

**Міністерство освіти і науки України
Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини
«Україна»
Хмельницький інститут соціальних технологій**

**ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ТА
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В СОЦІОНОМІЧНІЙ СФЕРІ**

Колективна монографія

За редакцію Н. В. Волинець

Київ
ТАЛКОМ
2023

УДК 316.6:159.9
В-64

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»
(протокол №2 від 30 грудня 2022 року)*

Рецензенти:

Чухрій Інна Володимирівна – д. психол. н., доцент, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Заблюцька Світлана Ігорівна – к. психол. н., доцент, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Голярдик Наталія Анатоліївна – к. психол. н., доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

В-64 Прикладні аспекти діяльності психологів та соціальних працівників в соціономічній сфері : колективна монографія / Н. В. Волинець, С. М. Кондратюк, Л. В. Левицька, О. С. Ковтун та ін. ; за ред. Н. В. Волинець. Київ : Університет «Україна», 2023. 544 с.

Представлена монографія являє собою результат виконання викладачами кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій трирічної науково-дослідної роботи. У ній висвітлюються психолого-педагогічні технології роботи з різними категоріями клієнтів, а також соціологічні й соціально-психологічні виміри корпоративної культури господарської організації.

В монографії представлено рекомендації та програми психологічних практик у роботі з соціально-психологічним розвитком особистості в молодшому шкільному та підлітковому віці, з особистісним розвитком дітей-аутистів та роботі з покращення психологічного благополуччя жінок.

Монографія може становити інтерес для професійної психологічної спільноти та фахівців інших соціогуманітарних наук.

УДК 159.98:323.2

© ХІСТ Університету «Україна», 2023

СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР:

Професор кафедри психології та соціальної роботи ХІСТ
Університету «Україна»,
доктор психологічних наук,
доцент

Н. В. Волинець
(наукова редакція, передмова,
розділи 1.1-1.3)

Відповідальні виконавці:

Завідувач кафедри психології та соціальної роботи ХІСТ
Університету «Україна», кандидат психологічних наук, доцент

С. М. Кондратюк
(розділи 1.4-1.6)

Доцент кафедри психології та соціальної роботи ХІСТ
Університету «Україна», кандидат психологічних наук,
доцент

Л. В. Левицька
(розділи 1.7-1.9)

Доцент кафедри психології та соціальної роботи ХІСТ
Університету «Україна», кандидат соціологічних наук

О. С. Ковтун
(розділи 2.1-2.3)

Студенти магістратури за спеціальністю «Психологія»

В. В. Осмолян,
В. В. Вандоляк,
А. М. Буччану,
Я. З. Радомська,
А. І. Гуцалюк,
І. І. Нестерова,
Г. П. Чуфай,
І. Ю. Жилкіна,
І. І. Кульчицька

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (<i>Н. В. Волинець</i>).....	6
РОЗДІЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ	
1.1. Психологічна підтримка соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці (<i>Н. В. Волинець, В. В. Осмолян</i>).....	8
1.2. Психологічна корекція індивідуально-типологічних особливостей підлітків та їх проявів (<i>Н. В. Волинець, В. В. Вандоляк</i>).....	45
1.3. Корекція мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці (<i>Н. В. Волинець, А. М. Бучучану</i>).....	79
1.4. Особливості адаптації першокласників до нових умов навчання (<i>С. М. Кондратюк, Г. П. Чуфай</i>).....	124
1.5. Покращення психологічного благополуччя особистісного життя жінки в сучасних умовах (<i>С. М. Кондратюк, І. Ю. Жилкіна</i>).....	151
1.6. Формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці (<i>С. М. Кондратюк, І. І. Кульчицька</i>).....	178
1.7. Психолого-педагогічний супровід дитини з аутизмом (<i>Л. В. Левицька, Я. З. Радомська</i>).....	208
1.8. Психологічна корекція девіантної поведінки особистості (<i>Л. В. Левицька, А. І. Гуцалюк</i>).....	238
1.9. Корекція психопатичних рис характеру у підлітковому віці (<i>Л. В. Левицька, І. І. Нестерова</i>).....	271
РОЗДІЛ 2. СОЦІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГОСПОДАРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ	
2.1. Змістовні та структурно-функціональні характеристики корпоративної культури (<i>О. С. Ковтун</i>).....	297

2.2. Місце і роль корпоративної культури в управлінні господарською організацією (О. С. Ковтун).....	321
2.3. Соціальні та соціально-психологічні механізми і принципи формування та розвитку корпоративної культури (О. С. Ковтун).....	335

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 357

ДОДАТКИ.....	372
Додаток 1 Тренінгова програма соціально-психологічного розвитку особистості в підлітковому віці.....	372
Додаток 2 Тренінгова програма психокорекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітка.....	404
Додаток 3 Тренінгова програма корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці.....	412
Додаток 4 Корекційна програма для успішної адаптації першокласників.....	424
Додаток 5. Програма тренінгу особистісного зростання «Покращення психологічного благополуччя особистісного життя жінки в сучасних умовах».....	432
Додаток 6 Програма формування гендерної ідентичності підлітків.....	478
Додаток 7 Індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма особистісного розвитку дітей аутистів.....	484
Додаток 8 Тренінгова програма «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці».....	492
Додаток 9 Тренінгова програма «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці».....	521

ПЕРЕДМОВА

Динамічні соціальні, культурні, політичні та економічні зміни, гуманізація та демократизація українського суспільства сприяє розвитку професій соціономічного профілю, представниками яких є психологи та соціальні працівники, оскільки це фахівці, які вирішують професійні завдання, що пов'язані із соціальними стосунками і взаємодіями в суспільстві, зміст яких зосереджений на розвитку, регуляції, вивченні соціальних та психологічних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії. Відповідно зростає і необхідність не тільки у великій кількості професіоналів в зазначених сферах діяльності, а й їхня спроможність до надання відповідних послуг з соціально-психологічної підтримки та допомоги різним категоріям клієнтів із використанням сучасних інноваційних практик. Ефективність професійної діяльності фахівців соціономічного профілю залежить від їхньої готовності до професійної діяльності, що визначається сформованістю їхньої внутрішньої позиції на безперервне самовдосконалення та розширення знань, вмінь та навичок у практичній психологічній та соціальній діяльності. У зв'язку з цим, фахівці професій соціономічного профілю потребують збагачення змістовим наповненням новими технологіями та засобами соціальних та психологічних практик.

На сучасному етапі розвитку соціальної та психологічної діяльності існують широкі можливості впровадження у практичну діяльність фахівців соціономічної сфери кращих здобутків теорії і практики. Проте, в умовах сьогодення відсутня єдина системи взаємного наповнення і взаємозбагачення соціономічних професій. Тому удосконалення соціальних та психологічних технологій, а також розробка і впровадження інноваційних підходів сприятиме не тільки формуванню психологічної готовності фахівців соціономічної сфери, а й набуття ними компетентності в організації соціального та психологічного забезпечення і супроводу.

Монографія складається із двох розділів. У першому розділі представлено психолого-педагогічні технології роботи з різними

категоріями клієнтів. Другий розділ присвячено соціологічним та соціально-психологічним вимірам корпоративної культури господарської організації. Наприкінці подано рекомендовану літературу, де можна детальніше ознайомитися із використаними у монографії матеріалами. Окрім того, в монографію включено додатки з тренінговими програмами, описаними в першому розділі.

Монографія стане у нагоді широкому колу як практичних психологів, соціальних працівників, так і педагогічних працівників та усім, хто цікавиться діяльністю психологів та соціальних працівників в соціономічній сфері.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

1.1. Психологічна підтримка соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці

Н. В. Волинець, В. В. Осмолян

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. В підлітковому віці відбуваються суттєві зміни мотивації: на перший план виходять мотиви, пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя.

Підлітковий вік характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком свого місця в суспільстві: підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти – сім'я, школа, однолітки набувають нові знання та навички. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні новими соціальними функціями. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості.

Молодший шкільний вік досліджували вчені українські та зарубіжні вчені: Д. Ельконін (соціальну сторону розвитку молодших підлітків), В. Давидов (мотиваційний компонент розвитку підлітка), К. Айдарова (соціальну адаптацію молодших підлітків), А. Дусавицький (формування особистості молодшого підлітка), А. Маркова (особливості навчання дитини в підлітковому віці), Ю. Полуянов (вікові етапи розвитку молодших підлітків), В. Репкін (комунікативна сфера молодших підлітків), В. Рубцов (рівень домагань молодших підлітків), Р. Цукерман («Я-

Концепція» молодших підлітків). Також значну увагу соціально-психологічному розвитку в підлітковому віці приділяли в своїх дослідженнях Л. Божович (усвідомлення навчальної діяльності молодших підлітків), Л. Виготський (проникнення в когнітивну сферу елементів абстрактного мислення молодших підлітків), Т. Драгунова (девіантна поведінка молодших підлітків), Д. Ельконін (соціальна сторона розвитку молодших підлітків), О. Леонтьєв (особистість молодшого підлітка як цілісне утворення), Ж. Піаже (етапи та форми мислення молодших підлітків), Д. Фельдштейн (основи свідомої поведінки молодших підлітків), Н. Максимова, А. Турубарова, М. Панов, Н. Токарева, Г. Костюк, О. Бедлінський, С. Максименко, В. Рибалка, М. Савчин, І. Манілов, А. Грись, І. Воробйова, С. Ларіонов та ін.

Соціальний розвиток підлітка доволі складний та цікавий період дорослішання. Великий вплив у формуванні ціннісних орієнтацій, «Я-образу» та «Я-концепції» ще не до кінця сформованої особистості підлітка відіграє сім'я та найближче оточення. Підліток освоює нові для себе патерни поведінки та норми суспільства. Центральною подією в житті дитини молодшого шкільного віку є вступ до старшої школи, перехід та адаптація до систематичного шкільного навчання.

Провідною діяльністю в підлітковому віці є активна взаємодія та спілкування з однолітками. Підліток щиро прагне визнання та прийняття з боку друзів та батьків. Спостерігається активна комунікація з оточенням і можливі конфлікти внаслідок невміння оцінити свою поведінку. Оскільки власна поведінка в нього ще не кінця сформована, звідси бере свій початок період наслідування. Підліток може брати для себе в приклад героїв кіно або ж своїх друзів чи на декілька років старших товаришів.

Підлітковий період є сензитивним для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Підліток стає емпатійним та починає чуттєво сприймати зовнішніх предметів та оцінки людей, що є показником високої перцептивності. Це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда.

На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки, різкий зріст незадоволеності собою. Зростає бажання зрозуміти себе та унікальний внутрішній світ. Самовиразитись в своєму оточенні та стати соціально значущим. З формуванням відповідальності тісно пов'язаний розвиток волі і довшості поведінки молодшого підлітка.

Отже, основними показниками, за допомогою яких визначаються особливості соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці відбувається інтенсивне формування особистості, розпочинається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному відношенні.

Метою експериментальної частини емпіричного дослідження соціально-психологічного розвитку особистості в підлітковому віці стало дослідження рівня самооцінки, виявлення ціннісних орієнтацій молодших підлітків, мотивів соціально-психологічної активності особистості, мотивів афіліації та особливостей міжособистісних стосунків.

Для дослідження рівня самооцінки молодших підлітків були використано такі методики як: методика дослідження виявлення рівня самооцінки Г. Казанцевої, яка допомагає виявити кількість учнів з високою, середньою та низькою самооцінкою; методика дослідження ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності С. Бубнова, спрямована на виявлення ціннісних орієнтацій молодших підлітків; методика діагностики мотивів афіліації А. Мехраб'яна, призначена для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, що входять в структуру мотивації афіліації – прагнення до прийняття і страху відкидання; методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості Д. Макклелланда, яка допомагає визначити провідні потреби-мотиватори особистості; методика дослідження соціальної пристосованості дитини сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньо-сімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки Р. Жіля, яка дозволяє виявити конфліктні зони в системі міжособистісних відносин дитини, даючи тим самим можливість, впливаючи на ці відносини, впливати на подальший розвиток особистості дитини.

Дослідження проводилось впродовж жовтня-грудня 2019 року у Хмельницькому приватному ліцеї «Мої обрії». В емпіричному дослідженні прийняли участь учні п'ятих та шостих класів, 50 досліджуваних. З них 26 хлопців та 24 дівчини.

За результатами тестування за методикою виявлення рівня самооцінки Г. Казанцевої виявлено переважання середнього рівня самооцінки у 37 (74%) учнів, з них: у 21 (80,8 %) хлопців та 16 (66,7 %) дівчат. Це свідчить про те, що серед хлопців більше осіб, які поважають себе, знають власні слабкі сторони і прагнуть до самовдосконалення. Високий рівень самооцінки виявлено у 12 (24%) досліджуваних, з них: 5 (19,2 %) хлопців та 7 (29,2%) дівчат. Це свідчить про те, що серед дівчат з високим рівнем самооцінки більше осіб, які цінять та поважають себе, задоволені собою, у них більш розвинене почуття власної гідності порівняно з хлопцями. Проте, якщо високий рівень самооцінки є завищеним, у цих осіб може виникати невірне уявлення про самих себе у вигляді ідеалізованого образу власної особистості. Вони можуть переоцінювати власні можливості, завжди орієнтовані на успіх та ігнорують невдачі. Сприйняття реальності у них часто є емоційним, невдачу або неуспіх вони розцінюють як наслідок чийось помилок або обставин, які склались несприятливо. А справедливу критику на свою адресу сприймають як причепливість. Ці особи зазвичай конфліктні, схильні до роздування образу конфліктної ситуації. В конфлікті вони поводять себе активно, прагнучи до перемоги. Серед усіх досліджуваних низький рівень самооцінки виявлено лише у 1 (4,1 %) дівчини, що свідчить про те, що їй притаманний комплекс неповноцінності. Вона невпевнена в собі, несмілива, пасивна. Такі люди відрізняються надмірною вимогливістю до себе і ще більшою вимогливістю до інших. Вони нудні, у собі та інших бачать тільки недоліки, конфліктні. Причини конфліктів часто виникають через їх нетерплячість до інших людей.

За результатами тестування за методикою виявлення ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності С. Бубнова виявлено, що найціннішою для молодших підлітків є цінність «допомога» – у 26 (52 %) учнів, з них: 15 (57,7%) хлопців і 11 (45,8%) дівчат. Хлопці більше потребують допомоги в той час, як дівчата стають більш

самостійними. Також виявлено найціннішу цінність «відпочинок» у 16 (32 %) учнів, з них: 9 (34,6%) хлопців і 7 (29,1%) дівчат. Це свідчить про те, що хлопці більше люблять відпочивати. Наступною найціннішою цінністю виявлено «визнання» у 28 (56%) учнів з них: 8 (30,8%) хлопців і 9 (37,5%) дівчат. Це свідчить про те, що дівчатам більше притаманна потреба бути прийнятими суспільством. Цінною цінністю виявлено «спілкування» у 30 (60%) учнів, з них: 12 хлопців (46,2%) і 18 дівчат (75%). Саме спілкування є провідною діяльністю в життя молодшого підлітка. Через обмін інформацією серед ровесників підліток розвивається, пізнає себе та свій унікальний внутрішній світ, навчається та розширює коло спілкування новими знайомствами. Наступною цінною цінністю виявлено «любов» у 28 (56%) учнів, з них: 16 хлопців (61,5%) і 12 (50%) дівчат. Любов важливою для підлітків, вони отримують її під час спілкування з сім'єю та друзями.

Наступною цінною цінністю виявлено «матеріальний добробут» у 28 (56%) учнів, з них: 12 (46,2%) хлопців і 16 (66,7%) дівчат. Це свідчить про те, що для дівчат більш важливим є матеріальний добробут та коло бажань у дівчат більше в цей віковий період, ніж у хлопців. Наступною цінною цінністю виявлено «пошук та насолода» у 24 (48%) учнів, з них: 10 (38,5%) хлопців та 14 (58,3%) дівчат. Дівчата більше схильні до самопізнання, то є для них надважливим завданням для власного самоствердження. Ще однією цінною цінністю виявлено «пізнання» у 27 (54%) учнів з них: 12 (46,1%) хлопців та 15 (62,5%) дівчат. Це свідчить що молодші підлітки мають високий рівень домагань, працюють над самовдосконаленням та саморозвитком.

Найменш цінною цінністю у молодших підлітків виявлено «соціальна активність» у 16 (32%) учнів, з них: 12 (46,1%) хлопців та 4 (16,7%) дівчат. Дані свідчать про те, що молодші підлітки ще не достатньо мотивовані на суспільну діяльність. Наступною найменш цінною цінністю виявлено «соціальний статус» у 15 (30%) учнів, з них: 8 (30,8%) хлопців та 7 (29,2%) дівчат, що свідчить про те, що вони цінують більше відносини між людьми, ніж статус який займає людина. Наступною найменш цінною цінністю виявлено «здоров'я» у 21 (42%) учнів, з них: 13 (50%) хлопців та

8 (33,3%) дівчат, що свідчить про те, що здоров'я для них не є важливою цінністю.

За результатами дослідження мотиваторів соціально-психологічної активності особистості Д. Макклелланда виявлено найвищий рівень тенденції до афіліації у 23 (46%) учнів, з них: 10 (38,5%) хлопців та 13 (54,2%) дівчат, що свідчить про те, що діти найбільше цінують довірливі стосунки, дружбу, любов та спілкування. Виявлено, що «рівень прагнення до влади» має середнє значення у 25 (50%) учнів, з них: 11 (42,3%) хлопців та 14 (58,4%) дівчат, що свідчить про бажання досягнути певної мети. Також виявлено, що «рівень досягнення успіху» має найнижче значення у 7 (14%) учнів, з них: 4 (15,4%) хлопця та 3 (12,5%) дівчини. Це свідчить про наявність у них великих амбіцій, але також і про не достатню впевненість в собі.

За результатами діагностики мотивів афіліації А. Мехрабіан у 22 (44%) учнів, з них: 13 (50%) хлопців та 9 (37,5%) дівчат виявлено високий-високий рівень афіліації, що свідчить про страх бути відкинутими групою людей і це перешкоджає задоволенню їх потреб в прийнятті, в спілкуванні з іншими людьми. Їм потрібно більше працювати над самооцінкою, допомогти подолати страх і підвищити рівень комунікації. У 11 (22%) учнів, з них: 7 (27%) хлопців та 4 (16,7%) дівчини виявлено низький-низький рівень афіліації. Це свідчить про те, що у них немає страху відкинення оточуючим середовищем. У 9 (18%) учнів, з них: 3 (11,5%) хлопця та 6 (25%) дівчат виявлено низький-високий рівень афіліації, що свідчить про те, що у них переважає мотив страху відкидання. 8 (16%) учнів, з них: 3 (11,5%) хлопця та 5 (20,8%) дівчат мають високий-низький рівень афіліації. Переважає мотив прагнення до прийняття.

За результати дослідження соціальної пристосованості дитини сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньо-сімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки за методикою Р. Жилия високий рівень ставлення до матері виявлено у 25 (50%) учнів, з них: 14 (53,8%) хлопців та 11 (45,8%) дівчат. Молодші підлітки люблять маму та цінують її присутність в своєму житті. Високий рівень ставлення до батьків виявлено у 23 (46%) учнів, з них: 12 (46,1%) хлопців та 11 (45,8%)

дівчат, що свідчить про те, що діти цінують та люблять батьків найбільше в житті.

Середній рівень ставлення до батька виявлено у 22 (44%) учнів, з них: 11 (42,3%) хлопців та 11 (45,8%) дівчат. Наступний середній рівень виявлено ставлення до братів і сестер у 33 (66%) учнів, з них: 16 (61,5%) хлопців та 17 (70,8%) дівчат. Наступний середній рівень виявлено ставлення до бабусі і дідуся у 29 (58%) учнів, з них: 16 (61,5%) хлопців та 13 (54,2%) дівчат.

Виявлено середній рівень показника ставлення до друга у 29 (58%) учнів, з них: 15 (57,7%) хлопців та 14 (58,3%) дівчат. Рівень ставлення до вчителя виявлено у 29 (58%) учнів, з них: 17 (65,4%) хлопців та 12 (50%) дівчат. Рівень допитливості виявлено у 26 (52%) учнів, з них: 14 (53,8%) хлопців та 12 (50%) дівчат. Рівень прагнення до спілкування у великих групах виявлено у 22 (44%) учнів, з них: 11 (42,3%) хлопців та 11 (45,8%) дівчат. Рівень соціальної адекватності поведінки (реакції на фрустрацію) виявлено у 29 (58%) учнів, з них: 16 (61,6%) хлопців та 13 (54,2%) дівчат. Рівень відгородженості від інших виявлено у 29 (58%) учнів, з них: 14 (53,8%) хлопців та 15 (62,5%) дівчат.

Отже, за результатами тестування виявлено, що молодші підлітки цінують рідних та вчителів. Вони допитливі, люблять спілкуватись але разом з тим, вони схильні до перебування на самоті. Низький рівень виявлено показник рівень до домінування і лідерства у 2% учнів – 1 (4,2%) дівчина, що свідчить про дружній колектив та відсутність проблем. Ще низький рівень виявлено агресивність та конфліктність у 6 % учнів з них: 2 (7,7%) хлопці та 1 (4,2%) дівчина, що свідчить про позитивний мікроклімат в класі.

Отже, під час проведення кількісного та якісного аналізу ми побачили як оцінюють себе солодші підлітки, які цінності у них переважають. Виявили рівень соціально-психологічної активності, формування афіліації та міжособистісних відносин.

Результати проведення кореляційного аналізу показників соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці показали наступне:

- досягнення успіху молодших підлітків знаходиться в оберненій залежності від тенденції до афіліації ($r=-0,415$ на рівні високої статистичної значущості ($p=0,003$));

- прагнення до визнання знаходиться у прямій залежності від ставлення до батьків загалом ($r=0,292$ на рівні статистичної значущості ($p=0,039$)), ставлення до бабусі, дідуся та інших близьких родичів ($r=0,398$ на рівні високої статистичної значущості ($p=0,004$)), прагнення до спілкування у великих групах ($r=0,406$ на рівні високої статистичної значущості ($p=0,003$)), а також в оберненій залежності від прагнення до усамітнення ($r=-0,481$ на рівні високої статистичної значущості ($p<0,001$));

- страх відчуження знаходиться в оберненій залежності від допитливості ($r=-0,321$ на рівні статистичної значущості ($p=0,023$)) та реакції на фрустрацію ($r=-0,298$ на рівні статистичної значущості ($p=0,036$));

- ставлення до матері знаходиться у прямій залежності від ставлення до батька ($r=0,840$ на рівні високої статистичної значущості ($p<0,001$)) та ставлення до друга/подруги ($r=0,319$ на рівні статистичної значущості ($p=0,024$));

- ставлення до батька у прямій залежності від ставлення до матері ($r=0,840$ на рівні високої статистичної значущості ($p<0,001$)) та прагнення до спілкування у великих групах ($r=0,360$ на рівні статистичної значущості ($p=0,01$));

- ставлення до батьків загалом знаходиться у прямій залежності від прагнення до визнання ($r=0,292$ на рівні статистичної значущості ($p=0,039$)), а також в оберненій залежності від ставлення до друга/подруги ($r=-0,281$ на рівні статистичної значущості ($p=0,048$)) та прагнення до усамітнення ($r=-0,323$ на рівні статистичної значущості ($p=0,022$));

- ставлення до друга/подруги знаходиться у прямій залежності від ставлення до матері ($r=0,319$ на рівні статистичної значущості ($p=0,024$)), ставлення до вчителя ($r=0,341$ на рівні статистичної значущості ($p=0,015$)), а також в оберненій залежності від ставлення до батьків загалом ($r=-0,281$ на рівні статистичної значущості ($p=0,048$));

- конфліктність та агресивність знаходяться у прямій залежності від прагнення до усамітнення ($r=0,401$ на рівні високої статистичної значущості ($p=0,004$)).

Отже, за результатами кореляційного аналізу показників соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці виявлено, що успішність підлітків пов'язана з

тенденцією до афіліації; прагнення до визнання – зі ставленням до батьків загалом, до бабусі, дідуся та інших близьких родичів, з прагненням до спілкування у великих групах та прагненням до усамітнення; страх відчуження – з допитливістю та реакцією на фрустрацію; ставлення до матері – зі ставленням до батька та до друга/подруги; ставлення до батька – зі ставленням до матері та прагненням до спілкування у великих групах; ставлення до батьків загалом – з прагненням до визнання, зі ставленням до друга/подруги та прагненням до усамітнення; ставлення до друга/подруги – зі ставленнями до матері, до вчителя та до батьків загалом, а конфліктність та агресивність – з прагненням до усамітнення.

Програма та особливості проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості в підлітковому віці

Тренінг складається з п'яти взаємодоповнюючих блоків (Додаток 1). Комплекс психодинамічних прав підібрано так, щоб новачки просувалися від простого рівня до складного (глибинного). Заняття мають єдину структуру і складаються з п'яти блоків. Перший блок групової взаємодії містить комплекс вправ, спрямованих на підвищення самооцінки учасників тренінгу. Другий блок – рефлексивний – містить комплекс вправ, спрямованих на розуміння життєвих цінностей, де відбувається просування від самооцінки до аналізу життєвих цінностей. Третій блок – групова взаємодія – містить комплекс вправ, спрямованих на розвиток соціально-психологічної активності. Четвертий блок спрямований на формування афіліації, а п'ятий – на побудову конструктивних взаємовідносин.

Програма тренінгу розрахована на дітей періоду від середнього дитинства до підліткового віку – 11-12 років з низьким рівнем самооцінки та соціальної активності. Показниками участі в тренінгу можуть бути низький рівень самооцінки, соціальна активність, невизнання в групі та різні причини проблем в сфері спілкування: невпевненість у собі, тривожність, агресія тощо.

Основними завданнями тренінгу є:

- набуття молодшими підлітками високого рівня самооцінки;
- розвиток уміння щиро ділитися власними почуттями та розуміти почуття іншого;

- розвиток взаємодтримки, довіри, емпатії;
- зміцнення позитивної самооцінки;
- оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану;
- розвиток навичок самопрезентації в групі однолітків;
- напрацювання механізму побудови конструктивних стосунків.

Реалізація завдань відбувається через активізацію динамічних структур психіки учасників тренінгу, підключення їхніх внутрішніх ресурсів до саморозвитку. В основу роботи покладено розуміння закономірностей розвитку психіки, а також врахування теоретичних положень щодо сутності розвитку психіки особистості, їх функцій у діяльності особистості, що розвивається.

Психолого-педагогічними принципами тренінгової роботи стали:комплексність, поступове збільшення складності розроблених прийомів, доступність, систематичність, зворотний зв'язок, активність та конфіденційність.

Розроблений тренінг являє собою комплекс психолого-педагогічних прийомів як прямого, так і опосередкованого впливу на самооцінку та соціально-психологічну активність молодших підлітків.

Зміст тренінгу включає:

- проведення фахівцем (практичним психологом) циклу спеціальних групових занять зі студентами;
- підтримка та закріплення позитивних змін у психіці дитини.Соціально-психологічний розвиток особистості в підлітковому віці охоплює багато чинників розвитку, таких як: рівень самооцінки, формування життєвих цінностей особистості, соціально-психологічна активність, формування афіліації, розвиток міжособистісних відносин. З цією метою було і розроблено тренінг.

Мета тренінгу: підвищення самооцінки та формування життєвих цінностей. Підвищення соціально-психологічної активності, афіліації та розвиток міжособистісних відносин.

Завдання тренінгу: систематизувати знання щодо поняття соціально-психологічний розвиток особистості в підлітковому віці та його сфери. Підвищити рівень самооцінки, поглибити знання

про життєві цінності, підкреслити значення соціально-психологічної активності. Сприяти формуванню афіліації та покращенню міжособистісних відносин молодших підлітків.

Час: 40 годин

Обладнання: папір, ручка, м'яч.

Навчальна стратегія курсу: реалізація програми тренінгу здійснюється в наочно-образній формі та обговорюється кожен з етапів між учасниками.

1) Опрацювання теоретичного матеріалу

2) Самостійне вивчення навчального матеріалу а також додаткових навчально–методичних матеріалів.

3) Виконання практичних завдань, застосування на практиці теоретичні знання.

4) Проведення контрольного тесту на перевірку ефективності тренінгу.

Тематичний план тренінгу.

Тема 1. Розвиток самооцінки особистості в підлітковому віці.

Тема 2. Розвиток ціннісної сфери молодшого підлітка.

Тема 3. Розвиток соціальної активності молодших підлітків.

Тема 4. Розвиток афіліації молодших підлітків.

Тема 5. Міжособистісні відносини молодших підлітків.

Вступ до тренінгу.

Організаційна частина: вивчення правил взаємодії

Концепція тренінгу: застосування отриманих навиків, що сприятимуть засвоєнню знань та використання на практиці.

Підсумковий контроль.

Результати формувального експерименту

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці було проведено повторне психодіагностичне дослідження за наступними методиками: методикою виявлення рівня самооцінки Г. Казанцевої, методикою виявлення ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності С. Бубнова, методикою діагностики мотивів афіліації А. Мехрабіан, методикою діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості Д. Макклелланда та методикою дослідження соціальної пристосованості дитини сфери її

міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків та поведінки Р. Жила.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у самооцінці молодших підлітків: збільшилася кількість осіб з високим рівнем самооцінки на 3 (6%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з середнім рівнем самооцінки на 2 (4%) особи та з низьким рівнем – на 1 (2%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень самооцінки виявлено у 15 (30%) осіб, а середній – у 35 (70%) осіб. Молодших підлітків з низьким рівнем самооцінки після проведення тренінгу не виявлено.

Серед хлопців після проведення тренінгу виявлено незначні зміни у самооцінці: збільшилася кількість осіб з високим рівнем самооцінки на 2 (7,7 %) особи за рахунок відповідного зменшення кількості осіб з середнім рівнем самооцінки на 2 (7,7%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень самооцінки виявлено у 7 (26,9%) хлопців, а середній – у 19 (73,1%) хлопців. Хлопців з низьким рівнем самооцінки до та після проведення тренінгу не виявлено. Серед дівчат після проведення тренінгу виявлено менші зміни у самооцінці, порівняно з хлопцями: збільшилася кількість осіб з високим рівнем самооцінки на 1 (4,1%) особу за рахунок відповідного зменшення кількості осіб з низьким рівнем самооцінки на 1 (4,1%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень самооцінки виявлено у 8 (29,2%) дівчат, а середній – у 16 (66,7%) дівчат. Дівчат з низьким рівнем самооцінки після проведення тренінгу не виявлено.

У цілому виявлено, що рівень самооцінки дівчат до та після тренінгу є незначно вищим порівняно з хлопцями.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у ціннісних орієнтаціях молодших підлітків. Виявлено збільшення кількості осіб, які вважають найціннішими: спілкування – на 10 (20%) осіб, здоров'я – на 6 (12%) осіб, соціальну активність – на 4 (8%) особи, любов – на 2 (4%) особи, а також зменшення кількості осіб, які вважають найціннішими: пошук та насолоду – на 2 (4%) особи та відпочинок – на 1 (2%) особу. Виявлено збільшення кількості осіб, які вважають цінними: здоров'я – на 7 (14%) осіб, соціальний

статус – на 6 (12%) осіб, визнання – на 5 (10%) осіб, соціальну активність – на 5 (10%) осіб, любов – на 3 (6%) особи, допомогу – на 2 (4%) особи, спілкування – на 1 (2%) особу, а також зменшення кількості осіб, які вважають цінними: пошук та насолоду – на 2 (4%) особи та відпочинок – на 1 (2%) особу.

Окрім того, виявлено зменшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: здоров'я – на 13 (26%) осіб, спілкування – на 11 (22%) осіб, соціальну активність – на 9 (18%) осіб, соціальний статус – на 6 (12%) осіб, визнання – на 5 (10%) осіб, любов – на 5 (10%) осіб, допомогу – на 2 (4%) особи, а також збільшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: пошук та насолоду – на 4 (8%) особи та відпочинок – на 2 (4%) особи. Після проведення тренінгу у молодших підлітків виявлено відсутність змін у цінностях: матеріальний добробут та пізнання.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у ціннісних орієнтаціях хлопців. Виявлено збільшення кількості хлопців, які вважають найціннішими: спілкування – на 9 (34,7 %) осіб, здоров'я – на 3 (11,5%) особи, соціальну активність – на 3 (11,5%) особи, а також зменшення кількості осіб, які вважають найціннішими: пошук та насолоду – на 1 (3,8 %) особу. Виявлено збільшення кількості хлопців, які вважають цінними: здоров'я – на 4 (15,4 %) особи, визнання – на 4 (15,6%) особи, любов – на 4 (15,4 %) особи, соціальний статус – на 3 (11,6%) особи, соціальну активність – на 2 (7,7%) особи, а також зменшення кількості осіб, які вважають цінними: пошук та насолоду – на 1 (3,8%) особу та відпочинок – на 1 (3,8%) особу. Окрім того, виявлено зменшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: спілкування – на 9 (34,7%) осіб, здоров'я – на 7 (26,9%) осіб, соціальну активність – на 5 (19,2%) осіб, визнання – на 4 (15,4%) особи, любов – на 4 (15,4%) особи, соціальний статус – на 3 (11,6%) особи, а також збільшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: пошук та насолоду – на 2 (7,7%) особи та відпочинок – на 1 (3,8%) особу. Після проведення тренінгу у хлопців виявлено відсутність змін у цінностях: матеріальний добробут, допомога та пізнання.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у ціннісних орієнтаціях дівчат. Виявлено збільшення кількості дівчат, які

вважають найціннішими: здоров'я – на 3 (12,5%) особи, любов – на 2 (8,4%) особи, соціальну активність – на 1 (4,2 %) особу, спілкування – на 1 (4,1%) особу, а також зменшення кількості осіб, які вважають найціннішими: пошук та насолоду – на 1 (4,2%) особу та відпочинок – на 1 (4,1%) особу. Виявлено збільшення кількості дівчат, які вважають цінними: здоров'я – на 3 (12,5%) особи, соціальну активність – на 3 (12,5%) особи, соціальний статус – на 3 (12,5%) особи, допомогу – на 2 (8,4%) особи, визнання – на 1 (4,2%) осіб, спілкування – на 1 (4,2%) особу, а також зменшення кількості дівчат, які вважають цінними: пошук та насолоду – на 1 (4,1%) особи та любов – на 1 (4,2%) особу. Окрім того, виявлено зменшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: здоров'я – на 6 (25%) осіб, соціальну активність – на 4 (16,7%) особи, соціальний статус – на 3 (12,6%) особи, спілкування – на 2 (8,3%) особи, допомогу – на 2 (8,4 %) особи, любов – на 1 (4,2%) особу, визнання – на 1 (4,2%) особу, а також збільшення кількості осіб, які вважають найменш цінними: пошук та насолоду – на 2 (8,3%) особи та відпочинок – на 1 (4,1%) особу. Після проведення тренінгу у дівчат виявлено відсутність змін у цінностях: матеріальний добробут та пізнання.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у мотиваторах соціально-психологічної активності молодших підлітків: збільшилася кількість осіб з високим рівнем досягнення успіху на 3 (6%) особи та з середнім рівнем – на 4 (8%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 7 (14%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень досягнення успіху виявлено у 18 (36%) осіб та середній – у 32 (64%) осіб. Молодших підлітків з низьким рівнем досягнення успіху після проведення тренінгу не виявлено.

Зменшилася кількість осіб з високим рівнем прагнення до влади на 2 (4%) особи та з середнім рівнем – на 2 (4%) особи за рахунок збільшення кількості осіб з низьким рівнем – на 4 (8%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до влади виявлено у 10 (20%) осіб, середній – у 23 (46%) осіб, а низький – у 17 (34%) осіб. Збільшилася кількість осіб з високим рівнем тенденції до афіліації на 5 (10%) осіб та з середнім рівнем – на 6 (12%) осіб за рахунок зменшення

кількості осіб з низьким рівнем – на 11 (22%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень тенденції до афіліації виявлено у 28 (56%) осіб та середній – у 22 (44%) осіб. Молодших підлітків з низьким рівнем тенденції до афіліації після проведення тренінгу не виявлено.

Серед хлопців після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у мотиваторах соціально-психологічної активності: збільшилася кількість хлопців з високим рівнем досягнення успіху на 2 (7,7%) особи та з середнім рівнем – на 2 (7,7%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 4 (15,4%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень досягнення успіху виявлено у 11 (42,3%) осіб та середній – у 15 (57,7%) осіб. Хлопців з низьким рівнем досягнення успіху після проведення тренінгу не виявлено.

Зменшилася кількість осіб з середнім рівнем прагнення до влади на 2 (7,7%) особи за рахунок збільшення кількості осіб з низьким рівнем – на 2 (7,7%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до влади виявлено у 7 (26,9%) осіб, середній – у 9 (34,6%) осіб, а низький – у 10 (38,5%) осіб. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до влади не змінився.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем тенденції до афіліації на 2 (7,7%) особи та з середнім рівнем – на 3 (11,5%) особи за рахунок зменшення кількості хлопців з низьким рівнем – на 5 (19,2%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень тенденції до афіліації виявлено у 12 (46,2%) осіб та середній – у 14 (53,8%) осіб. Хлопців з низьким рівнем тенденції до афіліації після проведення тренінгу не виявлено.

Серед дівчат після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у мотиваторах соціально-психологічної активності: збільшилася кількість дівчат з високим рівнем досягнення успіху на 1 (4,2%) особу та з середнім рівнем – на 2 (8,3%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 3 (12,5%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень досягнення успіху виявлено у 7 (29,2%) дівчат та

середній – у 17 (70,8%) дівчат. Дівчат з низьким рівнем досягнення успіху після проведення тренінгу не виявлено.

Зменшилася кількість дівчат з середнім рівнем прагнення до влади на 2 (8,3 %) особи за рахунок збільшення кількості осіб з низьким рівнем – на 2 (8,3 %) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до влади виявлено у 3 (12,5 %) осіб, середній – у 14 (58,4%) осіб, а низький – у 7 (29,1%) осіб. Після проведення тренінгу середній рівень прагнення до влади не змінився.

Збільшилася кількість дівчат з високим рівнем тенденції до афіліації на 3 (12,5 %) особи та з середнім рівнем – на 3 (12,5%) особи за рахунок зменшення кількості дівчат з низьким рівнем – на 6 (25%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень тенденції до афіліації виявлено у 16 (66,7%) дівчат та середній – у 8 (33,3%) дівчат. Дівчат з низьким рівнем тенденції до афіліації після проведення тренінгу не виявлено.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості молодших підлітків виявлено незначні зміни у прагненні бути в товаристві інших людей, потребі людини в створенні теплих, емоційно значущих стосунків з іншими людьми: збільшилася кількість осіб з високим-низьким рівнем афіліації на 2 (4%) особи та кількість осіб з високим-високим рівнем афіліації на 4 (8%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким-низьким рівнем афіліації на 2 (4%) особи та з низьким-високим рівнем – на 4 (8%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий-низький рівень афіліації виявлено у 10 (20%) осіб, низький -низький – у 9 (18%) осіб, високий-високий – у 26 (52%) осіб, а низький-високий – у 5 (10%) осіб.

Серед хлопців після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у прагненні бути в товаристві інших людей, потребі людини в створенні теплих, емоційно значущих стосунків з іншими людьми: збільшилася кількість хлопців з високим-низьким рівнем афіліації на 1 (3,9%) особу та кількість осіб з високим-високим рівнем афіліації на 2 (7,7%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким-низьким рівнем афіліації на 2 (7,8%) особи та з низьким-високим рівнем – на 1 (3,8%) осіб, що характеризується позитивно.

Після проведення тренінгу високий-низький рівень афіліації виявлено у 4 (15,4%) хлопців, низький-низький – у 5 (19,2%) хлопців, високий-високий – у 15 (57,7%) хлопців, а низький-високий – у 2 (7,7%) хлопців.

Серед дівчат після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у прагненні бути в товаристві інших людей, потребі людини в створенні теплих, емоційно значущих стосунків з іншими людьми: збільшилася кількість дівчат з високим-низьким рівнем афіліації на 1 (4,2%) особу та кількість осіб з високим-високим рівнем афіліації на 2 (8,3%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким-високим рівнем – на 3 (12,5%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий-низький рівень афіліації виявлено у 6 (25%) дівчат, низький-низький – у 4 (16,7%) дівчат, високий-високий – у 11 (45,8%) дівчат, а низький-високий – у 3 (12,5%) дівчат.

Після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у сфері міжособистісних стосунків молодших підлітків: збільшилася кількість осіб з високим рівнем ставлення до матері на 2 (4%) особи та з середнім рівнем – на 3 (6%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 5 (10%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до матері виявлено у 27 (54%) осіб, середній – у 20 (40%), низький – у 3 (6%) осіб.

Збільшилася кількість осіб з високим рівнем ставлення до батька на 1 (2%) особу та з середнім рівнем – на 2 (4%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 3 (6%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батька виявлено у 20 (40%) осіб, середній – у 24 (48%), низький – у 6 (12%) осіб.

Збільшилася кількість осіб з високим рівнем ставлення до батьків загалом на 2 (4%) особи та з середнім рівнем – на 4 (8%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 6 (12%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батьків загалом виявлено у 25 (50%) осіб, середній – у 24 (48%), низький – у 1 (2%) особи.

Збільшилася кількість осіб з середнім рівнем ставлення до друга/подруги на 1 (2%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 1 (2%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до друга/подруги виявлено у 17 (34%) осіб, середній – у 30 (60%), низький – у 3 (6%) осіб.

Збільшилася кількість осіб з високим рівнем допитливості на 2 (4%) особи та з середнім рівнем – на 3 (6%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 5 (10%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень допитливості виявлено у 21 (42%) осіб, середній – у 29 (58%). Низький рівень допитливості молодших підлітків після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість осіб з високим рівнем прагнення до спілкування у великих групах на 5 (10%) осіб та з середнім рівнем – на 7 (14%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 12 (24%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до спілкування у великих групах виявлено у 20 (40%) осіб, середній – у 29 (58%), низький – у 1 (2%) особи.

Збільшилася кількість осіб з позитивним рівнем конфліктності й агресивності на 6 (12%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з нейтральним рівнем – на 3 (6%) особи та з негативним рівнем – на 3 (6%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень конфліктності й агресивності виявлено у 25 (50%) осіб, нейтральний – у 25 (50%). Негативний рівень конфліктності й агресивності молодших підлітків після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість осіб з високим рівнем соціальної адекватності поведінки на 4 (8%) особи та з середнім рівнем – на 7 (14%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 11 (22%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 13 (26%) осіб, середній – у 36 (72%), низький – у 1 (2%) особи.

Збільшилася кількість осіб з позитивним рівнем відгородженості від інших людей, прагнення до усамітнення на

4 (8%) особи та з нейтральним рівнем – на 6 (12%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з негативним рівнем – на 10 (20%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 24 (48%) осіб, нейтральний – у 35 (70%), негативний – у 3 (6%) осіб.

Рівні ставлення молодших підлітків до братів та сестер, бабусі, дідуся та інших близьких родичів, до вчителя, до домінування та лідерства молодших підлітків після проведення тренінгу не змінилися.

Виявлено також незначні зміни у сфері міжособистісних стосунків хлопців: збільшилася кількість осіб з середнім рівнем ставлення до матері на 1 (3,8%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 1 (3,8%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до матері виявлено у 14 (53,8%) осіб, середній – у 9 (34,6%), низький – у 3 (11,6%) осіб.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем ставлення до батька на 1 (3,8%) особу та з середнім рівнем – на 1 (3,8%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 2 (7,6%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батька виявлено у 11 (42,3%) осіб, середній – у 12 (46,1%), низький – у 3 (11,6%) осіб.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем ставлення до батьків загалом на 1 (3,9%) особи та з середнім рівнем – на 2 (7,7%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 3 (11,6%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батьків загалом виявлено у 13 (50%) осіб, середній – у 12 (46,2%), низький – у 1 (3,8%) особи.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем допитливості на 1 (3,9%) особу та з середнім рівнем – на 2 (7,6%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 3 (11,5%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень допитливості виявлено у 10 (38,5%) хлопців, середній – у 16 (61,5%) хлопців. Низький рівень допитливості у хлопців після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем прагнення до спілкування у великих групах на 3 (11,5%) особи та з середнім рівнем – на 4 (15,4%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 7 (26,9%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до спілкування у великих групах виявлено у 10 (38,5%) осіб, середній – у 15 (57,7%), низький – у 1 (3,8%) особи.

Збільшилася кількість хлопців з позитивним рівнем конфліктності й агресивності на 3 (11,5%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з нейтральним рівнем – на 1 (3,8%) особу та з негативним рівнем – на 2 (7,7%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень конфліктності й агресивності виявлено у 14 (53,8%) осіб, нейтральний – у 12 (46,2%). Негативний рівень конфліктності й агресивності у хлопців після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість хлопців з високим рівнем соціальної адекватності поведінки на 2 (7,7%) особи та з середнім рівнем – на 3 (11,50%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 5 (19,2%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 7 (26,9%) осіб, середній – у 19 (73,1%). Низький рівень соціальної адекватності поведінки у хлопців після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість хлопців з позитивним рівнем відгородженості від інших людей, прагнення до усамітнення на 1 (3,8%) особи та з нейтральним рівнем – на 4 (15,4%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з негативним рівнем – на 5 (19,2%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 5 (19,2%) осіб, нейтральний – у 18 (69,2%), негативний – у 3 (11,6%) осіб.

Рівні ставлення хлопців до братів та сестер, бабусі, дідуся та інших близьких родичів, друга/подруги, до вчителя, до домінування та лідерства молодших підлітків після проведення тренінгу не змінилися.

Серед дівчат після проведення тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості виявлено незначні зміни у сфері їхніх міжособистісних стосунків. Збільшилася кількість

дівчат з високим рівнем ставлення до матері на 2 (8,4%) особи та з середнім рівнем – на 2 (8,4%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 4 (16,7%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до матері виявлено у 13 (54,2%) осіб, середній – у 11 (45,8%). Низький рівень ставлення до матері у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з середнім рівнем ставлення до батька на 1 (4,2%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 1 (4,2%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батька виявлено у 9 (37,5%) осіб, середній – у 12 (50%), низький – у 3 (6%) осіб.

Збільшилася кількість дівчат з високим рівнем ставлення до батьків загалом на 1 (4,2%) особу та з середнім рівнем – на 2 (8,3%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 3 (12%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до батьків загалом виявлено у 12 (50%) осіб, середній – у 12 (50%). Низький рівень ставлення до батьків загалом у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з середнім рівнем ставлення до друга/подруги на 1 (4,2%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 1 (4,2%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень ставлення до друга/подруги виявлено у 9 (37,5%) осіб, середній – у 15 (62,5%). Низький рівень ставлення до друга/подруги у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з високим рівнем допитливості на 1 (4,1%) особу та з середнім рівнем – на 1 (4,2%) особу за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 2 (8,3%) особи, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень допитливості виявлено у 11 (45,8%) осіб, середній – у 13 (54,2%). Низький рівень допитливості у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з високим рівнем прагнення до спілкування у великих групах на 2 (8,3%) особи та з середнім рівнем – на 3 (12,5%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 5 (20,8%) осіб, що характеризується

позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень прагнення до спілкування у великих групах виявлено у 10 (41,7%) осіб, середній – у 14 (58,3%). Низький рівень прагнення до спілкування у великих групах у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з позитивним рівнем конфліктності й агресивності на 3 (12,5%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з нейтральним рівнем – на 2 (8,3%) особи та з негативним рівнем – на 1 (4,2%) особу, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень конфліктності й агресивності виявлено у 11 (45,8%) осіб, нейтральний – у 13 (54,2%). Негативний рівень конфліктності й агресивності у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Збільшилася кількість дівчат з високим рівнем соціальної адекватності поведінки на 2 (8,3%) особи та з середнім рівнем – на 4 (16,6%) осіб за рахунок зменшення кількості осіб з низьким рівнем – на 6 (24,9%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу високий рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 6 (25%) осіб, середній – у 17 (70,8%), низький – у 1 (4,2%) особи.

Збільшилася кількість дівчат з позитивним рівнем відгородженості від інших людей, прагнення до усамітнення на 3 (12,5%) особи та з нейтральним рівнем – на 2 (8,3%) особи за рахунок зменшення кількості осіб з негативним рівнем – на 5 (20,8%) осіб, що характеризується позитивно. Після проведення тренінгу позитивний рівень соціальної адекватності поведінки виявлено у 7 (29,2%) осіб, нейтральний – у 17 (70,8%). Негативний рівень відгородженості від інших людей, прагнення до усамітнення у дівчат після проведення тренінгу не виявлено.

Рівні ставлення дівчат до братів та сестер, бабусі, дідуся та інших близьких родичів, до вчителя, до домінування та лідерства молодших підлітків після проведення тренінгу не змінилися.

Отже, після проведення тренінгу відбулися позитивні зміни у показниках самооцінки, ціннісних орієнтацій, афіліації, мотиваторів соціально-психологічної активності, зміни у сфері міжособистісних стосунків молодших підлітків, що характеризується позитивно та свідчить про ефективність проведеного тренінгу соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці.

Рекомендації учасниками навчально-виховного процесу щодо психологічної підтримки соціально-психологічного розвитку особистості в молодшому підлітковому віці

Всебічний розвиток людини, що є головною метою виховання, охоплює розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне виховання в їх нерозривному зв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Кожен з цих напрямів має свій зміст і конкретні завдання.

Завданнями розумового виховання підлітків є:

1. Озброєння учнів знаннями основ наук. У процесі навчання і виховання учні засвоюють певний фонд знань: факти, термінологію, символи, імена, назви, дати, поняття, зв'язки і залежності між ними, відображені в правилах, законах, закономірностях і формулах.

2. Формування наукового світогляду та національної самосвідомості на базі засвоєння системи знань і соціального досвіду. Про методику цього напрямку виховної роботи йтиметься далі.

3. Оволодіння основними мисленевими операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках і самостійної роботи.

4. Вироблення вмінь і навичок культури розумової праці, передусім інтелектуальних вмінь (загальних та спеціальних), вміння раціонально організувати час розумової роботи, здатність робити все точно й акуратно, тримати в належному порядку робоче місце, навчальні посібники, приладдя тощо.

Завданнями морального виховання підлітків є:

1. Формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань.

2. Виховання моральних почуттів, які виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості.

3. Вироблення навичок і звичок моральної поведінки, які б стали потребою і реалізовувалися б у будь-якій ситуації та умовах.

Вирішення цих завдань спрямоване на формування моральної свідомості як одного з аспектів суспільної свідомості, що регулює моральний бік діяльності людини.

Завданнями трудового виховання є:

1. Психологічна підготовка особистості до праці – формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливе ставлення до результатів праці та до людей праці, творчий підхід до праці.

2. Практична підготовка до праці – озброєння учнів системою загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, вироблення вмій і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури.

3. Підготовка школярів до свідомого вибору професії – виховна робота, інколи спрямована на те, щоб допомогти молодій людині обрати життєвий шлях.

Завданнями естетичного виховання є:

1. Формування естетичних понять, поглядів і переконань – виховання в молодого покоління розуміння прекрасного, любові до нього, вміння давати правильну естетичну оцінку фактам, явищам, процесам.

2. Виховання естетичних почуттів – особливих почуттів насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в навколишній дійсності та в мистецтві. Наявність таких почуттів є ознакою розвинутого естетичного сприйняття, істотним критерієм естетичної культури людини.

3. Виховання потреби і здатності створювати прекрасне в житті та мистецтві – розвиток творчих здібностей дітей, опанування ними певного обсягу знань і практичних навичок у галузі музики і співу, образотворчого мистецтва, залучення їх до різних видів художньої самодіяльності, а головне – привчити школярів будь-яку роботу виконувати красиво.

Завданнями фізичного виховання підлітків є:

1. Виховання здорової зміни, бажання піклуватися про своє здоров'я, постійно займатися фізичною культурою і спортом.

2. Підготовка до захисту Батьківщини, оволодіння для цього прикладними видами спорту.

3. Підготовка до фізичної праці, виховання працездатності [1].

Провідні завдання виховання школярів визначені пріоритетними напрямками реформування виховання, визначеними

Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). До них належать: формування національної свідомості, любові до рідної землі, народу, бажання працювати задля держави, готовності захищати її; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу; формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які проживають на території України; виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей; формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов для її самореалізації; формування у дітей і молоді вмінь між особистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [2].

Складність і суперечливість підліткового періоду генези буття людини спричиняє різке розширення діапазону психологічних проблем, що супроводжують процес особистісного становлення підлітків. Означене зумовлює необхідність надання фахової психологічної допомоги школярам цієї вікової групи у закладах освіти. В освітніх закладах фахівці здійснюють три функціональних рівні консультування:

- на першому рівні працює консультант-педагог (куратор, вчитель-предметник), який професійно займається процесом навчання, але частину часу може приділяти консультаціям. У першу чергу такі консультанти надають інформацію і дають поради щодо оптимізації навчання і розвитку пізнавальних процесів;

- до другого рівня відносяться консультанти, які з професійної точки зору є, в першу чергу, педагогами-вихователями (класними керівниками). Такі консультанти вирішують більшу частину проблем, що належать до сфери соціальної поведінки (і зокрема – проблем дорослішання школярів підліткового віку) та міжособистісних взаємин у шкільному колективі;

- третій рівень консультування здійснює практичний психолог (фаховий профіль якого означений вищою освітою за спеціальністю психологія, психіатрія у сфері соціального забезпечення або медицина).

Задачею практичного психолога закладу освіти у забезпеченні психологічної підтримки школярів кризового підліткового віку традиційно визнається надання допомоги підліткам задля найбільш повної реалізації можливостей даного періоду у напрацюванні ефективних, конструктивних способів подолання труднощів, що необхідно для повноцінного переходу до дорослості (Г. Прихожан) [3].

Основними напрямками роботи практичного психолога із підлітками у зв'язку із переживанням ними кризи Г. Прихожан називає такі:

- надання підліткам допомоги у розумінні того, що з ними відбувається, і напрацюванні конструктивних форм подолання кризи;

- створення умов для продуктивного вирішення кризи: роз'яснення батькам і педагогам причин кризи і особливостей підліткового періоду, закладених у ньому можливостей і небезпек, допомога у формуванні оптимальних моделей взаємовідносин між дітьми і дорослими;

- своєчасна діагностика крайніх, непродуктивних форм «кризи незалежності», «кризи залежності» і надання необхідної психологічної допомоги;

- диференціація «нормативних» проявів, що свідчать про вікову кризу, від проявів, що свідчать про значні відхилення у розвитку і вимагають втручання інших спеціалістів [3, с. 313].

Важливо також враховувати, що у кризові періоди навіть ті підлітки, які зазвичай не викликають у дорослих хвилювання, можуть потребувати особливої уваги, допомоги зі сторони

психолога. Індивідуальне консультування підлітків базується переважно на принципі діалогічного спілкування і паритетних стосунків, спрямованих на вивчення конкретної психологічної ситуації та її спільного розв'язання із залученням методів розмовної терапії. Ефективність консультування у цьому віці здебільшого зумовлюється здатністю психолога стимулювати внутрішній діалог, що розглядається як важливий чинник розвитку. При цьому особливого значення набувають такі аспекти взаємовідносин між підлітком і консультантом, як безумовне прийняття підлітка таким, який він є, уміння консультанта виявляти емпатію, бути щирим, конгруентним (К. Роджерс) [4].

Консультування підлітків здійснюється згідно із загальноприйнятою схемою консультування:

- встановлення контакту із підлітком за допомогою вербальних і невербальних засобів (голос, жести, поза, слова);
- запит підлітка: опис труднощів і бажаних змін в собі, конкретних людях, ситуації;
- діагностична бесіда: пошук причин труднощів (часто – із застосуванням батареї проєктивних методик «Неіснуюча тварина», «Малюнок сім'ї», «Сім'я тварин», «Автопортрет», «Ранні спогади» тощо);
- інтерпретація: словесно сформульована гіпотеза консультанта щодо можливих причин труднощів підлітка (ефективним є метод «аналізу чужих проблем»);
- реорієнтація: спільне напрацювання конструктивних способів подолання труднощів (переведення проблеми «із пасиву в актив» за Е. Еріксоном).

У роботі із підлітками необхідно постійно пам'ятати про значну асинхронність розвитку, різноманітність форм і умов навчання у період отрочтва, а також те, що психолого-педагогічний супровід підлітка має здійснюватися протягом усього вікового періоду. Тому всі орієнтири проведення консультативної роботи із підлітком слід розглядати лише як рекомендації [4].

Процес психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання передбачає підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, і зокрема – батьків. Розвиток дітей у підлітковому віці ставить перед

дорослими членами сім'ї, у першу чергу перед батьками, нові складні вимоги. Погіршення взаємостосунків батьків із дітьми, що раніше не відігравали значні ролі, актуалізуються та стають для підлітка джерелом психічної травматизації.

Спілкування психолога із батьками школярів зазвичай має епізодичний характер. Проте воно є складовою виховних умов, в яких перебуває дитина, і необхідне для надання своєчасної психологічної допомоги учасникам виховного процесу. У період шкільного дитинства сім'я суттєво впливає на психічний та соціальний розвиток учня, проте батьки школярів здебільшого не мають спеціальної психологічної або педагогічної освіти. Тому робота із сім'ями учнів має становити окремий важливий напрям професійної діяльності практичного психолога закладу освіти.

Основним завданням психологічного консультування батьків є максимальне сприяння у вихованні дитини-підлітка, що передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів учинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного [5, с. 478]. Психологічний смисл консультування полягає у допомозі батькам самостійно вирішувати проблеми спілкування із дітьми-підлітками та накопичувати досвід вирішення подібних проблем.

Досвід консультування батьків дітей підліткового віку свідчить про наявність проблем, на які психологу-консультанту слід звертати особливу увагу:

- особистісні проблеми батьків, які суттєво впливають на виховання підлітків та порозуміння з ними;
- несприймання підлітком особистості батька або матері, інших вихователів;
- нерозуміння підлітком вимог батьків;
- відсутність сприйняття підлітками особистісного світу батьків;
- моральна «глухота» підлітка;
- схильність підлітка до задоволення власних потреб – навіть за рахунок потреб батьків тощо.

Тому консультативну бесіду бажано вести одночасно із обома батьками, тому що така бесіда дає можливість отримати більш об'єктивну і різнобічну картину життя підлітка і, окрім того,

дозволяє батькам відчутти спільну відповідальність за його життя. При наданні консультативної допомоги батькам у центрі уваги має бути питання психічного розвитку підлітка.

Основними завданнями психологічної просвіти батьків є:

- ознайомлення батьків із основними закономірностями і умовами оптимального психічного розвитку підлітка;

- популяризація і роз'яснення результатів новітніх психологічних досліджень;

- формування потреби у психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі із підлітком або в інтересах саморозвитку. У проведенні консультативної роботи психолога-консультанта із батьками підлітків традиційно дотримуються загальноприйнятої схеми консультування:

- 1) налагодження контакту із батьками: спонукання до вільного відвертого обговорення проблем підлітка, мотивування до співпраці;

- 2) означення запиту: з'ясування ключових моментів проблеми; виявлення уявлень батьків про причини труднощів підлітка і засоби їх розв'язання;

- 3) консультативна бесіда: повідомлення батькам результатів первинного психологічного обстеження підлітка (якщо вони вже отримані), що дозволяє подолати помилкові уявлення щодо характеру і ступеню його труднощів; формування у батьків реалістичного бачення проблем підлітка;

- 4) інтерпретація: обговорення можливих корекційних дій, спрямованих на стабілізацію психічних станів підлітка та оптимізацію виховання підлітка у сім'ї;

- 5) реорієнтація: спільне напрацювання конструктивних способів подолання труднощів (обговорення ставлення батьків до проблем підлітка, планування подальших зустрічей).

