слід зазначити, що групова психокорекція вирішує ті ж завдання, що і індивідуальна, але за допомогою інших засобів. Головна їх відмінність полягає в тому що групова психокорекція більшою мірою акцентує увагу на міжособистісних проблемах дитини і підлітка, а індивідуальна на внутрішньоособистісних проблемах.

4. За наявністю програм: програмовану; імпровізовану.

5. За характером керування коригуючими впливами: директивну; недирективну.

6. За тривалістю: надкоротку (хвилини, часи, вирішення актуальних ізольованих проблем, конфліктів); коротку, або швидко (декілька годин, днів – запускає процес виміру, який продовжується після завершення зустрічі); тривалу (місяці, в центрі уваги – особистісний зміст проблеми); довготривалу (продовжується роки, зачіпає сфери свідомого і несвідомого. Багато часу приділяється досягненню розуміння суті переживань. Ефект розвивається поступово, носить тривалий характер.

7. За масштабом вирішувальних задач розрізняють корекцію: загальну та спеціальну. Загальна передбачає заходи загальнокорекційного порядку, що

нормалізують спеціальне мікросередовище клієнта, які регулюють психофізичне, емоційне навантаження у відповідності з віковими та індивідуальними можливостями. *Спеціальна* – комплекс прийомів, методик і організаційних форм роботи з клієнтом чи групою клієнтів, які є найбільш ефективними для досягнення конкретних задач формування особистості, окремих її властивостей чи психічних функцій, що проявляються у девіантній поведінці і ускладненій адаптації (невпевненість, агресивність, тривожність, аутичність, схильність до стереотипів, конфліктність). Спеціальна корекція виправляє наслідки неправильного виховання, що порушило гармонійний розвиток, соціалізацію особистості.

Корекційно-розвивальний блок

Створення ментальної карти за першим пунктом плану «Психологічна корекція та її види» (рис. 1.3).

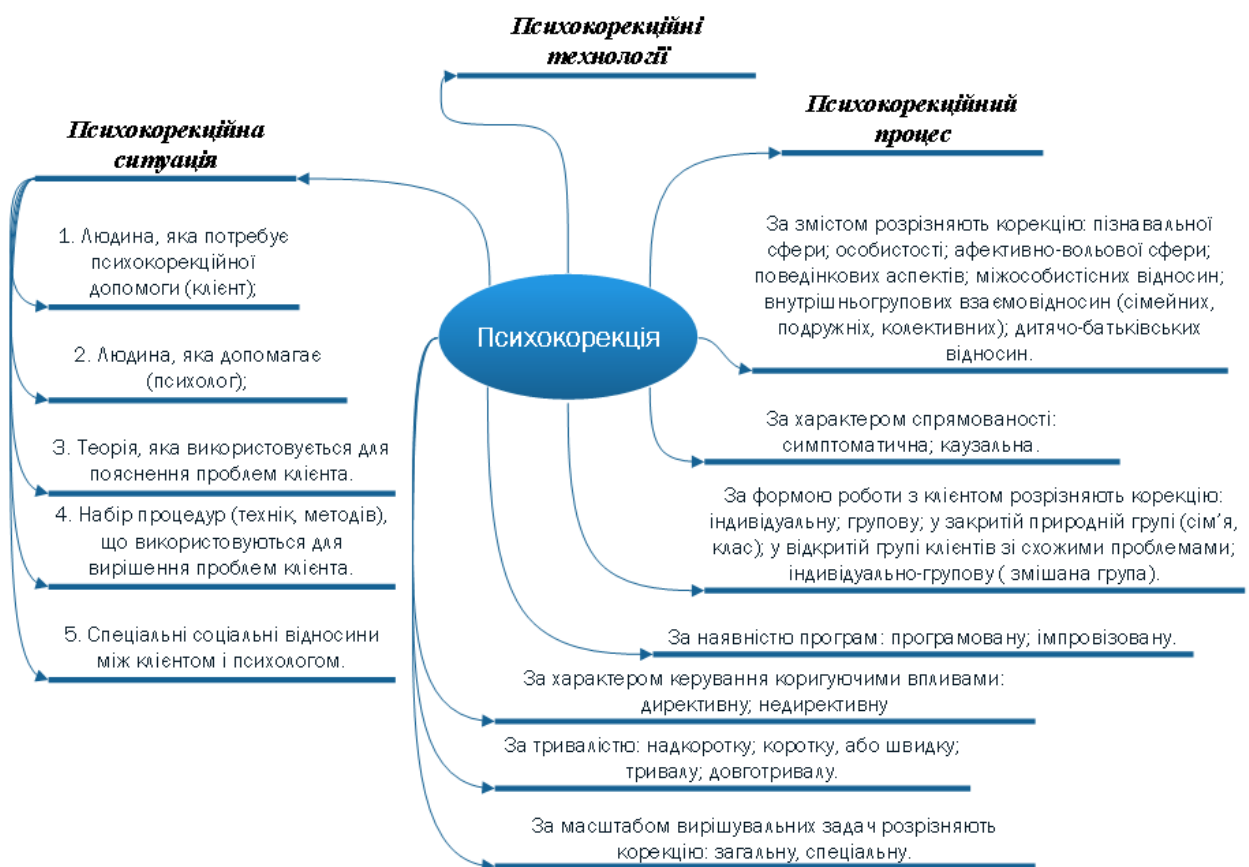


Рис. 1.3. Ментальна карта «Психокорекція»

2. Теоретичні моделі психокорекційної практики

Інформаційний блок

1. Психодинамічний напрям

Термін «психодинаміка» був введений у 1918 році Р.Вудвортсом. У центрі психодинамічного підходу знаходяться питання, пов'язані з динамічними аспектами психіки, тобто мотивами, захопленнями, бажаннями, внутрішніми конфліктами, існування і розвиток яких забезпечують функціонування і розвиток особистісного «Я». Головним завданням психоаналізу є доведення до свідомості клієнта конфліктної ситуації, пов'язаної з неприйнятністю для нього несвідомих захоплень. Усвідомлення наявності несвідомих імпульсів і самої конфліктної ситуації – шлях вирішення цих конфліктів (Максимова, Манілов, Грись, 2012).

Практика психоаналітика базується на його власних суто інтимних процесах. Основи психоаналітичної техніки, які заклав Фрейд в своїх роботах більш ніж 80 років тому досі є основою психоаналітичної практики. Нічого принципово нового в техніку психоаналізу за цей період часу, не дивлячись на велику кількість робіт, внесено не було.

Відомо, що Фрейд почав свою практику з гіпнозу. Потім використав гіпноз в цілях катарсису. Згодом відмовився від гіпнозу і перейшов до інтерпретації спонтанної вербальної продукції пацієнта. Зародилася процедура вільних асоціацій, яка є основним методом отримання інформації від пацієнта в ході психоаналітичного лікування. Так само, як інтерпретація цієї інформації є найбільш важливим інструментом аналітика. Поступово у Фрейда склалося уявлення, що в кожному пацієнті існує якась сила, що чинить супротив лікуванню, зберігаючи потаємні думки. Мета одна – захист. Завдання психотерапевта – подолати протидію (Фрейд, 1989).

Психоаналіз стверджує, що причиною неврозу є невротичний конфлікт між Ід та Его. Невротичний конфлікт – це несвідомий конфлікт між бажанням – Ід, який прагне до розрядки, і захистом – Его, що перешкоджає розрядці чи не допускає її до свідомості (Соловйова, 2008).

Цілі корекції у психоаналізі.

Основною ціллю корекції виступає допомога клієнту в розумінні і усвідомленні ним причин його поганого пристосування до реальності і надання йому допомоги у можливості адаптації до неї.

Корекційна робота психоаналітика будується на двох основних напрямках (Бурлачук, Грабская, Качарян, 1999):

1. Робота з клієнтом над усвідомленням неусвідомлюваного і прийняття клієнтом адекватної і реалістичної інтерпретації.
2. Робота з клієнтом по підсиленню його «Его» для побудови більш реалістичної поведінки.

Основні вимоги до особистості психолога: невмішування, відстороненість, нейтралітет, особистісна закритість. Вміння і здібність витримати «перенос», тонка спостережливість і здібність до адекватних інтерпретацій.

Усвідомлення власних проблем, реакцій і їх можливого впливу на клієнта. Обов'язковою умовою професійної підготовки психоаналітика є проходження тривалого курсу психоаналізу.

Вимоги і очікування від клієнта:

1. прийняття самої концепції психоаналізу;
2. повна відкритість і готовність до тривалого періоду спільної роботи;
3. клієнт бере на себе зобов'язання утримуватися від різких змін в особистому житті протягом курсу психоаналізу.

Техніки. Психоаналіз полягає в пошуку прихованих джерел хвороби у просторі несвідомого і психологічної допомоги людині в усвідомленні і переоцінці переживань, які тривожать (Олійник, 2010).

Класичний психоаналіз включає в себе 5 базисних технік:

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

5) Аналіз переносу.

1. *Метод вільних асоціацій* полягає в тому, що психолог-аналітик пропонує клієнту висловлювати будь-які пропозиції, які з'являються в клієнта і відображають його переживання. Для консультанта важливі наступні моменти:

- Зміст висловлювань;
- Послідовність висловлювань;
- Блокування висловлювань.

2. *Тлумачення сновидінь*. Фрейд неодноразово підкреслював, що сновидіння не випадкові і не хаотичні, а є способом виконання нереалізованих бажань. При аналізі сновидінь Фрейд вважає необхідним дотримуватися правил:

а) Не звертати увагу на зовнішній зміст сновачення.

б) Сновачення потрібно розбивати на елементи, кожен з яких досліджується окремо. При цьому пацієнта просять «пояснювати» кожен елемент сновачення першими ж словами, які приходять в голову, тобто вільно асоціювати.

в) Під час аналізу сновачень психолог повинен набратися терпіння і почекати, поки «Приховане, дійсно несвідоме не виникне саме». При аналізі сновачень психолог наштовхується на супротив, особливо коли мова йде про речі, з точки зору клієнта малозначимі, або про які незручно говорити. Але саме ті думки, які клієнт прагне подавити є найбільш важливими для відкриття несвідомого.

Ключом до розшифрування прихованого змісту сновачень Фрейд вважав символи, які своїми коріннями заглиблені в міфологію, антропологію, мовознавство, в якійсь мірі уніфіковані і придатні для розшифрування будь-яких сновидінь в різних людей (Фрейд, 1989).

Крім сновачень матеріалом для аналізу несвідомого можуть бути фантазії. Особливо часто фантазії зустрічаються в дітей і підлітків.

Методика. Пацієнт за пропозицією лікаря записує всі, які приходять в

голову фантазії. В подальшому на «випадково» задане запитання можна отримати тлумачення цих фантазій. Психотерапевти Д. Коган і В. Файбушевич (1932) застосовували метод фантазії з допомогою малюнків і листівок. Хворому пропонувалося за власним вибором знайти 10-15 художніх листівок і показати їх психотерапевту. Вже саме знайомство з відібраними листівками нерідко характеризує спосіб мислення, смак та інтереси пацієнта. Потім із загальної маси листівок відбирають 2-3, передають їх знову пацієнту з проханням описати їх зміст. Листівки провокують фантазії, а фантазії відкривають шлях до несвідомого пацієнта.

3. *Інтерпретація* представляє пояснення незрозумілого чи прихованого для клієнта значення деяких аспектів його переживання чи поведінки. При цьому неусвідомлювані феномени стають усвідомлюваними.

4. *Аналіз чинення опору*. Основні функції цієї техніки – забезпечити усвідомлення клієнтом своїх «Его»-захисних механізмів і прийняти необхідну конфронтацію по відношенню до них, враховуючи, що саме супротив «Его» є головною перешкодою усвідомлення особистісних проблем.

5. *Зміст аналізу переносу* полягає в знаходженні справжніх психоемоційних основ, зафіксованих форм поведінки, інтерпретації їх і тим самим допомоги в їх пропрацюванні і викоріненні.

2. Клієнт-центрований підхід К. Роджерса

Ця модель ґрунтується на припущенні, що люди мають уроджені прагнення до повної реалізації свого потенціалу. Відповідно до поглядів К. Роджерса, людина володіє всією необхідною компетентністю, щоб вирішувати виникаючі перед нею проблеми і спрямовувати свою поведінку потрібним чином. Але ця здібність може розвиватися тільки в контексті соціальних цінностей, в якому людина отримує можливість встановлювати позитивні зв'язки. Поняття клієнт-центрованого підходу «поле досвіду», «Я-реальне», «Я-ідеальне», «тенденція до самоактуалізації», «самість» (цілісність, що включає в себе тілесний і символічний, духовний досвід)

(Роджерс, 2012, Осука, 2015).

Умови, необхідні для створення сприятливого психологічного клімату у взаємодії «психолог – клієнт»:

1. Безумовне позитивне ставлення психолога до почуттів клієнта;
2. Емпатія. Психолог прагне побачити світ очима клієнта.
3. Аутентичність.
4. Утримання від інтерпретацій повідомлень клієнта чи від підказки рішень його проблем. Виконує функцію дзеркала, що відображають почуття і думки клієнта та формулює їх по-новому.

У групі створюються максимально сприятливі умови для самодослідження в собі таких аспектів, в які раніше не сягала свідомість. Атмосфера такої групи характеризується відкритістю, чесністю, можливістю вираження будь-яких почуттів, незалежно від їхньої валентності, взаємною увагою, підтримкою, щирістю, що іменується теоретиками безумовним позитивним ставленням (Яценко, 1996).

Роль керівника такої групи, перш за все, полягає у виробленні психологічної захищеності й підтримки членів групи, у створенні умов для ефективного спілкування на площині спонтанності, щирості та взаємоприйняття одним одного без осуду й оцінок. Підґрунтям таких стосунків є емпатія. Активність керівника проявляється в уважному, емпатійному слуханні, без оцінок у чорно-білих категоріях, відображаючи поведінку членів групи аби вони могли робити для себе висновки, допомагаючи їм у цьому професійними інтерпретаціями та роз'ясненнями (Богданович, 1995).

3. Поведінковий напрям

Поведінковий напрямок в психокорекційній роботі бере свій початок з робіт Д. Вольпе і А. Лазаруса (сер. 50-х – поч. 60-х років), хоча коріння відходить в біхевіоризм Д. Уотсона і Е. Торндайка.

У основі даного напрямку виділяють такі психологічні вектори:

1. Роботи Д. Вольпе, А. Лазаруса, основані на ідеях І. Павлова і

С. Холла.

2. Теорія оперативного навчання Б. Скіннера.

Оперативні методи можуть бути використані для вирішення наступних завдань: формування нового стереотипу поведінки, якого раніше не було в поведінковому репертуарі людини (наприклад, поведінка самостверджуючого типу в пасивної дитини, елементи спільної гри у сором'язливої дитини); закріплення (підсилення) вже існуючих в репертуарі клієнта соціально бажаного стереотипу поведінки. Для вирішення цього завдання використовуються контроль стимулу, позитивне і негативне підкріплення (Олійник, 2010).

4. Трансактний аналіз Е. Берна

Сучасний трансактний аналіз включає в собі теорію особистості, теорію комунікацій, аналіз складних систем і організацій, теорію дитячого розвитку. В практичному застосуванні він представляє собою систему корекції як окремих людей, так і подружніх пар, сімей, різних груп. Структура особистості по Берну, характеризується наявністю трьох станів «Я»: «Родич», «Дитина», «Дорослий» (Мушкевич, Чагарна, 2017).

Трансактний аналіз включає:

- ◆ Структурний аналіз – аналіз структури особистості.
- ◆ Аналіз трансакцій – вербальних і невербальних взаємодій.
- ◆ Аналіз психологічних ігор, прихованих трансакцій.
- ◆ Аналіз індивідуального життєвого сценарію, якого людина мимовільно дотримується.

Головна ціль корекції – допомогти клієнту в усвідомленні своїх ігор, життєвого сценарію, «его – станів» і при необхідності прийняття нових рішень, які відносяться до життєвих стратегій. Сутність корекції полягає в тому, щоб звільнити людину від виконання нав'язаних програм поведінки і допомогти їй стати незалежною, спонтанною, здібною до повноцінних стосунків і близькості.

Кінцева мета – досягнення автономії особистості, визначення своєї власної долі, прийняття відповідальності за свої вчинки і почуття. Завдання психолога – *забезпечити необхідний інсайт*.

Техніки. Техніка сімейного моделювання включає в себе елементи психодрами і структурного аналізу «єго – стану». Учасник групової взаємодії відтворює свої трансакції з моделлю своєї сім'ї. Проводиться аналіз психологічних ігор, ритуалів, позицій в спілкуванні, сценарію.

5. Екзистенційно-гуманістична модель

У відповідності з цією моделлю стан людини має розглядатися з точки зору мети, вибору свободи й відповідальності. Представники цієї моделі вважають, що люди визначають себе, відчують свою гідність у залежності від наявності можливостей вибору і його реалізації в діях. Вихідна позиція полягає в тому, що люди потенційно мають здатність розширити свою самосвідомість, а це веде їх до більшої свободи й відповідальності через переборення екзистенційних тривог і страхів. У цій моделі підкреслюється, що тривога є функцією усвідомлюваного вибору, пошуку значень і цінностей. У контексті даної теорії визнаними є факти, що людина самотня, фокусується увага на актуальності зв'язку людини з людиною, на важливості розуміння смерті для підкреслення значущості життя, важливості самоактуалізації (самореалізації), на суб'єктивності внутрішнього світу людини (Мушкевич, Чагарна, 2017).

Роль керівника такої групи в стимулюванні її членів до рефлексії та розуміння суб'єктивного, неповторного світу іншої людини й до встановлення аутентичних (справжніх) контактів.

Керівник акцентує увагу на актуальному, на тому, що екзистенційно-гуманістичні теорії іменують принципом «тут і тепер». Психотерапія ґрунтується на зміні ставлення до травмуючих факторів, на визначенні мети життя.

6. Гештальт-модель

Ця модель групи має на меті надання допомоги людям в актуалізації незавершених справ дитинства. Акцент робиться на визнанні особистої відповідальності суб'єкта за все те, що він робить і думає. Проговорювання душевних травм дитинства в такій групі підміняється моделюванням і психодрамою, щоб суб'єкт пережив їх заново, «занурився в них», вивчив причини таких травмуючих переживань і розв'язав свої проблеми.

Метою такої групової роботи є забезпечення внутрішньої цілісності «Я» суб'єкта шляхом прийняття в собі деяких, до того відчужуваних, частин психіки. Завдання керівника полягає не в тому, щоб пояснювати (трактувати) поведінку членів групи, а в тому, щоб допомогти їм визначити емоційні моменти свого досвіду, пов'язані з певними незавершеними справами, які негативно впливають на актуальну поведінку. Велика увага при цьому звертається на трактування власної поведінки самими учасниками психокорекції. Всі гештальт-вправи зорієнтовані на посилення рівня усвідомлення власної поведінки, її причин, що зумовлює надалі конструктивні зміни поведінки (Гронский, Долгополов, Ефимкина, 2001, Демидова, 2013).

7. Феноменологічний підхід до психокорекції

Відомо, що поняття «феномен» грецького походження, воно означає явище, що виникає в свідомості суб'єкта й не завжди адекватно відображає об'єктивну дійсність. Представником цього підходу в контексті групової психокорекції є Антоніо Менегетті, праці якого останнім часом перекладені російською мовою. А. Менегетті довго був священником і мав змогу вивчати внутрішній світ людини. Пізніше захопився груповою психотерапією й працював у царині психоаналізу. Йому близькі позиції К. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу, Е. Фромма та інших. У полі його зору – феноменальний план бачення людини, план буття – «онтос». Свої вчення А. Менегетті назвав онтопсихологією («логос» - дослідження) (Маслоу, 1999, Юнг, 1993, Яценко, 2006).

Онтопсихологія виникла в клінічних умовах і засвідчила себе як ефективна методика лікування неврозів, а також відкрила в кожній людині енергетичне ядро, що створюється власною волею й проявляє себе в усіх процесах життєдіяльності. Це ядро називаються «ін-се» (сутність у собі). Ін-се – це невидима душа людини, форма свідомості, присутня в реальності кожної особистості. Менегетті показує, що соціалізація особистості здійснюється зі шкодою для її ін-се. Тому ін-се, хоч і є єдиною реальною силою, майже не проявляє себе зовні. Людина перетворюється на виконавця певних функцій, проте її постійними супутниками залишаються смуток і тривога. Людина несе в собі суперечність: між вимогами буття й вимогами соціуму.

Онтопсихологія дійшла висновку, що психіка людини досить хибно програмується, і знайшла ключі до розуміння характеру програмованості людської психіки. Секрет полягає в наявності «монітора відхилення». Цей механізм запрограмований і сприймається свідомістю людини як проекція її власної реальності. За переконанням Менегетті, лише свідомо-логічне «Я» (стадія, на якій людина приймає рішення, важливі для життя) - є свідомою сферою. Решта – сфера підсвідомого. Звідси висновок, що впливає з цієї теорії - люди є продуктом власної підсвідомої сфери.

Коли врахувати, що в процесі соціалізації людина віддаляється від своєї справжньої природи, то цілком очевидно, що її поведінка є продуктом компромісу між «монітором відхилення» й ін-се (сутністю в собі). Важливо, що особистість стає свідомою вже після того, як її сформовано іншими особистостями. Коли людина міркує про своє «Я», вона перебуває під пресом вражень від школи, батьків, вулиці, першого середовища психологічної взаємодії. Менегетті говорить, що про справжнє «в собі» (тобто те, що стосується ін-се) можна дізнатися лише шляхом психотерапії. Будь-якій людині досить шести місяців для пізнання себе (під керівництвом онтопсихолога), щоб встановити контакт з власним ін-се й творчо побудувати власну особистість.

Онтопсихолог зорієнтований у груповій чи індивідуальній роботі на вичленування особливостей викривлень свідомості (породжуваних «граткою» – «монітором відхилень») і відділення привнесеного соціумом від справжнього, первозданного.

Особливу увагу онтопсихологія приділяє аналізу сновидінь, вважаючи, що сон – це рентгенівський знімок людини, яка ного бачить. Її засновником створено словник образів сновидінь, а їх інтерпретацію названо імагогікою. Поняття імагогіка ширше за поняття інтерпретація сновидінь. Воно передбачає спільність зусиль психолога й клієнта, його можна трактувати як «веду образ», «керую виникненням образів у клієнта».

Имагогіка - означає прагнення проникнути в ключові коди або символи, що охоплюють існування якихось давніших історичних культур, міфів та інше. Але, щоб проникнути туди, необхідно бути незалежним від звичних моделей пам'яті й дослідження з жорстко-фіксованою моделлю очікуваних результатів, від кам'яної застиглості прогнозів. А. Менегетті формулює важливу тезу: нічний розум не може вважатися міркою, за якою встановлювалися б межі реальності. Коли врахувати, що розум пов'язаний зі свідомістю, то завжди є реальність, якої він не бачить і навіть відчужує. Имагогіка дає змогу дістатися до того, що складає особистісну цілісність (Менегетті, 2006).

Корекційно-розвивальний блок

Метод ПРЕС (PRES — Position, Reason, Example, Solution)

«Теоретичні моделі психокорекційної практики»:

1. **Позиція** (Я вважаю, що ...)

(висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваш погляд).

2. **Обґрунтування** (Так є, тому, що...)

(наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції).

3. **Приклад** (Наприклад, ...)

(наведіть факти, які демонструють ваші докази, вони підсилять вашу позицію).

4. Висновки (Отже (тому), я вважаю...)

(узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто, це є заклик прийняти вашу позицію).

3. Особливості складання психокорекційних програм

Інформаційний блок

Завдання психокорекційних програм:

- Корекційна робота з дитиною повинна будуватися не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. При цьому необхідно проводити корекційну роботу як із самою дитиною по зміні її окремих психологічних утворень, так і з умовами життя, виховання і навчання, в яких знаходиться дитина.
- Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обгрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить насамперед від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження.
- Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей дитини.

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

Загальна модель корекції – система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому передбачає розширення, поглиблення, уточнення уявлень дитини про навколишній світ, про людей, суспільні події, про зв'язки і відносини між ними; використання різних видів діяльності для розвитку мислення, що аналізує сприйняття, спостережливість тощо; такий характер проведення занять, що щадить, враховує стан здоров'я (особливо в дітей, які пережили посттравматичний стрес, які перебувають у

несприятливих умовах розвитку). Необхідно оптимально розподіляти навантаження упродовж заняття, дня, тижня, року, вести контроль та облік стану дитини.

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

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

Вимоги до психокорекційної програми, спрямованої на виправлення відхилень у розвитку

1. Цілі повинні формулюватися в позитивній, а не в негативній формі. Позитивна форма включає опис тих форм поведінки, діяльності, структур особистості, які повинні бути сформовані в клієнта.

2. Цілі корекції повинні бути реалістичними і співвідноситися з тривалістю корекційної роботи, можливістю переносу клієнтом нового позитивного досвіду. Повинні бути близькими до реальності.

3. При постановці загальних цілей корекції необхідно враховувати далеку і близьку перспективу розвитку особистості і планувати як конкретні показники особистісного та інтелектуального розвитку клієнта, так і можливості відображення цих показників в особливостях діяльності і спілкування клієнта на наступних стадіях його розвитку.

4. Необхідно пам'ятати, що ефекти корекційної роботи проявляються протягом достатньо тривалого часового інтервалу: в процесі корекційної роботи, до моменту її завершення, нарешті, приблизно півроку поспіль можна остаточно говорити про закріплення чи про втрату клієнтом позитивних ефектів корекційної роботи.

Принципи складання корекційно-розвивальних програм

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

Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на *принципи* (Власова, 2005):

1. системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
2. єдності діагностики і корекції;
3. пріоритетності корекції причинного типу;
4. діяльнісний принцип корекції;
5. урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
6. комплексності методів психологічного впливу;
7. активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
8. опори на різні рівні організації психічних процесів;
9. програмованого навчання;
10. зростання складності;
11. урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
12. урахування емоційного забарвлення матеріалу.

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

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

У цьому факті виявляється закон нерівномірності розвитку. Тому

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

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

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

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

- *корекційного* – виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку;
- *профілактичного* – попередження відхилень і труднощів у розвитку;
- *розвивального* – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку.

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

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

Принцип реалізується у двох *аспектах*.

А). Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити

характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми. Ефективна корекційна програма може бути побудована лише на основі ретельного психологічного обстеження. У той же час найточніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів.

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

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

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

Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція причинного (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення. Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем.

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

неприйняттям дитини батьками і глибинними афективними переживаннями, ізольоване застосування методу терапії малюванням дає лише нестійкий, короткочасний ефект (Синягіна, 2001).

Звільнивши дитину від страху темряви і небажання залишатися самій у кімнаті, через деякий час ця сама дитина може звернутися до вас, але вже з новим страхом, наприклад висоти. Тільки успішна психокорекційна робота з причинами, які зумовлюють страхи і фобії (у цьому випадку робота з оптимізацією дитячо-батьківських відносин), дозволить уникнути відтворення симптоматики неблагополучного розвитку. Принцип пріоритетності корекції каузального типу означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і відхилень у розвитку дитини.

4. *Діяльнісний принцип корекції.* Теоретичною основою є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини, розроблене у працях О. Леонт'єва, Д. Ельконіна. Діяльнісний принцип корекції визначає *тактику* проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку її особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини (Яценко, 1996).

5. *Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей* узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетиченого розвитку. Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини. Корекційна програма не може бути знеособленою чи уніфікованою. Навпаки, вона повинна створювати оптимальні можливості для індивідуалізації та утвердження самості (Тарапака, Кашуба, 2013).

6. *Принцип комплексності методів психологічного впливу* закріплює

необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

7. *Принцип активного залучення* найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини. Система відносин дитини з близькими дорослими, особливості їхніх міжособистісних стосунків і спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення є основним компонентом соціальної ситуації розвитку, визначають зону найближчого розвитку. Дитина розвивається в цілісній системі соціальних відносин, нерозривно і в єдності з ними. Тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних відносин.

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

9. *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.

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

11. *Урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу.* Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння.

Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово.

12. *Урахування емоційної складності матеріалу.* Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції. Корекційні заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному тлі (Яценко, 2006).

Основні методичні вимоги до складання психокорекційних програм

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

- 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 з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
 - Відібрати відповідні методи і техніки з врахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей дитини;
 - Запланувати форму участі батьків та інших осіб в корекційному процесі;
 - Розробити методи аналізу, оцінки динаміки психокорекційного процесу;
 - Підготувати приміщення, необхідне обладнання і матеріали.

Блоки психокорекційного комплексу

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

1. Діагностичний;
2. Корекційний;
3. Оцінковий;
4. Прогностичний.

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

Діагностика психічного розвитку дитини включає в себе:

- Різнобічне психологічне вивчення особистості дитини і її батьків, системи їх стосунків;
- Аналіз мотиваційно-потребної сфери дитини і членів її сім'ї;
- Визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій;

Діагностика соціального середовища дитини (аналіз несприятливих факторів соціального середовища, які травмують дитину, порушують її психічний розвиток, формування характеру особистості і соціальну адаптацію).

Корекційний блок включає наступні задачі:

- Корекція неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності;
- Допомогу дитині чи підлітку у вирішенні психотравмуючих ситуацій;
- Формування продуктивних видів взаємовідносин дитини з оточуючими (в сім'ї, класі);
- Підвищення соціального статусу дитини в колективі;
- Розвиток в дитини чи підлітка компетентності у питаннях нормативної поведінки;
- Формування і стимуляція сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей;

- Розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки;
- Формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес;
- Створення в дитячому колективі, де навчається дитина, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння.

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

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

До *об'єктивних факторів* відносяться:

- Ступінь важкості дефекту в дитини;
- Чіткість поставлених корекційних задач;
- Чіткість організації психокорекційного процесу;
- Час початку корекційного процесу;
- Професійний та особистісний досвід психолога.

До *суб'єктивних факторів* можна віднести:

- Установки дитини і батьків на психологічну корекцію;
- Відношення їх до психологічної корекції і до психолога.

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

психокорекційних задач. При оцінці поведінкових та емоційних реакцій дитини краще поєднувати метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести). При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів у дітей можна використовувати функціональні проби, спрямовані на аналіз гностичних процесів, результати педагогічних спостережень. Оцінку ефективності корекції може провести і незалежна експертна комісія, яка включає в себе не тільки психологів, а також лікарів, педагогів, соціальних працівників.

Прогностичний блок психокорекції спрямований на *проєктування* психофізіологічних функцій дитини чи підлітка.

Корекційно-розвивальний блок

Створення ментальної карти за першим пунктом плану «Теоретичні моделі психокорекційної практики» (рис. 1.4).

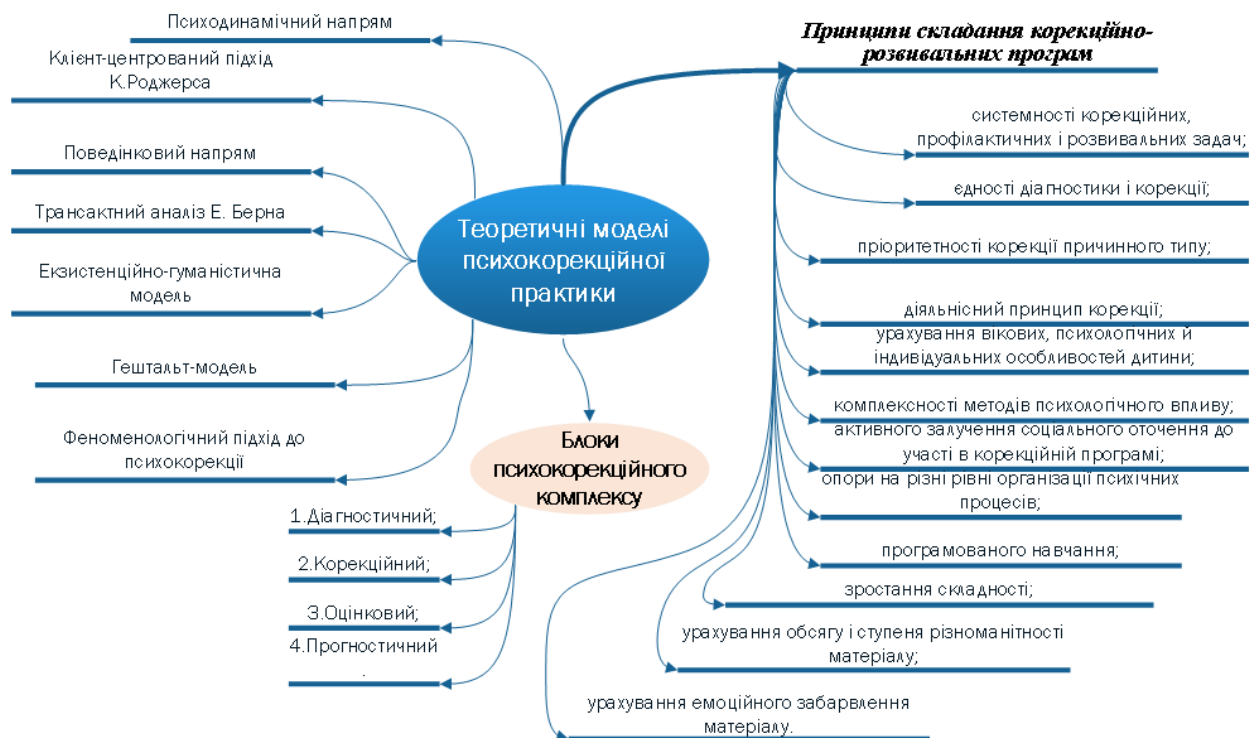


Рис. 1.4. Ментальна карта «Теоретичні моделі психокорекційної практики»

Основні компоненти професійної готовності майбутніх вчителів-

дефектологів до корекційного впливу

Теоретичний компонент: знання теоретичних основ; знання загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі; періодизації психічного розвитку; знання проблеми співвідношення навчання і розвитку; уявлення про основні теорії, моделі і типи особистості; знання про соціально-психологічні особливості групи; знання умов, що забезпечує особистісне зростання і творчий розвиток.

У професійній підготовці можливі три основні підходи: 1) притримування одного підходу; 2) еkleктизм (знає вибірково з різних теорій і практик); 3) загальний континуальний підхід.

Практичний компонент – оволодіння конкретними методами і методиками корекції. Особистісна готовність передбачає наявність в дорослого потреби іти не від себе, а від клієнта і його проблем (рис. 1.5).

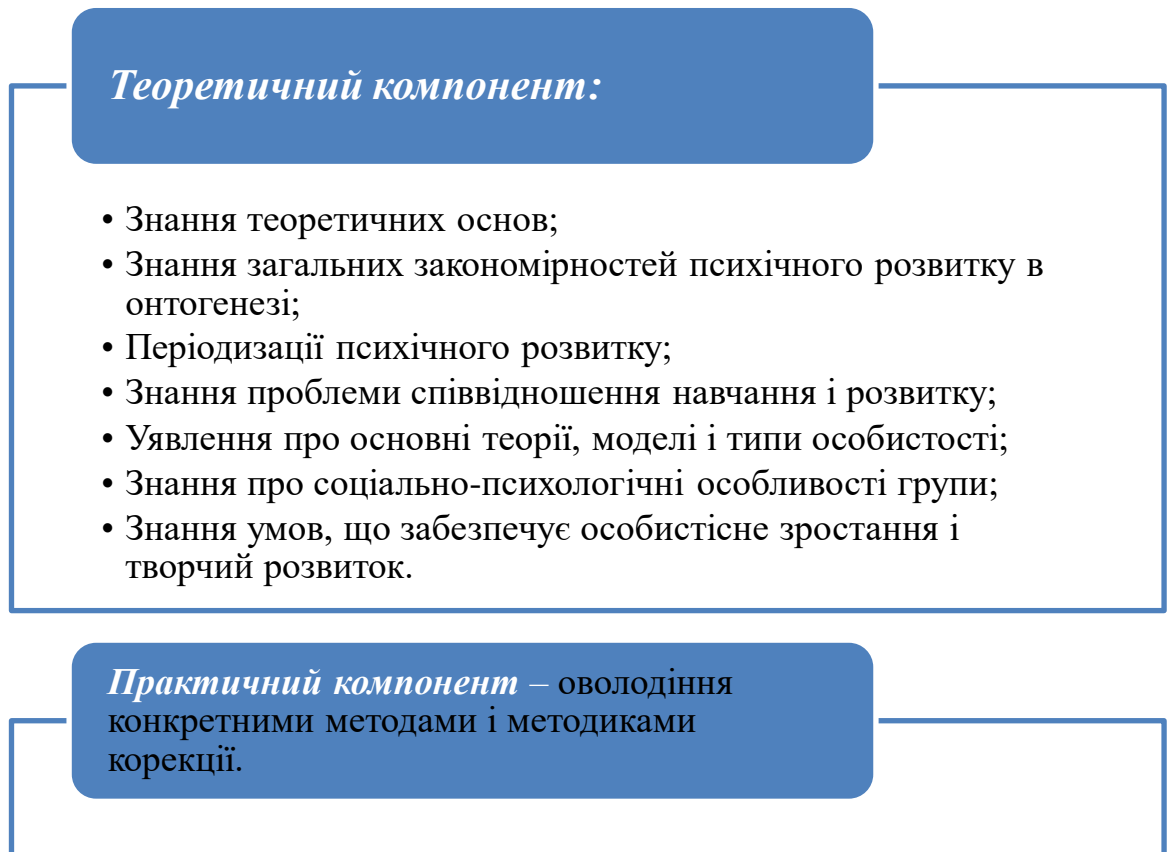


Рис. 1.5. Компоненти професійної готовності майбутніх вчителів-дефектологів до корекційного впливу

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Схарактеризуйте 3 основні компоненти психологічної культури.
2. Схарактеризуйте психологічну корекцію як напрям практико-орієнтованої психології.
3. Які класифікації за видами психокорекційної роботи Вам відомі?
4. Назвіть види корекції у практиці психологічної допомоги дітям і підліткам за змістом.
5. Наведіть елементи психокорекційної ситуації.
6. Схарактеризуйте психодинамічний напрям та корекційну роботу психоаналітика.
7. Розкрийте клієнт-центрований підхід К. Роджерса.
8. Схарактеризуйте поведінковий напрям та трансактний аналіз Е. Берна.
9. Висвітліть вимоги до психолога, що здійснює психокорекцію.
10. Назвіть та розкрийте основні види психокорекційних програм.
11. Схарактеризуйте основні цілі корекційної роботи.
12. Сформулюйте принципи проведення корекційно-розвивальної роботи і складання корекційно-розвивальних програм.
13. Наведіть методичні вимоги до складання психокорекційної програми.
14. Розкрийте блоки психокорекційного комплексу.