Важливою психологічною умовою ефективності консультування є активізація внутрішніх потенцій батьків, їхньої потреби у розумінні дитини, бажання допомогти собі, своїй сім'ї, дитині у налагодженні оптимальних тільки для даної сім'ї стосунків притаманними їй засобами [5, с. 478]. У процесі консультування батьків психологу необхідно звертати увагу на формулювання запиту батьками та мотивацію (усвідомлювану і неусвідомлювану) звернення до психологічної служби. Можна

стверджувати, що батьки здебільшого прагнуть отримати допомогу самим собі, проте, не вважають за потрібне змінювати своє ставлення до дорослої дитини і своєї ролі у її розвитку. Це спричиняє прагнення батьків зберегти жорсткий контроль над дітьми, повернути «дитячі» якості: слухняність, лагідність.

Серед невротичних механізмів, за посередництвом яких батьки прагнуть контролювати або використовувати підлітків (що, відповідно, загрожує психічному здоров'ю дитини), до них можна віднести:

- використання любові як сили, що подавляє і утримує підлітка задля задоволення особистісної потреби батьків;
- покладання на підлітка тягаря вдячності і почуття обов'язку як поведінки, за яку він може отримати схвалення;
- ставлення до підлітка як до емоційної іграшки, що перешкоджає його дорослішанню;
- подовження періоду своєї молодості за нереальні межі;
- надсуворість і авторитарність батьків (або одного з них), що не дозволяють дитині вийти із ролі підлеглого;
- надмірна слабкість і готовність поступитися зі сторони батька, а також нездатність прийняти батьківську відповідальність;
- суворість і авторитетність матері, що ускладнює для сина процес відділення і набуття власної незалежності;
- підозри, нерозумність поведінки матері відносно батька може спричинити подібне неусвідомлюване ставлення до чоловіків зі сторони доньки. З'ясування динаміки цих та подібних до них паттернів поведінки батьків, переорієнтування батьків із концепту отримання допомоги на розуміння необхідності надання допомоги своїй дитині у досить складний для неї період життя є важливою задачею психологічного консультування.

Психологічна підтримка – один із важливих чинників, здатних покращити взаємини між дітьми і дорослими. Надаючи психологічну підтримку підліткам дорослий:

- зосереджується на позитивних сторонах і перевагах дитини з метою укріплення її самооцінки;
- допомагає дитині повірити у себе і свої здатності;
- допомагає дитині уникати помилок;
- підтримує дитину при невдачах.

Дорослий, замість того, щоб сварити підлітка і звертати увагу на його помилки і негативні вчинки, має зосередитися на позитивній стороні його вчинків і заохоченні того, що він робить. Підтримка заснована на вірі у здатність особистості долати життєві труднощі при підтримці значущих інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Висоцька, Ф. Дольто, Н.Латта, Г. Прихожан, Н. Толстоухова, Т. Фалькович) дозволяє сформулювати основні поради батькам щодо взаємодії із дітьми підліткового віку:

- брати активну участь у житті підлітка, цікавитися його проблемами;

- завжди знаходити час, щоб вислухати і поговорити із підлітком, уникати менторства у взаєминах «дорослі-підлітки»;

- не чинити на підлітка жодного тиску, допомагати йому самостійно приймати рішення;

- поважати право підлітка на власну думку;

- стримувати власницькі інстинкти і ставитися до підлітка як до рівного партнера, який, поки що, має менший досвід. Переконати підлітків, що вони можуть прийти до батьків за спокійною, мудрою допомогою і порадою, що б не трапилось;

- із повагою ставитися до прагнення усіх членів сім'ї особисто зростати, робити кар'єру і самовдосконалюватися;

- не соромитися звертатися за порадою до фахівців (психологів, педагогів, медиків). У взаєминах батьків із підлітками необхідно враховувати також і гендерні відмінності особистісного розвитку [4].

Основними превентивними заходами ускладнення стосунків батьків із дітьми підліткового віку є забезпечення підлітку тепла і гармонії у домі, долучення його до колективної діяльності (що дозволить йому відчувати себе необхідним, корисним) та укріплення (або створення) взаєморозуміння між батьками і дітьми.

Крім того, психологам, педагогам та батькам необхідно дотримуватися наступних правил міжособової взаємодії з підлітками:

- 1) Під час зустрічі з молодими людьми говоріть: «Привіт».

- 2) Давайте їм відчувати себе прийнятими. Запитуйте їхню думку.

- 3) Запитуйте їх про них самих і вислуховуйте їх.
- 4) Дозволяйте їм роботи помилки. Допомагайте їм вчитися на власних помилках.
- 5) Створюйте безпечні та відкриті взаємовідносини.
- 6) Розмовляйте з ними відкрито.
- 7) Станьте їхнім приборічком.
- 8) Заохочуйте їх високо ставити «планку».
- 9) Вітайте їхні пропозиції. Попросіть їх навчити вас чого-небудь.
- 10) Прощайте їх. Завжди давайте їм ще один шанс.
- 11) Приходьте на зустрічі.
- 12) Дякуйте їм.
- 13) Часто говоріть «так», погоджуйтесь.
- 14) Будьте самим собою.
- 15) Дайте їм зрозуміти, що ви їхній друг.
- 16) Будьте гнучкими.
- 17) Розділяйте з ними їхню радість та хвилювання.
- 18) Приділяйте їм максимум вашої уваги.
- 19) Запитайте їх, про що вони мріють, заохочуйте їх, переконуючи в тому, що їхні мрії можуть стати реальністю.
- 20) Допоможіть їм повірити в себе.
- 21) Вислуховуйте їхні історії та розповіді.
- 22) Будьте доброзичливим вчителем для підлітка.
- 23) Дайте підлітку відчуття відповідальності.
- 24) Часто і невимушено говоріть компліменти.
- 25) Запропонуйте підлітку виконати що-небудь за винагороду.
- 26) Будьте чесними [4].

Превентивна бесіда з батьками складається з таких блоків: перший – переконання батьків у наявності проблеми; другий – переконання в можливості здійснити позитивні зрушення в житті своєї дитини через зміни в особистому житті батьків; третій – переконання батьків у самостійному виборі, безперечній підтримці з боку спеціаліста; четвертий – підбір форм і методів впливу та визначення послідовності в коригуванні стосунків; п'ятий – вибір днів консультацій із спеціалістом.

У межах індивідуальної роботи з розвитку у молодших підлітків здібностей до рефлексії можна дати наступні рекомендації:

1. Візьміть за правило повертатися до аналізу своїх дій після важливих подій, складних ситуацій, принципових рішень. Подивіться на себе з боку: як ви діяли в цих ситуаціях, як виглядали в очах інших, чи можна було діяти більш правильно, більш ефективно, ніж корисний досвід цієї події, що слід врахувати в подальшій роботі.

2. Кожен день рекомендується закінчувати його ретроспективним аналізом. Після того, як ви відпочили, пробіжіться подумки через весь прожитий день і зупиніться на тих епізодах, якими ви не цілком задоволені, а також на тих, які вимагають подальшого обмірковування і дій. Спробуйте всім цим епізодами дня дати оцінку зовнішнього спостерігача – як неупереджений глядач.

3. Перевірте власні уявлення, оцінки, які у вас склалися про інших людей. Наскільки вони вірні, в чому не точні, чому помилкові? Це важке завдання, але в більшості випадків можна вирішити, якщо ви вмієте спілкуватися і користуєтеся репутацією відкритої людини. Якщо ні, то вам необхідно підвищити комунікативну компетенцію. Це також один із способів розвитку здібностей до рефлексії.

4. Проводьте обговорення з отриманих результатів діяльності зі значимими для вас людьми, незалежно від того, які вони, позитивні чи негативні. Але не з метою підвести підсумки і роздати подяки та зауваження, а для того, щоб провести детальний «Розбір польотів» спільними зусиллями. При цьому аналізуйте самі і давайте іншим оцінювати різні етапи та епізоди виконаної роботи, а головне – діям людей.

5. Частіше спілкуйтеся з людьми, які не схожі на вас, яких вам не завжди вдається зрозуміти, які часто дотримуються іншої точки зору. Будь-яка спроба зрозуміти таких людей – це активізація власної рефлексії, а досягнення успіху в розумінні є не щось інше, як освоєння ще однієї рефлексивної позиції. Не бійтеся намагатися зрозуміти іншу людину, це не означає погоджуватися з нею, але це є передумовою для того, щоб знайти більш ефективне рішення або як мінімум узгоджене.

6. Використовуйте для аналізу своєї діяльності конкретні ситуації, в яких ви перебуваєте. Щоб побачити різні її аспекти парадоксальності чи комізму, необхідно подивитися на проблему зовсім в іншому ракурсі, часто змінивши внутрішню оцінну позицію. Це високий рівень рефлексії. Знайти смішне в серйозній справі непросто, але це допомагає по-новому сформулювати проблему, завдяки чому відкривається шлях до її вирішення.

Засвоївши метод рефлексії, вже через півроку ви побачите, що стали краще розбиратися в людях, які вас оточують, та й у самих собі. Ви ніби будете читати чужі думки і передбачати вчинки. Але, що ще важливіше, станете краще розуміти себе і вести себе більш рівно, ви відчуєте в собі силу. Рефлексія – потужна і в той же час тонка зброя. Вдосконалення її нескінченно. Використовуйте її часто, як саме життя. Окрім того, шкільному психологу в обов'язковому порядку необхідно проводити тренінгові заняття з підлітками з розвитку особистісної рефлексії.

Організуюючи психолого-педагогічну роботу орієнтовану на соціально-психологічний розвиток молодших підлітків, керівникам освітніх закладів доречно звернути увагу на наступні важливі аспекти роботи [6]:

1. Усунення багатьох проблем в роботі з важкими підлітками, яке може відбутися завдяки ґрунтовній роботі керівників навчально-виховного процесу щодо надання методичного супроводу для класних керівників. Слід звернути увагу на той факт, що спостереження розбіжності між високим рівнем освіти і культури дорослих і низьким матеріальним рівнем їхнього життя стає головною причиною появи негативних явищ у середовищі підлітків та єдиною метою життя стає досягнення високого матеріального достатку. Профілактичну роботу з попередження шкідливих звичок та правопорушень серед учнів потрібно проводити з 6-12 років. Варто звернути увагу також на формування відповідальної поведінки, включення учнів у активне трудове і громадське життя, розширення їх соціальних зв'язків, усвідомлення їх місця і значення у громадському та шкільному житті.

Наступним психолого-педагогічним завданням сьогодення для класних керівників є розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи для цього емоційно привабливі цілі, підтримка

їхніх намірів й уявлень про можливість досягти власного рівня домагань. У підлітків у вольовому акті слабо ще представлена виконавська частина. Очима підлітків основною причиною їх неуспішності в школі є лінощі. Практика свідчить, що не менше значення має забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересів. Підлітків характеризує легкість виникнення переживань, емоційної напруги. Їм важко стримувати свої й радість, й горе, й образу, й гнів. Їх емоції відрізняються ригідністю – інертністю, негнучкістю. Підлітки «купаються» у власному горі, або в почутті провини. Вони відчують задоволення від будь – яких переживань, відчують потребу в сильних емоційних насиченнях. Суперечливі прагнення, які виникають досить часто, ще більше підсилюють загальний емоційний фон, і це веде до виникнення стану афекту. Афективний стан може бути досить тривалим і виникати з незначного приводу. Треба вчити підлітків володіти своїми емоціями, усвідомлювати їх, говорити про них, виявляти в культурних формах.

2. Оновлення форм і методів морально-духовного виховання школярів та формування системи життєвих цінностей, яке стає основою для формування особистості дитини, її духовної культури. Формуванню моральних вчинків учнів приділяється недостатньо уваги, що призводить до випадків безвідповідальності в поведінці, його ізоляцію. Вчителі дуже часто використовують авторитарний стиль відносин з учнями, що призводить до погіршення ставлення до навчання, збільшення критичності відносно школи. Для того, щоб змінити ситуацію необхідно, перейти до дружньо-ділових відносин, коли поряд з вимогами і поданням прикладу власною поведінкою учням надається можливість висловлювати власну думку, відмінну від думки вчителя, і відповідати за наслідки своїх вчинків перед собою та іншими. Метою сучасної школи стає виявлення умов ефективного формування моральної культури школярів. Керівники навчально-виховного процесу визначають рівень опанування вихованцем морального досвіду суспільства, спроможність цілеспрямовано й послідовної дотримуватись моральних цінностей, норм, принципів та готовність до постійного самовдосконалення. Життєві цінності у сучасному розумінні – це ідеї, норми, процеси, відносини матеріального і духовного порядку, гідність особистості і її

вчинків, моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя. Педагогу – вихователю слід пам'ятати про цілеспрямоване засвоєння та послідовного впровадження в життєдіяльність загальнолюдських духовно-моральних цінностей; гуманності; ідеї миру; патріотизму, а також формування в них таких якостей, як совість, чесність, справедливість, порядність.

3. Активізація роботи з батьківською громадськістю завдяки впровадженню активних форм взаємодії та пропагуванню кращих педагогічних ідей та організації батьківської педагогічної освіти. Слід звернути увагу на особливу виховну роль родини в формуванні особистості учня, на визначення в середині сімейних соціально-психологічних чинників, що мають виховне значення та активізацію педагогічної освіти переглянути і доповнити методичний супровід цього напрямку роботи та активно впроваджувати батьківський лекторій, всеобуч, індивідуальні активні форми роботи з сім'єю.

4. Активізація громадянської позиції школярів, замінити культурно-споживацький і рекреативний типи дозвілля учнівської молоді, які реалізуються у вигляді розваги, видовища та задоволення потреб спілкування у неформальних групах, поширення способу проведення дозвілля у інформаційному просторі Інтернету. Ефективність формування активної громадянської позиції школярів значним чином залежить від застосування інноваційних педагогічних технологій у позакласній виховній роботі, а саме розробки і реалізації технології проектної діяльності, до якої залучаються не тільки учні, батьки та вчителі, а й громадськість – представники державних органів влади та місцевого самоврядування, правоохоронних органів, громадських організацій, засобів масової інформації, культурно-освітніх закладів тощо.

Слід звернути увагу на продовження активної методичної діяльності спрямованої на: методичний супровід виховного простору; оволодіння новою системою педагогічних знань про виховання; удосконалення форм і методів методичної діяльності; збагачення педагогічного досвіду, пропагування кращих педагогічних ідей, інновацій. Тут допоможе майстерня класних керівників (педагогів-організаторів). Алгоритм побудови занять нескладний. Ведучий педагог «майстер» показує певний процес і

відображає його на практиці. Потім учасники намагаються відтворити засвоєний матеріал у власній практичній діяльності. «Майстер» і колеги присутні на занятті. Далі йде самоаналіз, аналіз, а й можливо корекція.

Особливу увагу слід звернути на організацію позаурочної виховної роботи. Школа – це життєвий простір дитини; тут вона не просто готується до життя, а живе, тому соціально-психологічна робота планується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями. Результати процесу навчання та виховання є різними і залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їхнього ставлення до навколишнього світу, виховних впливів, однолітків, батьків, педагогів тощо.

Література:

1. Антонова О. Є., Дубасенюк О. А. Технологія вивчення основ теорії і методики виховання у вищих педагогічних закладах освіти. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. С. 47–78.
2. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») : Постанова КМУ із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №576 (576-96-п) від 29.05.96) від 3 листопада 1993 р. №896.
3. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
5. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. : підручник. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
6. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. Ч. II. Практична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. Київ, 2016. 193 с.

1.2 Психологічна корекція індивідуально-типологічних особливостей підлітків та їх проявів

Н. В. Волинець, В. В. Вандоляк

Особистість кожної людини наділена тільки їй властивим поєднанням психологічних рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність, що становлять своєрідність людини, її відмінність від інших людей. Індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, звичках, переважаючих інтересах, в якостях пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), в здібностях, індивідуальному стилі діяльності тощо. Індивідуально-типологічні особливості особистості – це такі її властивості та якості, що характеризують її як неповторну та індивідуальну як з боку характерологічних відмінностей (характер, темперамент), так і з точки зору особливостей її індивідуальних проявів (пам'ять, увага, мислення, здібності).

Підлітковий період є сенситивним для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основними потребами підліткового віку стають потреба у самовираженні, потреба уміти щось робити, потреба щось значити для інших, потреба рівноправного спілкування з дорослими, посилення статевої ідентифікації. Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки, а також зростання незадоволеності собою. Саме в цей період психічного розвитку особистості формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

Особистість кожної людини наділена тільки їй властивим поєднанням психологічних рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність, що становлять своєрідність людини, її відмінність від інших людей. Індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, звичках, переважаючих інтересах,

в якостях пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), в здібностях, індивідуальному стилі діяльності тощо [1].

Особливості підліткового віку (почуття особистісної індивідуальності, визнання особистістю самої себе, потреба у самоствердженні, рівноправному та довірливому спілкуванні з однолітками і дорослими, позитивні зрушення, властиві психічному розвитку підлітка тощо) в радянській психології та педагогіці висвітлювалися у працях Л. Виготського, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Кона, Л. Лебединської, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна та ін. Типові для підліткового віку психологічні реакції, які виникають при взаємодії з навколишнім середовищем описано у працях В. Ковальова та О. Личко. Закономірності становлення особистості представлено у працях С. Максименка, М. Папучі, І. Пасічника; самосвідомості в підлітковому віці – В. Мухіної; проблеми та особливості соціальної ситуації у період підлітковості та здійснення спільної діяльності дитини з дорослим як чинника розвитку особистості – Б. Ананьєва, Я. Гошовського, М. Боришевського, Д. Ельконіна, В. Павелків, І. Кона, О. Леонтьєва, Д. Фельдштейна, Н. Жигайло, Ю. Куряти та ін.; самоідентифікації як компоненту ідентичності в онтогенезі – Л. Божович, Л. Виготського, П. Гнатенка, Е. Еріксона, С. Максименка, П. Павленка; особливості ідентифікації осіб із різними соціальними суб'єктами – Г. Дилігенського, П. Горностай, А. Коваленко; психологічна структура Я-образу та Я-концепції особистості – Р. Бернса, М. Боришевського, У. Джемса, В. Мухіної, Т. Титаренко.

Ендопсихічне (біологічне) як підструктура особистості виражає внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, немов би внутрішній механізм людської особистості, що ототожнюється з нервово-психічною організацією людини. Екзопсихічне (соціальне) визначається ставленням людини до зовнішнього середовища, до чого особистість належить. Ендопсихічне включає в себе такі риси, як сприйнятливність, особливості пам'яті, мислення та уяви, здатність до вольового зусилля, імпульсивність тощо, а екзопсихічне – систему відносин людини та її досвід, тобто інтереси, схильності, ідеали, переважаючі почуття, сформовані знання тощо. Біологічне, входячи в особистість людини, стає соціальним [2].

Природні органічні сторони та риси існують у структурі індивідуальності людської особистості як соціально зумовлені її елементи. Природне (анатомічні, фізіологічні та інші якості) і соціальне утворюють єдність і не можуть бути механічно протиставлені одне одному, як самостійні підструктури особистості [3].

Структуру особистості складають характер, темперамент і здібності. Коли говорять про темперамент, то мають на увазі багато психічних розходжень між людьми – розходження по глибині, інтенсивності, стійкості емоцій, емоційної вразливості, темпу, енергійності дій та інші динамічні, індивідуально-стійкі особливості психічного життя, поведінки і діяльності. Проте, темперамент і на сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою. Однак при усьому різноманітті підходів до проблеми, вчені і практики визнають, що темперамент – є біологічним фундаментом, на якому формується особистість як соціальна істота [4].

До властивостей темпераменту відносяться індивідуальні особливості, що:

регулюють динаміку психічної діяльності в цілому;

характеризують особливості динаміки окремих психічних процесів;

мають стійкий і постійний характер і зберігаються в розвитку протягом тривалого відрізка часу;

знаходяться в строго закономірному співвідношенні, що характеризує тип темпераменту;

однозначно обумовлені загальним типом нервової системи [5].

Особливе значення в структурі темпераменту має загальна психічна активність індивіда. Зміст психічної активності полягає в прагненні особистості до самовираження, ефективному освоєнню і перетворенню зовнішньої дійсності; звичайно при цьому напрямок, якість і рівень реалізації цих тенденцій визначається іншими особливостями особистості: її інтелектуальними і характерологічними особливостями, комплексом її відносин і мотивів. Ступінь активності поширюється від млявості, інертності і пасивного споглядання на одному полюсі до вищого ступеня

енергії, могутньої стрімкості дій і постійного підйому – на іншому [6].

До групи якостей, що складають перший компонент темпераменту, упритул примикає група якостей, що складають другий – руховий, або моторний компонент, що веде роль у якому грають якості, зв'язані з функцією рухового (і спеціального мовного апарата). Серед динамічних якостей рухового компонента варто виділити такі, як швидкість, сила, різкість, ритм, амплітуда і ряд інших ознак м'язового руху. Сукупність особливостей м'язової і мовної моторики складає ту грань темпераменту, що легше інших піддається спостереженню й оцінці і тому часто є основою для судження про темперамент їхнього носія.

Одним із основних компонентів темпераменту є «емоційність», що представляє собою великий комплекс властивостей і якостей, що характеризують особливості виникнення, протікання і припинення різноманітних почуттів, афектів і настроїв. У порівнянні з іншими складовими частинами темпераменту цей компонент найбільш складний і володіє розгалуженою власною структурою. Як основні характеристики «емоційності» виділяють вразливість. Імпульсивність і емоційну лабільність. Вразливість виражає афективну сприйнятливність суб'єкта, чуйність його до емоційних впливів, здатність його знайти ґрунт для емоційної реакції там, де для інших такого ґрунту не існує. Терміном «імпульсивність» позначається швидкість, з яким емоція стає спонукальною силою вчинків і дій без їхнього попереднього обмірковування і свідомого рішення виконати їх. Під емоційною лабільністю звичайно приймається швидкість, з яким припиняється даний емоційний стан або відбувається зміна одного переживання іншим [7].

Основні компоненти темпераменту утворюють в актах людської поведінки та своєрідна єдність спонукування, дії і переживання, що дозволяє говорити про цілісність проявів темпераменту і дає можливість відносно чітко обмежити темперамент від інших психічних утворень особистості – її спрямованості, характеру, здібностей тощо.

Характер – це індивідуальне сполучення істотних властивостей особистості, що виражають відношення людини до дійсності і виявляються в його поведженні, у його вчинках. У

буквальному перекладі з грецької характер означає карбування, відбиток. У психології під характером розуміють сукупність індивідуально-своєрідних психічних властивостей, що виявляються в особистості в типових умовах і виражаються у властивих їй способах діяльності в подібних умовах. Характер взаємозалежний з іншими сторонами особистості, зокрема з темпераментом і здібностями. Характер, як і темперамент, є досить стійким і малозмінюваним [8].

У спілкуванні з людьми характер людини виявляється в манері поведінки, у способах реагування на дії і вчинки людей. Манера спілкування може бути більш-менш делікатною, тактовною чи безцеремонною, ввічливою чи грубою. Характер на відміну від темпераменту обумовлений не стільки властивостями нервової системи, скільки культурою людини, його вихованням [9].

Існує поділ рис особистості людини на мотиваційні й інструментальні. Мотиваційні спонукують, направляють діяльність, підтримують її, а інструментальні додають їй визначений стиль. Характер можна віднести до числа інструментальних особистісних властивостей. Від нього більше залежить не зміст, а манера виконання діяльності. Правда, як було сказано, характер може виявлятися й у виборі мети дії. Однак, коли ціль визначена, характер виступає більше у своїй інструментальній ролі, тобто як засіб досягнення поставленої мети [10].

Існують основні риси особистості, що входять до складу характеру людини. По-перше, це ті властивості особистості, що визначають вчинки людини у виборі цілей діяльності (більш-менш важких). Тут як певні характерологічні риси можуть проявитися раціональність, ощадливість чи протилежні їм якості. По-друге, у структуру характеру включені риси, що відносяться до дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей: наполегливість, цілеспрямованість, послідовність і інші, а також альтернативні їм (як свідчення відсутності характеру). У цьому плані характер зближається не тільки з темпераментом, але і з волею людини. По-третє, до складу характеру входить чисто інструментальні риси, безпосередньо зв'язані з темпераментом: екстраверсія – інтроверсія, спокій – тривожність, стриманість – імпульсивність, переключуваність – ригідність тощо, і своєрідне сполучення всіх

цих рис характеру в однієї людини дозволяє віднести його до визначеного типу [10].

Підлітковий період – сенситивний для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основними потребами підліткового віку є:

- 1) потреба у самовираженні;
- 2) потреба уміти щось робити;
- 3) потреба щось значити для інших;
- 4) потреба рівноправного спілкування з дорослими;
- 5) посилення статевої ідентифікації.

Підлітковий вік є важливим етапом соціального розвитку, у межах якого відбувається становлення його спонукальної сфери. На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці чинники суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень [11].

Підлітковий вік є періодом особливо плідним для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Матеріал, який засвоюють діти у школі, вимагає вищого, ніж у молодших школярів, рівня навчально-пізнавальної і мисленевої діяльності, водночас він спрямований на розвиток цієї діяльності. Учні повинні оволодіти системою наукових понять математики, фізики, хімії. Саме ці предмети потребують нових способів засвоєння знань і спрямовані на розвиток теоретичного, тобто формального, рефлексивного (предметом аналізу є власна інтелектуальна операція) мислення. Формальні операції виникають на основі конкретних. Характерною їх особливістю є відмежування форми знання від його змісту. Це означає, що підліток оперує причинно-наслідковими зв'язками незалежно від конкретного змісту завдання. Загалом, здійснення формальних операцій у процесі

пізнання свідчить про розвиток форм логічного мислення. На стадії формальних операцій підліток здатний відкривати закономірності і систематично досліджувати чинники, які зумовлюють певну подію. У цьому віці виникає прагнення будувати життєві плани, що потребує гіпотетико-дедуктивного мислення, для якого властиві формальні операції. Важливою ознакою абстрактного мислення є використання понять, що забезпечує усвідомлення особливостей перебігу думки у процесі власної пізнавальної активності [12].

Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язування пізнавальних завдань. На відміну від молодшого школяра він починає аналіз завдань зі з'ясування можливих відношень у наявних даних, висуває різні припущення про їх зв'язок, а потім перевіряє їх. У підлітка розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування мисленневих завдань. Мислення на рівні формальних операцій передбачає вміння формулювати, перевіряти та оцінювати гіпотези, маніпулювати не тільки відомими фактами, які можна перевірити, а й думками, які суперечать наявним знанням. Це розвиває здатність підлітків планувати і передбачати. Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здатностей: врахування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язку проблеми; продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу; об'єднання і розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом [13].

На основі розвитку пізнавальних процесів активно розвиваються у підлітковому віці монологічне, діалогічне і писемне мовлення. Від уміння переказувати невеликий твір, уривок тексту діти переходять до здатності самостійно готувати усний виступ, міркувати, висловлювати думки, аргументувати їх. Вони не тільки здійснюють письмовий переказ тексту, а й самостійно пишуть твори на задану чи довільну тему. Мовленнєвий розвиток підлітків пов'язаний з поєднанням і взаємопроникненням мислення та мовлення. Молодші підлітки вже складають план усного, писемного тексту, старші – план виступу і дотримуються його, їх мовлення стає контрольованим і регульованим. В деяких значущих ситуаціях вони особливо намагаються висловлюватися правильно і красиво. Розширюється

їх словниковий запас, удосконалюються навички оперування словом, що відкриває їм шлях до словесної творчості, багатьох зацікавлює нею [13].

Почуття дорослості стає центральним новоутворенням підліткового віку. Воно пов'язано з етичними нормами поведінки. З'являється моральний кодекс, який диктує підліткам стиль поведінки і взаємин з ровесниками. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме в підлітковому віці. Інтелектуальні зміни дозволяють розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на поведінку підлітка. Розвиток ціннісних орієнтацій підлітка характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації починають складатися в складну і стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції.

Підлітковий період є сенситивним для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основними потребами підліткового віку є: потреба у самовираженні, потреба уміти щось робити, потреба щось значити для інших, потреба рівноправного спілкування з дорослими, посилення статевої ідентифікації. Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги. До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими. Основним критерієм оцінки себе стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо

залежать від міри включеності школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими.

З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації. На першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Підлітки прямо наслідують ровесників і старших. Це означає, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною. З настанням другої стадії у підлітків загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їх самооцінкам. Значно диференційованішою є їхня мотивація вчинків.

На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складова частина самовиховання, а мотивація вчинків постає як регулятор поведінки і діяльності особистості. Підлітки намагаються вже аргументувати свої вчинки, передбачати наслідки прийнятих рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про участь у формуванні мотиву блоку «внутрішнього фільтру» – своєї внутрішньої позиції. Це знижує імпульсивність дій і вчинків, особливо старших підлітків.

Самооцінка в мотивації поведінки набуває більшого значення, ніж оцінка оточення. Наявність ідеалів, самооцінок, засвоєних норм і правил суспільної поведінки засвідчує значний розвиток особистості підлітків, формування у них «внутрішнього плану» (намір, позиція, спрямованість особистості), який є суттєвим чинником мотивації та організації їх поведінки. Однак цей «внутрішній план» ще не організований у цілісну систему, недостатньо стійкий і узагальнений. У зв'язку з цим часто змінюваними і неконкретними є ідеали підлітка (якийсь час йому подобається один герой, дещо пізніше – інший, наділений майже протилежними якостями). Він весь час відчуває дефіцит підтримки іншими людьми його вимог до себе. За її відсутності мотиви його поведінки і сама поведінка часто змінюються. Особливо гостро переживає підліток невідповідність між своїми цілями і можливостями. Високий рівень домагань нерідко спричинює

невдачі у здійсненні задуманого, оскільки він береться за справи, до яких ще не готовий [14].

Старші підлітки більше прагнуть утвердитися у власній думці, ніж у думці інших. І мотиви своєї поведінки вони формують передусім на основі власної думки. Цим зумовлена яскраво виражена, іноді надмірна їх упертість. Більшості підлітків, як свідчать дослідження російського психолога Д. Фельштейна, властива індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, крізь призму своїх інтересів. Пік індивідуалістичної спрямованості припадає на середній підлітковий вік, а на наступному віковому етапі індивідуалістична спрямованість їх поведінки вже не є такою виразною. Дівчаток з гуманістичним спрямуванням набагато більше, ніж хлопчиків, що зумовлене виробленими суспільством для жінок і чоловіків соціальними ролями. Від жінки воно очікує дисциплінованості, старанності, здатності співчувати, поділяти чужі погляди. Вона повинна бути доброзичливою, терплячою, вміти прощати і поступатись, що відповідає гуманістичній спрямованості особистості. Роль чоловіка вимагає мужньої, активної, самостійної та агресивної поведінки, більшої незалежності вчинків і суджень, що свідчить про індивідуалістичну спрямованість [13].

На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці чинники суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень [14].

Підлітковий віковий період особливо плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Матеріал, який засвоюють діти у школі, вимагає вищого, ніж у молодших

школярів, рівня навчально-пізнавальної і мисленнєвої діяльності, водночас, він спрямований на розвиток цієї діяльності. Учні повинні оволодіти системою наукових понять математики, фізики, хімії. Саме ці предмети потребують нових способів засвоєння знань і спрямовані на розвиток теоретичного, тобто формального, рефлексивного (предметом аналізу якого є власна інтелектуальна операція) мислення. Інтелектуальний розвиток підлітків включає: більш ефективне використання таких механізмів обробки інформації, як збереження її в пам'яті, перенесення в іншу ситуацію; формування складніших стратегій для різних типів розв'язування інтелектуальних, мисленнєвих завдань; ефективніші способи отримання інформації та її збереження у символічній формі; розвиток виконавчих функцій більш високого порядку (метафункцій), зокрема планування, прийняття рішень; значно вища гнучкість у виборі методів реалізації усіх функцій із широкої бази сценаріїв. Самостійність мислення підлітка реалізується в умінні самостійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу поведінки. Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо він не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи.

Мовленнєвий розвиток підлітків пов'язаний з поєднанням і взаємопроникненням мислення та мовлення. Молодші підлітки вже складають план усного, писемного тексту, старші – план виступу і дотримуються його. Їхнє мовлення стає контрольованим і регульованим. В деяких значущих ситуаціях вони особливо намагаються висловлюватися правильно і красиво. Розширюється їх словниковий запас, удосконалюються навички оперування словом, що відкриває їм шлях до словесної творчості, багатьох зацікавлює нею.

Отже, у підлітковому віці розвиваються словесно-логічне мислення, монологічне, діалогічне і писемне мовлення, відбуваються процеси становлення доволі повільно пізнавальних процесів, вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності, виникають стійкі пізнавальні процеси.

Для проведення емпіричного дослідження проявів індивідуально-типологічних особливостей підлітків було використано: методику К. Леонгарда – Г. Шмішека «Виявлення

акцентуації характеру у підлітків», методику Т. Пашукової, А. Допіри «Дослідження розумових здібностей» та методику А. Зверькова та С. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції». Дослідження проводилося протягом березня-квітня 2018 року на базі Хмельницького НВК №2 (м. Хмельницький). В експерименті брали участь учні восьмих класів від 13 до 15 років у кількості 42 особи з них: 18 дівчат і 24 хлопців.

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що найбільш розповсюдженими вираженими (загостреними; показник більше 19 балів) акцентуаціями серед досліджуваних підлітків спостерігається:

Гіпертимний тип виявлено у 32 (76,2%) осіб – це може бути пов'язано із особливістю підліткового періоду, коли підлітки прагнуть самостійності (автономності) та коли вони не відчують дистанцію у відношенні з іншими; вони скрізь вносять багато шуму, люблять компанії ровесників, прагнуть ними керувати. Це люди з завищеною самооцінкою, веселі, легковажні, поверхневі і разом з тим ділові, винахідливі, чудові співрозмовники – люди, що вміють розважати інших, енергійні, діяльні, ініціативні. Велике прагнення до самостійності може стати джерелом конфліктів. Для них характерними є спалахи гніву, дратівливості, особливо, коли вони зустрічають сильну протидію. Схильні до аморальних вчинків, підвищеної дратівливості. Відчують недостатньо серйозне відношення до своїх обов'язків. Важко переносять умови жорсткої дисципліни, монотонну діяльність, вимушену самотність. У навчальному процесі усе це має прояв у вигляді непосидючості та нестриманості.

Тривожний тип виявлено у 8 (19%) осіб – знижений фон настрою, присутні страхи за себе, близьких, боязкість, невпевненість в собі, крайня нерішучість, тривале переживання невдачі, сумнів у своїх діях. У навчальному процесі ця акцентуація може проявлятися у вигляді страхів, невпевненості у власних знаннях, правильності виконання вправ, дій тощо.

Емотивний тип (виявлено у 22 (52,4%) осіб) – для цієї акцентуації характерні емоційність, чуттєвість, тривожність, балакучість, боязливість, глибокі реакції в області тонких почуттів. Найбільш виражена їх риса – гуманність, співпереживання іншим

людям чи тваринам, м'якосердість, вони радіють чужим успіхам. Вразливі, будь-які життєві ситуації сприймають серйозніше чим інші люди. Підлітки гостро реагують на сцени з кінофільмів, де комусь загрожує небезпека, сцена насилля може викликати в них сильне потрясіння, яке довго не забувається і може порушити сон.

У взаємодії з емотивним підлітком особливу важливість має емоційна щирість, чуттєвість та емоційна чуйність педагога. В силу того, що потреба у співчутті та співпереживанні в них є актуалізованим та яскраво вираженим, відповідна емпатійна поведінка педагога є доречною. Як правило, прояв педагогом емпатії веде до швидкого встановлення позитивних та щирих відносин з емотивною особистістю. Однак, необхідно враховувати надзвичайну емоційну чуттєвість емотивних акцентуантів, та, унаслідок цього, високу мінливість їх настрою. Нещирість, а тим більш байдужість та черствість, емотивні особистості відчувають дуже тонко та швидко реагують на це зміною ставлення та поведінки.

Саме ці підлітки найбільш чуттєві до того, що «їх не розуміють», саме вони найбільш гостро реагують на різні «проколи» у педагогічному спілкуванні. Цей факт є тривожним ще й тому, що значна кількість підлітків – делінквентів, як показують дослідження, проходять через емоційну депривацію. Але емоційна депривація сама по собі часто може бути одним з пускових механізмів делінквентності. Для емотивних ж підлітків емоційна депривація може мати особливо негативні наслідки. Та навпаки, наявність емоційного контакту з таким підлітком може дати надзвичайно позитивні результати [9].

Циклотимний тип виявлено у 36 (85,7%) осіб – ця акцентуація також характерна для підліткового віку: вона характеризується зміною гіпертимних і дистимічних станів («гормональна буря»). При цьому такі зміни не виняткові та не випадкові. Для них властиві зміни настрою, а також залежність від зовнішніх подій. Радісні події викликають у них потребу у діяльності, підвищену балакучість, сумні – пригнічений настрій, сповільненість реакцій і мислення, окрім цього, часто змінюється манера їх спілкування з оточуючими людьми.

Демонстративний тип виявлено у 8 (19%) осіб – характеризується підвищеною схильністю до витіснення,

демонстративністю поведінки, жвавостю, рухливістю, легкістю у встановленні контактів. Схильний до фантазування, брехливості та нещирості, що спрямовані на прикрашення власної персони, до авантюризму, артистизму. Ним керує прагнення до лідерства, потреба у визнанні, жадає постійної уваги до власної персони, потяг до влади, схвалення, перспектива бути непоміченим пригнічує його.

Демонстративний тип демонструє високу пристосованість до людей, емоційну лабільність (легку зміну настроїв) при відсутності дійсно глибоких почуттів, схильність до інтриг (при зовнішній м'якості манери спілкування). Помітний безмежний егоцентризм, прагнення схвалення, співчуття, визнання, подиву. Як правило, похвала інших у його присутності викликає у нього особливо неприємні відчуття – він цього не виносить.

Прагнення до компаній зазвичай пов'язане з потребою відчувати себе лідером, зайняти виняткове положення. Самооцінка дуже далека від об'єктивності. Може драгувати своєю самовпевненістю, сам систематично провокує конфлікти, але при цьому активно захищається. Володіючи патологічною здатністю до витіснення, він може повністю забути про те, про що не бажає знати. Це розслаблює його і він починає брехати. Зазвичай обманує з невинним виразом обличчя, оскільки те, що він говорить у даний момент для нього є правдою: внутрішньо він не усвідомлює свій обман чи усвідомлює неглибоко, без помітних впливів сумніня. Такий підліток здатен зацікавити інших неординарністю мислення і вчинків.

Щодо акцентуацій, які є нечітко вираженими (показник нижче 20 балів), то тут отримано такі результати: демонстративність виявлено у 8 (19%) осіб, застрягаючий тип – у 22 (52,4%) осіб, педантичний тип – у 2 (4,8%) осіб, збудливий тип – у 32 (76,2 %) осіб, гіпертимний тип – у 32 (76,2 %) осіб, дистимічний тип – у 5 (12%) осіб, тривожний тип – у 8 (19%) осіб, екзальтований тип – у 27 (64,3%) осіб, емотивний тип – у 22 (52,4%) осіб, циклотимний тип – у 36 (85,7%) осіб.

Отже, перший етап експериментального дослідження за допомогою опитувальника К. Леонгарда – Г. Шмішека «Виявлення акцентуацій характеру у підлітків», дали змогу

встановити наявність загострених та прихованих акцентуацій характеру у досліджуваних нами учнів-підлітків.

Дослідження вольової саморегуляції підлітків проводилося за допомогою методики А. Зверкова та Є. Ейдмана. Ця методика є апробованою та надійною у практиці сучасної психології і дає змогу встановити загальні рівні вольової саморегуляції, наполегливості та самоконтролю досліджуваних підлітків з метою виявлення впливу вольових якостей на навчальний процес.

За результатами тестування за методикою дослідження вольової саморегуляції у досліджуваних підлітків виявлено:

1) 25 (59,5 %) осіб з високим рівнем, 13 (31,0 %) осіб середнім рівнем та 4 (9,5%) осіб з низьким рівнем загальної вольової саморегуляції;

2) 27 (64,3%) осіб з високим рівнем, 12 (28,6 %) осіб середнім рівнем та 3 (7,1 %) осіб з низьким рівнем наполегливості;

3) 23 (54,8%) осіб з високим рівнем, 16 (38,1%) осіб середнім рівнем та 3 (7,1 %) осіб з низьким рівнем самоконтролю.

Аналіз результатів дослідження за даною методикою свідчить про недостатню спроможність опанування довільної саморегуляції, наполегливості та самоконтролю в досліджуваних осіб обох груп, про що свідчать показники трьох шкал. Отримані результати переконливо свідчать про можливу наявність в підлітків таких характерних рис, як: емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, занижений фон активності та працездатності, імпульсивність, спонтанність, які, у свою чергу, можуть негативно вплинути на процес навчальної діяльності.

Особистість, якій властиві дані риси, може не усвідомлювати або не припускати власної спроможності щодо успішності у навчанні у силу власної невпевненості, вразливості, що має відображення у її оцінці як власних можливостей, тому, відповідно, і не вважає за потрібне виявляти будь-яку вольову активність для того, щоб підвищити власний рівень працездатності.

Зважаючи на вище наведене, існує необхідність підвищення загального рівня вольової саморегуляції, наполегливості та самоконтролю у досліджуваних підлітків за допомогою корекційно-профілактичної тренінгової програми.

За результатами тестування за методикою дослідження рівня розвитку розумових здібностей (інт. Т. Пашукової, А. Допіри, Г. Д'яконова) у групі досліджуваних підлітків виявлено: 4 (9,5 %) особи з високим рівнем, 2 (4,8 %) особи з вищим за середній рівнем, 16 (38,1 %) осіб з середнім рівнем, 12 (28,6 %) осіб з нижчим за середній рівнем та 8 (19 %) осіб з низьким рівнем розвитку розумових здібностей.

Необхідно зазначити, що вольові якості та розумові здібності є важливими компонентами особистості підлітка, адже вони є не останніми у процесі здобуття знань та мають значний вплив на навчальний процес. Після проведеного констатувального експерименту необхідно проаналізувати особливості взаємовпливу розумових здібностей та вольових якостей підлітків. З метою вирішення даної проблеми, існує необхідність встановити взаємозв'язок між розумовими здібностями та вольовими якостями, а саме: взаємовплив одного явища на інше.

Відповідно до завдань дипломної роботи магістра, для перевірки зв'язку між досліджуваними явищами були використані статистичні методи, що застосовуються при обробці матеріалів психологічних досліджень. А саме, розраховано t-критерій Пірсона – коефіцієнт кореляції Пірсона за допомогою статистичної комп'ютерної програми SPSS 17.0 (абревіатура англ. «Statistical Package for the Social Sciences», «статистичний пакет для соціальних наук» – комп'ютерна програма для статистичної обробки даних).

Метою обробки результатів констатувального експерименту є отримання із кількісних даних, одержаних під час тестування, інформації про міру взаємозв'язку досліджуваних характеристик. Таким чином, результати статистичної обробки даних за допомогою кореляції Пірсона представлений у таблиці 1.2.1.

За результатами дослідження виявлено двосторонню позитивну кореляцію між вольовою саморегуляцією та розумовими здібностями. Беручи до уваги інтерпретацію значень шкальних оцінок рівня вольової саморегуляції, отриманий результат $r = 0,685$ при $p < 0,01$, свідчить про те, що наявність у людини високого рівня вольової саморегуляції є сприятливою умовою для підвищення рівня її розумових здібностей.

**Результати кореляційного аналізу за t-критерієм
Пірсона**

Матриця кореляцій					
№ з/п	Змінні	Розумові здібності	Вольова саморегуляція	Наполегливість	Самоконтроль
1	Розумові здібності	1,000	0,685	0,007	0,145
2	Вольова саморегуляція	0,685	1,000	0,152	0,171
3	Наполегливість	0,007	0,152	1,000	0,671
4	Самоконтроль	0,145	0,171	0,671	1,000

Примітка: Кореляція значуща на рівні 0,05

Те ж саме можна сказати й про прямий взаємозв'язок між такими компонентами як наполегливість та самоконтроль ($r=0,671$): чим вищою є наполегливість особистості, тим вищим є рівень її самоконтролю. Такий взаємовплив певною мірою зумовлює навчальну успішність підлітків та має суттєве відображення у процесі їхнього оволодіння необхідними знаннями та навичками.

Отримані результати переконливо свідчать про необхідність підвищення загального рівня розумових здібностей вольових якостей в досліджуваних підлітків за допомогою тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків, що мають вплив на навчальних процес. Виявлено прямі залежності між вольовою саморегуляцією та розумовими здібностями, а також між наполегливістю та самоконтролем.

Методологічну основу Тренінгової програми психокорекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків запропонований варіант короткострокової групової психокорекційної програми, основу якої складають принципи інтеграційної психології, а саме:

- 1) принцип цілісності;
- 2) принцип розвитку;
- 3) принцип обумовленості;

- 4) принцип позитивності;
- 5) принцип співвіднесення;
- 6) принцип потенційності;
- 7) принцип багатомірності істини.

Існує, як мінімум, три можливості для навчання ефективній поведінці за допомогою тренінгу (Додаток 2). Перша можливість – рефлексія конфліктів та конфронтацій, що виникають у тренінговій групі. Цей шлях, що є традиційним для групової терапії та Т-груп, ми вважаємо не підходить для реальної навчальної групи школярів, оскільки учасники тут знаходяться у ситуації примушеного обов'язкової присутності та не пов'язані терапевтичним контрактом з тренером. З іншого боку, тренер не має можливості контролювати та використовувати феномени групової динаміки: відносини у реальній групі є «непрозорими» для нього, оскільки розвиваються не «тут і тепер», а принесені ззовні.

Друга можливість – використання ситуаційних ігор. Цей спосіб може використовуватися у контексті навчального процесу, але потребує суттєвих витрат часу. Ситуаційна гра у тренінгу передбачає використання механізмів оперантного, інструментального (для безпосередньо учасників сцени) та опосередкованого (для глядачів) навчання. Спочатку учасник сцени вирішує уявну ситуацію так, як вміє, а потім отримує від групи та тренера інтенсивний зворотній зв'язок, на основі якого може коректувати свої дії до тих пір, доки не дійде успіху. Для того, щоб кожен з учасників у групі 10-15 осіб мав можливість хоча б один раз відчувати себе у ролі головного діючого персонажу, необхідно мати ресурси часу, які зазвичай відсутні у навчальному процесі школи. Окрім того, тренеру обов'язково прийдеться стикнутися з тим, що реальні відносини у навчальній групі будуть створювати для багатьох учасників ускладнення у процесі розкриття конфіденційного матеріалу перед глядачами, та у процесі щирого зворотного зв'язку.

Участь у психологічному тренінгу, що заснований на передаванні особистісно-значущого зворотного зв'язку, передбачає добровільність та високу вмотивованість учасників, що існує далеко не у всіх учнів. Примусова участь у процедурі, з надією на відкритість та щирість учасників, не є ефективною.

Третя можливість – рефлексія. Цей варіант передбачає, що учасники тренінгу знаходяться у відносній психологічній безпеці, оскільки поведінка учасника не є предметом для обговорення у групі. Інформацією, що має конфіденційний характер, учасники обмінюються у діадах або тріадах, склад яких вони можуть контролювати. Важливо відмітити, що тренер також не має доступу до цього матеріалу.

Кожен з учасників обирає для аналізу складну ситуацію, яку від реально пережив у минулому.

1. Учасник отримує завдання використовувати деякий алгоритм для роботи із власною ситуацією.

2. Він виконує інструкцію та набуває деякий досвід роботи із власним конфліктом. У низці вправ він, окрім цього, отримує досвід психологічної допомоги іншій особі перебуваючи у ролі «консультанта».

3. Він усвідомлює цей досвід та ділиться враженнями.

Послідовно виконуючи вправи тренінгу, учасники використовують запропоновані техніки для подальшого пізнання своєї ситуації.

Необхідно відмітити, що учасникам тренінгу надається не готовий рецепт поведінки у конфліктогенних ситуаціях, а «культурний» алгоритм поведінки, що допомагає їм опанувати бурхливі емоції, на які мають вплив загострені акцентуації характеру що, у свою чергу, може привести до негативного впливу на навчальний процес. Необхідно зазначити, що реакція на ситуацію може мати прояв не тільки у збудливості та роздратуванні підлітків, а й у прояві в них таких емоційних станів як сум, тривога (при загостренні емотивності), у ситуаціях, коли вони не спроможні вирішити проблему та емоційно розгублені. Тому ще раз наголошуємо на необхідності дієвої допомоги підліткам, яка полягає у формуванні в них спроможності до емоційної стійкості у сприятливих для них ситуаціях.

У традиційній практиці, що склалася, соціально-психологічний тренінг має свої традиції та етапи проведення, які починаються з процедури знайомства та інформування цілей і продовжуються вибором проблемних ситуацій, ігровими вправами, аналізом групової роботи та процедурами завершення. Кожне заняття побудоване за наступною схемою:

I. Рефлексія особистого самопочуття.

II. Вступне слово тренера.

III. Вправи та психологічні ігри, які відповідають меті цього заняття.

IV. Самозвіт учасників про роботу в групі.

V. Домашнє завдання (при необхідності).

Метою тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних особливостей підлітків є:

- формування навичок лабільного мислення;

- допомога в адекватному оцінюванні власних здібностей на схильностей;

- можливість отримання досвіду рефлексії та самоаналізу.

Завданнями тренінгу для підлітків окреслено наступні:

1. Формування в учнів навичок самоконтролю та наполегливості.

2. Формування адекватної самооцінки.

3. Зняття негативних установок щодо вирішення існуючої проблеми у навчанні.

4. Розвиток вольових якостей.

5. Розвиток почуття гумору, фантазії.

6. Формування навичок позитивного спілкування.

7. Розвиток творчого мислення.

8. Розвиток спостережливості.

9. Формування чуттєвого сприйняття.

Вправи та ігри, включені до тренінгу, були розроблені нами особисто або запозичені в інших авторів (С. Єфремцева, О. Лютова, Г. Моніна, Ю. Пахомов, Г. Солдатова, К. Фопель, Н. Цзен, Л. Шайгерова, О. Шарова) й адаптовані відповідно до мети і завдань цієї програми.

Програма розрахована на 8 занять тривалістю 1,5-2 години кожне. Програма тренінгу для старших підлітків (13-15 років) є перспективним і дієвим засобом впливу на молодих людей, їх бажання осмислювати не тільки зовнішній світ, а й внутрішній, породжує прагнення вдосконалення й самопізнання, а звідси – самовиховання. Робота в тренінговій групі: приваблива для підлітків тим, що в ній реалізуються відразу декілька важливих потреб їх віку: потреба в авторитетному дорослому, зорієнтованому на їх проблеми, та потреба в групі однолітків,

через яких відбувається процес ідентифікації свого образу. Крім того, ці заняття дають підліткам можливість відчутти себе причетними до групи людей зі схожими проблемами.

Заняття №1, 5.

Мета: ознайомлення учасників з умовами роботи тренінгової групи; інформування про особливості методів активного навчання; виявлення очікувань учасників від тренінгу; створення атмосфери безпеки як основи подальшого розвитку групи.

Хід роботи.

I. Вступне слово тренера стосується ознайомлення учасників із правилами групової тренінгової роботи. Після інформування підкреслюється, що основне завдання тренінгу – збагатити кожного учасника засобами й методами оптимального спілкування та ефективної міжособистісної взаємодії. А оволодіння ними залежить від особистої активності всіх учасників тренінгу. Потреба спілкування є однією із провідних для людини. Вміння спілкуватися – справжній дар, який потрібно в собі розвивати та вдосконалювати.

Рефлексія особистого почуття.

Вправи.

Гра «Твоє ім'я».

Вправа «Асоціації».

Вправа «Відвертість».

Висновок, який роблять підлітки самі або за допомогою тренера, приблизно такий: наша самооцінка не завжди співпадає з оцінкою інших, тому що ми міркуємо про себе відносно власних думок і переживань, а оточуючі сприймають лише наші вчинки.

IV. Звіт учасників тренінгу.

V. Домашнє завдання.

Заняття №2, 6.

Мета: формування в учасників навичок самоконтролю.

I. Рефлексія самопочуття.

II. Багато психічних проявів непідвладні вольовому контролю, тобто протікають автоматично. Техніки довільної регуляції психічних функцій (м'язова релаксація, аутогенне тренування), що вперше застосовувались медиками в клінічній практиці, сьогодні активно використовуються з метою мобілізації

резервів здорового організму. Вони дозволяють регулювати рівень бадьорості, управляти процесами відновлення сил. В основі більшості прийомів саморегуляції лежить вміння розслабляти м'язи тіла. Глибоке м'язове розслаблення робить організм більш пластичним і чутливим до мисленневих самонаказів. Воно є ефективним засобом відновлення фізичних сил та душевної рівноваги.

III. Релаксаційний тренінг.

Мета: формування вміння розслабитися та мобілізуватися в потрібний момент. Дає можливість оволодіти технікою самоконтролю. При виконанні вправ можливе використання магнітофонного запису, або користування спеціальними інструкціями, які промовляються спокійним тоном.

Вправа «Машина часу».

Вправа «Перебіг асоціацій».

Вправа «Синестезія».

Заняття закінчується грою «Групова картина».

Рефлексія. Які відчуття від групової роботи (запис у щоденнику) (Додаток Ж).

Заняття № 3, 7.

Мета: розвиток здатності до прогнозування наслідків своїх дій.

I. Рефлексія самопочуття.

II. Вступне слово тренера про роль відповідальності у навчальному процесі

III. Релаксаційний тренінг.

Вправа «Слон, мисливець, жирафа» направлена на активізацію усіх учасників тренінгової групи та на створення приємної атмосфери. Тривалість – 5 хвилин.

Вправа «Перспектива» полягає у формуванні позитивного ставлення до змін, а також у навчанні учнів творчо вирішувати проблеми. Тривалість вправи – 30 хвилин.

Вправа «Моя уява» має за мету активізувати учасників групи, змінити вид діяльності, сприяти розвитку творчої уяви. Тривалість вправи – 5 хвилин.

Заключна вправа під назвою «Тільки від мене залежить...» направлена на усвідомлення учнями власної відповідальності у питаннях що пов'язані із навчальною діяльністю та нестандартних

ситуацій, а також обговорення цієї проблеми між собою. Учасники по колу продовжують речення. Тривалість – 10-15 хвилин.

Рефлексія. Які відчуття від групової роботи (запис у щоденнику).

Заняття № 4, 8.

Мета: розвиток гнучкості мислення підлітків

I. Рефлексія самопочуття.

II. Вступне слово тренера

III. Релаксаційний тренінг.

Вправа «Шматочки і кубики» дає змогу висунути новаторську ідею шляхом відбору характерних ознак.

Вправа «Бульбашки думок» полягає у складанні схеми думок, бажано графічно, при цьому дозволяється вільний вибір асоціацій і фіксується все, що спадає на думку, потім визначаються їх взаємозв'язок та нові ідеї.

Вправа «Скампер» ґрунтується на складанні переліку питань та маніпуляцій з ними. При цьому відбувається генерування нових, альтернативних ідей.

Заняття закінчується грою «Скринька ідей» ґрунтується на морфологічному аналізі і спрямована на об'єднання у блоки параметрів завдання та засобів їх опису.

Рефлексія. Які відчуття від групової роботи (запис у щоденнику).

Під час підсумків тренінгу необхідно проаналізувати з учнями основні моменти роботи під час занять. Існує необхідність зробити загальні висновки щодо власних очікувань від тренінгу. Тривалість – 10-15 хвилин.

Отже, індивідуально-типологічні особливості підлітків, а також усвідомлення ними та розвиток власних розумових здібностей та вольових якостей не виникають на порожньому місці, вони формуються та основу їх формування складає умови життєдіяльності та розвиток окремих індивідуальних особливостей особистості. Для підвищення їхнього загального рівня і також необхідно проводити психологічні тренінги та корекційно-розвивальні методики у вільний від занять час.

Широкий спектр впливу на внутрішній світ учасників тренінгу призводить до передбачуваних внутрішніх і зовнішніх змін у таких індивідуально-типологічних особливостях як вольові

якості та розумові здібності. Вже було зазначено, що такі індивідуально-типологічні особливості як акцентуації характеру підлітків є вродженими та не піддаються змінам за допомогою формувальних заходів, а також протягом життя, то основною задачею даного експерименту була спроба прослідкувати вплив психологічних засобів на підвищення загального рівня вольової саморегуляції та розумових здібностей підлітків шляхом дослідження психокорекційних можливостей методу соціально-психологічного тренінгу.

Сутність констатувального експерименту другого порядку полягає у проведенні повторного тестування з метою перевірки ефективності тренінгової програми, тобто у перевірці поставленої на початку дослідження гіпотези (індивідуально-типологічні особливості підлітка (вольові якості, розумові здібності) можуть бути покращені за допомогою корекційно-розвивальної тренінгової програми).

Порівняльні дані результатів дослідження загального рівня вольових якостей підлітків – учасників формувального експерименту представлені у таблиці 1.2.2.

Таблиця 1.2.2

Результати дослідження динаміки позитивних змін загального рівня вольових якостей досліджуваних підлітків після тренінгу

Шкали	Рівні	Результати дослідження, осіб (%)		
		До тренінгу	Після тренінгу	Динаміка змін
Загальний рівень вольової саморегуляції	Високий	25 (59,5%)	29 (69%)	+4 (9,5%)
	Середній	13 (31,0%)	12 (28,6%)	-1 (2,4%)
	Низький	4 (9,5%)	1 (2,4%)	-3 (7,1%)
Наполегливість	Високий	27 (64,3%)	33 (78,6%)	+6 (14,3%)
	Середній	12 (28,6%)	9 (21,4%)	-3 (7,2%)
	Низький	3 (7,1%)	0	-3 (7,1%)
Самоконтроль	Високий	23 (54,8%)	28 (66,7%)	+5 (11,9%)
	Середній	16 (38,1%)	13 (30,9%)	-3 (7,2%)
	Низький	3 (7,1%)	1 (2,4%)	-2 (4,7%)

Аналізуючи отримані результати після впровадження тренінгової програми психологічної корекції та розвитку вольових

якостей досліджуваних підлітків, необхідно зауважити на позитивних змінах, які відбулися після проведення тренінгу, а саме виявлено:

1) збільшення кількості осіб з високим рівнем вольової саморегуляції на 9,5% з 59,5 до 69% осіб;

2) зменшення кількості осіб з середнім рівнем вольової саморегуляції на 2,4% з 31 до 28,6% осіб;

3) зменшення кількості осіб із низьким рівнем вольової саморегуляції на 7,1% з 9,5 до 2,4% осіб;

4) збільшення кількості осіб з високим рівнем наполегливості на 14,3% з 64,3 до 78,6% осіб;

5) зменшення кількості осіб з середнім рівнем наполегливості на 7,2% з 28,6 до 21,4% осіб;

6) зменшення кількості осіб з низьким рівнем наполегливості на 7,1% з 7,1 до 0% осіб;

7) збільшення кількості осіб з високим рівнем самоконтролю на 11,9% з 54,8 до 66,7% осіб;

8) зменшення кількості осіб з середнім рівнем самоконтролю на 7,2% з 38,1 до 30,9% осіб;

9) зменшення кількості осіб з низьким рівнем самоконтролю на 4,7% з 7,1 до 2,4% осіб.

Отримані результати після впровадження тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних особливостей підлітків представлено у таблиці 1.2.3.