Завдання для групової роботи. Розробити психокорекційні програми.

Воркшоп 2. «Основи групової психокорекційної роботи АСПП»

План проведення воркшопу

1. Спрямованість психокорекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).
2. Поняття особистісної проблеми суб'єкта, особистісних деструкцій та особистісних проблем спілкування.

3. Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП.

Інформаційний блок

1. Спрямованість психокорекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Групова психокорекція потребує розуміння особливостей деструкцій психіки. Якщо розглядати питання з практичної точки зору, то аналізу підлягає поведінка суб'єкта в групі, яка породжує в нього внутрішній дискомфорт, напруження й труднощі в стосунках з іншими людьми. В групі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) складаються умови для вивчення особливостей внутрішньої детермінації поведінки суб'єкта, які імперативно позначаються на поведінці в будь-якій ситуації спілкування (чи то побутовій, чи службовій).

Вивченню внутрішньої зумовленості поведінки сприяє атмосфера спонтанності й невимушеності стосунків і поведінки в групі.

Завдяки цьому відкриваються можливості об'єктивування неконтрольованих внутрішніх настановлень, які активно впливають на характер і зміст спілкування. Отже, точками уваги професійного психолога є факти розбіжності між свідомо декларованими устремліннями до дії та самою дією (поведінкою) суб'єкта. Важливо також розрізняти справжню поведінку, яка суперечить декларованій меті й зміст якої прихований від суб'єкта, від навмисної демонстративної поведінки (Яценко, 2006).

Якщо йдеться про глибинну психокорекцію, пов'язану з особистісними передумовами труднощів у спілкуванні, то вона торкається цілісних явищ психіки в єдності свідомого з несвідомим. Саме це вимагає від психолога високого професіоналізму, який би допоміг розуміти труднощі психокорекційного процесу, пов'язаного з подоланням опорів суб'єкта, породжуваних його «захисною системою». З цим завданням не впоратися без розуміння функційних та індивідуально неповторних захисних процесів, особливостей їхньої системної організації, яка визначає логіку несвідомого, що суперечить свідомості (Олійник, 2010).

У цілому, психокорекція слугує поліпшенню взаємовідносин суб'єкта з іншими людьми та нівелюванню труднощів його спілкуванні. Виникає питання: чи існує точний перелік критеріїв оцінки якості оптимальних стосунків між людьми. Теоретично, це можливо, проте наш досвід показує, що наявність суворих критеріїв оцінки якості людських контактів мало допомагає в зміні їх на краще. Надійніший шлях – це практичне вивчення труднощів спілкування та їхніх інфантильних першопричин, пов'язаних з історією життя суб'єкта. Це передбачає опанування основ процесуальної психодіагностики та психоаналізу.

Одним із важливих показників поліпшення відносин є наявність спільного з партнером пошуку розвитку контактів, послаблення намагання підігнати себе та інших до певних моделей чи зразків; зменшення бажання знайти когось винного в своїх невдачах; нівелювання взаємних докорів, гострих жартів, претензій та впливу минулого на ситуацію спілкування «тут і тепер». Треба враховувати, що надзвичайно складно контролювати свої й чужі думки, переживання, емоції під час спілкування, тому такий шлях тренажу не сприяє їх оптимізації (Кузікова, 2006).

У групі АСПП важливою є повторюваність особливостей поведінки, що забезпечується багаторівневістю групового процесу, його тривалістю.

У процесі психодіагностики береться до уваги повторюваність характеру розладу стосунків із різними членами групи й у різних ситуаціях.

Ригідність форм поведінки, які суперечать свідомим, просоціальним намірам людини, перебуває в центрі уваги психолога. Ситуація в групі АСПП має подвійну спрямованість: реалізація загальнолюдських цінностей у стосунках між людьми (щирість, прийняття іншого таким, яким він є, взаємопідтримка, взаємоприйняття одним одного, психологічна безпека контактів, взаєморозуміння та ін.) й наближення до індивідуально неповторної проблематики кожного з учасників навчання.

Більше того, є підстава сказати, що психодіагностика та психокорекційний процес у групі АСПП симультанно зливаються й постають

як нероздільне ціле. Неповторна, індивідуально-особистісна проблематика виявляє себе вже при реалізації загальнолюдських цінностей спілкування, що виражаються в труднощах прийняття певних принципів роботи групи АСПП (Яценко, 2006).

2. Поняття особистісної проблеми суб'єкта, особистісних деструкцій та особистісних проблем спілкування.

Поняття «особистісна проблема» не розкрито в психологічній літературі через відсутність досліджень у галузі практичної психології, зокрема глибинної психології. Проблема завжди потребує розв'язки, яка тут ускладнюється деякими невідомими, імпліцитно прихованими від суб'єкта даними. Їх неусвідомлення унеможливорює її розв'язання. Часом постають економічні, соціальні, академічні та інші проблеми, розв'язання яких залежить від обізнаності суб'єкта, від його компетенції в цих питаннях. І успіх стає доступним у міру набуття досвіду, розширення знань за рахунок переведення даних з імпліцитного стану в експліцитний.

Розв'язання особистісної проблеми потребує розширення й поглиблення рефлексивних знань, які включають зіставлення намірів до дії із самими діями суб'єкта. Йдеться про те, що суб'єкт часто не в змозі адекватно усвідомлювати свою особистісну проблему, бо перебуває в полоні ілюзій, породжуваних викривленнями свідомості, що потребує «захистів». Це, мабуть, головна, специфічна характеристика особистісної проблеми, психологічна суть якої або зовсім не усвідомлюється суб'єктом, або усвідомлюється викривлено, або ж фрагментарно. Тому так важливо допомогти суб'єктові вичленувати власну особистісну проблему. Здебільшого в поле його свідомості потрапляють наслідки її дії: відчуття напруженості, тривоги, очікування невдачі, підвищена агресивність або пасивність, апатія та інше. Тобто суб'єкт швидше може усвідомлювати ситуативні наслідки дії особистісних проблем, не розуміючи їхніх особистісних першопричин та більш уразливих наслідків для всієї його психічної життєдіяльності. Каузальний аспект особистісної проблеми

пов'язаний з історією життя й, особливо, з дитинством суб'єкта, з наявністю у людини внутрішньої стабілізованої суперечності, яка маркується в психіці й інтегрується через процес суб'єктивної інтеграції з системою «психологічних захистів» (Яценко, 2006).

До особистісних деструкцій відносять такі стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри в його контактах з іншими людьми та ускладнюють тим самим реалізацію його власних потреб та цілей.

Труднощі спілкування спостерігаються тоді, коли взаємодія між учасниками спілкування не сприяє їхньому психічному розвитку й негативно позначаються на їхньому емоційному самопочутті. У окремих випадках це може стосуватися лише одного з партнерів по спілкуванню. Зокрема, спостерігаються в таких дисфункційних стратегіях спілкування, як імперативна й маніпулятивна, котрі породжують особистісні деструкції.

При імперативній стратегії ефект досягається завдяки механізмам підкріплення й покарання. На рівні поведінки це виражається в тенденції підкорення інтересів партнера власним бажанням і потребам. Таке спілкування не зачіпає внутрішньо особистісний аспект, який ретельно охороняється «психологічними захистами».

Маніпулятивна стратегія не менш дисфункційна, але відрізняється прихованістю засобів психологічного впливу на іншу людину з метою задоволення власних потреб.

Обидві стратегії порушують принципи рівності, партнерства, гуманізму, що спричиняються наявністю особистісної проблеми суб'єкта.

Особистісна проблема – це така, яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю.

Опишемо коротко вищезазначені *деструкції спілкування*.

Так, *вампіризм* – це, передусім, питання енергії. Саме особистісна проблематика суб'єкта створює умови втрати енергії. Перш за все, це спричинюється внутрішньою стабілізованою суперечністю й неможливістю її

розв'язання. Особистісна проблема породжує ходіння по хибному колу, що призводить до великої, але непродуктивної розтрати енергії. А це, без сумніву, пов'язане з феноменом «психічних захистів», ригідністю їхньої спрямованості й стереотипністю вживаних засобів. Можна знайти аналогію з блювотним рефлексом, який лише до певної межі може захищати організм від отруйних речовин, а далі – призводить до зневоднення організму. Подібним чином, «психологічні захисти» призводять суб'єкта до енергетичного спустошення. Зрозуміло, що такий деструктивний процес із необхідністю зумовлює потребу поповнення енергії. Вище сказане дає підставу стверджувати, що психологічно невідкоригована людина, обтяжена внутрішніми, стабілізованими суперечностями, несе в собі потребу поповнення енергії. Таке енергетичне живлення у спілкуванні з іншими може набувати характеристик вампіризму, коли «енерговідсмоктування» від інших людей є неминучим. Тому можна вважати, що вампіризм – це загальна глобальна характеристика будь-якої людини, яка має особистісну проблему, тобто невідкоригованої людини (Олійник, 2010).

Індивідуальні відмінності особистісної проблематики породжують якісні відмінності специфіки й характеру механізмів «енерговідсмоктування». Воно може відбуватися навіть за позірної доброти, гуманності, близькості, душевності. Краще за все, така ситуація відображена в прислів'ї «ласкаве телятко дві матки ссе». Отже, різними засобами створюється середовище «живлення», тобто люди, які своєю добротою «витягують» із оточуючих слова вдячності. Один із неприємних аспектів таких стосунків – прив'язування інших до себе шляхом здійснення їм «добра». Виникає живлення імпульсами любові, й тоді про безкорисливість говорити не можна. Та найнебезпечнішим варіантом вампіризму є поглинання енергії життя та смерті. Неприхованим способом цього є злочин (Осіпова, 2005, Олійник, 2010).

Поглинання енергії партнера може бути завуальоване, проте воно сприяє розвитку його хвороби. Групова психокорекція допомагає суб'єктові

стати енергетично сильною особистістю й, таким чином, нівелювати тенденції вампіризму.

Відкоригована особистість захищена достатньо глибоким самоусвідомленням, вона володіє власним емоційним станом і поведінкою.

Зупинимося коротко на *характеристиках психічно відкоригованих особистостей*. Людині, яка пройшла курс психокорекції, властиві: внутрішній спокій, рішучість, відкритий погляд, постійна ввічливість, відсутність метушливості й вампіризму, тверезість розуму й послідовність поведінки. Це ознаки психіки людини, котра змогла розв'язати свої особистісні проблеми, тобто позбутися стабілізованої внутрішньої суперечливості й набути врівноваженості. Характерні риси невідкоригової особистості: відсутність поміркованості (тверезості, розуму), імпульсивність, роздратованість, нестриманість, агресивність, потреба в допомозі іззовні, прагнення до авторитарності, яке може бути реалізоване в найрізноманітніших формах.

Будь-яка запрограмована поведінка, що є супутником особистісної проблеми, зорієнтована лише на інтереси власного «Я», без урахування інтересів інших людей, обмежує свободу розвитку особистості, перетворює її на механізм, робить її нецікавою й «читабельною» для оточення. У чому ж проявляється така ригідність поведінки особистості при авторитарних прагненнях? Е. Фромм визначає авторитаризм «як тенденцію злиття свого «Я» з чийм-небудь (зовнішнім), щоб таким чином набути силу, якої не дістає самому індивідові». Чітко даний механізм виявляється в прагненні до поневолення інших, панування над ними, домінування (Фромм, 1995).

З перших же хвилин життя людина підпадає під вплив тенденції поневолення. Інтереси дитини, що з'являються вперше, селекціонуються категоричними «можна» чи «не можна», які диктуються батьками та суспільством. Уже з перших кроків людина мимовільно «йде по життю» з певними обмеженнями поведінки й не може радісно вливатися в середовище, бо зразу ж підлягає дії закону підкорення однієї людини іншій. З дитинства у

суб'єкта виробляється терпіння до ситуації, коли він вважає себе власністю іншої людини, або ж потім іншого робить своїм здобутком. У цьому можна вбачати витоки такої риси, як авторитарність (Dmitrienko, 2012).

Авторитарна особистість здатна на дотепність, турботу й навіть на любов («вона любить тих, над ким відчуває владу»). Вона не здатна лише на те, щоб забезпечити іншій людині свободу й незалежність.

Стосунки домінування проявляються й у сімейній ситуації під виглядом «природного піклування» (природної турботи), що може вилитися в спорудження «золотої клітки». У деяких випадках від такого прояву любові батьками до дитини у неї може наростати тривожність, оскільки любов для неї може означати полон і ув'язнення.

Особистісна деструкція суб'єкта, який виявляє дисфункції спілкування, може виражатися в замаскованих невротичних симптомах, які часто не розпізнаються суб'єктом. При цьому в поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти.

Ірраціональність поведінки зумовлює дії, спрямовані людиною на те, щоб позбутися нестерпного для неї емоційного стану, але – без можливості прогнозувати результати. Така поведінка хвилює ілюзорністю щодо вирішення тих чи інших питань, а засоби спілкування та взаємодії з оточенням насправді суперечать свідомим намірам. Зате раціональна поведінка, навпаки, приводить до збігу результату дії з мотивацією. Психічне здоров'я присутнє тоді, коли людина діє адекватно до мети добитися реального результату, і не лише правильно його прогнозує, але й застосовує адекватні засоби для його досягнення (Яценко, 2006).

3. Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП

Психокорекції в групі АСПП завжди притаманна орієнтація на з'ясування глибинно-психологічних передумов труднощів спілкування, породжуваних особистісною проблемою. Для нас проблема набуває статусу особистісної, якщо вихідні дані (тобто необхідна інформація для її розв'язання) залишаються невидимими для суб'єкта, тобто ним не

усвідомлюються. Ось тому психокорекційний процес у групі АСПП з необхідністю вимагає дослідження несвідомої сфери психіки. АСПП – це навчання глибинно-психологічному аналізу одержуваного в групі поведінкового матеріалу. Це може бути: вербальна продукція, невербальна, малюнкова чи топологічні моделі. Тому АСПП – це, в першу, чергу пізнання, а не тренування, бо в основу одержуваних результатів покладено точність психодіагностики та вміння цілісного аналізу поведінкової продукції.

Психокорекційний процес АСПП завжди має дослідницький аспект, що ґрунтується на спільній активності клієнта й психолога, який веде групу. Цим відрізняється групова психокорекція від традиційних методів, що ставлять за мету донести готові знання, втілити їх у практику. У групі ж АСПП учасники оволодівають дослідницькими навичками аналізу моделі спілкування, що складається в групі спонтанно й невимушено.

Психокорекція в групі не передбачає навчання на абстрактних моделях, без співвіднесеності їх із досвідом її членів. Навчання будується на матеріалі кожного з учасників, породжуваному в ситуації «тут і тепер». Аналіз попереднього досвіду відбувається шляхом його введення в групу через моделювання. Для цього мінімізується подання сюжету й актуалізується спонтанність і свобода поведінки.

Психокорекційний процес у групі АСПП зливається з динамікою розвитку групи й індивідуальним пізнанням несвідомих першопричин особистісних проблем суб'єкта.

На відміну від соціально перцептивних груп тренінгу, робота в групі АСПП цілком зорієнтована на пізнання характеру особистісних проблем членів групи та дослідження життєвих передумов їх формування. Робота з соціально-перцептивними моделями в АСПП підпорядковується завданням і конкретним цілям індивідуально-особистісної психокорекції.

Психокорекційні цілі з самого початку визначаються лише в загальному вигляді, їх конкретизація відбуваються в ході роботи групи.

Психодіагностика в АСПП має процесуальний характер і не передбачає використання наслідків формалізовано-тестового обстеження учасників до початку занять. Вона відповідає вимогам багаторівневості та порційності. Завдяки такій психодіагностиці груповий процес набуває з часом керованого характеру й цілеспрямованості, зорієнтованої на забезпечення індивідуально-неповторного психокорекційного результату для кожного з учасників навчання.

Психодіагностичні прогнози в групі АСПП зумовлюються пізнанням неусвідомлюваної логіки поведінки, а не вербально вираженим змістом проблеми; психодіагностика в групі АСПП має багаторівневий, повздовжній характер і здійснюється в процесі психокорекційної взаємодії психолога з учасниками навчання, що не передбачає врахування якихось позагрупових даних – чи то результатів тестового обстеження, чи побутово-службових відомостей про клієнта, а ґрунтується на логіці його поведінкового матеріалу. Найкращим є варіант, коли учасники АСПП зустрілися вперше, тобто не були знайомими раніше. Тоді є надія на «стерильність» зворотного зв'язку, на його підпорядкованість груповим нормам та цілям, а не на компенсацію попередніх образ. За таких умов підвищується значущість зворотного зв'язку та групових висновків, особливо якщо вони психодіагностично точні.

Говорячи про специфіку психокорекції в групі АСПП, не можна обминути таке питання, як роль і значення різноманітних групових прийомів, методів, вправ. У групі АСПП використовуються деякі з літературно відомих вправ тренінгу, але їхнє психологічне навантаження в АСПП набуває нового смислу завдяки глибині психологічного аналізу результатів. Повздовжній (цілісний) аналіз поведінкового матеріалу в групі АСПП відкриває можливість виходу на несвідому сферу психіки суб'єкта, що не є поширеним для тренінгових груп. Важливо й те, що в АСПП постійно відбувається винахід «своїх» групових вправ і прийомів у ситуації «тут і тепер». Велику роль у роботі групи АСПП відіграє *психомалюнок*. Особливим здобутком є

розроблена методика цілісного аналізу малюнків у комплексі виконаних тем. Психокорекція в групі у своїй основі орієнтується на пізнання індивідуальної неповторності несвідомого кожного учасника навчання. Логіка несвідомого зумовлює когнітивний рівень базових захисних диспозицій. Метод АСПП із повним правом можна застосовувати з метою дослідження особливостей «психологічних захистів». Психокорекція в АСПП є багаторівневою й базується на механізмах позитивної дезінтеграції.

Корекційно-розвивальний блок

Майндмеппінг. Створення ментальної карти за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Природа психічних явищ, які підлягають психокорекції.
2. Спрямованість психокорекційного процесу АСПП.
3. Поняття особистісної деструкції та особистісної проблеми спілкування.
4. Властивості людини, яка пройшла курс психокорекції.
5. Чим відрізняється робота в групі АСПП від роботи у перцептивних групах тренінгу?
6. Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП.

Завдання. Педагогічне есе «Психомалюнок».

Воркшоп 3. «Організаційно-методичні аспекти активного соціально-психологічного пізнання (АСПП)»

План проведення воркшопу

1. Принципи функціонування групи АСПП.
2. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників АСПП.
3. Чинники, що сприяють інтеграції групи.
4. Групова динаміка як фактор психокорекції.
5. Результативність психокорекційного процесу в групі АСПП.

Інформаційний блок

1. Принципи функціонування групи АСПП

Групова психокорекція істотно відрізняється від занять з академічної психології не лише методичною своєрідністю, а й специфічною організацією. Всі види групової корекції найбільш єднає підготовча, організаційна частина. В АСПП, як і в будь-якому різновиді тренінгу, звичним у розміщення членів групи по колу. Кімната має бути затишною, ізольованою від сторонніх шумів.

Практично-навчальна робота груп дістала найбільш поширену назву – *соціально-психологічний тренінг (СПТ)*. Л. Петровська витлумачує цей термін як своєрідну форму впливу, спрямованого на підвищення психологічної компетенції учасників спілкування (Петровская, 1989). Проте Г. Ковальов називає цю роботу колективом активного соціального навчання (КАСН), а Ю. Ємельянов – активним соціальним навчанням (Ковалев, 1980, Емельянов, 1985).

Малу групу, в якій запроваджуються ці методи навчання, вони називають *навчально-тренінговою групою (НТГ)*. У її завдання входить забезпечення спеціального пізнання психології спілкування, яка поєднується з активним його застосуванням і розвитком можливостей прогнозувати наслідки комунікативних подій. Тренінгова практика має кілька різновидів, зокрема *відеотренінг*.

Особливої уваги заслуговує тренінг, розроблений В. Кан-Каліком з використанням системи К. Станіславського. Характерною рисою АСПП є те, що воно не спрямоване на тренаж комунікативних умінь і навичок чи на психотерапію, а є способом навчання (Станиславский, 1990).

Передбачаються, що керівник АСПП чітко знає основні напрями, якими має реалізуватися розвиток групи й самопізнання кожного її учасника, відкриття ними важливих, але несповна усвідомлених аспектів своєї особистості.

Методична організація АСПП відповідає *прогресивним вимогам*:

- ◆ керівництво даним процесом має демократичний (недирективний) характер;
- ◆ атмосфера взаємин у групі пройнята прагненням довіри, взаємопідтримки, взаємоприйняття, щирості й відкритості;
- ◆ самодіяльність учасників навчання заохочується можливостями співпраці, об'єктом уваги присутніх є не лише результати певного процесу, а й його динаміка;
- ◆ ефективність навчання досягається не простим засвоєнням готових знань, а передбачає оволодіння процесом пізнання нового, не усвідомлюваного раніше, значущого для особистості матеріалу;
- ◆ відпрацювання (тренаж) умінь і навичок.

Заняття в групі АСПП організують з урахуванням їхньої тривалості в належно обладнаній аудиторії, що сприяє налагодженню зворотного зв'язку між учасниками навчання. При доборі в групу учасників слід дотримуватися певних принципів:

- ◆ добровільність;
- ◆ відсутність занадто стереотипних форм поведінки;
- ◆ наявність бажання самовдосконалити вміння й набути навички спілкування.

Перед початком занять бажано прочитати лекцію про основні теоретичні моменти й особливості функціонування психококорекційної групи, а також про ті результати, яких можна досягти. Добір має бути двостороннім. Готовність до навчання можна вважати первинним критерієм залучення в групу. Якщо бажаючих набереться більше, варто провести повторинний етап - випробування на визначення стійкості мотивації до такого навчання. Наприклад, пропонується висловитися на тему: «Що я очікую від навчання в групі АСПП» або «Які проблеми збираюся вирішувати», виконати малюнок на тему: «Я-реальне», «Я-ідеальне». Ефективність виконання цих завдань багато в чому засвідчить рівень мотивації до такого навчання.

Доцільно (хоча й не обов'язково), щоб психокорекційна група була гетерогенною щодо статі й закритою. Загальна кількість годин 100-120. Заняття можна проводити або упродовж навчального року (по 3,5-4 години) раз на тиждень, або протягом 10-12 днів, працюючи по 8-12 годин на добу. Оптимальна кількість учасників - 12-14 осіб.

У вступній бесіді керівник має повідомити про основні принципи роботи й форми поведінки учасників групи. Прийняття членами групи принципів її роботи – надзвичайно важлива умова створення належного психологічного мікроклімату, важливого для самопізнання й пізнання іншої людини. Засвоєння цих принципів та особливостей навчання здійснюється на перших двох-трьох заняттях, на яких керівник наголошує на звертанні один до одного на «ти» й по імені, щоб забезпечити спілкування на рівні «людина-людина»; відвертість; правило «тут і тепер»; добровільність: сприймання себе й інших такими, якими вони є.

Власні якості мають оцінюватися самостійно на основі одержаної в групі інформації. Керівник застерігає учасників від скороспілих, необгрунтованих висновків, рекомендує уникати застосування оцінних суджень з використанням моральних і соціальних критеріїв. Розмова в групі АСПП ведеться лише в плані дослідження психологічних явищ. Керівник пояснює психологічні терміни, які використовуються в АСПП; пропонує максимально об'єктивувати в групі власні емоційні стани, не критикувати свої почуття, заохочує виявлення почуттів.

Висувається також вимога не обговорювати групові події поза заняттями. Визнавати й запроваджувати в групі АСПП щирість і чуйність у взаєминах. Виключати міркування філософського, політичного й суто теоретичного плану. Критика не допускається, хоча конфронтація можлива. Кожен учасник АСПП має право відмовитися від тієї чи іншої пропозиції до дії в групі. Цінується невимушена поведінка. Небажана категоризація групового матеріалу за принципом «добре-погано». Відсутні також загальноприйняті при навчанні заохочення й покарання. Ситуації з минулого

життя бажано «змальовувати» не лише усно, а й моделювати за допомогою учасників АСПП, оскільки найбільш цінним для аналізу матеріалом у дії, вчинки, які щойно відбулися в ситуації «тут і тепер». Навчання пов'язане з певними емоційними навантаженнями, про що керівник попереджає заздалегідь.

2. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників АСПП

Враховуючи, що керівник групи АСПП є водночас і її членом (принцип рівності), на нього поширюються основні групові норми взаємодії. Керівник повинен своєю поведінкою в групі представляти ідеальну модель члена групи, тобто він має підкорятися певним спільним з членами групи вимогам. Спинимось на таких вимогах докладніше.

Зворотний зв'язок. Бажано говорити іншому членові групи про те, як емоційно сприймається контакт із ним, які почуття викликає його поведінка. Зворотний зв'язок має стосуватися тих властивостей особистості суб'єкта, які він спроможний змінити; буде досягнуто великого навчального ефекту, якщо висловлення стосуватимуться тих почуттів, які викликає поведінка іншого. Зворотний зв'язок прийнятний тільки за відсутності оцінок, порад.

Учасників АСПП необхідно навчати розумінню того, що відбувається не лише в групі, але й у них самих у процесі навчання. Це сприяє глибокому самодослідженню. Важливо, щоб учасники зрозуміли: групова психокорекція – це не місце приємного, бездумного проведення часу, а лабораторія, яку можна використати для самодослідження, й головним у роботі групи є оптимізація загальних та професійних здібностей спілкування.

Характерною особливістю групової психокорекції є те, що робота проходить в умовах концентрації уваги на позитивному потенціалі особистості. Поряд із цим ставиться й така вимога до поведінки членів групи, як здатність іти на конфронтацію.

Конфронтація – важливий момент у роботі групи. Практика показує, що необхідно навчати вмінню йти на зіткнення, але зі збереженням взаємоповаги. У групі часто з оберегою йдуть на конфронтацію, боячись

скривдити когось, наштовхнутися на негативний зворотний зв'язок (це стосується як членів групи, так і деяких, особливо починаючих, керівників груп). Завдання керівника – навчити своїм прикладом іти на конфронтацію. Звичайно, це вимагає певного стилю поведінки, істинної доброзичливості, чуйності, уважності й майстерності.

Керівник може блокувати занадто часті питання зондуючого характеру, «плітки», різке, безцеремонне втручання в інтимний світ іншої людини, розголошення таємниці групи (порушення принципу конфіденційності) та окремих її членів. При цьому, однак, необхідно зберігати загальне позитивне ставлення до особистості. Треба пам'ятати, що метою конфронтації є розвиток суб'єкта, а не об'єктивування його недоліків.

Уміння ставити запитання. Запитання часто бувають формою відвертання від власних переживань і можуть заважати роботі інших членів групи. Це слід попередити, бо саме безосібний спосіб звертання може виступати своєрідним захисним щитом своєї безпеки й проявом непродуктивної форми поведінки. Питання можуть заважати процесові групового навчання, якщо їх ставлять у невідповідний момент, аби з'ясувати подробиці чи причини того, чому людина переживає те чи інше почуття. Таку поведінку бажано дослідити в групі й дати зрозуміти людині, що її стиль може бути продиктований бажанням заховатися, залишитися для групи непізнаним і бути «в безпеці». Члени групи повинні зрозуміти, що ті, кому адресуються запитання, можуть через них утратити гостроту емоційних переживань, оскільки запитання стимулюють до роздумів.

Уміння надавати підтримку полягає, передусім, у визначенні моменту її доречності. Лише за цієї умови вона може мати навчальний ефект. Загальною помилкою може бути поспішність надання підтримки, перш ніж учасник АСПП встигне пережити внутрішній конфлікт, або якусь емоцію. Така підтримка, породжена добрими мотивами, може завалити регулюванню емоцій, за якими мають постати певні висновки. Друга небезпека полягає в закріпленні демонстративно-ігрової поведінки, яка може закріпити деякі

непродуктивні тенденції в групі. Підтримка доцільна у випадку кризового стану або коли учасники навчальної групи відважуються на психологічно ризикований для них крок. Невиправдана підтримка закріплює інфантильність, нездатність до самостійності.

Встановлення взаємного зв'язку. У групі АСПП заохочується зв'язок між членами групи, а не між ними і керівником. При цьому учасники АСПП розвивають у собі здатність співвідносити дії одного члена групи з реакціями (турботами, хвилюваннями) іншого. Розуміння того, що в учасників АСПП є спільні турботи й хвилювання, зміцнює зв'язок між учасниками й тим самим сприяє згуртованості групи.

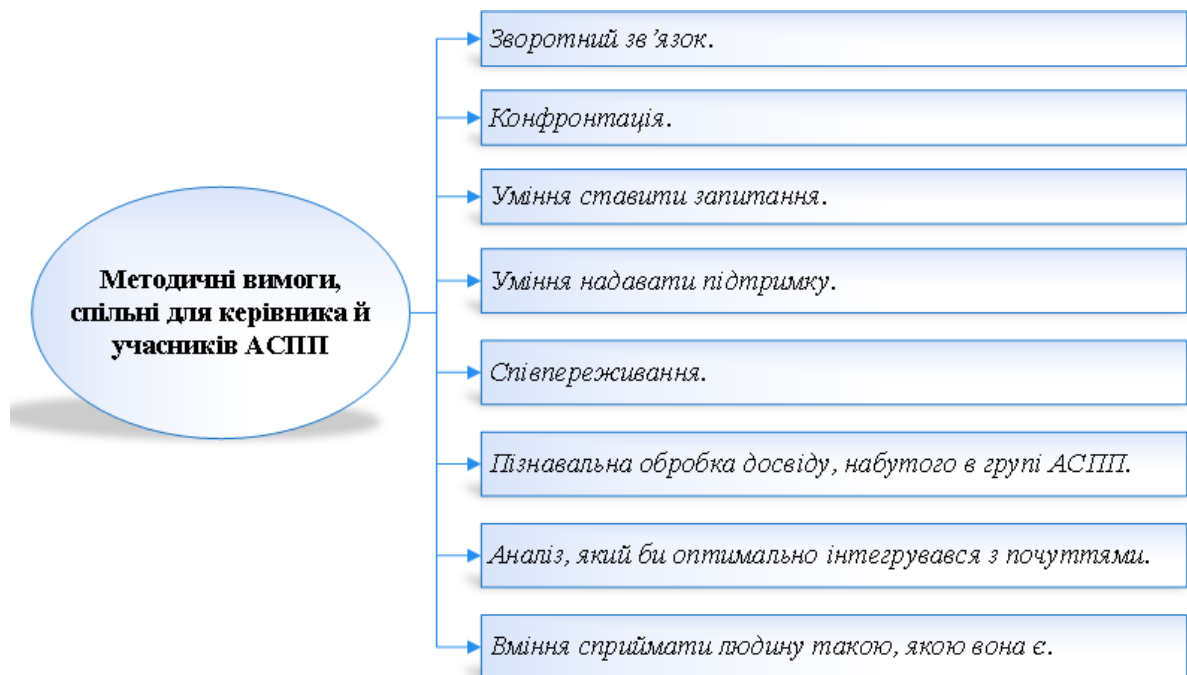
Співпереживання. Розвиток цієї якості полягає в умінні відчувати й розуміти світ іншого, значною мірою сприяє процесові групового навчання. Для цього членів групи слід активно слухати, виявляти взаємну увагу й турботу, повагу один до одного, а також дешифрувати як невербальні безсловесні сигнали, так і вербальні повідомлення.

Пізнавальна обробка досвіду, набутого в групі АСПП. Важливо, щоб члени групи усвідомлювали необхідність інтегрування функцій мислення й почуттів у процесі групового пізнання. Останнє відрізняється від традиційного, насамперед, своїм емоційним аспектом, і деякі керівники занадто підкреслюють цю специфіку. У результаті можуть залишитися в тіні пізнавальні аспекти, забезпечити які можна лише через мислення й розвиток здібностей до аналізу, синтезу й прийняття рішення.

У груповій психокорекції важливо, щоб учасники не лише переживали та відчували емоції, але й розуміли причини їх виникнення. Цьому сприяє такий прийом, як *інтерпретація*, тобто пояснення поведінки. Якщо знайти роз'яснення, адекватні проблемам, котрі переживають члени групи, це може виявитися дуже корисним для них.

Групова психокорекція буде успішною лише за умови аналізу того, що відбувається, *аналізу, який би оптимально інтегрувався з почуттями.*

Вміння сприймати людину такою, якою вона є. Керівник зобов'язаний (передусім, на прикладі власної поведінки) встановити безумовне позитивне ставлення до особистості учасника АСПП у цілому, навіть при конфронтації з окремими проявами його поведінки, які підлягають зміні; орієнтуватися на те, якою людиною може стати, незалежно від того, з якими проблемами вона сьогодні стикається. Одночасно починають формуватися тенденції згуртованості на основі почуття єдності з групою, а співпереживання наповнюються більш глибоким змістом.



Ри. 1.6. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників АСПП

3. Чинники, що сприяють інтеграції групи

Розвиткові згуртованості групи сприяє відкрите, щире висловлення почуттів і думок з приводу того, що відбувається у групі. При цьому важливо, щоб учасники навчання не боялися висловлювати як позитивні, так і негативні реакції на те, що відбувається. Правдивий обмін інформацією, почуттями, а також правильна реакція керівника на критичні зауваження дуже багато важать для розвитку відчуття належності до групи. Згуртованість у ній забезпечує таку атмосферу, коли відкрите висловлювання емоцій не порушує почуття близькості й емоційної теплоти, коли присутня

психологічна захищеність, а це знімає напруженість, сприяє глибшому взаєморозумінню.

«Розморожування». Ефективність навчання великою мірою визначається тим, як «скидаються маски» й послаблюється стереотипність поведінки, а також як сприймаються принципи навчання в групі АСПП. Процес посилення бажання й готовності до навчання можна назвати «розморожуванням». Його запорукою виступають такі з раніше названих принципів: прийняття в групі, звертання один до одного на «ти» й на ім'ям, вільне розташування по колу, зручна поза, розслаблення, відсутність системи покарань і заохочень. Усі перелічені фактори послаблюють систему звичних стереотипних форм поведінки й відкривають можливості для ефективного навчання.

Психологічна безпека. АСПП проходить ефективніше за наявності в групі психологічної безпеки. Ситуація невимушеності, незвичність обстановки, своєрідність принципів функціонування групи, новий досвід – усе це справляє значне емоційне навантаження на учасників групи. Утім, деяка напруженість, що посилює вразливість, сприяє ефективному навчанню; коли ж інтенсивність її занадто велика, це активізує ситуативний «психологічний захист» і перешкоджає продуктивному включенню в процес групового навчання. Важливо забезпечити спонтанність поведінки присутніх. Атмосферу психологічної безпеки створює дотримання етичних норм роботи групи.

Атмосфера довіри й підтримки. Для встановлення психологічного клімату довіри в групі необхідно, щоб кожен її член відчув реальну можливість бути самим собою, переконався в тому, що його тут ніхто не збирається оцінювати й змінювати. У атмосфері довіри людина більше схильна до відвертості й щирості, повідомлення іншим ризикованої для свого «Я» інформації, ніж у випадку очікування суворих оцінок і осуду. Для створення такої атмосфери доводиться з самого початку переборювати протидію, яка спричинюється внутрішньою тривогою членів групи. Керівник

повинен прагнути об'єктивувати й дослідити ці страхи. З цією метою можна запропонувати учасникам вибрати партнерів, з якими вони могли б поговорити про свої тривоги безпечніше, ніж розповідати про свої турботи всій групі. Якщо почуття довіри не буде розвинуто в групі, то в процесі навчання можуть виникнути серйозні проблеми.

Спонтанність групового процесу. У групі АСПП важливо досягти як спонтанності, так і керованості актуальними взаєминами й подіями. Більше того, керівництво процедурою АСПП має на меті забезпечення спонтанності міжособових стосунків, що являють собою конкретно-змістовий аспект процесу групового навчання. Управління груповим процесом – це, передусім, управління динамікою АСПП.

Активне соціально-психологічне навчання ускладнюють і такі моменти:

- ◆ «захисні» реакції, які особливо підсилюються за відсутності (або послаблення) почуття психологічної захищеності й безпеки в групі;
- ◆ недостатність психологічних знань для розуміння емпіричного матеріалу;
- ◆ протидія послабленню внутрішніх бар'єрів, стереотипів;
- ◆ пошук швидких, легких, готових відповідей на складні психологічні проблеми й питання;
- ◆ розбіжності між очікуваннями суб'єкта (члена групи) й тим, що він отримує в ній (часто це можуть бути утилітарні настанови: озброїтися системою комунікативних засобів з метою кращого впливу на інших для досягнення своєї мети).

Груповий процес спрямований на пошук причин особистісних проблем у самому суб'єкті, характері його життєвого досвіду. Сподівання, з якими суб'єкт приходить у групу, можуть бути просто нереальними. Зокрема, покладаються надії на те, що все буде зроблено «за мене» і «я вийду готовеньким». Члени групи часто не розуміють, що шлях удосконалення

процесу спілкування надзвичайно складний, оскільки пов'язаний з особистісними змінами, які вимагають значних зусиль з боку самого суб'єкта.