Таблиця 1.2.3

Результати дослідження динаміки позитивних змін загального рівня розумових здібностей підлітків до та після тренінгу

Загальний рівень розумових здібностей	Результати дослідження, осіб (%)		
	До тренінгу	Після тренінгу	Динаміка змін
Високий	4 (9,5 %)	6 (14,3 %)	+2 (4,8 %)
Вище за середній	2 (4,8 %)	4 (9,5 %)	+2 (4,7 %)
Середній	16 (38,1%)	18 (42,9 %)	+2 (4,8 %)
Нижче за середній	12 (28,6 %)	11 (26,2 %)	-1 (2,4 %)
Низький	8 (19%)	3 (7,1%)	-5 (11,9 %)

Отримані результати за методикою дослідження розумових здібностей під час констатувального експерименту другого порядку дали змогу здійснити порівняльний аналіз:

1) кількість досліджуваних осіб з високим рівнем розумових здібностей збільшилася на 4,8% з 9,5 до 14,3% осіб;

2) кількість досліджуваних осіб з рівнем розумових здібностей, що є вище за середній збільшилася на 4,7% з 4,8 до 9,5% осіб;

3) кількість досліджуваних осіб з середнім рівнем розумових здібностей збільшилася на 4,8% з 38,1 до 42,9% осіб;

4) кількість досліджуваних осіб з рівнем розумових здібностей, що є нижче за середній зменшилася на 2,4% з 28,6 до 26,2% осіб;

5) кількість досліджуваних осіб із низьким рівнем розумових здібностей зменшилася на 11,9% з 19 до 7,1% осіб.

Таким чином, аналіз результатів дослідження свідчить про психокорекційну спроможність соціально-психологічної тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків.

Слід також зазначити, що окрім покращення досліджуваних показників, у учасників тренінгу спостерігаються й інші позитивні зміни. Підвищився рівень усвідомлення ними необхідності розвитку розумових здібностей та вольових якостей, мотивація застосування творчого підходу до вирішення проблемних питань, усвідомлення власного творчого потенціалу та творчих здібностей, у деякій мірі відбулася переоцінка власних ціннісних життєвих орієнтирів.

Підлітки вмотивовані на пошук нових рішень щодо вирішення сталих проблем, а також прагнення до покращення існуючої несприятливої загальної ситуації загалом. Окрім цього, були підмічені нові мотиваційні тенденції з боку підлітків стосовно поліпшення їх наявної навчальної діяльності та прояв зацікавленості до творчого урізноманітнення процесу навчання тощо.

Практичні рекомендації підліткам, їхнім батькам та вчителям щодо створення сприятливих умов для розвитку індивідуально-типологічних особливостей

У контексті структурного реформування системи освіти, модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес особливої значущості набуває проблема розвитку індивідуально-типологічних особливостей в підлітковому віці. Важливим складником всебічного розвитку особистості є розумове виховання. Розумове виховання – цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці.

У психолого-педагогічній літературі вживають також термін «розумовий розвиток» – розвиток, удосконалення інтелектуальної сфери і здібностей людини. Мета розумового виховання – забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їх пізнавальних здібностей і формування на цій основі наукового світогляду. Його зміст – система фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки. Освічена людина повинна володіти основами наук, техніки, мистецтва і культури. Ці знання мають бути систематизовані, постійно поповнюватися.

У процесі розумового виховання школяр повинен навчитися мислити. Мислення – процес опосередкованого й узагальненого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відносинах. Класно-урочна система потребує вдосконалення навчального процесу диференціацією завдань і методики навчання залежно від можливостей учнів. Іншими словами – формування різних рівнів навчання: від простішого до складнішого. Навчально-виховний процес, що враховує типові індивідуальні особливості учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання за таких умов – диференційованим навчанням.

У навчальному процесі застосовують такі види диференціювання:

1) За здібностями. Учні розподіляють на навчальні групи за загальними або за окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності учнів розподіляють по класах А, Б, В і навчають за відповідними програмами. Можливі переведення з

одного класу до іншого. У другому випадку їх групують за здібностями до певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних). Таке диференціювання викликає сумніви. Дитина, яка потрапила до класу здібних учнів, може вважати себе кращою за інших, що нерідко спричиняє відхилення від норми у вихованні. І навпаки, діти, зараховані до класу менш здібних, щодня почуватимуться неповноцінними. Крім того, слід мати на увазі, що здібності дитини розвиваються, і важливе значення для її розвитку мають умови, в які вона потрапляє. Якщо її оточують більш розвинені однолітки, то вона отримує більше шансів для свого розвитку. До того ж, здібності людини можуть виявлятися на різних вікових етапах.

2) За відсутністю здібностей. Учні, що не встигають з тих чи інших предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за менш складною програмою і в меншому обсязі (такий розподіл за класами дуже поширений у Франції). Найбільший недолік такого диференціювання в тому, що учні здобувають неоднакову освіту й тому не мають рівних можливостей для її продовження.

3) За майбутньою професією. Навчання дітей у школах музичних, художніх, з поглибленим вивченням іноземних мов.

4) За інтересами учнів. Навчання в класах або школах з поглибленим вивченням фізики, математики, хімії, інших предметів. Такі класи створюють у школах за умов великої кількості учнів, які виявляють підвищений інтерес до певних предметів, їх формують з восьмого року навчання, коли учні вже отримали певний рівень загальноосвітньої підготовки, на базі якої можна організувати диференційоване навчання.

5) За талантами дітей. Пошук талановитих дітей і створення умов для їх всебічного розвитку. Пошук здійснюють через проведення різноманітних конкурсів, олімпіад.

Кожен з розглянутих видів диференціювання має свій зміст і методику навчання, що є предметом вивчення спеціальних галузей педагогіки. Розглянемо можливі шляхи організації диференційованого навчання в загальноосвітній школі. Диференційоване навчання у практичній діяльності вчителя може виражатися в тому, що усі учні отримують завдання однакової складності, але слабшим з них під час їх виконання надають

індивідуальну допомогу, або слабшим учням дають окремі, посильні для них завдання. Інколи учням пропонують легкі завдання, згодом ускладнюють додатковим завданням, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Загалом диференціювати завдання за змістом можна за кількістю завдань, за ступенем їх складності, за ступенем самостійності виконання.

Складніший і ефективніший вид диференційованого навчання – його здійснення в умовах поділу класу на групи залежно від рівня навчальних можливостей учнів. У практиці такого поділу використовують методику Ю. Бабанського [15], який увів поняття реальних навчальних можливостей учнів, їх зміст визначають такі критерії:

а) психологічні компоненти (здатність до аналізу, синтезу, порівняння, вміння виділити суттєве, робити узагальнення; раціональність, самостійність, гнучкість, темп мислення, спостережливість, логічність мовлення, пам'ять, увага);

б) навички навчальної праці (самоконтроль, планування, темп обчислень, письма, читання, організованість у навчальній роботі, дотримання розпорядку дня);

в) окремі компоненти вихованості (наполегливість у навчанні, старанність, свідомо навчальна дисципліна, громадська активність, ставлення до навчання, учителів, однокласників);

г) позашкільний вплив сім'ї, однолітків;

г) біологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мовлення, слуху, зору).

З урахуванням цих критеріїв учнів за їх навчальними можливостями можна умовно поділити на такі групи:

1. Учні з дуже високими навчальними можливостями – характеризуються здатністю швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом самостійно працювати, потребують завдань підвищеної складності.

2. Учні з високим рівнем навчальних можливостей – мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, не поступаються першій групі в засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не властива висока працездатність, потребують корекції їхньої роботи, періодичного контролю навчальної діяльності.

3. Учні з середніми навчальними можливостями – характеризуються здатністю нормально вчитися, окремим притаманне високе науціння за низької навчальної працездатності, іншим – середнє науціння за середньої працездатності, потребують оперативної підтримки й допомоги педагога.

4. Учні з низькими навчальними можливостями – мають низький рівень науціння або навчальної працездатності, потребують спеціального підходу педагога.

Формуючи тимчасові групи, слід пам'ятати: учні не повинні здогадуватися про причину їх поділу на групи, щоб не травмувати їхнього самолюбства; до групи може входити 4-6 учнів; група може бути гомогенна (однорідна) – з учнів, що мають однаковий рівень навчальних можливостей, або гетерогенна (змішана); найефективніша група змішана, але продуктивність її роботи низька; комплекти груп можна змінювати залежно від мети; комплект може складатися з учнів таких груп: 4, 3, 2 і 1; 4, 3, 2 і 2; 3, 3, 2 і 2.

Структура уроку, на якому здійснюють диференційоване навчання, передбачає таку послідовність структурних елементів: підготовка учнів до заняття; постановка вчителем завдання й усвідомлення його учнями; попередні роздуми, дискусія про шляхи вирішення завдання; виконання дій, вирішення завдання; оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності. Оскільки подібні компоненти уроку розглядалися під час розкриття структури уроків різних типів, нема потреби характеризувати структурні компоненти групового заняття.

Диференційоване навчання на уроці потребує ґрунтовної підготовки педагога, певних умінь. Необхідно: вивчити індивідуальні особливості учнів, розподілити їх за групами, розмістити ці групи; підібрати консультантів; розробити заняття в деталях; чітко сформулювати основні й додаткові запитання, визначити час на їх виконання; продумати систему оперативного контролю; поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу; продумати власну педагогічну діяльність на занятті; підготувати необхідні дидактичні матеріали.

Позитивним у диференційованому навчанні є те, що: а) воно дає можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук; б) створюються передумови для

використання комплексних розумових дій; в) навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи; г) учитель здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано.

Існують такі види мислення: діалектичне – вміння бачити в явищі суперечності, тенденції розвитку, зародження нових; логічне – встановлення узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше засвоєним матеріалом, приведення їх у певну систему; абстрактне – абстрагування від неістотних, другорядних ознак, виділення загальних та істотних і на цій основі формування абстрактних понять; узагальнююче – знаходження загальних принципів і способів дій, що поширюються на певну низку явищ; категоріальне – вміння об'єднувати поняття в класи і групи на підставі певних істотних ознак подібності; теоретичне – здатність до засвоєння знань високого рівня узагальнення, розуміння наукових засад і принципів розвитку тих чи інших галузей знань, виявлення залежності та закономірності існуючих між явищами зв'язків; індуктивне – рух думки від окремого до загального, від фактів до узагальнень, висновків; дедуктивне – рух думки від загального до окремого; алгоритмічне – неухильне дотримання інструкції, яка вказує строгу послідовність дій, що забезпечує отримання результату; технічне – розуміння наукових засад і загальних принципів виробничих процесів; репродуктивне – актуалізація засвоєних знань для розв'язання завдань відомого типу або виконання дій у знайомих умовах; продуктивне – самостійне вирішення людиною нових завдань на основі набутих знань, а також із використанням нових даних, способів і засобів, необхідних для їх вирішення; системне – здатність виявляти зв'язки між науками, розуміти загальнонаукові закони, покладені в основу їх розвитку, мати загальні уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства.

З допомогою різних рівнів учнів необхідно навчити різних видів мислення. Оволодіти ними він може лише за умови освоєння таких мисленневих операцій, як: аналіз – мисленнєве розчленування цілого на частини або мислене виділення окремих його частин; синтез – мисленнєве поєднання частин предметів або окремих його сторін, їх ознак, властивостей; порівняння –

встановлення подібності або відмінності між предметами і явищами за однією кількома ознаками, виділеними в певній послідовності; класифікація (систематизація) – поділ предметів або явищ за групами залежно від подібності чи відмінностей між ними.

Особлива роль у розумовому вихованні належить формуванню інтелектуальних умінь. Цьому сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькими (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.); порівняльними (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, складних явищ); на впорядкування мисленнєвих дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов'язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в певний клас чи вид.

Педагогічні і психологічні дослідження (К. Корнілов, М. Левітов, А. Макаренко, С. Рівес, В. Селиванов) показують, що для успішного формування вольових якостей у школярів необхідно не лише використовувати звичайні умови їх учбової діяльності, суспільно-корисної праці, але й створювати спеціальні. Робота ця повинна переслідувати мету формування у школярів правильних понять про вольові якості і шляхи їх розвитку, сприяти виникненню усіх учнів потреби в їх самовихованні. Кожній людині необхідно працювати над вихованням волі [16].

Це добре розуміли всі видатні люди, які ще в молоді роки багато працювали над укріпленням волі. Наприклад, юнак Ушинський склав розклад занять по днях і годинах. В його щоденнику є перелік книг, які він планував прочитати. Він встановив для себе правила поведінки і слідкував за їх виконанням. Вихованню волі допомагає колектив, думка оточуючих, їх позитивний вплив на поведінку людини. Щоденна праця, а тому числі і учбова діяльність, також може бути хорошою школою укріплення волі. Якщо в роботі чи навчанні є труднощі, то подолання їх є ефективний засіб виховання вольових якостей. Для виховання волі потрібна постійна систематична робота над собою, яку необхідно розпочинати якомога раніше. Треба пам'ятати, що вольові якості формуються у вольовій діяльності [17].

Праця завжди була і буде найкращим засобом зміцнення волі. Дуже важливо доводити кожную справу до кінця, продумувати свої дії, не приймати нездійснених рішень, але якщо рішення прийняте, то необхідно домагатися його виконання. Виховання волі залежить від мети, яку людина ставить перед собою. Усвідомлення мети може загартувати волю.

Прийоми самовиховання волі можуть бути різноманітними, але всі вони включають дотримання наступних вимог:

1. Розпочинати слід з набуття звички долати порівняно незначні труднощі.

2. Дуже небезпечними є будь-які самовиправдання. Це обман, в першу чергу, себе.

3. Труднощі та перешкоди слід переборювати.

4. Прийняте рішення повинно бути виконаним до кінця.

5. Окрему мету слід ділити на етапи, відмічати найближчі цілі, досягнення яких створює умови для наближення кінцевої мети.

6. Максимально суворе дотримання режиму дня, розпорядку всього життя.

Необхідно також виховувати у себе звичку свідкувати за собою, контролювати свою роботу і поведінку. Тренувати волю необхідно, перш за все, долаючи свої недоліки. Кожний успіх в цьому відношенні вселяє людині віру в себе, робить її більш вольовою. Цьому сприяє і правильний спосіб життя, розпорядок дня, загальне зміцнення нервової системи, фізичне і психічне загартування, яке полягає в постійному тренуванні своїх вольових зусиль. Слід завжди пам'ятати, що воля як й будь-яка інша якість потребує виховання і тренування.

Отже, тренінг психокорекції та розвитку індивідуально-типологічних рис підлітків спрямований на формування в учнів навичок самоконтролю та наполегливості, адекватної самооцінки, зняття негативних установок щодо вирішення існуючої проблеми у навчанні, розвиток вольових якостей, почуття гумору та фантазії, формування навичок позитивного спілкування, розвиток творчого мислення та спостережливості, а також формування чуттєвого сприйняття.

Аналіз результатів дослідження в групі підлітків свідчить про психокорекційну спроможність соціально-психологічної тренінгової програми психологічної корекції та розвитку

індивідуально-типологічних рис підлітків. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, здібностей і обдарувань кожної особистості.

Література:

1. Урбанович О. Психологія управління діяльністю підлеглого. 2006. URL : <https://osvita.ua/school/method/psychology/1369/>.
2. Психологія: в схемах, таблицях, коментарях : кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей / Крюкова О.В., Лефтеров В.О., Rogozina M.Yu.; Донецький національний університет, кафедра психології. Донецьк; ДонНУ, 2009. 198 с.
3. Кулешова О. В. Загальна та соціальна психологія. URL : http://lubbook.net/book_528.html
4. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.
5. Мінева І.Е. Вплив темпераменту юнаків на їх соціометричний статус в класі. *Шістнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція*. URL : <https://cutt.ly/Y4hfu5m>.
6. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ : Либідь, 1995. 632 с.
7. Клейнман П. Психологія 101 : факти, теорія, статистика, тести й таке інше! / переклад з англійської Юлії Кузьменко. Харків : Видавництво «Клуб сімейного дозвілля». 2016. 240 с.
8. Александров Ю. В. Психологічні особливості власників собак порід різних груп. *Право і Безпека*. 2015. № 2. С. 177–182.
9. Шиліна Н. Є. Основи психології : навчально-методичний посібник для студентів усіх спеціальностей. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2007. 128 с.
10. Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.
11. Кутішенко В. П. Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : практикум : навч. посібник. Київ : Каравелла, 2009. 448 с.
12. Гуцало Е. У., Мельничук С. К., Уличний І. Л. Психологія. Державна атестація: інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Е.У. Гуцало. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 200 с.
13. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб.

3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366 с.

14. Попов В. Д. Особистісно орієнтований психолого-педагогічний супровід процесу формування моральної спрямованості молодшого підлітка. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 50. С. 48–55.

15. Фіцула М. М. Педагогіка ; видання 3-тє, стереотипне. Київ : «Академвидав», 2009. 560 с.

16. Практичний порадник з формування вольових процесів у дітей дошкільного та шкільного віку / Упорядн. : Воловодівська Ж.О., Докійчук Т.В., Кудлаєнко Т.І. та ін. Вінниця, 2018-2019 н.р. 27 с.

17. Пронь Ю. М. Самовиховання вольових якостей у дітей старшого шкільного віку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2018. Вип. 1. С. 71–79. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2018_1_10.

3. Кравець Н. Види освітньої диференціації. *Магістр*. 2020. №34. С. 58–61.

1.3 Корекція мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці

Н. В. Волинець, А. М. Бучучану

Важливою частиною особистості є її потреби, мотиви, спонукання до діяльності. Вмотивованість особистості визначає її успішність і ефективність в різних сферах життя та діяльності, в той час як її відсутність унеможливує особистісний розвиток. У загальному вигляді мотивація визначається як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку особистості, її початок, спрямованість і активність.

У підлітковому віці, який є перехідним від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, особливої значущості набуває проблема розвитку мотиваційної сфери. Мотивація в підлітковому віці тісно пов'язана з процесом навчання. Від того, як цей процес буде поставлений, буде залежати бажання учня вчитися, що прямим чином вплине на якість одержуваних знань, а в подальшому – на його спроможність до самовизначення та самоуправління, цілепокладання та самостійного життєтворення в цілому. Вище зазначене

пояснюється тим, що у підлітковому віці внутрішні проблеми особистості пов'язані з її становленням, пошуком себе, свого місця в різних сферах життєдіяльності. Тому вивчення, розвиток і корекція мотивації особистості в підлітковому віці визначаються одними з центральних психолого-педагогічних проблем сучасної школи.

Найчастіше підлітковий вік характеризується різким погіршенням поведінки, зниженням успішності і шкільної мотивації. Здатність до самостійного поведінці сприяє формуванню нових моментів в потребностно-мотиваційній сфері підлітків та пошуку нових форм поведінки, що призводить до зміни особистісних смислів, в тому числі і сенсу навчання як результат співвіднесення отриманих знань з собою, своїм власним досвідом і своїм життям. Тому в процесі навчання необхідно сформуванню у підлітків активне внутрішнє ставлення до знань, до способів їх отримання, що сприятиме їхньому особистісного розвитку.

Мотивація підлітків – це складний процес, який знаходиться на межі полярних, суперечливих інтересів. Проблеми підлітків у школі часто взагалі не пов'язані з навчанням. Найбільше вони переймаються визнанням однолітків, отриманням соціального досвіду, приналежністю до групи, яка має для них значення, пошуку свого місця в ній. Відповідно, щоб змотивувати підлітка до діяльності (навчання), необхідно враховувати те, що вона має бути не метою, а засобом – засобом отримання лідерства у групі, підвищення авторитету серед однолітків тощо.

Відповідно до Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття» та Концепції «Нова українська школа», в якій визначаються вимоги до випускника школи як розвиненої особистості, громадянина, інноватора, здатного вчитися впродовж життя [1] центральною ідеєю освіти є пріоритет соціально-мотиваційних чинників та загальнолюдських цінностей, методологічна переорієнтація освіти на особистість, на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання. У зв'язку з цим набуває особливої ваги процес формування мотиваційної сфери особистості в підлітковому віці, що пов'язано з тим, що у підлітків формується нова система поглядів, змінюється система цінностей, вибір стратегії поведінки з

дорослими, однолітками, вчителями, остаточно формується ставлення до навчання, до інших видів діяльності та життя в цілому.

З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації. На першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Підлітки прямо наслідують ровесників і старших, що свідчить про те, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною. З настанням другої стадії у підлітків загострюється й активно розвивається інтерес до власної особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їх самооцінкам. Значно диференційованішою є їхня мотивація вчинків. На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складова частина самовиховання, а мотивація вчинків постає як регулятор поведінки і діяльності особистості. Підлітки намагаються вже аргументувати свої вчинки, передбачати наслідки прийнятих рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про участь у формуванні мотиву блоку «внутрішнього фільтра» – своєрідної внутрішньої позиції. Це знижує імпульсивність дій і вчинків, особливо старших підлітків [2].

Самооцінка в мотивації поведінки набуває більшого значення, ніж оцінка оточення. Найчастіше орієнтуються на самооцінку учні шостого класу. Наявність ідеалів, самооцінок, засвоєних норм і правил суспільної поведінки засвідчує значний розвиток особистості підлітків, формування у них «внутрішнього плану» (намір, позиція, спрямованість особистості), який є суттєвим чинником мотивації та організації їх поведінки. Однак цей «внутрішній план» ще не організований у цілісну систему, недостатньо стійкий і узагальнений. У зв'язку з цим часто змінюваними і неконкретними є ідеали підлітка (якийсь час йому подобається один герой, дещо пізніше – інший, наділений майже протилежними якостями). Він весь час відчуває дефіцит підтримки іншими людьми його вимог до себе. За її відсутності мотиви його поведінки і сама поведінка часто змінюються. Особливо гостро

переживає підліток невідповідність між своїми цілями і можливостями. Високий рівень домагань нерідко спричинює невдачі у здійсненні задуманого, оскільки він береться за справи, до яких ще не готовий [3].

Старші підлітки більше прагнуть утвердитися у власній думці, ніж у думці інших. І мотиви своєї поведінки вони формують передусім на основі власної думки. Цим зумовлена яскраво виражена, іноді надмірна їх упертість. Більшості підлітків, як свідчать дослідження російського психолога Д. Фельштейна, властива індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, крізь призму своїх інтересів [3].

Пік індивідуалістичної спрямованості припадає на середній підлітковий вік, а на наступному віковому етапі індивідуалістична спрямованість їх поведінки вже не є такою виразною. Дівчаток з гуманістичним спрямуванням набагато більше, ніж хлопчиків, що зумовлене виробленими суспільством для жінок і чоловіків соціальними ролями. Від жінки воно очікує дисциплінованості, старанності, здатності співчувати, поділяти чужі погляди. Вона повинна бути доброзичливою, терплячою, вміти прощати і поступатись, що відповідає гуманістичній спрямованості особистості. Роль чоловіка вимагає мужньої, активної, самостійної та агресивної поведінки, більшої незалежності вчинків і суджень, що свідчить про індивідуалістичну спрямованість [3].

У молодших підлітків найвідчутніше виражена індивідуалістична акцентуація гуманістичної спрямованості, що є наслідком впливу мотивації, властивої попередньому віковому періоду. Вони з готовністю включаються в групову діяльність, охоче допомагають один одному, зорієнтовані на інтереси групи, хоч їхній колективізм є поверховим і полягає в бажанні допомогти, бути разом з усіма. Водночас, як свідчать дослідження, у 15% молодших підлітків спостерігається депресивна, а у 9% – суїцидальна спрямованість. Значна кількість підлітків середньої вікової групи виявляє гуманістичну спрямованість з альтруїстичною акцентуацією (молодшим підліткам вона невласлива) і значно менше їх – депресивну спрямованість (майже 4%) [3].

В останні роки збільшується кількість дівчаток з егоїстичною спрямованістю і менше стає їх з індивідуалістичною акцентуацією гуманістичної спрямованості. Спричинене це розформуванням у школах громадських організацій, у яких вони перебували у провідних ролях частіше, ніж хлопчики. Серед старших підлітків зростає кількість осіб з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості, зменшується – з егоцентричною акцентуацією егоїстичного спрямування. Водночас серед підлітків-дівчаток частішають прояви суїцидальної спрямованості [3].

Головними потребами підліткового віку стають потреби у самоствердженні, рівноправного спілкування з дорослими, посилення статевої ідентифікації, потреби вміти щось робити, щось значити для інших. У мотиваційній сфері і поведінці загалом науковці виокремлюють два протилежні прагнення – до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя (особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників, наслідування, спільного слідування моді. В підлітковому віці розвивається прагнення виокремитися, виникає страх знівелювати себе, власне Я, власну індивідуальність, які тільки починають проявлятися, і не менш сильне бажання знайти свою референтну групу й стати приналежним до неї, злитися з нею, суспільством, світом, відчути себе їх частиною.

У підлітковому віці формується основне новоутворення у психіці пов'язане із з'ясуванням соціальної ситуації розвитку через неповторну систему стосунків підлітка і середовища. А через кризу цього перехідного періоду підліток перебудовує цю систему. Психологічний зміст підліткової кризи пов'язаний з виникненням почуття дорослості, розвитком самосвідомості, ставлення до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей. Підлітки прагнуть до ідеалів, їм притаманний максималізм, в них відбуваються значні фізіологічні зміни організму.

Особливості проявів і перебігу підліткового періоду особистості залежать від конкретних соціальних обставин його розвитку і життя, його соціальної позиції та ролі у світі дорослих людей. Вирішальна роль у психічному розвитку підлітків

належить системі їх соціальних стосунків із навколишнім світом, в тому числі з оточуючими значущими людьми.

Оптимальними умовами для розвитку особистості стають нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів і самосвідомості. Цілі, які ставить перед собою підліток, організують і скеровують його самостійну діяльність. Завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань навчання набуває для нього особистісного сенсу, перетворюється на самоосвіту, стимулює самовдосконалення та саморозвиток. А незадоволення собою і прагнення реалізувати задумане стимулюють його пізнавальну активність.

Провідною в підлітковому віці є суспільно-корисна діяльність, завдяки якій з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи та професійних намірів. Провідна діяльність підлітка визначає процес його індивідуалізації та характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності. Відбувається зміна пізнавальних і соціальних мотивів. Підліток прагне самостійності у виборі засобів і способів діяльності. Самоутверджуючись, він розуміє особистий смисл навчання, відстоює власну позицію суб'єктною винятковості індивідуальності.

Джерелом особистісного зростання підлітка є тенденції самореалізації чи самоактуалізації (інтерес, мрії, цілі, наміри), завдяки яким особистість зростає з середини, із власного «Я», в процесі становлення власної «Я-концепції». В динамічному процесі розвитку особистісне зростання підлітка пов'язане зі зміною у нього способів сприйняття власного внутрішнього світу. Чим більше внутрішньо особистість осягає підліток власне «Я», тим більше вона зростає. Отже, підлітковий вік є важливим етапом соціально-психологічного розвитку особистості, у межах якого відбувається становлення її мотиваційної сфери та розпочинається процес усвідомлюваного підлітком особистісного зростання.

Емпіричне дослідження мотивації підлітків як чинника їхнього особистісного зростання складається з двох частин: констатувального та формувального експериментів. Дослідження проводилося на базі Вишгородської спеціалізованої школи «Сузір'я» (м. Вишгород Київської області). В дослідженні

приймали участь 34 учні двох дев'ятих класів, віком 14-15 років, з них: 14 хлопців та 20 дівчат.

На першому етапі експериментального дослідження було визначено особливості мотивації підлітків як чинника їхнього особистісного зростання за допомогою наступних психодіагностичних методик: методики парних порівнянь мотивів діяльності учнів (за В. Моргуном); методики «Потреба в досягненні мети» (Шкала оцінки потреби в досягненні успіху) Ю. Орлова; методики діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості (С. Петрова); методики вивчення особливостей Я-концепції (Е. Пірс, Д. Харріс).

Аналіз результатів за методикою парних порівнянь мотивів діяльності учнів (за В. Моргуном) показав наступні особливості змістових блоків прояву активності підлітків. Так, досліджувані підлітки найбільше активні у сферах:

1) реалізації власних інтересів (хобі) – 113 сумарних відповідей;

2) навчання у школі – 88 сумарних відповідей;

3) відвідування занять в позашкільних закладах (образотворчих гуртках, музичних школах, заняття танцями тощо) – 54 сумарних відповідей;

4) перегляд телепередач – 43 сумарних відповідей.

Досліджувані підлітки найменш активні у сферах:

1) надання допомоги друзям у навчанні – 0 сумарних відповідей;

2) читання – 5 сумарних відповідей;

3) ігри – 11 сумарних відповідей.

Отже, ранжування за значущістю різних видів активності для досліджуваних підлітків має наступні особливості (у порядку зниження активності): хобі, навчання у школі, відвідування занять в позашкільних закладах, перегляд телепередач, господарська праця, удосконалення характеру та спорт, ігри, читання, надання допомоги друзям у навчанні.

За результатами проведено тестування виявлено, що в структурі мотивації підлітків переважають (ієрархічні місця мотивів 1-3): мотив шкільного навчання – у 24 (73,59%) осіб та мовленнєво-розумовий мотив – у 21 (61,77%) особи, що підтверджується відповідними змістовими блоками прояву

активності. В структурі мотивації підлітків виявлено наступні особливості інші мотивів діяльності підлітків (ієрархічні місця мотивів 1-3). Провідними у структурі мотивації підлітків є мотив функціонування (ігровий) – у 1 (2,94%) особи, мотив обов'язку (трудовий) – у 3 (8,82 %) осіб, мотив спілкування – у 4 (11,76%) осіб, мотив саморозвитку – у 5 (14,70 %) осіб, мотив відтворення – у 8 (23,53%) осіб, мотив творчості – у 4 (11,76%) осіб, мотив перцептивний – у 9 (26,47%) осіб, мотив моторно-продуктивний – у 9 (26,47%) осіб.

Найменше в структурі мотивації підлітків проявляються (ієрархічні місця мотивів 8-10): мотив функціонування (ігровий) та мотив обов'язку (трудовий) – у 21 (61,77%) особи, а також мотив спілкування – у 15 (44,12%) осіб.

Отже, найбільш захоплюючими справами досліджуваних підлітків є заняття під керівництвом вчителя та бажання розповідати щось на пам'ять та вирішувати задачі подумки. Вони спрямовані як на оцінку, так і на здобуття знань. Цим учням притаманний, в основному, нейтральний настрій. Виходячи з розуміння пізнавального мотиву, можна зазначити що у досліджуваних підлітків розвинений пізнавальний інтерес як позитивне ставлення, чи як усвідомлений мотив досягнення, чи як усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає засвоєння ними знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що приводить до розвитку здібностей підлітків, самовдосконалення їх як особистостей.

За результатами тестування за методикою «Потреба в досягненні мети» (Шкалою оцінки потреби в досягненні успіху) Ю. Орлова, визначаючи рівень потреби у досягненні успіху юнаків і дівчат, у переважної більшості підлітків (29 (85,29%) осіб) виявлено середній рівень загальної потреби у досягненні мети (успіху). Це свідчить про те, що підлітки недостатньо наполегливі в досягненні власних цілей, але не задоволені досягнутим; вони зазвичай прагнуть доводити справу до кінця; не дуже схильні сильно захоплюватися роботою; прагнуть швидше пережити задоволення від успіху, ніж мати негативний результат діяльності; здатні працювати не дуже напружуючись.

Високий рівень потреби в досягненні виявлено лише у одній (2,94%) особі, що характеризує її як наполегливу в досягненні власних цілей, у прагненні робити справу вправніше, ніж раніше. Ця особа схильна сильно захоплюватися роботою, прагне пережити задоволення від успіху; не здатна погано працювати, а також готова прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні складних завдань, щоб спільно досягати успіху.

Низький рівень потреби в досягненні виявлено у 4 (11,77%) осіб, що характеризує відповідний рівень їхньої низької наполегливості в досягненні власних цілей, у низькому прагненні робити справу вправніше, ніж раніше.

За результатами дослідження за методикою діагностики полімотиваційних тенденцій в Я-концепції особистості (С. Петрова) виявлено наступні особливості позитивних мотиваційних тенденцій підлітків в структурі їхньої Я-концепції:

1) акзіївна (матеріальна) мотивація виявлена у 27 (79,41%) осіб, що свідчить про ставлення до матеріального благополуччя у житті, до грошей, визначає високу суб'єктивну значущість матеріального благополуччя для підлітків, що виходить за межі загальної орієнтації на благополуччя;

2) гедоністична мотивація виявлена у 10 (29,41%) осіб, що свідчить про орієнтацію цих підлітків на спрощені засоби існування, на веселе, легке, радісне життя, прагнення задовольнити нагальну потребу у тілесному і душевному комфорті;

3) оптимістична мотивація виявлена у 31 (91,18%) особи, що свідчить про наявність у цих підлітків віри в хороше, надії на краще в житті, характеризується пасивним очікуванням благополуччя в житті;

4) комунікативна мотивація виявлена у 15 (44,12%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби в спілкуванні, в дружбі, і відображає ступінь їхньої спрямованості на взаємодію і комунікацію;

5) пізнавальна мотивація виявлена у 10 (29,41%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків великої потреби у новій інформації, спрямованість на здобуття знань, орієнтації на отримання знань;

6) трудова мотивація виявлена у 13 (38,24%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби у виконанні роботи,

спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів;

7) нормативна мотивація виявлена у 9 (26,47%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків визначеної орієнтації на виконання групових і соціальних норм, активної соціальної ідентифікації, орієнтацію підлітків на обов'язки та відповідальність;

8) моральна мотивація виявлена у 12 (35,29%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків мотивації на додержання моральних норм, прагнення жити чесно, за совістю, справедливістю, що стосується духовної діяльності людини;

9) гурбрістична мотивація виявлена у 5 (14,71%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків прагнення досконалості та орієнтацію на розвиток, високу потребу у досягненнях та самовизначенні;

10) пугнічна мотивація виявлена у 5 (14,71%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби в дієвому, активному подоланні труднощів, прагнення боротися з життєвими обставинами, навіть якщо це пов'язано з певним ризиком;

11) мотивація прагнення до вищості (переваги над іншими) виявлена у 3 (8,82%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків наявність потреби в повазі, у авторитеті серед людей, у визнанні, успіхах, у першості;

12) мотивація позитивного ставлення до людей виявлена у 17 (50%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків орієнтації на хороше, позитивне ставлення до людей, віру в доброту людей;

13) мотивація уникнення неприємностей виявлена у 4 (11,76%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби в уникненні неприємностей із зовнішнім оточенням, погроз, небезпек;

14) мотивація індивідуалізації виявлена у 9 (26,47 %) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби у діяльності та спілкуванні орієнтуватися на себе;

15) егоцентрична мотивація виявлена у 18 (52,94%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків орієнтації людини на себе, бажання думати про себе без шкоди для інших, або орієнтації на інших, бажання думати про інших без шкоди для себе;

16) альтруїстична мотивація виявлена у 2 (5,88%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків орієнтацію на інших, бажання думати про інших навіть на шкоду собі, або орієнтацію на себе, бажання думати про себе навіть на шкоду іншим.

За результатами дослідження виявлено наступні особливості негативних мотиваційних тенденцій підлітків в структурі їхньої Я-концепції:

1) негативна акізитівна (матеріальна) мотивація виявлена у 2 (5,88%) осіб, що свідчить про негативну тенденцію стосовно відсутності орієнтації на матеріальне благополуччя у житті, гроші, високу суб'єктивну значущість матеріального благополуччя;

2) негативна гедоністична мотивація виявлена у 3 (8,82%) осіб, що свідчить про відсутність орієнтації цих підлітків на спрощені засоби існування, на веселе, легке, радісне життя, прагнення задовольнити нагальну потребу у тілесному і душевному комфорті;

3) негативна оптимістична мотивація в групі досліджуваних підлітків не виявлена;

4) негативна комунікативна мотивація виявлена у 2 (5,88%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків потреби в спілкуванні, в дружбі, і відображає ступінь їхньої спрямованості на взаємодію і комунікацію;

5) негативна пізнавальна мотивація виявлена у 8 (23,53%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків великої потреби у новій інформації, спрямованість на здобуття знань, орієнтації на отримання знань;

6) негативна трудова мотивація виявлена у 11 (32,35%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків потреби у виконанні роботи, спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів;

7) негативна нормативна мотивація виявлена у 8 (23,53%) осіб, що свідчить про відсутність орієнтації у цих підлітків на виконання групових і соціальних норм, активної соціальної ідентифікації, орієнтацію підлітків на обов'язки та відповідальність;

8) негативна моральна мотивація виявлена у 6 (17,65%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків мотивації на

додержування моральних норм, прагнення жити чесно, за совістю, справедливістю, що стосується духовної діяльності людини;

9) негативна губрістична мотивація виявлена у 7 (20,59%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків прагнення досконалості та орієнтацію на розвиток, високу потребу у досягненнях та самовизначенні;

10) негативна пугнічна мотивація виявлена у 10 (29,41%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків потреби в дієвому, активному подоланні труднощів, прагнення боротися з життєвими обставинами, навіть якщо це пов'язано з певним ризиком;

11) негативна мотивація прагнення до вищості (переваги над іншими) виявлена у 3 (8,82%) осіб, що свідчить про відсутність у цих підлітків потреби в повазі, у авторитеті серед людей, у визнанні, успіхах, у першості;

12) негативна мотивація позитивного ставлення до людей виявлена у 1 (2,94%) особи, що свідчить про відсутність у цих підлітків орієнтації на хороше, позитивне ставлення до людей, віру в доброту людей;

13) негативна мотивація уникнення неприємностей виявлена у 14 (41,18%) осіб, що свідчить про наявність у цих підлітків потреби в уникненні неприємностей із зовнішнім оточенням, погроз, небезпек;

14) негативна мотивація індивідуалізації виявлена у 6 (17,65%) осіб, що свідчить про відсутність потреби у діяльності та спілкуванні орієнтуватися на себе;

15) негативна егоцентрична мотивація виявлена у 1 (2,94%) особи, що свідчить про відсутність орієнтації на себе, бажання думати про себе без шкоди для інших, або орієнтації на інших, бажання думати про інших без шкоди для себе;

16) негативна альтруїстична мотивація не виявлена.

Отже, за результатами тестування виявлено переважання таких позитивних мотивацій як: оптимістична мотивація, акзітивна (матеріальна) мотивація, егоцентрична мотивація та мотивація позитивного ставлення до людей. В «Я-концепції» особистості підлітків виявлено значні прояви таких видів негативної мотивації як: негативна мотивація уникнення неприємностей, негативна трудова мотивація, негативна пугнічна мотивація.

За результатами тестування за методикою діагностики особливостей Я-концепції (Е. Пірс, Д. Харріс) виявлено наступні особливості у досліджуваних показниках:

1) за шкалою поведінки виявлено:

- поведінка 25 (73,53 %) підлітків не відповідає вимогам дорослих, що свідчить про негативне ставлення підлітків до цих вимог;

- для 9 (26,47 %) підлітків характерне реалістичне ставлення до своєї поведінки;

2) за шкалою інтелекту виявлено:

- низьку самооцінку інтелекту, шкільної успішності у 4 (11,77%) підлітків;

- середній рівень самооцінки інтелекту і шкільної успішності у 11 (32,35 %) підлітків;

- високий рівень самооцінки, що відповідає рівню реальної успішності у 19 (55,88%) підлітків;

3) за шкалою «ситуація в школі» виявлено:

- 4 (11,77%) підлітків оцінюють шкільну ситуацію як несприятливу, а школа викликає у них неприязнь, тривогу, нудьгу;

- 19 (55,88%) підлітків мають нейтральне ставлення до школи;

- 11 (32,35%) підлітків мають позитивне сприйняття шкільної ситуації;

4) за шкалою зовнішності, фізичної привабливості, фізичного розвитку виявлено:

- 1 (2,94%) підліток має низьку самооцінку зовнішності та власних фізичних якостей, що може бути причиною низької загальної самооцінки, загальної незадоволеності собою;

- 11 (32,35%) підлітків мають середню самооцінку зовнішності та власних фізичних якостей;

- 22 (64,71%) підлітків мають високу самооцінку зовнішності та власних фізичних якостей;

5) за шкалою тривожності виявлено:

- 5 (14,70%) підлітків з високим рівнем тривожності, які потребують психологічної допомоги;

- 15 (44,12%) підлітків з середнім рівнем тривожності;

- 14 (41,18%) підлітків з низькою (адаптивною) тривожністю, що свідчить про високий рівень їхнього емоційного благополуччя, низький (адаптивний) рівень тривожності;

6) за шкалою спілкування виявлено:

- 16 (47,06 %) підлітків з низькою самооцінкою популярності серед однолітків, уміння спілкуватися, що свідчить про незадоволення потреби в спілкуванні;

- 14 (41,18 %) підлітків з середнім рівнем самооцінки популярності серед однолітків;

- 4 (11,76 %) підлітків з високою самооцінкою в спілкуванні, що характеризує переживання задоволеності в цій сфері;

7) за шкалою щастя та задоволеності виявлено:

- 24 (70,59%) підлітків переживають незадоволеність життєвою ситуацією;

- 8 (23,53%) підлітків мають реалістичне ставлення до життєвої ситуації;

- 2 (5,88%) підлітків переживають повне задоволення життям;

8) за шкалою «стан в сім'ї» виявлено:

- 21 (61,77%) підлітків мають високий ступінь задоволеності своїм становищем у сім'ї;

- 12 (35,29%) підлітків мають середній ступінь задоволеності своїм становищем у сім'ї;

- 1 (2,94%) підліток не задоволений своїм становищем у сім'ї, що може розглядатися як чинник ризику;

9) за шкалою впевненості у собі виявлено:

- 6 (17,65%) підлітків мають надмірно високий ступінь впевненості в собі, що швидше за все має компенсаторно-захисний характер. окрім того, це може свідчити про інфантильний характер ставлення до власних можливостей, недостатню критичність;

- 27 (79,41%) підлітків мають середній ступінь впевненості в собі та реалістичну самооцінку;

- 1 (2,94 %) підліток невпевнений у власних силах;

У психологічної допомоги потребують як невпевнені в собі, так і надмірно впевнені в собі підлітки.

Стосовно загального показника задоволеності собою (позитивності самоставлення), то в досліджуваній групі підлітків виявлено:

- 10 (29,41%) підлітків мають дуже високий рівень самоставлення, що може свідчити про високі показники самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу; очікування позитивного ставлення з боку інших осіб та здатність до близьких контактів, а також про емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є з гідностями та недоліками;

- 4 (11,77%) підлітків мають високий рівень самоставлення;

- 17 (50%) підлітків мають середній рівень самоставлення;

- 1 (2,94 %) підліток має низький рівень самоставлення;

- 2 (5,88 %) підлітка мають надмірно високий самоставлення, що може свідчити про захисне ставлення до себе.

Отже, за результатами дослідження особливостей Я-концепції підлітків виявлено, що поведінка переважної більшості підлітків не відповідає вимогам дорослих, що свідчить про негативне ставлення підлітків до цих вимог. Більшість підлітків мають високий рівень самооцінки, що відповідає рівню їхньої реальної успішності, та нейтральне ставлення до школи. Більшість підлітків мають високу самооцінку зовнішності та власних фізичних якостей, у них виявлено переважно середню та низьку (адаптивну) тривожності, що свідчить про достатній рівень їхнього емоційного благополуччя. Виявлено, серед досліджуваних, більшість підлітків з переважно низькою самооцінкою популярності серед однолітків, уміння спілкуватися, що свідчить про незадоволення потреби в спілкуванні, а також з середнім рівнем самооцінки популярності серед однолітків. Переважна більшість підлітків переживають незадоволеність життєвою ситуацією, але при цьому мають високий ступінь задоволеності своїм становищем у сім'ї. Переважна більшість підлітків мають середній ступінь впевненості в собі та реалістичну самооцінку. В цілому лише третина досліджуваних підлітків мають дуже високий рівень самоставлення, що може свідчити про їхні високі показники самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу; очікування позитивного ставлення з боку інших осіб та здатність до близьких контактів, а також про емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є з гідностями та недоліками. У половини досліджуваних підлітків виявлено середній рівень самоставлення.

Визначення залежності позитивності самоставлення (загальної задоволеності особистісним розвитком) від показників

мотиваційної сфери, здійснювалася за допомогою проведення кореляційного аналізу, який дав змогу визначити напрямки залежності та зв'язки між такими досліджуваними показниками як: мотивами функціонування, обов'язку, спілкування, саморозвитку (самодіяльності), шкільного навчання, відтворення, творчості, перцептивним, моторно-продуктивним та мовленнєво-розумовим мотивами в структурі мотивації підлітків, потребою в досягненні успіху (мети), полімотиваційними тенденціями в структурі Я-концепції підлітків та позитивністю самоствавлення підлітків.

Розрахунки коефіцієнта кореляції були проведені із застосуванням пакету прикладних програм математико-статистичної обробки даних SPSS 17.0, отримані дані представлено в таблиці 1.3.1.

За результатами проведеного кореляційного аналізу виявлено залежність позитивності самоствавлення (загальної задоволеності особистісним розвитком) від наступних показників. Так позитивний кореляційний зв'язок позитивності самоствавлення підлітків виявлено з: мотивом спілкування (0,399 на рівні статистичної значущості $p=0,019$), мотивом саморозвитку (самодіяльності) (0,612 на рівні статистичної значущості $p=0,045$), мотивом шкільного навчання (0,755 на рівні високої статистичної значущості $p=0,008$), мотивом відтворення (0,492 на рівні високої статистичної значущості $p=0,004$), перцептивним мотивом (0,453 на рівні високої статистичної значущості $p=0,002$), мовленнєво-розумовим мотивом (0,686 на рівні високої статистичної значущості $p=0,008$), потребою в досягненні успіху (0,549 на рівні високої статистичної значущості $p=0,009$), моторно-продуктивним мотивом (0,487 на рівні статистичної значущості $p=0,015$), акізівною (матеріальною) мотивацією (0,693 на рівні статистичної значущості $p=0,012$), оптимістичною мотивацією (0,499 на рівні статистичної значущості $p=0,039$), комунікативною мотивацією (0,416 на рівні статистичної значущості $p=0,027$), пізнавальною мотивацією (0,536 на рівні статистичної значущості $p=0,050$), мотивацією позитивного ставлення до людей (0,594 на рівні статистичної значущості $p=0,094$).

Таблиця 1.3.1

**Результати кореляційного аналізу позитивністю
самоствалення та показниками мотиваційної сфери підлітків**

Показник	Коефіцієнт кореляції Спірмена	p-рівень
мотив функціонування (ігровий)	0,207	0,195
мотив обов'язку (трудоий)	0,168	0,010
мотив спілкування	0,399*	0,019
мотив саморозвитку (самодіяльності)	0,612*	0,045
мотив шкільного навчання	0,755**	0,008
мотив відтворення	0,492**	0,004
мотив творчості	0,223	0,060
мотив перцептивний	0,453**	0,002
мотив моторно-продуктивний	0,487*	0,015
мотив мовленнєво-розумовий	0,686**	0,006
потреба в досягненні успіху	0,549**	0,009
акізитивна (матеріальна) мотивація	0,693*	0,012
гедоністична мотивація	0,245	0,499
оптимістична мотивація	0,499*	0,039
комунікативна мотивація	0,416*	0,027
пізнавальна мотивація	0,536*	0,050
трудова мотивація	0,050	0,073
нормативна мотивація	0,677	0,442
моральна мотивація	-0,157	0,252
мотивація прагнення до досконалості	-0,068	0,776
пугнічна мотивація	0,364	0,114
мотивація прагнення до переваги	-0,374	0,104
мотивація позитивного ставлення до людей	0,594*	0,094
мотивація уникнення неприємностей	-0,476*	0,034
мотивація індивідуалізації	0,123	0,606
егоцентрична мотивація	-0,663*	0,022
альтруїстична мотивація	0,423	0,063

Обернений кореляційний зв'язок позитивності самоствалення (загальної задоволеності особистісним розвитком) виявлено з наступними показниками: мотивацією уникнення неприємностей (-0,476 на рівні статистичної значущості $p=0,034$), егоцентрична мотивація (-0,663 на рівні статистичної значущості $p=0,022$).

Таким чином, результати проведеного емпіричного дослідження дали можливість виявити наступне: позитивність самоставлення (загальна задоволеність особистісним розвитком) підлітків знаходиться у прямій залежності від мотивів спілкування, саморозвитку (самодіяльності), шкільного навчання, відтворення, перцептивного, мовленнєво-розумового, моторно-продуктивного мотивів, потреби підлітків в досягненні успіху, акізитівної (матеріальної), оптимістичної, комунікативної, пізнавальної мотивації та мотивації позитивного ставлення до людей, а також в оберненій залежності від егоцентричної мотивації та мотивації уникнення неприємностей.

За результатами емпіричного дослідження особливостей мотивації підлітків як чинника їхнього особистісного зростання було встановлено, що основними проявами їхньої активності є хобі, навчання у школі, відвідування занять в позашкільних закладах, перегляд телепередач, господарська праця, удосконалення характеру та спорт, ігри, читання, надання допомоги друзям у навчанні.

В структурі мотивації підлітків переважають мотив шкільного навчання та мовленнєво-розумовий мотив, що підтверджується відповідними змістовими блоками прояву активності. Найбільш захоплюючими справами досліджуваних підлітків є заняття під керівництвом вчителя та бажання розповідати щось на пам'ять та вирішувати задачі подумки. Вони спрямовані як на оцінку, так і на здобуття знань. Цим учням притаманний, в основному, нейтральний настрій. У досліджуваних підлітків розвинений пізнавальний інтерес як позитивне ставлення, чи як усвідомлений мотив досягнення, чи як усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає засвоєння ними знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що приводить до розвитку здібностей підлітків, самовдосконалення їх як особистостей.

У переважній більшості підлітків виявлено середній рівень загальної потреби у досягненні мети (успіху), що свідчить про те, що підлітки недостатньо наполегливі в досягненні власних цілей, але не задоволені досягнутим; вони зазвичай прагнуть доводити справу до кінця; не дуже схильні сильно захоплюватися роботою;

прагнуть швидше пережити задоволення від успіху, ніж мати негативний результат діяльності; здатні працювати не дуже напружуючись.

У досліджуваних підлітків виявлено переважання таких позитивних мотивацій як: оптимістична мотивація, акізівна (матеріальна) мотивація, егоцентрична мотивація та мотивація позитивного ставлення до людей. В «Я-концепції» особистості підлітків виявлено значні прояви таких видів негативної мотивації як: негативна мотивація уникнення неприємностей, негативна трудова мотивація, негативна пугнічна мотивація.

Стосовно особливостей Я-концепції підлітків виявлено, що поведінка переважної більшості підлітків не відповідає вимогам дорослих, що свідчить про відповідно негативне ставлення їхнє до зазначених вимог. У більшості підлітків переважає високий рівень самооцінки, що відповідає рівню їхньої реальної успішності та нейтральне ставлення до школи. Більшість підлітків мають високу самооцінку зовнішності та власних фізичних якостей, у них виявлено переважно середню та низьку (адаптивну) тривожності, що свідчить про достатній рівень їхнього емоційного благополуччя. Більшість досліджуваних підлітків мають переважно низьку самооцінку популярності серед однолітків, уміння спілкуватися, що свідчить про незадоволення потреби в спілкуванні, а також середній рівень самооцінки популярності серед однолітків. Переважна більшість підлітків переживають незадоволеність життєвою ситуацією, але при цьому мають високий ступінь задоволеності своїм становищем у сім'ї. Переважна більшість підлітків мають середній ступінь впевненості в собі та реалістичну самооцінку. У половини досліджуваних підлітків виявлено середній рівень самоставлення. В цілому лише третина досліджуваних підлітків мають дуже високий рівень самоставлення, що може свідчити про їхні високі показники самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу; очікування позитивного ставлення з боку інших осіб та здатність до близьких контактів, а також про емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є з чеснотами та недоліками.

Реалізація тренінгової програми корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці в процедурно-організаційному контексті пропонується у вигляді

тренінгових занять. Принципова схема організації тренінгу відповідає природі розвитку та формуванню особистості дитини. Як показують результати наукових напрацювань П. Чамати, І. Чеснокової, М. Келесі, В. Несбі, в онтогенезі дитина розвивається шляхом аналізу власної поведінки й особистісних якостей на основі зіставлення їх з поведінкою й особистісними якостями інших людей, а також на основі здійснених ними оцінних суджень, пізнання світу речей та міжособистісних стосунків [4].

Оптимальною кількістю учасників тренінгової групи є 8-15 осіб [6]. При подальшому збільшенні групи відбувається зниження особистісних внесків учасників у групову роботу, зростає громіздкість проведення й обговорення вправ, зменшується рівень емпатійності та теплоти у внутрішньогрупових стосунках, збільшується можливість непостійності, нерегулярності відвідування занять учасниками, що здійснює дестабілізуючий вплив на групову роботу [4].

Найбільш зручним місцем для проведення тренінгів є спеціально обладнане приміщення (тренінгова кімната). Специфіка класу, в якому проводиться тренінг, вносить певні корективи у прийняті процедури: місцем проведення тренінгу може бути і звичайна аудиторія, але необхідний хоча б достатній простір для того, щоб група могла розміститися на стільцях по колу; аудиторія повинна бути одна й та ж, інакше нестабільність місця роботи групи обумовить непродуктивне витрачання часу на засвоєння простору. При комплектуванні групи треба намагатися включати підлітків, які мають тісні неформальні стосунки до різних тренінгових груп, оскільки необхідність тісно взаємодіяти з малознайомими людьми обумовлює активізацію процесів осмислення окремих компонентів індивідуальної самосвідомості, усвідомлення необхідності самовдосконалення.

Тренінгова програма корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці являє собою психологічний тренінг інтегративного типу з елементами різних психотерапевтичних технік (Додаток 3).

Мета програми: розвиток мотиваційної сфери та гармонізація Я-концепції підлітка, його уявлень про себе і ставлення до себе; актуалізація й активізація процесів

особистісного саморозвитку; формування навичок емоційної і поведінкової саморегуляції.

Завдання програми:

1. Розвиток навичок рефлексії та озброєння підлітків засобами самопізнання.

2. Підвищення рівня самоприйняття, зміцнення почуття власної гідності, впевненості в собі.

3. Зниження внутрішньоособистісних суперечностей та емоційного напруження, формування адекватної самооцінки.

4. Навчання способів ефективного поведінки в різних життєвих ситуаціях.

5. Формування мотивації самовиховання й саморозвитку, а також навчання способам внутрішнього самоконтролю.

Оскільки тренінги вносяться у розклад і підлітки повинні відвідувати їх як і звичайні заняття, – виникає і вимагає спеціального обговорення проблема мотивації учасників тренінгової групи. Пропонована нижче програма тренінгових занять спрямована на вдосконалення самопізнання і саморегуляції та розвитку особистості.

Існують суттєві підстави для виділення у програмі тренінгу особистісного зростання окремих боків зі специфічними цілями та завданнями, що у своєму поєднанні повинні бути спрямованими на пізнання та вдосконалення підлітками власних особистісних властивостей та якостей. Одночасно передбачається, що така побудова курсу тренінгу може допомогти вирішити один з аспектів проблеми мотивації підлітків до участі у тренінгових заняттях, сформувавши ставлення у них як до можливості самореалізації у суспільстві.

Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою навчальною діяльністю, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення.

Кожне заняття змістовно поділяється на 3 етапи:

1) рефлексивний етап. На цьому етапі учасникам надається можливість усвідомити особливості власних пошукових та

конструктивних дій, зафіксувати власні труднощі особистісного зростання, що забезпечує мотиваційне включення у роботу групи; об'єктивування й усвідомлення особливостей власних принципово важливих особистісних якостей здійснюється за допомогою прийомів «дистанціювання» (виділення у якості об'єктів аналізу своїх думок, вражень, поведінки тощо) та «децентрації» (завдяки виконанню завдань, пов'язаних із необхідністю реагувати на ситуацію від імені іншої особи) [5]. Спонуками до постійного рефлексування є фіксація і чітке формулювання своїх труднощів при виконанні завдань, необхідність надавати зворотній зв'язок іншим учасникам групи. Активізації рефлексивних процесів сприяють також запозичені з психодрами прийоми проведення рольових ігор – обмін ролями, «двійники» тощо;

2) експериментальний або навчальний етап пов'язаний з оволодінням підлітками конкретними знаннями про характеристики певних психологічних особливостей, з розвитком смаку до експериментування;

3) інтегруючий етап, протягом якого підлітки мають змогу асимілювати результати власної пошуково-перетворювальної активності в уже наявну систему психологічних знань, умінь і навичок.

Кожне заняття звичайно починається з привітань учасників, надання емоційної підтримки, тим хто її потребує. Після того, як тренер визначить готовність групи до роботи, учасникам повідомляється мета і завдання поточного завдання. Виконання кожного з запланованих заходів завершується її обговоренням, про у деяких випадках використовується прийом незавершеної дії, коли особливо емоційно та інтелектуально насичене завдання залишається без рефлексивного аналізу, спільного обговорення, які переносяться на наступне заняття з метою стимулювання творчо-пошукової активності учасників групи [4].

Традиційно, в тренінгу використовуються такі методичні прийоми (базові методи), як групова дискусія й ситуативно-рольові ігри. У якості допоміжних використовуються психогімнастика та проєктивний малюнок. Групова дискусія як колективний метод обговорення певної проблеми, кінцевою метою якої є досягнення єдиної думки, також використовується у тренінгу. У рамках групової дискусії відбувається спільне

обговорення будь-якого суперечливого питання, яке дозволяє змінити думку, позиції і настанови учасників групи в процесі безпосереднього спілкування та обговорення. Така форма спілкування дозволяє зіставити протилежні позиції різних учасників тренінгу, побачити проблему з різних боків, уточнити взаємні позиції, зіставити різні точки зору, визначити істинність думки, знайти правильне рішення проблеми тощо [6]. Для активізації учасників у груповій дискусії можна використовувати процедури висловлювання по колу або метод естафети, коли кожен учасник передає слово тому, кому вважає за потрібне, а для висловлювання дається певний проміжок часу [7].

У тренінгу використовуються також ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, ділові тощо). Гра є ефективною ще й тому, що може використовуватись на різних етапах групової динаміки. На першому етапі, тобто на початку групової взаємодії, вона сприяє подоланню напруженості, розслабленню, а отже, й включенню учасників групової взаємодії в роботу. Часто гра стає засобом діагностики й самодіагностики, допомагає творчо виразити своє «Я», подолати відчуженість, відкритися, що є важливим для досягнення поставлених цілям та завданням тренінгу [4].

В тренінгу велика увага приділяється психогімнастичним вправам, оскільки в результаті їх використання відбуваються зміни в стані учасників групи як в цілому, так і окремих її учасників, а також може бути отриманий матеріал, усвідомлення й обговорення якого дозволять просунутись вперед й у змістовному плані.

Н. Хрящева зазначає, що поняття «психогімнастика» є умовним [4]. Цим поняттям позначають дуже широке коло вправ: письмових, усних, вербальних та невербальних. Вони можуть виконуватись в невеликих групах по 2-3 особи або всіма членами групи разом, бути спеціалізованими і впливати переважно та ту чи іншу психологічну характеристику, можуть носити більш універсальний характер (Н. Хрящева). Іноді під психогімнастичними вправами розуміють тільки такі, що спрямовані на зміну стану групи як цілого або кожного учасника окремо. Підтримуючи таку думку, Н. Хрящева притримується необхідності позначення поняттям «психогімнастика» і тих вправ, які спрямовані на отримання досвіду, що відповідає змістовній цілі

тренінгу. Функції, які виконують психогімнастичні вправи такі: функція діагностики емоційного стану учасників групи, вони дозволяють орієнтуватись у розвитку процесів групової динаміки і стимулювати їх. Крім того, психогімнастичні вправи можуть застосовуватись для розширення уявлення про себе й інших під час осмислення, зворотного зв'язку. Отже, їх доцільно використовувати у тренінгу саме тому, що змістовно психогімнастичні вправи відповідають тим цілям і завданням, які постають перед учасниками в процесі групової взаємодії [4].

Таким чином, в запропонованому тренінгу корекції особистісного зростання у підлітковому віці використовуються методи, які є загальноприйнятими для групової роботи, поєднуючись у різних конфігураціях, та за умови дотримання певних правил принципів роботи в групі, відповідного рівня підготовки тренера, вони забезпечують вирішення всіх поставлених завдань.