4. Групова динаміка як фактор психокорекції

Групова психокорекція відрізняється від індивідуальної тим, що в ній присутній груповий ефект, який забезпечується розвитком стосунків у групі в напрямі інтеграції. Групова динаміка каталізує психокорекційний процес тим, що допомагає реалізувати принцип багаторівневості в психокорекційній роботі, а це забезпечує оптимальність дозування психокорекційних впливів, поступальний розвиток зумовлюється відповідним характером психокорекції й навпаки. Психологічна корекція являє собою психологічний вплив на ті чи інші структури з метою повноцінного розвитку й функціонування особистості.

Психокорекція в групі полегшується тим, що виникає атмосфера психологічної підтримки, захищеності, психологічної безпеки. Групова інтеграція дає змогу вийти на глибші рівні позитивної дезінтеграції особистісної структури суб'єкта. Груповий ефект проявляється у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи ініціює саморозкриття інших. Одним же з головних психокорекційних групових ефектів, на наш погляд, є можливість навчатися не лише на власному досвіді, але й на досвіді інших через розвиток уміння аналізувати груповий матеріал. Тобто, починають діяти не лише механізм наслідування, але й ідентифікація, катарсис, які створюють особливу робочу ауру. Інтеграція групи сприяє зниженню в учасників навчання тривожності, напруженості, почуття психологічної загрози від присутніх. Інтеграційні процеси в групі знижують прояви ситуативних захистів і відкривають можливість дослідження базових форм захисної системи суб'єкта (Яценко, 2006).

Групова динаміка об'єктивується в психомалюнках, які учасники АСПН виконують щодня на тему: «Група сьогодні». Завдяки психомалюнкові, всі динамічні аспекти розвитку групи піддаються рефлексії й художній матеріалізації. Виконання малюнка сприяє швидшому виявленню

особистісної проблеми суб'єкта. Самі малюнкові тести являють собою психокорекційну цінність і дають змогу тримати під контролем групові й індивідуально-особистісні зміни.

У індивідуально-особистісному плані завданням керівника групи є забезпечення багаторівневості цих процесів і їх поступовий взаємоперехід один в одного таким чином, аби часткова позитивна дезінтеграція змінювалася на часткову вторинну інтеграцію на вищому рівні розвитку. Засвоєні силою й часовими параметрами процеси дезінтеграції й інтеграції повинні мати зворотний взаємозв'язок, при цьому інтеграція групи трохи випереджає особистісну дезінтеграцію. Це має враховувати керівник групи.

Із вище сказаного ясно, що глибинне саморозкриття членів групи є небажаним раніш, аніж група готова сприймати й аналізувати інтимний матеріал, та й сама людина (протагоніст) не повинна потрапити в ситуацію, коли з часом пожалкує про свою поведінку (усоромиться її). Дуже важливо, щоб у перші дні роботи групи, коли відбувається процес «розморожування», керівник не сприймав присутніх крізь призму деяких власних гіпотез (відносно їхніх особистісних проблем) або завершених психодіагностичних висновків, зроблених на підставі тестового обстеження. Психодіагностичні прогнози мають народжуватися в групі у результаті аналізу поведінкового матеріалу її членів, який звертатиме увагу логікою несвідомого та фактами відступу від реальності, які зумовлюються психологічними захистами.

З моменту виникнення перших гіпотетичних припущень, управління групою набуватиме індивідуально виправданої (для того чи іншого її члена) спрямованості на розкриття першопричин особистісних проблем учасників. Треба також пам'ятати, що процеси дезінтеграції й інтеграції досягають у групі найбільшої інтенсивності через 5-6 днів (при роботі по 10-12 год. на добу), і тоді є підстави вважати, що група перебуває у найпродуктивнішому періоді – робочій стадії (яка прийшла на зміну початковій стадії – «розморожуванню»).

Якщо індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб'єкта (подив, тривожність, сором, смуток, відчуття «втрати ґрунту під ногами», ефект «душно́ї ночі», невдоволеність собою та ін.), то показником інтеграції на більш високому рівні розвитку є розширення самосвідомості, здатність до самоаналізу, до рефлексії, сензитивності, розуміння ролі дитинства у визначенні глобальних життєвих настановлень, здатність до ауто-психокорекції тощо.

При цьому дуже важливо забезпечувати позитивний характер дезінтеграції й уникати негативного її характеру. Найчастіше, це спричинюється актуалізацією ситуативних форм «захисту». Цьому може сприяти ситуація, коли керівник умисно намагається викликати агресію на себе, і більшість присутніх переконані, що групова поляризація є необхідністю. За таких умов вони не усвідомлюють важливість спільності цілей групи й керівника. Вся психокорекція послідовно має пробуджувати конструктивні прояви енергії (лібідо), а не деструктивні, руйнівні (мортідо). У групах, зорієнтованих на поляризацію взаємин, недостатньо розуміють функційні особливості «психологічних захистів», які легко актуалізують недоброзичливість у взаєминах.

Психологічна захищеність нейтралізує емоційний рівень переживань учасників занять. Розвиток умінь об'єктивного аналізу групового матеріалу та самопізнання зближує керівника групи та її членів. Тому інтеграція групи, згідно з методичними засадами АСПП, виражаються в гармонізації зусиль усіх членів групи в опануванні специфікою та особливостями проявів периферійної захисної системи суб'єкта і логікою несвідомого, яка є когнітивною основою базових (особистісних) «захистів», що впливають на магістральні життєві його настановлення. Опанування учасниками навчання основ психологічного аналізу матеріалу потрібне як для забезпечення результативності в АСПП, так і для того, щоб навички аналізу збереглися й допомагали в життєвій ситуації спілкування, сприяли постійному

розширенню рефлексивних знань. Тому поняття кінцевого результату роботи групи АСПП є відносним.

5. Результативність психокорекційного процесу в групі АСПП

Уся психокорекційна робота АСПП спрямовується на поглиблення й розширення соціальної компетентності учасників навчання, дослідження детермінованості їхніх особистісних проблем попереднім життєвим досвідом, що в кожного суб'єкта залишив свій слід, відбиток на несвідомій сфері. До загальних змін належать:

- ◆ розвиток здатностей до аутопсихотерапії й сензитивних здібностей сприймання інформації, важливої для розуміння себе та інших (ідеться про вміння виділяти «фігуру» і «тло» в соціально-перцептивному матеріалі);
- ◆ засвоєння оптимальних умінь спілкування, а саме: вміння приймати людину (й себе) такою, якою вона є, розуміти когнітивні передумови виникнення різних емоційних станів, корегувати їх із базовими формами захисту, адекватно визначати свій внесок у виникнення непорозумінь з іншими людьми, бачити стереотипно-деструктивні тенденції поведінки, які не є продуктивними для спілкування, і з'ясовувати для себе причини «збоїв», зв'язані з тим, що було закладене в дитинстві, особливостями процесу соціалізації;
- ◆ набуття лабільності нервових процесів та гнучкості поведінки;
- ◆ вміння адекватно поцінювати ситуацію спілкування, прогнозувати тенденції її розвитку та управляти нею;
- ◆ розвиток психологічної відповідальності за свою поведінку;
- ◆ відмова від «підпірок» – психологічних «милиць», вироблення здатності психологічної захищеності, що базується на глибинному розумінні своїх захисних (автоматизованих) тенденцій, нейтралізації їхнього імперативного впливу на поведінку;
- ◆ розвиток вміння перетворити себе на об'єкт дослідження та психологічних умінь відчуття й аналізу значущої для себе ситуації

спілкування, здатності до глибинної рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики, вміння ретроспективного аналізу історії власного життя та минулого досвіду спілкування з людьми;

- ◆ вміння об'єктивувати «запрограмованість» власної психіки;
- ◆ розуміння власного (неусвідомлюваного до АСПП) «життєвого плану» й разом із тим – виховання здатності втримувати себе від рабського слідування «програмам дитинства».

Усе це сприяє розвиткові можливостей у розумінні себе та взаємин з людьми.

Психокорекційний процес у групі АСПП має свою суттєву специфіку, яка виражаються в цілісності та єдності всіх методичних прийомів, в пізнанні цілісних проявів психіки учасників навчання своєю емоційною, когнітивною та біхевіоральною сферами. Оскільки АСПП орієнтується на глибинні аспекти психіки людини, її несвідомі прояви, особливої цінності набуває спонтанність і невимушеність поведінки, коли пізнається внутрішня детермінованість учинків. Тому в групі АСПП мінімізується формальна структурованість усіх процедур, прийомів та пропозицій керівника. Учасник такого навчання дістає можливість вивчення когнітивно-семантичних передумов власної особистісної проблеми й розвиває вміння скористатися набутими рефлексивними знаннями для самопізнання в реальній дійсності та внесення бажаних корективів у власну поведінку.

Процес АСПП допомагає суб'єктові рефлексувати ілюзорні потреби власного «Я» та засоби їх досягнення, а також спробувати нові форми поведінки на завершальному етапі роботи групи у відповідності з набутими знаннями. Таке навчання підвищує психологічну культуру суб'єкта, психологічну захищеність і психологічну силу. Проходження тренінгової групи суб'єктом, загалом сприяє збагаченню соціально-перцептивного інтелекту, розширює компетентність у галузі спілкування, розвиває емпатію та сензитивність, група ж АСПП навчає способам психоаналізу та глибинного пізнання психіки – власної та іншої людини.

Корекційно-розвивальний блок

Майндмепінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Принципи функціонування групи АСПП.
2. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників АСПП.
3. Методичні положення, обов'язкові для керівника групи АСПП.
4. Чинники, що сприяють інтеграції групи.
5. Що являє собою конфронтація.

Завдання. Використовуючи метод «коло ідей», провести **дискусію** на тему «Прийоми активного слухання».

Круглий стіл. «Підготовка корекційного педагога і соціального працівника до попередження й подолання наслідків депривації».

Воркшоп 4. «Методи активного соціально-психологічного пізнання»

План проведення воркшопу

1. Групова дискусія.
2. Психомалюнок.
3. Рольова гра.
4. Психодрама.
5. Методи невербальної взаємодії.

Інформаційний блок

Оволодіння методами групової психокорекції краще за все здійснювати в самому процесі психокорекційної роботи. Та й то не в першій психокорекційній групі, яку майбутній керівник проходить з метою власної психокорекції, а вже після неї. Тобто, треба володіти інструментарієм психологічного впливу на людину з метою психокорекції, можливо, лише за умови власної відкоригованості того, хто прагне набути професіоналізму в цій галузі. Звичайно, інформаційний матеріал цього воркшопу сприяє

методичній та теоретичній орієнтації в питаннях групової корекції. Але потрібно пам'ятати, що той чи інший прийом чи інструмент набуде дієвості та психокорекційної сили лише в руках майстра, який уміє гармонійно єднати власне емоційне чуття з розумінням проблем іншого, вдало знаходити ту хвилину, коли найсприятливішою буде взаємодія з цим іншим. Зупинимося на основних методах групової корекції.

1. Групова дискусія

Цьому методові приділяли увагу багато дослідників. Можливості групової дискусії в процесі СПТ частково розкриті в працях Г. Ковальова, Л. Петровської, Ю. Ємельянова, Г. Ісуріної, А. Золотнякової. Існують деякі розбіжності в назвах цього методу: «колективна дискусія», «некерована розмова», «оперування плинним матеріалом у групі» тощо. Проте більшість авторів користується назвою «групова дискусія». Групова дискусія є провідним методом активного соціально-психологічного навчання. Це пояснюється абсолютизацією тенденцій спонтанності й невимушеності поведінки. У результаті є можливість вивчати базові психологічні «захисти», логіку несвідомого й характер внутрішньої програмованості поведінки.

У основі методу спонтанної дискусії лежить безпосередня, нерегламентована вербальна інтеракція (взаємодія) між членами групи АСПП, завдяки чому навчання неповторно сповнюється змістовним матеріалом, який піддається осмисленню. Специфіка використання цього методу в АСПП проявляється в одночасному забезпеченні спонтанності поведінки в групі, інтеграції взаємин між її членами та глибинно-психологічним аналізом результатів. У АСПП рідше, ніж в інших групах корекції, використовуються такі види групової дискусії, як тематична, обговорення загальних питань, біографічна (обговорення індивідуального минулого досвіду окремих учасників навчання), а більше практикується загальна спонтанна дискусія. Тематична дискусія заздалегідь не планується й визначається ситуацією в даний момент. Робота психокорекційної групи

зорієнтовується на пізнання передумов виникнення особистісних проблем учасників навчання.

Для АСПП не характерне взаємне пропонування порад чи рекомендацій. У той же час, максимально стимулюється прояв безпосередніх емоційних реакцій, особистого ставлення до інших. Відсутність формального планування зобов'язує мати чітку стратегію й тактику управління групою особистісною динамікою. При цьому, якщо стратегія дій відома керівникові до початку роботи групи АСПП, то тактичні цілі визначаються ним поступово (багаторівнево) в ході формування й уточнення психодіагностичних гіпотез на основі поведінки учасників групи.

На першому етапі роботи групи керівник звертає увагу на типові форми поведінки учасників навчання, хоч для кожного вони індивідуальні, неповторні. Це стає первинним підґрунтям для формування гіпотез про структурні особливості «Я» та інфантильні передумови труднощів спілкування. Змістова сторона динаміки групового процесу визначається, з одного боку, характером проблем учасників навчання, а з іншого – результатами психодіагностики, яка структурує прийоми та реакції керівника. Його завдання полягає в тому, щоб каталізувати продуктивну активність, акцентувати увагу учасників навчання на матеріалі, що має психокорекційне значення. Таким чином, спонтанна, безпосередня дискусія в групі АСПП є керованим процесом, у якому вирішуються загальногрупові, індивідуальні та психокорекційні цілі.

Допоміжними методами АСПП є психомалюнок, програвання рольових ситуацій, психодрама, психогімнастика. Терміни «проективний малюнок» та «психомалюнок» вживаються нами як синоніми. Психомалюнок відрізняється від просто малюнка тим, що тут задається з самого початку тема вираження психологічного змісту.

2. Психомалюнок

Теми малюнків, переважно, добираються у двох напрямках – або для пізнання групових феноменів, динаміки групи, або ж для висвітлення

почуттів членів групи, історії їхнього життя та характеру ставлення до минулого. Ці теми можуть збігатися з темами малюнків, до яких є тестові інтерпретації. У контексті методики АСПП дуже важливим є цілісний аналіз продукції учасників навчання, тому малюнок для нас вагомий у контексті іншого поведінкового матеріалу. Уже сам собою процес зображення несе в собі психотерапевтичний ефект. Мова кольорів і форм стає зрозумілою кожній людині, якщо та дозволить собі скористатися власним досвідом їх розуміння, який вона набула ще в дитинстві. Казки, розповіді, байки, міфи та загальноприйняті символи, з якими ми стикаємося на кожному кроці, формують нашу здатність розуміти психомалюнок і передавати в ньому психологічний зміст. Якщо до цього ж згадати про роль колективного несвідомого та архетипів, то можна дійти висновку, що потенційна здатність до роботи з психомалюнком є у кожної людини, і спадковість тут відіграє не останню роль.

Психомалюнок може використовуватися як у психодіагностичних, так і в навчальних цілях. У першому випадку його інтерпретація в групі не обов'язкова, в другому ж він може сприяти створенню позитивної емоційної атмосфери. Члени групи вчаться бачити глибокий психологічний зміст у «художніх дрібницях», а потім у поведінці (й навпаки). Згодом це призводить до суттєвих змін у ставленні до занять, до інших людей і самого себе. Це сприяє оволодінню аналізом групового матеріалу, що є дуже важливою умовою ефективності навчання в групі АСПП (Яценко, Кмит, Мошенская, 2000).

Вербальний (словесний) спосіб ознайомлення з особистісною проблематикою на початкових етапах буває досить складним. Окремі члени групи взагалі, буває, не відчують у собі спроможностей на щире, відкрите поведінку. Тут на допомогу приходить малюнок, здатний глибинно виражати психологічний зміст, адекватний психіці суб'єкта, й одночасно забезпечувати його захищеність.

Психомалюнок захищає суб'єкта від «ризикованої» для нього інтерпретації членами групи психологічного змісту. Малюнок завжди дає можливість поглибити пізнання не лише того, хто малював, але й тих, хто інтерпретує. У процесі роботи психокорекційної групи учасники групи АСПП істотно розвивають свої можливості читати психологічний зміст психомалюнків і знаходити спільне між ними, що виводить на пізнання логіки несвідомого.

Психомалюнок може використовуватися керівником з метою контролю за груповим процесом та особистісними змінами учасників. Цьому сприяє повсякденне виконання малюнка учасниками навчання на тему: «Наша група», «Я сьогодні», «Я в групі», «Я у навчанні» тощо.

Повсякденні малюнки відображують результативність навчання й ті емоційні навантаження, яких зазнають учасники АСПП. Малюнки залишаються цікавими й після закінчення повного курсу групової корекції. Це такі теми: «Результати, які я одержав у групі», «Що дала група мені, а я – групі», «Розвиток групи й мій особисто», «Що я очікував, а що отримав у групі», «Я до навчання - я після навчання» та ін.

Ефективним є також узагальнений малюнок, який би відображав сприймання всіма учасниками вивчення актуальних подій у групі. Колективний малюнок може використовуватися й із метою відображення психологічного портрета когось із членів групи. Бажано, щоб на заняттях кожен розширював свій фрагмент малюнка. Можна також запропонувати внести зміни в малюнки у відповідь на запитання: «Якою хотілося б бачити цю людину», «Що хотілось би змінити в портреті», «Чим бажано доповнити малюнок», «Що підкреслити в ньому».

Психомалюнок може виконуватися як удома, так і під час заняття або після його закінчення – в залежності від цілей і теми. Наприклад, малюнок на тему: «Наша група сьогодні» здебільшого виконується або одразу ж після заняття, або вдома. Малюнки на тему «Я – реальне», «Я – ідеальне», як

правило, виконують до початку занять у групі. Такі малюнки сприяють доборові претендентів у групу АСПП, якщо є така потреба.

Важливо підкреслити, що при аналізі малюнка можна виключати «інтелектуалізацію» зображуваного, натомість, треба представляти своє чуттєве, емоційне сприйняття. При цьому не береться до уваги рівень художньої техніки зображення, бо психомалюнок – це не перевірка художніх здібностей.

Крім описаних, є багато інших методичних прийомів, наприклад:

а) *малювання на вільну тему*;

б) *розмовне малювання*: члени групи працюють з обраними партнерами в парах, у кожній з них один аркуш паперу, й пари спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб;

в) *спільне малювання*: кілька осіб чи вся група малюють на одному аркуші, наприклад, групу, її розвиток, настрій, атмосферу в групі та ін.;

г) *додаткове малювання*: малюнок передається по колу, один починає малювати, другий продовжує, третій щось доповнює і так далі.

Інколи, перед малюванням застосовується прийом вільних уявлень: члени групи розповідають, які образи у них виникають у контексті тієї чи іншої теми.

Теми можуть багато в чому збігатися з темами психогімнастики та пантоміми.

Проективний малюнок можна виконувати кольоровою крейдою, олівцем чи фломастерами. Є два способи роботи з готовими проективними малюнками:

а) показ усіх малюнків одразу, їх перегляд, порівняння, виявлення спільними зусиллями схожого та відмінного в їхньому змісті;

б) розгляд кожного малюнка окремо – він переходить із рук у руки, й учасники АСПП висловлюються про його психологічний зміст.

Керівник теж дає інтерпретацію малюнка, висловлюється потім і автор.

При обговоренні, небажано використовувати інформацію про автора, відомого поза малюнками, а виходити лише з намальованого. У такий спосіб аналізується тільки те, що людина хотіла б повідомити групі, але «захисні» тенденції завадили їй зробити це вербально. Тобто малюнок виражає те, про що важко говорити. Якщо ж робити такі «здогадки» без наявності відповідних «підстав» у малюнку, це може різко активізувати «захисні» реакції, що ускладнить процес навчання.

На початковому етапі роботи з малюнком можуть виникати труднощі як у його виконанні, так і в інтерпретації. Згодом, поступово, ці утруднення будуть подолані, коли група буде змушена відкинути марні сподівання на «всезнайство» керівника. Учасники занять починають усвідомлювати, що всі присутні здатні розуміти психологічний зміст малюнка, символів і використаних кольорів, і найголовніше – перейти на дослідницьку позицію, навчатись аналізувати. Ось приклад таких символів: сонце, гроза, прірва, птах у небі, одинока квітка в пустельній місцевості, або ж – у квітнику; зламане бурею дерево, вулкан, штормове море; закрита корком пробірка; піщинка серед купи піску; повітряна кулька; дерево, яке вітер пригинає до землі і зриває листя... Зміст цих зображень стає зрозумілим під впливом нашого досвіду і в контексті теми малюнка, контролю за груповим процесом та особистісними змінами учасників. Цьому сприяє повсякденне виконання малюнка учасниками навчання на тему: «Наша група», «Я сьогодні», «Я в групі».

3. Рольова гра

Рольова гра відрізняється від психодрами соціальним спрямуванням сюжету. Ця методика в групі АСПП має ту специфічну особливість, що вона розгортається в дії, без належних попередніх сюжетних відпрацювань. Мінімізація інформації про те, «що робити», дає змогу учасникам гри набувати творчої самодіяльності, управління якою відбуваються внутрішніми програмами їхньої психіки.

Гра проходить спонтанно. Наприклад, педагог має право закінчити урок вчасно, або ні – ці похибки теж є цікавими, інформативними, їхні причини аналізуються. Інколи розігрування рольових ситуацій відбуваються в умовах штучно створених труднощів. Наприклад, керівник-«учень» пропонує «учням»-членам групи передати вчителю записки про те, як вони його сприймають. Можна також запропонувати членам групи спробувати виступити в ролі вчителя вже на стадії відповідей на записки.

Метод розігрування рольових ситуацій дає можливість побачити членів групи не лише в міжособистісних взаєминах, але й у процесі виконання певної соціальної ролі. Матеріал про поведінку суб'єкта в рольовій ситуації є надійною основою перевірки гіпотез стосовно його особистісної проблеми. Особливо переконливим є те, як саме в умовах повної свободи суб'єкт структурує рольову ситуацію.

Наприклад, один із учасників АСПП окреслив умови проведення занять таким чином: «У нас перший урок. Звичайно, вас цікавить моя особистість, тому ставте мені запитання». Якби предметний зміст уроку був строго наперед заданий, ми б не змогли побачити прояв егоцентричних тенденцій цього «вчителя».

Поведінка в рольовій грі дає можливість уточнити психодіагностичні передбачення й з'ясувати, як особистісна проблема деструктує службові стосунки, робить їх неефективними.

Будь-які форми використання в активному соціально-психологічному навчанні ігрових методів закінчуються аналізом «напрацьованого» матеріалу. Аналіз слід робити цілісно, з урахуванням іншого поведінкового матеріалу в групі (поза групою) про учасників рольової гри.

4. Психодрама

При нашому підході до групової психокорекції абсолютизується спонтанність і невимушеність поведінки учасників групової психокорекції, що зумовлює відхід від класичної психодрами. Це стосується деяких притаманних їй формалізованих моментів, як от: попереднє визначення

сюжету, продумування ролей, їх розподіл між учасниками та використання у психодрамі професійного актора-психолога.

При орієнтації групової психокорекції на глибинне самопізнання (та пізнання інших) найціннішим є матеріал, що виникає спонтанно в ситуації «тут і тепер». Ця спонтанність каталізується, задається й змістово детермінується тенденціями несвідомого, що забезпечує активність і неповторність поведінки учасників психодрами. Сюжет психодрами, як правило, пов'язується з певними внутрішніми переживаннями суб'єкта, його минулим досвідом або сподіваннями на майбутнє.

Спільним для рольової гри та психодрами є те, що в обох випадках цінується спонтанність, безпосередність і мимовільність дій учасників. Визначення сюжету як рольової гри, так і психодрами зводиться до мінімуму. У процесі психодрами кожний член групи має можливість вставити (в потрібний момент) репліку за іншого з метою загострення проблеми або внесення коректив у спрямованість взаємодії.

При рольовій грі в центрі уваги – міжособистісна проблема, при психодрамі – особиста. При рольовій грі на авансцені постають професійний чи соціальний аспекти, при психодрамі – глибинно особистісний. Тому весь її процес слугує проникненню в суть особистісної проблеми суб'єкта, вияву її внутрішніх передумов, зв'язків з минулим, зокрема з дитинством. Рольова гра народилася в практиці підготовки людей до професійної діяльності, психодрама – в психотерапії. При цьому, психодрама відрізняється від психоаналітичного методу тим, що актуалізує емоції й передбачає як вербальний, так і невербальний аспекти дій, психоаналіз же – це вербальна методика.

Роль керівника як у класичній психодрамі, так і в груповій корекції, полягає у наданні допомоги суб'єктові не лише шляхом катарсису, а, головне, завдяки розумінню змісту й причин своїх почуттів і вчинків. При цьому керівник повинен адекватно відчувати емоційний світ іншої людини, яка

виражає себе через невербальну та вербальну взаємодію з учасниками психодрами.

У її ході керівникові АСПП важливо стримуватися від прямого вираження власного емоційного стану, аби він не вплинув на гру й на поведінку учасників.

Керівникові важливо вживати засоби зняття опорів і каталізувати процес психодрами, а також сприяти об'єктивуванню справжніх емоційних переживань її учасників. Отже, якщо для учасників важливим є повне входження в ігрову ситуацію, то від керівника АСПП вимагається здатність не концентруватися на власних емоціях і розуміти їхні психологічні витoki.

Важливо прояснити з допомогою гри проблеми протагоніста, який опиняється в центрі уваги й задає сюжет психодрами. Протагоніст, завдяки «програванню» його власних проблем, виносить багато вражень «на поверхню», що сприяє аналізу та розширенню його поля свідомості. Протагоніст повинен зрозуміти, що не обов'язково репродукувати ситуацію саме так, як вона складалася в житті, він може програти її так, як складається в ситуації «тут і тепер». Багато хто відчуває труднощі в програванні, а тому прийоми психодрами спрямовані на те, щоб полегшити вияв внутрішніх бар'єрів, зробити їх доступними для дослідження й нейтралізації. Це може виражатися в підбадьорюваннях, підтримуючих репліках, які б відповідали «захисним» тенденціям або їм суперечили.

Особливим питанням є поняття «другого «Я» в психодрамі, й керівник може звернутися будь до кого з присутніх з проханням бути «другим «Я», тобто актором, який об'єктивує в поведінці приховані позиції та переживання протагоніста. Хтось може зіграти роль самого протагоніста – його відображення в процесі психодрами. Також можна в психодрамі використати «альтер Его», так званого двійника («другого «Я»). Двійник – це внутрішня, схована часто навіть від самого протагоніста, особистість. Інколи, учасникові гри важко висловити свої думки й почуття, зате двійник, який звичайно розташовується позаду, імітує його дії, висловлюючи вголос думки, котрі, з

його точки зору, приховує в даній ситуації протагоніст. У АСПП прийом «другого «Я» використовується лише після того, як груповий процес уже перебуває в розвитку, а у членів групи присутнє глибинне розуміння психіки один одного. А тому «друге «Я» важливо застосовувати до тих членів групи, чия проблематика, хоч і гіпотетично, вже представлена в груповому матеріалі.

Зміст «другого «Я» тим повніше об'єктивуватиметься в групі, чим точнішою буде психодіагностика. Тому каталізатором виконання цього фрагмента психодрами виступає керівник. Користуючись роллю «другого «Я», ми намагаємось розкрити причинно-наслідкові залежності між окремими усвідомлюваними протагоністом аспектами особистості, аргументуючи їх матеріалом його поведінки в групі АСПП. У зв'язку з цим, використання ролі «другого «Я» в АСПП завжди має складний (узагальнюючий) характер. Зміст «другого «Я», який об'єктивує неусвідомлювані аспекти психіки з наступним її аналізом, є цікавим матеріалом для навчання всієї групи. Хоч це й складний за своєю психологічною суттю прийом, але нам його вдається ефективно застосовувати вже на другому занятті. Наприклад, керівник пропонує звертатися до «порожнього стільця» з висловлюванням, адресованим групі в цілому (або комусь із членів групи), не називаючи імен. Більшість висловів, як правило, впізнаються тими, кому вони були адресовані.

Це оптимізує взаємини в групі завдяки об'єктивуванню прихованих емоцій (особливо негативних), які гальмували інтеграційні процеси. Психодрама сприяє розвитку спонтанності відносин, і кожен набуває здатності «взути чужі чоботи» й таким чином зрозуміти почуття, переживання й думки інших.

Психодрама сприяє також розвитку інтуїції й творчих здібностей у розумінні внутрішнього світу іншої людини. Протагоніст і група починають усвідомлювати, що у них багато спільних проблем, а це спонукає до

глибшого саморозкриття й аналізу їхніх витоків і знаходження різноманітних шляхів їх вирішення.

Навчальний ефект залежить від атмосфери згуртованості, емоційної близькості та психологічної захищеності в групі. Психологічна безпека, взаємопідтримка уможливають відвертий прояв почуттів, які звичайно ховаються від оточення зі страху перед покаранням.

Зворотний зв'язок (від членів групи) може допомогти протагоністові заглянути в середину себе, зрозуміти суть проблеми, яка була в центрі уваги, проникнути в сутність своєї поведінки та в характер стосунків з оточенням. При цьому учасники навчання засвоюють принципи дзеркального відображення іншої людини, її прихованих неусвідомлених мотивів.

Важливою є емоційна включеність у програвання. Особливо важливо практикувати зміну ролей, повторне їх програвання, яке дає можливість глибше зрозуміти внутрішню запрограмованість поведінки. Розуміння самого себе та інших, що є результатом психодраматичного досвіду, може бути безцінним для будь-якої людини. Особистий досвід переживання в процесі психодрами може дати людині поштовх для ретроспективного аналізу свого життя.

Спинимось коротко на методичних питаннях:

Перед початком психодрами необхідно пояснити її основні положення членам групи, а також запропонувати їм уявити ситуації їхніх власних переживань, які можна було б програти. У класичному варіанті Морено все починається із запитання: «Хто хотів би запропонувати неприємний момент (травмуючий випадок) або ж проблему, яку варто програти з метою подальшого психологічного аналізу».

1. Форма ілюстрації (суб'єкт програє ситуацію, про яку розповідав).
2. Схематизована форма (саму сцену по черзі програє вся група).
3. Мимовільна форма (гра практикується від випадку до випадку згідно з планом керівника).

5. Методи невербальної взаємодії

Враховуючи, що АСПП зорієнтовано на варіант групової психокорекції, за якої виявляються передумови особистісних проблем суб'єкта, що, як правило, пов'язані зі сферою несвідомого, великого значення набувають різні невербальні вправи та методики. Адже саме невербальна поведінка чи не найбільше здатна цілісно виражати психологічний зміст як свідомого, так і несвідомого, втіленого в ній.

Функції невербальних технік величезні, серед них виділяються головні: зближення членів групи; взаємопізнання; експлікація таких аспектів психіки людини, які важко вербалізувати.

Позитивною якістю цього методу є забарвленість взаємодії учасників навчання та велика спонтанність, правдивість особистісних проявів.

Невербальні методи – ефективний засіб оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, оскільки спрямовується увага на «мову тіла», а також на характеристики психіки, які можна розглядати в просторі й часі.

Невербальні методи використовуються, більшою чи меншою мірою, в усіх різновидах групової корекції та психотерапії.

Техніки невербальної взаємодії застосовуються всіма відомими спеціалістами соціального навчання: Б. Барашем, Ю. В'юнковою, Ю. Ємельяновим, Г. Ковальовим, Х. Міккіним, Ю. Некрасовою, Л. Петровською, Н. Твороговою, П. Тюріним та іншими науковцями та практиками.

Засобом невербальної комунікації є експресія руху, яка передбачає актуалізацію таких способів вияву емоцій, як міміка та жест.

До засобів невербальної комунікації відносять рухи тіла, дистанцію, паузу. Люди різняться здатністю розуміння (та контролю) комунікативності – своєї та інших людей, здатністю експресії та імпресії. Часто, несвідомим може бути той чи інший жест або рух, значення якого суб'єкт не розуміє; іноді людина реагує невербально (наприклад, червоніє) й не в змозі блокувати виникнення такої реакції, хоча й усвідомлює її наявність тощо.

Незважаючи на численні дослідження, розпочаті з 1924 р., до цих пір немає задовільної класифікації експресивних рухів.

У психотерапевтичній практиці використовується три різновиди невербальної техніки: *психомалюнок, музикотерапія, техніка руху*. У АСПП, в основному, використовується лише дві з них – *психомалюнок і психогімнастика*.

Психогімнастика – допоміжний метод АСПП, який спирається на невербальну експресію, перш за все на міміку та жести, взагалі на рух. Це дає можливість учасникам АСПП глибше заглянути в переживання інших і наблизитися до розуміння цих переживань. Головна мета психогімнастики – зняття фізичних блоків та «тисків».

У групі АСПП підтримується свобода невербальних способів самовираження, і психогімнастика часто має характер спонтанної гри. З почуттям свободи рухів пов'язана й свобода прояву емоцій та свобода внутрішнього світу суб'єкта. Одна й та сама ситуація в психогімнастиці викликає різні, індивідуально неповторні реакції, кожний поводиться відповідно до своєї особистості, в цілісних її проявах.

Є кілька способів використання психогімнастики в АСПП. Деякі вправи можна використати з метою розслаблення й створення невимушеної, вільної від зайвого самоконтролю обстановки. Цьому сприятимуть вправи: «Звернути на себе увагу», «Людина та її тінь», «Настрій», «Автопортрет» та ін.

Психогімнастику в АСПП застосовують ще й тоді, коли треба прояснити взаємовідносини в групі, або ж коли в групі є небезпека домінування дезінтеграційних процесів. Можна запропонувати «виразити почуття» (невербально) тому з членів групи, хто був «центром» ситуації. Це, як правило, психологічно допомагає суб'єктові й чіткіше вимальовує психологічну обстановку в групі та сутність емоційного сприймання одним одного.

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Тренінг. Провести тренінги на тему:

1. Групова дискусія.
2. Психомалюнок.
3. Рольова гра.
4. Психодрама.
5. Методи невербальної взаємодії.
6. Психогімнастика як допоміжний метод АСПП.
7. Характеристика самоаналізу участі у групі АСПП.

Скрайбінг. Ознайомитися із поняттям скрайбігну за допомогою Інтернет-ресурсів (наприклад, <https://sites.google.com/site/mkskrajbing/cto-takoe-skrajbing>) та створити скрайб-презентації.

Завдання. Скориставшись посібником (*Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 287 с.*), знайти рольові ігри, які можна було б використати у процесі психокорекційного роботи у групі АСПП. Розробити сценарії рольових ігор.

Воркшоп 5. «Психокорекційні технології для дітей з проблемами у розвитку»

План проведення воркшопу

1. Психолого-педагогічна корекція відхилень у психічному розвитку дітей із ДЦП.
2. Психокорекційна робота з дітьми з РАС.
3. Психокорекція підлітків із психопатіями й акцентуаціями характеру.
4. Психологічна корекція при складних порушеннях розвитку.

Інформаційний блок

1. Психолого-педагогічна корекція відхилень у психічному розвитку дітей із ДЦП

Психолого-педагогічна корекція відхилень у психічному розвитку у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату має *відповідати декільком принципам:*

1. Корекційна робота повинна носити комплексний характер (участь фахівці різного профілю).
2. Ранній початок психолого-педагогічної корекційно-розвивальної роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.
3. Систематичність, організованість, цілеспрямованість корекційної роботи.

Корекція рухових порушень припускає комплексний, систематичний вплив, що включає медикаментозну терапію, фізіотерапію, ортопедичне лікування, масаж, лікувальну фізкультуру. *Медикаментозне лікування* спрямоване на нормалізацію м'язового тону, зменшення насильницьких рухів, посилення активності компенсаторних процесів у нервовій системі. У кожному конкретному випадку терапія носить індивідуальний характер з урахуванням форми ДЦП, структури рухового дефекту, особливостей психічної діяльності та соматичного стану дитини. *Фізіотерапевтичні процедури* спрямовані на зменшення спастичності, поліпшення трофіки тканин і кровообігу в м'язах (грязьове лікування, теплові процедури). *Ортопедична робота* передбачає дотримання ортопедичного режиму, використання ортопедичних пристосувань для ходьби, корекції положення кінцівок та ін. Лікувальна фізкультура спрямована на розвиток рухових навичок і умінь, що забезпечують шкільну та соціально-побутову адаптацію дітей.

У якому б закладі не знаходилася дитина з ДЦП, необхідно вести з нею активну і систематичну психолого-педагогічну корекційно-розвивальну роботу. Ця робота повинна бути спрямована на розвиток пізнавальних психічних процесів, формування особистості і різних видів діяльності, корекцію наявних

порушень та запобігання вторинних порушень. Дана діяльність здійснюється педагогом-психологом, дефектологом, логопедом, вихователями.

Комплекс корекційних заходів на етапі дитячого та раннього віку повинен включати наступне: стимуляцію сенсорної сфери (різноманітність зорових, слухових, кінестетичних, емоційних вражень, тренування різних видів сприйняття, розвиток усіх форм безмовленнєвої комунікації); розвиток ручної вмілості, предметних дій і зорово-моторної координації шляхом формування пасивно-активних дій; розвиток розуміння мови, стимуляцію передмовленнєвої і мовленнєвої активності; активізацію діяльності (розвиток емоційно-позитивного ставлення до навколишнього і до різних видів діяльності, формування здатності довільно включатися в предметну, ігрову діяльність, діяльність із самообслуговування). Важливим психолого-педагогічним і корекційно-розвивальним завданням є розвиток ручної вмілості, дрібної моторики рук у дітей з ДЦП в ранньому та дошкільному віці та формування навичок самообслуговування і культурно-гігієнічних вмінь.

Гра в дошкільному віці, будучи провідною діяльністю, займає основне місце серед методів фізичного і психічного розвитку дітей. Діти дошкільного віку з ДЦП потребують посиленої уваги та допомоги дорослих для розвитку їх пізнавальних можливостей і орієнтування в навколишньому середовищі. Одним із засобів, що допомагають у вирішенні цього завдання, можуть служити різні ігри, підібрані з урахуванням наявного у дитини порушення. Особливістю цих ігор є їх спрямованість на розвиток зорової, слухової пам'яті, зорової і слухової уваги, просторових уявлень, понять про колір, форму і величину предметів, автоматизації розрізнення фонем тощо. Підбір дидактичних ігор та ігрових занять для дошкільнят з церебральним паралічем повинен ґрунтуватися на знанні специфічних структурних порушень пізнавальної діяльності та бути спрямований на корекцію цих порушень. Велике значення має включення в комплекс корекційних заходів таких видів діяльності, які в своїх витоках пов'язані з грою: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, праця тощо.

Крім роботи, спрямованої на формування та корекцію пізнавальних психічних процесів, велике значення мають заходи з попередження у дітей патохарактерологічного формування особистості. Необхідно роз'яснювати батькам негативні наслідки гіперопіки, акцентувати увагу на розвитку в дітях самостійності, активності, ініціативності, вольових якостей, мотиваційно-потребнісної сфери особистості, рис характеру, які дозволять дитині надалі адекватно адаптуватися в суспільстві.

Правильна корекція порушених і ослаблених психічних функцій у старшому дошкільному віці є важливою ланкою профілактики тих труднощів, які майже завжди виникають при навчанні дітей з церебральним паралічем письму, читанню, рахунку, а пізніше – при освоєнні геометрії, креслення, географії.

В основі спеціальної корекційної роботи зі школярами лежать загальні принципи. Корекційна робота по ряду розділів (просторові, часові уявлення, збагачення словникового запасу) повинна продовжуватися і в середній школі, причому в цей період вона будується безпосередньо на програмному матеріалі.

Більшість дітей з ДЦП здатна оволодіти певним комплексом трудових навичок, завдяки використанню в процесі навчання оптимальних прийомів і методів, серед яких важливе місце займає метод тренування, здійснюваний шляхом багаторазового повторення однотипних вправ.

Важливість трудового виховання дошкільнят та школярів з порушеннями опорно-рухового апарату пов'язана і з необхідністю визначення найбільш доступного кола професій для кожного учня, а також з необхідністю створення найбільш сприятливих умов для професійної підготовки, що надалі полегшить соціальну адаптацію дитини. Важливість лікувальної, корекційно-розвивальної роботи в дошкільний період була показана в дослідженні І. Мірзоєвою, О. Зайдель. За їх даними, безсумнівне значення має характер отриманого хворим лікування, його систематичність і комплексність. Так, хворі, що почали лікуватися в дошкільному віці, надалі працевлаштовуються значно краще, ніж ті, які не отримали спеціальної

допомоги до школи. Таким чином, корекційно-розвивальна робота в дошкільний період має великий вплив навіть на професійне визначення осіб, які страждають на ДЦП, а отже, на їх соціальну адаптацію та реабілітацію.

Основною ціллю *психокорекції емоційних порушень у дітей* є полегшення емоційного дискомфорту, підвищення їхньої активності та самостійності, усунення вторинних особистісних реакцій, обумовлених емоційними порушеннями, такими як агресивність, тривога, паніка підозрілість тощо.

Важливим етапом роботи з дітьми з ДЦП є корекція самооцінки, рівня самосвідомості, формування емоційної стійкості і саморегуляції (Мамайчук І.) [1, с. 210].

Дослідження показують, що найбільший патогенний вплив на особистість дитини з ДЦП мають не гострі психічні травми, а пролонговані (хронічні). Пролонгованою психотравмуючою ситуацією для них є їх фізична беспорядність внаслідок рухової недостатності, вимушена ізоляція у зв'язку з інвалідизацією, часта госпіталізація.

Особливе значення в психокорекції емоційних порушень дітей з ДЦП мають ігрові методи. Ефективність проведення сюжетно-рольових ігор в значній мірі залежить від інтелектуальних і фізичних можливостей дитини, її соціального досвіду, від особливостей її уявлень про людей, їхні почуття й взаємини. Психокорекцію у формі сюжетно-рольової гри рекомендується використовувати при роботі з дітьми з ДЦП з потенційно збереженим інтелектом, а також з вираженими міжособистісними конфліктами та з порушенням поведінки.

В процесі корекції доцільно запропонувати дітям не тільки ігрове відтворення минулого або набутого досвіду, але й моделювання нового досвіду в можливих стресових умовах, наприклад, на етапах післяопераційного лікування, в ситуації вимушеного спілкування та ін.

Для дітей з обмеженим внаслідок фізичної та психічної неповноцінності соціальним досвідом використовуються ігри-драматизації на теми знайомих їм казок. Основною метою ігор-драматизації є корекція емоційної сфери дитини.

Казка актуалізує уяву дитини, розвиває в неї вміння представляти ігрові колізії, в які потрапляють персонажі. Дитина повинна створити образ персонажа і уподібнитися йому. Здатність дитини входити в роль і уподібнюватися образу – це важлива умова, необхідна для корекції не тільки емоційного дискомфорту, але і негативних характерологічних проявів.

Свої негативні емоції і якості особистості діти переносять на ігровий образ, наділяючи персонажі власними негативними емоціями і рисами характеру. І. Мамайчук, наприклад, розроблені ігри-драматизації на тему госпіталізації та оперативного лікування.

Групові методи психокорекції достатньо широко використовуються психологами і психотерапевтами при корекції емоційних порушень у дітей та підлітків (Співаковська, 1988; Захаров, 1982). В процесі психокорекції дітей з ДЦП у формі групових занять особливу увагу слід приділяти позитивній установці батьків і дітей на процес занять.

Особливе значення для установочного етапу психокорекції має місце, де проводяться заняття. Це повинно бути просторе, добре обладнане приміщення з м'яким освітленням, зі спеціальними кріслами для дітей, де дитина повинна відчувати себе безпечно.

В атмосфері відвертості і довіри дитина вільно розкриває свої емоційні проблеми, отримує емоційну підтримку, модифікує свої емоційні стосунки, переживання і способи реагування.

Для корекції інтрапсихічних конфліктів та міжособистісних відносин розігруються різні психодраматичні ситуації, з використанням спеціальних сценаріїв, що мають на меті отреагування конфлікту, нормалізацію відносин.

Важливе значення в корекції емоційних розладів у дітей з ДЦП має психорегулююче тренування (Мамайчук, 1997).

Основними цілями цих занять є: пом'якшення емоційного дискомфорту, формування прийомів релаксації, розвиток навичок саморегуляції та самоконтролю поведінки, поліпшення концентрації уваги, зменшення емоційної напруги.

Психологічна корекція гностичних процесів у дітей з ДЦП

В систему психокорекційних занять з дошкільнятами з ДЦП входить обов'язкове навчання дітей конструюванню і малюванню, які є основними видами продуктивної діяльності в дошкільньому дитинстві. Заняття рекомендується проводити з дітьми, починаючи з чотирирічного віку, а якщо у дитини спостерігається розумова відсталість (дебільність), то заняття можна починати з шести-семирічного віку, в залежності від рівня її розумового розвитку.

Навчання конструюванню сприяє розумовому розвитку дитини, розвиває її здатність до точного розчленування цілого на окремі елементи, формує окомір у дитини і позитивно позначається на довільній регуляції процесів уваги і пам'яті.

Крім загальноприйнятих методів, в дошкільній педагогіці отримав поширення особливий варіант – конструювання за моделями. В даному методі модель виступає для дитини як зразок, структуру якого дитина не бачить (модель обклеєна щільним папером або картоном) і вона повинна підібрати деталі і розташувати їх відповідно конструкції зразка. Такий спосіб конструювання вимагає від дитини уявного обстеження зразків-моделей та їх чіткого обстеження з включенням не тільки зорового, а й дотикового сприйняття.

Складна структура інтелектуального дефекту у дітей з церебральним паралічем потребує диференційованого підходу до психологічної корекції. При складанні психокорекційної програми необхідно враховувати форму, ступінь тяжкості, специфіку порушення психічних функцій та вік хворого з ДЦП.

Дослідження показали, що у хворих з ДЦП в поєднанні з розумовою відсталістю спостерігаються виражені порушення сенсорно-перцептивних

процесів, що проявляється в недорозвиненні константності і предметності сприйняття, в уповільненому темпі впізнавання предметів, в труднощах узагальнення сенсорних сигналів (Мамайчук, 1978).

Ці особливості визначають основні завдання психологічної корекції сенсорно-перцептивних процесів:

1. Навчання дітей засвоєнню сенсорних еталонів і формування перцептивних операцій.

2. Розвиток константності, предметності і узагальненості сприйняття.

3. Розвиток швидкості сприйняття об'єктів.

З цією метою використовуються різноманітні заняття з дітьми з навчання їх адекватному сприйняттю форм і величини предметів.

Заняття проводяться поетапно із зростаючою складністю кожного завдання.

1. Сприйняття дітьми простої нероздробленої форми. Для цього психолог підбирає предмети, форми яких збігаються з формами-еталонами. Наприклад, блюдце і коло, зошит і прямокутник, і пр. Психолог просить дитину знайти предмет, схожий на зразок-еталон.

2. Сприйняття форми, яка не цілком збігається з геометричною. Цей етап занять характеризується ускладненням способів обстеження і ускладненням зіставлення.

Пам'ять дітей з ДЦП відрізняється недостатністю обсягу запам'ятовування, труднощами прийому, зберігання та відтворення інформації. У дітей з ДЦП в поєднанні з психічним недорозвиненням спостерігається істотне недорозвинення опосередкованого запам'ятовування, що обумовлено труднощами смислової організації запам'ятовується. *У зв'язку з цим важливими напрямками психокорекції пам'яті є:*

1. Збільшення обсягу пам'яті в зоровій, слуховій і дотиковій модальності.

2. Розвиток прийомів асоціативного і опосередкованого запам'ятовування предметів в процесі ігрової та навчальної діяльності.

Недорозвинення мислення є ядерною ознакою у дітей з ДЦП з психічним недорозвиненням. Їхнє мислення відрізняється конкретністю, неможливістю розуміння понять, труднощами переносу й узагальнення. Розвиток мислення у них безпосередньо пов'язаний з розвитком діяльності та сприйняття. Важливим напрямком психокорекції є розвиток наочно-дієвого і наочно-образного мислення. *У зв'язку з цим психологічна корекція повинна вирішувати наступні завдання:*

1. Навчання дітей різноманітним предметно-практичним маніпуляціям з предметами різної форми, величини, кольору.
2. Навчання використанню допоміжних предметів (гарматні дії).
3. Формування наочно-образного мислення в процесі конструктивної і образотворчої діяльності.

Важливим принципом психокорекції дітей з ДЦП і психічним недорозвиненням є діяльнісний підхід. Сам процес психокорекції повинен проходити в процесі того виду діяльності, який доступний дитині з інтелектуальною недостатністю. Якщо у дитини не сформована ігрова діяльність, то психокорекцію необхідно проводити в контексті предметно-практичної діяльності. Другим важливим принципом є комплексний підхід до психокорекції. Дотримання цього принципу вимагає тісного контакту психолога з педагогом-дефектологом, логопедом, вихователем і батьками. Третім найбільш важливим принципом є ієрархічний принцип корекції. Психолог в процесі корекції повинен орієнтуватися не тільки на рівень актуального розвитку дитини, але і на її потенційні можливості.

Психокорекційні заняття з дітьми з розвитку пізнавальних процесів можуть проводитися як індивідуально, так і в групі.

Важливою є єдність вимог до дитини з боку педагога, психолога та інших фахівців, особливо при корекції здатності контролювати свої дії. Це успішно досягається при дотриманні режиму дня, чіткої організації повсякденного життя дитини, виключення можливості незавершення розпочатих дитиною дій. Важливим напрямком психокорекції дітей з ДЦП є

робота з батьками. Перед психологом стоїть завдання пом'якшити той емоційний дискомфорт, який відчувають батьки у зв'язку з тяжкою хворобою дитини, а також сформувати у батьків позитивні установки на активну допомогу дитині, знайти адекватний стиль сімейного виховання дітей з ДЦП.

2. Психокорекційна робота з дітьми з РАС

У вітчизняній психології розроблено рівневий підхід до оцінки порушень емоційної сфери у дітей (В. Лебединський, 1980, 1985, 1990). Цей підхід ґрунтується на закономірностях розвитку емоційної регуляції здорової дитини. *Найбільш раннім рівнем регуляції вважається рівень польової реактивності, при якому можливі лише пасивні форми психічної адаптації.* При нормальному розвитку цей рівень ніколи не проявляється самостійно, а виступає лише у вигляді фонового, забезпечує афективну переднастройку до активної взаємодії індивідуума з навколишнім.

Другий рівень регуляції – рівень стереотипів має важливе значення у розвитку перших пристосувальних реакцій дитини до свого оточення і формуванні активної виборчої адаптації. Він починає активно проявлятися в дитини з перших трьох місяців життя. При порушеннях психічного і особливо емоційного розвитку, як це має місце при ранньому дитячому аутизмі, коли дитина більш тривалий час затримується на цьому рівні, у неї спостерігаються характерні емоційно-поведінкові розлади у вигляді страхів при зміні звичної для неї обстановки, змін режиму, розширення кола спілкування. Слід відразу ж зазначити, що ці як би загальні порушення є специфічними в залежності від механізму порушення.

Важливо, що другий рівень регуляції забезпечує не стільки загальну рівновагу, скільки спрямований на посилення стеничних активних реакцій на основі вироблення різноманітних способів аутостимуляції, спрямованих на підтримку позитивних емоцій. Емоційні розлади у дитини можуть бути обумовлені дисфункцією цього рівня, що виражається у виробленій дитиною звички зосереджуватися на цих відчуттях і зменшення реакції на зовнішні

стимули, що неухильно призводить до відставання у розвитку. Дисфункція на цьому спостерігається у дітей з раннім дитячим аутизмом.

На третьому рівні емоційної регуляції основні афективні переживання пов'язані, головним чином, з досягненням бажаного. Цей рівень емоційної регуляції у здорової дитини починає функціонувати у віці 3-6 місяців. У цей період у дитини активно розвивається його взаємодія з дорослими і, перш за все, з матір'ю, яка його афективно «заражає» і «заряджає».

На четвертому рівні емоційної регуляції все більш активними стають комунікативні форми регуляції (очне спілкування, мимічні та інтонаційно виразні голосові реакції, жести, рухи). У цей період розвивається найважливіша домовленнєва активність – лепет, формуються інтегративні та сенсорно-ситуаційні зв'язки. Відмінною особливістю поведінки здорової дитини на цьому рівні емоційної регуляції є постійне зосередження на якому-небудь виді діяльності.

Готовність до спільної ігрової діяльності дитини проявляється в тому, що вона у відповідь на загравання з нею пошвавлюється, починає вимовляти окремі звуки, сміється. Поступово у дитини все більше і більше розвивається орієнтація на емоційну оцінку дорослого його поведінки, у зв'язку з чим мати отримує сприятливу можливість для виховання малюка, позитивно підкріплюючи позитивні форми його поведінки і обмежуючи негативні.

Подальший розвиток і вдосконалення емоційних реакцій сприяє збагаченню і різноманітності поведінкових проявів при спілкуванні малюка з дорослим. Поступово розвивається і вдосконалюється новий тип спілкування дитини з дорослим – предметно-дійовий.

На підставі поданого рівневого підходу у вітчизняній психології розроблені основні напрями корекції емоційних розладів у дітей і, перш за все, у дітей з аутизмом (К. Лебединська, О. Нікольська, 1988, В. Лебединський, Є. Баєнська, М.М-Ліблінг, 1990). Психологічна корекція спрямована, перш за все, на подолання негативізму та встановлення контакту

з дитиною, подолання у неї сенсорного та емоційного дискомфорту, тривоги, занепокоєння, страхів, а також негативних афективних форм поведінки: потягів, агресії. При цьому, одним з головних завдань психологічної корекції є переважна орієнтація на зберігання резервів афективної сфери з метою досягнення загального розслаблення, зняття патологічної напруги, зменшення тривоги і страхів з одночасним збільшенням довільної активності дитини. З цією метою використовуються різні прийоми аутотренінгу й оперантної регуляції поведінки. Вітчизняні психологи підкреслюють важливість при проведенні цієї роботи орієнтування на представлену структуру рівнів емоційної регуляції (В. Лебединський, О. Нікольська та ін.).

Важливим завданням психокорекційної роботи є розвиток у дитини доступних для неї способів афективної адаптації до свого оточення, використовуючи комплексний підхід до організації її афективного життя і нормалізуючи її взаємодію перш за все, з близькими їй людьми. Вся корекційна робота проводиться поетапно, при цьому першочерговим завданням є встановлення емоційного контакту з дитиною, розвиток її емоційної взаємодії з зовнішнім світом. При встановленні контакту з дитиною особливо важливо уникати будь-якого, навіть мінімального тиску на неї, а в ряді випадків і просто прямого звертання до неї. Контакт, перш за все, встановлюється і підтримується в рамках інтересу і активності самої дитини, цей контакт повинен викликати в неї позитивні емоції, важливо, щоб дитина відчула, що з партнером їй краще і цікавіше, ніж одній. Специфіка роботи зі встановлення контакту диференціюється в залежності від стану дитини. Важливо дуже поступово збільшувати тривалість афективних контактів.

Лікувально-педагогічна робота з дітьми з порушеннями спілкування має комплексний характер і включає медикаментозну, психологічну та педагогічну корекцію. Важливе значення має медикаментозне лікування, яке проводиться суворо диференційовано, з урахуванням медичного діагнозу і переважаючих психомоторних порушень. Основну групу дітей з порушеннями спілкування становлять діти з раннім дитячим аутизмом

(РДА). При лікуванні дітей з РДА є важливим проведення диференційної діагностики між проявами аутизму як аномалії розвитку і як синдрому шизофренічного процесу.

Важливе значення має психологічна корекція, основи якої розроблені К. Лебединською, О. Нікольською, В. Лебединським та ін. Психологічна корекція спрямована на подолання негативізму та встановлення контакту з дитиною, подолання сенсорного та емоційного дискомфорту, тривоги, занепокоєння, страхів, а також негативних афективних форм поведінки: потягів, агресії.

Особливо важливе значення має встановлення контакту з дитиною аутичним, активація його психічної діяльності і довільно регульованих форм поведінки. Для вирішення цих завдань особливо важливе значення мають спеціальні ігротерапевтичні заняття.

Діти з аутизмом відрізняються вкрай низькою довільною психічною активністю, що утрудняє проведення з ними педагогічних корекційних занять. Тому необхідно застосування ряду психолого-педагогічних корекційних прийомів, спрямованих на стимуляцію довільної психічної активності дитини (К. Лебединська, О. Нікольська та ін.) Для посилення психічної активності в ситуацію ігрових занять корисно вводити додаткові яскраві враження у вигляді музики, ритміки, співу (К. Лебединська, О. Нікольська, Р. Ульянова та ін.).

Особливо важливе значення у вихованні аутичної дитини має організація її цілеспрямованої поведінки. Цій меті служить чіткий розпорядок дня, формування стереотипного поведінки в певних ситуаціях.

Американськими і бельгійськими фахівцями розроблена спеціальна програма по «формуванню стереотипу самостійної діяльності». У рамках цієї програми дитина вчиться організовувати свою діяльність, отримуючи підказки: використовуючи спеціальним чином структуроване освітнє середовище – картки з умовними позначеннями того або іншого виду діяльності, розклад видів діяльності в наочному і символічному виконанні. Досвід використання

подібних програм в різних типах освітніх установ показує їх ефективність для розвитку цілеспрямованої активності самостійності не лише дітей з РДА, але і тих, які мають інші види дизонтогенезу.

При проведенні лікувально-корекційної роботи з дітьми з порушеннями спілкування важливе значення має розвиток їх загальної та особливо тонкої моторики і підготовки руки до письма. У спеціальному дослідженні

Р. Ульянової було показано, що у дітей з аутизмом мають місце своєрідні порушення тонкої моторики рук: дитина не може правильно взяти в руки пензель, олівець, розкотити в руках пластилін, але особливі труднощі він відчуває при оволодінні графічними навичками.

Підходи до розвитку мовлення у дітей з важкими формами аутизму існують різні. Вітчизняні фахівці роблять основний упор на корекцію емоційних порушень, підвищення психічного тону, створення потреби в мовному взаємодії через встановлення і розвиток емоційного контакту. За кордоном поведінку формують за допомогою відпрацювання мовних стереотипів на основі підкріплення. Частина західних фахівців вважає, що формування усної мови у дітей з важкими варіантами аутизму взагалі є недоцільною, і пропонує розвивати інші, немовні форми спілкування.

Перший підхід, якщо і дозволяє сформувати мову, то досягається це дуже рідко і не скоро, становлення мови відбувається з великою затримкою в порівнянні з віковими етапами розвитку в нормі, і ця затримка надалі не компенсується. У разі західних підходів мова формується, але вона механічна, не гнучка, складається з набору мовних штампів.

При РДА більшою мірою, чим при інших відхиленнях, коло спілкування обмежене сім'єю, вплив якої може бути як позитивним, так і негативним. У зв'язку з цим одним з центральних завдань психолога є надання допомоги сім'ї в прийнятті і розумінні проблем дитини, виробленні підходів до «домашньої корекції» як невід'ємної складової загального плану реалізації корекційно-виховної програми. В той же час батьки аутичних дітей

самі часто потребують психотерапевтичної допомоги. Так, відсутність у дитини вираженого прагнення до спілкування, уникнення очного, тактильного і мовного контактів можуть сформувати у матері відчуття провини, невпевненість в можливості здійснити свою материнську роль. У той же час мати зазвичай виступає єдиною людиною, через яку організовується взаємодія аутичної дитини з навколишнім світом. Це призводить до формування підвищеної залежності дитини від матері, що викликає у останньої тривогу відносно можливості включення дитини в ширший соціум. Звідси необхідність спеціальної роботи з батьками по виробленню у них адекватній, орієнтованій на майбутнє стратегії взаємодії з власною дитиною при обліку наявних у нього проблем на нинішній момент.

3. Психокорекція підлітків із психопатіями й акцентуаціями характеру

Вітчизняний учений і педагог В. Кащенко розділив усі методи коректувальної допомоги по відношенню до «важких дітей» на дві групи: педагогічні і психотерапевтичні. У число педагогічних дій він фактично включав і психологічні методи, такі, як корекція страхів, самокорекція.

По відношенню до підлітка в психокоректувальному процесі дорослий реалізує наступні функції:

- виховна – відновлення позитивних якостей особи;
- компенсаторна – знаходження області оптимальної реалізації можливостей підлітка;
- стимулююча – активізація значущості соціально схвалюваної діяльності, формування зацікавленого відношення до оцінок;
- корекційна – робота по подоланню негативних якостей, що викликають дезадаптацію, особи підлітка;
- регулююча – стимуляція процесів саморегуляції і самокорекції.

Залежно від типу особових змін доцільно використовувати різні види психокорекційної дії: індивідуальні і групові, звернені до свідомості і

підсвідомих механізмів поведінки, що розвиває рефлексію або, навпаки, здатність до швидкого ухвалення рішень тощо.

В напрямку перетворюючої корекції доцільно використовувати слідує форми роботи:

- психологічне консультування учнів;
- психологічне консультування батьків;
- психологічне просвітництво учнів;
- психологічний тренінг.

Так у процесі консультування психолог намагається вирішити чотири основні завдання:

- по-перше, сформувати у підлітка здібність об'єктивно підходити до особливостей свого характеру;
- по-друге, розширити діапазон можливих способів поведінки підлітка в тяжких для нього ситуаціях;
- по-третє, необхідно допомогти підлітку гарно осмислити зі значимими для нього позиціями можливі проблеми;
- по-четверте, важливо спільно з підлітком сформувати позитивну програму майбутнього.

Вирішення завдань психокорекційної роботи можливе за рахунок формування системи саморегуляції, в якій підліток не буде відчувати значних суб'єктивних труднощів щодо подолання внутрішніх перешкод до здійснення саморозвитку особистості. При цьому важливого значення набуває зміна особистістю ставлення до самої себе, формування впевненості у собі, накопичення позитивного досвіду, а також корегування окремих емоційних проявів.

У загальній системі методів психології, психологічний тренінг представляє галузь практичної психології, орієнтовану на використання активних методів групової роботи. Основним методичним принципом і механізмом проведення тренінгів є вплив на емоційну сферу особистості.

Основною метою психологічного тренінгу при дисгармонійних емоційних станах має бути:

1. Сприяння емоційній саморегуляції особистості, що дозволяє їй знаходити найбільш оптимальні засоби забезпечення внутрішньої узгодженості.

2. Закріплення позитивного досвіду вирішення своїх проблем.

3. Зміна суб'єктивного уявлення про оточуюче середовище, врахування потреб і інтересів інших. В результаті таких змін, самосвідомість підлітка набуває нового рівня розвитку, визначає зміст і специфіку переживань та емоційних реакцій.

4. Розкриття емоційного потенціалу особистості на шляху її емоційного самопізнання і саморозвитку.

В основі психологічного тренінгу для підлітків повинно бути формування та засвоєння навичок міжособистісної взаємодії, спрямованих, насамперед, на розвиток особистості. Найбільш суттєвим результатом тренінгу має стати розуміння власних емоційних станів, а також способів активізації самопізнання, формування стійкої мотивації до саморозвитку.

При аналізі впливу внутрішніх чинників на емоційні стани підлітків, треба зазначити, що суттєве місце належить організації виховної роботи, основним завданням якої є психопрофілактика дисгармонійних емоційних станів підлітків. П. Горностай та С. Васьковська психопрофілактику визначають як систему заходів, які сприяють попередженню різноманітних проблем: порушень нервово-психічного і психосоматичного здоров'я, соціально-психологічних конфліктів, негармонійного розвитку особистості; труднощів навчання, виховання, спілкування, які мають психологічні передумови. Під психопрофілактикою дисгармонійних емоційних станів підлітків слід розуміти організацію у навчальному закладі системи заходів, які сприяють попередженню дисгармонійних емоційних станів у підлітків під час організації навчально-виховного процесу. Найоптимальнішими шляхами досягнення мети

психопрофілактичної роботи можуть бути: проведення індивідуальних та групових консультацій, рольових ігор, групових дискусій тощо.

Застосовуючи до акцентуйованого підлітка правильний педагогічний підхід, можна сприяти тому, що його загострені риси характеру згладжуються, компенсуються.

Психолог констатує, організовує і залучає підлітка в таку діяльність, в ході котрої останній, опираючись на свій позитив, на свої сильні сторони, як би «випадково» засвоює раніше недоступні для нього види діяльності, включається у взаємодії, яких раніше уникав, розширює адаптивний репертуар своєї поведінки.

Методичні рекомендації по результатам тестування.

Циклоїдний тип. Загальні вимоги до корекційної роботи: раціональний розподіл сил, достатній відпочинок, профілактика перевтомлювання; встановлення з підлітком теплих доброзичливих відносин з боку дорослих, категорично не можна провокувати конфлікти в період «спаду». В урочній діяльності особливих проблем у фазі «підйому» немає, а у період субдепресивної фази необхідно встановити доброзичливу робочу обстановку, уникати критики, враховувати індивідуальний помірний темп роботи підлітка, організовувати навчання в групі з рівними по учбовим можливостям учнями, залучати до самостійної роботи. *На дозвіллі:* в період підйому залучати до організації колективних творчих справ, в період спаду – до участі, виконання справ у сфері інтересів, навчання самоконтролю свого стану.

Лабільний тип. Загальні вимоги до корекції: обстановка комфортного психологічного мікроклімату в сім'ї, класі, часті позитивні підкріплення, схвалення; не можна проявляти найменшу грубість, категоричність, вказувати на погані риси, докоряти в несерйозності, демонстративно невербально проявляти негативне відношення до підлітка. *На уроці* учбове завдання необхідно давати індивідуально, навчати прийомам емоційної саморегуляції, вмінню переборювати труднощі.

Астено-невротичний тип. *Вимоги* – виховувати в умовах піклування, любові, оптимізму, згоди і єдинства вимог до дитини з боку дорослих. Приділяти належну увагу профілактиці та лікуванню хронічних захворювань, які призводять до астенізації. Не можна використовувати жартівливо-насмішливу «стимуляцію» астено-невротика. Необхідна розумна організація режиму дня. *На уроці* – зберігати підтримуючу доброзичливу взаємодію з підлітком, для інтенсивної учбової роботи з підлітком використовувати періоди підйому (2-3 урок, початок тижня, початок і середина чверті). Небажані раптові запитання, необхідно надати час для підготовки, ефективні завдання гіпотетичного характеру. Особливо недопустимим є пряме негативне порівняння з більш успішними однокласниками, тому оцінку краще давати індивідуально. Необхідно навчати раціональному плануванню своєї діяльності (не накопичувати невиконані справи), самоконтролю своєї поведінки, саморегуляції психофізичного стану, вмінню спілкуватися.

Сенситивний тип. Необхідно встановлювати довірливий контакт з підлітком, тактичні взаємовідносини з ним. Створювати умови для самореалізації підлітка в цікавих для нього видах діяльності, сприяти розвитку загальних і спеціальних здібностей. *На уроці* – краще надавати письмові індивідуальні завдання, виключати сенситивного підлітка з діяльності, яка вимагає змагання. Необхідно навчати вмінню будувати взаємовідносини з однокласниками, враховуючи їх особистісні відмінності, вмінню переборювати свою сором'язливість, вмінню вибачати людям деякі їх помилки та недоліки.

Шизоїдний тип. Включати в групу лише зі згодою самого підлітка (необхідно пам'ятати, що інтровертований підліток при самостійній роботі скоріше досягає поставлених цілей), терпеливо відноситись до «чудернацьких» аспектів інтровертованого типу. Необхідно навчати висловлювати свої почуття і розуміти почуття і стан інших, вмінню спілкуватись.

Істероїдний тип. Створювати оптимальні умови для розвитку загальних, часткових і спеціальних здібностей, об'єктивно відноситися до успіхів підлітка. *Алгоритм корекції:* 1. Гіперувага (дорослий часто звертає увагу на підлітка). 2. Вибіркова увага (дорослий підкріплює своєю увагою позитивні реакції поведінки підлітка, намагаючись ігнорувати рецидиви демонстративності). 3. Стабілізація результатів оперантної зумовленості за рахунок чисельності і напряму уваги дорослого в залежності від поведінки підлітка. Необхідно навчити самоконтролю поведінки, вмінню демонструвати свої позитивні риси.

Нестійкий тип – необхідно встановити повний, але не принижуючий особистісної гідності контроль за поведінкою і діяльністю підлітка. Навчити чітко регламентувати свою урочну, післяурочну діяльність, дозвілля, дотримуватись режиму дня, виключити можливість появи неструктурованого і неконтрольованого вільного часу підлітка. Корисно стимулювати ініціативу підлітка, надавати йому нескладні, але різні завдання, важливо сформулювати у підлітка осмислення неминучості покарання за проступок.

Гіпертимний підліток, навпаки, не витримає чіткої регламентації поведінки та постійного контролю. Для нього такі умови будуть згубними, оскільки необхідність підкорятися, пригнічувати свою активність є для нього психотравмуючим чинником. Таких підлітків слід заохочувати до діяльності, яка потребує кмітливості, рішучості, наполегливості та задовольнить його прагнення до лідерства, новаторства. Важливо урізноманітнити його діяльність, зацікавити новими завданнями, які він повинен розв'язувати добровільно й самостійно.

Епілептоїдам у силу їхньої інертності та педантичності дуже допомагають заняття, які вимагають монотонності, точності, посидючості. Це перш за все різьблення, мозаїка, граверні роботи. Слід заохотити підлітків до цих видів діяльності, допомогти їм досягти успіху в них, підказати, що, коли їх охоплює почуття туги й злобного настрою, найкраще зайнятися улюбленою справою. Потреба епілептоїдів у владі над іншими людьми, їхні садистські

схильності можна переключити на альтернативні види діяльності, наприклад, спортивні ігри, єдиноборства, де можна «взяти верх» над супротивником.

Тож, основною метою психологічної корекції підлітків з дизгармонійним розвитком є узгодження їх особової структури, сімейних взаємовідносин і рішення актуальних психотравмуючих проблем. Корекційні рекомендації, заходи мають охоплювати всі сторони діяльності підлітка. Скорегувати, по можливості зменшити акцентуйовані риси характеру, направити їх у продуктивне, позитивне русло діяльності.

4. Психологічна корекція при складних порушеннях розвитку

Вирішити питання про потенційні можливості розвитку кожної окремої дитини зі складними порушеннями можна тільки в процесі її виховання і навчання.

Перша і така, що багато в чому визначає увесь подальший розвиток проблема у вихованні дитини з природженим складним і множинним порушенням – це проблема прийняття її в сім'ї.

Народження в сім'ї дитини з явними порушеннями розвитку завжди пов'язане з глибокими переживаннями усіх членів його сім'ї. Ця драма прийняття або неприйняття порушень розвитку у дитини неминуче відбувається в сім'ях, де народилася дитина з вираженими порушеннями. Подібні переживання близьких у багато разів посилюються, якщо дитина має не одне, а два або більше виражених порушень. Саме ці сім'ї з моменту народження такої дитини часто зазнають величезного тиску з боку лікарів, які радять залишити тяжкохвору у Будинку дитину, відмовитися від її виховання в сім'ї зважаючи на «безнадійність» перспективи. Як правило, такі лікарі уперше у своїй практиці зустрічаються з подібним, дійсно рідкісним, природженим порушенням у дитини, вони нічого не знають про можливі шляхи її виховання і навчання та нічим не можуть допомогти.

Батьки чинять опір цим порадам і витрачають усі сили і засоби на спроби вилікувати дитину, повернути її здоров'я. Саме у цей період їм потрібна підтримка фахівців, що вірять в можливість допомогти дитині з

будь-якими порушеннями, знайомих з практикою соціально-психологічної підтримки сім'ї та методами виховання, наприклад сліпоглухої дитини. Ще більшу підтримку можуть здійснити інші батьки, які вже пережили подібний стрес після народження власної дитини зі складним порушенням та віднайшли в собі сили для її правильного виховання. Дуже важливо буває дізнатися, що твій випадок не єдиний і унікальний, що такі ж або майже такі ж діти виховувалися або виховуються в інших сім'ях. Своєчасно отримана батьками інформація про педагогів, які знають, як допомогти їх дитині, про спеціальні учбові установи, де вона може виховуватися, може істотно поліпшити положення в сім'ї дитини.

Батьки, які приймають дитину такою, якою вона є, і уважно стежать за її реакціями, радіючи будь-яким активним і самостійним діям дитини, як правило, домагаються великих успіхів. Вирішальним моментом в усіх відомих нам випадках успішного розвитку сліпоглухих дітей було саме чуйне відношення батьків до дитини, творчий підхід до рішення труднощів, завдяки чому вдавалося пройти початковий рівень виховання дитини в сім'ї до вступу її до школи.

На жаль, спеціальних служб допомоги таким сім'ям у нас в країні доки немає і батьки часто залишаються довго в повному невіданні про можливості навчання своєї дитини.

Полісенсорна стимуляція дитини при постійному контролі за її інтенсивністю, стимуляція щонайменших проявів її активності, чуйність до стану дитини та її батьків є принципами індивідуального корекційного зайняття з нею.

Одним з головних напрямів педагогічної роботи з дитиною раннього віку стає розвиток емоційного контакту з дорослим і стимуляція власних активних рухів дитини.

Як правило, у недоношених дітей, що тривало перебували у відділенні інтенсивної терапії і розлучених з матір'ю, почуття дотику грубо пошкоджене і потребує подальшого відновлення. Багато дітей з природженими складними дефектами пройшли реанімацію, важке лікування і операції під загальним наркозом. З народження вони часто отримували курси інтенсивної

фізіотерапії та ін'єкцій ліків, лікувальний масаж. Перенесені захворювання вух, операції очей, спроби раннього слухопротезування також не могли сприяти їхньому комфортному відчуттю себе та того, що оточує. Хворобливі відчуття можуть переслідувати їх довгий час, накладаючи важкий відбиток на усі контакти з навколишнім світом.

Досвід виховання сліпоглухих дітей нагадує нам, якою великою є роль тілесного контакту з матір'ю для розвитку дитини. Тільки постійний тілесний контакт з матір'ю створює у дитини почуття безпеки і захищеності.

Для дитини зі складними порушеннями дошкільного віку на перше місце виходить формування засобів спілкування і розвиток сенсомоторного досвіду. У практиці навчання сліпоглухих дітей ці завдання найпростіше реалізувати при розвитку навичок самообслуговування.

Змістом шкільного навчання такої дитини повинна стати соціально-побутова орієнтація в найбільш суттєвих сторонах повсякденного життя людей. Дитина зі складним сенсорним порушенням при спеціальному навчанні повинна отримати уявлення про життєвий шлях людини, про особливості поведінки людей без порушень розвитку в різні вікові періоди, про можливі види соціальної підтримки інвалідів і способи її отримання. За час шкільного навчання така дитина повинна опанувати письмо і читання в такому ступені, щоб уміти розповісти про обставини власного життя і розуміти описи життя інших людей. Дитина зі складним сенсорним порушенням може опанувати усі необхідні навички самообслуговування і домашньої праці, щоб почувати себе незалежним в побутовому відношенні. В подальшому людина може опанувати певні трудові навички для роботи в спеціалізованих інвалідних підприємствах або вдома.

Корекційно-розвивальний блок

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Психолого-педагогічна корекція відхилень у психічному розвитку дітей із ДЦП.
2. Психокорекційна робота з дітьми з раннім дитячим аутизмом.
3. Психокорекція підлітків із психопатіями й акцентуаціями характеру.
4. Психологічна корекція при складних порушеннях розвитку.

Воркшоп 6. «Поняття психологічного консультування»

План проведення воркшопу

1. Структура процесу консультування.
2. Етичні принципи у психологічному консультуванні.
3. Визначення та мета психологічного консультування.
4. Модель ефективного консультанта.