Аналіз досліджень з проблематики з розвитку індивідуальної самосвідомості та особливостей проведення групової форми роботи дозволяє говорити про суттєві підстави виділення у програмі тренінгу окремих блоків зі специфічними цілями та завданнями, що у своєму поєднанні повинні бути спрямованими на пізнання та вдосконалення підлітками власних особистісних властивостей та якостей, важливих для соціалізації підлітків.

Тренінгова програма корекції особистісного зростання у підлітковому віці представлена в Додатку 3. У психологічній літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, нема єдності у трактуванні поняття «Я-концепції». Найбільш фундаментальне дослідження цього феномену належить Р. Бернсу, який визначив «Я-концепцію» як динамічну систему уявлень людини про себе, що включає: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. «Я-концепція» як важливий регулятор поведінки, відіграє потрійну роль:

–сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду.

–визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду.

– є джерелом очікувань стосовно власної поведінки самого себе [8].

«Я-концепція» формується у людини в процесі соціальної взаємодії як незворотній і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке психічне утворення, що характеризується внутрішніми змінами. Це системне психічне утворення накладає чіткий відбиток на всі прояви людини – від дитинства до глибокої старості. На відміну від ситуативних «Я-образів» (якою особистістю бачить, відчуває себе у кожний даний момент), «Я-концепція» створює у людини відчуття своєї постійної визначеності, самототожності, власної адекватності [9].

Тому центральним моментом системи тренінгових занять, пропонуваних для підлітків, є створення умов для обґрунтованого й аргументованого визначення особливостей їх власної «Я-концепції», надання підтримки у розвитку позитивної «Я-концепції», віднаходження рецептів самовдосконалення та саморозвитку.

У перший день зустрічі на тренінгу психолог (тренер) розповідає підліткам про мету занять, їх особливості. Пояснює, що участь у групі може допомогти кожному учаснику орієнтуватися в питаннях, які турбують, зрозуміти себе, знайти способи особистісного розвитку, знизити внутрішні суперечності й напруження; визначити та цілеспрямовано розвивати власні сильні й компенсувати слабкі сторони; допоможе конструктивно розв'язувати конфлікти в міжособовій взаємодії, навчить керувати власними емоціями, почуттями, переживаннями та поведінкою, розвивати самого себе, впливати на власне життя.

Тренер пропонує правила роботи групи, які однаково стосуються і його, і учасників тренінгу корекції особистісного зростання у підлітковому віці, які можуть бу ти роздруковані для кожного підлітка, або занотовані ними):

Правило 1. Добровільність участі при чіткому визначенні своєї позиції: не хочеш говорити або виконувати яке-небудь завдання – не роби цього, але сповістити про це за допомогою умовного знаку (придумується «заборонний» знак, що вказує – «не хочу говорити», «не хочу брати участь»).

Правило 2. Щирість у спілкуванні. Якщо хто-небудь з вас не готовий бути щирим в обговоренні якогось питання, краще

промовчати, ніж говорити не те, що ти думаєш, або говорити неправду.

Правило 3. Анонімність ситуацій, випадків із життя, про які розповідають. Це означає, що і ведучий не буде висловлюватися про внутрішній світ учасників групи без їхнього спеціального прохання і згоди. На деякі запитання ведучий відповідатиме тільки наодинці. Таємниця інформації гарантується.

Правило 4. Право на думку. Немає правильних чи неправильних відповідей. Правильна відповідь – та, яка насправді виражає твою думку.

Правило 5. Не критикувати і не оцінювати іншого учасника, якщо він сам тебе про це не просить. Кожний має право на свою особисту думку.

Правило 6. Слід бути уважним до того, що говорять, роблять і почувають інші і ти сам.

Правило 7. Не виносити обговорювані проблеми, переживання і дії учасників за межі групи. Не обговорювати чийсь проблеми з людьми, що не беруть участі в тренінгу. Після того як ведучий викладе правила й відповідь на запитання підлітків, проводиться ритуал прийняття правил (ведучий і школярі «урочисто обцяють» дотримуватися цих правил) [10].

Тренінгова програма розрахована на 5 занять, по 2 години двічі на тиждень.

Заняття перше. **Тема: «Розвиток самоподання та організація особистісного зворотного зв'язку в процесі спілкування»**

Мета: самосприйняття та розвиток зворотного зв'язку в процесі спілкування.

Проводяться вправи: Вправа «Хто Я?», «Який Я?», вправа «Яким мене бачать?».

Заняття друге. **Тема: «Розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння в процесі спілкування».**

Мета заняття: розвиток чутливості до групового процесу й поведінки інших людей, орієнтування на розширення меж сприйняття й розуміння комунікативних стимулів, одержуваних від партнерів, що дозволяє одержувати цілісний й у той же час деталізований образ людини й групи.

Проводяться вправи: вправа «Опис-інтерпретація», вправа «Довідайся по руках», вправа «Загальний подих», вправа «Сіамські близнюки».

Заняття третє. **Тема:** «Розвиток комунікативних навичок спілкування».

Мета: розвиток комунікативних якостей, навичок та вмінь.

Проводяться вправи: вправа «Групова розповідь», вправа «Техніка ввічливої відмови», вправа «Розсміши партнера», вправа «Прохання».

Заняття четверте. **Тема:** «Прояв добрих позитивних стосунків у процесі спілкування».

Мета: розвиток позитивного ставлення учасників тренінгу до себе та оточуючого середовища.

Проводяться вправи: вправа «Переконання», вправа «Мої добрі прояви».

Заняття п'яте. **Тема:** «Розвиток навичок релаксації та ауторелаксації».

Мета: розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції психоемоційних станів.

Проводяться вправи: міні-лекція «Релаксація», вправа «Візуальний ряд», вправа-етюд «Мій настрій»,

Рекомендується проводити наприкінці кожного заняття вправу «Веселковий тонік», спрямовану на підвищення працездатності, вправу «Зоряне дихання», спрямовану на гармонізацію емоційного, фізичного та психічного стану.

Наприкінці кожного заняття доречно проводити рефлексію, коли кожен учасник групи говорить про свої враження від тренінгу, чи виправдались його очікування та сподівання. Виділяє те, що він отримав і забирає з собою.

Таким чином, підлітки протягом тренінгових занять прояснюють особливості власної «Я-концепції» та мотиваційної сфери особистості, осмислюють різноманітність проявів «Я-концепції», аналізують життєві стратегії, розвивають впевненість в собі та власних можливостях.

Результати апробації тренінгової програми корекції особистісного зростання у підлітковому віці аналізувалися за допомогою порівняльного аналізу досліджуваних показників

мотиваційної сфери та особливостей Я-концепції підлітків до та після проведення тренінгових заходів.

В тренінговій програмі корекції особистісного зростання у підлітковому віці прийняли участь 34 учні дев'ятих класів Вишгородської спеціалізованої школи «Сузір'я» (м. Вишгород Київської області).

Результати динамічних змін досліджуваних показників мотиваційної сфери та особливостей Я-концепції підлітків до та після проведення тренінгу представлено у таблицях 2-4.

Динаміка особистісних змін мотивів діяльності підлітків не аналізувалася, оскільки протягом достатньо короткого часу проведення емпіричного дослідження змістові блоки активності підлітків не зазнали змін.

Динаміка змін в потребі в досягненні мети підлітків представлена у таблиці 1.3.2.

Таблиця 1.3.2

Динаміка змін в потребі в досягненні мети підлітків за методикою «Потреба в досягненні мети» (Шкалою оцінки потреби в досягненні успіху) Ю. Орлова

№ з/п	Рівні	Кількість учнів		
		до тренінгу, осіб (%)	після тренінгу, осіб (%)	зміни, осіб (%)
1	Високий	1 (2,94)	4 (11,77)	+3 (8,83)
2	Середній	29 (85,29)	30 (88,24)	+1 (2,95)
3	Низький	4 (11,77)	–	-4 (11,77)

За результатами розрахунків виявлено незначні зміни у потребі в досягненні мети підлітків: на 3 (8,82%) особи збільшилася кількість осіб з високим рівнем та на 1 (2,94%) особу – кількість осіб з середнім рівнем потреби в досягненні та відповідно зменшилася кількість осіб на 4 (11,77%) особи з низьким рівнем потреби в досягненні, що характеризується позитивно.

Динаміка змін полімотиваційних тенденцій в Я-концепції підлітків представлена у таблиці 1.3.3.

Таблиця 1.3.3

**Динаміка змін полімотиваційних тенденцій в Я-концепції
підлітків за методикою діагностики полімотиваційних
тенденцій в «Я-концепції» особистості (С. Петрова)**

№ з/п	Полімотива- ційні тенденції	Позитивні			Негативні		
		Кількість учнів			Кількість учнів		
		до тренінгу, осіб (%)	після тренінгу, осіб (%)	зміни, осіб (%)	до тренінгу, осіб (%)	після тренінгу, осіб (%)	зміни, осіб (%)
1	акізівна (матеріальна) мотивація	27 (79,41)	25 (73,53)	-2 (5,88)	2 (5,88)	4 (11,76)	+2 (5,88)
2	гедоністична мотивація	10 (29,41)	10 (29,41)	-	3 (8,82)	3 (8,82)	-
3	оптимістична мотивація	31 (91,18)	31 (91,18)	-	-	-	-
4	комунікативна мотивація	15 (44,12)	21 (44,12)	+6 (17,65)	2 (5,88)	-	-2 (5,88)
5	пізнавальна мотивація	10 (29,41)	17 (29,41)	+7 (20,59)	8 (23,53)	1 (2,94)	-7 (20,59)
6	трудова мотивація	13 (38,24)	15 (44,11)	+2 (5,87)	11(32,35)	9 (26,47)	-2 (5,88)
7	нормативна мотивація	9 (26,47)	12 (35,29)	+3 (8,82)	8 (23,53)	5 (14,71)	-3 (8,82)
8	моральна мотивація	12 (35,29)	12 (35,29)	-	6 (17,65)	6 (17,65)	-
9	мотивація прагнення до досконалості	5 (14,71)	8 (23,53)	+3 (8,82)	7 (20,59)	4 (11,77)	-3 (8,82)
10	пугнічна мотивація	5 (14,71)	4 (14,71)	-1 (2,94)	10(29,41)	-9 (26,47)	+1 (2,94)
11	мотивація прагнення до переваги	3 (8,82)	3 (8,82)	-	3 (8,82)	3 (8,82)	-
12	мотивація позитивного ставлення до людей	17 (50,00)	18 (52,94)	+1 (2,94)	1 (2,94)	-	-1 (2,94)
13	мотивація уникнення неприсмносте й	4 (11,76)	-	-4 (11,76)	14(41,18)	18 (52,94)	+4 (11,76)

14	мотивація індивідуалізації	9 (26,47)	9 (26,47)	-	6 (17,65)	6 (17,65)	-
15	єгоцентрична мотивація	18 (52,94)	18 (52,94)	-	1 (2,94)	1 (2,94)	-
16	альтруїстична мотивація	2 (5,88)	2 (5,88)	-	-	-	-

За результатами підрахунків змін в структурі полімотиваційних тенденцій в Я-концепції підлітків виявлено наступні позитивні зміни після проведення тренінгу:

- зниження на 2 (5,88%) особи кількості осіб з матеріальним потребами акізитівної (матеріальної) мотивації;
- зростання на 6 (17,65%) осіб кількості осіб з комунікативною мотивацією;
- зростання на 7 (20,59%) осіб кількості осіб з пізнавальною мотивацією;
- зростання на 2 (5,87%) особи кількості осіб з трудовою мотивацією;
- зростання на 3 (8,82%) особи кількості осіб з нормативною мотивацією;
- зростання на 3 (8,82%) особи кількості осіб з мотивацією прагнення до досконалості;
- зниження на 1 (2,94%) особу кількості осіб з пугнічною мотивацією;
- зростання на 1 (2,94%) особу кількості осіб з мотивацією позитивного ставлення до людей;
- зниження на 4 (11,76%) особи кількості осіб з мотивацією уникнення неприємностей.

В інших полімотиваційних тенденціях підлітків змін не виявлено.

Динаміка змін в структурі особливостей Я-концепції підлітків представлена у таблиці 1.3.4.

Таблиця 1.3.4

**Динаміка змін в структурі особливостей Я-концепції
підлітків за методикою діагностики особливостей Я-концепції
(Е. Пірс, Д. Харріс)**

№ з/п	Шкали/рівні	Кількість учнів		
		до тренінгу, осіб (%)	після тренінгу, осіб (%)	зміни, осіб (%)
1	Загальна задоволеність собою, позитивність самоставлення			
	дуже високий	10 (29,41)	14 (41,18)	+4 (11,77)
	високий	4 (11,77)	6 (17,65)	+2 (5,88)
	середній	17 (50,00)	14 (41,18)	-3 (8,82)
	низький	1 (2,94)	-	-1 (2,94)
	гранично високий	2 (5,88)	-	-2 (5,88)
2	Поведінка			
	високий	25 (73,53)	20 (58,82)	-5 (14,71)
	середній	9 (26,47)	14 (41,18)	+5 (14,71)
	низький	-	-	-
3	Інтелект, положення в школі			
	високий	19 (55,88)	20 (58,82)	+1 (2,94)
	середній	11 (32,35)	14 (41,18)	+3 (8,83)
	низький	4 (11,77)	-	-4 (11,77)
4	Ситуація в школі			
	високий	11 (32,35)	12 (35,29)	+1 (2,94)
	середній	19 (55,88)	21 (61,77)	+2 (5,89)
	низький	4 (11,77)	1 (2,94)	-3 (8,83)
5	Зовнішність, фізична привабливість, фізичний розвиток як властивості, пов'язані з популярністю серед однолітків			
	високий	22 (64,71)	22 (64,71)	-
	середній	11 (32,35)	11 (32,35)	-
	низький	1 (2,94)	1 (2,94)	-
6	Тривожність			
	високий	5 (14,70)	-	-5 (14,70)
	середній	15 (44,12)	16 (47,06)	+1 (2,94)
	низький	14 (41,18)	18 (52,94)	+4 (11,76)
7	Спілкування			
	високий	16 (47,06)	18 (52,94)	+2 (5,88)
	середній	14 (41,18)	16 (47,06)	+2 (5,88)
	низький	4 (11,76)	-	-4 (11,77)
8	Щастя і задоволеність			
	високий	24 (70,59)	-	-
	середній	8 (23,53)	-	-
	низький	2 (5,88)	-	-

9	Стан в сім'ї			
	високий	21 (61,77)	-	-
	середній	12 (35,29)	-	-
	низький	1 (2,94)	-	-
10	Впевненість в собі			
	високий	6 (17,65)	5 (14,71)	-1 (2,94)
	середній	27 (79,41)	29 (85,29)	+2 (5,88)
	низький	1 (2,94)	-	-1 (2,94)

За результатами підрахунків виявлено наступні зміни особливостей Я-концепції підлітків після проведення тренінгу:

1) за шкалою поведінки: на 5 (14,41%) осіб зменшилась кількість підлітків з поведінкою, що не відповідає вимогам дорослих; на 5 (14,41%) осіб зросла кількість підлітків з реалістичним ставленням до своєї поведінки;

2) за шкалою інтелекту: на 4 (11,77%) особи зменшилась кількість підлітків з низькою самооцінкою інтелект та шкільної успішності; на 1 (2,94%) особу зросла кількість підлітків з високим рівнем самооцінки, що відповідає рівню їхньої реальної успішності; на 3 (8,83%) особи зросла кількість підлітків з середнім рівнем самооцінки інтелекту і шкільної успішності;

3) за шкалою «ситуація в школі»: на 3 (8,83%) особи знизилась кількість підлітків з оцінкою шкільної ситуації як несприятливої; на 2 (5,89%) осіб зросла кількість підлітків з нейтральним ставленням до школи; на 1 (2,94%) особу зросла кількість підлітків з позитивним сприйняттям шкільної ситуації;

4) за шкалою тривожності: на 5 (14,70%) осіб знизилась кількість підлітків з високим рівнем тривожності, які потребують психологічної допомоги; на 1 (2,94%) особу зросла кількість підлітків з середнім рівнем тривожності; на 4 (11,76%) особи зросла кількість підлітків з низькою (адаптивною) тривожністю, що свідчить відповідне зростання кількості підлітків з високим рівнем їхнього емоційного благополуччя;

5) за шкалою спілкування: на 4 (11,77%) особи знизилася кількість підлітків з низькою самооцінкою популярності серед однолітків; на 2 (5,88%) особи зросла кількість підлітків з середнім рівнем самооцінки популярності серед однолітків; на 2 (5,88%) особи зросла кількість підлітків з (високою самооцінкою в спілкуванні);

б) за шкалою впевненості у собі: на 1 (2,94%) особу знизилася кількість підлітків з надмірно високою ступінь впевненості в собі; на 2 (5,88 %) особи зросла кількість підлітків з середнім ступенем впевненості в собі та реалістичної самооцінки; на 1 (2,94%) особу знизилася кількість невпевнених у власних силах підлітків.

За шкалами зовнішності, фізичної привабливості, фізичного розвитку, щастя та задоволеності, «стан в сім'ї» змін після проведення тренінгової програми корекції особистісного зростання у підлітковому віці не виявлено:

Стосовно загального показника задоволеності собою (позитивності самоставлення), то в досліджуваній групі підлітків після проведення корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці: на 4 (11,77%) особи зросла кількість підлітків з дуже високим рівнем самоставлення, що може свідчити про зростання кількості підлітків з високими показниками самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу, очікування позитивного ставлення з боку інших осіб та здатність до близьких контактів, а також про емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є, з чеснотами та недоліками; на 2 (5,88%) особи зросла кількість підлітків з високим рівнем самоставлення; на 3 (8,82%) особи знизилась кількість підлітків з середнім рівнем самоставлення; на 1 (2,94%) особу знизилась кількість підлітків з низьким рівнем самоставлення; на 2 (5,88%) особи знизилась кількість підлітків з надмірно високим самоставленням, що характеризується позитивно.

Отже, після проведення тренінгової програми корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці виявлено позитивні зміни у потребі досягнення мети (успіху), у структурі полімотиваційних тенденції Я-концепції підлітків та у показниках загальної задоволеності власною особистістю (позитивності самоставлення), що характеризується позитивно.

Рекомендації практичним психологам стосовно проведення психологічної корекції та гармонізації особистісного зростання у підлітковому віці

Психіка особистості в підлітковому віці є не дуже стійкою, проте є рухливою і сприйнятливою до психолого-педагогічних впливів. Оскільки підліток постійно відчуває вплив соціального

середовища, його розвиток рідко має рівний, безпроблемний характер, частіше – суперечливий. Загострення суперечностей в різних несприятливих умовах призводить до виникнення у підлітків невротичних станів та інших труднощів у психічному й особистісному розвитку. Проте, ці розлади не є постійними характеристиками психіки підлітків, а характеризуються ситуативністю й сензитивністю в цьому віковому періоді. Однак за відсутності своєчасної психологічної допомоги труднощі розвитку підлітка можуть переходити в стійкі відхилення як властивостей характеру, так і поведінки, й спричиняти неврози або стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог повинен добре знати можливі труднощі в розвитку підлітків, причини їх виникнення, вміти їх ідентифікувати і організовувати необхідну психопрофілактичну і психокорекційну роботу [10].

Психокорекції, як системі заходів, спрямованих на виправлення недоліків психіки або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу, піддаються недоліки, що не мають органічної основи і не являються такими стійкими якостями, що формуються досить рано і надалі практично не змінюються.

В українській психології цілі корекційної роботи визначаються розумінням закономірностей психічного розвитку особистості в підлітковому віці як активного діяльнісного процесу, що реалізується у співпраці з дорослими. На цій підставі виділяють три основні шляхи психокорекції та розвитку особистості:

1. Оптимізація соціальної ситуації розвитку.
2. Розвиток видів діяльності дитини.
3. Формування віково-психологічних новоутворень [10].

Вибір методів і технік психокорекційної роботи, визначення критеріїв оцінки її успішності визначаються її цілями.

При конкретизації цілей психокорекції необхідно керуватися наступними правилами:

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

2. Цілі корекції повинні бути реалістичними і співвіднесені з тривалістю корекційної роботи і можливостями перенесення клієнтом нового позитивного досвіду і засвоєних на корекційних заняттях способів дій в реальну практику життєвих відносин. Якщо цілі далекі від реальності, то психокорекційна програма може принести більше шкоди, ніж її відсутність, так як небезпека полягає в тому, що створюється враження, що робиться щось корисне, і тому замінює собою більш істотні зусилля.

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

4. Потрібно пам'ятати, що ефекти корекційної роботи виявляються впродовж досить тривалого часового інтервалу: в процесі корекційної роботи; до моменту її завершення, і, нарешті, приблизно через півроку можна остаточно говорити про закріплення чи про втрату клієнтом позитивних ефектів корекційної роботи [11].

Сьогодні психологічна корекція широко використовується в системі психологічної допомоги дітям і підліткам. Незважаючи на широкий спектр застосування поняття психологічної корекції, існують розбіжності відносно її використання. Наприклад, науковці розглядають психологічну корекцію як спосіб профілактики нервово-психічних порушень в дітей (А. Співаковська), як метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини (Г. Бурменська, О. Караванова), як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини (Р. Немов) [12]. Тому, виходячи з певних критеріїв, психокорекційні заходи можна класифікувати:

а) за характером спрямованості: симптоматичні; причинні (каузальні). Симптоматична корекція передбачає короткотривалий вплив з метою зняття гострих симптомів відхилень у розвитку, які заважають перейти до корекції каузального типу. Причинна

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

б) за змістом розрізняють корекцію: пізнавальної сфери; особистості; афективно-вольової сфери; поведінкових аспектів; міжособистісних відносин; внутрішньо групових взаємовідносин (сімейних, подружніх, колективних); дитячо-батьківських відносин.

в) за формою роботи з клієнтом: індивідуальні; групові; у закритій природній групі (сім'я, клас); у відкритій групі клієнтів зі схожими проблемами; індивідуально-групові (змішана група).

г) за масштабом вирішуваних завдань: загальні, спеціальні [13].

Загальна психокорекція передбачає заходи загальнокорекційного порядку, що нормалізують спеціальне мікросередовище особистості, які регулюють психофізичне, емоційне навантаження у відповідності з віковими та індивідуальними можливостями [12].

Спеціальна психокорекція – це 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 тощо). Спеціальна корекція справляє наслідки неправильного виховання, що порушило гармонійний розвиток, соціалізацію особистості [14].

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 [15].

Вимоги до практичного психолога, що здійснює психокорекційні заходи в школі:

- 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;
- особистісна готовність, яка передбачає наявність в психолога потреби іти не від себе, а від клієнта і його проблем [15].

Отже, психологічну корекцію науковці розглядають в двох напрямках: 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 його особистісних властивостей. Психокорекційний процес, як складна система, включає в себе як стратегічні, так і тактичні завдання (розробку методів і психокорекційних технік, форм проведення психокорекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять) [16].

Принципи побудови корекційних програм визначають стратегію, тактику їхньої розробки, тобто визначають цілі, задачі корекції, методи і засоби психологічного впливу. Тому психокорекційні програми розробляються на основі наступних принципів:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики і корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;

- опори на різні рівні організації психічних процесів;
- зростання складності;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
- урахування емоційного забарвлення матеріалу [15].

Проведенню психокорекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження досліджуваної проблематики, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й завдання корекційно-розвивальної програми.

Реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає від психолога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань підлітка. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в програму, методи і засоби психологічного впливу, тобто, кожен крок у психокорекції має бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми [17].

Врахування індивідуальних особливостей особистості в межах вікової норми дозволяє визначити програму оптимізації розвитку кожної конкретної дитини. Принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини [16].

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

- чітко сформулювати основну мету психокорекційної роботи;
- визначити завдання, які повинні конкретизувати мету;
- визначити зміст корекційних занять з урахуванням 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 (однокласників, учителів, однодумців) в корекційному процесі;
- розробити методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу;
- підготувати приміщення, необхідне обладнання і матеріали.

Цілеспрямований психокорекційний вплив на підлітка з проблемами в розвитку здійснюється через психокорекційний комплекс, який складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: діагностичний; корекційний; оціночний; прогностичний [16].

У діагностичний блок входять діагностика психічного розвитку підлітка і діагностика його соціального середовища. Діагностика психічного розвитку підлітка орієнтована на: всебічне психологічне вивчення особистості і системи взаємостосунків підлітка; аналіз мотиваційної його сфери; визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій; діагностику його соціального середовища (аналіз несприятливих чинників соціального середовища, які його травмують, порушують його психічний розвиток, впливають на формування характеру та соціальну адаптацію) [18].

Психокорекційний блок включає наступні завдання:

- допомогу підлітку у вирішенні психотравмуючих ситуацій;
- формування продуктивних видів взаємовідносин підлітка з оточуючими (в сім'ї, класі);
- підвищення соціального статусу підлітка в колективі;
- розвиток в підлітка компетентності у питаннях нормативної поведінки;
- формування і стимул сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у підлітка;
- розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки підлітка;
- формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми підлітка шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес, корекція неадекватних методів виховання;

- створення в колективі підлітків атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння та взаємоприйняття [19].

Оцінковий блок спрямований на аналіз змін пізнавальних процесів підлітка, його психічних станів, особистісних реакцій в результаті психокорекційних впливів. Критерії оцінки ефективності психологічної корекції вимагають врахування структури дефекту, механізмів його проявів, аналізу цілей психокорекції та використовуваних методів психологічного впливу. Результати психокорекційної роботи можуть проявлятися в підлітка в процесі роботи з ним, до моменту завершення психокорекційного процесу і протягом тривалого часу після закінчення занять [20].

При оцінці поведінкових та емоційних реакцій підлітка краще поєднувати метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести) При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів в підлітків можна використовувати функціональні проби, результати педагогічних спостережень. Прогностичний блок психокорекції спрямований на проєктування психофізіологічних функцій підлітка [21].

Отже, метою надання психологічної допомоги стосовно особистісного зростання в підлітковому віці дає можливість вирішити різні психологічні проблеми підлітків загалом. У своєму житті кожен доволі часто стикається з питаннями і проблемами, подолання яких можливе лише через звернення до психолога, оскільки визначальним чинником буття кожної людини є її прагнення досягти внутрішньої рівноваги, гармонії, єдності фізичного та психічного здоров'я та благополуччя. Тому в програми психокорекції особистісного розвитку та зростання підлітків потрібно включати заходи гармонізації зазначених процесів.

Гармонізація особистісного зростання підлітків передбачає оволодіння ними адекватними формами взаємодії з навколишнім світом з метою адаптації до соціуму, самореалізації та самоактуалізації.

Психологічним механізмом гармонізації характеру може стати духовно-моральна саморегуляція, спрямована на здійснення

вольової саморегуляції поведінки підлітків на основі духовно-моральних принципів (обов'язку, миру, любові, взаємоповаги). Моральність являється змістовою характеристикою емоційно-вольової активності й визначає конструктивність її характерологічного розвитку особистості в будь-якому віковому періоді. Психологічний механізм духовно-моральної саморегуляції має дві складові: духовно-моральну та емоційно-вольову. Взаємоузгоджена взаємодія духовно-моральних та емоційно-вольових якостей виконує детермінуючу функцію у процесі характероутворення. У разі несформованості емоційно-вольового компоненту підліток не здатен керувати власними почуттями і відповідати власним моральним вимогам, що сприяє формуванню м'яко-дисгармонійного характеру. Якщо недостатньо сформована моральна складова, то вольова активність підлітка набуває аморально-деструктивного напрямку, і зумовлює формування жорстко дисгармонійного характеру. Несформованість обох компонентів визначає глибокий рівень дисгармонійності й проявляється аморальністю, емоційно-вольовою нестійкістю і соціально-психологічною дезадаптованістю особистості. Провідним компонентом духовно-моральної саморегуляції є саме духовно-моральний, який за допомогою духовно-моральних регулятивів здійснює опосередкований вплив як на розвиток волі, так і на цілісну гармонізацію характеру особистості. Тому розвиток духовно-морального компоненту доцільно здійснювати на основі духовно-моральної самоактуалізації особистості (актуалізації духовно-творчих і морально-психологічних якостей) і починати цей процес потрібно саме в підлітковому віці [22].

Напрямами позитивного аспекту особистісного зростання підлітків можуть бути: підвищення духовно-моральної активності (допомога тим, хто її потребує), плідна творчість, мистецтво, духовний пошук (сенсу життя, духовних цінностей, релігійності), формування прагнення до самопізнання, самовдосконалення, прийняття цінностей добра, краси, істини як особистісних принципів, а також формування стійких духовно-релігійних якостей: віри, надії, любові.

Отже, основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання

тренінгової роботи зі спеціально організованою навчальною діяльністю, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення. В тренінгу використано такі методичні прийоми, як групова дискусія, ситуативно-рольові ігри, психогімнастика та проєктивний малюнок.

Центральним моментом системи тренінгових занять, пропонованих для підлітків, є створення умов для обґрунтованого й аргументованого визначення особливостей їх власної Я-концепції, надання підтримки у розвитку позитивної Я-концепції, віднаходження рецептів самовдосконалення та саморозвитку.

Результати апробації тренінгової програми корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці аналізувалися за допомогою порівняльного аналізу досліджуваних показників мотиваційної сфери та особливостей Я-концепції підлітків до та після проведення тренінгових заходів.

За результатами аналізу змін в структурі полімотиваційних тенденцій в Я-концепції підлітків виявлено зниження кількості осіб з матеріальним потребами акізитівної (матеріальної) мотивації, пугнічною мотивацією та з мотивацією уникнення неприємностей, а також зростання кількості осіб з комунікативною, пізнавальною, трудовою, нормативною, з мотивацією прагнення до досконалості та мотивацією позитивного ставлення до інших людей.

Після проведення тренінгу виявлено зміни особливостей Я-концепції підлітків. За шкалою поведінки: зменшилась кількість підлітків з поведінкою, що не відповідає вимогам дорослих та зросла кількість підлітків з реалістичним ставленням до своєї поведінки.

За шкалою інтелекту: зменшилась кількість підлітків з низькою самооцінкою інтелекту та шкільної успішності, зросла кількість підлітків з високим рівнем самооцінки, що відповідає рівню їхньої реальної успішності, зросла кількість підлітків з середнім рівнем самооцінки інтелекту і шкільної успішності.

За шкалою «ситуація в школі»: знизилась кількість підлітків з оцінкою шкільної ситуації як несприятливої, зросла кількість

підлітків з нейтральним ставленням до школи та з позитивним сприйняттям шкільної ситуації.

За шкалою тривожності: знизилась кількість підлітків з високим рівнем тривожності, які потребують психологічної допомоги; зросла кількість підлітків з середнім рівнем тривожності та з низькою (адаптивною) тривожністю, що свідчить відповідне зростання кількості підлітків з високим рівнем їхнього емоційного благополуччя;

За шкалою спілкування: знизилася кількість підлітків з низькою самооцінкою популярності серед однолітків та зросла кількість підлітків з середнім рівнем самооцінки популярності серед однолітків і з високою самооцінкою в спілкуванні.

За шкалою впевненості у собі: знизилася кількість підлітків з надмірно високим ступенем впевненості в собі і невпевнених у власних силах підлітків та зросла кількість підлітків з середнім ступенем впевненості в собі та реалістичної самооцінки.

За шкалами зовнішності, фізичної привабливості, фізичного розвитку, щастя та задоволеності, «стан в сім'ї» змін після проведення тренінгової програми корекції особистісного зростання у підлітковому віці не виявлено.

У досліджуваній групі підлітків після проведення корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці зросла кількість підлітків з дуже високим рівнем самоставлення, що може свідчити про зростання кількості підлітків з високими показниками самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу, очікування позитивного ставлення з боку інших осіб та здатність до близьких контактів, а також про емоційне, безумовне прийняття себе такими, якими вони є, з чеснотами та недоліками та з високим рівнем самоставлення; знизилась кількість підлітків з надмірно високим, середнім та низьким рівнями самоставлення, що характеризується позитивно.

Загалом після проведення тренінгової програми корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці виявлено позитивні зміни у потребі досягнення мети (успіху), у структурі полімотиваційних тенденції Я-концепції підлітків та у показниках загальної задоволеності власною особистістю (позитивність самоставлення) підлітків.

Література:

1. Гриневич Л. Реформа загальної середньої освіти: нова українська школа». URL : [http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf).
2. Сінодова Ю.М. Психологічні особливості формування свідомості підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. №3(2). С. 110-119. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippu_2017_3\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippu_2017_3(2)_15).
3. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія : начальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
4. Тимошенко О. А. Психологічний тренінг «самопізнання та саморегуляція» для майбутніх практичних психологів. URL : <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-116/referatpart-4/index.html>.
5. Психологічний інструментарій для фахівців служби зайнятості: методичні рекомендації / за заг. ред. Г. А. Приба ; автори-упорядники : В. Р. Дорожкін, Я. Ц. Зелінська, Є. М. Калюжна, Л. І. Матвієнко, Г. А. Приб, Г. В. Циганенко. Київ : ІПК ДСЗУ, 2019. 152 с.
6. Утюж І. Г. Логіка: курс лекцій навчальний посібник для студентів II курсу медичних та фармацевтичних факультетів. Запоріжжя: ЗДМУ, 2016. 67 с.
7. Кузнецова Н. Б. Групова дискусія як форма інтерактивних технологій спілкування. *Тренінгові технології як засіб формування знань та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр*: зб. мат. наук.-метод. конф., 3-4 лютого 2009 р.: тези доповіді. Київ : КНЕУ. Т. 1. С. 254-258.
8. Киричук О. В., Тарасюк С. О. Психологічні особливості Я-концепції безробітного : навчальний посібник. Київ : ІПК ДЗСУ, 2012. 148 с.
9. Чайка Г. В. Я-концепція як структурно-динамічний аспект поняття «Я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Том. XI: Психологія особистості. *Психологічна допомога особистості*. Випуск 14. С. 215–226.
10. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.
11. Іванова О. В., Москалюк Л. М., Корсун С. І. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 184 с.

12. Заїкіна Г. Л., Лобанова В. І. Принципи використання психокорекції у навчально-виховному процесі. *Молодий вчений*. 2016. №11.1(38.1). С. 44–46.

13. Балахтар Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Вижниц : Видавництво «Черемош», 2015. 432 с.

14. Костенко Т.М., Кобильченко В.В., Довгопола К.С. Особистісно-орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями зору в загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник. Київ, 2020. 280 с.

15. Практикум із групової психокорекції: підручник / С. Д. Максименко, О. О. Прокоф'єва, О. В. Царькова, О. В. Кочкурова. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

16. Корекційний напрямок в системі роботи практичного психолога навчального закладу : інформаційно-методичний посібник. Первомайськ, 2014. 36 с.

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

18. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ярмола Н. А. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку : методичні рекомендації. Київ, 2019. 46 с.

19. Тарапака Н. В., Кашуба Л. В. Інклюзія в дошкільлі : розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти : навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013. 140 с.

20. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

21. Царькова О.В., Каткова Т.А. Форми та методи ефективної реалізації державної підтримки дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами*: колективна монографія / О. В. Царькова, О. О. Прокоф'єва, Г. Б. Варіна та ін.; за заг. ред. докт. психолог. наук О. В. Царькової. Мелітополь, 2019. С. 190-204. Розділ у колективній монографії. URL : <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/8370>.

24. Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці : монографія. Київ : Логос, 2015. 383 с.

1.4 Особливості адаптації першокласників до нових умов навчання

С. М. Кондратюк, Г. П. Чуфай

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що у зв'язку з реформуванням освіти в Україні у сучасних школах актуальною виступає проблема адаптації першокласників до навчання в школі (адаптації першокласника до нового кола спілкування, до шкільного життя, до збільшення фізичного та емоційного навантаження). Учень має пристосуватись до умов навчально-виховного процесу, адаптуватися до нової для себе систематичної навчальної роботи, вимог класно-урочної системи, соціального середовища дитячого колективу, вимог, які висуває вчитель. Маючи багато нових шкільних обов'язків, він повинен ретельно й разом з усім класом працювати на уроці, бути стриманим, вчасно готувати домашні завдання та долати певні труднощі навчання. Навчально-виховний процес у школі ставить перед першокласником низку вимог, а саме: пристосування до заданого темпу уроку, швидкої зміни видів діяльності, потреба вставати та відповідати на запитання вчителя та інше.

Процес адаптації для першокласників є важливим і характеризується такими змінами: відбувається фізіологічне налаштування діяльності функціональних систем організму дитини до нового режиму; формуються способи та прийоми нової діяльності процесу навчання; емоційна сфера оцінює зміни у навколишній реальності, як суб'єктивно комфортні і здійснює регуляцію його поведінки і діяльності.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали теоретичні положення про сутність і закономірність психічного розвитку особистості та її соціально-психологічної адаптації (А. Адлер, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Зейгарник, Е. Еріксон, М. Савчин, З. Фрейд).

С. Гончаренко [2, с. 15] розглядає адаптацію у двох значеннях: в широкому і вузькому. У широкому розумінні це, на його думку, пристосування у процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування. У вузькому значенні, як вважає вчений, адаптація визначається як зміна

чутливості органів чуття в результаті пристосування їх до зміни сили діючих подразників

С. Тарасюк і В. Назарович [11, с. 19] вважають, що адаптація – явище двостороннє. Саме тому об'єктом адаптаційного аналізу має слугувати не індивід відокремлено і не його природно-предметно-соціальна ситуація, а їх взаємодія. Порушення цієї взаємодії в будь-який бік призводить до дезадаптації

На основі теоретичного аналізу визначено труднощі першокласників у процесі пристосування до шкільного життя, які коливаються від легких поведінкових і мотиваційних порушень (реакції явного або прихованого протесту) до повної відмови відвідувати школу (Л. Дзюбка, М. Заваденко, Н. Максимова) [5].

Мета дослідження: розробити формувальні заходи щодо покращення шкільної адаптації першокласників до нових умов навчання загальноосвітньої школи.

Адаптаційний процес першокласників супроводжується такими процесами: відбувається фізіологічне налаштування організму першокласника до змін у режимі і навантаженні; формується, розвивається та засвоюється шкільна успішність і поведінка; здійснюється оцінка змін в навколишній реальності через емоційне прийняття нової соціальної ситуації.

Основна мета адаптаційного періоду полягає в допомозі першокласникам пристосуватись до нового режиму роботи, зосередитись на навчанні. Для досягнення успіхів у навчальній діяльності дітям необхідно уміти долати труднощі, завершувати розпочате, визначати власну мету, за власною ініціативою перевіряти зроблене, знаходити свої помилки та виправляти їх. Такі діти стають гарними учнями. Діти, які є пасивними, з нерозвиненими навичками емоційної саморегуляції, із невмінням долати труднощі та досягати успіху, почуваються невпевнено, неспроможні вирішувати складні ситуації та долати шкільні труднощі без негативних наслідків для особистісного розвитку та свого здоров'я. Вони часто обирають собі предмет наслідування і покори. Психологічна стійкість характеризує першокласника як суб'єкта навчальної діяльності та свого життя.

Як засвідчили результати констатувального експерименту, особливостями адаптації першокласників до нових умов навчання виступають: відсутність захворювань в період адаптації,

відсутність психосоматичної симптоматики, здатність організму до енерговитрат, засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності, емоційне сприйняття процесу навчання, емоційне ставлення до вчителя, емоційне ставлення до себе в новій ролі, емоційне сприймання стосунків з однокласниками.

Психологічна корекція – це сукупність методів, спрямованих на розвиток і стимулювання потенційних можливостей дитини. Система корекційних занять включає в себе розвиваючі вправи та їх комплекси, що мають певну спрямованість, залежну від характеру виявлених психологічних труднощів школяра.

Корекційна робота може здійснюватися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Індивідуальні корекційні заняття необхідно проводити у випадках, коли в дитини спостерігається специфічне або більш серйозне, ніж у інших дітей, відставання або порушення, що унеможлиблює її повноцінну роботу в групі.

Під час організації корекційних занять важливо враховувати такі особливості: вибір форми корекційної роботи; розробка програми корекційного курсу; визначення необхідної періодичності і тривалості занять; організація співробітництва з учителями й батьками дитини; підготовка місця проведення занять і наочного дидактичного матеріалу.

Важливою умовою ефективності корекційного впливу при проведенні занять для дітей необхідна атмосфера доброзичливості, безумовного прийняття, що сприяє формуванню у дитини позитивної Я-концепції. Якщо дитина переконана у тому, що у неї все в порядку, як наслідок вона не схильна применшувати своїх потенційних можливостей і охоче бере участь у заняттях. Також необхідно ставити перед дитиною реалістичні цілі, що вимагають певних зусиль з його боку, але не перевищують дійсні можливості дитини, щоб уникнути підвищення тривожності, зниження самооцінки. Під час занять необхідно підбадьорювати дітей, налаштовувати на успіх, вселяти впевненість у своїх силах.

При розробці корекційної програми для успішної шкільної адаптації першокласників притримувалися принципів:

1. Принцип творчої активності – залучення дітей у різні ігрові вправи.

2. Принцип партнерського спілкування – визнання думки й інтересів однолітків.

3. Принцип дослідницької позиції – створення ситуацій для самостійної перевірки прийнятних рішень.

4. Принцип об'єктивізації поведінки – перехід поведінки з імпульсивного на свідомий рівень.

Загальна мета корекційної програми: навчити дітей представляти себе; розвивати навички групової взаємодії, позитивну самооцінку; сприяти формуванню почуття впевненості у собі, згуртованості групи; досліджувати адаптаційні можливості дітей та рівень психічної стійкості, формувати у першокласників емоційну грамотність, вміння управляти своїм настроєм.

Корекційна програма для успішної шкільної адаптації першокласників вирішує такі завдання:

- формування психологічної культури першокласників, вміння розвивати і використовувати внутрішні ресурси для вирішення життєвих проблем;
- розвиток навичок спілкування та міжособистісної взаємодії дітей у групі;
- сприяння згуртованості групи;
- розвиток емоційної саморегуляції;
- зниження рівня тривожності та страху;
- формування позитивної самооцінки;
- формування вміння долати труднощі, досягати успіху;
- розвиток дрібної моторики рук;
- розвиток когнітивної сфери дітей.

Застосовані техніки мають спрямовуватися на досягнення бажаних змін у психологічному стані дітей, надання емоційної підтримки та вироблення гуманно-особистісних моделей поведінки. Завдяки механізму трансфери психолог може демонструвати приклади доброзичливості, терпимості, емпатії та інших позитивних рис, які він сам проявляє щодо дітей. Взаємодія під час занять досягається завдяки використанню принципів гуманістичної теорії конгруентної комунікації (Х. Джайнот): підтримувати в дитини почуття власної гідності й позитивного образу «Я»; оцінювати ситуацію, вчинок, а не характер; підкреслювати зрушення в особистісному зростанні, порівнюючи дитину із самою собою, а не з іншими; не використовувати негативних оціночних суджень, негативного програмування, не

навішувати «ярликів»; не нав'язувати дитині способу діяльності й поведінки всупереч її бажанню.

Програма для успішної шкільної адаптації першокласників розрахована на роботу з групою дітей, які відчувають труднощі адаптації до школи. Вона спрямована на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок, уважності, просторових уявлень, формування розумового плану дій та мовленнєвих функцій, розвиток продуктивності психічної діяльності.

На заняттях щодо адаптації першокласників до умов школи використовується групова форма роботи. З погляду психологічних результатів, така форма роботи є найбільш ефективною та економною, вона також дає можливість використовувати психотехніки, спрямовані на згуртування й організаційний розвиток класного колективу. Групові заняття проводяться в ігровій формі та включають методики, що стимулюють розвиток дитини як у сфері взаємин, так і в пізнавальній діяльності. Ігрова діяльність навчає дитину керувати власною поведінкою та через взаємодію з іншими розширює її рольовий репертуар. Спілкування в групі розширює межі бачення дитиною власних можливостей через відбивання дій інших та з іншими. Створення ситуації успіху виявляє здатність дитини до самоактуалізації та ефективнішого засвоєння знань. Найбільш привабливі – рольові ігри. Але найслабшим ланцюжком у дітей, які відчувають труднощі у школі, є розвиток мовлення. Цим дітям важко висловлювати власні думки та почуття, звертатися до інших, отримувати зворотний зв'язок. Для розвитку мовлення зазвичай використовують такі прийоми: розповідь про себе, розігрування відомих казок та створення власних із подальшим їх розігруванням, розігрування сценок із життя дитини. Вдосконалення спонтанного мовлення дитини сприяє формуванню мисленнєвих операцій, логічних умовиводів.

Корекційна програма для успішної адаптації першокласників складається із вступного та підсумкового заняття, трьох циклів гри, спрямованих на успішну адаптацію до навчального процесу (Додаток 4). Для підвищення ефективності психокорекційного процесу бажано дотримуватись послідовності таких циклів.

Вступне заняття «Я тепер учень» спрямоване допомогти усвідомити відмінності в позиціях «дошкільник» і «школяр»,

розвивати позитивну самооцінку, вчити класифікувати та узагальнювати, закріпити правила поведінки на уроці і перерві, виявити та розвивати шкільну мотивацію.

Перший цикл – «Це я» включає в себе ігри, основна мета яких – зниження рівня тривожності, підвищення активності, самооцінки дітей. Даний цикл складається із чотирьох занять.

Другий цикл – «Це я і мої друзі» включає в себе ігри на зниження тривожності у процесі міжособистісних взаємодій через оволодіння способами встановлення відносин з іншими дітьми. Даний цикл складається із трьох занять.

Третій етап – «Це я і мої почуття» містить ігри, основна мета яких – допомогти дитині розрізнити та визначити особисті почуття, переживання й розвивати емоційне самовизначення. Даний цикл складається із трьох занять.

Кожне заняття включає в себе дві гри. Однак кількість ігор і кількість їх повторів може змінюватись у залежності від бажань дитини, її індивідуальних можливостей і тривалості заняття. Загальна тривалість заняття не повинна перевищувати 40 хвилин. Заняття проводилися два рази на тиждень.

Підсумкове заняття спрямоване на підведення підсумків та закріплення отриманого досвіду, дізнатися про рівень шкільної мотивації дитини до навчання в школі.

Перший цикл розрахований на індивідуальну роботу з дитиною для підвищення психокорекційного ефекту й досягнення цілей, які поставлені в цьому циклі. Другий цикл вимагає включення дитини у групу однолітків. Бажано, щоби для групової роботи психолог підібрав дітей, з якими тривожна дитина не знаходиться в конфліктних стосунках. Пізніше можна повторити ігри даного циклу із включенням усіх дітей класу, в якому вчиться дитина. На заняттях третього циклу може бути використана як індивідуальна, так і групова форма організації занять. Вибір форми може бути обговорений як бажанням й особливостями дитини, так і можливостями самого психолога.

Таблиця 1.4.1

**Тематичний план корекційної програми для успішної
адаптації першокласників**

Заняття	Гра
Вступне заняття «Я тепер учень»	
Перший цикл «Це я»	
Заняття 1	Гра «Я є, я буду».
	Гра «Це моє ім'я»
Заняття 2	Гра «Це я – такий...».
	Гра «Красиве ім'я» (контур)
Заняття 3	Гра «Дзеркало».
	Гра «Жив-був один хлопчик ...»
Заняття 4	Гра «Гра в ситуації».
	Гра «Дзеркало»
Другий цикл «Це я і мої друзі»	
Заняття 5	Гра «Дві половинки».
	Гра «Клеєний дощик»
Заняття 6	«Шукаємо скарб».
	Гра «Вимкнений звук»
Заняття 7	Гра «Подарунок».
	Гра «Долоньки»
Третій цикл «Це я і мої почуття»	
Заняття 8	Гра «Почуття тварин».
	Гра «Стрілялочки»
Заняття 9	Гра «Подарунок».
	Гра «Ліплення»
Заняття 10	Гра «Чарівний мішок».
	Гра «Ліплення»
Підсумкове заняття	

Для проведення занять використовували окреме приміщення, розміщене подалі від музичного та спортивного залів або інших джерел підвищеного шуму. При груповій роботі можливе проведення занять на вулиці за умови присутності необхідного матеріалу для організації корекційних ігор. Психолог

повинен виключати втручання інших дітей або дорослих у процес ігрової терапії.

Заняття містять вступну, основну та завершальну частини. Кожне заняття (крім, першого) починається з рефлексії попереднього заняття. Це забезпечує наступність і цілісність програми. Кожного разу психолог запитує учнів «Давайте пригадаємо, із чим ми ознайомилися на попередньому занятті. Висловіть ваші думки і почуття з приводу цього заняття».

Вступна частина заняття містить привітання, із якого починається кожне заняття. Привітання виконує функцію встановлення або підтвердження емоційно-позитивного контакту «психолог – дитина», формує у дитини спрямованість на однолітка та інтерес до нього. Вітання має бути адресоване кожному учасникові заняття без винятку, підкреслюючи тим самим його значимість. Ініціатива привітання на початковому етапі занять належить психологу. Важливо, щоб, крім індивідуально спрямованих вітань, пролунало ще й вітання до всієї групи. Це допоможе об'єднати дітей, сприятиме формуванню почуття приналежності до групи. Загалом завданням вступної частини є створення позитивного емоційного фону, інтересу, бажання виконувати запропоновані завдання.

Основна частина заняття полягає в реалізації багатофункціональних технік, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, на формування соціальних навичок і на динамічний розвиток групи. Обов'язковим є спрямування послідовності вправ з урахуванням чергування видів діяльності, зміни психофізіологічного стану дитини. Завданням основної частини є включення дітей у тему заняття, забезпечення можливості осмислення матеріалу, сприяння виходу на поверхню раніше не проявлених почуттів. Потрібно спонукати кожну дитину до висловлювань своєї думки. Важливо дати зрозуміти дітям, що на таких заняттях не може бути неправильних відповідей, кожна людина має право мати свою думку.

Завершальна частина заняття — це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія заняття у двох аспектах: емоційному та змістовому. Для підбиття підсумків наприкінці проводиться обговорення заняття, обмін враженнями, думками. Із цією метою кожного разу психолог запитує у дітей: «Що вас зацікавило на

цьому занятті? Які думки та почуття виникали у вас упродовж заняття?».

Очікувані результати впровадження корекційної програми: підвищення психологічної стійкості першокласників, навчання рефлексії та створення умов для активізації саморегуляції поведінки; зростання активності, самостійності першокласників у навчально-пізнавальній діяльності, адекватне вирішення життєвих проблем; гармонізація структури особистості першокласників із метою підвищення їх адаптаційних можливостей; профілактика дезадаптованих форм поведінки.

Перевірка ефективності корекційної програми в умовах початкової школи передбачала повторну діагностику шкільної адаптації відповідно до розробленого алгоритму психодіагностичного дослідження. Учасниками формувального експерименту, із загальної вибірки 58 першокласників, стали 24 першокласники, які під час констатувального експерименту показали труднощі в адаптації. За результатами експериментального дослідження виявили найбільш типові труднощі, які впливають на шкільну адаптацію молодших школярів: труднощі першокласника у стосунках з вчителем (не відчуває емоційну близькість з вчителем; боїться вчителя; важко вступити в контакт з вчителем); труднощі першокласника у стосунках з однокласниками: (її кривдять, дразнять; вона самотня; у неї немає друзів); першокласники з низькою самооцінкою: (недооцінювання себе; недовіра до себе; недовіра до людей; недовіра досвіту; відчуття неповноцінності); труднощі першокласників у спілкуванні: (малий словниковий запас слів; неправильна вимова; низький рівень розвитку здібностей у розумінні іншого; апатія; нерішучість; замкненість; невіразність; чутливість до думки іншого).

Результати формувального експерименту оцінювалися за динамікою просування учнів від вихідного до більш високого рівня адаптації школяра та за змінами в окремих показниках адаптації дітей. Для перевірки достовірності змін використовувався Т-критерій Вілкоксона. Для порівняння результатів, отриманих в досліджуваній групі, скористаємося таблицею 1.4.2, в якій наведено узагальнені показники за психодіагностичною програмою першокласників.

Таблиця 1.4.2

**Порівняльні результати повторного
психодіагностичного дослідження шкільної адаптації
першокласників**

Рівні	До програми	Після програми	Динаміка змін
«Здатність організму до енерговитрат»			
Високий рівень	24,96	16,64	-8,32
Середній рівень	33,28	62,40	+ 29,12
Низький рівень	41,6	24,96	-16,64
«Засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності»			
Високий рівень	33,28	49,92	+ 16,64
Середній рівень	33,28	24,96	-8,32
Низький рівень	33,28	24,96	-8,32
«Емоційне сприйняття процесу навчання» (опитування вчителів)			
Високий рівень	8,32	41,60	+ 33,28
Середній рівень	16,64	24,96	+ 8,32
Низький рівень	74,88	33,28	-41,60
«Емоційне сприйняття процесу навчання» (опитування батьків)			
Високий рівень	20,80	41,60	-20,80
Середній рівень	16,64	29,12	+12,48
Низький рівень	62,40	29,12	-33,28

За компонентом шкільної адаптації «Фізіологічне налаштування організму» показник «здатність організму до енерговитрат» до і після корекційної програми відбулися позитивні зміни, а саме: результати, отримані після повторного тестування за зазначеною методикою дали змогу встановити істотні зрушення в групі досліджуваних: оптимальна працездатність першокласників підвищилася на 12,07%. Такі діти відрізняються бадьорістю, здоровою активністю, готовністю до енергозатрат. Навантаження цих учнів відповідає можливостям. Компенсована втома першокласників знизилася на 3,45%, що

характеризує більшу активність дітей. Високий вегетативний коефіцієнт зменшився на 6,9%, що свідчить про те, що відбулася нормалізація темпу діяльності, режиму праці та відпочинку. Показник хронічної втоми залишився незмінним на рівні 0%.

За компонентом шкільної адаптації «шкільна успішність і поведінка» до і після корекційної програми відбулися позитивні зміни, а саме: високий рівень засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності – позитивна динаміка простежується (до програми – 33,28%, після – 49,92%), таким чином, з високим рівнем засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності стало більше на 16,64% досліджуваних; середній та низький рівні засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності – позитивна динаміка простежується (до програми – 33,28%, після – 24,96%), таким чином, з середнім та низьким рівнями засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності стало менше на 8,32% досліджуваних.

За компонентом шкільної адаптації «емоційне сприйняття процесу навчання» (опитування вчителів) до і після корекційної програми відбулися позитивні зміни, а саме: високий рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 8,32%, після – 41,60%), таким чином, з високим рівнем стало більше на 33,28% досліджуваних; середній рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 16,64%, після – 24,96%), таким чином, з середнім рівнем стало більше на 8,32% досліджуваних; низький рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 74,88%, після – 33,28%), таким чином, з низьким рівнем стало менше на 41,60% досліджуваних.

За компонентом шкільної адаптації «емоційне сприйняття процесу навчання» (опитування батьків) до і після корекційної програми відбулися позитивні зміни, а саме: високий рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 20,8%, після – 41,6%), таким чином, з високим рівнем більше на 20,8% досліджуваних; середній рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 16,64%, після – 29,12%), таким чином, з середнім рівнем стало більше на 12,48% досліджуваних; низький рівень – позитивна динаміка простежується (до програми – 62,4%, після – 29,12%), таким чином, з низьким рівнем засвоєння

учнями способів і прийомів навчальної діяльності стало менше на 33,28% досліджуваних.

Порівняльний аналіз даних констатувального і контрольного зрізів засвідчив позитивні зміни в успішності адаптації школярів експериментальної групи. Бажаний ефект застосування корекційної програми для успішної адаптації першокласників початкової школи простежувався за всіма показниками адаптації. За показником адаптації «здатність організму до енерговитрат» став вищим середній рівень ($-0,208$ $p < 0,01$ за Т-критерієм Вілкоксона). За показником «засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності» відбулися позитивні зрушення ($-2,305$ $p < 0,01$ за критерієм Т-Вілкоксона), «емоційне сприйняття процесу навчання» як опитування вчителів так і опитування батьків ($-1,136$ $p < 0,05$; $-1,327$ $p < 0,05$ за критерієм Т-Вілкоксона). Зазначені системні зміни в учнів експериментальної групи стали можливими завдяки впровадженню корекційної програми спрямованої на успішну адаптацію першокласників до нових умов навчання.

Таким чином, успішність адаптації дитини до школи багато в чому залежить від емоційної підтримки з боку вчителів і батьків і позитивної оцінки його старань (навіть якщо успіх невеликий). Дитина повинна відчувати інтерес однокласників, кожному малюку хочеться завоювати авторитет і довіру товаришів. Позитивні емоції, які дитина відчуває при спілкуванні з однолітками, багато в чому формують його поведінку, полегшують звикання до школи. І тут надзвичайно велика роль вчителя, адже діти дивляться один на одного очима дорослих, а в школі найчастіше очима вчителя.

Рекомендації суб'єктам освітнього процесу щодо успішної шкільної адаптації першокласників

У результаті здійсненого теоретичного аналізу та на основі проведеного дослідження зазначаємо, що успішна адаптація дітей залежить від стосунків з батьками, вчителями, ровесниками, стилю сімейного виховання, психолого-педагогічного супроводу. Адаптація першокласників до навчальної діяльності в загальноосвітній школі спричиняє необхідність створення таких умов, які б сприяли ефективному її здійсненню.

Важливо з метою профілактики дезадаптації учнів, прогнозування труднощів у навчанні та шляхів їх вирішення, а також психолого-педагогічного супроводу учнів, які мають ознаки дезадаптації за всіма або більшістю досліджуваних аспектів («група ризику») запропонувати рекомендації, які спрямовані на успішну шкільну адаптацію.

Завдання шкільної психологічної служби – створення умов для соціально-психологічної адаптації дітей у школі, координація роботи всіх учасників навчально-виховного процесу з метою створення умов для успішного протікання адаптаційних процесів у першокласників. Щоб допомогти легше пережити період адаптації до навчання першокласників у школі вчителям і батькам важливо знати вікові анатомо-фізіологічні особливості цієї вікової групи, ознаки дезадаптації, індивідуальні особливості школярів.

Основними шляхами взаємодії освітньої установи і родини є:

1. Спільна робота з підвищення рівня педагогічної культури батьків, науково-методичного рівня педагогів з проблем корекційної педагогіки.

2. Спільне програмування змісту виховної і освітньої роботи.

3. Спільна практична діяльність з реалізації наміченої програми.

4. Спільний аналіз її результатів з наступним їх врахуванням у подальших програмах.

Лекції, це традиційна форма занять з батьками, яка дозволяє надати великий обсяг інформації і дуже ефективна на початку співпраці школи з родиною дитини, яка починає навчатися.

Індивідуальні чи групові бесіди можуть проводитись з ініціативи спеціаліста і присвячені ширшому огляду тематики лекційного курсу. При групових бесідах комплектування груп має системний характер і залежить від теми бесіди, бажання батьків і наявності проблем у розвитку дитини. Також під час бесіди батькам надаються рекомендації щодо виконання завдань, повторення вивченого матеріалу, пояснюється спрямованість певних занять, ігор.

Консультації пов'язані з питаннями батьків, які можуть виникнути у них у ході теоретичного і практичного курсів занять і проводяться з ініціативи самих батьків.

Організація «куточків» для батьків, батьки можуть ознайомитися з рекомендаціями, порадами, з медичною, психологічною, педагогічною літературою і знайти відповіді спеціалістів на питання, що їх цікавлять.

Відкриті уроки як засіб наочної демонстрації, набуття досвіду і зразків проведення занять з дитиною.

Організація силами батьків і дітей спортивних заходів, свят, конкурсів тощо, на яких діти зможуть проявити себе, показати ті навички, яких набули в процесі занять, що допоможе дітям відчувати себе членами колективу. Важливо, щоб кожне заняття з батьками було святом для всіх його учасників. Такі заняття надовго залишать яскравий слід у пам'яті дитини. Вони демонструватимуть вдома, чому навчилися, і намагатимуться знову взяти участь у такому занятті, щоб порухатися, отримати задоволення, поспілкуватися [4].