Інформаційний блок

1. Структура процесу консультування

Психологічне консультування – галузь психологічної практики, що відокремилась від психотерапії. Цей напрям виник на потребу людей, що не мають клінічних відхилень, але потребують психологічної допомоги (Якимчук, Якимчук, 2013). *Консультування* – сукупність процедур, спрямованих на допомогу людині при вирішенні проблем і прийнятті рішень відносно професійної кар'єри, шлюбу, родини, покращення міжособистісних стосунків та удосконалення особистості. Це професійне ставлення кваліфікованого консультанта до клієнта, яке уявляється у вигляді системи «особистість – особистість», хоч іноді у ньому беруть участь більше, ніж дві особи (Альошина, 2000, Гуліна, 2001, Кочюнас, 1999, Мей, 1994, Немов, 2001).

Мета консультування – допомогти клієнту зрозуміти те, що відбувається у його житті і досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при вирішенні проблем емоційного та міжособистісного характеру.

Риси, що відрізняють психологічне консультування від психотерапії:

- Орієнтація консультування на клінічно здорову особистість – це люди, що мають у повсякденному житті психологічні труднощі та проблеми, скарги невротичного характеру, а також люди, що добре себе почувають, але ставлять перед собою мету подальшого розвитку особистості;
- Консультування орієнтоване на здорові риси особистості незалежно від ступеня порушень чи патології – ця орієнтація заснована на вірі, що «людина може змінитися, обирати те життя, яке буде її задовольняти, знаходити засоби використання своїх завдатків та талантів, навіть якщо вони незначні через неадекватні почуття або установки, затримки розвитку, культурної деривації, нестачі фінансів, хвороби, інвалідності, віку;
- Консультування частіше орієнтується на реальний час або майбутнє клієнта;
- Консультування частіше орієнтується на короткотривалу допомогу (до 15 сеансів);
- Консультування орієнтується на проблеми, що виникають при взаємодії особистості і середовища;
- У консультуванні акцентуються цінність участі консультанта, при цьому відхиляється нав'язування цінностей клієнтам;
- Консультування спрямоване на зміну поведінки та розвиток особистості клієнта (Якимчук, Якимчук, 2013).

Структура процесу консультування

1. *Дослідження проблем.* Консультант встановлює контакт із клієнтом (рапорт) і досягає взаємної довіри; необхідно уважно слухати клієнта, виявляти максимальну щирість, емпатію, турботу, не маніпулюючи та не оцінюючи. Необхідно фіксувати вербальні та невербальні знаки, що відходять від клієнта.

2. *Двовимірне визначення проблеми.* Консультант намагається точно охарактеризувати проблеми клієнта, встановлюючи їх когнітивні й емоційні

аспекти. Уточнення проводиться до тих пір, поки консультант і клієнт не дійдуть згоди та однакового їх розуміння; проблеми визначаються конкретними поняттями, що дозволяє визначити їх причини, а іноді і засоби вирішення. Якщо при визначенні проблеми виникають труднощі – необхідно повернутися до стадії дослідження.

3. Ідентифікація альтернатив. Виявляються і відкрито обговорюються можливі альтернативи вирішення проблем. Користуючись відкритими питаннями, консультант допомагає клієнту назвати всі можливі варіанти, які той вважає можливими і реальними, допомагає знайти додаткові альтернативи, але не нав'язує своїх рішень.

4. Планування. Проходить клінічна оцінка всіх обраних альтернатив рішення. Консультант допомагає клієнту розібратися, які альтернативи більш підходять та є реалістичними з точки зору досвіду та бажання змінитися. Створення плану реалістичного вирішення проблем може допомогти клієнту зрозуміти, що не всі проблеми можна вирішити, деякі із них забирають багато часу, інші проблеми можуть бути вирішені лише при зміні ставлення до них. У цьому плані необхідно також передбачати, якими засобами клієнт буде перевіряти реалістичність обраного рішення: репетиція, гра тощо.

5. Діяльність – послідовна реалізація плану рішення проблеми. Консультант допомагає клієнту будувати діяльність, беручи до уваги обставини, час, емоційні витрати, розуміння можливості отримати не той результат, на який він очікує. Необхідно допомогти зрозуміти клієнту, що невдача – не катастрофа, це лише перепона. Необхідно і надалі дотримуватись наміченого плану.

6. Оцінка і зворотній зв'язок. На цій стадії клієнт разом із консультантом оцінює рівень досягання мети і узагальнює результати, що були отримані (рис. 1.7).



Рис. 1.7. Психологічне консультування

2. Етичні принципи у психологічному консультуванні

Консультант, як і інші професіонали, несе етичну відповідальність, і має зобов'язання. Перш за все, він відповідальний перед клієнтом. Проте, клієнт і консультант знаходяться не у вакуумі, а в системі різноманітних відносин, тому консультант відповідальний і перед членами сім'ї клієнта, перед організацією, в якій працює, взагалі, перед громадськістю і, нарешті, перед своєю професією. Така відповідальність і обумовлює особливу важливість етичних принципів в психологічному консультуванні і психотерапії. От чому у всіх країнах створюються кодекси професійної етики, що регламентують професійну діяльність психотерапевта і консультанта-психолога (Белякова, 2014).

Проте, консультанту не так просто безумовно слідувати правилам етики через існування достатньо об'єктивних причин. Основні з них вказали Rickey L. George, Therese S. Cristiani (1995):

1. Важко дотримуватися стандартів встановленої поведінки у величезній різноманітності ситуацій консультування, адже кожний консультативний контакт унікальний.

2. Більшість консультантів практикує в певних установах (клініках, центрах, школах, приватних службах тощо). Ціннісна орієнтація цих організацій може не цілком співпадати з етичними вимогами до консультанта. У таких випадках консультант опиняється перед складним вибором.

3. Консультант нерідко потрапляє в етично суперечливі ситуації, коли, дотримуючись вимог однієї норми, він порушує іншу. Таким чином, у разі будь-якого вибору не дотримується кодексу етики (Якимчук, Якимчук, 2013).

Суперечність етичних проблем змушує періодично змінювати етичні кодекси. Поправки природно відбивають зміни в суспільстві, але, як правило, обумовлені складністю дотримання етичних норм. Перша вимога до консультанта пред'являється вже на початку процесу консультування. Рішення клієнта укласти «консультативний контракт» повинне бути цілком усвідомленим, тому консультант зобов'язаний під час першої зустрічі надати клієнту максимум *інформації щодо процесу консультування*: про основну мету консультування; про свою кваліфікацію; про оплату за консультування; про приблизну тривалість консультування; про доцільність консультування; про ризик тимчасового погіршення стану в процесі консультування; про межі конфіденційності (Колтунович, 2007).

Консультант зобов'язаний правильно оцінювати рівень і межі своєї професійної компетентності. Він не повинен вселяти в клієнта надію на допомогу, яку не в силах надати. У консультуванні неприпустимо застосування недостатньо освоєних діагностичних і терапевтичних процедур. Консультативні зустрічі з клієнтами у жодному випадку не можна

використовувати для випробування яких-небудь методів або технік консультування. Якщо консультант в окремих випадках відчуває, що недостатньо компетентний, він зобов'язаний консультуватися з більш досвідченими колегами і удосконалюватися під їх керівництвом.

Консультант зобов'язаний надати вичерпну інформацію про умови консультування. Дуже важливо наперед погоджувати з клієнтом можливість аудио- і відеозапису консультативних бесід і спостереження третьою особою через дзеркало одностороннього бачення. Неприпустимо використання таких процедур без згоди клієнта. Ці процедури можуть бути важливі для консультанта з педагогічною і дослідницькою метою, а також корисні клієнту для оцінки динаміки його проблем і ефективності консультування. Іноді, контролюючи кваліфікацію консультанта інстанція вимагає пред'явити докладну інформацію про конкретний випадок.

Основне джерело етичних дилем в консультуванні – питання конфіденційності. Це є лакмусовим папірцем міри відповідальності консультанта перед клієнтом. Консультування неможливе, якщо клієнт не довірятиме консультанту. Питання конфіденційності слід обговорити під час першої зустрічі з клієнтом.

Rickey L. George, Therese S. Cristiani (1995) виділяють *два рівні конфіденційності*. *Перший рівень* відноситься до межі професійного використання відомостей про клієнта. Обов'язок кожного консультанта – використовувати інформацію про клієнта тільки з професійною метою. Консультант не має права поширювати інформацію про клієнта з іншими намірами. Відомості про клієнтів (записи консультанта, індивідуальні картки клієнтів) повинні зберігатися в недоступних для сторонніх місцях.

Другий рівень конфіденційності відноситься до умов, при яких може бути використана отримана в процесі консультування інформація. Клієнт має право сподіватися, що такого роду інформація служитиме виключно для його блага. Коли необхідно поділитися отриманими від клієнта відомостями з його батьками, вчителями, чоловіком, неминуча дилема. Про свої наміри

консультант зобов'язаний проінформувати клієнта. Якщо клієнт не заперечує, питання конфіденційності з етичного перетворюється на суто професійний.

Консультант, забезпечуючи секретність, повинен ознайомити клієнта з обставинами, при яких професійна таємниця не дотримується. Schneider (1963; цит. по: George, Cristiani, 1995) сформулював сім основних правил, слідуючи яким можна встановити такі межі:

1. Зобов'язання дотримувати конфіденційність не абсолютно, а відносно, оскільки існують певні умови, здатні змінити таке зобов'язання.

2. Конфіденційність залежить від характеру представлених клієнтом відомостей, проте, довіра клієнта строго зв'язує консультанта, ніж «секретність» подій, про які повідомляє клієнт.

3. Матеріали консультативних зустрічей, які не можуть заподіяти шкоду інтересам клієнта, не підпадають під правила конфіденційності:

- матеріали консультативних зустрічей, необхідні для ефективної роботи консультанта, також не підпадають під правила конфіденційності (наприклад, можливе надання експерту матеріалів консультування за домовленістю з клієнтом);

- конфіденційність завжди ґрунтується на праві клієнта на добре ім'я і збереження таємниці; консультант зобов'язаний поважати права клієнтів і в певних випадках навіть поступати протизаконно (наприклад, не надавати інформацію про клієнта правоохоронним органам, якщо цим не порушуються права третіх осіб);

- конфіденційність обмежена правом консультанта на збереження власної гідності і безпеки своєї особистості;

- конфіденційність обмежена правами третіх осіб і громадськості.

Серед обставин, при яких дія правил конфіденційності в консультуванні може бути обмежена, є наступні:

- ✓ Підвищений ризик для життя клієнта або інших людей.

- ✓ Злочинні дії (насильство, розбещення, інцест тощо), скоювані над неповнолітніми.

неповнолітніми.

- ✓ Необхідність госпіталізації клієнта.
- ✓ Участь клієнта та інших осіб в розповсюдженні наркотиків і інших злочинних діях.

З'ясувавши під час консультування, що клієнт представляє для когось серйозну загрозу, консультант зобов'язаний вжити заходів для захисту потенційної жертви (або жертв) і проінформувати про небезпеку її самої (їх), батьків, близьких, правоохоронні органи. Консультант також повинен повідомити клієнта про свої наміри. Як затверджують Beauchamp і Childress (1983), пріоритет конфіденційності закінчується там, де комусь загрожує небезпека.

Інший важливий етичний принцип, який обговорюється так часто, як і конфіденційність, – *взаємовідносини*. Недоцільно консультування родичів, друзів, співробітників, студентів, що навчаються у консультанта; неприпустимі сексуальні контакти з клієнтами. Така заборона цілком зрозуміла, оскільки консультування дає фахівцю перевагу і виникає загроза, що при особистих відносинах ця перевага може використовуватися з метою експлуатації.

Сексуальні відносини консультантів з клієнтами неприйнятні ні етично, ні професійно, тому що являють собою пряме зловживання роллю консультанта. Клієнт набагато більш уразливий, ніж консультант, оскільки в специфічній атмосфері консультування — розкриває свої відчуття, фантазії, таємниці, бажання, у тому числі і сексуального характеру. Іноді клієнт сильно ідеалізує консультанта, йому хочеться близьких стосунків з такою ідеальною, глибоко розуміючою його людиною. Проте, при перетворенні консультативного контакту в сексуальний зв'язок у клієнтів розвивається крайня залежність, а консультант втрачає об'єктивність. На цьому і закінчується будь-яке професійне консультування і психотерапія.

3. Визначення та мета психологічного консультування

Психологічне консультування як професія є відносно новою сферою психологічної практики, що відокремилася з психотерапії. Ця професія

виникла у відповідь на потреби людей, що не мають клінічних порушень, проте шукаючих психологічну допомогу. Тому в психологічному консультуванні ми стикаємося, перш за все, з людьми, що зазнають труднощі в повсякденному житті. Спектр проблем широкий: труднощі на роботі (незадоволеність роботою, конфлікти з колегами і керівниками, можливість звільнення), невлаштованість особистого життя і негаразди в сім'ї, погана успішність в школі, недолік упевненості в собі і самоповаги, болісні коливання при ухваленні рішень, труднощі при зав'язуванні і підтримці міжособових відносин тощо.

У науковій літературі є багато визначень поняття «консультування», і всі вони включають декілька основних положень (таблиця 1.1):

Таблиця 1.1.

Сучасні уявлення про цілі консультування

Напрямок	Мета консультування
Психоаналітичний напрям	Перевести у свідомість матеріал, що був виштовхнутий у несвідоме; допомогти клієнту відтворити ранній досвід і проаналізувати підсвідомі конфлікти; реконструювати особистість.
Адлеріанський напрям	Трансформувати цілі життя клієнта; допомогти йому сформувати соціально значущі цілі і скоригувати помилкову мотивацію за допомогою отримання відчуття рівності з іншими людьми.
Терапія поведінки	Виправити неадекватну поведінку і навчити ефективній поведінці.
Раціонально-емоційна терапія (Ellis)	Усунути «саморуїнуючий» підхід клієнта до життя і допомогти сформувати толерантний і раціональний підхід; навчити застосуванню наукового методу при рішенні поведінкових і емоційних проблем.
Орієнтована на клієнта терапія (Rogers)	Створити сприятливий клімат консультування, відповідний для самодослідження і розпізнавання чинників, що заважають зростанню особистості; заохочувати відкритість клієнта досвіду, упевненість у собі, спонтанність.
Екзистенційна терапія	Допомогти клієнту усвідомити свою свободу і власні можливості; спонукати до ухвалення відповідальності за те, що відбувається з ним; ідентифікувати блокуючі свободу чинники.

У цілому, цілі консультанта і клієнта збігаються, хоча кожний консультант має на увазі свою систему загальних цілей, відповідну його теоретичній орієнтації, а кожний клієнт – свої індивідуальні цілі, що привели його до фахівця. Дуже часто формулювання і переформулювання цілей відбуваються в процесі консультування при взаємодії консультанта з

клієнтом. Реалізація цілей консультанта залежить від потреб і очікувань клієнта. Щоб успішно поєднувати свої загальні задачі і конкретні цілі клієнта, необхідно із самого початку задати клієнту питання: «Що Ви очікуєте від нашого спілкування?», «Які ваші бажання?» тощо. Клієнти, як правило, мають тільки найзагальніше уявлення про те, що таке консультування і що чекати від консультанта. Коли клієнт не володіє ніякою інформацією про консультування, він не здатний належним чином сформулювати цілі. Якщо ми інформуємо клієнта про тривалість бесід і взагалі про те, що звичайно відбувається під час консультативних зустрічей, йому легше зрозуміти можливості і обмеження консультування.

4. Модель ефективного консультанта

Консультант завжди спільно з клієнтом обговорює незначні й істотні проблеми, прагне допомогти клієнту, тому консультант повинен усвідомлювати, хто він, ким може стати і яким його сподівається бачити клієнт. Інакше кажучи, виникає питання визначення ролі консультанта. Чи є консультант другом клієнта, професійним радником, вчителем, експертом, супутником або гуру? Ця роль, звичайно, залежить від приналежності консультанта до певної теоретичної орієнтації, його кваліфікації, особистісних рис, від очікувань клієнта.

Ефективність діяльності фахівця багато в чому зумовлена тим, наскільки ясно він представляє своє місце в консультуванні. Коли немає такої ясності, консультант у своїй роботі керуватиметься не певними теоретичними принципами, а лише очікуваннями і потребами клієнта, іншими словами, робитиме лише те, на що сподівається і чого хоче клієнт. Клієнти ж частіше за все чекають, що консультант візьме на себе відповідальність за успіх їх подальшого життя і вирішить насущні проблеми – де вчитися, як налагодити конфлікти на роботі, чи розлучатися з чоловіком тощо.

Основне завдання консультанта полягає в тому, щоб допомогти клієнту у виявленні своїх внутрішніх резервів і в усуненні чинників, що заважають їх

використанню. Консультант також повинен допомогти клієнту зрозуміти, яким він хоче стати. Клієнтам під час консультування слід щиро оцінювати свою поведінку, стиль життя і вирішити, яким чином і в якому напрямі вони хотіли б змінити якість свого життя.

Особистість консультанта (психотерапевта) виділяється майже у всіх теоретичних системах як найважливіший цілющий засіб в процесі консультування. Ніхто не народжується психотерапевтом або консультантом. Якості, що вимагаються, не природжені, а розвиваються упродовж життя. Ефективність консультанта визначається властивостями особистості, професійними знаннями і спеціальними навиками. Кожний з цих чинників забезпечує якісний консультативний контакт, який і є стержнем психологічного консультування.

L. Wolberg (1954) визначає такі особливості: чуйність, об'єктивність (неототожнення себе з клієнтами), гнучкість, емпатія і відсутність власних серйозних проблем. До особливо шкідливих для консультанта рис він відносить авторитарність, пасивність і залежність, замкнутість, схильність використовувати клієнтів для задоволення своїх потреб, невміння бути терпимим до різних спонукань клієнтів, невротичну установку відносно грошей. Науковці встановили, що ефективний консультант звичайно сприймає інших як здатних вирішувати власні проблеми і приймати на себе відповідальність. Тож, ідеальним психотерапевтом або консультантом може бути симпатична людина, відверта і відкрита відчуттям інших; здатна ототожнювати себе з різними людьми; тепла, але не сентиментальна, та, що не прагне до самоствердження за рахунок іншої людини, проте, має свою думку і здатна її захистити; вміє служити на благо своїм клієнтам (Якимчук, Якимчук, 2013).

Корекційно-розвивальний блок

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Круглий стіл на запропоновані теми:

1. Індивідуальна психокорекційна робота.

2. Риси, що відрізняють психологічне консультування від психотерапії.
3. Основна структура процесу консультування.
4. Етичні принципи у психологічному консультуванні.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Психологічна корекція та її види.
2. Теоретичні моделі психокорекційної практики.
3. Особливості складання психокорекційних програм.
4. Природа психічних явищ, які підлягають психокорекції.
5. Спрямованість психокорекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).
6. Поняття особистісної деструкції та особистісної проблеми спілкування.
7. Особливості психокорекційного процесу в групі АСПП.
8. Функціонально-структурні особливості цілісного феномену психіки (Модель внутрішньої динаміки психіки).
9. АСПП та його теоретико-методологічне підґрунтя.
10. Онтопсихологія.
11. Інтегральний психоаналіз (аналітична трилогія).
12. Теорія психосинтезу.
13. Трансперсональна психологія.
14. Гуманістична психологія.
15. Особливості процесуальної діагностики в групі АСПП.
16. Закономірності динаміки індивідуально-особистісних і групових змін у процесі АСПП.
17. Поняття особистісної проблеми суб'єкта та генеза.
18. Групова динаміка як фактор психокорекції.
19. Результативність психокорекційного процесу в групі АСПП.
20. Принципи функціонування групи АСПП.
21. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників АСПП.

22. Методичні положення, обов'язкові для керівника групи АСПП.
23. Чинники, що сприяють інтеграції групи.
24. Вимоги до професійних і особистісних якостей керівника групи АСПП.
25. Групова дискусія.
26. Психомалюнок.
27. Рольова гра.
28. Психодрама.
29. Методи невербальної взаємодії.
30. Структура процесу консультування.
31. Етичні принципи у психологічному консультуванні.
32. Визначення та мета психологічного консультування.
33. Психологічне консультування і психотерапія.
34. Модель ефективного консультанта.

Завдання для групової роботи. Створити засобами комп'ютерних публікацій «Етичний кодекс консультанта-психолога».

SWOT-аналіз. Використовуючи метод SWOT-аналізу, у межах теми «Телефон довіри» розкрити наступні питання:

1. Телефон довіри як одна із форм консультаційної допомоги.
2. Вимоги до консультантів на телефоні довіри.
3. Типова тематика запитів.
4. Типи клієнтів та етапи психологічної допомоги.
5. Телефон довіри та синдром «психологічного вигоряння».
6. Особливості консультування по телефону: найпоширеніші помилки.
7. Підготовка фахівців на телефон довіри.

Рольова гра «Телефон довіри». Змодельовати процес психологічного консультування на тему «Мої батьки мене не розуміють».

За підсумками вивчення модулю організовується та проводиться **Інтернет-конференція** «Психокорекція та психоконсультування у процесі професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів».

МОДУЛЬ 2. ОСНОВИ ПСИХОТРЕНІНГУ ОСІБ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Воркшоп 7. «Тренінг як форма колективної психокорекційної роботи»

План проведення воркшопу

1. Тренінгові форми психокорекційної роботи.
2. Види тренінгових груп.
3. Мета та атрибути тренінгу.
4. Типова структура тренінгу.

Інформаційний блок

1. Тренінгові форми психокорекційної роботи

Тренінг (від англ. train) – означає навчати, тренувати, дресировати. Тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду (Джонсон, 2003, Гречуха, 2010).

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на *правильну відповідь*, і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість, тренінг, перш за все, орієнтований на *запитання* та *пошук* (реалізація принципів ресурсно-орієнтованого навчання).

На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, комунікативної, інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких

змін і безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Тренінги як форма практичної психологічної роботи, завжди відображають своїм змістом визначену парадигму того напрямку, поглядів якого притримується психолог, який проводить тренінгові заняття. *Таких парадигм виділяють декілька:*

1. Тренінг як свого роду форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються необхідні патерни поведінки, а з допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, зайві, на думку ведучого.

2. Тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь та навичок ефективної поведінки.

3. Тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких вмій і навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними засобів вирішення особистих психологічних проблем.

Парадигми розташовані у списку за ступенем зниження рівня маніпулятивності ведучого та збільшення відповідальності за те, що відбувається на тренінгу й усвідомленості учасників групи.

Етапи розвитку теорії і практики групової роботи:

Перший етап – становлення групових форм роботи в рамках практичної медицини.

Фрідріх Антон Месмер (1734-1815), австрійський лікар, одним з перших зробив спроби лікування хворих з психосоматичними розладами за допомогою об'єднання їх в групи. Учений вважав, що здоров'я людини залежить від розлитих в атмосфері невидимих флюїдів, які виходять від зірок. Він збирав групу пацієнтів навколо дерев'яного чана з водою, після чого ефектно з'являвся на сцені. Тоді, як пацієнти трималися за руки, цілитель торкався кожного з них своїм жезлом. Група легко піддавалася дії

емоційної атмосфери, що відбувалася, внаслідок чого стан деяких хворих покращувався. Проте, міжнародна вчена комісія на чолі з Бенджаміном Франкліном довела, що деякі пацієнти виліковувалися від психічних захворювань (наприклад, істерії) методом навіювання, а Мейсмера визнала шарлатаном. У результаті без уваги залишилася та істина, що поведінка людей в групах підкоряється певним психологічним закономірностям, і що сама група може розглядатися як психотерапевтичний чинник. Все ж, теорія «тваринного магнетизму» Месмера стала першою спробою дати науково-теоретичне пояснення процесам лікування, що відбуваються в групі.

Джозеф Пратт, американський фтизіатр, збирав хворих в групи, вважаючи, що група сама по собі надає психотерапевтичний ефект. У той же час, до XIX-XX століття поведінка людей в групах, закони функціонування груп, здатність груп надавати цілющу дію систематично не вивчалися.

Феномен групи досліджував і Зігмунд Фрейд, але, головним чином, у зв'язку з його інтересом до психології мас і схильності членів групи ідентифікувати себе з сильною особою, яка грає роль лідера.

Альфред Адлер спробував адаптувати методи індивідуальної терапії для роботи з групами. Він надавав великого значення соціальному контексту розвитку груп. Також організував дитячі терапевтичні групи з подальшими бесідами з присутніми учасниками-батьками.

Серед відомих фахівців того часу, які розробляли психоаналітично орієнтовані методи роботи з групами, можна назвати Семюеля Слевсона і Олександра Вольфа. Вольф застосовував в умовах групи такі традиційні психоаналітичні методи, як тлумачення сновидінь, вільні асоціації і дослідження ранніх етапів розвитку особи (Бондаренко, 1992).

Нарешті, розглядаючи найбільш важливі фігури етапу розвитку сучасної групової психотерапії, не можна не підкреслити роль Якоба Морено, творця методу психодрами. Морено ввів термін «групова психотерапія» в 1932 році, однак, вперше використовував свій підхід ще в

1910 році. Крім того, Морено організовував групи самопомоги дівчаток-делінквентів.

Відомий у наукових колах прибічник психоаналізу Т. Барроу запропонував в 1925 році термін «груповий аналіз». Він прийшов до переконання, що для розуміння окремої особистості необхідно вивчати соціальні групи, до яких вони належать.

Другий етап розвитку групових форм психологічної роботи пов'язаний з розвитком групових форм роботи в рамках соціальної психології.

У 1908 році соціальна психологія виділяється в самостійну галузь психологічної науки та починає детально вивчати питання утворення груп, їх структури, закони функціонування малих груп, міжособистісної взаємодії в групах, тобто стали формуватися теоретичні основи групових форм психологічної роботи. У 30-і роки в різних сферах практики вже досить широко використовувалися групові методи роботи. Групова робота знайшла впровадження в медицині, педагогіці, в студентських групах.

Третій етап розвитку групових форм психологічної роботи – це виокремлення групової психологічної роботи в окремий напрям в практичній психології.

Зародження безпосередньо тренінгових груп як форм групової психологічної роботи пов'язане з ім'ям Курта Левіна. У 1933 році він емігрував до Америки з Німеччини. К. Левін починає займатися дослідженням різних аспектів групової взаємодії, вводить поняття групової динаміки як одного з основних процесів життєдіяльності групи. При дослідженні даного феномену на лабораторних заняттях виникають перші тренінгові групи (Т-групи).

На основі своїх досліджень і спостережень К. Левін приходять до висновку:

- більшість ефективних змін в поведінці й установках людей відбуваються не в індивідуальному, а в груповому контексті;

- щоб визначити свої установки, змінити і виробити нові форми поведінки, людина повинна навчитися бачити себе так, як бачать її інші.

У 1947 році К. Левін створює Національну лабораторію тренінгу в місті Бетель, штат Мен. З того часу, групова психологічна робота з людьми набуває широкого поширення, ґрунтуючись на нових теоретичних і практичних розробках. Т-групи стали попередниками соціально-психологічних тренінгів. Манфред Форверг розробив і ввів поняття *соціально-психологічний тренінг (СПТ)*. Л. Петровська (1989) витлумачує СПТ як своєрідну форму впливу, спрямовану на підвищення психологічної компетенції учасників спілкування. Проте Г. Ковальов (1980) називає цю роботу колективом активного соціального навчання (КАСН), а Ю. Ємельянов (1985) – активним соціальним навчанням. Т. Яценко (2004) – активним соціально-психологічним пізнанням.

А. Макаренко застосовував елементи групового тренінга в «коммунарській методиці». В. Сухомлинським розроблялися форми груп дії. Тож групові методи завжди знаходили вживання в груповій психотерапії. Найбільш розробленою є патогенетична психотерапія неврозів, в основі якої лежать принципи психології стосунків В. Мясіщева (Мясіщев, Карвасарський, Либих, Тонконоги, 1975, Карвасарський, 1982, Эйдемиллер, Юстицкис, 2002).

2. Види тренінгових груп

Групи особистісного зростання

Цей тип тренінгів виник під впливом гуманістично і екзистенціально-орієнтованих психотерапевтичних теорій. Його мета – організація групової взаємодії, активізація процесу спілкування між учасниками. У класичній схемі роботи в таких групах тренер активізує та спрямовує обговорення певних тем.

Важливе завдання груп цього типу – перенести увагу учасників із зовнішніх щодо групи й самих себе об'єктів на те, що відбувається тут, між

учасниками групи; із подій минулого чи фантазій про майбутнє – у тепер, до свого безпосереднього досвіду взаємодії (Гречуха, 2010, Лефтеров, 2007).

Якщо група не психотерапевтична й перед тренером не поставлено завдання корекції значних відхилень у поведінці чи емоційних реакціях учасників, можна проводити ігрові вправи, які стимулюють структурування групи, дають матеріал для подальшого обговорення. Група спілкування, як і будь-яка інша група людей, що спілкуються досить довго, проходить через різні фази своєї структурування. Різні спеціалісти з групової динаміки виділяють ці фази на основі різних ознак, але в практичній роботі ми можемо спиратися на таку приблизну послідовність формування групи: знайомство; групування за випадковими ознаками; виявлення ситуативних лідерів; боротьба за владу; створення стійкого соціометричного портрета групи.

Для того, щоб група могла пройти ці етапи групової динаміки, у неї має бути можливість вільного (не структурованого завдання) спілкування упродовж достатнього часу. У межах програми превентивної освіти, проблеми з груповою динамікою можуть виникнути *на двох етапах*:

1. Добору учасників і формування групи:

- працюючи з групою, що вже склалася (клас, гурток), слід враховувати її соціометричну структуру;
- якщо в групі лідери з різних колективів, то етап боротьби за владу починається відразу після етапу знайомства.

2. Підтримувальних зустрічей:

- під час таких зустрічей в учасників достатньо часу для вільного спілкування;
- група стає тим мікросередовищем, у якому формуються свої неформальні зв'язки та стосунки.

Для успішної роботи груп особистісного зростання потрібна висока спеціальна кваліфікація тренера та мотивація групи на розвиток міжособистісного спілкування та самовдосконалення.

Тренінги заохочення

Мета цих тренінгів – створити позитивний імідж тренінгових програм як таких, побудувати мотивацію до певного типу поведінки. У межах програми превентивної освіти, завданням цього тренінгу може стати заохочення учасників до ведення таких програм і тренування потрібних для цього навичок. Під час тренінгу заохочення тренер створює атмосферу взаємодії, широко використовуючи музику, малювання, ігрові та рухові вправи. При цьому, багато уваги приділяється побудові нових когнітивних схем і розвитку когнітивної гнучкості, яка б допомагала формувати нову реакцію на ситуації. У результаті тренінгів такого типу, в учасників виникають нові переконання щодо предметів, які обговорювалися в процесі тренінгу. Для цього використовують міні-лекції, історії, групові дискусії. Проводячи заняття, тренер має сам чітко усвідомлювати, до якої саме поведінки та яких саме переконань він хоче заохотити групу, і час від часу на групових дискусіях, обговоренні в колі дізнаватися в групі, чи створено саме таку мотивацію. З метою тренування навичок заохочення можна використовувати відеозапис із подальшим аналізом тих засобів, які сприяли побудові зрозумілого повідомлення, його сприйманню та впливали на емоційну реакцію аудиторії.

Групи самопідтримки

Групи самопідтримки, зазвичай, не мають тренерів. Вони складаються з осіб, які поєднані якоюсь проблемою (анонімні алкоголіки, жінки, що зазнали насильства тощо). Мета роботи цих груп – надання інформаційної і моральної підтримки своїм членам. За структурою вони схожі на клуби. Основний спосіб проведення часу в цих групах – розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи.

Для того, щоб така група працювала в межах програми превентивної освіти й була створена підлітками чи дорослими, які беруть участь у програмі, вона потребує інформаційної підтримки. Можна організувати групу самопідтримки після закінчення інтенсивного періоду тренінгів, коли

тренер не має можливості вести підтримувальну програму самостійно. Щоб група працювала, слід запровадити чіткий регламент зустрічей, правила групи, визначити мету її функціонування, заохочувати лідерів до роботи групи. Кожен тренер сам має визначитися, який тип групи та тренінгової програми найзручніший для нього та його групи, відповідає завданням і рівню кваліфікації тренера.

Тренінг тренування навичок і вмінь

Мета цього тренінгу – створити модель майбутньої діяльності людини (або деяких фрагментів діяльності) і тренувати ті способи мислення, поведінки, що сприяють поліпшенню результатів. Особливість такого підходу полягає в тому, що взаємодія між учасниками відносно невелика, їхнє спілкування обмежується виконанням структурованих вправ.

На початку, усередині й перед завершенням тренінгу проводять тестові вправи, за допомогою яких можна проконтролювати ступінь засвоєння учасниками потрібних навичок. Одним із варіантів такого тренінгу можна вважати сучасну модель тренінгу сенситивності, тому що тренуваність сенситивності та емпатії – важлива складова розуміння та взаємодії.

За Т. Смітом (1973), можна виокремити *чотири компоненти сенситивності*.

1. Спостережна сенситивність – здатність спостерігати (бачити й чути) іншу людину та водночас запам'ятовувати побачене. При цьому, увагу звертають на такі ознаки:

- мову, її зміст, особливості лексики й інтонацій;
- виразні рухи обличчя й тіла;
- переміщення людей стосовно один одного;
- тактильну взаємодію (дотики, штовхання);
- поєднання всіх цих ознак.

Вплив переконань, стереотипів, оцінок обмежує можливості спостереження, робить його фрагментарним. Тому розвиток навичок

відокремлення того, що ми насправді чуємо й бачимо, від наших думок з цього приводу – одне з найважливіших завдань тренінгу сенситивності.

2.Теоретична сенситивність – можливість обирати й застосовувати різні теорії для точнішого передбачення почуттів, думок і дій інших людей. Проте, лише теоретичної підготовки недостатньо для орієнтації в реальних ситуаціях взаємодії. Перш ніж спиратися на будь-яку теорію, потрібно спостерігати реальні факти поведінки людини.

3.Номотетична сенситивність – здатність до розуміння та передбачення поведінки групи в цілому, використання цієї інформації в процесі взаємодії з групою людей. Зрозуміло, що ця якість дуже потрібна в роботі тренера з групою, особливо, якщо потреба спонукати групу до конкретної поведінки. Цей вид сенситивності залежить від ступеня інформованості про групу та її учасників, а також від досвіду спілкування.

4.Ідеографічна сенситивність – здатність сприймати й розуміти індивідуальну своєрідність кожної людини. Це можливість цілеспрямовано збирати інформацію про конкретну людину упродовж тривалого спілкування з нею та використовувати отримані дані для передбачення її реакцій. Розвиток цього виду сенситивності потрібен під час проведення довгострокової частини програми.

Тренінг сенситивності – це, переважно, групова форма роботи. Його завдання (у сучасному варіанті) можна сформулювати так:

- 1) розвиток психологічної спостережливості як здатності відчувати й запам'ятовувати всю інформацію, одержану від інших людей;
- 2) усвідомлення та подолання інтерпретаційних обмежень, пов'язаних зі стереотипами й теоретичними знаннями;
- 3) формування та розвиток здатності прогнозувати поведінку інших людей і свій вплив на них (Пахальян, 2006).

У сучасних варіантах тренінгу сенситивності перевагу надають структурованим вправам з їх подальшим обговоренням. Значно менше часу приділяють лекціям або груповим дискусіям, адже важливіше сформувати

реальний досвід взаємодії, ніж послухати про його теоретичні засади.

Соціально-психологічний тренінг

У числі активних форм все частіше зустрічається соціально-психологічний тренінг, який починає використовуватися не лише професійними психологами, але й вчителями, які не мають спеціальної підготовки. Фахівці вважають, що соціально-психологічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, в ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги і підтримки, що дозволяють знімати стереотипи і вирішувати особистісні проблеми учасників (Журавська, 2006).

Завдання групи соціально-психологічного тренінгу – допомогти учасникові виразити себе своїми індивідуальними засобами. Але для цього спочатку потрібно навчитися сприймати і розуміти себе.

Самосприймання особи здійснюється за *п'ятьма основними напрямками*:

1. *Сприймання свого «Я» через співвіднесення з іншими*, тобто людина використовує іншого як модель, зручну для спостереження і аналізу («погляд з боку»). Це дає прекрасну можливість ідентифікувати, порівняти себе з іншими членами групи.

2. *Сприймання себе через сприйняття іншими*, тобто людина використовує інформацію, що передається їй іншими оточуючими (так званий механізм зворотнього зв'язку). Цей метод дозволяє учасникам дізнаватися думку оточуючих людей про її манеру поведінки, про почуття, які переживають люди, які вступають із нею в контакт.

3. *Сприймання себе через результати власної діяльності*, тобто людина оцінює те, що вона зробила. Цей спосіб самооцінки може допомогати або перешкоджати цьому процесу.

4. *Сприймання себе через спостереження власних внутрішніх станів*, тобто людина осмислює, промовляє, обговорює з оточуючими свої

переживання, емоції, відчуття, думки. У цьому одна з принципових відмінностей тренінгу від інших форм роботи – проникнення в своє «Я», отримання досвіду розуміння власного внутрішнього світу.

5. *Сприйняття себе через оцінку зовнішнього вигляду.*

Першочерговими завданнями соціально-психологічного тренінгу є: підвищення соціально-психологічної компетентності учасників, розвиток їх здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими; формування активної соціальної позиції учасників, розвиток їх здібностей здійснювати значущі зміни в своєму житті і житті навколишніх людей.

3. **Мета та атрибути тренінгу**

Для вичерпного розуміння взаємозв'язку *трьох ключових понять* тренінгу (метод, зміст, процес), досягнення професійного уміння оптимально використовувати їх та керувати ними, тренер повинен добре орієнтуватися щодо почуттів людини, яка потрапляє в групу інших людей, процесів групової динаміки, структури групи, проблемних ситуацій, то виникатимуть у групі.

- 1) *Зміст тренінгу* – це тематика (ідеї, питання, закономірності явищ), що вивчається в ході роботи (наприклад, вплив тютюнопаління, алкоголю, наркотиків на організм людини тощо).
- 2) *Процес тренінгу* – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного.
- 3) *Метод тренінгу* – це те, у який спосіб організоване навчання (міні-лекція, дискусія, робота у складі малих груп тощо), як відбувається процес засвоєння *змісту* тренінгу.

Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг також має певну *мету*: інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь; опанування новими технологіями; зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання як

такий, що може приносити наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на вирішення зазначеної проблеми.

Атрибут (від лат. *attributum* – додане) – істотна ознака, властивість чогонебудь. *Атрибути тренінгу:*

- ✓ тренінгова група;
- ✓ тренінгове коло;
- ✓ спеціально прилаштоване приміщення та приладдя для тренінгу (дошка, маркери тощо);
- ✓ тренер;
- ✓ правила групи;
- ✓ атмосфера взаємодії та спілкування;
- ✓ інтерактивні методи навчання;
- ✓ структура тренінгового заняття;
- ✓ оцінювання ефективності тренінгу.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань. Тренінгова група, зазвичай, включає 15-20 осіб. Така кількість людей дозволяє оптимально використати час та ефективно навчати людей.

Тренінгові заняття можуть бути різної *тривалості*: від 1,5-3-х годин (2-4 академічні години, тривалістю 45 хвилин кожна) до декількох днів поспіль.

За тривалістю, найбільш вдалою формою групової роботи є *марафон*, тобто проведення занять тривалістю 6-8 годин щоденно, упродовж кількох днів. За такої форми роботи передбачається велика обідня перерва (не менше години) та дві перерви по 15-20 хвилин через кожні 1,5-2 години роботи. Під час коротких перерв учасникам доцільно запропонувати напої (чай, каву, воду соки тощо), можна й легку їжу (бутерброди, цукерки, печиво тощо).

Вважається, що за такої тривалості, перерви є достатніми для відновлення сил учасників.

Робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по-різному, але доцільно уникати «аудиторного та шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються півколом – це сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Усе це сприяє створенню атмосфери відкритості, розвитку довір», уваги та інтересу учасників один до одного.

Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі – правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу; ввічливість; позитивність; розмова від свого імені; додавання; добровільна активність; конфіденційність; стоп; піднята рука; зворотний зв'язок. *Правила* приймаються до початку тренінгу всіма учасниками групи і потрібні для того, щоб кожний міг:

- працювати в комфортних умовах;
- отримувати інформацію самому і не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб;
- відверто, без побоювань висловлювати свої думки;
- дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені ретельно вислови, що наближає тренінг до реальною життя;
- бути впевненим, що надана ним інформація буде використана тільки в інтересах учасників.

Тренінг проводить *тренер*, котрий спілкується з учасниками «на рівних», тобто є таким самим учасником тренінгової групи, як і інші учасники. Але він одночасно є й *каталізатором* усіх процесів, що відбуваються в групі, «водієм» на шляху до досягнення визначеної мети тренінгу (а отже, повинен розуміти настрій кожного учасника). Тренінг передбачає широке використання *методів, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників*. Усі вони об'єднуються під назвою «*інтерактивні*

техніки» і забезпечують взаємодію та активність учасників під час динамічного навчального процесу.

Підсумувати викладену інформацію щодо того, як розуміти тренінг та його атрибути, можна так. Тренінг – це: *група*, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним; *процес*, під час якого учасники вступають у взаємодію; *процес*, у центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми; *навчання*, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого; *навчання*, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес та пізнання; *навчання*, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу; *можливість* відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття, того, що вони знають та вміють більше, ніж до цих пір думали про себе; *можливість* відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося цікавих відкриттів; *можливість* в безпечних, з одного боку дещо штучно створених, а з іншого боку, наближених до реальності умовах взаємодії з іншими людьми досягнути бажаних змін (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Поняття тренінгу

Корекційно-розвивальний блок

Майндмепінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Тренінгові форми психокорекційної роботи.
2. Мета та атрибути тренінгу.
3. Типова структура тренінгу.
4. Правила проведення тренінгу.
5. Поняття рефлексії.
6. Тренінгова група.
7. Використання методів у тренінгу.
8. Тривалість тренінгових занять.

Дискусія в парах. Секрети успіху соціально-психологічного тренінгу.

Круглий стіл на тему «Тренінги як елемент психокорекції».

Завдання для групової роботи. Група 1. Накреслити схему супроводу

практичним психологом освітнього процесу у середній ланці (5-8 класи).

Група 2. Накреслити схему супроводу практичним психологом освітнього процесу у старшій ланці (9-11 класи).

Педагогічний досвід. Відвідування загальноосвітніх шкіл і загальноосвітніх спеціальних навчальних закладів з метою дослідження методів організації обговорень та дискусій, які використовуються у практиці психологів та вчителів-дефектологів.

Воркшоп 8. «Підготовка, проведення та оцінювання тренінгу»

План проведення воркшопу

1. Етапи проведення тренінгу.
2. План тренінгу.
3. Структура тренінгу.
4. Оцінювання тренінгу.

Інформаційний блок

1. Етапи проведення тренінгу

Чим більше часу витрачено на підготовку тренінгу, тим ефективнішим буде процес навчання, тим більш змістовною і корисною виявиться надана учасникам інформація. Готуватися до проведення тренінгу доцільно у три послідовні етапи – визначити зміст роботи, скласти загальний план проведення занять, детально опрацювати процес ведення тренінгу відповідно до його структури (передбачити, які дії, вправи тощо виконуватимуться у відповідній частині заняття).

Перший етап підготовки – опрацювання змісту тренінгу. Скласти чітке уявлення щодо змісту майбутнього тренінгу тренеру допомагає опрацювання *семи важливих питань*, які спочатку можна зафіксувати на чернетках.

1) Слід записати *мету* тренінгу, тобто те, чого хоче досягти тренер за підсумками усієї роботи, враховуючи потреби учасників.

2) Слід уявляти попередній *досвід та рівень знань учасників* тренінгу. Це дає можливість не лише надати учасникам нову для них

інформацію, але й передбачити можливе зіткнення поглядів, яке створюватиме доцільну напругу, що слугуватиме розвитку групової динаміки.

3) Слід чітко уявляти *очікувані результати* тренінгу, тобто те, що учасники мають усвідомити або чому навчитися в ході роботи. Тренер коротко занотує, що зміниться для учасників після проведення тренінгу, формулюючи свої записи так, щоб зрозуміти потенціал для змін.

4) Слід чітко уявляти, яким має бути *зміст* тренінгу, тобто про що учасникам *необхідно* дізнатися в процесі навчання. Розробляючи записи щодо змісту певного тренінгу, тренеру доцільно керуватися добрим правилом: запитати себе, про що слухачам абсолютно *необхідно* дізнатися у зв'язку з даною темою; що було б *корисним*, але не абсолютно необхідним; про що учасникам було б *бажано* дізнатися, якби часу було вдосталь.

5) Потрібно точно знати *тривалість* тренінгового курсу (кілька годин, день, два дні, тиждень тощо). Знання відведеного часу допомагає визначити пріоритети матеріалів змісту тренінгу, методи навчання (різні методи потребують різного часу), дає можливість раціонально спланувати тренінг, забезпечуючи достатньо часу на інтелектуальні й рухові вправи, викладання змісту, обговорення роботи, запитання учасників тощо.

6) Тренеру потрібно зафіксувати *методи*, які застосовуватимуться в ході навчання. У науково-методичній літературі описано достатньо тренінгових методів, технік і технологій їх застосування, але вибір тренера у кожному конкретному випадку залежатиме від часових меж, змісту матеріалів, рівня підготовки і характеру взаємин в аудиторії, технічних умов приміщення та обладнання, наявності та якості наочних матеріалів, – загалом, багатьох чинників, знання й уміння враховувати та ефективно використовувати які становить невід'ємну частину майстерності тренера.

7) Наприкінці тренеру слід уважно ознайомитись з майбутнім *місцем проведення* тренінгу: передбачити, як можна змінити розташування столів та стільців; де зможуть працювати малі групи; де можна організувати

короткі перерви на кшталт «кава-брейк»; визначити розташування точок електроживлення апаратури, потребу в електричних подовжувачах; рівень шуму у приміщенні, можливості регулювання температури і чистоти повітря тощо, – загалом, вирішити низку технічних і господарських питань, від яких суттєво залежить успіх тренінгу.

2. Планування тренінгу

Другий етап підготовки – розробка плану проведення занять. *План заняття* – це документ, який містить інформацію, потрібну тренеру для проведення тренінгу, посібник і ресурсний матеріал, який дає змогу раціонально й організовано провести заняття. Дотримуючись плану, тренер гарантує собі можливість представити доречний матеріал повністю, у логічній послідовності.

Графічно план можна скласти у послідовний *лінійний спосіб*, записуючи усі необхідні пункти один під одним поспіль. Зазвичай, цим способом користуються досвідчені тренери, які уже добре знають усі питання, які мають бути відображені у плані. Інший спосіб, який має певні переваги щодо лінійного планування, полягає у складанні мапи (або *ментальної карти*). У таку мапу завжди легше додати ще якийсь пункт, нову ідею, яка оформилася в процесі планування. Цей тип планування графічно імітуєте, чим постійно займається наше мислення – встановлення зв'язків між концепціями та емоціями, цілями та перепонами, минулим та теперішнім тощо. Для того, щоб свої питання щодо проведення тренінгу та відповіді на них записувати на мапі, потрібно заготувати кольорові маркери і великий аркуш паперу, достатній за розміром для фіксування всіх ідей, які виникатимуть у ході планування.

У центрі аркуша записуються назва тренінгу, його мета та завдання. Різними кольорами позначаються основні напрями роботи, особливості групи, методи, прийоми та техніки, ресурси, сильні та слабкі сторони ведучого, можливі труднощі, які заважатимуть продуктивній роботі, та дії щодо подолання. Вище наведений перелік семи питань додає теми, які слід

відобразити на мапі тренінгу. Колір, величина надписів, розмір ліній слугуватимуть позначками важливості означених питань, а стрілки – указуватимуть взаємозв'язки між ними. Планування тренінгу – це творчий процес, який потребує достатньо часу. Але це надзвичайно корисна робота, в процесі її виконання усвідомлюються нез'ясовані питання, додаються нові, розкриваються перспективи підвищення ефективності тренінгу, які не були відомі раніше.

Незалежно від обраної форми, план тренінгу повинен містити певну обов'язкову інформацію.

На першій сторінці плану наводяться такі дані:

- назва тренінгу;
- мета тренінгу;
- очікувані результати;
- характеристика групи учасників (наприклад, освітяни, учні, студенти, молодь тощо);
- назва заняття;
- основні навчальні методи, які передбачається використати;
- роздаткові матеріали (книги, посібники, тексти, рисунки, таблиці, плакати тощо);
- наочні аудиторні матеріали (рисунки, таблиці, плакати, тощо);
- технічне обладнання та апаратура;
- особливі умови (якщо потрібно) проведення тренінгу.

Текст плану складається із вступу, де мають бути відображені:

- ✓ організація процедури знайомства учасників;
- ✓ господарські питання (розташування місць для коротких перерв, задоволення гігієнічних потреб учасників, порядок використання мобільних телефонів під час занять тощо);
- ✓ загальний огляд тренінгового курсу;
- ✓ загальний огляд першого заняття.

Далі в тексті відображаються *зміст* заняття та *методи*, що застосовуватимуться, в тому числі наводяться:

- ✓ докладний опис теми;
- ✓ час, відведений для оцінювання кожної теми;
- ✓ зауваження щодо використання технічних засобів;
- ✓ зауваження щодо використання різних методів навчання;
- ✓ зауваження для тренера щодо певних дій (роздати матеріали, виконати певну вправу тощо).

У тексті плану також відображається порядок підведення підсумків тренінгу, процедури і вправи, що виконуватимуться па завершення роботи. До плану додаються додатки, які містять усі необхідні додаткові матеріали тренінгу.

Послідовність розробки плану заняття:

- 1) Відбір змістовних матеріалів заняття, їх загальний опис у потрібній послідовності.
- 2) Відбір методів для кожного компоненту заняття.
- 3) Визначення часу викладання кожного компоненту заняття, установлення часових меж цілісного заняття у загальній тривалості тренінгу.
- 4) Визначення часових меж перерв, враховуючи, що:
 - ✓ для економії часу доцільніше організувати харчування на місці, ніж користуватися відповідними закладами, розташованими в іншому місці;
 - ✓ під час тривалих занять у складі малих груп учасникам зручно самим визначати час коротких перерв.
- 5) Передбачення часу на початку кожного навчального дня для аналізу основних досягнень, відповідей на запитання та пояснення нез'ясованих питань попереднього дня.
- 6) Передбачення часу наприкінці кожного навчального дня для запитань та зауважень учасників, відповіді на які надаватимуться наступного ранку (допомагає контролювати перебіг тренінгових подій).

7) Передбачення часу наприкінці останнього навчального дня для зведення разом усіх нез'ясованих питань та надання учасникам можливості завершити оцінювання тренінгу (забезпечує тренера інформацією проте, які компоненти занять були відпрацьовані ефективно, а які варто поліпшити на майбутнє).

3. Структура тренінгу.

Третій етап підготовки – детальне опрацювання процесу ведення тренінгу відповідно до його структури.

Як уже згадувалося раніше, тренінг має досить чітку структуру, частини якої мають визначене змістовне наповнення і рекомендовані часові межі (див. табл. 3.3). У ході тренінгу вони набувають статусу ритуальних: вступ, правила, знайомство, очікування, інформаційні включення, рухавки, оцінка-аналіз, прощання.

Таблиця 1.1

Структура тренінгу

<i>Частини тренінгу</i>	<i>Етапи частин тренінгу</i>	<i>Тривалість етапів, % часу</i>
Вступна	Вступ	5
	Знайомство	5
	Правила	5
	Очікування	5
Основна	Оцінка рівня поінформованості про проблему	5-10
	Актуалізація проблеми	10-30
	Пошук шляхів вирішення, отримання інформації	20-40
	Розвиток практичних навичок	20-60
Завершальна	Рефлексія та завершення роботи	5

Вступна частина: її найбільш характерними компонентами є вступ, правила, знайомство та очікування.

Вступ включає:

- представлення тренерської команди;

- коротку інформацію про організаторів і спонсорів, які фінансують проведення тренінгу;
- повідомлення теми тренінгу;
- ознайомлення учасників із методичними та організаційними особливостями роботи на тренінгу.

Відповідні частини щоденних тренінгових занять включають певні компоненти-вправи.

Знайомство – це процедура, в ході якої учасники знайомляться один з одним, придивляються один до одного. Ведучий перший вітається з групою. Це можна зробити в такій формі: «Вітаю вас. Мене звати... Я радий вас бачити. Пропоную розпочати роботу зі знайомства. Візьміть папір і напишіть на ньому своє ім'я так, як Ви хотіли б, щоб до вас сьогодні зверталися».

Правила групової роботи передбачають, що:

- ✓ основні правила пропонує тренер;
- ✓ правила записуються на великому аркуші паперу і розташовуються на видному місці;
- ✓ після написання кожного правила (або всіх разом) важливо, щоб кожний учасник погодився з цим (для цього тренером використовуються доречні формулювання типу: «Правило приймається? Приймається! Дякую»);
- ✓ у випадку порушення правил ведучі або учасники групи нагадують порушнику про це, посилаючись на перелік (у цьому випадку доречно ще раз наголосити на значенні дотримання даного правила);
- ✓ правила приймаються щоденно на початку роботи, при цьому форма презентації правил може постійно змінюватися (напис на аркуші паперу; зображення малюнком, піктограмою; пантомімічна сценка, розіграна індивідуально, в парі або групою учасників тощо).

Спільно складені та прийняті правила сприяють уникненню ситуації

примусу і створюють атмосферу добровільності та спільних дій. Якщо хтось не згоден із одним або декількома правилами, слід пояснити важливість їх дотримання для досягнення мети тренінгу. Можна також запросити групу висловити свої думки щодо цього. Нарешті, можна запропонувати незгодному учасникові довіритися тренеру на початку роботи, а пізніше, після набуття досвіду практичного використання відповідного правила, повернутися до обговорення його важливості/не важливості для роботи групи, але уже з позиції практики застосування.

Очікування. Для успішності тренінгу важливо знати, навіщо люди прийшли на тренінг і які знання з тематики тренінгу вони вже мають. Висловлювання учасників щодо їх очікувань від навчання допоможуть вірно спрямувати роботу групи. Тож перед початком роботи тренер та група повинні домовитися щодо бажаного результату спільної роботи. Очікування на початку першого дня роботи групи стосуються, перш за все, загальної спрямованості тренінгу та його користі для кожного учасника; наступних днів роботи – уточнення конкретних кроків для досягнення поставленої мети.

Основна частина. Складається, зазвичай, з трьох послідовних блоків (підчастих), які спрямовані на визначення проблеми, котрій присвячений тренінг; пошук шляхів її розв'язання; розвиток практичних навичок, потрібних для цього. Зокрема:

а) *блок визначення та актуалізації проблеми* спрямований на якомога чіткіше з'ясування проблеми, яку повинна вирішити група, ступеня її важливості для кожного учасника. Він також слугує введенню учасників у коло понять та термінів теми заняття, допомагає виявити причини актуальності обраної тематики тренінгу та наслідки запровадженого навчання для кожного члена групи;

б) *блок пошуку шляхів вирішення проблеми та надання необхідної для цього інформації* включає вправи/методи розробки планів конкретних дій для вирішення поставлених завдань, необхідних для розв'язання проблеми тренінгу; стимулювання індивідуального пошуку кожним учасником власних

шляхів вирішення цієї проблеми; надання учасникам необхідної інформації з проблеми (для чого використовуються доречні *інформаційні включення*).

Інформаційні включення можуть бути «вмонтованим» у будь-яку частину заняття. Важливо, щоб їх тривалість коливалася в межах від короткого повідомлення (1-2 хвилини) до міні-лекції (10-15 хвилин);

в) *блок розвитку практичних навичок* особливо важливий у тому разі, якщо така робота включена до завдань тренінгу (формування нових практичних навичок певних дій або зміна відповідних старих стереотипів). Тоді, зрозуміло, опануванню навичками слід приділити достатньо уваги і часу. Але, оскільки й цей блок у кінцевому результаті має на меті вирішення основної проблеми тренінгу (у даному випадку, шляхом розвитку навичок), то його корисно застосовувати й тоді, коли завданнями тренінгу окремо не передбачено спеціальне опанування тими чи іншими навичками

Рухавки – вправи для забезпечення належного рівня рухової (фізичної) активності учасників тренінгу; часто застосовуються після завершення перерви, щоб всі учасники скоріше включилися в навчальний процес (для повноцінного включення, зазвичай, потрібно біля п'яти хвилин). Тренер, як правило, намагається перші хвилини після перерви заповнити іграми-розминками (рухавками). Ними також доцільно перемежовувати частини тренінгового заняття для переключення уваги учасників і зменшення напруги в групі.

Завершальна частина. Щоденно тренінгові заняття завершуються спеціальними вправами, які входять до ритуалу *прощання* («тренерський портфель» містить подібні вправи). Передує прощанню *оцінка-аналіз* заняття. Мета такої оцінки – перевірити ефективність навчання, передусім, установити, що з виконаного на заняттях було корисним для учасників, допомогло їм змінити деякі погляди, можливо, й поведінку. Оцінка сприяє самоаналізу учасників процесу, стимулює народження нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки учасники досягнули поставленої мети, допомагає коригувати плани наступних занять. Найбільш зручний спосіб оцінки –

анкетування учасників тренінгу.

Тривалість тренінгу. Незалежно від того, яка тривалість загального тренінгового курсу (він може тривати й одне заняття, й 1-3 дні, й тиждень, в особливих випадках, навіть довше), кожне окреме заняття повинно мати завершену форму, тобто включати проведення всіх частин та етапів тренінгу (хоча всі заняття мають бути поєднані загальною метою, тематикою тренінгу). Відповідно до загальної тривалості курсу, часові межі частин та етапів тренінгу змінюватимуться.

Якщо тренер добре підготувався до проведення тренінгу обраної тривалості, зробив репетицію всього того, про що збирається говорити і як планує діяти, він може вважати, що більшу частину роботи уже зроблено, тому почуватиметься комфортно. Переглядаючи перед заняттями ще раз якості, необхідні ефективному тренеру, приходячи в аудиторію трохи раніше, щоб перевірити організацію роботи, тренер може розслабитися та отримувати задоволення від надання допомоги іншим у процесі навчання.

4. Оцінювання тренінгу

Оцінювання є важливою частиною тренінгу, тому що позитивні-негативні зауваження інших людей допомагають дізнатися, як поліпшити навчання, як сприймаються застосовані стиль і методи викладання. Крім того, коли учасники ретельно обмірковують свої оцінки, вони чіткіше усвідомлюють, якою мірою досягли очікуваних від тренінгу результатів.

Доброю практикою є оцінювання, що проводиться наприкінці кожного навчального дня. Воно створює міцний зворотний зв'язок між учасниками і тренером, дає можливість своєчасно й ефективно розв'язати незрозумілі питання та скоригувати навчання.

Мета оцінювання в тренінгу полягає в тому, щоб визначити:

- ✓ чи досягли тренер та учасники поставленої мети тренінгу;
- ✓ які складові змісту та методики навчання виявилися більш, а які менш ефективними;

- ✓ які потреби учасників тренінгу необхідно задовольнити, які нові потреби виникли в ході тренінгу;
- ✓ які дії потрібно здійснити далі у процесі навчання.

Оціночна інформація може надходити з трьох джерел: від слухачів, самого тренера та осіб, не пов'язаних з тренінгом безпосередньо. Слухачі дають найбільше інформації проте, чи досягнуто результатів навчання, якою мірою засвоєний матеріал тренінгу, про сильні та слабкі сторони роботи тренера, які компоненти навчання варто було б змінити або можна поліпшити. Тренер може використовувати вправи самооцінювання для аналізу з власного погляду ефективності роботи, комфортності проведення різних компонентів навчання, запровадженого стилю спілкування, процесу постановки запитань та пошуку відповідей, рівня власних знань з тематики тренінгу тощо. За нестачі досвіду, тренер може залучити до оцінювання своїх колег, аби отримати корисні поради, обговорюючи з ними свої враження від проведеного заняття або запросивши колег спостерігати свою роботу безпосередньо в ході заняття.

Для виконання оцінювання спершу потрібно вирішити:

- що буде оцінюватись;
- коли відбуватиметься оцінювання;
- як буде проведене оцінювання;
- хто виконуватиме оцінювання.

Тренеру слід знати, що в соціологічній науці існує окрема дисципліна – теорія оцінювання, яка має власну методологію, методика, використовує різні, досить складні якісні та кількісні методи оцінки, застосовує широкий арсенал соціологічного інструментарію для виконання оцінок. Але для потреб практичного оцінювання тренінгу з позицій тренера не варто ускладнювати цей процес, застосовуючи теорію оцінювання на повну потужність, тим більше, що її опанувати нею неможливо в короткий час. Тому для оцінювання тренінгів доцільно обмежитись найбільш простими й зручними в користуванні варіантами оціночного інструментарію, які наведені

нижче.

Фокус-група. Проводиться у формі вільного обговорення питань, які виокремлені як критерії ефективності тренінгу, для чого учасники групи збираються в призначеному місці у визначений час. Тривалість обговорення не повинна перевищувати 1,5 години, проте, слід надати можливість кожному учасникові висловитися по кожному питанню. Ведучий спершу дякує учасникам за відгук на пропозицію обговорення; повідомляє мету зібрання і правила роботи (говорити по-черзі, без критики, вільно висловлювати свої думки тощо); по черзі задає групі підготовлені питання й контролює, щоб учасники надавали конкретні відповіді; фіксує їх; сприяє розвитку довіри в групі, щоб учасники могли відчувати себе комфортно та вільно висловлювати свої думки

Анкетування «на вході» та «на виході». Завчасно складається анкета, яка спрямована на перевірку поінформованості учасників щодо тем тренінгу. Вона заповнюється учасниками до початку тренінгу та після його завершення. Ці дві анкети є однаковими. Це робиться для того, щоб можна було легко порівняти їх між собою і виявити зміни, які відбулися в знаннях і поглядах учасників після тренінгу.

Корекційно-розвивальний блок

Розробити та провести **тренінг** за обраним видом та темою (узгодити з викладачем).

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

1. Етапи проведення тренінгу.
2. План тренінгу.
3. Структура тренінгу.
4. Основні правила групової роботи під час тренінгу.
5. Блоки основної частини тренінгу.
6. Оцінювання тренінгу.
7. Правила успішного тренінгу.

Завдання для групової роботи. Розробити план заняття-тренінгу на

тему «Конфлікти та спілкування», «Лідер та лідерство», «Проведення дискусій», «Ефективний мозковий штурм», «Методи проведення досліджень і реалізації проєктів».

Міні-дослідження. Дослідити можливості використання ментальних карт для складання плану тренінгу (метод «на папері» та за допомогою сучасних он-лайн сервісів).

Круглий стіл на тему «Критерії ефективності тренінгу».

Педагогічний досвід. «Тренерський портфель» (запрошуються досвідчені тренери, які постійно проводять різноманітні тренінги: наприклад, члени команди EdCamp Ukraine, Центру практичної психології і навчання «Твоє майбутнє» <http://xn--90abhcca2d4anb0e.com.ua/> тощо).

Воркшоп 9. «Процес формування та розвитку тренінгової групи»

План проведення воркшопу

1. Баланс між напругою та згуртованістю учасників групи.
2. Динаміка групи.
3. Дотримання правил роботи в групі.

Інформаційний блок

1. Баланс між напругою та згуртованістю учасників групи

Людина схильна до об'єднання та взаємодії з іншими для того, щоб досягти власних цілей: конкретних, які дають відчутні результати стосовно питань, котрі поєднали групу: загальних – безпеки, захисту, поваги та любові з боку оточення

Людина схильна до відсторонення від інших для того, щоб не ототожнюватися з ними, не відчувати тиск, зберегти власну індивідуальність, неповторність, свободу та незалежність.

У зв'язку з такою єдністю та боротьбою протилежностей кожний учасник групи схвильований (як правило, підсвідомо) тим, як об'єднати такі

різні прагнення: бути разом, але уникнути небезпеки поглинання іншими: зберегти власний внутрішній комфорт, але у стані об'єднання з іншими, притому реалізувати це без шкоди для себе. Необхідність вирішувати подібні питання спричиняє учасникам групи певну психічну напругу (усвідомлювану чи неусвідомлювану), і її наслідки можуть бути як негативними, так і позитивними (рис. 1.2).

Таблиця 1.2

Характеристики напруги і згуртованості тренінгової групи

<i>Напруга</i>
Учасники групи приносять в групу різні погляди, уподобання, ставлення до себе та інших, різне бачення навчальної о процесу та ролі ведучого. Необхідність тимчасового пристосування до умов і правил групової роботи обмежує свободу учасників, інколи навіть дратує. Так виникає <i>напруга</i> . Часом вона може призвести до антагонізму, прихованого чи навіть явного конфлікту в групі, якщо хтось з членів комусь дуже не сподобався. Проте напруга активізує учасників, стимулює їх до дій, проявів класної точки зору, дає групі енергію та силу. Майстерність тренера полягає в умінні утримати напругу в оптимальних межах, не ліквідувати її, а спрямувати на конструктивне вирішення завдань тренінгу. Тому тренер постійно стежить за розвитком напруги в групі, своєчасним втручанням регулює її у бік збільшення/зменшення.
<i>Згуртованість</i>
На відміну від напруги, <i>згуртованість</i> є стабілізуючим чинником. Вона спричиняє учасникам тренінгу відчуття підтримки, безпеки, бажання ділитися та допомагати. Рівень групової згуртованості слугує показником готовності групи до спільного виконання завдань тренінгу. Групова згуртованість виникає при відкритих обговореннях та спільних діях, коли кожний учасник відчуває свою приналежність до групи, розуміє і приймає те, що відбувається, сприймає дії ведучого щодо керування тренінгом та прийняття рішень як справедливих, чесних. Сприяє формуванню згуртованості довіра між учасниками групи та щирість ведучого. Тоді створюється ситуація на кшталт спілкування з добрими друзями, учасники почувають себе вільно, виявляють активність і здатність до коригування власної поведінки. Щоб група відчула згуртованість, потрібна взаємодія всіх учасників тренінгу її основою є взаємодовіра, але для виникнення такої атмосфери тренеру потрібно докласти значних зусиль, і в умінні це робити також проявляється майстерність тренера.

Тренер має враховувати напругу, яку відчуває кожний член групи, та вміти спрямовувати цей феномен на конструктивний розвиток усієї групи і на користь кожного учасника тренінгу.

2. Динаміка групи

З одного боку, якщо напруга зростатиме надмірно, це може призвести до негативних наслідків. Наприклад, член групи може не прийняти запропонований стиль і правила групової роботи; чинити опір створенню

доброзичливої атмосфери тощо. Тоді група ризикує зруйнуватися ще на початку формування. Можливо також, що для мінімізації нервового напруження хтось візьме на себе роль миротворця, а це не сприятиме відвертому обговоренню гострих питань, і група може обрати неконструктивний шлях розвитку. Адже, з іншого боку, напруга, що виникає в групі, несе її позитивний потенціал як рушійна сила розвитку групи. Суперечність прагнень до уособлення та об'єднання одночасно, відповідне зростання конфліктного потенціалу та згуртованості групи, водночас, активізуватимуть групову енергію, спонукаючи до вибору певного шляху розвитку, притаманного саме цій групі. У психології процес пошуку і знаходження цього шляху дістав назву процесу розвитку групи або *групової динаміки*. Одне з важливих умінь тренера – уважно простежувати процес групової динаміки, регулювати його. Допомогає цьому компетентне встановлення тренером часових та поведінкових меж групової роботи.

Групи, так само як люди, проходять певний життєвий шлях. Цей процес розвитку включає всі зміни, які відбуваються з індивідом та групою від початку роботи до завершення тренінгу. Успішна робота групи можлива лише за умови знаходження балансу між *напругою* та *згуртованістю* учасників. Надмірний рівень напруги породжує конфлікти, а надмірна згуртованість заважає здатності групи до конструктивного розвитку в напрямі досягнення мети тренінгу. Члени надмірно згуртованої групи виявляються задоволеними тренінговим спілкуванням, але група в цьому разі «вмирає» – не може знаходити ефективні способи вирішення тренінгових завдань, організувати для цього зіткнення різних точок зору і досвіду учасників.

Існують певні об'єктивні закономірності розвитку групи, які можуть бути описані чотирма стадіями, що їх переживає група за час свого існування (таблиця 2.3)

Таблиця 2.3

Ідеальна модель динаміки групи

<i>Частини</i>	<i>Стадії динаміки групи</i>	<i>Поведінка учасників</i>
<i>Вступна</i>	<i>1. Формування, нормування.</i> Учасники орієнтуються в ситуації тренінгу, визначають норми взаємодії.	Учасники спрямовують зусилля на з'ясування нової ситуації, відповідне визначення власної ролі. Вони, як правило, дещо напружені, збуджені.
<i>Основна</i>	<i>2. Штурмування.</i> Існує напруга, зіткнення інтересів, можливий конфлікт, який потрібно попередити.	З боку деяких учасників відбуваються спроби домінування, «захоплення влади». Тренер (за допомогою великого арсеналу вправ для переведення групи на конструктивний стиль роботи) активно контролює перебіг подій, спрямовує енергію на постановку проблеми та пошук шляхів її вирішення, попереджує можливі деструктивні тенденції, адже їх розвиток може демобілізувати групу і змінити напрям розвитку.
	<i>3. Функціонування.</i> Існує згода, співробітництво, компроміс, емоційна згуртованість учасників.	Найбільш продуктивна стадія конструктивної роботи згуртованої групи. У цей час вирішуються всі основні завдання завдяки тому, що учасники навчилися дотримуватися правил тренінгу, ефективно розв'язувати проблеми, що виникають.
<i>Завершальна</i>	<i>4. Відмирання.</i> Існує інтеграція особистісних та групових потреб, у результаті чого група може зруйнуватися, якщо робота своєчасно не завершена.	Робота завершена, виникає багато емоцій, вражень, позитивних побажань. Проте тренінг не може замінити життя, тому тренеру важливо завершити всі групові процеси і сприяти прощанню так, щоб усі учасники відчули власні результати тренінгу, його достатність і відповідність очікуванням, що є найважливішим на цій стадії розвитку групи.

Тренеру потрібно спрямувати динаміку групи на конструктивну роботу, тобто якнайшвидше досягнути разом з учасниками третьої стадії групової динаміки. Групу не можна одразу штучно ввести в третю стадію розвитку, перескочивши дві попередні. Розвиток завжди передбачає наявність процесу, кожна наступна стадія якого зумовлена попередньою.

Отже, тренер повинен дати цьому процесу відбутися, слідкуючи за тим, щоб мінімізувати всі перешкоди на шляху досягнення групою зрілості.

Отже, знання тренером щодо сутності групової динаміки допомагає управляти процесом розвитку групи, спрямовувати її на досягнення бажаних результатів.

3. Дотримання правил роботи в групі

Відобразимо правила роботи в групі у таблицях 2.4 та 2.5.

Таблиця 2.4

Правила роботи в групі

Правило	Тлумачення
Цінування часу	За будь-якої програми тренінгу завжди існує ліміт часу. Усім учасникам потрібно бути уважними, не відволікатися від теми обговорення, дотримуватися регламенту, говорити згідно з темою та без відволікань, висловлювати свою думку коротко та чітко.
Ввічливість	Сприяє створенню позитивної атмосфери взаємної поваги, також сприяє збереженню часу. Учасники, поважаючи себе та інших, мають говорити по черзі, не перебивати один одного, пам'ятаючи, що думка кожного цінна і необхідна для поповнення спільної скарбнички цінного досвіду.
Позитивність	Учасникам завжди краще висловлювати позитивні ідеї, здійснювати позитивні дії, ніж ініціювати негативні прояви - це непродуктивно, заважає досягненню мети тренінгу.
Говорити від свого імені	Вислови на зразок «Всі так думають» не несуть конкретної інформації, найчастіше не відповідають дійсності, як правило, потребують багато часу для підтвердження чи спростування. Тому їх застосування на тренінгу вважається помилкою. Слід користуватися «Я-висловлюваннями» («Я вважаю», «Я так думаю», «На мій погляд» тощо) Якщо потрібно навести не власну думку чи інформацію, потрібно послатися на конкретне джерело (людину, документ, книгу, статтю тощо).
Правило додавання	Нові вислови, думки додаються до тих, що були оприлюднені раніше, але не заперечують, не спростовують, не нівелюють їх. На одне запитання може бути багато різних відповідей, і кожний має право на власну думку та її висловлювання. Виняток становлять лише такі, які не стосуються теми тренінгу або принижують людську гідність (дискримінують когось за ознаками статі, національності, релігійних переконань, зовнішності, віку тощо).
Правило добровільної активності	Якщо для виконання якогось завдання тренеру потрібна особлива участь когось з учасників, присутні мають право пропонувати лише свою кандидатуру. Визначення міри власної активності в тренінгу є абсолютним незаперечним правом кожного члена групи.
Конфіденційність	Усі учасники зобов'язуються у власних інтересах залишати в своєму колі і не виносити за його межі інформацію особистого характеру, яка може бути оприлюднена учасниками про себе в ході тренінгу.
Правило «СТОП»	Дає можливість будь-якому учаснику не виконати якусь тренінгову дію («пропустити хід») без додаткових пояснень причин цього
Правило піднятої руки	Сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, підіймаючи руку вгору.
Зворотний зв'язок	Зворотний зв'язок - це висловлювання учасників щодо своїх міркувань стосовно сенсу та способів вирішення завдань, власного стилю навчальної діяльності, пошуку ефективних шляхів вирішення проблем тощо. Такі висловлювання надають можливість учасникам пізнавати унікальний досвід інших людей, бачити себе їх очима, тренер має стежити, щоб висловлювання були описовими, а не оціночними; конструктивними, мали позитивну спрямованість, не містили негативних вказівок тощо. За необхідності, тренер повинен „вирівнювати ситуації, коригуючи висловлювання учасників, змінюючи акценти, наголошуючи на позитивні й конструктивні Зворотний зв'язок здійснюється безпосередньо по ходу обговорення теми, виконання вправи чи завдання.

Таблиця 2.5

Особливості, переваги та обмеження тренінгів різної тривалості

Особливості	Переваги	Обмеження
<i>Півторагодинний тренінг</i>		

<p>Ефективний за обмеженості матеріальних ресурсів. Повідомляються лише організаційні правила, оскільки часу недостатньо для широкого обговорення. Правило не обговорюється, лише повідомляється, коротко пояснюється необхідність дотримання. Можливо працювати з великою кількістю учасників. Стандартна структура тренінгу зберігається, проте найбільше <i>увага</i> приділяється інформаційній частині.</p>	<p>Можлива гарна реклама тренінгу. Не потрібно готувати папки для учасників. Наближеність часових меж до звичних уроків/лекцій. Зручний для застосування в режимі роботи ЗВО.</p>	<p>Можливе лише короткотривале введення в проблему. Неможливе тренування нових навичок.</p>
<i>Одноденний тренінг</i>		
<p>Тривалість групового процесу дає можливість планування варіантів його розгортання. Тривалість процесу достатня для формування стосунків між учасниками, створення атмосфери зацікавленості, упередження втомити тренінговими засобами. Вражає новою цікавою формою навчання. Дає можливість достатньо повної інформації з теми, проведення ігор та вправи на закріплення основних питань.</p>	<p>Достатнє знайомство учасників з новою формою навчання. Можливість «становлення стійкого контакту з аудиторією. Можливість перевірити свої сили тренеру-початківцю.</p>	<p>Неможливість приділити достатньо уваги тренуванню нових навичок. Неможливість обговорити всі деталі проблеми.</p>
<i>Триденний тренінг</i>		
<p>Найкращі можливості для реалізації мети та завдань тренінгу. Найкраща форма тренінгової роботи, яка надає можливість розкрити тему, і при цьому не перевтомити учасників. Вправи щоденно застосовуються, і тим самим потребують пошуку варіантів їх проведення. Розвивається групова динаміка, що може провокувати конфлікти через розбіжності точок зору різних учасників. Під час роботи утворюються міжособистісні стосунки учасників. Тренер приділяє багато уваги процесу групової динаміки.</p>	<p>Можливе проведення ПОВНОЦІННОЇ тренінгової програми. Можливо достатньо приділити увагу всім частинам тренінгу (інформаційній, обговоренню проблеми, виробленню навичок тощо). Учасники можуть заглибитись у проблему, і висловити своє ставлення до неї. Можливо динамічно змінювати та наближувати програму до потреб учасників.</p>	<p>Потребує роботи 2-х тренерів. Вимагає відриву учасників від їх основної діяльності. Потребує значних матеріальних ресурсів.</p>

Корекційно-розвивальний блок

Майндмеппінг. Створення ментальних карт на тему:

1. Ключові поняття тренінгу.
2. Баланс між напругою та згуртованістю учасників групи.
3. Динаміка групи.
4. Правила роботи в групі.
5. Особливості, переваги та обмеження тренінгів різної тривалості.