Т. Лемешова [6, с. 277] пропонує поради психолога педагогам та батькам, які враховують зміни в Державному стандарті початкової освіти.

1. Надавайте дітям більше самостійності. Нехай дитина робить «відкриття» сама, не поспішайте давати їй знання в готовому вигляді.

2. Створюйте позитивний емоційний фон.

3. Відмічайте «зростання» дитини, терпимість, старанність.

4. Дуже важливі інтонація, емоційне забарвлення висловлювання, зверненого до дитини.

5. Не можна дозволяти, щоб негативна оцінка діяльності дитини розповсюджувалася на його особистість, тобто дитину треба критикувати за її поведінку. Оцінка особистості блокує розвиток дитини й формує комплекс неповноцінності, як наслідок, і занижену самооцінку, і рівень притягань.

6. Стимулюйте участь дитини в колективних справах, іграх.

7. Привчайте дитину визнавати й адекватно виконувати правила, запропоновані дорослим.

8. Інтерес – найкраща з навчальних мотивацій, він робить дітей по-справжньому творчими особистостями і дає їм можливість відчувати задоволення від інтелектуальних занять.

9. Пов'язуйте нові знання з раніше засвоєними, зрозумілими.

10. Повторюйте вправи. Розвиток інтелектуальних здібностей дитини визначається часом і практикою. Якщо якась вправа не виходить, зробіть перерву, поверніться до неї пізніше або запропонуйте дитині більш легкий варіант.

11. Уникайте незадовільної оцінки. Ніколи не підкреслюйте слабості дитини в порівнянні з іншими дітьми. Формуйте в неї впевненість у своїх силах.

Адміністрації школи важливо впроваджувати в практику навчально-виховного процесу проведення психолого-педагогічного консиліуму за результатами адаптації першокласників. Проведення батьківських зборів на початку навчального року з метою ознайомлення батьків із психологічними й анатомо-фізіологічними особливостями дітей цієї вікової групи.

Практичний психолог повинен працювати на етапі адаптації учнів 1-х класів до навчання в школі. Психолог не може не звертати уваги на основні положення нового Державного стандарту початкової школи, які також стосуються його роботи:

- прийом дітей у 1-й клас здійснюється без конкурсу. На конкурсній основі здійснюється прийом в 1-й клас тільки спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) з поглибленим вивченням предметів;

- не допускається збір додаткової інформації про дитину та її батьків, зокрема довідок з місця проживання, роботи, даних про розвиток дитини та її готовності до систематичного навчання в школі;

- процес прийому дитини проводиться вчителем початкових класів та психологом у формі співбесіди (не більше 30 хвилин і в присутності батьків). Співбесіда включає діагностичні завдання для перевірки рівня загального розвитку дитини, її функціональної готовності до системного навчання і спроможності до вивчення предметів відповідно до спеціалізації навчального закладу;

- після зарахування дитини до 1-й клас учитель і шкільний психолог вивчають її індивідуальні особливості з метою

ефективного впливу на всебічний розвиток і виховання особистості дитини;

- учні 1-х класів оцінюються вербально, дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів;

- у першому класі домашні завдання не задаються.

Практичним психологам дитячого навчального закладу: здійснювати комплексну діагностику рівня готовності дітей старшої вікової групи до навчання в школі; проводити заняття з метою розвитку пізнавальних здібностей, мовлення, навичок навчання, комунікабельності й соціальної адаптації майбутніх першокласників.

Практичним психологам загальноосвітнього закладу: проводити розвивальні заняття з метою сприяння усвідомлення дитини нової соціальної ролі та підвищення мотивації; надавати рекомендації батькам щодо оптимальної підтримки дитини в період адаптації; вивчати та аналізувати дані про рівень готовності дітей до школи; здійснювати комплексну діагностику рівня адаптації першокласників; використовуючи психологічні методики, вивчати індивідуальні особливості дітей та визначати причини труднощів в навчанні та вихованні; проводити корекційно-розвивальні заняття з дітьми «групи ризику».

Педагогам загальноосвітнього закладу: здійснювати виступи на педрадах перед класними керівниками та вчителями на тему: «Особливості адаптації першокласників»; проводити класним керівникам з першокласниками заходи ігрових занять, які б сприяли розвитку комунікативних навичок, налагодженню позитивних стосунків між однокласниками, вивченню й засвоєнню своїх прав та обов'язків у школі.

Рекомендації вчителям з профілактики дезадаптації у учнів 1-го класу:

1. Урахування вікових і індивідуальних психологічних особливостей дітей.

2. Демонстрація вчителем віри в успіх дитини.

3. Зняття неуспішних оцінок на перших етапах навчання.

4. Використання «системи фішок» і грамот в оцінюванні діяльності дітей.

5. Відділення оцінки конкретного вчинку від оцінки особистості дитини.

6. Запобігання груповій критиці дитини або її робіт, а також порівнянь її помилок з постійними успіхами інших учнів.

7. Порівняння якості роботи дитини тільки з її попередніми роботами.

8. Вказуючи на помилки, намітити шлях до успіху.

9. Акцентування уваги учні на його успіхах, перемогах.

10. Створення ситуації успіху.

11. Надання емоційної підтримки учням словами, поглядом, дотиком.

12. Запобігання частому використанню в мові слів – заперечень.

13. Підтримка і заохочення проявів активності в роботі на уроці у скutih, сором'язливих, тривожних дітей. Важливо звертати увагу інших учнів на їхні успіхи, підвищувати їхній статус у класі.

14. Бажано не наполягати на публічних виступах і відповідях перед усім класом тривожних, невпевнених дітей. Певний період їх можна включати в групу з 2-3 учнів, що разом будуть розповідати вірш, співати пісню тощо, щоб вони відчували підтримку.

15. Для встановлення гарних відносин між дітьми в класі й формування в них конструктивних способів взаємодії можна проводити заняття на теми: «Знайомство. Як подружитися», «Що таке дружба». Така робота буде більш ефективною, якщо на заняттях використовувати інсценування ситуацій, обговорення, проказування почуттів за даними ситуаціями. Також корисними будуть заняття з використання веселих, жартівливих командних ігор.

Батькам варто надавати рекомендації щодо полегшення процесу адаптації учнів до навчання в школі, покращення анатомо-фізіологічного розвитку дитини.

Любіть дитину. Не забувайте про тілесний контакт із нею. Знаходьте радість у спілкуванні з дітьми. Дайте дитині місце в сім'ї.

Хай не буде жодного дня без прочитаної книжки!

Розмовляйте з дитиною, розвивайте її мовлення. Цікавтеся справами і проблемами дитини.

Дозволяйте дитині малювати, розфарбовувати, вирізати, наклеювати, ліпити.

Організуйте сімейні прогулянки, екскурсії містом.

Надайте перевагу повноцінному харчуванню дитини, а не розкішному одягу.

Обмежте перегляд телепередач, ігри на комп'ютері до 30 хвилин.

Привчайте дітей до самообслуговування і формуйте трудові навички, любов до праці.

Не робіть із дитини лише споживача, нехай вона буде рівноправним членом сім'ї зі своїми правилами і обов'язками.

Пам'ятайте, що діти – це не лише продовжувачі наших особистих умінь і здібностей. Кожна дитина має право на власний вияв своїх потенційних можливостей і на свою долю.

Т. Лемешова пропонує [6, с. 272] поради батькам майбутніх першокласників. Для дитини ви – зразок мовлення, адже діти навчаються мови, наслідуючи, слухаючи, спостерігаючи. Ваша дитина обов'язково говоритиме так, як ви.

Дитина успішно засвоює мову в той момент, коли дорослі слухають її, спілкуються з нею, розмовляють. Виявляйте готовність слухати. Якщо роль слухача вас втомлює, якщо ви поспішаєте, не забувайте: терпіння, виявлене вами в дошкільний період, суттєво полегшить ваші проблеми в майбутньому.

Приділяйте дитині якомога більше часу. Саме в дошкільні роки закладаються основи впевненості в собі та успішного мовленнєвого спілкування поза сім'єю. Від ступеня раннього мовленнєвого розвитку залежатиме подальший процес розвитку дитини в школі.

Не забувайте, що мова та мовлення краще розвиваються в атмосфері спокою, безпеки, любові. У кожної дитини свій темперамент, свої потреби, інтереси, симпатії та антипатії, поважайте її неповторність. Ставте для себе та для дитини реальні завдання. Ведіть і спрямовуйте, але не підштовхуйте. Забезпечуйте дитині широкі можливості користування кожним із 5 відчуттів: вона повинна бачити, слухати, торкатися руками, куштувати на смак різноманітні елементи навколишнього світу.

Допомагайте дитині розвивати дрібну моторику м'язів руки, аби їй було легше опанувати письмо. Для цього необхідно багато вирізати, малювати, зафарбовувати, будувати, складати невеликі за розміром деталі, зображення тощо.

Забезпечуйте всі можливості та умови для повноцінної гри дитини. Гра – це її провідна діяльність, це її робота. Л. Виготський зазначав: «Чим краще дитина грається, тим краще вона підготовлена до навчання в школі».

Допомагайте дитині досягнути склад числа. Немає необхідності, щоб дитина механічно могла лічити до 100 і більше. Нехай вона рахує до 10-20, але їй вкрай необхідно розуміти, знати, з яких чисел можна скласти 5, а з яких – 7 тощо. Це є основою понятійного розуміння основ арифметики, а не механічного запам'ятовування.

Працюйте з дитиною над розвитком її пам'яті, уваги, мислення. Для цього сьогодні пропонується багато ігор, головоломок, задач у малюнках, лабіринтів тощо в різних періодичних та інших виданнях для дітей.

Запровадьте для дитини вдома єдиний режим і обов'язково дотримуйтеся його виконання всіма членам родини. Дитина повинна мати вдома певне доручення і відповідати за результат його виконання. Необхідною умовою емоційно-вольового розвитку дитини є спільність вимог до неї з боку всіх членів родини. Не завищуйте і не занижуйте самооцінки дитини, оцінюйте її результати адекватно, і доводьте це до її відома.

І. Гончарук [3, с. 44] при роботі з батьками наголошує, що важливо зробити батьків односторонніми, активно залучати їх до спільного процесу навчання. Адже зі вступом дитини до першого класу у батьків з'являється новий статус – «батьки першокласника», а відповідно і ті проблеми, які батьки вирішують разом із дитиною. Часто в розмові з батьками першокласників можна почути: «Нам задали вірш». Або «Ми писали вправу», «Ми розв'язували задачу». Вживання займенника МИ, НАМ свідчить про те, що питання шкільного життя для батьків і дитини спільні. І чим більше буде таких сімей, тим комфортніше працювати вчителю. На перших батьківських зборах батьки кожного учня отримують теку з порадами.

1. Дитячі заповіді для мам, тат, бабусь та дідусів.

2. Ваша дитина стала школярем.

3. Декілька порад батькам першокласників. На кожних наступних батьківських зборах даю рекомендації. Так, до кінця 4 класу у батьків збирається багато матеріалів. Своєрідний

батьківський всеобуч. Наголошую на тому, щоб у спілкуванні з дітьми у батьків не переважала тільки оціночна мотивація. Щоб дорослі запитували дитвору: «Що нового ти сьогодні дізнався у школі?» Раджу батькам не переважувати дітей додатковими іноземними мовами, рекомендуую спортивну секцію, танці.

Н. Чоба [13] наголошує, зважаючи на результати дослідження, доречне проведення комплексу психолого-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для кращого пристосування дітей до нового рівня вимог та профілактики шкільної дезадаптації учнів, а саме:

- проведення батьківських зборів на початку навчального року з метою ознайомлення батьків із психологічними й анатомо-фізіологічними особливостями дітей цієї вікової групи;

- надання рекомендацій щодо полегшення процесу адаптації учнів до навчання в школі, покращення анатомо-фізіологічного розвитку дитини,

- виступи на педрадах перед класоводами та вчителями на тему: «Особливості адаптації першокласників»;

- проведення класними керівниками з першокласниками заходів, ігрових занять, які б сприяли розвитку комунікативних навичок, налагодженню позитивних стосунків між однокласниками, вивченню й засвоєнню своїх прав та обов'язків у школі;

- виявлення учнів, яким складно пережити процес адаптації до навчання в школі;

- індивідуальне консультування батьків тих дітей, котрі мають проблеми з адаптацією;

- індивідуальна (консультаційна), групова (розвивально-корекційна) робота з дезадаптивними учнями.

Психологи пропонують поради для батьків першокласників: завжди всі основні чинники розвитку повноцінної, цілісної особистості, формування адекватної рефлексії школяра, аналізуючи досвід власних досліджень, беручи до уваги показники фізичного та психічного розвитку школярів, з метою забезпечення психологічного здоров'я запобігання розладів нервової системи радимо послуговуватися в роботі з дітьми такими принципами.

Для підтримки пізнавальної активності:

-заохочувати всі зусилля дитини, а саме її бажання пізнавати нове;

-важливо відповідати на всі запитання дитини, займатися з нею тим, що їй подобається;

-уникати стереотипів та шаблонів у роботі, розвивати творчість дитини.

З метою запобігання формування негативного образу «Я» дитини бажано:

-уникати негативних оцінок дитини;

-порівнювати результати роботи дитини тільки з її власними досягненнями, а не з досягненнями інших дітей;

-не смикати дитину щохвилини, не говорити їй тільки про недоліки, не пригнічувати ініціативи дитини;

-твердість лінії у вихованні досягається терпінням, відсутністю поспіху;

-не плутати поняття «хороша» і «зручна» дитина;

-кожна дитина у процесі виховання, спілкування з вихователем, учителем, батьками має почуватися захищеною.

Орієнтація на позитивний контакт із дитиною:

-любити дітей;

-знайти золоту середину між періодичними перебуванням дитини наодинці з собою і спілкуванням з дорослими;

-кожна дитина потребує любові й теплоти почуттів для повноцінного особистісного розвитку.

Орієнтація на індивідуальність дитини:

-психологічне здоров'я дитини – її бажання бути «всім, чим вона може»;

-розвиток свого потенціалу через само актуалізацію, пошук правильного уявлення про саму себе.

Уникайте авторитарного стилю у вихованні дітей ! Уникайте прямого тиску на дитину.

Таким чином, в рамках психолого-педагогічної роботи з першокласниками в загальноосвітніх школах здійснюються наступні напрями діяльності:

1. Психолого-педагогічна діагностика, спрямована на виявлення особливостей статусу школярів. Така діагностика протягом першого року проводиться двічі – на етапі вступу (зарахування) дитини до школи і в середині першого класу.

2. Розвиваюча психолого-педагогічна робота, яка здійснюється протягом всього року і наповнюється конкретним змістом залежно від завдань того або іншого етапу роботи.

3. Консультативна робота з педагогами і батьками проводиться психологом і складається з обговорення результатів проведеної діагностики, конкретних запитів педагога або батьків в зв'язку з проблемами навчання, спілкування або психічного самопочуття.

4. Методична робота, спрямована на вдосконалення методики і модифікацію змісту навчання. Вона здійснюється педагогами, спільно з адміністрацією школи за результатами аналізу психолого-педагогічного статусу першокласників.

5. Психокорекційна робота, орієнтована на надання допомоги дітям, що зазнають труднощів в шкільній адаптації. Ці труднощі можуть виявлятися в поведінці, навчанні, самопочутті дитини. Надання допомоги здійснюється у формі групової і індивідуальної психокорекційної роботи.

6. Організаційно-консультативна робота з шкільною адміністрацією, спрямована на вдосконалення процесу управління навчально-виховним процесом, створення соціальних і педагогічних шкільних умов, що сприяють успішній адаптації. Всі зазначені вище напрями роботи в рамках системи психолого-педагогічного супроводу на етапі шкільної адаптації наповнюються конкретним змістом відповідно до того або іншого етапу роботи.

В цілому, можуть бути виділені такі основні етапи: Перший етап – вступ дитини до школи. Він починається в березні-квітні місяці одночасно із записом (або відбором) дітей в школу і закінчується на початку вересня місяця. В рамках цього етапу передбачається:

1. Проведення психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на визначення шкільної готовності дитини. Як правило, діагностика складається з двох складових частин. Спочатку здійснюється загальна експрес-діагностика, що дозволяє зробити висновок про рівень психологічної готовності і сформованості певних навчальних навичок у дитини. Потім, для дітей, що показали надзвичайно низькі результати, організовується другий діагностичний тур. Він спрямований на виявлення причин

низьких результатів. У ряді випадків, другий діагностичний зріз здійснюється на початку червня або в кінці серпня.

2. Проведення групових і індивідуальних консультацій батьків майбутніх першокласників. Групова консультація у формі батьківських зборів – це спосіб повідомити батькам корисну інформацію стосовно організації останніх місяців життя дитини перед початком шкільних занять, можливі лекції на теми «Психологічна готовність дітей до навчання в школі», «Психологічні особливості розвитку дітей 6-7 років», «Шкільна дезадаптація і пов'язані з нею труднощі навчання», «Умови успішної соціально-психологічної адаптації дитини до школи». Індивідуальні консультації, перш за все, проводяться для батьків, чії діти показали низькі результати в процесі тестування і можуть зазнавати труднощів в пристосуванні до школи.

3. Групова консультація вчителів перших класів, що носить на цьому етапі загальний ознайомчий характер.

4. Проведення психолого-педагогічного консилиуму за результатами діагностики, основною метою якого є вироблення і реалізація певного підходу до комплектування класів. Другий етап – первинна адаптація дітей в школі. Його можна назвати найскладнішим для дітей і найвідповідальнішим для дорослих.

У рамках цього етапу – з вересня по січень – передбачається:

1. Проведення консультативної і просвітницької роботи з батьками першокласників, спрямованої на ознайомлення дорослих з основними завданнями і труднощами періоду первинної адаптації, методикою спілкування і допомоги дітям.

2. Проведення групових і індивідуальних консультацій педагогів стосовно вироблення єдиного підходу до окремих дітей і єдиної системи вимог до класу з боку різних педагогів, що працюють з класом (вчитель фізкультури, вчитель музики, хореографії).

3. Організація методичної роботи педагогів, спрямованої на побудову навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей і можливостей школярів, виявлених в ході діагностики і спостереження за дітьми в перші тижні навчання.

4. Організація педагогічної підтримки школярів. Така робота проводиться як правило педагогами в позаурочний час. Основною формою її проведення є різні ігри, які допомагають дітям швидше

познайомитися один з одним, налаштуватися на систему вимог, що визначаються школою, зняти надмірну психічну напругу, тощо.

5. Організація групової розвиваючої роботи з дітьми, спрямована на підвищення рівня їх шкільної готовності, соціально-психологічну адаптацію в новій системі взаємин. Така групова робота будується як система занять з фіксованою міні-групою школярів (не більше 10-ти чоловік).

6. Аналітична робота, спрямована на підведення підсумків діяльності педагогів, психологів і батьків в період первинної адаптації першокласників.

Третій етап – психолого-педагогічна робота з школярами, що зазнають труднощі в шкільній адаптації. Робота в цьому напрямі здійснюється протягом другого півріччя першого класу і припускає наступне:

1. Проведення психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на виявлення групи школярів, що зазнають труднощі в шкільному навчанні, спілкуванні з педагогами і однолітками, здоров'ї.

2. Індивідуальне і групове консультування і просвіта батьків за результатами діагностики.

3. Просвіта і консультування педагогів з питань навчання і спілкування з окремими школярами і однолітками.

4. Організація педагогічної допомоги дітям, що мають різні труднощі в навчанні і поведінці з урахуванням даних психодіагностики. Також методична робота педагогів, спрямована на аналіз змісту і методики викладання різних предметів. Мета такого аналізу – виявити і усунути ті моменти в навчальному процесі, стилі спілкування з дітьми, які можуть сприяти різним шкільним труднощам.

5. Організація групової психокорекційної роботи з школярами, що зазнають труднощі в навчанні і поведінці.

6. Аналітична робота, спрямована на підведення підсумків роботи проведеної протягом півріччя і року в цілому. Нами була впроваджена програма «соціально-психологічної підтримки учнів перших класів», які мають низький рівень адаптації або проявляють ознаки дезадаптації.

Ефективність цієї програми була встановлена повторним діагностуванням дітей, які пройшли заняття за цією програмою. За

результатами повторного психодіагностичного обстеження дезадаптованих першокласників, які взяли участь в тренінгу, були виявлені позитивні зрушення. Пізнавальна мотивація має вже більш виражений вигляд, сформоване позитивне ставлення до школи, до себе, до вчителя, однокласників. Підвищився рівень уваги, вона стала більш цілеспрямованою, діти краще почали приймати шкільні вимоги, керувати своєю поведінкою, тощо.

Таким чином, адаптація першокласників до навчання в школі здійснюється ефективніше, якщо задіяно моніторинг рівня психічного і фізичного розвитку адаптації дітей 6-7 років, визначені і реалізовані умови адаптації першокласників, розроблена і впроваджена програма психологічної підтримки першокласників під час проходження адаптації до навчання в школі. Отриманні в процесі дослідження результати можуть бути використані в процесі викладання курсів вікової та педагогічної психології, а також як методичні рекомендації для шкільних психологів, вчителів початкових класів, батьків щодо профілактики і попередження дезадаптації першокласників.

Отже, до корекційної програми для успішної адаптації першокласників ввійшли три цикли гри, спрямовані на успішну адаптацію до навчального процесу. Корекційна робота з дитиною будувалася не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. Перед дитиною ставилися реалістичні цілі, що вимагають певних зусиль з його боку, але не перевищують дійсні можливості дитини, щоб уникнути підвищення тривожності, зниження самооцінки. Під час занять здійснювали підбадьорувати дітей, націлювали на успіх, вселяли впевненість у своїх силах. Кожне заняття включає в себе дві гри. Однак кількість ігор і кількість їх повторів може змінюватись у залежності від бажань дитини, її індивідуальних можливостей і тривалості заняття. Загальна тривалість заняття не повинна перевищувати 40 хвилин. Заняття проводилися два рази на тиждень.

Створення системи психолого-педагогічної підтримки усіх першокласників в період їх первинної шкільної адаптації, що дозволяє їм не тільки пристосуватися до шкільних вимог, але і всесторонньо розвиватися і удосконалюватися в різних сферах життєдіяльності. З метою профілактики дезадаптації учнів,

прогнозування труднощів у навчанні та шляхів їх вирішення, а також психолого-педагогічного супроводу учнів, які мають ознаки дезадаптації за всіма або більшістю досліджуваних аспектів («група ризику») були надані рекомендації суб'єктам освітнього процесу.

Соціально-педагогічна діяльність по адаптації першокласників до школи здійснюється роботою психолога, соціального педагога, класного керівника, а також ведеться робота з сім'єю для виявлення рівня підготовки школярів, в рамках цієї роботи наступними напрямками діяльності: Психолого-педагогічна діагностика, спрямована на виявлення особливостей статусу школярів. Така діагностика протягом першого року проводиться двічі – на етапі вступу (зарахування) дитини до школи і в середині першого класу. Розвиваюча психологічна і педагогічна робота, здійснюється протягом всього року і наповнюється конкретним змістом залежно від завдань того або іншого етапу роботи. Консультативна робота з педагогами і батьками, здійснюється психологом, зв'язана, в основному, з обговоренням результатів проведеної діагностики, конкретним запитом педагога або батька у зв'язку з проблемами навчання, спілкування або психічного самопочуття. Методична робота, спрямована на вдосконалення методики і модифікацію змісту навчання, здійснюється педагогами, спільно з адміністрацією школи за наслідками аналізу психолого-педагогічного статусу першокласників. Психокорекційна робота, орієнтована на надання допомоги дітям, що зазнають труднощі в шкільній адаптації. Ці труднощі можуть виявлятися в поведінці, навчанні, самопочутті дитини. Надання допомоги здійснюється у формі групової і індивідуальної психокорекції. Організаційно-консультативна робота з шкільною адміністрацією, спрямована на вдосконалення процесу управління учбово-виховним процесом, створення соціальних і педагогічних шкільних умов, що сприяють успішній адаптації.

Для того, щоб допомогти дитині відчувати себе в школі комфортно, вивільнити у неї інтелектуальні, особові, фізичні ресурси для успішного навчання і повноцінного розвитку, педагогам і психологам необхідно: знати дитину; налаштувати навчально-виховний процес на його індивідуальні особливості,

характерологічні особливості, можливості і потреби; допомагати дитині сформувати навиків і внутрішні психологічні механізми, необхідні для успішного навчання і спілкування в шкільному середовищі. Адміністрації – впроваджувати в практику навчально-виховного процесу проведення психолого-педагогічного консилиуму за результатами адаптації учнів 1-х класів. Практичному психологу – провести серію групових розвивальних занять з учнями 1-х класів з метою сприяння усвідомлення учнями нової соціальної ролі та формування навчальної мотивації; надати допомогу батькам щодо оптимальної підтримки дитини в період адаптації шляхом виступу на батьківських зборах, розповсюдження пам'ятки, проведення індивідуальних консультацій; вивчити індивідуальні особливості дітей, які мають низькі показники за більшістю використаних методик та визначити причини труднощів в навчанні та вихованні. Дитині важливо зрозуміти, що вона виступає суб'єктом соціально-нормованої діяльності, коли виконувати слід не лише те, чого хочеться, а й те, що треба, і саме так, як цього вимагають дорослі, вчителі.

Література:

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка. Електронні дані. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 102 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 42-44.
4. Корекційна робота психолога / упоряд. О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112 с.
5. Лісновська Л. Б. Психолого-педагогічні чинники адаптації шестирічних першокласників до школи. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць*. Київ. : ІВЦ «Політехніка», 2008. № 1 (22). С. 114–118.
6. Лемешева Т. С., Подавільнікова І. М. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2013. №4. С. 270–277. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_4_47.

7. Овчарова Р.В. Практична психологія в початковій школі. Москва : Сфера, 1996. 250с.
8. Психологічний супровід школярів: методичний матеріал / упорядник Т. Гончаренко. Київ : Редакція загально педагогічних газет, 2005. 128 с.
9. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 1 класу : [Методичний посібник для вчителів]. Київ : Початкова школа, 2002. 464 с.
10. Сидоренко Н. О. Перший раз у перший клас: адаптація дитини до навчання у школі. Київ : Шкільний світ, 2009. 176 с.
11. Тарасюк С., Назарович В. Соціально-психологічні чинники адаптації (деадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР. *Дефектологія*. 2004. №3. С. 19-22.
12. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.
13. Чоба Н. Анатомо-фізіологічні і психологічні особливості адаптаційного періоду першокласників. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Біологічні науки*. 2016. №12. С. 199–203. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnvnu_2016_12_34
14. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

1.5 Покращення психологічного благополуччя особистісного життя жінки в сучасних умовах

С. М. Кондратюк, І. Ю. Жилкіна

Актуальність дослідження психологічного благополуччя особистості обумовлена низкою чинників: підвищенням невизначеності та непередбачуваності життя, зростанням стресогенних умов функціонування людини, прагненням сучасного суспільства до розвитку гармонійної, соціально адаптованої особистості. Благополуччя – це життєвий простір, терен існування людини, зумовлений існуючими показниками соціального, економічного, суспільного й особистісного розвитку, та переживання задоволення життям, позитивного ставлення до

життєвого простору, різних сторін власного майбутнього, що втілюється у формуванні особистісних прагнень. У сучасної молоді людини все більше проявляється прагнення до внутрішньої рівноваги та гармонії, тобто досягнення психологічного благополуччя стає наріжною потребою особистості.

Психологічне благополуччя є досить складним феноменом, який включає в себе задоволеність життям. Важливою функцією благополуччя є те, що воно може виникати в свідомості особистості завдяки перетворенню реальних чи потенційних можливостей в дійсність. На суб'єктивну оцінку задоволеності чи незадоволеності життям впливають різні детермінанти, серед яких – об'єктивні передумови, зовнішні й внутрішні умови, універсальні чинники. Особистість може лише усвідомлювати факт наявності або відсутності благополуччя, а результати впливу благополуччя відчувати і сприймати. Задоволеність життям визначається досягнутими цілями, подоланими труднощами, змінами, що відбуваються в особистому житті жінки. В основі психологічного благополуччя особистості лежить суб'єктивна емоційна оцінка людиною себе і власного життя, процес самоактуалізації та особистісного зростання.

Питання психологічного благополуччя людини цікавило філософів здавна, проте особливої актуальності воно набуло з другої половини минулого століття, початково – у економічно та політично високо розвинутих країнах, де матеріальний достаток і соціальний статус людини в суспільстві дозволили науковцям зацікавитися необхідністю задоволення вищої, духовної потреби особистості, і закономірно, що пострадянські країни прийшли до цього питання ще пізніше, однак саме тут останнім часом з'являлися усе нові дослідження, які значною мірою продовжують опиратися на зарубіжні теорії благополуччя. Цікаво, що ця ситуація цілком узгоджується з ідеєю А. Маслоу про те, що «вищі» потреби залишаються порівняно нецікавими для особистості, поки адекватно не задоволені «нижчі» потреби. До вивчення проблеми психологічного благополуччя з часів її першої появи у науковій літературі зверталися багато дослідників, зокрема, М. Аргайл, Н. Бредберн, У. Вілсон, Е. Дінер, Р. Кемпбелл, О. Кронік, Л. Куликов, Н. Паніна, К. Ріфф, М. Селігман, П. Фесенко та інші.

Мета дослідження – розробити та перевірити ефективність програми «Покращення психологічного благополуччя особистісним життям жінки в сучасних умовах».

Зважаючи на тему дослідження розглянемо та порівняємо два оціночних чинники: психологічного благополуччя та рівня задоволеності особистісним життям. Більшість дослідників (що й відображено, зокрема, у психологічному словнику) вважають поняття задоволення життям і благополуччя не тотожними, але майже синонімічними, легко в контексті замінюючи одне з них іншим, хоча, ці поняття достатньо самостійні, щоб їх розрізнити, водночас розуміючи їх схожість; усі поняття позначають переживання: задоволеність життям людина переживає і розуміє, то психологічне благополуччя людина може й не помічати, поки воно наявне (тобто, за силою переживання, психологічне благополуччя відчувається найслабше). Проте, можна жити цілком благополучно і переживати задоволення життям і багато позитивних емоцій, але не відчувати себе щасливим.

Аналіз та узагальнення літературних джерел із проблематики психологічного благополуччя особистості у період ранньої дорослості дали підставу розробити відповідну модель дослідження як інтеграцію часових перспектив життєвого шляху особистості. Переосмислення та інтеграція минулого, теперішнього і майбутнього веде до нового розуміння особистістю себе та свого життя, що стимулює до реалізації на життєвому шляху.

Феномен психологічного благополуччя являє собою прагнення особистості до гармонії, цілісності, внутрішньої рівноваги. Виходячи з сутнісних характеристик психологічного благополуччя, в його структурі виділяють таку систему базових компонентів. Під емоційним компонентом розуміється позитивний чи негативний емоційне стан, що виникає при реалізації цілей, потреб і намірів особистості; під когнітивним – оцінка індивідом власного життя, яка характеризується задоволеністю життям; під поведінковим компонентом розуміється ступень реалізованості в процесі життєдіяльності потенціальних якостей особистості: автономія, управління навколишнім середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, наявність життєвих цілей, самоприйняття та самоактуалізація. Відповідно, емоційний

і когнітивний компоненти психологічного благополуччя являють собою суб'єктивне благополуччя та належать до гедоністичної парадигми психологічного благополуччя, поведінковий компонент відображає евдемоністичну парадигму і складається з особистісного потенціалу та самоактуалізації індивіда.

Зважаючи на тему дослідження проведемо емпіричне дослідження оціночних чинників: психологічного благополуччя та рівня задоволеності особистісним життям.

Для дослідження психологічного благополуччя, узагальнивши погляди різних науковців (Л. Куліков, К. Ріфф, Р. Шаміонова), відповідно до структури психологічного благополуччя:

- когнітивний компонент (суб'єктивне ставлення особистості до різних часових перспектив життєвого шляху, відповідальності особистості за життя в цілому, цілі в житті, процес життя, результат життя);

- емоційний компонент (емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей);

- поведінковий компонент (позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті та самоприйняття).

Критерії благополуччя доволі гнучкі, оскільки залежать від того, який сенс їм надається особистістю в процесі соціальної взаємодії. Благополуччя – це не факт об'єктивної реальності, а когнітивний конструкт, результат пізнання особистістю соціальної реальності, визначення блага як привабливого образу бажаного майбутнього.

Критерії благополуччя для кожної людини є унікально гнучкими, оскільки залежать від її самовизначення (того, якого сенсу надає їм особа в процесі комунікації та взаємодії із соціальним середовищем), її соціального досвіду та значущості групового членства. Очевидним базисом для таких критеріїв є соціальні потреби. Провідними є такі потреби: в соціальній залученості (внутрішня – прив'язаність, відчуття «свого місця», прийняття, любов, зовнішня – належність, інтеграція, вплив), в соціальному схваленні (внутрішня – компетентність, цінність, довіра, зовнішня – повага, статус, визнання, солідарність,

корисність) і в соціальній підтримці (внутрішня – розуміння, співпереживання, зовнішня – турбота, фізичний контакт, допомога).

Запропоновані різні форми психологічної роботи (вебінари, консультування, освітні програми, коучинг, психотерапія, тренінги тощо), які орієнтовані на підвищення психологічного благополуччя особистості.

Для досліджуваних групи було проведено групову роботу, спрямовану на підвищення рівня психологічного благополуччя. Ґрунтуючись на наведених вище положеннях, для групової корекційної роботи обрали форму тренінгу особистісного зростання. Тренінг особистісного зростання спрямований на усвідомлення та подолання людиною своїх психологічних проблем, що заважають розв'язанню життєвих і професійних завдань [5] (Додаток 5).

Організуючи тренінг, виходили з наступних специфічних рис психологічного тренінгу:

- дотримання ряду принципів групової роботи;
- спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку (як ведучого, так і самих учасників);
- наявність більш чи менш постійної групи;
- певна просторова організація (робота у затишному та ізольованому приміщенні, де більшу частину часу учасники знаходяться у колі);
- акцент на взаємостосунках між учасниками групи, які розглядаються в ситуації «тут і тепер»;
- застосування активних методів групової роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасниками групи стосовно один одного та того, що відбувається в групі, акцент на вербалізованій рефлексії;
- атмосфера розкнутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Колективна робота під час тренінгу може допомогти кожному учаснику зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, пізнати свій внутрішній світ, об'єктивно визначити оцінкою щодо себе з боку інших, навчитися будувати конструктивні взаємовідносини, знаходити альтернативні способи вирішення проблеми та дивитися на неї під різними кутами. Також колективна робота

спрямована на розвиток емпатії та відпрацювання навичок ефективної комунікації та взаємодії. Робота під час тренінгу у перспективі дозволить краще розуміти свої позитивні якості, сильні сторони, допоможе сформуванню адекватну та об'єктивну оцінку здібностей, виявити неефективні способи поведінки та сконструювати нові.

Кожен учасник тренінгу за допомогою інших учасників та тренера може зрозуміти свої достоїнства, сильні сторони, краще зрозуміти, як його сприймають інші люди, навчитися будувати конструктивні взаємовідносини, знаходити способи вирішення своїх проблем і виробити більш адаптивні способи поведінки і відношення. Це дозволяє виявити та у подальшому більш ефективно застосовувати свої позитивні якості, сформуванню більш реальну оцінку здібностей, побачити власні помилки та недоліки, сформуванню конструктивні способи більш адаптивної поведінки.

Індивідуальна консультативна робота з кожним учасником тренінгової групи була спрямована, в першу чергу, на зниження напруги під час проходження самого тренінгу; спрямована на розвиток рефлексії учасників щодо власних ефективних та не ефективних стратегій поведінки та наявних раціональних і ірраціональних установок; звернення їх локусу контролю на внутрішню основу; формування готовності ними подолання труднощів та робота над собою кожного заняття; проговорити щодо особистісної відповідальності за власні дії і наслідки; на розвиток ефективної комунікації, на взаємодії; на розвиток емпатії та співпереживання; на розвиток здатності контролювати свої дії у відношення до прийнятих соціальних норм.

Приймаючи до уваги результати дослідження і власний досвід роботи з жінками, була запропонована програма: «Покращення психологічного благополуччя особистісним життям жінки в сучасних умовах».

Мета кожного заняття націлена на загально визначену ціль спланованої корекційної роботи, і являє покрокову її реалізацію. Надання знань про сутність психологічного благополуччя, формуванню на цій основі навичок емоційної регуляції та рефлексії, позитивного мислення і позитивної соціальної взаємодії, підвищення позитивних переживань, пов'язаних з соціальними суб'єктами. Важливою є можливість відкоректувати

уявлення про благополуччя в конкретній групі через рефлексивну комунікацію та зворотний зв'язок при соціальному порівнянні. Людина має навчитися помічати позитивні моменти в собі та інших і навчитися фокусуватися і виражати позитивні емоції таким чином, щоб привертати увагу інших людей. Узагальнена мета програми – навчити знаходити внутрішні ресурси для переживання благополуччя незважаючи на конкретні життєві ситуації, забезпечити переживання соціального благополуччя безпосередньо, так і навчити позитивного мислення, адекватної соціальної рефлексії.

Завдання програми:

1. Оволодіти знаннями про основні категорії позитивної психології: психологічне благополуччя, задоволеність життям, суб'єктивне соціальне благополуччя.

2. Створити умови для формування прагнення до самопізнання, занурення в свій внутрішній світ та орієнтації в ньому.

3. Розширити знання учасників про свої індивідуальні особливості, створення умов для розвитку здатності їх схвалення.

4. Формувати в учасників тренінгу вміння управляти проявом та адекватною реалізацією своїх індивідуальних адаптивних властивостей.

5. Забезпечити умови для встановлення позитивної взаємодії учасників групи.

6. Сприяти розвитку особистісних якостей, актуальних для досягнення психологічного благополуччя: оптимізму; здатності до емоційної саморегуляції; впевненості в собі.

Успіх тренінгу у великій мірі визначається дотриманням специфічних принципів роботи групи. Для нашого тренінгу, враховуючи його завдання та специфіку групи учасників, найголовнішими та суттєвими є наступні:

- принцип науковості: програма використовує результати наукових досліджень, що має забезпечити відносну об'єктивність її змісту;

- принцип системності: суб'єктивний світ особистості утворює складну взаємопов'язану систему, неможливо

підвищувати благополуччя, не впливаючи на емоційне та психологічне благополуччя особи;

- принцип активності учасників: члени групи постійно залучаються до різних дій – ігри, дискусії, вправи, – а також цілеспрямовано спостерігають і аналізують дії інших учасників;

- принцип дослідницької позиції учасників: учасники самі вирішують виникаючі проблеми, а тренер лише спонукає їх до пошуку відповідей на виникаючі питання;

- принцип об'єктивації поведінки: поведінка учасників групи переводиться з імпульсивного суб'єктивного рівня на об'єктивний; при цьому засобом об'єктивації є зворотний зв'язок, який подається за допомогою інших учасників групи через повідомлення ними свого ставлення до того, що відбувається;

- принцип партнерського спілкування: взаємодія в групі будується з урахуванням інтересів усіх учасників, визнання цінності особистості кожного з них, рівності їхніх позицій, а також співучасті, співпереживання, ухвалення один одного (не дозволяється завдати ударів «нижче за пояс», заганяти людину «в кут» і тому подібне);

- принцип позитивності: програма зосереджена на позитивних темах, спрямована на формування позитивних механізмів та впровадження позитивних станів (а не боротьба з негативними); має на меті актуалізацію позитивних особистісних характеристик (емоцій, сенсу);

- принцип «тут і тепер»: члени групи фокусують свою увагу на актуальних діях і переживаннях і не апелюють до минулого досвіду;

- принцип конфіденційності: «психологічна закритість» групи зменшує ризик психічних травм учасників;

- принцип індивідуальності та рефлексивності – пріоритет осмислення власних уявлень про благополуччя, власних соціальних потреб і соціально-психологічного простору. Орієнтація на суб'єктність вимагає активності особистості, що усвідомлює та вибудовує власний соціально-психологічний простір. В цьому процесі особистісного розвитку психологу неприпустимо нав'язувати власні уявлення і давати оцінку.

Тривалість кожного заняття 2 години, два рази на тиждень. Програма розрахована на 15 занять, тобто 30 годин. Місце проведення: спеціально обладнане приміщення для проведення групової тренінгової роботи. По завершенню тренінгу проводили «підтримуючі зустрічі» з учасниками один раз на місяць.

Форма проведення: групові заняття, яким передували етап психологічної діагностики (за програмою експериментального дослідження), індивідуальні консультації з кожним учасником. Кожне заняття складається з трьох взаємопов'язаних блоків: вступна частина (розминка), основна частина (робоча), завершення (підсумкова).

Вступна частина заняття включає питання про стан учасників та одну – вправу розминку. На початку кожного заняття психологи важливо відчуті групу, визначити актуальний стан учасників, щоб скоректувати план роботи на день. У цьому можуть допомогти питання до учасників: «Як ви себе відчуваєте?»; «Що нового трапилося за цей час?»; «Що запам'яталося з попереднього заняття?» та ін.

На першому занятті вступна частина була більш розширена, оскільки необхідно було пояснити правила, приділити увагу мотивації учасників і розповісти, в чому полягатиме робота. Перше заняття групи має вирішальне значення для вироблення групових норм, мотивування і включення учасників в роботу, а також визначення подальшого напрямку роботи.

Організація занять: кожна зустріч розпочинається повторення правил групової взаємодії, вправами, які дозволяють учасникам тренінгу ближче познайомитись один з одним, краще пізнати себе самого, приймаються та повторюються правила роботи групи.

Засобом вирішення завдань тренінгу служать вправи, рольові ігри, психогімнастика. Саме ці прийоми дозволяють реалізувати завдання тренінгу особистісного зростання. В процесі такої активної роботи отримується цілий ряд комунікативних навичок.

У рольовій грі основна увага на міжособову взаємодію. Висока навчальна та розвиваюча цінність рольової гри полягає в тому, що в ній учасники «програють» ролі і ситуації, значущі для них в реальному житті. При цьому ігровий характер ситуації

звільняє гравців від відповідальності за їхні наслідки, що розширює межі пошуку способів поведінки, дає простір для творчості. Наступний за грою ретельний психологічний аналіз, здійснюваний групою спільно з тренером, підсилює навчальний ефект. Нові способи дій, придбані в рольовій грі і скоректовані групою, стають надбанням особистості та з успіхом переносяться в реальне життя.

Психогімнастика включає різноманітні вправи, спрямовані на формування комфортної групової атмосфери, зміну стану учасників групи, а також на тренування різних комунікативних властивостей, в першу чергу на підвищення чутливості в сприйнятті навколишнього світу.

Мета кожного заняття підпорядкована загальній цілі тренінгу та являла собою послідовну її реалізацію:

Заняття 1 «Знайомство».

Мета заняття – знайомство і встановлення первинного психологічного контакту тренера і групи, зняття психологічної напруги, створення атмосфери довіри, об'єднання групи, постановка цілей і завдань тренінгу.

Заняття 2 «Сильні сторони мого Я».

Мета заняття – підвищення самооцінки учасників, визначення сильних сторін, безоціночне прийняття учасниками себе та інших, набуття позитивних тілесно-емоційних відчуттів, побачити особисті недоліки і набути навиків формування нових якостей, сприяння усвідомленню цінності та унікальності власної особистості, самоприйняття.

Заняття 3. «Емоції мого життя».

Мета заняття – виявлення та диференціація емоційних реакцій, проявів, набуття навичок прийняття усіх своїх емоцій та почуттів, вміння їх розпізнавати та диференціювати, підвищення навичок комунікації.

Заняття 4. «Я, мої емоції і взаємовідносини».

Мета заняття – виявлення та диференціація емоційних реакцій, проявів, визначення бажань та потреб особистості, набуття навичок прийняття усіх своїх емоцій і почуттів, вдосконалення практичних навичок ефективної комунікації.

Заняття 5. «Адаптивне мислення».

Мета заняття – розвиток творчого мислення, критичного мислення, його оригінальності і швидкості, пошук нестандартних способів вирішення ситуації, вироблення альтернативних способів дії.

Заняття 6. «Часові перспективи і благополуччя».

Мета заняття – формувати в учасників усвідомлення життєвих цінностей як основи бачення власної життєвої перспективи, рефлексія атрибутивного стилю, рефлексія минулого, теперішнього і майбутнього, формування навичок позитивного мислення, рефлексія ціннісних орієнтацій.

Заняття 7. «Позитивне мислення».

Мета заняття – формування позитивного мислення, розвиток комунікативної креативності, гнучкості в оцінці будь-якої ситуації, а також зміцнення групової єдності, рефлексія соціальних потреб, усвідомлення власних стратегій поведінки.

Заняття 8. «Позитивна комунікація».

Мета заняття – формувати поняття про бар'єри спілкування, різні аспекти, які виникають у міжособистісному спілкуванні, формування позитивної Я-концепції, розвиток здібностей здійснювати значні зміни у власному житті, корекція самооцінки, комунікативних навичок та позиції в міжособистісному спілкуванні.

Заняття 9. «Особистісні ресурси».

Мета заняття – з'ясування типових стратегій поведінки, а також психологічних характеристик (психологічних ресурсів для досягнення благополуччя), отримати навички позитивної взаємодії (переформулювання критичних зауважень).

Заняття 10. «Соціальні навички в несприятливих обставинах».

Мета заняття – розвиток позитивного мислення, усвідомлення позитивних і негативних сторін будь-якої ситуації.

Заняття 11. «Мої бажання».

Мета заняття – усвідомлення своїх бажань та цілей. Визначення витрати енергії на різні сфери життя. Розподілення бажань та цілей на істинні і «фальшиві», визначення їх ієрархії і зіставлення їх зі своїми актуальними і перспективними можливостями, виявлення суперечливих емоцій, почуттів, думок, що виникають внаслідок цього процесу, актуалізація та

усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості, виявлення конфлікту між хочу та можу.

Заняття 12. «Мої можливості».

Мета заняття – створення умов, що сприяють усвідомленню учасниками тренінгу своєї життєвої перспективи, життєвих цілей, шляхів і способів їх досягнення, усвідомлення бажань особистості, актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів.

Заняття 13. «Я – це я».

Мета заняття – відстеження власних емоцій, почуттів, думок. Ставлення до себе. Рефлексія власних рис характеру, мотивів поведінки. Розвиток і трансформація, цілісний образ-Я.

Заняття 14. «Я приймаю себе».

Мета заняття – виявлення чинників, що призводять до психологічного дискомфорту, вироблення навичок самоконтролю, прийняття особистістю себе.

Заняття 15. «Підсумки».

Мета заняття – підведення підсумків, закріплення досягнутих результатів, завершення групової роботи, вихід з контакту (Додаток 5).

По завершенню програми учасники зможуть пізнати свою особистість, підвищити самооцінку учасників, набути навичок прийняття усіх своїх емоцій та почуттів, вміти їх розпізнавати та диференціювати, підвищити навички комунікації, формувати позитивного мислення, усвідомити життєві цінності як основи бачення власної життєвої *перспективи*, рефлексія атрибутивного стилю, минулого, теперішнього і майбутнього, усвідомлювати свою життєву перспективу, життєвих цілей, шляхів і способів їх досягнення, бажань особистості, актуалізувати та усвідомлювати зовнішні і внутрішні ресурси. Таким чином, вважаємо, що представлена програма буде мати ефективний вплив на формування психологічного благополуччя особистості.

Одним з найважливіших аспектів роботи тренінгової групи є оцінка її ефективності. Вона дозволяє побачити, що дала група її учаснику. На сьогоднішній день при оцінці ефективності групи говорять про зміну симптомів. Так само важливо мати на увазі соціальну пристосованість, зміну соціальних установок, збільшення саморозуміння. Для учасника тренінгу основним

критерієм успішності його участі в програмі є емоційне задоволення від занять і зміна емоційного балансу в цілому в бік позитивних почуттів.

У формуальному експерименті брали участь 15 жінок (за умови добровільної участі) в яких на основі результатів констатувального експерименту було виявлено низький рівень задоволеності життям. Для них характерно більш песимістичні настрої та погляди на життя, не вміють вдало акцентувати увагу на життєві пріоритети, у них відсутня позитивна оцінка дійсності, переважає песимістичний настрій, схильність до депресій та меланхолії, немає градацій та відтінків життя. Їхні життєві погляди бувають однобокими, втрачається бачення правильного сенсу буття, його багатогранність. Вони схильні до закритості, живуть своїм внутрішнім середовищем, до якого допускають небагато, наявні проблеми зі здоров'ям, які вони не завжди в змозі компенсувати. Відчуття щастя не надто виражене, рівень якості життя достатньо низький відповідно до умов життя та соціального середовища.

У формувальній частині дослідження проведено перевірку впровадження програми «Покращення психологічного благополуччя особистісним життям жінки в сучасних умовах». Формувальний експеримент складався з двох етапів. На першому етапі здійснювалася перевірка показників психологічного благополуччя групи досліджуваних. На другому етапі проводився аналіз та інтерпретація результатів дослідження, порівняння початкових та кінцевих даних груп. А саме, по завершенні програми було здійснено дослідження психологічного благополуччя за методиками, які були використанні на етапі констатувального експерименту. За результатами після розвивальної програми діагностики зафіксовано зміни в уявленнях учасників тренінгових груп.

Отримали показники рівня психологічного благополуччя, задоволеності життя, осмисленості життя, емоційного інтелекту до і після проходження програми за стандартизованими методиками К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, П. Фесенка), тест «Задоволеність життям» Е. Дінера, «емоційного інтелекту» (Н. Холл) та СЖО Д. Леонтєва. Це дало нам можливість зробити висновки про ефективність впровадження програми для кожного учасника.

Таблиця 1.5.1

**Динаміка змін сформованості психологічного
благополуччя особистості**

Рівні	Досліджувані показники					
	до впливу		після впливу		динаміка змін	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Задоволеність життя						
Низький	6	40	3	20	-3	-20
Середній	9	60	7	46,67	-2	13,33
Високий	0	0	5	33,33	+5	+33,33
Психологічне благополуччя						
Низький	5	33,33	5	33,33	0	0
Середній	9	60	2	13,33	-7	-46,67
Високий	1	6,66	8	53,33	+7	+46,67
Осмиленість життя						
Низький	5	33,33	5	33,33	0	0
Середній	9	60	5	33,33	-4	-26,66
Високий	1	6,66	5	33,33	+4	+26,66
Емоційний інтелект						
Низький	8	53,33	1	6,66	-7	-46,67
Середній	5	33,33	9	60	+4	+26,66
Високий	2	13,33	5	33,33	+3	+20

Порівняльний аналіз першого (проведеного до експерименту) та другого (проведеного по його завершенню) діагностичних зрізів засвідчив позитивну динаміку змін в експериментальній групі. Після проведення формувальних впливів були виявлені наступні зміни:

- із високим рівнем збільшення досліджуваних за показниками задоволеності життя на 33,33% досліджуваних, психологічного благополуччя на 46,67% досліджуваних, осмиленості життя на 26,66% досліджуваних; емоційного інтелекту на 20% досліджуваних;

- із середнім рівнем зменшення досліджуваних за показниками задоволеності життя на 13,33% досліджуваних, психологічного благополуччя на 46,67% досліджуваних,

осмисленості життя на 26,66% досліджуваних; збільшення емоційного інтелекту на 26,66% досліджуваних;

- із низьким рівнем зменшення досліджуваних за показниками задоволеності життя на 20% досліджуваних, емоційного інтелекту на 46,67% досліджуваних.

Загальна результативність програм у зростанні психологічного благополуччя (методика К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя»), осмисленості життя («Тест сенсожиттєвих орієнтацій» Д. Леонтєва), задоволеність життя (тест «Задоволеність життям» Е. Дінера), емоційного інтелекту («емоційного інтелекту» (Н. Холл) підтверджується за допомогою t-критерію Стюдента. Так, значущість статистичних відмінностей у результатах учасників програми є такою для жінок: за показниками психологічного благополуччя: $t=1,6 > t_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$); за показниками осмисленості життя $1,4 > t_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$); за емоційним інтелектом $1,7 > t_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$).

Зростання психологічного благополуччя незадоволених особистісним життям жінок констатує, те, що психологічно благополучні жінки сприймають процес життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом, вони демонструють високий рівень задоволеності самореалізацією, який відображує оцінку пройденого інтервалу життя, відчуття того, наскільки ефективною та осмисленою була прожита ця частина, вказує на усвідомлення особистістю цілісності життєвої перспективи, усвідомленням свого місця у соціумі, продуктивного використання власних ресурсів; вони упевнені в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх. Таким чином, питання психологічного благополуччя особистості – це, насамперед, питання до самої особистості, її світогляду, прагнень, сенсу життя та активності.

Підвищення показників психологічного благополуччя, емоційного інтелекту та осмисленості життя у більшості досліджуваних, а також самозвіти учасників дають можливість підсумувати, що представлена програма є ефективною у роботі з жінками у періоді ранньої дорослості. Вони сприяють покращенню якості життя, емоційного інтелекту та підвищенню рівня психологічного благополуччя.

Результати обробки самозвітів досліджуваних методом контент-аналізу дають можливість стверджувати, що «Покращення психологічного благополуччя особистісним життям жінки в сучасних умовах» впливає на:

- більш глибоке пізнання та краще розуміння себе (92%);
- підвищення мотивації змінювати своє життя та розвиватися (86%);
- зростання почуття впевненості у собі (72%);
- розширення життєвих перспектив, знаходження нових життєвих цілей (74 %);
- підняття настрою, покращення самопочуття (68%);
- покращення стосунків з близькими (64%);
- вирішення складної життєвої ситуації (56%) тощо.

Таким чином, психологічне благополуччя – це відчуття душевного комфорту, інтегративне переживання, на яке впливають різні аспекти буття людини, її особистісні особливості та система ставлень до різних сторін життєдіяльності, формуючи відчуття глибокого внутрішнього задоволення, тихої радості повноти, цілісності й осмисленості життя. Поняття психологічного благополуччя визначено як переживання особистістю задоволеності своїм життям, що виникає внаслідок прийняття набутого життєвого досвіду, побудови адекватних життєвих цілей і перспектив, а також інтеграції та позитивної інтерпретації подій минулого, теперішнього і майбутнього та надання їм своєрідного сенсу в цілісній картині життєвого шляху.

Таким чином, контрольний етап містив перевірку ефективності даної програми. З вибірки жінок, було виділено групу досліджуваних, що відповідно: порівнювалися результати до та після психокоректувальної роботи. Показниками ефективності інтегративної роботи виступали показники задоволеності життям, психологічного благополуччя, осмисленості життя, емоційного інтелекту. Припускали, що середньогрупові значення за цими компонентами у групі жінок мають суттєво зрости.

Рекомендації щодо покращення психологічного благополуччя особистості

Реалізований комплекс програми оптимізації психологічного благополуччя особистості дав можливість

сформулювати наступні практичні рекомендації для практичних психологів.

1. Знання про психологічні особливості періоду ранньої дорослості та особливості переживання психологічного благополуччя в цьому віці необхідно розширювати і вдосконалювати, а подальші дослідження проводити на теоретичному та емпіричному рівнях.

2. Запропонований комплекс програм підвищення рівня психологічного благополуччя у ранній дорослості може бути використаний практичними психологами під час проведення психологічних тренінгів, індивідуальних консультацій, у здійсненні психологічного супроводу.

3. Підвищувати рівень психологічного благополуччя необхідно шляхом застосування комплексного впливу на основні життєві сфери реалізації особистості в цей період.

4. Необхідно популяризувати знання про переживання психологічного благополуччя у ранньому дорослому віці, а саме про: характерні особливості періоду ранньої дорослості, основні задачі, даності та ресурси у цьому віці, типові проблеми та способи їх вирішення; специфіку особистісних, професійних та сімейних криз у ранній дорослості, їх вплив на особливості переживання психологічного благополуччя; форми психологічної допомоги, їх ефективність у покращенні якості життя та підвищенні рівня психологічного благополуччя особистості у ранньому дорослому віці.

5. У психологічній практиці, задля продуктивної самореалізації осіб періоду ранньої дорослості та з метою підвищення рівня переживання їх психологічного благополуччя важливою є робота над: прийняттям життєвого досвіду минулого через усвідомлення та прийняття даності життєвого шляху, розвитком у теперішньому через актуалізацію ресурсів життєвого шляху; аналізом та пошуком альтернативних шляхів вирішення задач через формування цілей та перспектив життєвого шляху.

Пропонуємо для застосування психологу перелік таких психологічних технологій. Для формування здатності конструювати осмислені й реалістичні життєві цілі та плани у всіх часових перспективах (близькій, віддаленій, далекій) рекомендуємо систематично застосовувати такі психологічні

технології: «Карта моїх цілей», «Лист до себе», «Три роки», «Самопізнання», «Психологічний автопортрет», «Про яку якість йшла мова?» та ін.

Для формування оптимістичності (мотивації досягнення успіху) рекомендуємо регулярно використовувати такі психологічні технології: «Дерево мого успіху», «Все одно ти молодець», «Самопрезентація», «Сонце», «Валіза», «Мої слабкі сторони», «Мої сильні сторони», «Коло субособистостей», «Я пишаюся», «Автопортрет», «Про себе» та ін.

З метою формування суб'єктності (інтернального локус контролю) рекомендуємо систематично застосовувати такі психологічні технології: «Особистий контракт зобов'язання із собою», «Беру відповідальність на себе», «Дерево життя» та ін.

Для формування здатності конструювати осмислені й реалістичні життєві цілі та плани у всіх часових перспективах (близькій, віддаленій, далекій) рекомендуємо застосовувати комплекс таких педагогічних технологій:

- міні-лекції на теми: «В чому можуть полягати життєві цілі та життєві плани особистості?», «Успішна людина у професійній та особистій сферах життєдіяльності є ...» та ін.;

- дискусії на теми: «Найважливіші життєві цілі та плани особистості стосуються...» та ін.;

- прес-конференції на теми: «Основні життєві цілі та плани Ваших батьків і родичів», «Ваш ідеал успішної в житті людини» та ін.

З метою формування оптимістичності (мотивації досягнення успіху) рекомендуємо регулярно використовувати комплекс таких педагогічних технологій:

- міні-лекції на теми: «В чому полягає мотивація досягнення успіху?», «Які особливості мотивації уникнення невдач?», «У чому виявляється невиражена мотивація?» та ін.;

- дискусії на теми: «В чому відмінності між оптимістами і песимістами?», «З якою людиною приємніше спілкуватися: з життєрадісною чи «заклопотаною життям?» та ін.;

- прес-конференції на теми: «Успішні люди – оптимісти чи песимісти?», «Як до себе ставляться успішні люди? Їх сильні та слабкі сторони» та ін.

Для формування суб'єктності (інтернального локус контролю) рекомендуємо систематично застосовувати комплекс таких педагогічних технологій:

- міні-лекції на теми: «Особистість як суб'єкт власної життєдіяльності», «Локус контролю як умова конструювання і реалізації особистістю своїх життєвих планів» та ін.;

- дискусії на теми: «Які умови – внутрішні чи зовнішні найбільше впливають на особистісне самовизначення?», «Які умови – внутрішні чи зовнішні найбільше впливають на професійне самовизначення?» та ін.;

- прес-конференції на теми: «Вплив зовнішніх і внутрішніх умов на успіхи відомих людей», «Вплив зовнішніх і внутрішніх умов на успіхи чи невдачі батьків, родичів» та ін.

Щоб навчитися отримувати задоволення від життя важливо навчитися насолоджуватися ним, а це вдається далеко не всім.

Пропонуємо правила, як полюбити своє життя і почати отримувати від нього задоволення.

1. Будьте щасливі і вдячні за те, що у вас є. Нам притаманна погана звичка завжди просити більше, більше і більше. Знайте, що щось, що вам дано, призначене для вас, не менше й не більше. Те, чого у вас немає, вам і не потрібно.

2. Не порівнюйте свою історію з чужими. Порівняння краде у вас радість і щастя. Ваш шлях унікальний і спеціально створений для вас всесвітом. Тільки тому, що хтось обігнав вас у чомусь по своїй часовій шкалі, не означає, що ви відстали або зазнали невдачі. Просто зараз не ваш час. І якщо двері не відчиняються, значить це не ваші двері.

3. Зрозумійте, що життя – це дар, а не ваш особистий інструмент для просування. Кожні двері, які зачиняються, – це двері, більше не призначені для вас. Кожна проблема, що виникає, намагається навчити вас чогось. Кожен біль – це можливість для зростання.

4. Будьте просто собою. Будьте цілісною натурою і не розмінюйтесь на дрібниці. Кращий спосіб нести добро в світ і в життя інших людей – це намагатися бути в своєму найкращому фізичному, емоційному та духовному стані.

5. Зміни – це те, з чим ви повинні змиритися. Ніхто і ніколи не залишається тим самим. Зрозумійте і прийміть те, що зміни

необхідні і неминучі. Ми постійно вчимося, ростемо і сформуємося, щоб досягти свого оптимального варіанту розвитку особистості.

6. Не тримайтеся за минуле. Не носіть за пазухою камінь. Вам не потрібно дарувати комусь своє прощення, щоб рухатися далі. І вам не потрібно вимагати вибачень на свою адресу, щоб знайти внутрішній спокій. Вам просто необхідно зрозуміти уроки, які вам явно або неявно дали. Аналізуйте, вчіться, розвивайтеся.

7. Припиніть жити життям для когось іншого, чи-то ваші батьки, друг, партнер або суспільство. Знайте, що ваше життя – тільки ваша. Виконання того, чого ви не хочете, але зате інші хочуть цього від вас, зробить вас невдоволеною і нещасливою людиною в довгостроковій перспективі.

8. Інвестуйте в досвід і в людей. Матеріальні речі приходять і йдуть, приносячи вам тільки миттєве задоволення. Ви можете постійно купувати собі щось новеньке, але ось додатковий час ви, наприклад, не купите. Використовуйте його мудро, роблячи те, що любите, і з людьми, яких ви любите.

9. Думайте позитивно. Іноді ми є нашими власними найлютішими ворогами, бо не чинимо опір навалі негативних думок. Навчіться контролювати свій розум і випромінювати позитив, оскільки свої плюси можна розгледіти в будь-якій ситуації.

10. Ваше життя стане витвором мистецтва, коли ви навчитеся бути в мирі з самими собою. Відпустіть свої очікування про те, що в майбутньому, можливо, все як-небудь налагодиться і стане на свої місця, – і тоді ви знайдете спокій та душевну рівновагу.

Виділяють основні токсичні думки, які перегороджують шлях людини до себе успішної і коханої.

Непотрібність: «Я нецікавий і нічого з себе не являю». Деструктивна позиція, яка заганає людину в глухий кут – причина криється в тому, що вона займається неулюбленою справою. Як давно ви змінювали роботу? Як давно замислювалися над тим, яка діяльність робить вас щасливим? Сьогодні надається море можливостей спробувати себе в різних сферах, перетворити хобі на успішний бізнес.

Самотність: «Мені вже 30, а я досі не заміжня/неодружений». У розвинених країнах люди одружуються і виходять заміж і в 40, і в 50, причому щасливо. Прагнути до стосунків нормально в будь-якому віці. Але чому вони не складаються? Може, ви боїтеся? Не замислювалися про це? Або поводитесь так, що партнери від вас втікають? Страх перед протилежною статтю змушує робити вибір на користь самотності. І в цьому корінь усіх проблем. Поставте перед собою мету розібратися зі своїми внутрішніми «монстрами»: що заважає вам любити і спілкуватися? Ви помітите зміни в спілкуванні з протилежною статтю, якщо навчитесь грамотно транслювати свій інтерес до них, вдячність і захоплення. Це основа будь-яких успішних стосунків.

Неправильність: «Я весь час приймаю неправильні рішення». Ухвалення помилкових рішень відбувається через те, що ви орієнтуєтеся на думку інших людей (або групи людей), а не на власну думку. Це підліткова проблема, причина якої — незрілість, залежність від чужої думки. Дорослі люди не порівнюють себе з іншими, а відстежують динаміку особистісного зростання, прагнучи «бути завтра кращим, ніж учора». Не турбуйтеся про думку оточуючих — вони зайняті собою. Робити помилки — нормально. Але це мають бути ваші помилки. А щоб мінімізувати «неправильність» рішень, завжди чітко уявляйте, який результат ви хотіли б отримати в кінцевому підсумку.

Безнадія: «Я не зможу реалізувати свої мрії». А ви пробували? Точно знаєте, про що мрієте? Думаєте, люди складають стратегічні плани дій у Новий рік і дні народження, тому що це модно? Ні. Це дисциплінує. Ви не зможете досягти того, про що не знаєте. Будь-яких глобальних цілей досягають набором простих кроків. Менше розмірковувань, більше дій. Складіть свій план «обов'язкових дій» хоча б на рік. В ідеалі — на 5 років.

Безладність: «Я нічого не встигаю». Як правило, ми не встигаємо робити те, що робити щось не дуже-то і треба. Такі дії продиктовані соціумом, вашим оточенням, але не реальними потребами. Принести врівноваженість у ваші будні допоможе усвідомленість. Якщо не можете впоратися з цим у голові — візьміть ручку і розпишіть свій день, від пробудження до сну.

Ви здивуєтеся, скільки вільного часу йде на непотрібні дрібниці і як багато можна зробити за день.

Розглянемо покрокові дії, за допомогою яких можна подолати свої труднощі.

1. Концентрація. Щоб впоратися з якоюсь проблемою, щоб вирішити якусь завдання, щоб подолати якісь труднощі – потрібно вміти на них концентруватися. Це непросте завдання, але здійсненне. Щоб на чомусь сконцентруватися, потрібно навести порядок в своїй голові – викинути з неї все непотрібні думки, що створюють шум, впорядкувати своє мислення, розкласти все по полицях, а потім уважно і послідовно почати вивчати свою проблему, або краще сказати, завдання. Безліч побутових проблем зникають вже на цьому етапі роботи з ними, коли і рішення ніякі шукати не потрібно, і до дій ніяким приступати не треба. Досить просто сконцентруватися на своїх труднощах і зрозуміти, в чому саме вони полягають, ніж вони були викликані і що їм від вас потрібно. Так що концентрація дуже важлива, вона допоможе вам не змішувати свої думки один з одним і не звалювати їх в одну купу. Від цього проблеми тільки збільшуються, а завдання ускладнюються. Якщо ви не вмієте концентруватися, не вмієте керувати своєю увагою – навчіться! Це під силу кожній людині. Своєю увагою обов'язково потрібно вміти управляти, інакше їм будуть управляти інші люди, вони просто почнуть у вас його красти і використовувати в своїх інтересах.

2. Аналіз. Вам необхідно провести аналіз тієї ситуації, в якій ви опинилися, а також аналіз тих дій, зробивши які, ви прийшли до цієї ситуації і потім аналіз тих труднощів, з якими ви зіткнулися. Проаналізувавши ситуацію, ви відразу ж зрозумієте її закономірність, а значить зможете і першопричину своїх проблем усунути. Самі труднощі завжди підказують нам спосіб їх подолання, якщо їх уважно вивчати. Про те, як проводити аналіз тієї чи іншої ситуації я напишу окрему статтю, а поки скажу вам на найважливішу сторону цієї роботи. Вам зовсім не обов'язково враховувати всі причини, через які у вашому житті виникли певні труднощі – досить знайти основну причину, або кілька основних причин. А для цього необхідно мислити не вшир, а вглиб.

Як це зробити? За допомогою вивчення наслідково-причинних зв'язків. Можна і причинно-наслідковий зв'язок

вивчати, це не так принципово, що первинно, а що вдруге. Але простіше при аналізі ситуації рухатися від слідства до причини, а не від причини до слідства. Так ось, припустимо, ви опинилися в ситуації, через яку у вас виникли певні труднощі, і ця ситуація – це наслідок, наслідок якихось ваших дій і обставин. Питання в тому – які саме? Щоб це зрозуміти, вам необхідно згадати все, що робили саме ви, до того, як у вас виникла проблема. Не треба брати до уваги тільки те, що з вашої точки зору могло привести вас до тієї ситуації, в якій ви опинилися. Ви можете помилятися. Тому беріть до уваги всі прийняті вами рішення і вчинені вами дії. Потім визначте їх послідовність, щоб зрозуміти, яке ваше дію було скоєно раніше, а яке пізніше, тобто, яке за яким слід. Це допоможе вам знайти одну або кілька основних причин. Потім необхідно звернути свою увагу на об'єктивні фактори, які, можливо, виявилися визначальними в процесі формування вашої ситуації, а можливо і ні. Їх вам також необхідно розкласти по часу, щоб зрозуміти, з чого все почалося. Припустимо, у вас виникли в житті матеріальні труднощі, і ви повинні зрозуміти, з якої саме причини це сталося. Можливо, вся справа в кризі, яка підкосила багатьох людей, а не тільки вас, а можливо, вся справа в зниженні саме ваших доходів, які снилися з певних причин. Вам необхідно з'ясувати, за якими саме. Іншими словами, всі труднощі мають базові причини, які в свою чергу можуть бути у вигляді об'єктивних і суб'єктивних факторів. Як правило і ті, і інші фактори певною мірою впливають на формування різних життєвих ситуацій. Тільки якісь з них грають більш важливу роль, а якісь менш важливу. І вам тим простіше буде зрозуміти причину виникнення у вас тих чи інших труднощів, ніж більш фундаментальними виявляться знайдені вами фактори, які до них призвели.

Простіше кажучи – вам необхідно знайти корінь своїх труднощів, щоб усунути його, як першопричину. Таким чином аналіз дозволить вам роздрібнити свою ситуацію на ті часові відрізки, з яких вона склалася, і коли ви знайдете основну причину, яка привела вас до цієї ситуації ви зможете її усунути. Ну або фахівець, до якого ви звернетесь за допомогою, вивчивши вашу ситуацію зробить це за вас.

3. Відповідальність. Наступне, на що ви повинні звернути свою увагу для подолання труднощів і вирішення різного роду проблем – це те, що не потрібно ні на кого їх звальювати. В основному про скарги людей на своє життя, про те, що вони плачуться, розповідаючи іншим людям про свої труднощі і часто хочуть, щоб їм поспівчували, щоб їх пожаліли. Чи не щоб допомогли, підказали, що і як потрібно робити, щоб вирішити свої проблеми, а просто поспівчували. Друзі – це дуже шкідлива звичка. Може для психологічної розрядки і корисно кому-небудь поплакатися, поскаржитися, розповідаючи про свої проблеми, але це привчає людину миритися з ними, миритися зі своїми труднощами, замість того, щоб долати їх. А якщо людина не долає свої труднощі, а упокорюється з ними, то він позбавляє їх сенсу. Труднощі виникають в житті людини не для того, щоб він скаржився на них, а для того, щоб він їх долав. Життя хоче від людини, щоб вона ставала сильніша, щоб вона розвивалася, щоб вона зайняла гідне місце в суспільстві, тому вона його тренує за допомогою своїх випробувань. А якщо людина від них відмовляється, від цих випробувань – вона йде проти законів світобудови, проти законів Всесвіту, проти законів Бога. Ось що важливо розуміти. Тому не треба скаржитися, не треба плакатися – шукайте вирішення поставлених перед вами завдань, робіть це самі або за допомогою фахівців, знання і досвід яких допоможе вам вирішити всі свої проблеми. Ось що від вас вимагається – вміння вирішувати завдання, в тому числі і нестандартні. Ось це і робіть, за допомогою своїх і сторонніх ресурсів. А нити і скаржитися на своє життя не потрібно – це нічого вам не дасть. Але вже якщо ви цього потребуєте, то, будь ласка – скигліть, скаржтеся, жалійте себе. Але потім, коли вам стане легше – приступайте до вирішення своїх проблем, долайте виникли у вашому житті труднощі. Адже проблема не в сльозах, проблема в бездіяльності. Головне, щоб ви не були пасивні, щоб не заспокоювалися зі своїми проблемами і труднощами, і не перекладали відповідальність за них на інших людей, аби нічого не робити. Самі розумієте, це ні до чого хорошого вас не приведе, ваші проблеми тільки посиляться.

4. Емоції. Контроль емоцій – теж досить важливий момент у справі подолання труднощів. Емоції – штовхають нас до найпримітивніших вчинків, до найочевиднішим рішенням, до

абсолютно непродуманих дій. Через це ми робимо помилки, тим самим не вирішуючи, а посилюючи свої проблеми. Емоції неминучі і мало того, необхідні, але їх потрібно вміти контролювати. Є хороші способи, що дозволяють це зробити. Головне – це включити своє мислення, коли емоції почнуть вас долати, а для цього необхідно завантажити себе питаннями, і зрозуміло, почати шукати на них відповіді, і тоді процес мислення запуститься. Утихомиривши свої емоції – ви істотно спростите собі вирішення поставлених перед вами проблем і завдань. Адже ми в основному через них, через емоції – робимо з мухи слона, сприймаємо часом труднощі і проблеми в тому, в чому їх насправді немає. Так що хто знає, можливо, заспокоївши себе – ви відразу ж позбудетеся від усіх своїх проблем. Але, в деяких випадках, для того, щоб з'явився поштовх до дій – необхідно випробувати сильні емоції. Неважливо, позитивні чи негативні це будуть емоції, у різних людей різна мотивація, важливо, щоб, випробувавши ці емоції людина зрушив з мертвої точки і приступив до дій. Так що, якщо, припустимо, ви відчуваєте життєві труднощі, які в основному пов'язані з вашою пасивністю і лінню, то порція сильних негативних емоцій вам явно не завадить, якщо змусить вас ворухитися. Емоції дають людині енергію для виконання дій, тому я не закликаю вас від них відмовлятися, вам потрібно просто навчитися їх контролювати і управляти ними. Якщо ви цьому навчитесь, тоді кількість скоєних вами помилок у своєму житті знизиться в рази. І мотивувати себе за допомогою своїх емоцій ви зможете, для подолань тих же труднощів, якщо, а вірніше, коли, візьмете їх під свій контроль.

5. Впевненість. Поза всякими сумнівами, впевненість в собі сприяє вирішенню всіх проблем, які тільки можуть виникнути в нашому житті, ну і відповідно подолання життєвих труднощів вона також сприяє. Вказати вам на іншу впевненість, на ту, що пов'язана з тими труднощами, які життя нам підкидає в якості випробувань. Життя завжди підкидає нам тільки такі труднощі, які нам під силу подолати. У неї немає мети – зламати нас, їй це не потрібно. Але закон природного відбору ніхто не відміняв – якщо ти хочеш вижити, ти повинен бути сильним. А щоб бути сильним, ти повинен піддавати себе навантаженні – фізичної, психічної та інтелектуальної. І труднощі, які виникають в нашому житті, саме

це і роблять – вони нас помірно навантажують. Тому, навіть якщо ви не впевнена у собі людина, то будьте хоча б впевнені в тому, що ті труднощі, з якими ви стикаєтеся у своєму житті – вам цілком під силу подолати. Впевненість в тому, що всі ті випробування, яким життя вас піддає, вам під силу пройти – ось що вам потрібно для подолання труднощів. При цьому, ви навіть можете бути не впевненою в собі людиною, це не має значення, ви все одно зможете подолати всі ті труднощі, які є у вашому житті. Вони, ці труднощі – виписуються вам життям за індивідуальним рецептом. Так, що вони вам по зубах, не сумнівайтеся в цьому. Але якщо ви ще й упевненість у собі розвинете – це буде дуже гарно.

Отже, психологічне благополуччя позначає стан єдності об'єктивних та суб'єктивних умов процесу становлення особистості: позитивного ставлення до себе і свого минулого життя; наявності цілей і занять, що надають життю сенс; здатності виконувати вимоги повсякденного життя; відчуття безперервного розвитку і самореалізації; відносин з іншими, пронизаних турботою і довірою; здатності дотримуватись власних переконань. Жінки визначають за допомогою вигадки, мрій і уявлень свої особистісні цілі, тим самим (за допомогою цих цілей) моделюють свою поведінку й стиль життя. Відповідно задоволеність життям людини залежить від її очікувань стосовно майбутнього, тобто особистість задоволена своїм життям, якщо воно відповідає її сподіванням, уявленням, потребам і вимогам.

Загалом, ефективність програми зумовлена тим, що у процесі роботи відбувається прийняття особистістю набутого досвіду та переосмислення даності життєвого шляху, усвідомлення мети та потенційних задач, активізація та актуалізація ресурсів життєвого шляху, реалізація потенційних можливостей та трансформація внутрішнього Я. Такий механізм дії програми сприяє конструктивному вирішенню нормативних життєвих криз періоду ранньої дорослості, покращенню якості життя, що позначається на різноманітних аспектах позитивного функціонування особистості та впливає на переживання психологічного благополуччя.

Благополучні особистості характеризуються: прагненням до гедоністичного теперішнього, вмінням планувати власну діяльність, орієнтуванням на позитивне майбутнє, самоповагою,

вірою в себе та свій потенціал, відкритістю, інтелектуальними здібностями, емоційною стабільністю, самоконтролем, незалежністю, самостійністю, впевненістю у власних силах, сміливістю тощо.

Підвищення показників психологічного благополуччя, осмисленості життя, емоційного інтелекту, задоволеності життям у більшості досліджуваних, які приймали участь у формувальному експерименті, а також самозвіти учасників дають можливість підсумувати, що представлена програма є ефективною у роботі з особами у періоді ранньої дорослості. Вона сприяє покращенню якості життя та підвищенню рівня психологічного благополуччя.

Література:

1. Віговська О. О. Психологічне благополуччя як визначальний критерій самозбереження особистості. URL : <http://inforum.in.ua/conferences/16/25/163/>.
2. Груб'як О.М. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 18 с.
3. Матійків І. М., Якимів А. І. Основи тренерської майстерності : навч.-метод. посіб. Львів : Манускрипт, 2012. С. 64-72.
4. Основи практичної психології. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
5. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 250 с.
6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. *Психолог в концтаборі*. Київ : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
7. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія, ПНЦ АПН України, СВД Черкасов М.П., Одеса, 2006. 362 с.

1.6 Формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці

С. М. Кондратюк, І. І. Кульчицька

Формування гендерної ідентичності виступає головним завданням гендерної соціалізації від народження до початку навчання в школі і від початку навчання в школі до соціальної зрілості. Поняття «ідентичність» виявилось широко затребуваним в філософії, соціології, психології, культурної і соціальної антропології, культурології, етології, політології тощо. Ідентичність забезпечує безперервність минулого, сучасного і майбутнього індивідуума. У підлітковому віці, виявляються нові зразки гендерної ролі – образів чоловіка і жінки. Формування гендерної ідентичності у підлітковому віці, сприятиме особистості позбавитися внутрішніх конфліктів, краще адаптуватись до соціального середовища, сформувати адекватні стосунки з батьками, однолітками як своєї, так і протилежної статі.

Дослідження психологічних основ гендерної ідентичності старших підлітків та чинників її становлення передбачає також урахування переживання кризи у підлітковому віці, психологічний зміст якої розглядається вченими у взаємозв'язку із рівнем розвитку самосвідомості (Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Максименко, М. Савчин, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн та інші учені).

Розуміння терміну «гендерна ідентичність» також різниться: усвідомлення зв'язку з культурними визначеннями мужності та жіночості (О. Вороніна); належність до тієї чи іншої соціальної групи за статевими ознаками (О. Терешенкова, Н. Радіна); психосексуальний розвиток, навчання соціальним ролям та формування сексуальних переваг (Дж. Гангнон, Б. Хендерсон); соціально-психологічний феномен, продукт і процес конструювання суб'єктом себе та соціальної реальності через конструкти маскуліності та фемінності (О. Здравомислова, А. Тьомкіна); ототожнювання себе с певною статтю, відношення до себе як до представника певної статі, засвоєння відповідних до неї форм поведінки та формування особистісних характеристик (Т. Бендас) та ін. [10, с. 356].

Гендерна ідентичність має кілька визначень. Л. Кольберг [15] розглядав її як когнітивну самокатегоризацію себе як хлопчика чи дівчинки. Б. Фегот та М. Лайнбах [16] вважали, що це уявлення про себе як особу чоловічої або жіночої статі. Л. Ньюмен [17] визначила гендерну ідентичність як відчуття індивідом самого себе, як істоти чоловічої або жіночої статі в біологічному, психологічному і соціальному сенсі. Багатовимірні концепції ставлять за основу приналежність індивіда до певної гендерної категорії; сумісність зі своєю гендерною групою; почуття задоволеності своєї статі; зосередженість на гендері (важливість гендерної ідентичності по відношенню до інших ідентичностей). Гендерна ідентичність відрізняється від сексуальної орієнтації, і може відрізнятись від біологічної статі людини.

Н. Городнова визначає гендерну ідентичність як усвідомлення і переживання індивідом своєї позиції Я щодо певних взірців-еталонів статі і називає її одним із головних стрижнів свідомості особистості, яка найінтенсивніше розвивається у підлітковому віці. Винятково важливу роль авторка відводить сім'ї, яку вважає найбільш суттєвим чинником розвитку гендерної ідентичності у контексті дитячо-батьківських стосунків, сімейних настановлень, наявності взірців для наслідування, ідентифікацій [3].

Гендерну ідентичність розглядають як усвідомлення особистістю себе як представника чи представниці статі, гендеру, відчуття свого жіночого, чоловічого або андрогінного тіла, усвідомлення своєї приналежності до чоловічої, жіночої або якоїсь іншої статі у соціальному контексті. Структура гендерної ідентичності старших підлітків визначається взаємозв'язком когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Когнітивний компонент гендерної ідентичності виявляється через змістове розуміння понять про різновиди статевої поведінки, паритетність міжстатевої взаємодії, здатність до критичного аналізу гендерних стереотипів; досліджується за критерієм когнітивної складності гендерних уявлень; розкривається через показники: особливості статевої ідентифікації, представлення про себе (актуальне «Я») та їх Я-ідеальне.

Емоційний компонент гендерної ідентичності характеризується ціннісним ставленням до себе та до інших як

носіїв статі; оцінюється за критеріями модальності ставлення до себе як носія власної статі та до іншої статі, значущості цінностей; розкривається через показники: самооцінки, так і для оцінки спостережуваної поведінки людей («зі сторони»), ставлення підлітків до значущих особистостей.

Поведінковий компонент гендерної ідентичності проявляється шляхом вибору статевої поведінки; досліджується за критеріями локалізації контролю та рівня суб'єктності у виборі лінії статевої поведінки; розкривається за показниками: ставлення до своїх батьків, суб'єктивні цінності взаємин і/або досягнень, домінування маскуліної чи феміної поведінки.

Мета дослідження – розробити програму формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці.

Здійснений нами теоретичний аналіз наукових підходів та концептуальних положень, тренінгів (О. Курдибаха [9], Р. Чіп [13]), а також отримані емпіричні дані засвідчують необхідність розроблення програми формування гендерної ідентичності підлітків.

Програма формування гендерної ідентичності підлітків «Я – дівчина, я – хлопець, я – самоцінна особистість» включала в себе 27 тренінгових занять. Основна мета програми полягає у забезпеченні умов ефективного формування гендерної ідентичності підлітків, розвитку гендерної самосвідомості й вирішення внутрішніх особистісних проблем. Завдання програми співвідносяться із соціально-психологічними компонентами процесу гендерної соціалізації підлітків (соціальний досвід та виховання, пов'язані з опануванням гендерних ролей, психологічні характеристики маскуліності та феміності, гендерні уявлення, гендерні стереотипи, гендерна ідентичність).

Програма розрахована на 27 групових корекційно-розвиваючих занять, які проводяться два рази у тиждень. Тривалість занять 2-3 години, після кожного заняття дається домашнє завдання, яке сприяє безперервній психокорекційній роботі. Запрошено брати участь у програмі підлітків обох статей у віці 14-16 років. Необхідно зазначити, що учні із позитивними показниками, отриманими під час констатувального експерименту першого порядку, у констатувальний експеримент другого порядку були залучені за їх власним бажанням. Пропонована

форма занять поєднує в собі елементи семінару (обговорення) і тренінгу (вправа). Також використовуються методи психотерапії, бесіди з елементами розповіді, дискусії, створення проблемних ситуацій, діагностичний метод. Мета програми, тематика занять, її завдання, термінологія, яка використовується упродовж занять, обов'язково повідомляється й пояснюється підліткам (Додаток б).

Таблиця 1.6.1

**Структура психокорекційної програми
«Я – дівчина, я – хлопець, я – самоцінна особистість»**

№ заняття	Назва заняття	Мета заняття
Заняття 1.	Давайте познайомимось	знайомство, усвідомлення необхідності тренінгової роботи, зняття психологічного дискомфорту
Заняття 2.	Він і вона.	виведення точок зору про гендерні відмінності в зовнішності на групове обговорення, усвідомлення переваг обох статей.
Заняття 3.	Я чоловік (для хлопців), я жінка (для дівчат), (початок).	дати можливість відчувати себе жінкою дівчатам і чоловіком юнакам.
Заняття 4.	Я чоловік (для хлопців), я жінка (для дівчат), (продовження).	Дати можливість відчувати себе жінкою дівчатам і чоловіком юнакам, усвідомити необхідність підкреслювати свою стать зовнішнім виглядом.
Заняття 5.	Моє тіло.	Спонукаати підлітків до відчуття свого фізичного «Я».
Заняття 6.	Прийняти або не прийняти.	Усвідомлення проблем у сприйнятті свого тіла.
Заняття 7.	Жила була дівчина / жив був юнак.	Підвести учасників тренінгу до усвідомлення необхідності прийняття свого фізичного «Я».

Заняття 8.	Я буду такою / таким завжди.	Емоційне оцінювання й прийняття свого зовнішнього вигляду й тіла, підведення підсумків 1-го етапу.
Заняття 9.	Характер, поведінка, спосіб життя і стать.	Підвести учасників до усвідомлення різниці в поведінці й способі життя чоловіків і жінок.
Заняття 10.	Справжній чоловік – характер і поведінка (початок).	Спонування до розвитку рис мужності в юності.
Заняття 11.	Справжній чоловік – характер і поведінка (закінчення).	Спонування до розвитку рис мужності в хлопців
Заняття 12.	Справжня жінка – характер і поведінка (початок).	Спонування до розвитку рис жіночності в дівчат.
Заняття 13.	Справжня жінка – характер і поведінка (закінчення).	Спонування до розвитку рис жіночності в дівчат.
Заняття 14.	Уміти прийняти.	Підвести членів кола до усвідомлення своїх недоліків і спонукати до зміни.
Заняття 15.	Порадь собі	Розвиток самоаналізу, гендерного самоусвідомлення.
Заняття 16.	Ми такі різні.	Дати зрозуміти, що чоловіки й жінки два різні світи.
Заняття 17.	Правила знайомства.	Усвідомлення того, що чоловікам і жінкам при спілкуванні враховувати особливості один одного. Формування стереотипів поведінки при знайомстві.
Заняття 18.	Стратегія взаємовідносин.	Формування стереотипів поведінки при знайомстві.

Заняття 19.	Наші відмінності (початок).	Усвідомити свої проблеми у міжстатевому спілкуванні й необхідність їх вирішення.
Заняття 20.	Наші відмінності (закінчення).	Усвідомити свої проблеми в між статевого спілкуванні й необхідність їх вирішення.
Заняття 21.	Розбір конфліктних ситуацій між дівчатами та юнаками.	Навчитися з'ясувати відносини без докорів і образ.
Заняття 22.	Давайте говорити один одному компліменти.	Навчити говорити хлопців і дівчат приємне (характеризуючи позитивні сторони особистості) один одному.
Заняття 23.	Мужність і жіночність.	Закріплення отриманих знань про розвиток мужності й жіночності.
Заняття 24.	Мої симпатії.	Усвідомлення підлітками того, як важлива для довготривалих взаємин чоловіка й жінки адекватна гендерна ідентичність
Заняття 25.	Сім'я для мене.	Усвідомлення підлітками необхідності створення й збереження сім'ї.
Заняття 26.	Не чоловіча це справа (для хлопців). Не жіноча це справа (для дівчат).	Усвідомлення гендерних ролей у шлюбі.
Заняття 27.	Я буду Жінкою! (для дівчат). Я буду Чоловіком! (для хлопців).	Підведення підсумків річної роботи, закріплення отриманих навичок.

Повний зміст програми пропонуємо у Додатку 6. Відповідно до теми й предмету дослідження використали комплекс

тематичних вправ, призначених для допомоги підліткам у їх власному самовизначенні. Перехід з дитинства у доросле життя супроводжується новою інтерпретацією навколишнього світу. Спостерігається збільшення інтересу підростаючого покоління до отримання знань, умінь і навичок, які сприяють зростанню їхнього матеріального благополуччя. Разом з тим, адекватно орієнтуватися в навколишньому світі, що надає відносну волю вибору в рішенні питань самовизначення без співвіднесення матеріальних цілей з естетичними і моральними цінностями, неможливо. Тому зараз особливо гостро постає питання про оптимізацію гендерної соціалізації підлітків на основі засвоєння системи етичних цінностей і розвитку моральних якостей. Запропонована програма спрямована на формування у підлітків власної структури цінностей на основі аналізу традиційних стереотипів мужності й жіночності. Дівчата й хлопці одночасно навчаються по-новому оцінювати свої можливості і домагання, визначати власні життєві перспективи, а також активізувати особистісні ресурси для вибору суб'єктивних стратегій самореалізації й оптимізації взаємин. При реалізації запропонованої програми психологу необхідно зважати на те, що у кожного підлітка є свій певний рівень сформованості гендерних уявлень, на який необхідно спиратися. Тому під час роботи з групою має бути створена програма дій, яка запроваджує вивчення змісту гендерних уявлень підлітків, стимулює їх духовний розвиток у процесі особистісного самовизначення. Під час планування тренінгових занять враховувалися спеціальні умови для стимуляції позитивного самоставлення. Для підвищення зацікавленості у розв'язанні поставлених задач заплановано ігрові ситуації, елементи змагання, схвалення та заохочення.

За основу створення програми була прийнята концепція позитивної психотерапії, орієнтована на гармонізацію життя людини, підвищення реалістичності її світогляду, обробку як негативних, так і позитивних її проблем [11]. Ця концепція ґрунтується на таких положеннях:

1. Акцент на ресурси і позитивну динаміку проблеми.
2. Використання досвіду, світогляду, інтересів і емоцій особистості, самого симптому чи проблеми.

3. Позитивістський підхід: нетеоретичне, ненормативне бачення проблеми, опора на суб'єктивну «концепцію здоров'я/хвороби» особистості.

4. Економічність і короткостроковість («те, що можна зробити меншими засобами, не робіть більшими»).

5. Переважна орієнтація на майбутнє пацієнта («минуле вже не змінити, але воно несе в собі ресурси для подолання проблеми, сьогодення вже пройшло, можна змінити лише майбутнє»).

6. Технічна пластичність та індивідуальний підхід до пацієнта.

При плануванні групових занять спиралися на базові елементи позитивної психотерапії та дотримувалися наступних принципів:

Принцип побудови заняття за зразком вирішення творчої задачі. Робота психолога реалізує стиль, характерний для творчого вирішення задачі, що задає певний зразок взаємодії в групі. Досліджуваний здійснює зовні нестимульований акт творчості відповідно до власних індивідуальних можливостей.

Принцип опори на соціальний інтелект як інтегруючий чинник у структурі особистості. Під соціальним інтелектом розуміється поінформованість учасників у міжособистісних відносинах та їх регуляторні поведінкові можливості, достатні для забезпечення активності учасників при їхній взаємній відповідальності.

Принцип не оцінювання. Реалізація цього принципу може вважатися найважливішою умовою продуктивної роботи групи. Приклад психолога, що не дає оцінок і не підтримує обвинувачення учасників відносно один одного, може виявитися діючим у забезпеченні ефективності роботи. При цьому постійна його готовність до відкритого спілкування і здатність залишатися самим собою надзвичайно суттєві для успіху групи.

Принцип активності має місце тоді, коли починають втілюватися «самозобов'язання», нові вимоги до себе, що перевищують первинні. Ми розуміємо його як продуктивне використання і реалізацію людиною своїх потенційних можливостей. Бути активним – значить дати можливість проявитися своїм здібностям, таланту, схильностям. Поведінкова активність учасників при усвідомленні реальності й емоційного

включення в те, що відбувається, служить запорукою успішної продуктивної роботи.

Принцип співтворчої позиції ведучого. Його прийняття пов'язане з проблемою вибору позиції ведучого, яка забезпечувала б максимальні можливості для розвитку інших.

При проведенні занять використовується інтроспективний аналіз, рефлексивний тренінг, метод творчого самовираження, а також традиційні методи навчання: дискусія, рольова гра, розбір проблемних ситуацій. Перераховані методи доповнюють один одного, а їхнє спільне використання дає змогу проводити заняття з максимальним ефектом.

У відповідності з поставленими завданнями у програмі виділили три етапи:

1. Створення групової атмосфери, заснованої на прийнятті й терпимості до різних проявів особистості, формування в членів групи почуття безпеки (відсутність страху зробити помилку).
2. Формування впевненості і гнучкої гендерної поведінки.
3. Реалізація отриманого в ході групових занять досвіду гендерної поведінки у повсякденному житті.

Пропонована програма дає змогу визначити ефективні методи роботи з підлітками в умовах школи – тренінги, групові дискусії, тематичні та рольові ігри, мозковий штурм, аналіз та обговорення отриманих результатів анкет. Таким чином, запропонована програма (зміст, методика, форми роботи) гендерної ідентичності підлітків та дотримання визначених психолого-педагогічних умов передбачає послідовне вирішення ряду проблем: оволодіння окремими базовими поняттями та знаннями з психології; усвідомлення психологічних знань у повсякденних життєвих ситуаціях; оперування психологічними термінами шляхом екстраполяції отриманих знань; набуття комунікативних умінь та навичок на основі поглибленого розуміння психології власної та інших; формування потреб в оптимізації процесу самовивчення, самооцінки, самосприймання (інтроспекції, рефлексії); корекція власного характеру, поведінки, згідно з цінностями та метою життєвої програми; здатність приймати морально виважені самостійні рішення у складних ситуаціях; самоуправління на основі поточної життєдіяльності; стратегічне життєве самовизначення.

Визначені принципи забезпечують групову взаємодію та виступають основою для прийняття правил роботи у тренінговій групі, які стосуються усіх учасників і використовуються на кожному занятті [2], зокрема:

1. Добровільність участі. Добровільна участь спонукає до чіткого визначення власної позиції: не хочеш говорити або виконувати будь-яке завдання – не роби цього, але сповістити про це за допомогою знаку (придумується «заборонний» знак, що вказує на – «не хочу говорити», «не хочу брати участь»).

2. Довірливий і рівноправний стиль спілкування. Для створення доброзичливої і довірливої атмосфери у групі погодити єдину форму звернення на «ти». Усі учасники групи є рівноправними і довіряють один одному.

3. Спілкування за принципом «тут і тепер». Групова робота дає можливість кожному учаснику проявити себе у різних ролях, сприяє самопізнанню і самоудосконаленню, забезпечує сприятливу атмосферу для самовираження, прояву власних відчуттів, не боючись бути смішним чи не зрозумілим. Під час заняття всі говорять лише про те, що їх хвилює тепер, зараз, і обговорюється те, що відбувається тут, у групі.

4. Використання «Я-висловлювань». Під час занять ми проявляємо щирість у спілкуванні, не приховуємо власну позицію, несемо відповідальність за свої слова. Тому не варто висловлювати узагальнені думки: «Дехто думає...», «Деякі люди...», а висловлюватись від свого імені: «Я думаю, що...», «Я переконаний, що...», «Я вважаю...».

5. Щирість у спілкуванні. Якщо хтось не готовий бути щирим в обговоренні певних питань, краще промовчати, аніж говорити не те, що ти думаєш, або говорити неправду. Кожен має право на думку. Немає правильних чи неправильних відповідей. Правильна відповідь та, яка насправді щиро виражає твою думку.

6. Активна участь. Уважно слухати і брати активну участь в обговоренні, висловлювати власні пропозиції, активно включатися у виконання завдань, висловлювати свої враження та відчуття. Бути уважним до інших, підтримувати групову взаємодію.

7. Конфіденційність. Забезпечується анонімність ситуації, випадків із життя, про які розповідають учасники. Не виносити обговорювані проблеми, переживання і дії учасників за межі

групи. Не обговорювати чийсь проблеми із людьми, що не беруть участі у тренінгу.

8. Недопустимість безпосередніх оцінок людини. Не критикувати і не оцінювати іншого учасника, якщо він сам тебе про це не просить. Кожен має право на свою особисту думку. Уважно слухати і поважати тих учасників групи, які висловлюють свою думку, дати можливість сказати те, що вони хочуть. Слід бути уважним до того, що говорять, роблять і відчувають інші і ти сам. Оцінювати не учасника, а його дії та поведінку.

Саме завдяки механізму ідентифікації хлопців і дівчат із батьками в сім'ї, формуються образи чоловіка і дружини, зразками при цьому, виступають мати і батько. У виборі дружини і в подальших відносинах значну роль грає факт збігу образу матері і уявлення про жінку-дружину. Результати цих досліджень вказують, що 94 % чоловіків, що мають дружин, схожих за фізичними особливостями і темпераментом з їхніми матерями, були щасливі в шлюбі. У той же час тільки 33 % чоловіків щасливі з дружинами, не схожими на їхніх матерів. Жінки, на відміну від чоловіків, уявляють собі майбутнього чоловіка більш схожим на знайомих їм чоловіків, чим на батька [11].

Таким чином, програма сприятиме підвищенню рівня гендерної поінформованості, обізнаності, засвоєння системи знань про становлення особистості дівчини/хлопця, жінки/чоловіка на основі збереження рівності прав та можливостей у всіх сферах життєдіяльності незалежно від статі. Отже, до програми формування гендерної ідентичності ввійшла низка розвивальних засобів, методів і виховних заходів, які активізують у неї когнітивні та афективні процеси, сприяючи розвитку здатності здобуття знань про стать, гендер (свою та інші), їх ознаки, а також здатності емоційного ставлення до представників різних гендерів (своєї та інших).

У результаті дослідження емпірично встановлено недостатній розвиток когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів гендерної ідентичності респондентів, який виявився у переважанні середнього та низького рівнів цих компонентів.

Для апробації програми формування гендерної ідентичності підлітків були сформовані дві групи підлітків. Усього в апробації взяли участь 44 особи експериментальної групи, в межах якої

впроваджено авторську програму, з яких 22 дівчат і 22 – хлопців. Експериментальна група дівчат та хлопців була поділена навпіл і впровадження програми здійснювалося з кожної підгрупою окремо. Експериментальні групи поділені за гендерною ознакою.

Натомість узагальнені кількісні дані про рівні розвитку когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів гендерної ідентичності респондентів було отримано на констатувальному етапі дослідження.

Відзначимо, що показниками високого, середнього і низького рівнів розвитку гендерної ідентичності підлітків є: особливості статевої ідентифікації; представлення про себе (актуальне «Я») та їх Я-ідеальне; самооцінки, так і для оцінки спостережуваної поведінки людей («зі сторони»); ставлення підлітків до значущих особистостей; ставлення до своїх батьків; суб'єктивні цінності взаємин і/або досягнень; домінування маскуліної чи феміної поведінки.

З метою узагальнення даних, отриманих у процесі використання різних психодіагностичних методик та визначення стандартних показників меж рівнів розвитку гендерної ідентичності підлітків, отримані результати було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою трирівневої шкали нормативів. Узагальнення емпіричних показників дало змогу виявити рівні розвитку гендерної ідентичності підлітків: низький, середній, високий, а також співвіднести їх з статусами ідентичності: дифузної, передчасної, мораторій, досягнута (Дж. Марсія) [18].

Низький рівень відповідає статусу дифузної ідентичності (Дж. Марсія), характеризується неузгодженим статевоюльовим образом Я, низьким рівнем когнітивної складності гендерних уявлень, негативним ставленням до себе та до інших як носіїв статі, пасивністю та безініціативністю у прийнятті рішень, низьким рівнем рефлексивності, відсутністю чітких орієнтацій на традиційногалітарні цінності, екстернальністю, низьким рівнем відповідальності, недиференційованим чи статевоневідповідним типами гендерної поведінки.

Середній рівень відповідає статусу передчасної ідентичності (Дж. Марсія), характеризується суперечливим статевоюльовим образом Я, середнім рівнем когнітивної складності гендерних

уявленнь, амбівалентним ставленням до себе та до інших як носіїв статі, вибірковою активністю, середнім рівнем рефлексивності, ціннісним конфліктом у сфері традиційно-егалітарних орієнтацій, середнім рівнем розвитку локалізації контролю, середнім рівнем відповідальності, статовідповідним фемінним/маскулінним типом гендерної поведінки.

Високий рівень відповідає статусу досягнутої ідентичності (Дж. Марсія). характеризується цілісним та узгодженим статоворольовим образом Я, високим рівнем когнітивної складності гендерних уявлень, позитивним ставленням до себе та до інших як носіїв статі, високим рівнем активності, високим рівнем рефлексивності, усвідомленими орієнтаціями на егалітарні цінності, інтернальністю, високим рівнем відповідальності, андрогінним типом гендерної поведінки.

Доцільно порівняти, як змінився розподіл досліджуваних за рівнями розвитку та етапами становлення гендерної ідентичності у групі дівчат та групі хлопців до і після формувального впливу, спрямованого на активізацію психологічних чинників її становлення (табл. 1).

З метою оцінки ефективності розробленої програми проведений порівняльний аналіз результатів дослідження до та після проведення формувального експерименту в групах. Результати порівняльного аналізу рівнів гендерної ідентичності в групах першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів за G-критерієм знаків подано в табл. 1.6.2, у відсотковому відношенні до чисельності кожної групи.

Таблиця 1.6.2.

Порівняльний аналіз за рівнями гендерної ідентичності дівчат на початку та після проведення експерименту

Групи	Рівні гендерної ідентичності (кількість досліджуваних у %)					
	до			після		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
дівчата	4,7	79,7	15,6	0,0	50,9*	49,1*
хлопці	2,9	60,1	37,0	0,9*	19,5*	79,6*

* – відмінності значущі на рівні $p < 0,05$

Як бачимо (табл. 1.6.2), в експериментальній групі дівчат та хлопців між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях гендерної ідентичності підлітків. Статистична значущість змін, підтвердилася за допомогою χ^2 критерію Пірсона, адже обчислене експериментальне значення, які відбулися у групі дівчат $\chi^2 = 6,140$ для $p < 0,05$ (критичне значення $\chi^2 = 5,991$ для $p < 0,05$), у групі хлопців $\chi^2 = 7,276$ для $p < 0,05$ (критичне значення $\chi^2 = 5,991$ для $p < 0,05$).

Аналіз результатів впровадження програми формування гендерної ідентичності підлітків довів її ефективність. Як бачимо значне зростання кількості досліджуваних дівчат з високим рівнем гендерної ідентичності (з 15,6,1% до 49,1%); та зменшення кількості досліджуваних із середнім рівнем гендерної ідентичності (з 79,7% до 50,9%). Відмінності статистично значущі за критерієм знаків при $p < 0,01$. Разом з цим, низький рівень мали 4,7% досліджуваних лише на початку формувального експерименту, а після його проведення у досліджених з низьким рівнем гендерної ідентичності не було виявлено.

Як бачимо з табл. 1, в експериментальній групі хлопців до формувального експерименту високий рівень гендерної ідентичності мали 37% досліджуваних, середній рівень – 60,1%, а низький рівень розвитку показали 2,9% досліджуваних. Після проведення формувального експерименту кількість досліджуваних з високим рівнем гендерної ідентичності в експериментальній групі зросла до 79,6%; натомість, кількість досліджуваних з низьким рівнем гендерної ідентичності зменшилась до 0,9%; водночас, кількість досліджуваних з середнім рівнем розвитку зменшилась до 19,5%. Відмінності статистично значущі за критерієм знаків при $p < 0,01$.

Значущим критерієм результативності тренінгової програми стало набуття старшими підлітками нового досвіду завдяки методам інтерактивного навчання, конструювання різних моделей міжстатевої взаємодії, усвідомлення себе представником гендерної культури, розширення системи особистісних цінностей егалітарними орієнтирами, розвитку позитивного ставлення до себе та до іншої статі, розвитку рефлексивності та актуалізації

суб'єктного потенціалу у виборі гендерної поведінки. Набутий досвід сприятиме активізації особистісного самовизначення підлітків, формуванню егалітарного світогляду та розвитку їх гендерної компетентності.

Переживання статево-рольової ідентифікації підлітками, вираження маскулінних та фемінних якостей у хлопців та дівчат впливають на формування уявлень про чоловічі та жіночі якості, які в подальшому позначаються на взаємовідносинах між чоловіком та жінкою у всіх сферах життєдіяльності, і в тому числі у сімейно-побутовій сфері.

Висновки про ефективність формувального впливу зроблено на основі аналізу результатів включеного спостереження, бесід з учасниками тренінгу та проведеного анонімного твору «Якими я уявляю справжніх чоловіка та жінку», що дало змогу відстежити позитивну динаміку розвитку уявлень про різновиди статево-рольової поведінки, здатність протистояти гендерним стереотипам, ціннісного ставлення до себе та до представників іншої статі, суб'єктної позиції у виборі андрогінної чи статево-типизованої – маскулінної/фемінної поведінки, що є важливим критерієм результативності тренінгової програми.

За результатами включеного спостереження, проаналізувавши висловлювання дівчат та хлопців можемо констатувати, що більшість зауважували «дружба дівчат та хлопців цікава»; «пізнали себе та зрозуміли інших»; «тренінг допоміг мені зрозуміти, що два світи – «жіночий» і «чоловічий» можуть жити у гармонії»; «тренінг позитивно вплинув на мене та допоміг мені краще ставитись до хлопців і дівчат»; «завдяки тренінговим заняттям навчилася бачити не лише свої позитивні сторони, а й приймати власні недоліки»; «навчився краще розуміти себе»; «зрозумів, що бути «справжнім чоловіком» не завжди означає мати міцні м'язи та силу, можна бути чуйним та толерантним»; «сила чоловіка не у м'язах, а у вмінні аргументовано відстояти власну думку».

Після формувального експерименту спрямованого на забезпечення умов ефективного формування гендерної ідентичності підлітків, розвитку гендерної самосвідомості й вирішення внутрішніх особистісних проблем було досліджено уявлення підлітків про мужність і жіночість. Підліткам було

запропоновано протягом 20 хвилин написати короткий анонімний твір «Якими я уявляю справжніх чоловіка та жінку». Аналіз творів підлітків дозволив виділити 6 тем, в яких певною мірою виявлялось розуміння ними маскуліності і фемінності:

1. Особливості зовнішнього вигляду.
2. Трудова діяльність, якості, пов'язані з роботою.
3. Ерудованість, інтелектуальні особливості, інтереси.
4. Традиційне розуміння жіночості і чоловічих рис.
5. Сімейно-побутова сфера, опис особи чоловічої статі як батька, чоловіка; жінки – як дружини, матері.
6. Міжстатеві стосунки.

Всі перераховані теми відображають головні сфери життєдіяльності людини – сім'я, робота, спілкування, в яких проявляються її психологічні особливості, якості особистості та стиль поведінки.

За результатами дослідження констатуємо, щодо традиційного розуміння чоловічих рис, то респондентами були зазначені наступні: хоробрість, відважність, розсудливість, комунікабельний, рішучість, дотепність, цілеспрямованість, порядність, освічений. Традиційне бачення жіночості можна простежити на таких характеристиках: привітна, приємна, розумна, вихована, цілеспрямована, начитана, комунікабельна, інтелігентна. Варто також зазначити, що шкідливі звички є негативною рисою образу сучасної людини, про це засвідчили 75% опитуваних.

Таким чином, у цілому можна констатувати, що проведений порівняльний аналіз результатів дослідження розробленої програми тренінгу показав позитивні зміни. Говорячи про гендерну ідентифікацію, не можна нехтувати біологічними чинниками статевої диференціації, а саме особливостями функціонування нервової системи та будови певних відділів головного мозку, які визначають відмінності у поведінці та емоційних реакціях чоловіків та жінок.

Рекомендації щодо формування гендерної культури суб'єктів освітнього процесу

Гендерна культура виступає важливою умовою ефективною гендерної соціалізації підлітків. Реалізація цієї умови потребує великих зусиль, оскільки освітні заклади та педагоги залишаються

глобальними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків і жінок у суспільстві. Освітні заклади через підручники, педагогічне спілкування, традиційну систему навчання й виховання та прихований навчальний план відтворюють та породжують гендерні стереотипи, що не відповідають об'єктивним реаліям світу і стають перешкодою для ефективного розвитку суспільства.

В освітніх закладах України повинні бути найголовнішими завданнями школи та сім'ї (на засадах взаємодії) у статевому вихованні учнів, посиленні його впливу на їх моральне становлення мають стати:

- орієнтація на виховання не дитини взагалі, а хлопчика чи дівчинки з притаманними їм психологічними відмінностями;
- урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння статевих моделей чоловічої та жіночої поведінки в рамках навчально-виховного процесу;
- адресність сексуальної просвіти, що передбачає доступність інформації з огляду на вікові індивідуальні можливості дітей, до її сприймання, врахування сімейних умов їхнього розвитку;
- наявність національного підґрунтя у потрактуванні статевих взаємин, послідовність, системність статевої просвіти дітей та юнацтва передбачає наступність і взаємозв'язок у передачі сексологічних знань та у здійсненні навчально-виховної роботи відповідної спрямованості.

Важливими компонентами статевої соціалізації особистості є гендерна освіта та гендерне виховання. Гендерна освіта включає в себе: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти та вирішує наступні завдання у загальному процесі соціалізації дитини:

- ознайомлення дітей з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування;
- формування адекватного розуміння дорослості: її змісту, істинних ознак, проявів і якостей;
- формування тілесної ідентичності, з якою тісно пов'язаний психосоматичний потенціал;

- розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі;

- формування у дітей правильного уявлення про взаємини статей, засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностей.

Отримані гендерні знання мають знайти застосування в адекватній поведінці. А це вже сфера гендерного виховання. Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Тому у сферу гендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку тощо.

Отже, мета гендерного виховання, на думку В. Кравця, полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності [9]. Тому у процесі гендерного виховання необхідно вирішити конкретних педагогічних завдань, до яких відноситься формування:

- соціальної відповідальності у взаєминах між статями, переконання, що і в сфері інтимних відносин людина не є незалежною від суспільства;

- прагнення мати міцну, дружну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в сім'ї, народження кількох дітей; свідоме і відповідальне ставлення до їх виховання як до свого обов'язку перед суспільством загалом, перед своїми батьками і дітьми;

- здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не лише як до людей взагалі, але й як до представників чоловічої чи жіночої статі, здатності враховувати й поважати їх специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;

- здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших, людей з урахуванням статевої незалежності, виробляти поняття хорошого й поганого вчинку в сфері цих відносин;

- усвідомлення себе представником своєї статі, що підтримує, самооцінку і почуття самоповаги, впевненість і потенціал самореалізації;

- необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння, а також, здатності приймати усвідомлені рішення у сфері між статевих стосунків;

- уміння дружити і любити, досвіду нестатевої любові.

Гендерне виховання необхідно здійснювати з використанням таких традиційних засобів педагогічного впливу:

- своєчасна реакція дорослих на ті чи інші особливості поведінки дітей, їх взаємини з однолітками протилежної статі, емоційна оцінка цих особливостей; адекватна реакція на ті чи інші прояви сексуального розвитку дитини чи підлітка, що ґрунтується на розумінні того, що в їх розвитку є нормальним, а що – відхиленням від норми;

- приклади ставлення дорослих до представників іншої статі на основі гендерної рівності.

Гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим. Наприклад, у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини: праця чоловіків традиційно передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зв'язок гендерного виховання з фізичним аналогічний: на заняттях фізкультури підбирають такі вправи, які розвивають різні фізичні якості і формують певне ставлення до стилю поведінки (фігура, постава, хода, динаміка рухів). Гендерне виховання пов'язане з естетичним, наприклад, в організації дозвілля, де враховуються надання перевага дітьми, залежно від статевих відмінностей. Зв'язок гендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, роллю у суспільстві людей різної статі, орієнтації дітей на майбутню соціальну функцію.

Таким чином, специфіка гендерного виховання полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може виступати як безстатева істота. З одного боку, це означає, що для виховання можуть бути використані будь-які види діяльності, з другого – що важко знайти якийсь особливий вид діяльності, яку слід було б спеціально організувати чи стимулювати в інтересах гендерного виховання. Тому той чи інший вид діяльності учнів – праця, спілкування, гра, навчання – може служити інтересам виховання,

якщо педагога враховують у процесі їх організації загальні закономірності і, крім того, оцінюють дії школярів з позицій гендеру, беруть до уваги характер відмінностей між ними, ступінь їх важливості і суспільної цінності.

Способом прояву гендерних особливостей дітей і відображенням рівня сформованості їх гендеру є гра. В ній діти через виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку. Хлопчики частіше вибирають для гри «силові сюжети» й у зв'язку з цим – відповідні ролі. Дівчаткам більше імпонують ігри з традиційними жіночими ролями. Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з однолітками протилежної статі.

У магазинах більшість іграшок призначені окремо для хлопчиків або для дівчаток. Іграшки для дівчаток видно відразу – вони пов'язані або з доглядом за собою (іграшкова косметика), або з турботою про дитину (ляльки), або з домашніми справами (іграшкові меблі, плити, посуд, побутова техніка). Іграшки для хлопчиків пов'язані з будівництвом (різні конструктори, кубики), з технікою (різні машинки) або з активною діяльністю (зброя, спортивний інвентар, м'ячі),

Використання у грі традиційних іграшок має допомогти дівчаткам у подальшому вправлятися в тих видах діяльності, які стосуються підготовки до материнства і ведення домашнього господарства, розвивають уміння спілкуватися й навички співпраці. У хлопчиків все інакше: іграшки та ігри спонукають їх до винахідництва, перетворення оточуючого світу, допомагають розвинути навички, які пізніше ляжуть в основу просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну і лідерську поведінку.

У дівчаток з перших років життя проявляється спрямованість грати роль матері і хазяйки у створюваній нею ляльковій сім'ї. Вона досить серйозно моделює і «програває» роль виховательки своїх майбутніх дітей. На жаль, її ігри в ляльки нерідко надто рано висміюються раціонально налаштованими батьками й дорослими, а часом й учителями школи, якщо їм про це стає відомо. І з цієї причини трапляється так, що дівчинка ще задовго до реального вступу в роль нареченої і матері припиняє

гратися в дочки-матері, тим самим придушуючи в собі те, що є умовою розвитку жіночності.

У шкільному житті часто зустрічаємось ще з одним протиріччям: коли сам педагог забуває про свою гендерну роль, але разом з тим, вимагає від учня виконання ролі представника своєї статі. Наприклад, часто можна спостерігати таку картину: вчителька разом з дітьми їде в тролейбусі. Розсадивши дітей на вільні місця, сама стоїть. Коли один хлопчик наважується запропонувати їй місце, то у відповідь чує «Ні, ні, дякую, я постою». Педагог, забуваючи про свою статево незалежність, не дає можливості проявити себе хлопчику як чоловікові. Для того, щоб розв'язати подібні суперечності, які трапляються у шкільному житті, педагог не має забувати про те, що насамперед він сам є яскравим прикладом у виконанні тих ролей, які він виконує на даний момент. Тому вчителеві на прикладі власної поведінки необхідно допомогти дитині в оволодінні змістом соціально-статевої ролі людини.

Варто зазначити, що провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу О. Ільченко визначає:

- гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності;
- розкриття і аналітичне осмислення наявних відмінностей у вихованні хлопців та дівчат, упередженості у змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті загалом;
- регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів у освітній практиці;
- коригування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації;
- створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості;
- формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин;

- реконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень;

- створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно-орієнтованих стратегій гендерного виховання [5 с. 28].

Критерієм сформованості гендерної культури слугує налагодження правильних стосунків між хлопчиком і дівчинкою, хлопцем і дівчиною [4]. Серед критеріїв сформованості гендерної культури особистості виокремлюють:

- знання про психофізіологічні особливості представників обох статей; – розуміння традиційного для національної культури образу чоловіка й жінки;

- уявлення про соціально схвалювані якості хлопчиків, хлопців, чоловіків і дівчаток, дівчат, жінок;

- уявлення про життєве призначення чоловіків і жінок, їхні місця й ролі в історичному процесі та сучасному суспільстві;

- прийняття своєї гендерної ролі й готовність до її виконання;

- критичне ставлення до гендерних стереотипів, усвідомлення права особи на власний вибір;

- уявлення про гендерне рівноправ'я та недопустимість усіх виявів насильства й дискримінації за ознакою статі;

- толерантне ставлення до представників обох статей, прагнення до досягнення взаєморозуміння;

- уміння конструктивно спілкуватися з представниками обох статей [6].

О. Квас [6] враховуючи змістове наповнення компонентів гендерної компетентності вчителів, розробили та впровадили програму розвитку цієї компетенції для вчителів. Робота з педагогами спрямована на:

- засвоєння гендерних знань;

- усвідомлення власних гендерних стереотипів;

- зміну стереотипної та невизначеної гендерної позиції на егалітарну;

- розуміння доцільності та можливості застосування гендерного підходу в навчально-виховній роботі початкової школи;

- надання науково-методичної допомоги з питань формування гендерної культури молодших школярів.

У результаті проведеної пропедевтичної роботи педагоги повинні:

- розуміти базові поняття гендерної теорії (гендер, гендерні ролі, гендерні стереотипи, гендерна культура, гендерна соціалізація, гендерна рівність);

- мати сформоване уявлення про гендерну ідентичність як одну з важливих структур особистості;

- володіти методами гендерного підходу в навчанні, конструюванні педагогічної взаємодії з учнями на принципах егалітаризму.

О. Квас [6] стверджує, що запорукою ефективної реалізації гендерної просвіти учнів стала система роботи з формування гендерної культури школярів, яка складалася з трьох етапів: I етап – накопичення гендерних знань та уявлень. На цьому етапі застосовувались методи, що впливають на формування показників за когнітивним компонентом гендерної культури молодших школярів.

II етап – розвиток емоційної сфери та системи ціннісних орієнтирів молодших школярів. З цією метою добиралися форми роботи, що впливають на розвиток показників за емоційно-ціннісним компонентом.

III етап – формування навиків міжгендерної взаємодії, що забезпечувало реалізацію показників за поведінковим компонентом. Формувальні засоби впливу (сюжетно-рольові ігри, моделювання проблемних та педагогічних ситуацій, вправи, творча діяльність, спільна праця) добиралися так, щоб вони сприяли реалізації поставлених завдань на кожному етапі формувального експерименту.

Диференційований педагогічний вплив на формування гендерної поведінки школярів можливий, якщо педагог оволодів трьома уміннями: номінацією, ініціюванням відповідної поведінки, організацією поведінки дитини відповідно до її статі. Номінація служить для того, щоб педагог впливав на усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності. Вона здійснюється через операції: звернення, позначення, вказівку, звернення – слово чи група слів, що називає особу певної статі, до якої звертаються:

Дівчатка! Хлопчики! Позначення – наголос на присутності осіб тієї чи іншої статі: «Тут є чоловіки?». Вказівка служить для виділення характерних особливостей чоловіка чи жінки. Коли педагог використовує одну з даних операцій для реалізації номінації, він впливає на усвідомлення дитиною своєї статевої незалежності; учень починає усвідомлювати, що саме зараз і саме він є чоловіком чи жінкою, тобто виконує свою соціально-статеву роль людини. Крім того, щоб дитина усвідомлювала свою статеву незалежність, вона має уявити образ статеворольової поведінки. В цьому педагогу допомагає вміння ініціювати поведінку школяра. Воно реалізується через наступні операції: приклад, авансування, художній образ.