6. Характеристика напруги в групі.
7. Характеристика згуртованості групи.

Завдання для групової роботи. Розробити та провести **тренінг** різної тривалості на тему:

1. Розвиток комунікативних навичок у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.
2. Емоційне вигорання майбутнього вчителя-дефектолога.
3. Ефективність в міжособистісних стосунках в сім'ях, які виховують дітей з особливими потребами.

Завдання «Розробка електронного шаблону». Розробити засобами текстового процесора електронний шаблон – план проведення тренінгу. Визначити інваріантний та варіативний текст. У місця, де потрібно вводити варіативний текст, вставити текстове поле (Панель інструментів – Панель Форми – Текстове поле).

Міні-дослідження. Використовуючи керівництво тренінгом К. Торна, Д. Маккея (*Торн К. Полное руководство по тренингу / К. Торн, Д. Маккей; [пер. с англ.]. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 244 с.*), дослідити, що на думку вчених, означає для тренера «Бути професіоналом», які принципи навчання сповідує успішний тренер, які його джерела натхнення.

Воркшоп 10. «Ведучий тренінгової групи»

План проведення воркшопу

1. Вимоги до тренера.
2. Завдання та функції тренера.
3. Види діяльності ведучого.
4. Стили управління тренінговою групою.
5. Робота тренерів у парі.
6. Ролі тренера.

Інформаційний блок

1. Вимоги до тренера

Ведучий тренінгової групи, або тренер – це та людина, яка організує роботу та несе відповідальність за її наслідки. З цього випливають особливості відбору та підготовки тренерів, необхідність того, щоб ця людина відповідала певним вимогам.

Освіта. Бажано, щоб вона була такою, що включає 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 тренерів як спеціальну програму, яка має включати 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: *учасника, спостерігача, тренера.*

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 більш активним буде виконання ролі учасника, тим краще навчиться тренер передбачити 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. По закінченні спостереження корисно вислухати коментарі досвідченого тренера відносно того, що відбувалося в групі, та обговорити питання стосовно:

- ✓ мети кожної вправи;
- ✓ певної послідовності вправ;
- ✓ ознак, за якими тренер дізнався про успішність своєї роботи;
- ✓ особливостей групової динаміки;
- ✓ будь-яких неясних моментів, що виникли (відповідні запитання варто записувати під час спостереження).

Як тренер, майбутній вчитель-дефектолог набуває практичного досвіду стосовно всього того, що відбувається під час тренінгу, усвідомлює, що успіх тренінгу залежить від нього та учасників, а не від організаторів програми, тренерів, робота яких спостерігалася раніше, авторів підручників, книжок з проведення тренінгів тощо.

Отже, бажано спрямовувати увагу на групу, події, які відбуваються тут і зараз, а не на спогади про бачені тренінги та прочитані книги.

Особистісні якості. Вони мають сприяти тому, щоб під час роботи тренер був зорієнтований на досягнення мети тренінгу та допомогу учасникам у досягненні змін. Якщо тестування за допомогою спеціальних тренерських анкет показує низький рівень самотності, відсутність симптомів «емоційного вигорання» та конструктивний спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях, – такі особистісні якості максимально сприятливі для тренерської роботи.

Якщо виявлено високий рівень самотності, то робота з групою можлива, але слід подумати над тим, як може тренінгова група компенсувати нестачу спілкування у найближчому оточенні. Якщо тренер боїться відчутти самотність під час тренінгу, він може неправильно реагувати на дії учасників – намагатися сподобатися їм у збиток досягненню мети заняття; запроваджувати нерівномірний стиль поведінки (занадто демократичний на початку тренінгу, та занадто авторитарний, коли група починає порушувати норми спілкування або входить у природну стадію агресії щодо тренера).

Якщо у тренера існують виразні симптоми «емоційного вигорання», можливо, кращим варіантом буде відпочинок від надмірного спілкування або

участь у групах самопідтримки замість тренерської роботи.

За умови існування у тренера відчуття виснаженості або відчуженості від людей, учасники тренінгу, скоріше за все, емоційно реагуватимуть на цей стан, навіть не усвідомлюючи цього: привертатимуть увагу тренера порушеннями поведінки, не довірятимуть його словам тощо.

За умови переважання у психологічному стані тренера агресивних реакцій на негативні ситуації агресія мимоволі проявлятиметься й під час тренінгу, що, зрозуміло, не сприятиме створенню належної атмосфери для ефективного навчання.

Рівень знань тренера щодо теми тренінгу має перевищувати той, що безпосередньо надається учасникам, у кілька разів. Це дає можливість вільно інтерпретувати компоненти предмету обговорення, змінювати складові теми, успішно відповідати на будь-які запитання, загалом, вільно й впевнено почувати себе в групі. Це правило стосується як суто змістовної, інформаційної частини програми тренінгу, так і процесу навчання: широти арсеналу технік і методів, вправ, ігор тощо.

Опанувати потрібним рівнем знань допомагає самовдосконалення тренера – його готовність та здатність навчатися за будь-яких обставин: аналізуючи роботу групи, вивчаючи спеціальні джерела інформації, навіть користуючись художньою літературою та переглядаючи кінофільми, телевізійні вікторини, ток-шоу тощо.

На початку тренерської кар'єри буває так, що й освіта дозволяє проводити тренінги, начебто й знань вистачає, й особистісні якості сприятливі, але все одно перед проведенням перших тренінгів виникає відчуття тривоги та розгубленості. У цьому випадку буває корисною практика роботи в парі, в ролі помічника більш досвідченого тренера. Отже, процес набуття потрібного досвіду є довготривалим, творчим, може супроводжуватися успіхами й невдачами, але постійне самовдосконалення, зрештою, має привести до вироблення потрібної тренерської компетентності.

Види тренерської компетентності. Професійна кваліфікація тренера,

інакше кажучи, його тренерська компетентність, одночасно інтегрує кілька різних видів компетентностей:

- *технічна компетентність* включає вміння трансформувати мету, поставлену замовником, у систему конкретних навчальних завдань, відповідно підібраних методів, технік, вправ, ігор, прийомів, застосувати цей технічний навчальний арсенал на практиці;
- *міжособистісна комунікативна компетентність* – це розвинуті комунікативні навички, вміння уважно спостерігати групові процеси та влучно й швидко їх інтерпретувати в ході тренінгу, високий рівень усвідомлення себе та розуміння інших людей;
- *контекстуальна компетентність* передбачає знання соціального контексту й обставин, пов'язаних з професійними особливостями учасників тренінгу, розуміння соціальних та професійних цілей організації, яка замовляє тренінг, стереотипів, прагнень та уподобань, характерних для соціального середовища, у якому живуть і працюють учасники тренінгу (володіння такою інформацією не менш важливе, ніж добре знання предмету тренінгу, що у сукупності дає можливість досягти відповідності результатів тренінгу очікуванням замовника);
- *адаптивна компетентність* – це здатність передбачити зміни, імовірні у тренерській роботі, швидко пристосовуватись до особливостей нового змісту навчання, нових учасників тренінгу, нестандартного перебігу тренінгових подій тощо;
- *концептуальна компетентність* передбачає добре володіння загальноприйнятими основами знань з природничих та гуманітарних дисциплін, на яких базується тренерська практика;
- *інтегративна компетентність* – це вміння оперативно приймати необхідні рішення з урахуванням різноманітних компонентів проблеми, що виникла, забезпечувати потрібне інтегрування цих

компонентів у вигляді оптимального рішення, творче ставлення до тренерської діяльності.

Ефективному тренерові притаманна низка *особистих якостей*, котрі полегшують засвоєння навчального матеріалу учасниками тренінгу. Це, поперше, *навички міжособистісного спілкування*: здатність легко, невимушене поводитися з іншими людьми, демонструвати їм власну відкритість, дружнє ставлення, ентузіазм, терплячість, почуття гумору. Такий стиль спілкування з боку тренера заохочує учасників тренінгу до адекватної поведінки у відповідь: так само бути відкритими до навчання, зберігати інтерес, проявляти активність, ставити запитання тощо.

Тренер є професіоналом, який знає предмет навчання й уміє успішно викладати його, але, водночас, він залишається людиною з усіма людськими якостями (далеко не ідеальними) та особливостями приватного життя, що впливають на настрій та поведінку. Тобто кожний тренер має свій стиль ведення тренінгу, і цей стиль не можна набути лише шляхом теоретичного навчання. Він формується на практиці, і той, хто бажає опанувати на професійному рівні навички ведучого групи, має бути готовим до того, що власний тренерський стиль, який не суперечитиме особистості, можна розвинути лише методом спроб та помилок у ході практичного ведення тренінгів.

2. Завдання та функції тренера

Тренер повинен не лише бути ефективним ведучим, який формує групу та допомагає пройти стадії групового розвитку, він має ще й задовольнити потреби учасників стосовно отримання знань та інформації, розвитку навичок тощо. Це передбачає застосування різних стилів та тренерських ролей, значний простір для творчості.

Ведучий будь-якої тренінгової групи виконує *чотири основні функції*: 1) забезпечує поважливе ставлення до особистості учасників; 2) інтерпретує процес групової динаміки; 3) емоційно стимулює учасників групи; 4) структурує процес розвитку групи.

Відповідно до кожної ситуації, ведучий творчо використовує комбінацію цих чотирьох функцій, що дає змогу гнучко застосовувати різні ролі та стилі керівництва групою у залежності від її особливостей, допомагати учасникам зрозуміти поточні питання, забезпечувати ефективну тренінгову роботу. Саме конструктивне поєднання цих функцій створює неповторний індивідуальний стиль тренера, а зазначена функціональна модель допомагає йому контролювати і в разі потреби коригувати свою роботу (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Основні функції ведучого групи

<i>Функції</i>	<i>Коментар</i>
Шанобливе ставлення до особистості учасників	Передбачає захист, підтримку та визнання учасників, виявлення до них дружніх почуттів, симпатії. Поведінка тренера ґрунтується на його особистих якостях: доброзичливості, інтересі до учасників, сприйнятті їх такими, якими вони є, прагненні задовольнити їхні потреби в повазі та адекватному сприйнятті.
Інтерпретація групового процесу	Являє собою пояснення (пояснювальні теоретичні концепції, коментарі процесу навчання, ініціювання доречних вправ, дискусій, роздумів тощо) для кращого розуміння учасниками себе, своєї поведінки та групових процесів. Тренеру потрібно достатньо майстерності, щоб уникати ролі «батька в сім'ї, котрий навчає «дитину», виконувати роль ненав'язливого наставника, коментатора, експерта.
Емоційна стимуляція учасників	Передбачає поведінку, за якої ведучий демонструє відкритість, свої почуття, думки та позитивні установки, слугуючи для учасників моделлю того, як слід працювати в групі. Це сприяє розвитку довіри учасників до тренера, стимулює їхню віру у власні сили і спроможності.
Структурування групового процесу	Стеження тренером дотримання групою заданих меж процесу навчання - часових норм, правил тренінгу, стилів поведінки, раціонального вибору ролей тощо.

3. Види діяльності ведучого

Щоб бути ефективним, тренер мусить *спрямовувати* свої зусилля одночасно на кожного учасника та на групу в цілому. Для цього потрібно поступово оволодівати навичками відповідних *видів діяльності* (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

**Види діяльності ведучого,
спрямовані на окремого учасника та всю групу**

Учасник	Група
Уважне слухання учасника	Заохочення групової згуртованості
Уточнення висловлювань учасника та переформулювання	Заохочення толерантності всередині групи
Стимуляція зворотного зв'язку	Дозування напруги
Демонстрація симпатії	Врахування і подолання опору
Попередження психологічного тиску	Узагальнення та підведення підсумків
Підтримка і турбота	Організація та заохочення взаємодії
Заохочення до активної роботи	Попередження конфліктів у групі
Допомога в усвідомленні матеріалу	Діагностика стану групи та ситуацій, що виникають
Попередження конфронтації з учасником. з'ясування конфліктних ситуацій	Забезпечення можливості рухової активності учасників у ході тренінгу
Допомога у перенесенні групового досвіду в реальне життя	

4. Стили управління тренінговою групою

Прийнято розрізняти такі *стили управління тренінговою групою*:

- авторитарний (директивний),
- демократичний
- ліберальний (анархічний).

При цьому слід розуміти, що не існує якогось одного, найкращого стилю ведення групи. Тренер комбінує їх у ході тренінгу, застосовуючи до кожної ситуації найбільш доречний стиль. Деякі фахівці інколи категорично заперечують доцільність використання *авторитарного стилю*, проте існують такі ситуації, в яких цей стиль керівництва є найефективнішим зокрема:

- ✓ коли перед групою поставлене жорстко структуроване завдання;
- ✓ коли члени групи відчують сильний стрес;
- ✓ коли надзвичайно стрімко розвивається динаміка групи і її подальший розвиток слід терміново призупинити.

На початку тренінгу учасниками позитивно сприймаються елементи директивного стилю в роботі ведучого. Їм подобається, що тренером

подаються чіткі вказівки, а їх діяльність структурується та спрямовується. Проте, в подальшому ведучому слід змінити директивний стиль на демократичний і передати функції управління самим учасникам групи.

Демократичний стиль є найбільш доцільним в основній частині тренінгу, коли досягнуто згуртованості групи і вона вступила в стадію зрілості.

Відповідно до завдань тренінгу та ситуації, що склалася, ведучий бере на себе певні функції, які відображаються в його *ролях*. Перелік цих ролей змінюється зі зміною завдань тренінгу, проте є основні, які зустрічаються в будь-якому тренінгу. Це: активний керівник, коментатор, посередник, експерт, член групи, еталонний член групи, фасилітатор, провідник змін. Ці ролі подібні до тих, які спонтанно можуть брати на себе учасники групи, але тренер бере на себе ту чи іншу роль свідомо і використовує її для впливу на ситуацію заради конструктивного розвитку групового процесу. Як правило, ведучому не доводиться виконувати одночасно всі ролі, реальні ситуації зазвичай вимагають однієї-двох. Разом з тим, можуть виникати особливо складні ситуації, які потребують одночасного виконання кількох різних ролей з боку ведучого, а це перевищує його можливості. Тоді можна залучити до проведення тренінгу інших людей, які виконуватимуть певні ролі на допомогу тренеру. Найчастіше, у цих випадках застосовується метод роботи в парі.

5. Робота тренерів у парі

Групу ведуть або два тренери з приблизно однаковим рівнем досвіду, або основний тренер та помічник, що відповідає за організаційні питання тренінгу. *Робота в парі доцільна коли:*

- ✓ група велика – більше 15-20 учасників;
- ✓ треба водночас з веденням групи здійснювати аудіо- чи відеозапис;
- ✓ у групі існують два або більше «проблемних» учасників, кожний з яких потребує особливої уваги тренера;

✓ тренер прагне до самовдосконалення шляхом обговорення процесу тренінгу з компетентною людиною;

✓ існує потреба навчання іншої людини проведенню тренінгу.

Робота в парі висуває певні *умови*, має свої *переваги*, але й деякі *ризики*.

Умови:

- особистісна психологічна сумісність ведучих;
- однакове розуміння ними мети та завдань тренінгу;
- попереднє погодження ними норм і правил спільної роботи;
- попередній розподіл повноважень і обов'язків кожного ведучого.

Переваги:

- можна краще простежити особистісну та групову динаміку;
- можна розподілити обов'язки (наприклад, один проводить міні-лекцію, інший – рольову гру);
- можна розподілити ролі (наприклад, один виконує функції інформаційного лідера, інший – створює позитивну емоційну атмосферу в групі);
- підвищується ефективність роботи в малих групах за великої кількості учасників тренінгу;
- існує можливість порадитись з компетентною людиною під час перерв та обговорити результати по закінченню тренінгу;
- учасники мають наочний приклад спілкування, розуміння та взаємодії між тренерами.

Ризики:

- неповна особистісна сумісність між тренерами, розбіжність поглядів щодо ведення тренінгу;

- різний (нерівномірний) темпоритм роботи ведучих, що негативно впливає на засвоєння матеріалів учасниками групи;
- прагнення тренерів справити враження один на одного або перебрати на себе більшу частину повноважень (поборотися за владу в групі);
- прагнення групи внести розлад у взаєморозуміння тренерів.

6. Ролі тренера

Ролі тренера висвітлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Ролі тренера

Роль	Коментар
Активний керівник	Бере на себе роль як інструктора, режисера, ініціатора, опікуна, матері/батька.
Коментатор	Дозволяє безперешкодно розвиватися груповим подіям, активно ними не керуючи. Коментує процес, події та ролі учасників, найчастіше обирає такі методи роботи як аналіз випадків, спостереження, рольові ігри, ігри із зміною ролей тощо.
Посередник, експерт	Планомірно й цілеспрямовано використовує свої знання для досягнення конкретних цілей. Дає зрозуміти учасникам, що не бере на себе повної відповідальності за події в групі, поділяє її з членами групи. Проте може тактовно втрутитися в хід подій і спрямувати розвиток групи в конструктивне русло. Надає інформацію та показує напрям і спосіб дій. Найчастіше обирає такі методи як міні-лекція, демонстрація, відеоперегляд тощо. Припиняє свою активність при досягненні в групі бажаного результату.
Член групи	Є учасником групи із своїми рисами характеру та проблемами. Ця роль корисна за виникнення необхідності встановлення атмосфери взаємодовіри та взаєморозкриття. Приклад саморозкриття ведучого допоможе учасникам перейти на обговорення більш особистісних тем свого життя. Ця роль особливо доречна для малих груп, коли необхідно установити в групі високий рівень довіри.
Еталонний учасник	Виконує роль моделі поведінки учасників у групі, мірила припустимого рівня саморозкриття людей під час тренінгу. Може також слугувати стимулятором досягнення групою бажаної згуртованості.
Фасилітатор	Допомагає учасникам у процесі їх власного пошуку шляхів вирішення проблем. Підтримує процес вироблення нового досвіду(досвід учасників завжди несе в собі зерна нового, а завдання фасилітатора допомогти їм прорости. Результат тренінгу буде успішним, коли учасники дізнаються, як досягти його самостійно). Спрямовує обміну інформацією між учасниками, допомагає процесу здобуття учасниками нового досвіду, встановлення сфери його застосування.

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Завдання тренера.
2. Функції тренера.
3. Види діяльності ведучого.
4. Спрямованість діяльності ведучого.
5. Стили управління тренінговою групою.
6. Робота тренерів у парі.
7. Рекомендації тренеру.
8. Ролі тренера.

Завдання «Комплексне завдання для кожного». Створіть за допомогою текстового процесора оголошення про проведення тренінгу в університеті. Створіть запрошення на тренінг. Створіть додаток до запрошення з Порядком денним у вигляді таблиці. Створіть інформаційний буклет, що рекламуватиме тренінг. Оформіть виконані завдання у вигляді звіту і роздрукуйте його.

Завдання «Комплексне завдання для групи» (2-3 студенти). Створити веб-сайт засобами довільного безкоштовного хостінгу на тему «Електронний посібник для тренера». Матеріали для посібника узгодити з викладачем. Для створення електронного посібника в Інтернеті можна використати Конструктор сайтів Jimdo.com (Кононець, 2016).

Завдання «Намалюй мотиватор». Студентам пропонується розбитися на групи і намалювати засобами графічного редактора он-лайн позитивний мотиватор «Успішний тренер».

Міні-дослідження. Використовуючи керівництво тренінгом К. Торна, Д. Маккея (*Торн К. Полное руководство по тренингу / К. Торн, Д. Маккей; [пер. с англ.]. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 244 с.*), дослідити, які на думку вчених, можуть бути ролі у тренера. Створити презентації для кожної з ролей.

Круглий стіл «Як стати тренером?». Орієнтовні питання для висвітлення:

1. Кар'єрне зростання. Особистісний розвиток.
2. Розвиток нових навичок.
3. Членство в професійних організаціях.
4. Управління успіхом.
5. Нейролінгвістичне програмування та інші розробки у сфері тренінгу.

Воркшоп 11. «Методи навчання у тренінгу. Стилi викладання/навчання»

План проведення воркшопу

1. Ефективність різних методів навчання
2. Методи навчання у тренінгу
3. Технологія проведення гри
4. Переваги та небезпеки інтерактивних ігор

Інформаційний блок

1. Ефективність різних методів навчання

Науковими дослідженнями встановлено, що людина, як правило, засвоює лише близько 30 % (або ще менше) інформації, яку вона чує або бачить, або чує та бачить одночасно. А коли люди беруть активну участь, наприклад, в обговоренні питань, рівень засвоєння зростає приблизно до 50 %. Під час практичних дій, особливо коли люди обговорюють свої дії в ході практичних занять, рівень засвоєння зростає приблизно до 75 %. Найвищий рівень засвоєння (близько 90 %) спостерігається тоді, коли люди одразу застосовують набуті знання в реальному житті або навчають інших.

Власна активність того, хто навчається, його взаємодія з іншими людьми є основою ефективного навчання. Тобто найкращий спосіб засвоїти

інформацію – обговорювати її з іншими людьми, і робити відповідні дії одночасно. Але тренер повинен враховувати, що між знанням і можливістю відповідно діяти, існує велика прірва. Щоб її перейти, потрібна активність та бажання самих учасників. Чим більший ступінь активності та взаємодії учасників, тим міцніше засвоюється інформація та набуваються навички й уміння, тим швидше людина може перейти від знання тієї чи іншої проблеми до активного користування цими знаннями на практиці.

2. Методи навчання у тренінгу

На основі наведених теоретичних даних, для практичного навчання розроблені відповідні методи, які використовуються в тренінгу.

Вербальні методи

Вважається, що читання лекції дає найменшу ефективність засвоєння матеріалу (у найбільш вдалих випадках, обсяг засвоєної інформації не перевищує 15 %). Але з іншого боку, в ряді випадків саме лекційна форма виявляється найбільш доступним способом доведення інформації до широкого кола учасників. Тоді кваліфікований викладач прагне підвищити рівень засвоєння інформації за допомогою інших методів і педагогічних прийомів: використати візуальні або аудіовізуальні матеріали; розподілити лекцію на короткі частини – міні-лекції; підкріпити інформацію циклом запитань-відповідей або спільним обговоренням викладеного матеріалу.

Візуальні методи

Образи легше пригадати, ніж словесні повідомлення, тому люди, як правило, краще пам'ятають візуальну інформацію (схеми, графіки, символічну наочність, майндмеппінг тощо).

Лекції. За цієї форми навчання лектор, який більшість часу перебуває у фронтальній позиції відносно аудиторії, представляє інформацію одразу всім учасникам. Цей метод, як правило, використовується, аби донести нову інформацію одночасно до великої кількості людей в умовах, коли слухачі мають слабку підготовку або взагалі не мають базових знань за певною темою. Тривалість таких лекцій може бути до однієї години, іноді й більше.

Для підвищення інтересу аудиторії під час лекцій використовуються різноманітні прийоми, наприклад:

- ✓ аудіовізуальні презентації (слайди, відеофільми тощо);
- ✓ запитання-відповіді, відповідність яких темі лекції та витрати часу на них лектор ретельно контролює;
- ✓ заздалегідь підготовлені виступи членів аудиторії, покликані представити різні погляди на предмет лекції.

Міні-лекції. Міні-лекції відрізняються від повноформатних лекцій значно меншою тривалістю. Зазвичай, міні-лекції не перевищують 10-15 хвилин, і використовуються для того, щоб: стисло донести нову інформацію до багатьох людей одночасно; розповісти, як виконувати якісь дії, що їх учасники згодом опановуватимуть самі в ході практичних вправ; підсумувати результати роботи малих груп для всієї аудиторії. Міні-лекції часто застосовуються як частини цілісної теми, яку не бажано викладати повноформатною лекцією, аби не втомлювати аудиторію. Тоді інформація надається по черзі кількома окремими сегментами (міні-лекціями), між якими застосовуються інші форми й методи навчання: періоди запитань-відповідей, вправи на перевірку засвоєння матеріалу, рухавки, робота в складі малих груп, брейнстормінг тощо.

Презентації. На відміну від лекцій, які надають знання з багатьох аспектів певної теми, їх взаємозв'язку з метою створення цілісного, теоретично обґрунтованого погляду на певне явище, презентації спрямовані на надання нових результатів, нової інформації з конкретного, досить вузького, практичного аспекту теми, яка є предметом навчання. *Колективні презентації* – це така форма представлення матеріалу, коли кілька (троє або більше осіб разом (по черзі) повідомляють інформацію аудиторії. Згідно з вказівками ведучого, який регулює черговість виступів, кожний, хто презентує, робить доповідь певної тривалості (зазвичай, до 15-20 хвилин). Як правило, кожне повідомлення присвячене якомусь одному з кількох аспектів (поглядів) одної теми. Безумовно, наприкінці колективних презентацій

передбачаються запитання аудиторії кожному доповідачеві.

Мозковий штурм. Цей метод тренінгового навчання застосовується як для обговорення всією групою учасників, так і для обговорення в малих групах. Його мета – сформулювати якомога більше ідей на задану тему. Мозковий штурм проводиться у два етапи: на першому етапі формулюють ідеї, на другому їх оцінюють. Зазвичай, використовується велика шкільна дошка або аркуші паперу, де один з учасників (або помічник тренера) записує ідеї так, щоб усі могли їх бачити. Це стимулює мислення і зручно для відбору кращих ідей у ході оцінювання на другому етапі.

Перший етап триває, зазвичай, 5-10 хвилин, упродовж яких учасники швидко висловлюють усі ідеї, що спадають їм на думку. Ці ідеї записуються без коментарів та оцінок. Якщо декотрі ідеї повторюються, вони позначаються відповідну кількість разів. На цьому етапі усі думки мають однакову цінність, тому що їх кількість поки що важливіша, ніж якість. Часто буває, що якась одна ідея тягне за собою низку інших.

Другий етап триває, зазвичай, 10-15 хвилин. На цьому етапі схожі ідеї об'єднуються в групи, обговорюються та оцінюються. У міру того як декотрі ідеї будуть визнані учасниками менш продуктивними, вони викреслюються з переліку, який у підсумку містить найкращі думки учасників.

Часто буває корисно для формулювання ідей розподілити учасників за малими групами, а згодом об'єднати їх для подальшого обговорення й оцінювання у складі всієї групи. Для ефективного мозкового штурму корисно також виокремити два типи ідей, запропонованих учасниками – таких, що здаються на перший погляд найбільш імовірними для реалізації, та навпаки – найнеймовірнішими. Такий розподіл може бути продуктивно використаний для початку обговорення та оцінювання ідей. Використання найнеймовірніших відповідей спонукає людей розглядати питання з різних точок зору, запроваджувати нестандартний підхід та враховувати оригінальні погляди.

Стимулювати вироблення ідей можна й в інший спосіб: записати кілька

різних, але взаємопов'язаних питань з теми обговорення на різних аркушах паперу (аркушах плакатного формату), і розташувати їх на стінах аудиторії. Тоді учасники, пересуваючись по колу між цими аркушами, записують на них свої ідеї.

Аналіз ситуаційних вправ. Ситуаційна вправа – це реальна ситуація, представлена групі для аналізу. Вона може бути запозичена з досвіду тренера, колег, з літературних описів, свідчень очевидців. Тренер також може сам описати реальну історію, яка мала місце в житті. За допомогою цього методу можна проводити аналіз реальних ситуацій, визначати в них ключові проблемні питання, формулювати ідеї щодо можливого розв'язання таких ситуацій.

Особливості проведення аналізу ситуаційних вправ виявляються в тому, що:

- учасникам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;
- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи; часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- учасники мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- учасники мають пов'язати аналіз ситуаційної вправи з матеріалами тренінгу, які були вивчені раніше;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення.

Аналіз критичних випадків. Це метод докладного розгляду якоїсь однієї події, з метою усвідомлення досвіду, формулювання висновків та планування дій, які можуть дати позитивні зміни на майбутнє. Для такого аналізу учасники повинні мати певні базові знання за темою обговорення, аби легко наводити приклади і формулювати ідеї під час виконання вправи. Теми для

обговорення може запропонувати тренер або сама група в процесі мозкового штурму.

Особливості проведення аналізу критичних випадків полягають у тому, що:

- учасники працюють у складі малих груп;
- учасникам надається стислий опис події;
- мала група обговорює подію, відповідаючи на запитання на кшталт того, як можна було запобігти настанню цієї події; як можна було б вплинути на її перебіг, щоб отримати інший результат; які додаткові знання або навички були потрібні, щоб забезпечити інший результат; чому ця подія сталася в тому вигляді, в якому вона сталася?
- згодом, у разі необхідності, малі групи можуть об'єднатися у велику групу, щоб обмінятися результатами своєї роботи.

Рольова гра. Це ефективна навчальна методика, яка має бути добре продумана і організована, щоб забезпечити позитивний вплив. За допомогою рольової гри можна:

- набути досвіду використання певних навичок в ігровій ситуації;
- проаналізувати альтернативні способи дій, ідеї, запропоновані для виконання завдання гри, зміни ситуації на краще;
- відпрацювати на практиці певні види поведінки у безпечному середовищі перед тим, як розпочати їхнє застосування в реальному житті;
- набути впевненості у своїх силах під час практичних дій або репетиції певної події;
- закріпити засвоєний матеріал шляхом забезпечення зворотного зв'язку;
- додати до навчального процесу елемент розваги.

Рольові ігри, як і багато інших ігор та тренінгових вправ, належать до інтерактивних методів навчання. Інтерактивне навчання передбачає використання різних видів активності учасників тренінгу: *фізичної* (рухова активність); *соціальної* (активність у соціальному оточенні: комунікація,

взаємодія, взаємне прийняття); *змістовної* стосовно тематики тренінгу. Відповідно до того, яка активність домінує у грі, таке завдання й вирішуватиме у тренінгу гра, вправи.

3. Технологія проведення гри

Алгоритм проведення гри включає чотири послідовні кроки: аналіз ситуації в групі, інструктаж учасників, спостереження за процесом гри, підведення підсумків.

Аналіз ситуації в групі. Перший крок являє собою оцінку того, що потрібно групі і як це найкраще зробити. Аналіз групової ситуації потрібен для того, щоб зрозуміти, як саме підтримати процес навчання групи грою, що відбувається в групі наразі, до чого може це призвести, яка мета втручання, яку гру-вправу найкраще застосувати, на кому й на чому фокусуватиметься робота тренера, яке навантаження внесе гра.

Інструктаж учасників. Другий крок являє собою коротку, чітку інструкцію учасникам щодо ігрових дій. Вона повинна надаватися за впевненої поведінки ведучого і включати чітке визначення мети проведення гри, лаконічне й наочне пояснення ігрового процесу та правил гри, нагадування того, що це лише гра (експеримент у штучному середовищі), що участь у грі добровільна.

Спостереження за процесом гри. Третій крок являє собою безпосередні дії тренера в ході гри. Він спостерігає за процесом гри, дотриманням часових та просторових меж, поведінкою учасників. За виникнення такої потреби, тренер вносить додаткові інструкції, коригує процес гри. На початку гри, або якщо група занадто скута, стримана, тренер може особисто взяти участь у грі, хоча, як правило, тренеру не варто виконувати роль гравця – це більше імпонує учасникам.

Підведення підсумків. Четвертий крок – це оцінка того, чи був досягнутий бажаний ефект. Роль тренера у підведенні підсумків спрямована на керівництво процесом аналізу досягнень групи в цілому та кожного учасника особисто, заохочення обміну досвідом, допомогу в усвідомленні

ігрової поведінки учасників та зв'язку між отриманим у грі досвідом та можливою поведінкою в реальному житті.

4. **Переваги та небезпеки інтерактивних ігор** містяться у самій грі, всі ризики пов'язані з недоречністю застосування певної гри до конкретної тренінгової ситуації (помилки вибору методу) або неправильного проведення обраної гри (таблиця 2.9.). Тобто небезпека інтерактивних ігор пов'язана лише з некомпетентністю тренера.

Таблиця 2.9

Переваги та небезпеки інтерактивних ігор

<i>Переваги від застосування інтерактивних ігор - це:</i>	<i>Ризики від некомпетентності ведучого виникають, коли він:</i>
Розширення можливих варіантів поведінки	Ігнорує концепцію та правила гри
Стимулювання до опанування іншими поведінковими навичками, можливість їх тренування	Діє на власний розсуд, не повідомляючи учасникам мету гри, не залучає їх до планування ігрових дій
Сприяння активності всіх учасників гри відповідно до завдань тренінгу	Недоречно використовує гру, не розуміючи її мету
Сприяння зниженню надмірної напруги	Не дає учасникам обговорити хід гри та її результати
Сприяння формуванню довіри та згуртованості групи	Не керує процесом аналізу учасниками отриманих результатів гри
Можливість залучити до інтерактиву велику кількість учасників одночасно	Використовує гру, тому що не певен у власній компетентності раціонально використати час тренінгу для вирішення поставлених завдань
Допомога тренеру швидко з'ясувати взаємини між учасниками групи, гуманізувати їх	Використовує гру без прив'язки до ситуації, і гра викликає або надмірну або недостатню збудженість
Сприяння вирішенню змістовних проблем тренінгу та особистісних проблем учасників	Змушує брати участь у грі
Забезпечення вільного спілкування	Не забезпечує зв'язок між досвідом, отриманим у грі, та реальністю

Тренерові варто уважно обміркувати, як можна їх використати, модернізувати або створити власні авторські вправи-ігри для поліпшення тренінгових занять.

Корекційно-розвивальний блок

Майндмеппінг. Створення ментальних карт за кожним пунктом плану.

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Ефективність різних методів навчання.
2. Прийоми зацікавлення аудиторії, які використовуються під час лекцій.
3. Методи навчання у тренінгу.
4. Використання презентацій під час проведення тренінгу.
5. Мозковий штурм як один з методів тренінгового навчання.
6. Рольова гра як ефективна навчальна методика.
7. Технологія проведення гри.
8. Переваги та небезпеки інтерактивних ігор.

Завдання для групової роботи. Скласти порівняльну таблицю ефективності різних методів навчання (рівня засвоєння інформації), користуючись науковою літературою (самостійно знайти та зазначити джерело інформації).

Педагогічний досвід. Відвідування загальноосвітніх шкіл і загальноосвітніх спеціальних навчальних закладів з метою дослідження методів висловлення думок і вибору позицій, які використовуються у практиці психологів та вчителів-дефектологів.

Індивідуальне завдання. Підготувати тези доповіді на Міжнародну науково-практичну конференцію «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі. Каришинські читання» (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка).

Круглий стіл «Цілющі сили гри». Знайти цікаві вислови про гру.

Завдання для групової роботи. Написати сценарій рольової гри та реалізувати її.

Організація та проведення **Інтернет-конференції** «Сучасні методи навчання у вищій школі».

Воркшоп 12. «Тренінг спілкування в корекції заїкання»

План проведення воркшопу

1. Значення тренінгу спілкування в реабілітації підлітків і дорослих із заїканням.
2. Тренінг сенситивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням.
3. Відбір методик і елементів театральної педагогіки для корекції заїкання у підлітків.
4. Рольові ігри в корекції заїкання.

Інформаційний блок

1. Значення тренінгу спілкування в реабілітації підлітків і дорослих із заїканням

Наявність вторинних рис замкнутості, викликаних наявністю заїкання, а також деякі конституційні особливості та характерологічні акцентуації у осіб із заїканням є підставою для необхідності проведення тренувальних вправ на розвиток комунікативності. Конструктивний потенціал спілкування, як педагогічної категорії, дає можливість побудувати систему виховання спілкування у школярів, крім описового потенціалу цієї категорії, вираженої у віковій типології (дитячий підлітковий, перехідний і юнацький віки зі всіма їх особливостями).

Підготовка до спілкування полягає в наступному:

1. У необхідності розвитку творчого характеру мислення – девергентності, нестандартності.
2. У розвитку в школярів вільного володіння мовленням (це положення особливо стосується дітей із заїканням).
3. У розвитку здібностей до емпатії (співпереживання, співчуття), шляхом застосування ігор на формування товарищескості як кардинального фактора оптимізації ефективної участі в спілкуванні.
4. У формуванні соціальних установок у сфері спілкування – інтересу до процесу спілкування, а не до результату ставлення до партнерів як до мети,

а не засобу спілкування, ставлення до спілкування як до діалогу, терпимість і так далі.

5. У розвитку комунікативних умінь:

а) в умінні переносити прийоми спілкування в умовах нової комунікативної ситуації;

б) в умінні знаходити рішення для нової комунікативної ситуації з комбінації вже відомих ідей, знань і прийомів;

в) в умінні створювати нові прийоми, спрямовані на вирішення конкретної комунікативної ситуації.

Розробку конкретних шляхів і способів підготовки школярів до спілкування О. Мудрик вбачає в апробації і відборі форм і методів підготовки до спілкування, які розроблені в соціальній психології, театральній педагогіці, психотерапії. Розробляючи проблеми застосування сценічного спілкування в тренінговій роботі, ми виходимо з положення К. Станіславського, який уважав, що велике значення треба надавати початковому етапу міжособистісної взаємодії, заснованому на «зондуванні» душі щупальцями очей, підготовці цієї чужої душі для найбільш легкого та вільного сприйняття думок, відчуттів і бачень суб'єкта.