Поряд з номінацією й ініціюванням, важливим є професійне вміння організації поведінки, відповідної статі учня. Організація такої поведінки сприяє набуттю досвіду та здійснюється шляхом прохання, ділового розпорядження, покладання повноважень, коригування дій. Прохання – звернення до суб'єкта певної статі з метою задоволення якоїсь потреби, бажання: «Дівчатка! Я гадаю, що це у вас вийде краще, допоможіть мені». Покладання повноважень – операція, за допомогою якої учитель обговорює права і обов'язки учнів як представників певної статі. Корекція – внесення поправок у поведінку дитини залежно від її статевої незалежності.

Реалізація умови формування гендерної культури педагогічних працівників навчальних закладів як важливих агентів гендерної соціалізації підлітків передбачає забезпечення гендерної поінформованості, обізнаності, чуйності та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні гендерним стереотипам. Сьогодні кожному педагогу потрібен базовий комплекс гендерних знань, які були б покладені в основу його професійної діяльності. І кожен педагог повинен відповідати за їх наявність і поповнення. У цьому ракурсі гендерна поінформованість і гендерна чутливість повинні стати обов'язковими складовими професійної компетентності педагогів. Кожен педагог навчального закладу повинен вміти аналізувати свою професійну діяльність з точки зору наявності в ній гендерної компоненти, враховувати й особливості власного сприйняття, й особливості аудиторії, вміти застосовувати конкретні знання та

підходи. Використання нових технологій та джерел інформації, самоосвіта та підвищення кваліфікації педагога сприятиме більш ефективному процесу гендерної соціалізації. Вивчення, усвідомлення та поширення гендерних знань, упровадження в життя принципів гендерної рівності та формування нових стандартів і традицій поведінки формуватиме відповідальну поведінку педагогів. Складовими гендерної культури (знання, уміння, навички педагогів) є:

- гендерна грамотність як система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень;
- сформована мотивація до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості;
- гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму;
- повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі.

Гендерні знання дають змогу розвиватись особистості через можливість подолання стереотипних уявлень про жінок і чоловіків на засадах інформації й толерантного ставлення. При формуванні гендерної культури педагогів особливої уваги заслуговує врахування особистісного досвіду педагогів, можливість його проговорити та проаналізувати з огляду на гендерні знання.

Робота з психологами та учителями передбачає підвищення рівня компетентності з гендерної проблематики, оволодіння ефективними методами роботи, спрямованими на розвиток самоцінності особистості жінки/чоловіка, дівчини/хлопця у міжстатевій взаємодії, сприяння розвитку позитивного самоставлення та ставлення до іншої статі, забезпечення умов рівноправ'я, конструктивного вирішення гендерних конфліктів, позитивного психологічного клімату, сприяння розвитку партнерської взаємодії.

Для формування гендерної культури педагогів важливо використання інтерактивних форм і методів (тренінги, перегляд та обговорення відеоматеріалів про гендерні аспекти буття,

тематичні дискусії, гендерний аналіз, обговорення життєвих ситуацій крізь призму гендеру тощо). Основними напрямками діяльності у цьому напрямі є: створення інформаційних ресурсів з гендерної проблематики для учасників освітнього процесу; розробка і сприяння впровадженню навчальних модулів гендерної тематики у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів; проведення гендерних досліджень; організація та проведення науково методичних семінарів, конференцій; залучення педагогів до участі у культурних акціях.

З метою підвищення педагогічної культури батьків проводити як фронтальну, так і диференційовану роботу з окремими сім'ями, в ході яких застосовувати тематичні доповіді, лекторії, рекомендації для батьків. Підвищення педагогічної культури батьків складається з двох аспектів:

- повідомлення їм певного кола знань, які могли забезпечити розуміння важливості гендерного підходу до диференційованого виховання різної статі в сім'ї;

- озброєння батьків конкретними методами цього виховання і вмінням їх реалізовувати на практиці, розроблені рекомендації для батьків стосовно статевого виховання.

Просвітницька психолого-педагогічна робота з батьками та вчителями, що складається з циклу лекцій стосовно досліджуваної проблеми, заключним етапом якого був круглий стіл на тему «Хлопчики та дівчатка як майбутні чоловіки та жінки».

Робота з батьками передбачає гендерну поінформованість та залучення до співпраці із використання виховних технологій розвитку самостійної, креативної, впевненої, самодостатньої, відповідальної особистості, здатної бути чуйною, ніжною, толерантною, щирою, доброзичливою і неупереджено ставитися до іншої статі. Важливим завданням є розкриття вікових особливостей розвитку (фізіологічні зміни, підліткова криза, психологічні новоутворення, значущість спілкування з однолітками, вплив підліткової субкультури на становлення гендерної ідентичності особистості у період дорослішання); розкриття значущості сімейно-родинної атмосфери для гендерного самовизначення особистості, здатної до самореалізації та партнерської взаємодії в усіх сферах життєдіяльності сучасного соціокультурного простору. Робота із батьками повинна носити

рекомендаційний характер і бути спрямованої на проведення психологічних лекторіїв, інформативних бесід, презентацій, перегляд відеофільмів тощо.

У сучасному світі межі між чоловічими та жіночими ролями виявляються часто досить сильно розмитими. Завдання батьків не тільки зберегти те, що дано природою, а й повністю розкрити та розвинути статево-рольову належність дитини. Якщо приділяти недостатньо уваги вихованню гендерної ідентичності, надалі ми можемо спостерігати дуже жіночних хлопчиків або мужніх дівчаток. Не кажучи вже про серйозніші відхилення.

Дедалі частіше можна спостерігати картину, що дитину виховує хтось один із батьків, навіть в повній сім'ї, найчастіше вихованням дитини займається жінка. Та й в дошкільних-шкільних закладах чоловік-вихователь або чоловік-вчитель – велика рідкість. Чи може дитина повноцінно сформуватися і повністю розкрити свій потенціал в таких умовах – більше риторичне питання. З перших днів появи малюка батькам потрібно усвідомити той факт, що виховувати дитину потрібно спільно.

Ці рекомендації допоможуть у формуванні здорової гендерної ідентичності.

1. Дорогі батьки, у вас з'явився не просто милий карапуз, а хлопчик чи дівчинка. Пам'ятайте про це.

2. Якщо у вас народилася дівчинка:

– теплі, близькі стосунки в сім'ї між мамою і татом сприятимуть формуванню здорової ідентичності та сформуєть враження про щасливе сімейне життя

– дівчинка не менше потребує татової уваги, турботи, любові, ніж маминої

– поважайте вашу дочку як особистість, це допоможе сформувати адекватну самооцінку

– якщо тато суворий або навіть грубий з дочкою, пам'ятайте, що тим самим ви сформуєте спотворене уявлення про те, як чоловік може (має) поводитися з жінкою. Майбутнього чоловіка дівчинка буде вибирати, покладаючись на еталон – батька.

– добре, якщо у мами з дочкою є свої «жіночі секретики», які можна обговорювати в затишному куточку

– мама є своєрідним провідником дівчинки в жіночий світ. Навчіть дівчинку всього, що вмієте самі (це може бути і рукоділля, і секрети фірмових страв, і щоденний догляд за собою)

3. Якщо у вас народився хлопчик

– у вихованні хлопчика повинні брати участь і мама, і тато. Якщо хлопчик виховується тільки жінкою, то може стати занадто фемінним, надмірно м'яким. Якщо ж тільки батьком – хлопчик може вирости жорстким, не рахуватися в майбутньому з жінкою.

– татові важливо ставитися до сина з повагою. Зайва різкість, суворість, жорсткість, командний тон можуть придушити в хлопчика чоловіче начало. Дитина буде рости невпевненою в собі та власних силах.

– у тата з сином можуть бути свої секрети, спільні заняття та розваги. Мамі варто покладатися в цьому на тата.

– чудово, якщо тато навчить сина чоловічої роботи по дому. Прищепить навички проявлення турботи й уваги стосовно жінки (допомогти мамі нести сумку, в мамин День народження разом вибрати квіти)

– важливо формувати відповідальність у хлопчика. Без криків і покарань, а спокійно та доброзичливо допомагати дитині навчитися брати відповідальність за свої слова та дії, виконання обіцянок.

– не забороняйте хлопчикові проявляти свої почуття.

Таким чином, важливу роль у формуванні гендерної ідентичності підлітків відіграє психологічна просвіта: випуск стінгазет та тематичних брошур, проведення бесід, круглих столів та дискусій із учнями, батьками, вчителями та вихователями на теми, присвячені проблемам дорослого життя, підготовки до майбутнього батьківства, до взаємостосунків між чоловіком та дружиною. Певна увага приділяється статевій просвіті учнівської молоді. У роботі з батьками акцентується увага на важливості благополучної атмосфери в сім'ї, на особливостях взаємовідносин між мамою й татом та між батьками й дітьми.

Отже, гендерна ідентичність відіграє важливу роль у процесах адаптації та саморегуляції, виступаючи однією з базових структур самосвідомості. Якщо самосвідомість дисгармонійно і неузгоджено, людина може страждати від емоційних реакцій відкидання або неприйняття свого або іншої статі. В основі

гендерного конфлікту лежить уявлення про полярність мужності і жіночності, закріплене в період ранньої соціалізації в сім'ї. Ця «помилкова дилема» впливає на самооцінку, самоповагу, комунікативну компетентність, задоволеність браком. Гендерні ролі та стереотипи суспільства також роблять поведінку людини менш гнучким. Тренінг орієнтований на розвиток і зростання особистісних якостей, комунікаційну компетентність учасників, формування уявлень про сутність свого і іншої статі; розвиток установок, необхідних для успішної взаємодії статей; пом'якшення недовіри між статями; формування психологічних умінь і навичок спілкування чоловіка і жінки.

Програма спрямована на розвиток когнітивної складової гендерної ідентичності та активізацію психологічних чинників, що визначають процес її становлення: усвідомлення себе як носія гендерної культури, розширення особистісних цінностей; розвиток емоційної складової гендерної ідентичності та активізацію психологічних чинників, що визначають процес її становлення: розвиток позитивного ставлення до себе та до іншої статі, розвиток рефлексивності у міжстатевій взаємодії; розвиток поведінкового компоненту гендерної ідентичності та активізацію психологічних чинників її становлення: розкриття суб'єктного потенціалу у виборі домінуючого типу гендерної поведінки.

Отримані результати кількісно-якісного аналізу емпіричних даних засвідчили ефективність апробованої тренінгової програми, спрямованої на активізацію формування гендерної ідентичності підлітків. Підтвердженням ефективності формувального впливу є виявлені позитивні зміни за основними показниками гендерної ідентичності.

Підкреслимо, що підлітки на формувальному етапі дослідження вирізнялися переважно низьким і середнім рівнями розвитку компонентів гендерної ідентичності. Окрім цього, наголосимо на добровільній участі респондентів у формувальному експерименті. Врахування психологічних особливостей підліткового віку дає змогу розглядати підлітка як активного, самостійного та відповідального суб'єкта власних виборів у системі традиційних чи егалітарних цінностей. Важливим завданням цього вікового періоду є забезпечення ціннісного самовизначення, розвитку уявлень про партнерство статей,

формування егалітарної взаємодії, особистісного зростання та реалізації суб'єктного потенціалу старших підлітків як мотиваційної основи усвідомлення, прийняття та інтерпретації статево-рольових культурних еталонів, традиційних та егалітарних моделей поведінки, що можливе за умови функціонування психологічних чинників становлення гендерної ідентичності.

Література:

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. пос. Київ : Академія, 2004. 308 с.
2. Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру: навч. посібник. Київ : «К.І.Ся», 2004. С. 132–157.
3. Городнова Н. М. Соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 24 с.
4. Калько І. В. Формування гендерної культури школярів у системі роботи сучасного закладу освіти. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 136 с.
5. Ільченко О. Ю. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки : генеза розвитку. *Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка*. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/918>
6. Квас О. В., Вовк Л. М. Педагогічні умови гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок : Щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2014. № 4 (111). С. 7–12.
7. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2005. 440 с.
8. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
9. Курдибаха О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2017. 19 с.
10. Левандовська М. Б. Криза гендерної ідентичності як психологічний феномен. *Сборник научных трудов «Проблемы экстремальной и кризисной психологии»* 2007. С. 354–360.
11. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків: : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. ; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 254 с.

12. Середницька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім.К.Д.Ушинського. Одеса, 2005. 287 с.

13. Чіп Р. С. Психологічні чинники становлення гендерної ідентичності старших підлітків : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Переяслав-Хмельницький, 2018. 338 с.

14. Шевченко Л. О., Кобікова Ю. В. Гендер у психологічних та соціальних дослідженнях : навчальний посібник. Київ : 2015. 148 с.

15. Kohlberg L.A. A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes. The Development of Sex Differences. Ed. E.E. Maccoby. Stanford: Stanford University Press. 1966. P. 82-173.

16. Fagot B.I., Leinbach M.D. Gender Identity: Some Thoughts on an Old Concept. Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 1985. Vol. 24. P. 668-684.

17. Newman L. Questions about gender: Children with atypical gender development. Disorders of Sex Development: An Integrated Approach to Management. Ed. J.M. Huston, G.L. Warne, S.R. Grover. Heidelberg: Springer Berlin, 2012. P.31-39.

18. Marsia J. Identify in adolescence : handbook of adolescent psychology. New York : Wiley, 1980. P. 159–187.

1.7 Психолого-педагогічний супровід дитини з аутизмом

Л. В. Левицька, Я. З. Радомська

Українське суспільство в цілому, громада батьків та фахівців є дуже мало обізнані з проблемою аутизму. Доступної, сучасної інформації є дуже мало – і як наслідок процвітає багато міфів та помилкових уявлень про аутизм. З огляду на порушення розвитку та особливості поведінки діти з аутизмом часто зазнають упередженого, стигматизованого ставлення, їм відмовляють в інтеграції у дитячі садки та школи. Великий стрес переживає також сім'я дитини – через брак інформації, належної фахової допомоги, соціальної підтримки, відсутність належних програм допомоги.

Аутизм досить багатогранне захворювання, що має безліч проявів, які при різних особливостях розвитку дитини проявляються по-різному, а іноді зовсім протилежно. Слід зазначити, що донині походження даного захворювання не відоме. Головні особливості аутизму представлено порушеннями у комунікативній та емоційно-вольовій сфері, а також порушеннями у соціалізації та виникненням психосоматичних розладів. Дітям з аутизмом більше за інших властиві поняття гіпочутливості і гіперчутливості, які є ключовими для їх сприйняття і вказівними для діагностики. Зазначимо, що у дітей з аутизмом спостерігається особлива будова та функціонування головного мозку і як наслідок відмічаються порушення соціального та мовленнєвого розвитку. Також, слід зазначити, що діти з аутизмом мають специфічну поведінку уже з раннього віку.

Вивчення аспектів проблеми виникнення захворювання аутизму простежується у працях М. Гуревич, Г. Сухарева, О. Огуревич, Т. Симсона, М. Озерецького, М. Певзнер. До українських дослідників, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму відносять праці: Я. Багрій, І. Марценківського, К. Островської, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприкова, Д. Шульженко та ін. Вагому роль у дослідженні аутичного спектру мають роботи російських вчених, а саме: Е. Іванова, Л. Дем'янчук, Р. Дем'янчук, А. Хаустова та інших [1;2;3;4;5]. Особливу увагу привертають роботи Е. Агафонової, Т. Ахутінової, О. Галактіонової, М. Гончаренко, О. Григорян, С. Грінспена, А. Козоріз, І. Костіної, А. Хаустова, які багато уваги присвятили методам корекції та психолого-педагогічному супровіду дітей аутистів, а саме: навчанню і соціальній адаптації дітей з важкими формами аутизму; корекції моторно-рухових порушень; формуванню комунікативних навичок; подоланню шкільної неуспішності на ранньому етапі навчання. Оскільки психолого-педагогічний супровід сприяє особистісному розвитку дітей аутистів, тема психолого-педагогічного супроводу дитини з аутизмом є досить актуальною на теперішній час.

З метою розробки індивідуальної психолого-педагогічної корекційної програми особистісного розвитку дітей аутистів було проведено аналіз емпіричного дослідження поведінкових

порушень у дітей аутистів. Виявлено дітей, що увійшли до особливої групи ризику, а саме діти з:

- низьким рівнем розвитку моторної спритності, загальної та дрібної моторики, з низьким рівнем використання предметів, а саме – 15 (75%) дітей;

- низьким рівнем навиків: самообслуговування, соціально-побутових навиків – 17 (85%); наслідування – 15 (75%); з низьким рівнем поведінки у громадських місцях 16 (80%); з низьким рівнем здатності до гри – 16 (80%) дітей;

- високим рівнем тривожності – 17 (85%), страху – 15(75%);

- низьким рівнем вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, письмових навичок та активного мовлення – 17 (85%) дітей; здатності розпізнавати повідомлення – 14 (70%);

- низьким рівнем зорового сприймання – 12 (60%); слухового – 10 (50%); здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності – 17 (85%) дітей;

- високим рівнем некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій – 17 (85%) дітей;

- низьким рівнем адаптації – 17 (85%) дітей.

Таким чином, до особливої групи ризику увійшли діти з:

а) низьким рівнем моторного розвитку (моторної спритності, загальної та дрібної моторики, використання предметів);

б) низьким рівнем соціального розвитку (навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, поведінки у громадських місцях, здатності до гри);

в) низьким рівнем комунікативно-мовленєвих навичок (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, письмових навичок та активного мовлення, здатності розпізнавати повідомлення);

г) високим рівнем тривожності, страху; д) низьким рівнем пізнавального розвитку (зорового, слухового сприймання, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності);

ж) високим рівнем некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій; з) низьким рівнем адаптації.

Отримані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність впровадження індивідуальної психолого-педагогічної корекційної програми. Саме тому, з метою особистісного розвитку дітей аутистів було запропоновано індивідуальну психолого-педагогічну корекційну програму

«Особистісний розвиток дітей аутистів». Дана програма виконана в межах загальної мети дослідження (розробити індивідуальну психолого-педагогічну корекційну програму особистісного розвитку дітей аутистів) і проводилася у три етапи:

1. Визначення рівнів особистісних порушень у дітей аутистів (моторного, соціального, емоційного, комунікативно-мовленевого, пізнавального, адаптаційного розвитку);

2. Розробка індивідуальної психолого-педагогічної корекційної програми «Особистісний розвиток дітей аутистів».

3. Перевірка ефективності впровадження програми.

Об'єктом дослідження окреслено аутизм, а предметом дослідження – особистісний розвиток дітей аутистів.

Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження. Діагностичний етап був завершений індивідуальною співбесідою, яка дозволила остаточно визначити шляхи і напрямки психолого-педагогічної корекції особистісного розвитку дітей аутистів.

Перший етап програми передбачає індивідуальну співбесіду та індивідуальні заняття з дітьми аутистами, відповідно до тих порушень, які були виявлені у психодіагностичному дослідженні. Індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма «Особистісний розвиток дітей аутистів» розрахована на 21 годину і проводилася 1 раз на день протягом місяця. Слід зазначити, що немає універсальної колекційної стратегії, яку варто застосовувати до всіх осіб з розладами аутичного спектра. Тому технології втручання, які застосовуються в корекційній програмі найбільше відповідають конкретним потребам дитини та унікальним особливостям її розвитку. Заняття проводились з 26 жовтня по 22 листопада 2020 року. Тривалість одного заняття – одна година. Загальна мета даної індивідуальної психолого-педагогічної корекційної програми реалізується в таких методах:

1. Особистісний метод (аналіз та опис поведінки дитини з аутизмом; знаходження факторів в навколишньому середовищі, які впливають на її поведінку (викликають і підсилюють, або послаблюють її). Визначення алгоритму керування цими факторами (заохочення до здійснення правильних дій використовуючи систему підкріплень). Корекція ехолоалії,

самоагресії, аутистимуляції тощо). В. Тарасун зазначає, що велика увага зосереджується на навчанні дитини з аутизмом певним навичкам [1]. З цією метою застосовують позитивне підкріплення (подання стимулу, що зумовлює позитивно забарвлену емоційну реакцію). Також, робота за цим методом спрямована на вилучення стимулу, який спричинює негативно забарвлену емоційну реакцію дитини з аутизмом.

2. Розвиток спільної уваги (розвиток здатності зосереджуватися на одному об'єкті або діяльності, або один на одному). З цією метою Г. Хворова пропонує застосовувати вправи на обмін діями (певна діалоговість) [2].

3. Моделювання (створення моделі, яка описує процеси таким чином, як вони мали би проходити у дійсності). Моделювання певної ситуації можна «програти» як з одною дитиною, так і декількома дітьми. Т. Скрипник зазначає, що завдяки цьому методу можна навчити дітей аутистів такої важливій здатності, як наслідування, а також розвинути комунікативні навички, вищі когнітивні функції (пам'ять, увага, мовлення, психомоторна координація, гнозис, праксис); орієнтацію, планування і контроль цих функцій; формування здатності дитини до комунікабельності, особистої відповідальності, ігрові навички, сенсорне і емоційне регулювання [3]. Завдяки відеоматеріалам діти з аутизмом мають можливість спостерігати, як чітко виконуються дії.

4. Натуралістичний метод (спонтанне, індивідуальне навчання з використанням навколишнього середовища, коли дитина з аутизмом і дорослий безпосередньо взаємодіють). Головна мета цього методу – оволодіння і практичне застосування нових умінь, у тому числі – виконання моделей-команд (наприклад, «стоп»). Натуралістичні методи застосовують на різних заняттях та під час зміни одного виду діяльності на інший. Д. Шульженко зазначає, що натуралістичні методи можуть включати в себе: вербальну підказку психолога або педагога (вихователя); демонстрацію зразка правильної відповіді або поведінки; певну пропозицію) [4]. Безпосередня взаємодія дитини з дорослим підтримує її в розмові і служить моделлю застосування певних навичок в контексті різних життєвих ситуацій.

5. Метод «Навчання з однолітками» (метод навчання за допомогою однолітків заснован на залученні однолітків для сприяння навчанню дітей з аутизмом) [4]. Існує три найпоширеніші моделі. Модель № 1. Однолітка дитини з аутизмом спочатку навчають тому, як демонструвати навичку або елемент повсякденного режиму. Модель № 2. Помічник. Однолітка дитини з аутизмом навчають конкретним шляхам надання допомоги, при цьому важливо слідкувати за тим, щоб однолітки надавали дитині саме стільки допомоги, скільки її фактично потрібно. Тому важливо чітко окреслити параметри такої допомоги. Слід зазначити, що інстругуючи однолітків про їх роль помічників, необхідно підкреслити сильні аспекти дитини з аутичним спектром розвитку. Модель № 3. Похвала і заохочення. Однолітка дитини з аутизмом навчають, як підтримувати позитивну поведінку або сприяти їй. Не слід постійно покладатися на одних і тих самих дітей; переконатися, що однолітки не відносяться до дитини з аутизмом як до нездатної або невмілої та мають позитивний настрій щодо неї. Слід зазначити, що спілкування з однолітками має розвивальних ефект не за будь-яких умов, а тільки тоді, коли за ним стоїть продумане дорослими планування. Необхідно створити умови для спілкування однолітків (однолітка) з аутичною дитиною, продумати види діяльності, якими вони будуть займатися, навчити їх, як привертати увагу дитини з аутизмом, як надавати їй допомогу, як вчити її спільно грати і займатися.

6. Навчання базовим реакціям (психолог, педагог, батьки створюють ігрове середовище, в межах якого навчають дитину таким опорним реакціям, як: ініціатива, черговість, уміння оперувати численними сигналами, комунікативні навички, самокерування). Особлива роль надається дитині, яку вчать робити вибір, що й визначає хід взаємодії фахівця з нею. Г. Хворова зазначає, що велика увага приділяється також батькам як найдієвішим помічникам у справі розвитку дитини [2]. Метод «Навчання базовим реакціям» спеціально призначений для підвищення мотивації дитини з аутизмом до участі в процесі навчання новим навичкам. В межах цього методу використовують такі підходи, як: чіткі інструкції та запитання дорослого; вибір стимулів, здійснений самою дитиною (на основі варіантів вибору,

запропонованих дорослим); спираючись на попередньо засвоєні навички; безпосередня підтримка, якою є обраний дитиною предмет (вид діяльності); обмін ролями, що збагачує і розвиває взаємодію.

7. Метод «Структурованого навчання з опорою на візуальну підтримку» (комплексна програма допомоги дітям з розладами аутичного спектра, спрямована на досягнення ними максимально високого ступеню самостійності та інтеграції у суспільство). К. Островська зазначає, що за цим методом, підтримку й допомогу особам з аутизмом надають у сферах, які особливо значущі для самостійного та наповненого сенсом життя: комунікації, соціальної компетенції, життєво-практичних навичок, поведінки у вільний час тощо [5]. Запропоновані вправи охоплюють важливі сфери розвитку, а саме – імітацію, сприймання, загальну моторику, дрібну моторику, координацію руки й ока, пізнавальну діяльність, мовлення, самообслуговування, соціальні стосунки. Усі вправи в межах кожної сфери сприяння розвитку згруповано відповідно за рівнями розвитку. Ступінь складності завдання визначають віком дитини: 1-й рівень – від 0 до 2-х років; 2-й рівень – 2-4 роки; третій – 4-6 років. Психолог домовляється з дитиною, використовуючи зорові допоміжні засоби (малюнки, фотографії, картинки, знаки, символи, графіки, піктограми). З опорою на ці візуальні підказки психолог дає дитині зрозуміти, що саме вона буде робити, де, коли, з ким, а також – скільки дій має бути зроблено, в якій послідовності (які кроки), і який буде результат. Метод структурованого навчання охоплює такі основні компоненти, як: 1) фізична організація: академічні і функціональні навички відпрацьовуються у певних, спеціально означених зонах; 2) візуальні графіки, що дозволяють бачити, яка діяльність буде відбуватися, в якій послідовності і коли саме; 3) робоча система як візуальне визначення, яка діяльність має відбуватися, скільки дій має бути зроблено і коли; окреслено кожну задачу і показники її завершення; 4) представлення інформації дитині з аутизмом про послідовність дій або здійснення певних кроків.

8. Метод «Керування власною поведінкою, самокерування». Цей метод передбачає навчити дитину з аутизмом самостійно регулювати свою поведінку і діяти відповідним чином у різних обставинах: вдома, у садочку, школі, соціальних ситуаціях. За

допомогою цього методу, дитину з розладами аутичного спектра вчать розрізняти адекватну й неадекватну поведінку, точно відстежувати, фіксувати (за певною системою), аналізувати свою власну поведінку, а також – винагороджувати себе відповідним чином [6]. Також, можна спостерігати за бажаною поведінкою дитини з аутизмом (наприклад, кількість правильно вимовлених слів, адекватних звернень до вихователя або вчителя під час уроку, вирішених прикладів тощо). Методика «Керування власною поведінкою, самокерування» допомагає дитині не тільки бути більш уважною до власних реакцій і правильно взаємодіяти з навколишніми людьми, а й в цілому сприяє істотним позитивним змінам в поведінці. Керування власною поведінкою починається з моменту навчання дитини з аутизмом виконувати кожний компонент завдання. Для того, щоб дитина з аутизмом змогла самостійно відслідковувати власну поведінку необхідно створити такі умови: а) чітке усвідомлення особливостей певної поведінки (дитина повинна навчитися відтворювати потрібну поведінку, а також чинники, які передують їй); б) представити чіткі критерії розуміння успіху, адекватності, соціально бажаної поведінки; в) навчити дитину з аутизмом систематичному методу оцінювання власної продуктивності; г) забезпечити надійний зворотний зв'язок дитини з психологом, вихователем, реабілітологом, масажистом, логопедом або іншим кваліфікованим фахівцем, який може підказати правила поведінки; д) надати підказки (вербальні і невербальні сигнали), щоб дитина могла навчитися правильному самостійному запису своєї поведінки. Додатковими компонентами управління власною поведінкою можуть бути: надання дитині з аутизмом самій собі подарунків і заохочень; вибір відповідного середовища, що сприяє навчанню, чи обмежує можливості виникнення небажаної поведінки (виконання певної дії в конкретному середовищі або за визначених умов, наприклад, виконує завдання з математики тільки за столом, і тільки якщо вимкнені всі телефони, телевізори і комп'ютер); допомога батьків, рідних у вигляді емоційної підтримки, похвали за самостійне виконання завдань, послідовне надання заохочень у разі досягнення дитиною обраного нею критерію, паралельне спостереження і відстеження бажаної поведінки, а також поступове зменшення інструкцій і підказок з їх боку. Даний метод

сприяє розвитку навчальних та соціальних навичок, розумінню власної поведінки і тих наслідків, які вона зумовлює, формуванню почуття відповідальності тощо.

9. Метод «Соціальні історії» (короткі оповідання, які в деталях розкривають адекватні способи дій у складних або незрозумілих для дітей з аутизмом життєвих ситуаціях). Слухаючи соціальні історії і розглядаючи ілюстрації до них, дитина з аутизмом накопичує певні прийняті зразки поведінки, якими вона може скористатися у разі потреби [7]. Соціальні історії складаються різними фахівцями, які працюють з дитиною з аутизмом (або батьками дитини) індивідуально, спеціально для неї і можуть стосуватися речей, якими дитина цікавиться. Дитина з аутизмом слухає або «читає» історію один раз на день; коли у неї розвивається навичка, описана в соціальній історії, можна поступово зменшувати її застосування. Це можна зробити, зменшивши кількість разів на тиждень, коли історія читається, а потім нагадувати про історію тільки раз на місяць або за потребою. Інший спосіб зменшення застосування – переписувати історію, поступово прибираючи з неї директивні пропозиції. Даний метод позитивно позначається на здатності дитини з аутизмом адекватно поводити себе в соціальних ситуаціях, у формуванні основ саморегуляції, навичок міжособистісного спілкування, розуміння себе та інших, вирішенні актуальних проблем та конфліктів, засвоєння нового розпорядку дня тощо.

10. Методика «Ігровий час» (формує обмін емоційними сигналами). Важливим є набуття батьками і фахівцями (вихователями, вчителями, логопедами, реабілітологами) здатності викликати емоцію навіть у тих малюків, які справляють враження повністю відсторонених і неконтактних. Методика опирається на шість стадій, які дитина в онтогенезі проходить у своєму розвитку: а) інтерес до світу (у нормі орієнтовно – до 3 місяців); б) прихильність (до 9 місяців); в) двостороння комунікація (до 9 місяців); г) усвідомлення себе (до 1,5 років); д) емоційні ідеї як здатність розуміти емоції і адекватно реагувати на них (до 2,5 років); е) емоційне мислення як контекстне усвідомлення настроїв, емоційних підтекстів (до 4 років). Емоційні контакти впливають на мобілізацію та координацію почуттів і моторних моделей, що поступово закладає підґрунтя ранньої

форми спілкування і мисленнєвих процесів. Діти з аутизмом не проходять всі стадії, а зупиняють свій розвиток в одній з них. Таким дітям потрібно допомогти пройти через всі стадії; в цьому може допомогти методика «Ігровий час». Прийти до двосторонньої комунікації можна в тому випадку, коли дитина буде реагувати на дії, що здійснюються фахівцями (вихователями, вчителями, логопедами, реабілітологами) або батьками. При цьому дорослий виступає в ролі помічника дитини, а сама дитина стає відповідальною, що дозволяє їй розвиватися як особистості. Дорослий у грі розвиває ідеї, які пропонує дитина, демонструє відсутність свого розуміння і цим спонукає дитину пояснювати правила гри. Методика «Ігровий час» може здійснюватися спеціально навченими батьками.

11. Комунікативна система обміну зображеннями (спонукання дитини спонтанно почати комунікативну взаємодію). Засвоєння системи обміну зображеннями починається з визначення потенційних стимулів (того, що дитина любить і хоче) і проходить у шість етапів. Обов'язкова умова для початку навчання – у дитини має бути самостійне бажання щось отримати або зробити). Перша стадія – безпосередній обмін, навчання давати картку. Мета цієї стадії для дитини – спонтанно почати спілкування. Ідеально, якщо виходить приблизно 80 обмінів протягом дня. Поступово карток стає все більше. Причому треба додавати спочатку тільки іменники. Друга стадія – навчають дитину віддавати картку, коли інша людина – на відстані. Для цього треба зробити книгу з набором карток і так зване комунікаційне поле, на яке дитина буде викладати картки. Тут припустимі два варіанти: дитина з аутичним спектром розвитку віддає картку з бажаним предметом дорослій людині в руки, або картка прикріплюється на заздалегідь виготовлене комунікативне поле. Третя стадія – дитину навчають розпізнавати, що зображено на картці. Тепер не предмет передує картинці, а картинку показують, а дитина з аутичним спектром розвитку шукає (або використовує) показаний на картці предмет. Спочатку починають з тих предметів, які дитина найчастіше вибирає в звичайному житті; потім використовують інші предмети, збільшують кількість карток, вводять дієслова і складають короткі фрази з 2 слів. Четверта стадія – дитину навчають складати речення з карток.

Використовують смужки (з липкою стрічкою) в окремій книзі; вчать дитину складати речення «Я хочу (предмет)» або «дай мені (предмет)». Найефективнішим вважається використання картки для позначення дій під час занять (мама малює, Маша клеїть), а також міні-побутові події (Маша їсть; кішка спить). П'ята стадія – дитину навчають відповідати на прості запитання за допомогою карток, типу: «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?». Психолог ставить питання перед тим, як дитина починає складати речення. Так вивчають узагальнюючі поняття, час доби і справи в цей час, відвідування різних місць і правил поведінки там, розуміння емоцій тощо. Шоста стадія – дитину навчають робити примітки за допомогою карток (назви предметів); розширюють її словник; навчають її розпізнавати кольори, форми, розміри, смаки, кількість предметів. Слід зазначити, що цей метод дозволяє швидко розвинути базові комунікаційні навички; проявляти ініціативу; вимовляти слова спонтанно. Крім того, завдяки цьому методу спілкування дитини з навколишнім середовищем стає доступнішим і сприяє узагальненню набутих вербальних навичок.

Також, індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма передбачає послідовну роботу психолога з родиною та активне залучення батьків до роботи з дитиною (Додаток 7).

У роботі з сім'єю в межах родинно-орієнтованого підходу психолог повинен прагнути створювати умови для того, щоб батьки самі формулювали запит до фахівців, активно брали участь в обстеженні дитини, разом з фахівцями планували індивідуальну корекційну програму розвитку дитини [6]. До основних напрямків роботи психолога з батьками відносять: допомогу в орієнтуванні батьків в особливостях і проблемах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; уміння бачити позитивні сторони дитини, її досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування активної позиції батьків у допомозі дитині; навчання батьків навичкам ефективної взаємодії та гри з дитиною; підтримку позитивного стилю взаємодії батьків з дитиною тощо.

Крім того, важлива роль у особистісному розвитку дітей з аутизмом належить музикотерапії, спільному малюванню, ігротерапії. Музикотерапія є одним з основних засобів встановлення контакту з дитиною з аутизмом [8]. Вона допомагає

дитині адаптуватися, включитися у взаємодію з оточуючими, організувати свою поведінку, підвищує настрій та мотивацію до спілкування. Також, музику можна використовувати для зняття у дітей напруги та страхів. Не зважаючи на невиліковність даного порушення, можна значно зменшити негативні прояви поведінки у дітей за допомогою музики та допомогти дитині з аутизмом адаптуватися у навколишньому світі [8]. Часто діти з аутизмом виявляються дуже музичними, та більшість таких дітей надзвичайно сприйнятливі до музики, адже музика являє собою надзвичайно гнучкий та податливий засіб, що впливає на людину незалежно від її інтелектуальних можливостей та обізнаності [8]. За допомогою музики дитина може налагодити комунікацію майже з усіма. Поступово ця діяльність допомагає налагодити контакт музичного терапевта із дитиною.

Отже, музичні заняття, що безпосередньо впливають на емоційну сферу дитини, дозволяють вирішити терапевтичні завдання, і дитина з часом спроможна на більш складні завдання. Музична терапія також може бути направлена на розвиток мовлення дитини з аутизмом. Музичний терапевт здатен допомогти дитині з розладами спектру аутизму у мовленнєвому розвитку, використовуючи різноманітні музичні засоби. Таким чином, у дитини можуть розвиватися гортанні звуки, вокалізація, викрики та слова, які сприяють розвитку мовлення. Також, за допомогою співу діти можуть наслідувати мову іншої людини.

У корекційній роботі при аутизмі широко використовують такий вид арттерапії, як спільне малювання – це особливий ігровий метод, в ході якого дорослий разом з дитиною малює різноманітні предмети, ситуації з життя дитини та її сім'ї, різноманітні сюжети зі світу людей і природи. Л. Федерович зазначає, що таке малювання обов'язково супроводжується емоційним коментуванням [10]. Можна говорити про те, що в цьому випадку малювання виступає не як вид продуктивної діяльності самої дитини, а як особливий метод навчання. Використання спільного малювання на заняттях можливе лише після того, як налагоджено емоційний контакт між аутичною дитиною і дорослим [10]. Цей метод спонукає дитину до дій, активізує її увагу та допомагає організувати і підтримувати з дитиною контакт.

При використанні ігротерапії з аутичними дітьми найефективнішим буде використання сенсорних ігор. Можна використовувати такі види сенсорних ігор: ігри з фарбами, ігри з водою, ігри з піском, ігри з мильними бульбашками, ігри зі свічками, ігри зі світлом та тінями, ігри з кригою, ігри з крупами, ігри з пластичними матеріалами, ігри зі звуками, ігри з рухами і тактильними відчуттями. Такі види ігор зацікавлюють дитину, розвивають мотивацію та увагу, заспокоюють, сприяють емоційній розрядці, розвивають фізіологічне дихання та допомагають дитині пізнати себе і навколишній світ глибше.

Також, вагома роль у мовленєвому розвитку дітей аутистів відводиться заняттям з логопедом, а у моторному розвитку – фахівцям з фізіотерапії, масажистам, реабілітологам; у інтелектуальному розвитку – вихователям, психологам, батькам та родичам з близького оточення.

Таким чином, індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма, щодо розвитку дітей аутистів сприятиме їх моторному розвитку (дрібної моторики, моторної спритності, загальної моторики, зорово-рухової координації), соціальному розвитку (навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, адекватної поведінки у громадських місцях), емоційному розвитку (зниження тривожності, страху); комунікативно-мовленєвому розвитку (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, здатності розпізнавати повідомлення; експресивні на письмові навички гри, дозволя, здатності до співпраці) і пізнавальному розвитку (зорового, слухового сприймання, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності; зниження некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій).

З метою перевірки ефективності індивідуальної психологічної корекційної програми була проведена повторна діагностика:

а) рівня моторного розвитку дітей аутистів (дослідження моторної спритності, загальної та дрібної моторики, використання предметів);

б) рівня соціального розвитку, а саме: навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, здатності до гри, поведінки у громадських місцях;

в) рівня емоційного розвитку – тривоги, страху;

г) рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, здатності розпізнавати повідомлення; письмових навичок та активного мовлення);

д) рівня пізнавального розвитку (зорового і слухового сприймання, некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності);

е) рівня розвитку адаптації дітей аутистів.

Зазначимо, що до групи ризику увійшли діти у яких було виявлено:

– низький рівень розвитку моторної спритності, загальної та дрібної моторики, низький рівень використання предметів, а саме – 15 (75%) дітей;

– низький рівень навиків: самообслуговування, соціально-побутових навиків – 17 (85%); наслідування – 15 (75%); низький рівень поведінки у громадських місцях 16 (80%); низький рівень здатності до гри – 16 (80%) дітей;

– високий рівень тривожності – 17 (85%), страху – 15(75%);

– низький рівень вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, письмових навичок та активного мовлення – 17 (85%) дітей; низький рівень здатності розпізнавати повідомлення – 14 (70%);

– низький рівень зорового сприймання – 12 (60%); слухового – 10 (50%); здатності до узагальнення, до послідовності пізнавальної діяльності – 17 (85%) дітей;

– високий рівень некерованості у навчанні, високий рівень складнощів щодо виконання інструкцій – 17 (85%) дітей;

– низький рівень адаптації – 17 (85%) дітей.

Перший етап програми передбачав дослідження рівня моторного розвитку дітей аутистів (моторної спритності, загальної та дрібної моторики, використання предметів). Отримані дані, наведено у таблиці 1; де зріз 1 – результати констатувального експерименту, а зріз 2 – результати отримані після проведення індивідуальної корекційної психологічної програми «Особистісний розвиток дітей аутистів». Розглянемо динаміку змін рівня моторного розвитку дітей аутистів, яка представлена у таблиці 1.7.1.

Таблиця 1.7.1

**Динаміка змін рівня моторного розвитку дітей аутистів
після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Компоненти моторного розвитку	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Моторна спритність			
Високий	-	-	-
Середній	5 (25%)	12 (60%)	+7 (35%)
Низький	15 (75%)	8 (40%)	-7 (35%)
Загальна моторика			
Високий	-	-	-
Середній	5 (25%)	12 (60%)	+7 (35%)
Низький	15 (75%)	8 (40%)	-7 (35%)
Дрібна моторика			
Високий	-	-	-
Середній	5 (25%)	8 (40%)	+3 (15%)
Низький	15 (75%)	12 (60%)	-3 (15%)
Використання предметів			
Високий	-	-	-
Середній	5 (25%)	10 (50%)	+5 (25%)
Низький	15 (75%)	10 (50%)	-5 (25%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем моторної спритності, загальної моторики на 35%; дрібної моторики на 15%; використання предметів на 25%;

б) зменшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем моторної спритності, загальної моторики на 35%; дрібної моторики на 15%; використання предметів на 25%.

Отже, отримані результати свідчать про ефективний вплив індивідуальної корекційної психологічної програми «Особистісний розвиток дітей аутистів». Слід зазначити, що з

цими дітьми була проведена довготривала робота не тільки психолога, но і фізіотерапевта, реабілітолога, масажиста. Крім того, батьки повністю дотримувались рекомендацій спеціалістів і виконували усі їх поради. Саме завдяки такій співпраці були отримані такі чудові результати. Пояснити той факт, що в інших дітей не було досягнуто таких змін можна таким чином: а) батьки цих дітей недавно звернулись за підтримкою в організацію, тому робота з ними триває недовго; б) у деяких дітей були виявлені сильні моторні порушення, які потребують довготривалої роботи.

Розглянемо динаміку змін рівня соціального розвитку дітей аутистів, а саме: навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, поведінки у громадських місцях, здатності до гри, що представлено у таблиці 1.7.2.

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.7.2) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем навиків самообслуговування, наслідування на 25%; соціально-побутових навиків на 10%; поведінки у громадських місцях на 25%; здатності до гри на 30%;

б) зменшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем навиків самообслуговування, наслідування на 25%; соціально-побутових навиків на 10%; поведінки у громадських місцях на 25%; здатності до гри на 30%.

Це означає, що ці діти стали краще копіювати поведінку батьків та інших дітей; стали самостійно одягати одяг, черевики, шапку, шкарпетки; зашипати гудзики, зав'язувати шнурівки; користуватися серветками; використовувати предмети особистої гігієни за призначенням (чистити зуби, зачісуватись, користуватись носовою хустинкою), стежити за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку у штани та інше), розрізняти та називати предмети одягу та взуття; самостійно ходити в туалет, самостійно їсти, а також мити руки перед прийомом їжі, правильно тримати ложку та правильно нею користуватись. Також, ці діти стали здатними проводити маніпуляційні дії з предметами та гратися як на самоті так і з дорослими і дітьми. Крім того, у цих дітей покращилась поведінка у громадських місцях (вони перестали падати на підлогу, вередувати, плюватися, кусатися).

Таблиця 1.7.2

**Динаміка змін рівня соціального розвитку дітей
аутистів після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Компоненти соціального розвитку	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Навики самообслуговування			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	8 (40%)	+5 (25%)
Низький	17 (85%)	12 (60%)	-5 (25%)
Наслідування			
Високий	-	-	-
Середній	5 (25%)	10 (50%)	+5 (25%)
Низький	15 (75%)	10 (50%)	-5(25%)
Соціально-побутові навички			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	5 (25%)	+2 (10%)
Низький	17 (85%)	15 (75%)	-2(10%)
Поведінка у громадських місцях			
Високий	-	-	-
Середній	4 (20%)	9 (45%)	+5 (25%)
Низький	16 (80%)	11(55%)	-5(25%)
Здатність до гри			
Високий	-	-	-
Середній	4 (20%)	10 (50%)	+6 (30%)
Низький	16 (80%)	10 (50%)	-6(30%)

Розглянемо динаміку змін емоційної сфери розвитку дітей аутистів, а саме: тривожності, страху, що представлено у таблиці 1.7.3.

Таблиця 1.7.3

**Динаміка змін рівня емоційного розвитку дітей
аутистів після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Компоненти вольової саморегуляції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Тривога			
Високий	17 (85%)	7 (35%)	-10 (50%)
Середній	3 (15%)	12 (60%)	+9 (45%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Страх			
Високий	15 (75%)	10 (50%)	-5 (25%)
Середній	5 (25%)	9 (45%)	+4(20%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 3) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем прояву тривожності на 25%, страху на 60;

б) збільшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем прояву тривожності та страху на 5%;

в) зменшилася кількість дітей аутистів з високим рівнем прояву тривожності на 50%, страху на 25%.

Отже, отримані результати свідчать про ефективний вплив індивідуальної корекційної психологічної програми «Особистісний розвиток дітей аутистів».

Розглянемо динаміку змін комунікативно-мовленнєвого рівня розвитку дітей аутистів (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, здатності розпізнавати повідомлення, письмові навички, активне мовлення), що представлено у таблиці 1.7.4.

Таблиця 1.7.4

Динаміка змін рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей аутистів після формувального експерименту (2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Компоненти вольової саморегуляції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Вербальна комунікація			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	8 (40%)	+5 (25%)
Низький	17 (85%)	12 (60%)	-5 (25%)
Міжособистісна взаємодія			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	8 (40%)	+5 (25%)
Низький	17 (85%)	12 (60%)	-5 (25%)
Здатність розпізнавати повідомлення			
Високий	-	-	-
Середній	6 (30%)	9 (45%)	+3 (15%)
Низький	14 (70%)	11(55%)	-3(15%)
Письмові навички			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	9 (45%)	+6 (30%)
Низький	17 (85%)	11(55%)	-6(30%)
Активне мовлення			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	10 (50%)	+7 (35%)
Низький	17 (85%)	10 (50%)	-7(35%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.7.4) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем прояву вербальної комунікації на 25%; міжособистісної взаємодії на 15%; здатності розпізнавати повідомлення на 15%; письмові навички 30%; активне мовлення на 35%;

б) зменшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем прояву вербальної комунікації на 25%; міжособистісної взаємодії на 15%; здатності розпізнавати повідомлення на 15%; письмові навички 30%; активне мовлення на 35%.

Це означає, що ці діти стали краще розмовляти, писати, у них покращилась міжособистісна взаємодія, вони стали вступати у справжній діалог (стали дивитися в очі; «чути» співбесідника; цікавитись чи доречно те, про що вони говорять). Міміка і жести стали більш ясними. Діти почали реагувати на прості звернення. Стали більш чутливі до емоційного стану іншої людини та менш вразливими до зауважень. Крім того, у них покращились письмові навички.

Розглянемо динаміку змін пізнавального рівня розвитку (зорового і слухового сприймання, некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності), що представлено у таблиці 1.7.5.

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.7.5) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем прояву зорового сприймання на 15%; слухового сприймання на 10%; некерованості у навчанні на 45%; складнощів щодо виконання інструкцій на 45%; здатності до узагальнення на 25%; послідовності пізнавальної діяльності на 45%;

б) зменшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем прояву зорового сприймання на 15%; слухового сприймання на 10%; здатності до узагальнення на 25%; послідовності пізнавальної діяльності на 45%;

в) зменшилася кількість дітей аутистів з високим рівнем прояву некерованості у навчанні на 70%; складнощів щодо виконання інструкцій на 70%;

д) збільшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем прояву некерованості у навчанні на 5%; складнощів щодо виконання інструкцій на 5%.

Таблиця 1.7.5

**Динаміка змін рівня пізнавального розвитку дітей
аутистів після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Рівні	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Зорове сприймання			
Високий	-	-	-
Середній	8 (40%)	11 (55%)	+3 (15%)
Низький	12 (60%)	9 (45%)	-3 (15%)
Слухове сприймання			
Високий	-	-	-
Середній	10 (50%)	12 (60%)	+2 (10%)
Низький	10 (50%)	8(40%)	-2(10%)
Некерованість у навчанні			
Високий	17 (85%)	3 (15%)	- 14 (70%)
Середній	3 (15%)	12 (60%)	+9 (45%)
Низький	-	5(25%)	+5 (25%)
Складнощі щодо виконання інструкцій			
Високий	17 (85%)	3 (15%)	- 14 (70%)
Середній	3 (15%)	12 (60%)	+9 (45%)
Низький	-	5(25%)	+5 (25%)
Здатність до узагальнення			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	8(40%)	+5 (25%)
Низький	17 (85%)	12 (60%)	-5(25%)
Послідовність пізнавальної діяльності			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	12 (60%)	+9 (45%)
Низький	17 (85%)	8(40%)	-9(45%)

Це означає, що ці діти стали краще сприймати зовнішню інформацію (фіксуватись на певних зорових об'єктах, звукових, дотикових враженнях). Вони стали сприймати ситуацію в цілому та стали здатними до когнітивного (зокрема й перцептивного)

оброблення інформації. Також, ці діти стали бачити реальну картину предметного світу, інтерпретувати отриману інформацію та розуміти її суть. Під час навчання діти аутисти менше стали відволікатися натискаючи собі на вухо, око, облизувати та обнюхувати предмети, перебирати пальцями. Крім того, вони стали здатними до узагальнення. Також, завдяки індивідуальній корекційній психологічній програмі «Особистісний розвиток дітей аутистів», діти стали краще виконувати інструкції. Все це свідчить про позитивний вплив індивідуальної колекційної програми.

Розглянемо динаміку змін рівня розвитку адаптації дітей аутистів, що представлено у таблиці 1.7.6.

Таблиця 1.7.6

**Динаміка змін рівня розвитку адаптації дітей аутистів
після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Рівні	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Адаптація			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	12 (60%)	+9 (45%)
Низький	17 (85%)	8(40%)	-9(45%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.7.6) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість дітей аутистів з середнім рівнем прояву адаптації на 45%;

б) зменшилася кількість дітей аутистів з низьким рівнем прояву адаптації на 45%.

Це означає, що ці діти стали краще володіти основними нормами соціальної поведінки, навичками самообслуговування; у них покращилась міжособистісна взаємодія; комунікативно-мовленеві навички; покращився рівень моторного розвитку та рівень пізнавальної діяльності. Таким чином, ці діти стали більш інтегрованими у суспільстві.

Експериментальний аналіз даних отриманих у експерименті показав, що у дітей аутистів значно покращився моторний, соціальний, емоційний, комунікативно-мовленєвий, пізнавальний розвиток та адаптація (табл. 1.7.1; 1.7.2; 1.7.3; 1.7.4; 1.7.5; 1.7.6). В ході експерименту у дітей аутистів відбулися такі зміни:

а) помітне зниження низьких та зростання середніх показників моторного розвитку (дрібної моторики, моторної спритності, загальної моторики, зорово-рухової координації);

б) помітне зниження низьких та зростання середніх показників соціального розвитку (навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, адекватної поведінки у громадських місцях);

в) помітне зниження низьких та зростання середніх показників комунікативно-мовленнєвого розвитку (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, здатності розпізнавати повідомлення; експресивні на письмові навички гри, дозвілля, здатності до співпраці);

г) помітне зниження низьких та зростання середніх показників пізнавального розвитку (зорового, слухового сприймання, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності);

д) помітне зниження низьких та зростання середніх показників адаптації;

е) помітне зниження високих та зростання середніх показників пізнавального розвитку, а саме: некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій;

ж) помітне зниження високих та зростання середніх показників емоційного розвитку (тривожності, страху).

Все це свідчить про доцільність використання індивідуальної психологічної корекційної програми. Слід також відмітити, що окрім покращення вищезазначених показників у дітей аутистів спостерігаються й інші позитивні зміни. Діти стали більше контролювати свою поведінку, позитивно взаємодіяти з дорослими, розширили свої знання та оволоділи навичками саморегуляції.

Практичні рекомендації і поради батькам щодо особистісного розвитку дітей аутистів

Щоб допомогти аутичній дитині в її розвитку та поведінці,

батьки повинні працювати в тісному контакті з педагогами, доповнювати одне одного й дотримуватися єдиної стратегії і тактики щодо виховання дитини як в освітній установі, так і вдома. Батькам потрібно:

1. Обов'язково звернутися до дитячого психіатра, щоб переконатися, наскільки ознаки аутичного типу розвитку дитини мають підставу. Діагноз «ранній дитячий аутизм» може бути поставлений тільки фахівцем – дитячим психоневрологом після ретельного обстеження.

2. Прийняти, діагноз дитини (аутизм).

3. Визначитися з програмою подальшого навчання та розвитку дитини. Для цього необхідно проконсультуватися у фахівців, які мають досвід роботи з такими дітьми та можуть надати розгорнуту характеристику психічного розвитку Вашої дитини. Також, фахівці можуть визначити форми і напрями корекційних занять.

4. Набратися терпіння, твердо вірити в успіх і не втрачати надію.

5. Для попередження емоційних і поведінкових розладів дуже важливо ставитися до дитини дбайливо, з великим терпінням і пошаною. При цьому у жодному випадку не можна пригнічувати або залякувати дитину, необхідно одночасно стимулювати і організовувати її активність, формувати довільну регуляцію поведінки.

5. Пам'ятати, що при правильному, наполегливому підході до виконання лікувальної (реабілітаційної) програми діти, хворі на аутизм, показують відмінні результати і можуть значною мірою відновлюватися, адаптуватися до нормального життя. Нерідко вони володіють даром або талантом у якійсь області мистецтва або знання.

6. Організовувати і цілеспрямовувати поведінку дитини шляхом чіткого розпорядку дня.

7. Формувати у дитини стереотипну поведінку в певних ситуаціях.

8. Приділяти велику увагу моторній, емоційній і пізнавальній сфері дитини. Щодо моторної сфери варто отримати консультацію фахівців (а особливо важливо – ще й відпрацювати певні навички), як саме допомагати дитині у цьому напрямі. Вміти:

активізувати прояви дитини, виконувати вправи на перерозподіл м'язової напруги, володіти різними способами зняття напруги, сприяти гармонізації тонічної регуляції в цілому, бо саме вона є підґрунтям повноцінного психічного розвитку.

Якщо в сім'ї аутична дитина зовсім не дотримується інструкцій і правил, які їй пропонуються, у жодному випадку не слід нав'язувати їх насильно. Краще придивитися до того, що і як хоче робити вона сама, «допомогти» їй, зайнятися тим, що її цікавить. Це допоможе налагодити з дитиною справжній контакт. Варто знати і завжди пам'ятати такі правила взаємодії з аутичною дитиною:

1. Приймати дитину такою, якою вона є.
2. Виходити з інтересів дитини.
3. Послідовно дотримуватися певного режиму й ритму життя.
4. Виконувати повсякденні ритуали.
5. Навчитися схоплювати найменші вербальні й невербальні сигнали дитини.
6. Частіше бути присутнім у мікрогрупі (у класі), де займається дитина.
7. Якомога частіше розмовляти з дитиною, відповідати за неї, допомагати їй давати найпростіші відповіді.
8. Забезпечити комфортне середовище для спілкування і навчання.
9. Терпляче пояснювати дитині навіть якщо вона виконує певний вид діяльності.
10. Уникати перевтомлення дитини.
11. Реакція на істеричні прояви – не заборона, не покарання, а переключення на іншу діяльність.
12. Виховання аутичної дитини є складнішим завданням, ніж її навчання.

Також, батькам дитини з аутизмом необхідно:

- стимулювати інтерес дитини до зовнішнього світу. Виконання Вами режимних моментів і не байдуже, лагідне ставлення до дитини сприятиме її емоційному «зараженню». Це, в свою чергу викликатиме в неї потребу в контакті і поступову зміну її агресивного стану;

- привертати увагу дитини до своїх дій. Купаючи, одягаючи,

оглядаючи тощо дитину, не мовчіть і не ігноруйте дитину, а, навпаки, постійно лагідно стимулюйте її до наслідування. При цьому пам'ятайте, що дитина здатна наслідувати лише те, що в загальній формі вона вже сама може зробити. Добре, коли мама співає, при цьому це можуть бути не тільки пісні: зважаючи на те, що діти з аутизмом краще реагують на музику, аніж на мовлення, варто мовленнєві прояви робити музичними, проспівувати ім'я дитини, свої коментарі, свої прохання, розповіді, похвалу тощо. А розмовляти з такою дитиною – спокійним (бажано навіть тихим) голосом;

- запобігти нестриманості, некерованості, неслухняності дитини. Постійно формуйте в дитині «відчуття норми» з тим, щоб вона поступово орієнтувалася в навколишньому середовищі;

- враховувати, що поруч з байдужістю, афективною блокадою (ізоляцією) стосовно вас, можлива також симбіотична форма контакту;

- підбирати безпечну дистанцію для спілкування і ненав'язливо демонструвати власну готовність до контакту;

- говорити з дитиною про свої почуття (під час тактильного контакту), включаючи навіть прояви гніву на її опір. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення. Однак емоційні особливості дитини є перепорою процесу сприймання материнської ласки. Важливо продовжувати усувати дитячий опір наприклад: довгий поцілунок, шепіт у вухо тощо. Разом з тим, коли дитина намагається уникати тривалих емоційних контактів, обіймів, поцілунків «відпустіть» її. Проте, цю можливість треба використовувати обережно;

- застосовувати метод мобілізації дитини до гри без усіляких вимог і інструкцій лише з метою налагодження емоційно сприятливого, довірливого контакту, навіть не зважаючи на те, що дитина може не звертати на вас увагу;

- стимулювати емоційні реакції дитини на тепло, прохолоду, вітер, барвисте листя на деревах, яскраве сонце, талий сніг, струмки води, спів пташок, зелену траву, квіти; на забруднені місця в природному доквіллі (засмічені, з неприємним запахом, брудною водою) та чисті й затишні галявини тощо. При цьому багаторазово навчайте і заохочуйте дитину використовувати відповідні жести і рухи тіла, вокалізації, недосконалі слова;

схвалюйте таку її поведінку;

- пом'якшувати недостатню або повну відсутність потреби в контактах, агресивні прояви, прагнення самотності і відгородженості від зовнішнього світу. При цьому враховуйте, що діти почувають себе помітно краще, коли їх залишають наодинці. Проте, приєднуйтеся до дій дитини, а потім тактовно наполягайте на спільних діях, наприклад, з предметом, яким грається дитина, з книжкою, яку «разом» читають, з м'ячем, який по черзі катають по підлозі тощо;

- зчитувати елементарні спроби дитини вступати в контакт і посмішкою (лагідним голосом, ніжним поглядом, обіймами, багаторазовим повторенням її імені тощо) заохочувати дитину до продовження цього контакту;

- використовувати різноманітний й яскравий одяг і прикраси (окуляри, капелюхи, намисто тощо), щоб викликати реакцію дитини, стимулюючи її дослідницькі дії і привертаючи її увагу до вас;

- облаштувати родинний куточок, в якому помістять «дерево роду», фотографії та відео сімейних подій; створюйте умови для вправління в налагодженні взаємин з людьми різного віку та статі. Таким чином, Ви сформуєте уявлення дитини про такі поняття як: рідні, близькі, знайомі, чужі люди, правила поведінки з різними категоріями людей;

- знайомити дитину з різними джерелами інформації (книгами, журналами, телебаченням, радіо, комп'ютером); покажіть їхню роль в житті людей. Проводити сімейне читання, яке може допомогти налагодити емоційний контакт з дитиною і прищепити їй навички соціальної поведінки. Окрім сімейного читання можна використовувати і метод спільного малювання, під час якого активно описувати словами все, що малюють, терпляче пояснювати дитині послідовність малювання, називати кожну деталь. Якщо дитина не хоче або не може малювати самостійно, можна діяти руками дитини. При спільному малюванні можна намалювати автобус, але попросити дитину домалювати одне колесо. Подібна робота позитивно впливає на розвиток сприймання та уяви дитини, вчить її взаємодіяти з дорослими;

- розвивати відчуття приналежності різних предметів навколишнього середовища. Спочатку слід розвивати в дитини

вміння обстежувати навколишнє середовище і орієнтуватися в його предметному світі. Для цього застосовуйте багаторазове повторення, наприклад: «Подивись, це (відповідний жест) – годинник. Годинник каже: цок-цок. Де годинник?»; «Киця (відповідний вказівний жест дорослого). Яка гарна киця». «Де киця? Покажи»). Формуйте у дитини елементарний інтерес до іграшок та до інших, оточуючих її, предметів. Вживайте назви тих предметів, які їй добре відомі («Це – машинка. Машинка – твоя. Де твоя машинка? Покажи»);

- вчити дитину складати головоломки, пазли, викладати мозаїку, аплікації. Так може бути досягнута спільна діяльність – перший крок на шляху до спілкування та взаємодії, налагоджений контакт з дитиною;

- формувати в дитини вміння регулювати дії при виборі предмету для ігор, отримати його в руки, використати для досягнення простого результату. При цьому за допомогою простих завдань важливо вчити дитину результативним діям. Для цього дитині показуйте пірамідку в зібраному вигляді. Потім на її очах знімайте і знову надягайте всі кільця на стержень пірамідки. Свої дії супроводжуйте словами: «Була пірамідка, кільця зняли – не має пірамідки. Зараз знову зберемо пірамідку. Будем кільця на стержень надягати. Ось так!» Потім знову розбирайте і збирайте пірамідку. І тільки потім пропонуйте дитині самій здійснити необхідні дії. Цю роботу можна здійснити, використовуючи природні життєві ситуації. Наприклад, коли дитина просить пити, то, поставивши перед нею тарілку і чашку, запропонуйте: «Дивися, ось чашка, а ось тарілка. Куди Світланці налити водички? В тарілочку? В чашечку? Куди? Покажи»;

- навчити дитину відстрочувати виконання свого бажання заради іншої мети. Наприклад, дитина дуже хоче гратися з м'ячем в кімнаті. У даному разі важливо, щоб батьки нагадали дитині про те, що в кімнаті можна розбити скло у вікні. Таке попередження, може сприяти тому, що дитина утримається від задуманої гри.