К. Станіславський (1990) визначив 5 обов'язкових стадій кожного акту спілкування:

1 стадія – орієнтування в навколишньому оточенні і вибір об'єкта, установка на об'єкт спілкування;

2 стадія – привернення до себе уваги об'єкта;

3 стадія – залучення до спілкування, підготовка і пристосування партнера до того, що його хвилює;

4 стадія – вплив на партнера та передача змісту інформації, щоб він зміг «побачити внутрішнім зором, як бачить те, що він передає сам суб'єкт, який спілкується»;

5 стадія – сприйняття відгуку партнера, що засноване на «зворотному зв'язку», передачі «бачень, а також дій і сприйняття партнера зі спілкування».

Тренування спілкування здійснюється в тренінгових групах чисельністю від 6 до 12 осіб із заїканням.

Основними принципами в роботі тренінгової групи за П. Ісагулієвим є наступні: 1) принцип довірливого та відвертого спілкування; 2) принцип відповідальності; 3) принцип дотримання інтимності (Ісагулієв, 2009).

Початок занять передбачає застосування розминки, найчастіше – це мовчазне спостереження один за одним, члени групи мовчки дивляться один на одного або потискають руки, кладуть один одному руки на плечі, іноді співають, танцюють. Закінчення тренінгового заняття повинне бути більш емоційним, щоб особи з заїканням йшли з відчуттям радості і «відчуттям мовлення».

У низці випадків, коли того вимагає ситуація, підсумку в занятті може не бути, ведучий просто дякує присутнім за активну участь у сьогоднішній сесії.

Вступна розминка розпочинається з рухових психогімнастичних вправ таким чином:

- прийоми рухового характеру – психогімнастика;
- груповий спів або танці;
- рецептивна музика (десятихвилинне прослуховування якогось музичного твору);
- психомалюнок – проєктивне малювання на задану тему, наприклад, «Який Я в майбутньому»;
- рухові ігри, наприклад, переміщення із стільця на стілець по колу так, щоб член групи, який стоїть в центрі, не міг сісти на вільний стілець, або заміна тих, що сидять по команді зайвого, який використовує момент для того, щоб сісти самому, перекидання один одному м'яча по колу, що супроводжується словесними репліками, або при складнішому завданні на уяву, позначення м'яча яблуком, грушею і тому подібне;
- безсловесне спілкування – один учасник повідомляє іншому інформацію жестами, мімікою; розігруються сцени вітання

старих приятелів, бійка, «ігри в дитячий садок», катання на санчатах, тематичні ігри – «моя туга», «прошу допомоги», «заспокоєння страждаючого» і тому подібне;

- словесне спілкування – за командою всі члени групи розбиваються на пари і сидячи, або проходжуючись по кімнаті, говорять один одному текст на задану тему, наприклад, «Розповідь про себе», «Роздуми про те, чи є життя на Марсі», «Про хорошу сім'ю», теми та пари змінюються, іноді використовується придумана мова, неіснуюча мова.

2. Тренінг сенситивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням

Практичний досвід тренування сенситивності був висвітлений одним з родоначальників соціально-психологічного тренінгу К. Роджерсом (1937), який розробив форму роботи Т-груп (тренінгових груп) як інтенсивної взаємодії в атмосфері довіри та взаємодопомоги в малих групах, які в подальших технологіях називалися як «групи зустрічей» (відкритого спілкування).

Основне завдання тренування сенситивності, що проводиться, – це виробити вміння учасника співпереживати, співчувати, сприяти іншій людині в її вчинках, думках і переживаннях. Досвід роботи з особами із заїканням, потребує співпереживання, переконання їх корисності такого роду роботи. На думку П. Ісагулієва (2009), тренінг сенситивності дозволяє реалізувати наступні положення:

1) навчити за допомогою тренування розуміти іншу людину як суб'єкта і як особу з її специфічними підструктурами, своїми вольовими, інтелектуальними та емоційними проявами, тобто дивитися на явища «очима іншого»;

2) тренування дозволяє, навчаючись, розуміти іншого, ще краще зрозуміти мотиви власних дій, чому сприяє «зворотній зв'язок» і всі канали групової роботи, як «в дзеркалі», що відображає взаємодію між

людьми, їх поведінковими реакціями і особистісними характеристиками, включаючи і мотивацію суб'єкта, і його вчинків;

3) тренування дає можливість виробити варіанти поведінки, уникати категоричності та інших форм інертної поведінки в осіб із заїканням, які часом через порушення проявляють відсталість і страх у міжособистісних стосунках.

Унаслідок сенситивного тренування спілкування стає більш відкритим, психічні процеси в осіб із заїканням в умовах «довірливої» взаємодії протікають без зайвої фіксації на мовленнєвих формах спілкування за рахунок напрацьованих в грі і під час виконання пантомімічних вправ «відвертості» психіки, подолання звичного способу поведінкового реагування, яке набуває альтернативного характеру.

Важливим засобом корекції особистісно-характерологічних рис тривожності і замкнутості в осіб із заїканням є навчання їх співпереживанню емоціям радості та гумору.

Найчастіше, для розвитку співпереживання використовуються вправи на «зміну ролей», і тоді ефективніше одна людина починає розуміти і співчувати іншій. Важливо не тільки навчитися «входити» в роль іншого і в його відчуття, але й «виходити» з перевтілюваного образу. Тут допомагають не лише спосіб «переживання» («перевтілення») – я-театру Станіславського, «театр переживання», але й прийоми «відчуження» (за Б. Брехтом), запозичені з прийомів «театру уявлення».

У процесі психокорекційної роботи з особами із заїканням важливо концентрувати увагу на необхідності подолання конфлікту між соціальними та ідеальними потребами, тобто розвивати надсвідомість особи. Надсвідомість – це механізми, які захищають потреби особи від мінливості зовнішніх явищ, набір «шаблонів поведінки», які дозволяють позбавити її від наявної вузькості своїх інтересів, зосереджених на заїканні (П. Симонов).

3. Відбір методик і елементів театральної педагогіки для корекції заїкання у підлітків

Для побудови системи педагогічної корекції заїкання з підлітками із заїканням П. Ісагулієв пропонує застосовувати елементи *театральної педагогіки*. Відбір методик здійснюється на основі попереднього педагогічного спостереження, а також шляхом об'єктивного дослідження характеру заїкання і властивостей особистості. Крім емпіричного відбору елементів, враховуються об'єктивні психофізіологічні дані щодо змін психічних процесів і станів у осіб із заїканням. У роботі з особами із заїканням доцільним є застосування:

1) Тренування уваги, пам'яті та уяви («три кити акторської психотехніки»). Дані дослідження П. Ісагулієва і В. Шкловського свідчать про зниження протікання основних психічних процесів у осіб із заїканням. Виявлені явища зниження психічної працездатності і деяка інертність нервових процесів негативно позначаються на характері та якості уваги, пам'яті, уяви.

Методики тренування пам'яті проводяться за відомими правилами та способами «тренінгу акторської психотехніки». У цілковитій згоді з поняттями загальної психології, К. Станіславський вважав, що увага виявляється за спрямованістю і зосередженістю свідомості на певному об'єкті. Це і послужило підставою для розробки елементів «тренінгу акторської психотехніки».

Розпочинати роботу з особами із заїканнями доцільно з простих завдань на увагу. Підліток зосереджується на будь-якому об'єкті, який знаходиться в навчальній кімнаті, але з обов'язковою умовою виходу на сценічні підмостки. Вже сам по собі вихід «на сцену» супроводжується «сценічною лихоманкою», або іншими формами прояву хвилювань навіть у абсолютно здорових студентів театральних інститутів.

І група вправ. Учні одну-дві хвилини розглядають перед всією групою на сцені предмет (наприклад, стілець), і за командою педагога розповідають, які якості предмета розглянули. З кожним подальшим виходом на сцену особа із заїканням поступово починає працювати спокійніше і уважніше.

II група вправ. Крім зорової уваги, тренується слухова увага: що учнічують, які звуки, звідки вони доносяться, яка їх диференціація, природа. Крім того, бажано тренувати внутрішнє зосередження: на якійсь думці або проблемі з метою її всебічного розгляду.

III група вправ спрямована на тренування рухливості і переключення уваги. Поперемінно увага зосереджується на двох, трьох предметах.

2) Метод фізичних дій. Цей метод є основною частиною системи К. Станіславського, за словами якого «Той, хто виконує маленькі фізичні дії, той знає вже половину системи».

а) «Налаштування до дії» фактично присутнє в системі загальнопедагогічних дій, але не виділяється в окремі елементи, як у К. Станіславського, система якого включає всі елементи як дуже важливі, ієрархічно супідрядні і взаємопов'язані. До налаштування відносяться: внутрішня зібраність учня, організованість, відчуття ліктя партнера, готовність активно включатися в процес роботи. Ці вправи дисциплінують осіб із заїканням, тому що безшумність і продовження їх фізичних дій із закритими очима створює деяку таємничо-театральну, а не формально-робочу атмосферу уроку. Далі налаштування ускладнюється: всі повинні одночасно встати, створивши правильне коло, одночасно сісти, виконати за командою рухи. А потім мовчки, уважно спостерігаючи один за одним, виконати все під музику в різному темпі зі зміною характеру рухів.

Далі кожному, як «настроювання» на виконання фізичних дій, пропонується заспівати пісню за власним вибором. Це «розкріпає» осіб із заїканням, але завдання ускладнюється з метою тренування і налаштування різних аналізаторів (зорового, слухового та їх комбінації) на виконання завдань. Наприклад, за одним сигналом потрібно співати вголос, за сигналом – в думках, за іншим сигналом – з виділенням окремих голосів. Тренується налаштування на взаємодію і уміння утримати увагу.

У порядку змагання на швидкість нервових процесів учні за сигналом повинні виконати комплекс певних рухів (наприклад, торкнутися десяти

предметів, в думках провести арифметичні дії, помітити нове в зовнішні своїх товаришів тощо). Багатьом особам із заїканням це відразу не вдається, що примушує послідовно перейти до вправ із «подолання м'язових затисків».

б) «М'язове звільнення» призначене для зняття зайвого хвилювання, яке сприяє подоланню психічної напруженості. Щоб відчутти «м'язову свободу», потрібно, за контрастом, спочатку напружити ту або іншу групу м'язів, а потім відчутти «м'язову радість» від їх розслаблення.

Далі у вправах на звільнення м'язів відшукується так зване «нульове положення», тобто стан, що виокремлює напруження від розслаблення. Щоб знайти «нульове положення», учні виконують вправу відслідковування напруження м'язів, зверху вниз, м'яз за м'язом, оцінюючи їх стан, відшуковують нейтральні відчуття.

4. Рольові ігри в корекції заїкання

Основною межею рольових вправ є анонімний характер соціальної взаємодії осіб. Роллю можна «прикрити» якісь свої недоліки, за допомогою рольової поведінки можна «напрацювати» техніку спілкування, провести комунікативний акт як би неявно (імпліцитно) з використанням не тільки мовної техніки, характерної для осіб із заїканням, але й за допомогою контексту.

Другою підставою для застосування рольових вправ є можливість розвинути і поживити в рольовій поведінці сліди раніше пережитого з метою тренування здорової емоційності, що є джерелом гармонійної поведінки. Поживлення укріплює емоційну пам'ять, нерозвинену в осіб із заїканням (К. Платонов). Однак, не всяке переживання слід поживлювати. За К. Станіславським, «час – прекрасний фільтр та прекрасний художник, він не тільки очищає, але й уміє опоетизувати спогади. Емоції сценічні відрізняються від реальних, вони більш піднесені, очищені від прози і бруду життєвих невгод, вони володіють сценічним впливом на психіку людей». Осіб із заїканням необхідно підготувати до застосування техніки сценічного мовлення.

Рольова поведінка на відміну від сценічної, є не ігровою, а реальною. Рольові вправи застосовуються тільки з метою переведення ігрової поведінки в соціальну, збагачену різноманітними поведінковими реакціями в різних ситуаціях і рольових амплуа.

У контексті допомоги дітям із заїканням спостерігається співвідношення вербальних і невербальних форм спілкування в рольовій поведінці. Спостерігається, що рольова поведінка на перших етапах дозволяє особі із заїканням «приховати» свої труднощі в мовленні, користуючись пантомімічними невербальними засобами спілкування. У мовному спілкуванні, навпаки, найбільш важкими є саме перші етапи «прибудови» до спілкування. Тренування рольової поведінки в подальших комунікаціях у деяких осіб полегшує спілкування, у інших – не змінює його істотним чином. Вербальне і невербальне спілкування осіб в соціальній ситуації визначене не лише соціальними нормами, але й фізіологічними особливостями протікання психічних процесів пам'яті, уваги, психічної працездатності, емоційного фону. А вони в осіб із заїканням знижені.

Значний внесок в розробку психофізіологічних основ системи К. Станіславського вніс відомий сучасний фізіолог П. Симонов.

Метод фізичних дій за К. Станіславським

Застосування вправ за методом фізичних дій сприяє зняттю м'язових затисків, покращує протікання розумових процесів, уяви, що страждає у невротиків, переключенню нервових процесів та інших психічних станів. Відомий театральний педагог С. Гіппіус пише про метод фізичних дій наступне: «Поставивши перед собою завдання діяти «кожного разу», як вперше. Актор повинен в процесі виконання фізичної дії свідомо пожвавити рефлекси слідів за допомогою пам'яті сприймання, думки, внутрішніх образів – для того, щоб свідомість допомогла створити новий, синтезований варіант вчинку за законами життєвої дії. Мимоволі – через довільне!» (Гиппиус, 2001).

Відповідно застосуванню «методу фізичних дій для корекції функціональних нервових розладів», П. Симонов пише: «Хворому

пропонується виконувати конкретні завдання з наростаючою складністю. Ці завдання повинні носити характер «чисто фізичних» дій, які відтворюють елементи його звичайної виробничої або побутової діяльності. Фізичні дії необхідно розбивати на епізоди з чітким позначенням завдання так, щоб виконання їх не вимагало участі цього органу або функції, які порушені неврозом (моносимптоми), але щоб навантаження на такий орган або функцію не було дуже велике. Особливо важливо обрати такі дії, які були б цікаві та важливі для хворого, виконанням яких хворий був би щиро захоплений».

Прямолінійно не заперечуючи наявності у хворого захворювання, можна побічно підвести його до хоч би короткочасного відчуття здоров'я, як рекомендує П. Симонов, «перевтілення» в роль здорового. Зокрема, «лицьова гімнастика» за Станіславським вимагає фіксації на обличчі хоч би на короткий час емоцій задоволення і радості. Для того, щоб «ужитися» в роль здорового, хворий повинен використовувати різні «пропоновані обставини», де б він відчував себе дійсно легше і радісніше. Тут не можна обійтися без тренування уяви, пам'яті на минулі події, що сприяє фізичним діям, а через них – до виконання продуктивної і здорової життєвої ролі.

Прийоми в рольових іграх

Психогімнастичні прийоми добре поєднуються з рольовими етюдами. До таких вправ відносяться, наприклад, чергування пантомімічних виразів відчуттів людини, що стоїть у колі, навпроти або в центрі кола, пантомімічний вираз прагнення людини проникнути всередину або вийти за межі кола, розстановка на домінуючих і підпорядкованих, пародіювання ролей окремих членів груп, ігри в королівство, корабельна аварія, життя на безлюдному острові тощо. Під час цих ігор легко виявляються важливі для подальшої корекції психодіагностичні особливості дітей із заїканням — як особистісно-індивідуальні, так і групові: угруповання-коаліції, агресивні тенденції та ін. Корисним є розігрування фантастичних етюдів, пов'язаних з перебуванням на іншій планеті.

«Психомалюнок» сприяє тій же меті – проєктивному діагностуванню

особливостей учнів. Для малювання доцільно використовувати наступні теми: «Наша група у минулому і зараз», «Мої відчуття від товаришів», «Їх і моє місце в групі», «Яку позицію хотів би я зайняти», «Як я себе уявляю в майбутньому», «Зображення неіснуючої тварини і її символічне позначення». Від конкретних малюнків можна вже переходити до зображення абстрактніших тим: «заїкання», «напруженість», «агресія», «згуртованість».

Іноді корисно для розвитку фантастичної уяви в ігрових етюдах використовувати імаго-тренування з уявленням себе на безлюдному острові, під водою, при сходженні на гору.

Іноді для розвитку уяви ведучий може використовувати авторитарне – директивне педагогічне навіювання наяву: «дивися уважніше», «скатертина на столі червоного кольору!». Тренуванню цих же якостей сприяє попереднє «уявне представлення ситуації», «ідеомоторне» тренування.

Музичний супровід. Відповідний музичний матеріал викликає «установку» на уяву ситуацій або використовується як фон з функціональним призначенням музики.

Після «зустрічних» ігор, пантомімічні вправи ускладнюються за рахунок введення фізичних навантажень: силові ігри на «пережим» руки супротивника, притиснення його до підлоги, елементи «карате» з імітацією завдання «ударів». Психологічне ускладнення завдань відбувається шляхом ускладнення від «лінії фізичних дій» до лінії «пропонованих обставин» і введення основних елементів драми-«конфлікту». З цією метою проводяться:

1) вправи «діалог руками» – спілкування тільки мімікою і пантомімікою, жестами, торканнями;

2) вправа «безпорадний» – один партнер зображає засмучену людину, інший заспокоює її;

3) вправа «довіра» – один падає назад із закритими очима, інший ззаду в найостаннішу хвилину ловить його;

4) вправа «поводир» – один веде іншого із закритими очима, який цілком підкоряється першому;

- 5) вправа «їжачок» – один згортається, інший прагне розкрутити його;
- 6) вправа «спілкування спинами» – два партнери сидять спиною один до одного, пластикою тіла прагнуть вирішити якесь завдання;
- 7) вправа на проникнення в коло і спробу вирватися з нього;
- 8) вправа на передачу відчуттів по колу: всі сидять, закривши очі, і передають далі (вже з розплющеними очима) отримане враження або відчуття.

Дієвими чинниками такої групової роботи виявляються самі по собі відчуття членства в групі, такі як референтність, значущість для колективу «здорового мовлення» в того, хто заїкається. Крім того, підтримка виявляється не лише на словах, але й в емоційному контакті, який виникає за рахунок засобів дії, що театралізуються (рольові чинники, ігри, музичний супровід, малюнки і тому подібне).

«Ухвалення» в групі відбувається «тут і зараз». Зворотній зв'язок у групових іграх надає регулюючий ефект, сприяє тренуванню самоконтролю і самореалізації.

Приклади рольових ігр

АТОМНА КАТАСТРОФА. Гра моделює екстремальні ситуації, де потрібне миттєве вирішення і конфронтація тих осіб, які залишилися живими між собою з розподілом рольових функцій за соціальним статусом.

БЕЗСЛОВЕСНИЙ ВИРАЗ ВІДЧУТТІВ. У певних ситуаціях буває корисно запропонувати членам групи виразити свої відчуття до товариша не словами, а дотиком, кивком голови, підняттям руки і тому подібне.

ЗА СПИНОЮ. Дуже балакучі караються сидінням в кріслі спиною до групи і мовчать, поки не закінчиться процес їх обговорення і «опрацьовування».

ІНТУЇЦІЯ. Гра орієнтована на нового або малознайомого члена групи, який представляється в короткій бесіді або монологі. Потім він записує свої відповіді на односкладові однозначні запитання (у мене є діти/немає дітей, я оптиміст/песиміст, люблю легку музику/серйозну і так далі), а члени групи намагаються відгадати його відповіді.

МИТНИЦЯ. Кожен член групи до п'яти разів підряд входить в приміщення, причому тільки одного разу ховає під одягом якусь цінну річ. Останні ж за його поведінкою і висловлюваннями намагаються відгадати, в якому з виходів він щось заховав.

МОВА ТІЛА. За допомогою рук особи, пантоміміки або контактів з вибраною особою, члени групи показують ті або інші емоційні стани. Бали нараховуються як за правильний показ емоцій, так і за правильне виконання ролі спостерігача.

РОНДО. Так називаються ігри по колу, коли спочатку всі висловлюються по черзі на певну тему, потім опитується стан боязких відносно їх ухвалення іншими («рондо зворотного зв'язку») і варіації рондо: вираз відчуттів, думки про сусіда справа, карикатурне зображення сусіда, «передача естафети».

РУХОВА СОЦІОГРАМА. Застосовується при обговоренні відносин між певним членом групи і всією групою. Для наочності всі пацієнти вільно розміщуються в просторі. Наприклад, члени групи встають навколо свого товариша, який знаходиться в центрі приміщення. Мізансцена та дистанція є достатньо чіткими чинниками для діагностики ставлення групи до випробовуваного. Так само і він сам, стаючи в центрі майданчика, за допомогою жестикуляції наближає до себе тих або інших членів групи, когось видаляє. Потреба в індивідуальній дистанції між одним випробовуваним і всією групою, як єдиним цілим, перевіряється за допомогою «ділового кола», яке може зупинитися на будь-якій відстані. При дослідженні цілісної структури ситуації в групі, кожен учень розставляє і повертає крісло так, як йому здається, що воно знаходитиметься «ближче до центру групи», або всі члени групи розсаджуються залежно від власних симпатій на різні відстані, яку можна далі корегувати педагогічними засобами.

СТРЕСОВІ СИТУАЦІЇ. Ведучий дає 15 секунд для спілкування членів групи по колу. Завдання: встигнути сказати щось важливе за такий

короткий час, позбавити осіб із заїканням часу на фіксацію своїх труднощів: деякі «випалюють» перше, що приходить в голову, але таким чином позбуваються від страху мовлення за рахунок ігрового характеру темпераментної гри. Іноді мовчання самого ведучого примушує задуматися членів групи і теж вводить їх в стресовий стан, який може стати «цілющим», стимулюючим учня до старанності та дисциплінованості.

ХТО Є ХТО. Учасники групи записують на папері відповіді на декілька питань з причин їх захворювання, що стосуються їх переживань і поведінки, жартівливі питання: Щоб ти зробив з виграшем у лотерею? Які речі узяв би з собою на безлюдний острів? За кожен правильну відповідь і за кожен правильну розшифровку автора нараховується бал.

ХТО ТИ. Усі члени групи відповідають на запитання «хто я», причому кожна відповідь записується на папері. Гра відбувається без нарахування балів, вона є передумовою для подальшого саморозкриття.

При розборі соціограми важливо враховувати наступні інтерперсональні ситуації:

- домінуюче положення одного з учасників групи;
- захист: хто кому намагається допомогти, чиї інтереси захищає;
- симпатії: хто кому намагається доставити радість, хто кому симпатизує;
- товариськість: на кого спрямовані валентності спілкування;
- вимога уваги: чиєї уваги добивається член групи, від кого залежить, ким захоплюється;
- залежність: з ким радиться, у кого шукає підтримку;
- підлеглисть: з ким не упевнений в спілкуванні;
- тенденції до змагань: оцінка переваги іншого, «спортивний азарт» обігнати його в чомусь;
- недовіра: упередження до когось із членів групи в злому намірі, нанесенні образи, хто є джерелом нанесення образи;
- антипатія: дистанція і «непереносимість» когось з членів групи;

- агресія: звинувачення і критика, на чію адресу вони спрямовані.

Ті ж позиції розбираються і відносно того, хто сприймає інтерперсональні акції, але зі зворотним знаком, наприклад, при розборі домінуючого положення враховується той, хто вас переконує в своїй думці, при захисті – хто вас захищає.

Корекційно-розвивальний блок

Інтенсив з PowerPoint

Питання для розгляду та створення міні-презентацій:

1. Значення тренінгу спілкування в реабілітації підлітків і дорослих із заїканням.
2. Обов'язкові стадії кожного акту спілкування за К.С. Станіславським.
3. Основні положення тренінгу сенситивності за П.І. Ісагулієвим.
4. Тренування уваги, пам'яті та уяви.
5. Основні положення тренінгу сенситивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням.
6. Відбір методик і елементів театральної педагогіки для корекції заїкання.
7. Рольові ігри в корекції заїкання. Прийоми в рольових іграх.
8. Метод фізичних дій за К. Станіславським.

Завдання для групової роботи. Підготувати доповіді за темами, ментальні карти, хмаринки тегів, рольові ігри. Організувати та провести: круглий стіл, мозковий штурм, дискусію тощо.

1. Тренінгові форми психокорекційної роботи.
2. Мета та атрибути тренінгу.
3. Типова структура тренінгу.
4. Ключові поняття тренінгу.
5. Баланс між напругою та згуртованістю учасників групи.
6. Динаміка групи.
7. Правила роботи в групі.

8. Особливості, переваги та обмеження тренінгів різної тривалості.
9. Вимоги до тренера.
10. Завдання та функції тренера.
11. Види діяльності ведучого та їх спрямованість.
12. Стили управління тренінговою групою.
13. Робота тренерів у парі.
14. Рекомендації тренеру.
15. Ролі тренера.
16. Ефективність різних методів навчання.
17. Методи навчання у тренінгу.
18. Технологія проведення гри.
19. Переваги та небезпеки інтерактивних ігор.
20. Психодрама в тренінгу.
21. Етапи проведення тренінгу.
22. План тренінгу.
23. Оцінювання тренінгу.
24. Тренінг комунікативної компетентності для дітей з ТПМ.
25. Рольові ігри в корекції заїкання.
26. Методики і елементи театральної педагогіки для корекції заїкання у підлітків.
27. Тренування в переключенні уваги для осіб із заїканням.
28. Значення тренінгу спілкування в реабілітації підлітків і дорослих із заїканням.
29. Види рольових ігор, що застосовуються в тренінгу спілкування для дітей і підлітків із заїканням.
30. Тренінг сенситивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням.

Завдання для групової роботи. Створити засобами безкоштовного хостингу веб-сайт наступного контенту:

1. Групи особистісного зростання.

- 2.Тренінги заохочення.
- 3.Психокорекційні групи.
- 4.Групи самопідтримки.
- 5.Тренінг тренування навичок і вмінь.
- 6.Соціально-психологічний тренінг.
7. Активне соціально-психологічне пізнання (навчання).
8. Психотерапевтичні тренінги.
9. Арт-терапія.
10. Казкотерапія.
11. Ізотерапія.
12. Музикотерапія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Мысль. 299 с.
2. Адлер, А. (1997). *Наука жить*. К. 288 с.
3. Альошина, Ю. О. (2000). *Індивідуальне та сімейне психологічне консультування*. М.: Незалежна фірма «Клас». 208 с.
4. Аникеева, Н., Киселева, Е., Хромов, И. (2007). Игровой тренинг для подростков. *Воспитательная работа в школе*. №4. С.84-94.
5. Аэндрет, Г. А. (1994). *Игровая терапия: искусство отношений*. М.: Междунар. педаг. академия.
6. Бакли, Р., Кэйпл, Дж. (2002). *Теория и практика тренинга*. СПб.: Питер. 352с.
7. Берн, Э. (1992). *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. М.: Прогресс.
8. Богданович, В. Н. (1995). *Психокорреция в повседневной жизни*. СПб.: Изд. "Респенкс". 432 с.
9. Бондаренко, А. Ф. (1997). *Психологическая помощь: теория и практика: учебн. пособ. для студентов старших курсов психол. фак. отделений университетов*. К.: Укртехпресс. 216 с.

10. Бондаренко, О. Ф. (1992). *Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій: навч. посіб. для студентів пед. інститутів спеціальності «Практичний психолог у закладах народної освіти»*. К.: РНМК Мін. освіти України.
11. Ван Дорцен, Е. (2004). *Мета екзистенціальної психотерапії та консультування*. Взято з: <http://hpsy.ru/public/x2742.htm>
12. Васьківська, С. В. (2005). *Технологія консультування*. К. : Главник. 96 с.
13. Вачков, И. В., Дерябо, С. Д. (2004). *Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе*. М.: Речь. 272 с.
14. Гиппиус, С. В. (2001). *Тренинг развития креативности. гимнастика чувств*. СПб: Издательство «Речь».
15. Гольдштейн, А. (2003). *Тренинг умінь спілкування*. К.: Либідь.
16. Грачева, Л. В. (2004). *Эмоциональный тренинг*. СПб. 120 с.
17. Грецов, А. Г. (2006). Рольевые игры в психологических тренингах со старшеклассниками и студентами. *Адаптивная физическая культура*. №1. С. 30-31.
18. Гречуха, І. А. (2010). Особливості роботи над професійно-орієнтованими завданнями з курсу «Основи психологічного тренінгу». *Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник*. 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. С. 319-346.
19. Гриньова, М. В. (2008). *Саморегуляція : навч.-метод. посіб.* Полтава : АСМІ. 268 с.
20. Гронский, А. В., Долгополов, Н. Б., Ефимкина, Р. П. (2001). Классическая гештальт-группа. *Российский гештальт*. Новосибирск: науч.-практ. центр психологии НГУ. С. 62–69.
21. Гуліна, М. А. (2001). *Терапевтична та консультативна психологія*. СПб. 352 с.
22. Демидова, Т. А. (2013). Групповой процесс в гештальт-группах. *Медицина психологія*. Т. 8. № 4. С. 65-68.

23. Джонсон, Д. В. (2003). *Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування*. пер. з англ. В. Хомика. К. : КМ Академія. 288 с.
24. Джонсон, Д. У. (2000). *Тренінг общения и развития*. М.
25. Дисненко, В. Р. (2008). Социально-психологический тренинг общения для подростков «Понять себя и других». *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. №1. С.60-69.
26. Емельянов, Ю. Н. (1985). *Активное социально-психологическое обучение*. Л. 342 с.
27. Жуков, Ю. М. (2003). *Коммуникативный тренинг*. М.
28. Журавська, Л. М. (2006). *Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів*. К.: Видавничий Дім «Слово». 312 с.
29. Зайцева, Т. В. (2002). *Теория психологического тренинга*. СПб.
30. Захаров, В. И. (1988). *Неврозы у детей и подростков*. Л. : Медицина.
31. Захаров, В. П., Хрящева, Н. Ю. (1989). *Социально-психологический тренинг: учебное пособие*. Л.
32. Зинкевич-Евстигнеева, А. (2007). *Основы сказкотерапии*. СПб, Речь.
33. Исагулиев, П. И. (2009). *Ролевые игры и тренинги в коррекции заикания*. М. : В. Секачев, НИИ Школьных технологий. 126 с.
34. Исурин, И. Г. (1999). Групповая динамика в тренинговых группах. *Журнал практического психолога*. № 3.
35. Исурин, И. Г. (1998). Личностный тренинг и его значение в подготовке психологов-практиков. *Журнал практического психолога*. № 2.
36. Кеппе, Н. Р. (2003). *Происхождение болезней, психических, соматических и социальных*. СПб: Золотая книга. 136 с.
37. Кипнис, М. (2005). *Тренинг лидерства*. М.
38. Кипнис, М. (2004). *Тренинг коммуникаций*. М.
39. Кірцхалія, О. П. (2014). Корекційна спрямованість роботи як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога. *Таврійський вісник освіти*. № 2. С. 134-142.

40. Климов, Е. А. (1983). *Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации*. М. : Знание. 95 с.
41. Ковалев, Г. А. (1980). *Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения*. (Автореф. дисс. канд. психол. пед. наук). М. 19 с.
42. Кононова, М. М. (2017). *Основи психокорекції, психоконсультування та психотренінгу : навч. посіб. для студентів спеціальностей 6.010105 «Корекційна освіта», 016 «Спеціальна освіта» / укладач М. М. Кононова*. Полтава. 150 с.
43. *Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога практика: навч. посіб.* (2008). / [Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.]; за ред. Т. С. Яценко. К.: Вища шк. 342 с.
44. Коттлер, Дж., Браун, Р. (2001). *Психотерапевтическое консультирование*. СПб.
45. Кочюнас, Р. (1999). *Основи психологічного консультування*. М.: «Академічний проект». Взято з: <http://psylib.org.ua/books/kociu01/index.htm>
46. Кочюнас, Р. (2005). *Психологічне консультування та групова психотерапія*. М.: Академічний Проект: Гаудеамус.
47. Кочюнас, Р. (2000). *Психотерапевтические группы: теория и практика*. М.
48. Кузікова, С. Б. (2006). *Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посібник*. Суми : ВТД "Університетська книга". 384 с.
49. Лидере, А. Г. (2001). *Психологический тренинг с подростками*. М.
50. Ліщинська, О. (2004). *Методи індивідуальної та групової роботи психолога-початківця*. Кам'янець-Подільський.
51. Лунева, О. В. (2002). *Социально-психологический тренинг. Мастер-класс*. М.
52. Лютова, Е. К. Моница, Г. Б. (2001). *Тренинг общения с ребенком (период раннего детства)*. СПб.
53. Лютова, Е. К., Моница, Г. Б. (2003). *Тренинг эффективного*

взаимодействия с детьми. СПб.

54. Макшанов, С. И. (1999). Принципы психологического тренинга. *Журнал практического психолога.* № 3.

55. Макшанов, С. И. (1997). *Психология тренинга.* СПб.

56. Марінушкіна, О. (2006). *Основи гештальттерапії.* К., Главник.

57. Мей, Р. (1994). *Мистецтво психологічного консультування.* М.: Незалежна фірма «Клас».

58. Миронова, С. П. (2007). *Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія.* Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА. 304 с.

59. Митина, Л. М. (2001). *Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учебное пособие.* М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 304 с.

60. Мілютіна, К. Л. (2004). *Теорія і практика психологічного тренінгу: навч. посіб.* К. : МАУП. 192 с.

61. Мошенська, Л. В. (1998). *Діагностичні можливості комплексу тематичних психомалюнків у дослідженні глибинних аспектів психіки.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). К. 19 с.

62. Нельсон-Джоунс, Р. (2001). *Теорія і практика консультування.* СПб. 464 с.

63. Нємов, Р. С. (2001). *Психологічне консультування: навч. посіб. для студ. вузів.* М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 528 с.

64. Олійник, Л. М. (2010). *Психодіагностика і корекція Навчально-методичний посібник з практичної психології.* Миколаїв : ПП «Принт-Експрес». 218 с.

65. Орадж, М. (2002). *Как провести тренинг.* М.

66. Осадько, О. (2005). *Технології психологічного консультування.* К. 128 с.

67. Осипова, А. А. (2002). *Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов.* М.: Сфера. 512 с.

67. Пахальян, В. Э. (2006). *Групповой психологический тренинг: учебное пособие*. СПб.: Питер. 224 с.
68. Пахомова, Н. Г., Кононова, М. М. (2017). *Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спеціальностей 6.010105 «Корекційна освіта», 016 «Спеціальна освіта»*. Полтава : ТОВ «АСМІ». 357 с.
69. Перькова, О. И., Сазонова, Л. И. (2002). *Интеллектуальный тренинг*. СПб.
70. Петровская, Л. А. (1982). *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. М.
71. Петровская, Л. А. (1989). Цели, задачи и процедурные аспекты перцептивно ориентированного социально-психологического тренинга. *Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг*. М.: Издательство МГУ. С. 45-75.
72. Петрушин, С. В. (2004). *Психологический тренинг в многочисленной группе*. Екатеринбург.
73. Поварова, И. А. (2001). *Коррекция заикания в играх и тренингах: практическое руководство для заикающихся и логопедов*. СПб. : Союз. 287 с.
74. Повякель, Н. (2010). *Психологія дитячих страхів*. К.
75. *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками*. (2005). / под ред. М. Р. Битяновой. СПб.
76. *Практикум по социально-психологическому тренингу*. (1994). / под ред. Б. Д. Парыгина. СПб. С. 15–16.
77. Прутченков, А. С. (1993). *Тренинг личностного роста*. М.
78. Прутченков, А. С. (1998). *Школа жизни. Методические разработки социально-психологического тренинга*. М.
79. *Психогимнастика в тренинге*. (1999). / под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб. 256 с.
80. Роджерс, К. Р. (1993). *Клиентоцентрированная психотерапия*. М.: Рефл-бук.
81. Роджерс, К. Р. (1993). *О групповой психотерапии*. / пер. с англ. М.: Гиль-

Эстель.

82. Ройс, Ф., Смит, Б. (2001). *500 лучших советов тренеру*. СПб.
83. Рудестам, К. (1990). *Групповая психотерапия*. М. С. 122.
84. Самоукина, Н. В. (1996). *Игры, в которые играют...: Психологический практикум*. Дубна.
85. Смагулова, Е. Б. (2007). Психологический тренинг "Я и ты". *Практическая психология и логопедия*. №6. С.45-67.
86. Спиваковская, А. С. (1988). *Профилактика детских неврозов*. М.: Изд-во МГУ. С.22-34.
87. Станиславский, К. С. (1990). *Моя жизнь в искусстве*. М.
88. Станиславский, К. С. (1988). *Работа актёра над собой*. М.: Художественная литература.
89. *Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх: монографія*. (2012). / [Н.Ю. Максимова, І.Ф. Манілов, А.М. Грись та ін.]; за ред. Н.Ю. Максимової. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 258 с.
90. Торн, К., Маккей, Д. (2002). *Полное руководство по тренингу / пер. с англ.* М. : ИНФРА-М. 244 с.
91. Фопель, К. (2000). *Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего*. М.
92. Якимчук, Б. А., Якимчук, І. П. (2013). *Основи психологічного консультування (лекційний курс): навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності «Практична психологія»*. Умань: ПП Жовтий О. О.204 с.
93. Яценко, Т. (1996). *Психологічні основи групової психокорекції*. К. : Либідь.
94. Яценко, Т. С., Калашник, І. В, Чернуха, І. О. (2009). *Арт-терапевтичні технології в роботі психолога*. К.: Марич. 68 с.
95. Яценко, Т. С. (2006). *Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика: навч. посіб.* К.: Вища шк. 382 с.:
96. Яценко, Т. (1987). *Социально-психологическое обучение в подготовке*

будущих учителей. К. : Ника-Центр. 227 с.

97. Яценко, Т. С. (2004). *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально- психологічне навчання: навч. посіб. К.: Вища шк. 679 с.*