Таким чином, рекомендації для батьків спрямовані на розвиток у дітей аутистів здатності до: а) встановлення зорового контакту, виявлення смакових відчуттів, виявляння нюхових відчуттів, виявлення тактильних відчуттів; б) міжособистісної взаємодії, проявів вербальної та невербальної комунікації, до

експресивних проявів, співпраці; в) ігрової діяльності. Крім того, важливо, щоб батьки та близькі родичі велику увагу приділяли розвитку активності дитини, формуванню у неї моторних навичок (загальної та дрібної моторики), навичок самообслуговування; соціально-побутових навичок; поведінки у громадських місцях.

Підсумовуючи усе вищезазначене можна зробити висновок, що:

1. Індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма «Особистісний розвиток дітей аутистів» направлена на моторний, соціальний, емоційний, комунікативно-мовленевий, адаптаційний розвиток дітей аутистів. В рамках даної програми використовуються такі методи роботи: моделювання, натуралістичний метод, метод навчання з однолітками, метод навчання базовим реакціям, метод структурованого навчання з опорою на візуальну підтримку, метод керування власною поведінкою. Крім того, застосовувалась бібліотерапія, музикотерапія, арттерапевтичні техніки. Індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма «Особистісний розвиток дітей аутистів» розрахована на 21 годину і проводилась 1 раз на день протягом місяця. Тривалість одного заняття – одна година. Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження.

2. Аналіз результатів експерименту показав, що після впровадження індивідуальної психолого-педагогічної корекційної програми «Особистісний розвиток дітей аутистів» відбулися такі зміни:

а) помітне зниження низьких та зростання середніх показників моторного розвитку (дрібної моторики, моторної спритності, загальної моторики);

б) помітне зниження низьких та зростання середніх показників соціального розвитку (навиків самообслуговування, наслідування, соціально-побутових навиків, адекватної поведінки у громадських місцях);

в) помітне зниження низьких та зростання середніх показників комунікативно-мовленнєвого розвитку (вербальної комунікації, міжособистісної взаємодії, здатності розпізнавати

повідомлення; експресивні на письмові навички гри, дозволя, здатності до співпраці);

г) помітне зниження низьких та зростання середніх показників пізнавального розвитку (зорового, слухового сприймання, здатності до узагальнення, послідовності пізнавальної діяльності);

д) помітне зниження низьких та зростання середніх показників адаптації;

е) помітне зниження високих та зростання середніх показників пізнавального розвитку, а саме: некерованості у навчанні, складнощів щодо виконання інструкцій;

ж) помітне зниження високих та зростання середніх показників емоційного розвитку (тривожності, страху).

3. Розроблено практичні рекомендації батькам щодо особистісного розвитку дітей аутистів. Зазначено, що батькам необхідно розвивати у дітей здатність до: а) встановлення зорового контакту, виявлення смакових відчуттів, виявляння нюхових відчуттів, виявлення тактильних відчуттів; б) міжособистісної взаємодії, проявів вербальної та невербальної комунікації, до експресивних проявів, співпраці; в) ігрової діяльності; г) пізнавальної діяльності. Рекомендовано розвивати навички самообслуговування, наслідування, соціально-побутові навички, навички адекватної поведінки у громадських місцях. Крім того, батькам запропоновано розвивати у дітей дрібну та загальну моторику, моторну спритність, що значно буде сприяти особистісному розвитку дітей.

Література:

1. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ.: Наук. світ, 2004. 100 с.
2. Хворова Г. М. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*. 2008. №3. С. 20–27.
3. Скрипник Т. В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом: науково-методичний посібник. Київ.: Педагогічна думка. 2008. 104 с.
4. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей: монографія. Київ. 2009. 385 с.
5. Островська К. О. Терапія і навчання аутичних дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* :

Збірник наукових праць. №1 (3). Київ.: Університет «Україна». 2004. С. 528–534

6. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ : «Гнозіс», 2013. 60 с.

7. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 96 с.

8. Касьян М. В., Шибасва Р. В. Вплив музичної терапії на дітей з розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 292-296. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_64.

10. Федорович Л. О. Логопедичне дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням «Логопедичного альбому» : метод. рекомендації. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2014. 276 с.

11. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ : Видавництво «Фенікс». 2010. 388 с.

1.8 Психологічна корекція девіантної поведінки особистості

Л. В. Левицька, А. І. Гуцалюк

Порушення поведінки у особистості досить часто зустрічається у сучасному суспільстві. Існують різні підходи до оцінки поведінкової норми і девіації. Слід зазначити, що соціальна норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що поділяє група, та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття [1]. Під девіацією розуміють – широкий спектр відхилень поведінки особистості, що проявляється у дефектності психічної саморегуляції. Дотримуючись думки О. Бондарчук можна припустити, що девіантом можна називати особистість, яка не «просто одноразово і випадково відхилилася від поведінкової норми, а постійно

демонструє девіантну поведінку», що носить соціально-негативний характер [2].

Під девіантною поведінкою слід розуміти систему вчинків, які відхиляються від прийнятих у суспільстві правових і моральних норм, які проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації, в ухиленні від морального контролю за власною поведінкою [3]. На думку Н. Квітковської, девіантна поведінка (тобто з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм) спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах [4]. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму, що формується. Проявляються вони в прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності [4].

Психологічні дослідження соціально-вікової норми розвитку і девіантної поведінки відображено у працях: В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Лурії, (аналіз соціально-вікової норми розвитку); Н. Апетик, Ю. Луценко, О. Шиян, Н. Сиско (профілактика девіантної поведінки); Н. Пихтіна, Н. Яковець (профілактика адекватної поведінки молоді); А. Васильєва, О. Гуркова, І. Риткіс, С. Табачников (профілактика, психотерапія та корекція девіантної поведінки); О. Гузьман, Н. Дідик, Н. Ляшенко (профілактика комп'ютерної залежності підлітків); А. А. Бодальова, М. Буянова, А. Г. Хрипкова (дослідження причин виникнення девіантної поведінки).

Крім того, слід зазначити, що досить актуальним, на теперішній час, є корекція девіантної поведінки особистості в будь-якому віці. Таким чином, вивчення сутності девіацій у особистості, її природи й особливостей проявів є надзвичайно актуальним та практично значущим, оскільки сприяє розвитку системи профілактичних заходів, своєчасної діагностики та ефективної корекції девіантної поведінки.

З метою розробки програми корекції девіантної поведінки в підлітковому віці було проведено аналіз емпіричного дослідження

проявів девіантної поведінки в підлітковому віці. Виявлено учнів, що увійшли до групи ризику, а саме:

а) учні з схильністю до подолання норм і правил; схильністю до делінквентної поведінки – (8 учнів (14%)); схильністю до агресії і насильства – 7 учнів (12,3%); схильністю до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; схильністю до адиктивної поведінки – 6 учнів (10,5%); вираженою схильністю до ігрової комп'ютерної залежності – 8 учнів (14%); алкогольної залежності – 6 учнів (10,5%); спортивного та музикального фанатизму – 7 учнів (12,3%); наркозалежності – 3 учня (5,3%);

б) учні які мають акцентуйовані риси характеру, а саме 3 учня (5,3%) з шизоїдними рисами характеру; 3 учня (5,3%) з епілептоїдними рисами характеру; 3 учня (5,3%) з астено-невротичними рисами характеру; 3 учня (5,3%) з нестійкими рисами характеру; 2 учня (3,5%) з істероїдними рисами характеру; 2 учня (3,5%) з конформними рисами характеру; 2 учня (3,5%) з сенситивними рисами характеру;

в) учні з високим рівнем розвитку таких негативних рис характеру як: безвідповідальність, емоційна нестриманість 19 (33,3%), конфліктність 8 (14,1%), агресивність, ворожість, негативізм 7 (12,3%); жорстокість 6 (10,5%);

г) учні з високим рівнем дезадаптації – 6 (10,5%); високим емоційним дискомфортом – 6 (10,5%); високим рівнем екстернальності – 19 (33,3%); високим рівнем есканізму (втеча від дійсності) – 7 (12,3%);

д) низьким рівнем вольового контролю емоційних реакцій – 19 учнів (33,3%).

Отримані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність відповідної корекції девіантної поведінки в підлітковому віці. Для реалізації поставленої мети необхідно розробити і впровадити спеціальну тренінгову програму формувального експерименту.

З метою корекції девіантної поведінки в підлітковому віці було впроваджено корекційну програму. Дана програма виконана в межах загальної мети дослідження (розробити програму корекції девіантної поведінки в підлітковому віці) і проходила у три етапи:

1. Визначення рівнів прояву девіантної поведінки в підлітковому віці.

2. Впровадження корекційної програми подолання девіантної поведінки в підлітковому віці.

3. Перевірка ефективності впровадження корекційної програми.

Об'єктом дослідження девіантна поведінка, а предметом дослідження – корекція девіантної поведінки в підлітковому віці.

Засобом реалізації цієї програми є тренінг «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці». Мета тренінгу розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, розвиток самовладнання, загальної саморегуляції, наполегливості. Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження.

Зазначимо, що діагностичний етап передбачає складання психологічного портрета про підлітка, його схильності до подолання норм і правил; до делінквентної поведінки; до агресії і насильства; до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; до адиктивної поведінки; виявлення акцентуйованих та негативних рис характеру; здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості. Завершується діагностичний етап індивідуальною співбесідою, яка дозволяє остаточно визначити шляхи і напрямки корекційної роботи по подоланню девіантної поведінки в підлітковому віці.

Корекційний етап програми передбачає індивідуальну психокорекційну співбесіду та 10 групових тренінгових занять з учнями старших класів, які на діагностичному етапі попали у групу ризику. Тренінгова програма «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» розрахована на 15 годин і включає в себе 10 тренінгових занять (Додаток 8). Тренінг проводився протягом двох місяців, два рази на тиждень. Тривалість одного тренінгового заняття – дві академічні години. Загальна мета даної тренінгової програми реалізується в таких завданнях:

1. Корекція проявів девіантної поведінки в учнів старших класів, які попали до групи ризику (схильності до подолання норм і правил; до делінквентної поведінки; до агресії і насильства; до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; до адиктивної поведінки).

2. Корекція акцентуйованих рис характеру в учнів групи ризику.

3. Корекція негативних рис характеру, а саме: емоційна нестриманість, конфліктність, агресивність, ворожість, негативізм, безвідповідальність, жорстокість.

4. Розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості.

Зауважимо, що корекція проявів девіантної поведінки в учнів старших класів, які попали до групи ризику здійснюється за наступними напрямками:

а) розвиток почуття впевненості в собі;

б) розвиток позитивної, соціально значущої позиції і усвідомлення свого «Я», подолання інфантилізму;

в) становлення підлітка як суб'єкта життєдіяльності, що володіє навичками самопізнання;

г) оволодіння вміннями використовувати свої сильні сторони для позитивної діяльності;

д) надання достовірної, різнопланової і об'єктивної інформації про психоактивні речовини і наслідки вживання;

е) розвиток стратегій і навиків поведінки, перешкоджаючих зловживанню психоактивними речовинами;

ж) формування навиків протидії нарко та алко залежному середовищу;

з) посилення особових ресурсів, перешкоджаючих розвитку саморуйнуючих форм поведінки.

Корекція негативних та акцентуйованих рис характеру передбачає:

а) формування позитивних рис особистості (емпатії, довіри, доброти, толерантності);

б) формування навичок конструктивного ввічливого спілкування, прагнення знайти рішення проблеми, не використовуючи агресивні засоби;

в) розвиток особових ресурсів, сприяючих формуванню конструктивних способів поведінки.

Розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості складається з наступних етапів:

1) Навчання підлітків розуміти причини виникнення гніву, усвідомлювати динаміку агресивної поведінки.

2) Навчання агресивних підлітків способам вираження гніву в прийнятній формі: а) вчити підлітків безпосередньо заявляти про свої почуття; б) вчити підлітків виражати гнів у непрямій формі за допомогою ігрових прийомів.

3) Розвивати у підлітків уміння спрямовувати гнів на об'єкт, виражаючи при цьому основні претензії, не завдаючи фізичної або психічної шкоди.

4) Навчання підлітків прийомам саморегуляції, витримки, самоконтролю.

Кожне заняття має певну структуру:

1. Початок роботи в групі (промовляння стану кожного учасника на момент приходу в групу, обмін враженнями про події минулого тижня). Розминка (психологічні вправи, направлені на створення робочої атмосфери в групі, зняття напруги, поліпшення настрою).

2. Робота по темі (засвоєння теоретичних блоків, психодіагностика, вправи змістовного плану). Основна частина корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» триває (залежно від складності питання яке обговорюється у групі) в межах 30-40 хвилин. Наприкінці кожного заняття проводиться зворотний зв'язок за результатами зробленого, відбувалось рефлексивне осмислення і прийняття нового досвіду, обмін враженнями, висловлюються побажання та зауваження учнів старших класів, щодо групової роботи.

3. Завершення роботи (обмін враженнями від роботи в групі і отримання зворотного зв'язку від учнів). Зауважимо, що

рефлексія учасників групи не повинна бути затягнута у часі й продовжується не більше 10-15 хвилин.

Розглянемо схему кожного заняття корекційної програми, що представлено у таблиці 1.8.1.

Таблиця 1.8.1.

Схема індивідуального заняття корекційної програми

Етапи	Час	Завдання	Засоби	Примітка
Вітання		Позначення початку заняття	Певні ритуали	
Розминка	10 хв.	Включення в спільну діяльність. Об'єднання групи Створення доброзичливої атмосфери	Психогімнастичні вправи, рухливі ігри	
Робота за темою	50 хв.	Відповідно до теми	Активні форми соціально-психологічного навчання	
Розминка	10 хв.	Зняття втомленості, напруги	Психогімнастичні вправи	
Завершення заняття	20 хв.	Вироблення і закріплення навиків саморегуляції	Технології релаксацій, медитативних, вправи на уяву	Використання музичного фону
Прощання		Позначення кінця заняття	Певні ритуали, обмін думкою	

Як зазначає О. Полякова чергування видів діяльності сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і навиків учнів старших класів і дозволяє уникнути накопичення напруги [5]. Включення блоку «початок роботи в групі» необхідне для діагностики стану кожного учасника групи і обліку цього стану під час роботи в групі. Обмін враженнями при завершенні роботи дозволяє отримати зворотній зв'язок від учнів старших класів та дізнатись про ефективність роботи.

Слід зазначити, що практика введення психологічного тренінгу накопичила багато різних конкретних вправ, прийомів,

технік, рольових ігор тощо, які успішно використовуються у груповій роботі. У ході тренінгу використовувалась індивідуальна та групова форми роботи та наступні методи: психодіагностика (особові і проєктивні методики), тренінгові вправи, психогімнастика, дискусії, мозковий штурм, бесіда, методи саморегуляції, робота з уявою, рольові ігри. Також, учнім які потрапили до групи ризику було запропоновано релаксаційні вправи, які допомагають зняти емоційну напругу та вправи на активізацію.

Розглянемо вищезазначені методи більш детально. Групова дискусія виступає як спосіб організації спілкування учасників групи і є колективним обговоренням певної проблеми, кінцевою метою якого є досягнення єдиної думки (Н. Сиско) [3]. Діалоги спрямовувались на розвиток обізнаності підлітків щодо девіантної поведінки, залежності від психоактивних речовин. Зазначимо, що в процесі ігрової діяльності підліток набагато швидше засвоює різні види поведінки, вчинки, уміння і навички, тому було запропоновано рольові ігри під час проведення тренінгової програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці». В основі цього методу лежить «прогривання ролей», що дозволяє побачити членів групи в процесі виконання певної соціальної ролі. Найчастіше використовуються ситуаційні ігри, які були направлені на розв'язання складних життєвих ситуацій. У корекційній програмі також використовуються методи, соціальної перцепції. За допомогою спеціально розроблених вправ учасники одержують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки є точним їхнє власне самосприйняття. Данні вправи допомагають подивитися на себе зі сторони, побачити власні способи реагування, змінити своє ставлення до проблеми. О. Караман вказує на те, що великого значення у подоланні агресивних розладів в підлітковому віці має використання елементів когнітивної психології [6]. З цією метою було використано метод аналізу конкретних ситуацій. Цінність цього методу полягає в тому, що він заохочує звернення підлітків до досвіду інших, прагнення до набуття необхідних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються. Розглянемо тематичний план колекційної програми, що представлено у таблиці 1.8.2.

Тематичний план корекційної програми

№ з/п	Тема заняття	Кількість занять
1	Пізнай себе.	1 год 30 хв
2	Моє самоставлення.	1 год 30 хв
3	Моя самооцінка.	1 год 30 хв
4	Агресія у нашому житті	1 год 30 хв
5	Порушення поведінки і ризик покарання.	1 год 30 хв
6	Життєві цінності	1 год 30 хв
7	Мій життєвий шлях.	1 год 30 хв
8	Мої надбання.	1 год 30 хв
9	Я і мої друзі.	1 год 30 хв
10	Моє майбутнє.	1 год 30 хв
	Всього	15

Перше заняття було спрямовано на знайомство учасників тренінгу з корекційною програмою «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» та з правилами роботи в групі. Велику увагу приділялось створенню атмосфери психологічної безпеки, довіри, відкритості. З цією метою використовувались різні вправи на знайомство та «розігрівання», формування групової згуртованості, довіри запропоновані в посібниках [3]. Також, велика увага приділялась психологічному портрету учня. З цією метою було проведено вправу «Емоції» та вправу «Мені приємно, коли...». В кінці заняття було проведено зворотний зв'язок, під час якого відбулося рефлексивне осмислення, прийняття нового досвіду, обмін враженнями, висловлювання побажань та зауважень щодо групової роботи.

Друге заняття було направлено на встановлення довіри та взаєморозуміння між членами групи. На занятті учням було запропоновано вправи «Комплімент», «Перший вчинок», «За що мене люблять і за що не поважають», «Намісто гарних слів». Під час виконання цих вправ учні сформули уявлення щодо себе; активізували самосвідомість. Наприкінці заняття учням було запропоновано вправу «Побажання на сьогодні».

Третє, четверте, п'яте практичне заняття було спрямовано на корекцію негативних та акцентуєваних рис характеру учнів. З цією метою учням було запропоновано різні вправи, які сприяли розвитку позитивного образу Я, розвитку позитивних рис характеру та подоланню негативних рис характеру, а саме: «Психологічний портрет», «Сприйняття себе», «Спілкування з агресивним співрозмовником», «10 подій», «Тільки від мене залежить», «Що мені заважає?», «Емоції та ситуації», «Картонний замок», «Мій світ», «Найстрашнішим покаранням для мене було...», «Вміння вибачати». Данні вправи направлені на зниження таких рис характеру як безвідповідальність, негативізм, конфліктність, агресивність [3; 7; 8; 9; 10; 11]. Після кожної вправи учасники тренінгу обговорювали ті зміни, які сталися у них особисто, ділилися отриманим досвідом. Також для того, щоб допомогти учасникам експерименту подолати акцентуєвані риси характеру було здійснено діагностику акцентуєваних рис характеру, після чого кожний учасник отримав індивідуальну консультацію. Крім того, увага приділялась навчанню підлітків правильному поведженню у критичних ситуаціях. З цією метою було запропоновано вправи «Тобі пропонують наркотики», «Тренування сили волі». Психолог разом з учнями обговорює варіанти відмови в ситуаціях тиску з боку оточуючих, розробляє модель ефективної поведінки. Таким чином, учні ознайомились з різними способами конструктивного розв'язання проблемної ситуації, оволоділи навиками саморегуляції

Шосте практичне заняття було спрямовано на створення умов для звернення підлітків до власної ціннісно-сислової сфери. З цією метою підліткам було запропоновано інформаційне повідомлення «Життєві цінності», схему «Сходінки духовного розвитку», притчу «Острів цінностей» та вправи «Валіза в дорогу», «Подари посмішку другу» [3].

Сьоме практичне заняття було направлено на закріплення позитивного досвіду учасників корекційної програми та формуванню активної соціальної позиції. З цією метою підліткам було запропоновано мозковий штурм «Що таке життєвий шлях?» та вправи «Коло асоціацій», «Яка я людина?», «Ти – молодець», які направлені на прояв в учнів позитивних рис характеру при взаємодії з соціальним оточенням. Потім учням був

запропонований мозковий штурм «Дерево життя» та вправа «Дерево мого життя», яка дозволяє учням створити образ свого майбутнього. З метою навчання учнів аналізувати власні проблеми їм було запропоновано притчу «Легенда про метелика» [3].

Восьме, дев'яте, десяте практичне заняття було спрямовано на розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості. З цією метою учням було запропоновано вправи на розвиток саморегуляції, витримки, самоконтролю, а саме: «Таємниця зерна», «Дорога мого зерна...», рольова гра «Я буваю різним», «Скажи мені, хто твій друг», «Лист другові», «Місток», «Я люблю тебе», «Формула любові», «Роздум», «Шляхетний вчинок», «Перспектива». Також, учням було запропоновано намалювати на двох різних аркушах паперу малюнки: «Я в минулому. Я тепер. Я в майбутньому». Під час виконання цієї вправи учні мали можливість побачити і усвідомити ті зміни, які відбулись у них під час проведення корекційної програми. На завершення учням було запропоновано вправи «Подорож у майбутнє» і «Долоньки» [3].

Контрольний етап програми передбачає заключну діагностику в учнів які потрапили до групи ризику:

а) рівня розвитку схильності до подолання норм і правил; до делінквентної поведінки; до агресії і насильства; до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; до адиктивної поведінки;

б) наївності акцентуйованих рис характеру;

в) рівня розвитку негативних рис характеру таких як: емоційна нестриманість конфліктність, агресивність, ворожість, негативізм, безвідповідальність, жорстокість;

г) рівня розвитку здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості (відповідно до констатувального експерименту).

З метою перевірки ефективності корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці», було сформовано групу учнів які потрапили до групи ризику – це 20 учнів у яких було виявлено:

а) схильність до подолання норм і правил; схильність до делінквентної поведінки – 8 учнів; схильність до агресії і насильства – 7 учнів; схильність до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки – 6 учнів; схильність до адиктивної поведінки – 6 учнів; схильність до ігрової комп'ютерної залежності – 8 учнів; схильність до алкогольної залежності – 6 учнів; спортивного та музикального фанатизму – 7 учнів; наркозалежності – 3 учня; низький рівень вольового контролю емоційних реакцій у 20 учнів.

б) акцентуйовані риси характеру, а саме: 3 учня з шизоїдними рисами характеру; 3 учня з епілептоїдними рисами характеру; 3 учня з астено-невротичними рисами характеру; 3 учня з нестійкими рисами характеру; 2 учня з істероїдними рисами характеру; 2 учня з конформними рисами характеру; 2 учня з сенситивними рисами характеру;

в) високі показники рівня розвитку таких негативних рис характеру як: емоційна нестриманість – 20 учнів, конфліктність – 8 учнів, агресивність, ворожість, негативізм – 7 учнів; безвідповідальність, жорстокість – 6 учнів;

г) високі показники дезадаптації – 6 учнів; високі показники емоційного дискомфорту – 6 учнів; високі показники екстернальності – 20 учнів; високі показники ескапізму (втеча від дійсності) – 7 учнів; високі показники не прийняття інших – 7 учнів; не прийняття себе – 8 учнів; високі показники прагнення до домінування – 7 учнів;

д) низькі показники здатності до гальмування агресивних проявів – 18 учнів; здатності до переключення агресивності на діяльність – 16 учнів; здатності протистояти агресії інших – 15 учнів; самовладання – 20 учнів; загальної саморегуляції – 20 учнів; наполегливості – 20 учнів; вольового контролю емоційних реакцій – 20 учнів.

Перший етап передбачав дослідження схильності учнів старших класів до девіантної поведінки. Слід зазначити, що до групи ризику увійшли учні у яких було виявлено: схильність до подолання норм і правил; схильність до делінквентної поведінки – 8 учнів; схильність до агресії і насильства – 7 учнів; схильність до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; схильність до адиктивної поведінки – 8 учнів (змінити у 2 розділі та у висновку); схильність до ігрової комп'ютерної залежності – 8 учнів; схильність до алкогольної залежності – 6 учнів; спортивного та

музикального фанатизму – 7 учнів; наркозалежності – 3 учня; низький рівень вольового контролю емоційних реакцій – 20 учнів старших класів. Отримані дані, наведено у таблиці 1.8.3.

Таблиця 1.8.3

Динаміка змін рівня розвитку схильності до девіантної поведінки учнів старших класів після проведення корекційної програми (2019- 2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Схильність до девіантної поведінки	Рівні розвитку у % від кількості обстежуваних		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Схильність до подолання норм і правил			
Високий	8(40%)	1 (5%)	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Схильність до адиктивної поведінки			
Високий	8(40%)	2 (10%)	-6 (30%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Схильність до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки			
Високий	6 (30%)	1 (5%)	-5 (25%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Схильність до агресії і насильства			
Високий	7 (35%)	2 (10%)	-5 (25%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	-	-
Вольовий контроль емоційних реакцій			
Високий	-	-	-
Середній	-	15 (75%)	+15 (75%)
Низький	20 (100%)	5 (25%)	-15 (75%)
Схильність до делінквентної поведінки			
Високий	8 (40%)	-1 (5%)	-7 (35%)
Середній	-	7 (35%)	+7 (35%)
Низький	-	-	-

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 1.8.3) після проведення корекційної програми «Корекція

девіантної поведінки в підлітковому віці» дав можливість зробити наступні висновки:

а) зменшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з високим рівнем схильності до подолання норм і правил на 35%; схильності до делінквентної поведінки на 35%; схильності до адитивної поведінки на 30%; схильності до агресії і насильства 25%; схильності до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки на 25%;

б) зменшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з низьким рівнем розвитку вольового контролю емоційних реакцій на 75%;

в) збільшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з середнім рівнем розвитку схильності до подолання норм і правил на 25%; схильності до делінквентної поведінки на 35%; схильності до адитивної поведінки на 20%; схильності до агресії і насильства 25%; схильності до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки на 20%; вольового контролю емоційних реакцій на 75%;

г) збільшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з низьким рівнем розвитку схильності до подолання норм і правил на 10%; схильності до адитивної поведінки на 10%; схильності до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки на 5%.

Розглянемо динаміку змін схильності учнів старших класів до залежної поведінки групи. Зазначимо, що до цієї групи ризику потрапили учні старших класів, які мають високий рівень схильності до залежної поведінки, а саме: наркозалежності, алкозалежності, ігрової залежності та спортивного і музикального фанатизму. Отримані дані, щодо динаміки змін рівня розвитку залежної поведінки в учнів старших класів наведено у таблиці 1.8.4.

Таблиця 1.8.4

**Динаміка змін рівня розвитку залежної поведінки учнів
після проведення корекційної програми
(2019-2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Схильність до залежної поведінки	Рівні розвитку у % від кількості обстежуваних		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Схильність до наркозалежності			
Високий	3 (15%)	1 (5%)	-2 (10%)

Середній	-	1 (5%)	+1 (5%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Схильність до алкоголізму			
Високий	6 (30%)	1 (5%)	-5 (25%)
Середній	-	4 (20%)	4 (20%)
Низький	-	1 (5%)	1 (5%)
Схильність до спортивного та музикального фанатизму			
Високий	7 (35%)	3 (15%)	- 4 (20%)
Середній	-	2 (10%)	+2 (10%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Схильність до залежності від комп'ютерних ігор			
Високий	8 (40%)	3 (15%)	-5 (25%)
Середній	-	3 (15%)	+3 (15%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 4) після проведення корекційної програми дав можливість зробити наступні висновки: а) зменшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з високим рівнем схильності до алкоголізму на 25%; схильності до залежності від комп'ютерних ігор на 25%; схильності до спортивного та музикального фанатизму на 20%; схильності до наркозалежності на 10 %;

б) збільшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з середнім рівнем схильності до алкоголізму на 20%; схильності до залежності від комп'ютерних ігор на 15%; схильності до спортивного та музикального фанатизму на 10%; схильності до наркозалежності на 5 %;

в) збільшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з низьким рівнем схильності до залежності від комп'ютерних ігор на 10%; схильності до спортивного та музикального фанатизму на 10%; схильності до наркозалежності на 5 %; схильності до алкоголізму на 5 %.

Розглянемо динаміку змін рівня розвитку негативних рис характеру учнів групи ризику. Зазначимо, що до цієї групи ризику потрапили учні, які мають високий рівень розвитку негативізму, ворожості, жорстокості, безвідповідальності, конфліктності; агресивності щодо інших, емоційної нестриманості. Отримані дані,

наведено у таблиці 5; де зріз 1 – результати констатувального етапу експерименту, а зріз 2 – результати, які були отримані після проведення корекційної програми.

Таблиця 1.8.5

**Динаміка змін рівня прояву негативних рис характеру
після проведення корекційної програми
(2019-2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Негативні риси характеру та їх рівень	Рівні розвитку у % від кількості обстежуваних		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Негативізм			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Конфліктність			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Ворожість			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Жорстокість			
Високий	6 (30%)	-	-6 (30%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Емоційна нестриманість			
Високий	20 (100%)	6 (30%)	-14 (70%)
Середній	-	14 (70%)	+14 (70%)
Низький	-	-	-
Агресивність			
Високий	7 (35%)	1 (5%)	-6 (30%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)

Безвідповідальність			
Високий	6 (30%)	-	-6 (30%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження негативних рис характеру таких як: негативізм, ворожість, жорстокість, безвідповідальність, конфліктність; агресивність щодо інших, емоційна нестриманість у групі ризику (табл. 5) дав можливість зробити наступні висновки:

а) зменшилася кількість учнів старших класів з високим рівнем прояву таких негативних рис характеру як: негативізм, ворожість на 35%; жорстокість, агресивність щодо інших, безвідповідальність на 30%; конфліктність на 40%; емоційна нестриманість на 70%;

б) збільшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву таких негативних рис характеру як: негативізм, жорстокість, агресивність щодо інших, ворожість на 10%; безвідповідальність на 5%; конфліктність на 15%;

в) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву таких негативних рис характеру як: негативізм, ворожість, безвідповідальність на 25%; жорстокість, агресивність щодо інших на 20%; конфліктність на 25%; емоційна нестриманість на 70%.

Розглянемо динаміку змін наявності акцентуйованих рис характеру

в учнів старших класів, які потрапили у групу ризику. Слід зазначити, що до цієї групи ризику потрапили учні, які мають акцентуйовані риси характеру, а саме це учні з шизоїдною, епілептоїдною, істероїдною, нестійкою, сенситивною, антено-невротичною, конформною акцентуаціями характеру. Отримані дані, наведено у таблиці 6; де зріз 1 – результати констатувального етапу експерименту, а зріз 2 – результати, які були отримані після проведення корекційної програми.

Таблиця 1.8.6

**Динаміка змін акцентуєваних рис характеру в учнів
після проведення корекційної програми
(2019-2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Акцентуєвані риси характеру	Наявність акцентуєваної риси характеру (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Психоастенічний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Сензитивний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Істероїдний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Нестійкий	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Епілептоїдний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Конформний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Астено- невротичний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Шизоїдний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 6) дав можливість зробити висновок, що з 20 учнів тільки чотири учня не подолати акцентуєвані риси характеру. Пояснити цей факт можна таким чином: учням, які входять до групи ризику потрібна індивідуальна психотерапія та більш тривалий термін групової роботи.

За результатами співбесіди з учнями та їх батьками було з'ясовано, що учні з шизоїдною, епілептоїдною, нестійкою акцентуаціями характеру наслідують ці риси характеру від батьків, саме тому подолати ці акцентуєвані риси характеру зазначеним учням досить важко.

Оскільки тільки чотири учня (20%) не змогли подолати акцентуєвані риси характеру, то можна впевнено говорити про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці». Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці».

Розглянемо за програмою експериментального дослідження динаміку змін рівня розвитку соціальної дезадаптації (неприйняття себе, прагнення до домінування, ескапізм, емоційний дискомфорт, неприйняття інших, екстернальність) учнів які увійшли до групи ризику. Отримані дані, наведено у таблиці 1.8.7.

Таблиця 1.8.7

Динаміка змін рівня розвитку соціальної дезадаптації учнів після впровадження корекційної програми (2019-2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Особливості соціально-психологічної дезадаптації	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Дезадаптованість			
Високий	6 (30 %)	-	-6 (30%)
Середній		4 (20%)	+4 (20%)
Низький		2 (10%)	+2 (10%)
Неприйняття себе			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній		5 (25%)	+5 (25%)
Низький		3 (15%)	+3 (15%)
Прагнення до домінування			
Високий	7 (35%)	2 (10%)	-5 (25%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	-	-
Ескапізм			
Високий	7 (35%)	1 (5%)	-6 (30%)
Середній	-	6 (30%)	+6 (30%)
Низький	-	-	-
Неприйняття інших			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)

Емоційний дискомфорт			
Високий	6 (30%)	-	-6 (30%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Екстернальність			
Високий	20 (100%)	4 (20%)	-16 (80%)
Середній	-	14 (70%)	+14 (70%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» дав можливість зробити наступні висновки (табл. 7):

а) зменшилася кількість учнів старших класів з високим рівнем прояву емоційного дискомфорту, дезадаптованості на 30%; неприйняття інших на 35%; прагнення до домінування, неприйняття себе на 40%; ескапізму на 45%; екстернальності на 80%;

б) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву емоційного дискомфорту, дезадаптованості на 20%; прагнення до домінування, неприйняття себе, неприйняття інших на 25%; ескапізму на 30%; екстернальності на 70%;

в) збільшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву емоційного дискомфорту, неприйняття інших, дезадаптованості на 10%;

г) на 35%; ескапізму, прагнення до домінування, неприйняття себе на 15%; екстернальності на 10%.

Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці».

Розглянемо динаміку змін здатності учнів старших класів до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, загальної саморегуляції, наполегливості, самовладнання, що представлено у таблиці 1.8.8.

Таблиця 1.8.8

**Динаміка змін здатності учнів до саморегуляції після
впровадження корекційної програми
(2019-2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Компоненти саморегуляції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після корекційної програми (%)
	1 зріз	2 зріз	
Здатність до гальмування агресивних проявів			
Високий	-	-	-
Середній	-	13 (65%)	+13 (65%)
Низький	18 (90%)	5 (25%)	-13 (65%)
Здатність до переключення агресивності на діяльність			
Високий	-	-	-
Середній	-	8 (40%)	+8 (40%)
Низький	16 (80%)	8(40%)	-8(40%)
Здатність протистояти агресії інших			
Високий	-	-	-
Середній	-	7 (35%)	+7 (35%)
Низький	15 (75%)	8(40%)	-8(40%)
Загальна саморегуляція			
Високий	-	-	-
Середній	-	15 (75%)	+15 (75%)
Низький	20 (100%)	5 (25%)	-15 (75%)
Наполегливість			
Високий	-	-	-
Середній	-	12 (60%)	+12 (60%)
Низький	20 (100%)	8(40%)	-12(60%)
Самовладнання			
Високий	-	-	-
Середній	-	12 (60%)	+12 (60%)
Низький	20 (100%)	8(40%)	-12(60%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення корекційної програми (табл. 1.8.8) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву здатності до гальмування агресивних проявів, загальної саморегуляції на 75%; здатності до переключення агресивності на діяльність на 40%, наполегливості, самовладання на 60%; здатності протистояти агресії інших на 35%;

б) зменшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву здатності до гальмування агресивних проявів на 65%; здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших на 40%; самовладання, наполегливості на 60%. загальної саморегуляції на 75%.

Таким чином, унаслідок впровадженої корекційної програми відбулися статистично значущі зміни у показниках: схильності учнів старших класів до девіантної поведінки, схильності учнів старших класів до залежної поведінки, наявності акцентуйованих та негативних рис характеру, соціальної дезадаптації, вольової саморегуляції. Експериментальний аналіз даних отриманих після впровадження корекційної програми показав, що розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності протистояти агресії інших, здатності до переключення агресивності на діяльність сприяло зниженню рівня прояву девіантної поведінки учнів старших класів; наявності у них акцентуйованих та негативних рис характеру (табл. 1.8.2-1.8.8). В процесі проведення корекційної програми в учнів які попали у групу ризику відбулися такі зміни:

а) помітне зниження високих показників схильності учнів старших класів до девіантної поведінки, схильності до подолання норм і правил; до делінквентної поведінки; до агресії і насильства; до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; до адиктивної поведінки;

б) зниження наявності акцентуйованих рис характеру;

в) зниження соціальної дезадаптації;

г) помітне зниження високих показників прояву негативних рис характеру;

д) зростання високих і середніх показників здатності учнів до гальмування агресивних проявів, здатності протистояти агресії інших, здатності до переключення агресивності на діяльність саморегуляції, наполегливості.

Все це свідчить про доцільність використання обраної корекційної програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці».

Практичні рекомендації і поради психологам щодо корекції девіантної поведінки в підлітковому віці

Після апробації тренінгу «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» було обґрунтовано методичні рекомендації, які необхідно дотримуватись психологам, педагогам, старшокласникам, батькам.

З метою корекції та профілактики девіантної поведінки батькам доцільно:

– звертати увагу на особливості підліткового віку, уникати різких зауважень та некоректних висловлювань щодо поведінки та зовнішнього виду підлітка;

– сприймати підлітка таким, який він є;

– критикувати вчинки, а не особистість;

– не критикувати підлітка у присутності однолітків та інших людей;

– намагатись бачити у підлітка не лише недоліки, а й його переваги;

– хвалити підлітка за вчинки, дії;

– підтримувати підлітка у переживанні невдач;

– проявляти любов та повагу;

– надавати підлітку можливість робити власний вибір, що дозволить йому відчувати й нести власну відповідальність за зроблений вибір;

– пам'ятати, що саме від вас залежить якою сформується особистість підлітка, адже саме в підлітковому віці виникають питання «Яким бути?», «Ким бути?»;

– адекватно ставитись до інтелектуальних можливостей підлітка (не завищуйте вимоги до навчання), адже саме в підлітковому віці відбувається «гормональна буря», через яку знижується продуктивність пізнавальних процесів.

Прийміть те, що підліток – це вже не дитина, але ще й не дорослий, тому він потребує вашої турботи, підтримки, розуміння!

Рекомендації педагогам, щодо корекції девіантної поведінки у підлітковому віці:

– потрібно зайняти непримириму позицію і висувати категоричні вимоги, вводити активне примусове виконання їх у випадку, коли справа стосується найважливіших суспільних правил поведінки або законів. Підлітку вказують на рамки дозволеного, вихід за межі яких не тільки засуджується, але й карається.

– необхідно усувати не наслідки, а причину девіантної поведінки. Усунення причин девіантної поведінки – це реальна основа для формування психічно здорової особистості.

– проводьте систематичний нагляд за відхиленнями в поведінці підлітків з обов'язковим і своєчасним реагуванням на ситуації, що виникають. Інколи він може «не помітити» вчинка, якщо останній носить суто випадковий характер.

– необхідно, щоб дії педагога відповідали вчинку підлітка. Покарання повинні бути вчасними, відчутними, різноманітними. Неприємні переживання, пов'язані з покаранням, вагоміші, ніж задоволення, одержане після здійснення поганого вчинку. Покарання не повинно ображати й принижувати підлітка, носити характер знущання або жорстокості.

– необхідно, щоб заохочення не сприймалось підлітками як обов'язкове за будь-який їхній хороший вчинок. Нагороди не повинні бути спрямовані на виховання у підлітка завищеної самооцінки. Задоволення, отримане дитиною від хорошого вчинку, і пам'ять про нього можуть переживатися дітьми сильніше, ніж заохочення до нього.

– не слід погрожувати мірама, які завідомо неможливо виконати. Загроза покаранням повинна бути реальною. Педагоги часто і легко погрожують підлітку, який скоїв злочин, але не виконують свої погрози, що формує недовіру підлітка та небажання прислухатися до його слів.

З метою корекції та профілактики девіантної поведінки старшокласникам доцільно:

– сфокусоватись на ситуації і здійснити конкретні активні дії для подолання стресу;

– сфокусоватись на управлінні своєю поведінкою; підтримувати емоційну рівновагу. Таким чином досягається контроль над ситуацією та розвивається стресостійкість;

– розвинути стратегію «Зміна способу бачення проблеми»;

– переоцінити проблему. Позитивна переоцінка ситуації сприяє урівноваженості, змінює негативне мислення на позитивне;

– працювати над проблемою, зберігаючи оптимізм та зв'язок з іншими;

– зважити чи обрана стратегія є «ефективною»;

– розвивати у себе «стресостійкість». Стресостійкість попереджає формування девіантної поведінки та сприяє кращій адаптації до будь якої ситуації;

– розвивати у себе внутрішнє переконання про власну здатність долати труднощі. Уміння вирішувати проблеми, підвищує самооцінку у підлітка;

– жити з позитивним відношенням, ставленням до життя, тобто з відчуттями упевненості, активності, оптимізму. Допомогти вам в цьому можуть самі різні прийоми: самопереконання, самонавіювання, самозаохочення, самоаналіз, самозобов'язання. Можна посміхнутися і сказати собі твердження, яке викличе у вас відчуття упевненості, наприклад: «Я можу!», «Я можу добитися того, чого хочу!», «Я переможець!», «Мое життя належить мені!», «Мені подобається світ і люди навколо!» – будь-яку формулу, яку ви знайдете для себе самі і яка найбільшою мірою допоможе вам зберегти віру в себе;

– використовувати прийоми формування впевненої поведінки, а саме: пригадайте ситуацію, коли ви відчували себе упевнено, і відчуйте енергію цього стану у тілі. Зберігайте відчуття упевненості якомога довше. Хай це спочатку буде лише короткими епізодами протягом дня, головне, щоб ви зрозуміли і відчули цей стан.

– розвивати у себе стратегію «Звернення до інших» в проблемних ситуаціях. Це дасть можливість отримати підтримку та допомогу;

– не забувати про доступність будь-якої допомоги з боку батьків, педагогів, психолога;

– уникати стресових думок або ситуацій на поведінковому і когнітивному рівні. Негативні думки сприяють виникненню серйозних проблем в поведінці, а також тривожності і депресії.

Психологу з метою корекції девіантної поведінки у підлітків доцільно:

а) ознайомити старшокласників з такими поняттями як «девіантна поведінка», «залежність», «акцентуація характеру»;

б) провести популяризаторські лекції про вплив девіантної поведінки на успішність діяльності підлітків та на створення міжособистісних стосунків. Адже, саме через усвідомлення причин девіантної поведінки та їх подолання створюються реальні умови для подальшої успішної діяльності та гармонізації міжособистісних стосунків;

в) показати підліткам зміни, які відбуваються в їх фізичному і емоційному розвитку, коли вони вживають наркотичні чи алкогольні речовини;

г) розповісти, про те як залежність призводить до емоційної нестриманості, наявності ролевих конфліктів, виникнення внутрішнього конфлікту; неврівноваженості думок і почуттів, кризи своєї ідентичності, до нестійкості соціальних цінностей; до амбівалентності поведінки (її коливання від одної крайності до іншої). Чим краще буде проінформований підліток, тим легше йому буде зробити свою поведінку більш адекватною;

д) розвивати позитивні риси характеру, які допомагають долати труднощі.

Психокорекційні рекомендації і поради психологам, педагогам в роботі з «акцентуованими» підлітками

Підліток з нестійкою акцентуацією характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни. Підліток підкорюватиметься вимогам порядку вже за рахунок того, що йому притаманна навіюваність, наслідування того, як поведуться однолітки, що його оточують. Таким чином, у сприятливому мікросередовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери, а норми поведінки не суперечать соціально схвалюваним нормам, підліток з нестійкою акцентуацією буде мало чим відрізнятися від оточуючих. За умов контролю з боку батьків він може добре навчатися та адекватно поводитися. Під час психокорекційної роботи бажано проводити індивідуальні бесіди та тренінги, спрямовані на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення лідерства. Цьому дуже сприяють заняття атлетизмом, єдиноборствами. Задачею психолога є заспокоїти підлітка, переконати його в тому, що він зможе керувати собою і що цього можна навчитися.

Необхідно формувати якийсь індивідуальний механізм, який перериває спалах роздратування та злості: зосередження на реальних зорових враженнях, відчуття напружень у тілі, зміна пози, внутрішнє промовляння заспокійливої фрази тощо. Підлітку треба підказати прийоми, за допомогою яких він зуміє відслідкувати в собі момент зародження афективного спалаху та спробувати переключити увагу на інші почуття чи об'єкти, не даючи можливості своєму роздратуванню блокувати мислення. Треба також, навчити збудливого підлітка соціально схвалюваним засобам розрядки агресивного стану. Наприклад, відчувши в собі зростаюче роздратування, не «зривати злість» на оточуючих, а розрядитися шляхом рухової активності: бокс, біг, вибивання пилу з килима, забивання цвяхів тощо.

Гіпертимний підліток, навпаки, не витримає чіткої регламентації поведінки та постійного контролю. Таких підлітків слід заохочувати до діяльності, яка потребує кмітливості, рішучості, наполегливості. Це можуть бути, наприклад, організація дискотек або інших шкільних вечорів, туристських походів, спортивних змагань, різноманітних заходів, де потрібно проявити активність, уміння швидко орієнтуватися, де можна задовольнити прагнення до лідерства, новаторств. Складніше знайти шляхи корекції поведінки підлітків з експлозивним (збуджуваним) типом акцентуації характеру. Тут основна умова – індивідуалізація свідомості, її інтелектуалізація. Тільки розвиток духовності такого підлітка, особистісна зрілість, прищеплення йому стійких моральних переконань можуть спонукати його до самовиховання. Підліток повинен, перш за все, зрозуміти особливості свого характеру і сам поставити перед собою мету навчитися контролювати свої спалахи гніву.

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. Істероїдні підлітки повністю можуть задовольнити свою потребу бути в центрі уваги, беручи участь у художній самодіяльності, виступах молодіжних естрадних ансамблів, виконуючи обов'язки

диск-жокея в школі, на дискотеках, екскурсовода в шкільному музеї тощо.

Суть психокорекційної роботи з підлітками групи ризику, яким властиві патохарактерологічні відхилення, полягає в тому, щоб надати можливість кожному з них пережити під час гри патогенну для його характеру ситуацію та знайти шляхи виходу з неї. З цією метою застосовується метод психодрами. Підліток за допомогою особливих психологічних прийомів потрапляє в ситуації, що є важкими для нього та загрожують небезпекою «зриву». Розігрування такої ситуації надає можливість нібито «знеболити» психотравмуючі моменти, пережити психологічні конфлікти й відреагувати на них, досягти розуміння своїх внутрішніх проблем і засобів їхнього розв'язання.

На кожного підлітка «групи ризику» ведуть щоденник спостережень, записи в якому роблять протягом усього перебування дитини на обліку, дані спостережень постійно фіксують (як під час навчально-виховного процесу, так і в позакласний час – спілкування з однолітками, на перервах тощо). На першій сторінці слід подати обов'язкову інформацію про дитину: дату народження, структуру сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, рід занять батьків; їхній культурний і освітній рівень, типологічні та характерологічні особливості дитини; сферу інтересів. Формуючи особистість підлітка, психолог повинний спиратися на прагнення підлітка активно брати участь у житті колективу. Щоденник доцільно поділити на три частини, кожна з яких відводять для записів певного змісту і спрямування.

Перша частина: фіксується ставлення учня до діяльності (яким видам діяльності віддає перевагу; які не дуже вдаються підлітку; які зовсім не виходять; провідні мотиви діяльності; на що в діяльності орієнтується; чи завжди доводить розпочате до кінця; як ставиться до труднощів – мобілізується на їх подолання, звертається по допомогу, губиться, нервує, залишає роботу незакінченою; як реагує на успіх (неуспіх) своєї діяльності – спокійно, індиферентно, бурхливо; чи здатний без спонукання ззовні, без нагадувань перевірити те, що зробив, внести корективи, покращити зроблене, виправити помилки; як оцінює результати праці (свої та інших) – об'єктивно, завищено, занижено тощо.

Друга частина: фіксується ставлення учня до інших людей

(як ставиться до дорослих – рідних, учителів, знайомих, чужих, як ставиться до однолітків: друзів, лідерів, неприємних людей; як ставиться до осіб своєї та протилежної статі; підліток частіше буває лідером чи підкоряється; якому виду спілкування віддає перевагу діловому чи особистісному; якими засобами спілкування користується частіше – словами, мімікою, жестами; яке коло товаришів – широке, певне, вузьке; як поводить під час суперечки – відстоює справедливість, наполягає на своєму, ухиляється від суперечки, приймає точку зору більшості тощо);

Третя частина: фіксується ставлення учня до самого себе (що знає учень про себе; яким себе вважає; чи може виділити свої достоїнства (вади), чи почувається впевнено; чи розвинене в нього почуття власної гідності; чи розвинене почуття сорому, чого саме соромиться учень; чи розвинене почуття провини; чи високим є рівень домагань; як усвідомлює свою статеву роль; чи розвинене почуття совісті; як усвідомлює себе в часі (минулому, теперішньому, майбутньому); як ставиться до своїх прав і обов'язків, наскільки розвинене почуття відповідальності та обов'язку; як ставиться до своєї зовнішності, будови тіла, здібностей, властивостей.

З метою запобігання виникнення і закріплення негативних рис характеру під час навчально-виховного процесу психологу необхідно розробити просвітницькі та профілактичні заходи за такими напрямками:

а) індивідуальна психогігієна з елементами самопізнання. З цією метою заходи направлені на усвідомлення «Я» концепції, встановлення причин виникнення негативних рис характеру, відтворення і осмислення того, що робимо;

б) психоекологія життєвого простору. Такі заходи направлені на віру в себе, краще майбутнє, упевненість у своїх силах і можливостях, довіру до себе, на розвиток емоційної стабільності, інтерперсональну довіру. Такі заходи є творчим процесом у якому психолог сам обирає все те, що є необхідним у досягненні поставленої мети. У цьому напрямку заходи повинні бути направлені на згуртованість учнівського колективу, на розвиток самостійності та соціальної зрілості учнів, на формування соціально-професійної компетентності, на розвиток почуття

власної гідності та таких рис характеру як відповідальність, дисциплінованість, наполегливість, принциповість, самостійність.

Під час проведення виховної години педагогам доцільно:

а) проводити цілеспрямовану та безперервну індивідуально-виховну роботу з формування в учнів стійкої мотивації, щодо розвитку здатності до гальмування агресивних проявів, здатності протистояти агресії інших, здатності до переключення агресивності на діяльність;

б) виховувати позитивні риси характеру у старшокласників, а саме: цілеспрямованість, врівноваженість, дисциплінованість, довіру до людей, відповідальність, доброзичливість, стриманість, милосердя;

в) заохочувати учнів старших класів до відвідування психолога, проходження корекційних тренінгових програм, до саморегуляції;

г) розвивати в учня самокритику та рефлексію почуттів і діяльності;

д) сприяти виявленню різноманітних сторін учня, що допоможе йому у самоусвідомленні;

е) розвивати в учнів навички самостійності, які допоможуть йому долати важкі життєві ситуації, виявляти активність у розвитку необхідних рис характеру;

ж) використовувати навчально-рефлексивний діалог як психолого-педагогічний засіб для розвитку позитивних рис характеру, а саме: врівноваженості, дисциплінованості, доброзичливості, відповідальності, стриманості, милосердя та ін.

Отже, програма і методика формувального експерименту направлена на корекцію в учнів старших класів проявів девіантної поведінки, а саме: а) схильності до подолання норм і правил; до делінквентної поведінки; до агресії і насильства; до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки; до адиктивної поведінки; б) негативних та акцентуйованих рис характеру; в) розвиток здатності до гальмування агресивних проявів, здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладнання, саморегуляції, наполегливості. В рамках даної програми використовується групова (у вигляді соціально-психологічного тренінгу) форма

роботи. Засобом реалізації даної програми є тренінгова програма «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці».

Тренінгова програма «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» розрахована на 15 годин і включає в себе 10 тренінгових занять. Тренінг проводився протягом двох місяців, два рази на тиждень. Тривалість одного тренінгового заняття – дві академічні години. Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження.

Аналіз результатів формувального експерименту з корекції девіантної поведінки в підлітковому віці показав, що після проведення програми «Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці» відбулися такі зміни:

а) зниження високого рівня схильності до подолання норм і правил на 35%; схильності до делінквентної поведінки на 35%; схильності до адитивної поведінки на 30%; схильності до агресії і насильства 25%; схильності до самопошкоджуючої та саморуйнівної поведінки на 25%;

б) зниження високого рівня схильності до алкоголізму на 25%; схильності до залежності від комп'юторних ігор на 25%; схильності до спортивного та музикального фанатизму на 20%; схильності до наркозалежності на 10 %;

в) зниження високого рівня прояву емоційного дискомфорту, дезадаптованості на 30 %; неприйняття інших на 35 %; прагнення до домінування, неприйняття себе на 40 %; ескапізму на 45 %; екстернальності на 75 %;

г) зниження наявності акцентуєваних рис характеру, а саме: шизоїдних, епілептоїдних, істероїдних, нестійких, сенситивних, антеро-невротичних, конформних;

д) помітне зниження високих показників прояву негативних рис характеру, а саме: негативізму, ворожості на 35 %; жорстокості, агресивності щодо інших, безвідповідальності на 30 %; конфліктності на 40%; емоційної нестриманості на 70 %;

ж) зниження низького рівня прояву здатності до гальмування агресивних проявів, загальної саморегуляції на 75 %; здатності до переключення агресивності на діяльність, здатності протистояти агресії інших, самовладання, наполегливості на 40 %;

з) збільшення кількості учнів з середнім рівнем прояву здатності до гальмування агресивних проявів, загальної саморегуляції на 75 %; здатності до переключення агресивності на діяльність, наполегливості на 35%; здатності протистояти агресії інших, самовладання на 60 %;

і) збільшення кількості учнів з низьким рівнем прояву таких негативних рис характеру як: негативізм, жорстокість, агресивність щодо інших, ворожість на 10 %; безвідповідальність на 5 %; конфліктність на 15 %.

Розроблено рекомендації для батьків, підлітків, психологів та вчителів щодо корекції девіантної поведінки в підлітковому віці. З метою корекції та профілактики девіантної поведінки батькам доцільно: а) сприймати підлітка таким, який він є; б) критикувати вчинки, а не особистість; в) намагатись бачити у підлітка не лише недоліки, а й його переваги; г) підтримувати підлітка у переживанні невдач; д) проявляти любов та повагу; е) надавати підлітку можливість робити власний вибір, що дозволить йому відчувати й нести власну відповідальність за зроблений вибір; ж) звертати увагу на особливості підліткового віку, уникати різких зауважень та некоректних висловлювань щодо поведінки та зовнішнього виду підлітка; з) не критикувати підлітка у присутності однолітків та інших людей; і) хвалити підлітка. З метою корекції та профілактики девіантної поведінки учням старших класів доцільно: а) розвивати у себе внутрішнє переконання про власну здатність долати труднощі; б) розвивати у себе «стресостійкість» та емоційну рівновагу; в) розвинути здатність до гальмування агресивних проявів, здатність до переключення агресивності на діяльність, здатність протистояти агресії інших; г) саморегуляцію, наполегливість, самовладання; д) розвивати вміння вирішувати проблеми, зберігаючи оптимізм, соціальний зв'язок з іншими.

Психологу з метою корекції та профілактики девіантної поведінки доцільно: а) ознайомити старшокласників з такими поняттями як «девіантна поведінка», «негативні риси характеру», «акцентуація характеру»; б) провести популяризаторські лекції про вплив психоактивних речовин на стан здоров'я учнів, на міжособистісні стосунки, на успішність навчальної діяльності; в) розвивати позитивні риси характеру, такі як доброзичливість,

врівноваженість, милосердя, відповідальність, дисциплінованість тощо. Під час проведення виховної години педагогам доцільно:

- а) усувати не наслідки, а причину девіантної поведінки;
- б) проводити цілеспрямовану індивідуально-виховну роботу з корекції та профілактики девіантної поведінки в учнів старших класів;
- в) виховувати позитивні риси характеру;
- г) заохочувати старшокласників до наполегливості, саморегуляції, самовладнання;
- д) використовувати навчально-рефлексивний діалог як психолого-педагогічний засіб розвитку позитивних рис характеру.

Література:

1. Григор'єв А. Проблема взаємин у родині, де є діти з аномаліями розвитку. *Дефектологія*. 2004. №1. С. 48-54.
2. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій. МАУП, 2006. 88 с.
3. Збірник коректувальних програм з профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів / укладач : Сиско Н. М. Хмельницький : НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області, 2014. 473 с. URL : <https://cutt.ly/iCVIGl7>
4. Квітковська Н. В. Психологія девіантної поведінки учнів (умови, причини, особливості виховання, проблемні родини, профілактика та корекція) : навч.-метод. посібник. Миколаїв. 2010. 240 с.
5. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація : навч. посібник для соц. п-ів та практичних пс-ів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. Суми : Університетська книга, 2009. 346 с.
6. Караман О. Л. Моделювання реабілітаційної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, в умовах реабілітаційного центру. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 72-88.
7. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки / за ред. Б.В. Михайлова, С.І. Табачнікова, О.К. Напрєнка, В.В. Домбровської. *Новости харьковской психиатрии*. Харків. 2003. 244 с.
8. Немченко С. Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2008. 262 с.
9. Психокоректувальні техніки як засіб формування адекватного образу-Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями : метод. матеріали / уклад. Н. М. Апетик та ін. Чернівці : Рута, 2012. 48 с.

1.9 Корекція психопатичних рис характеру у підлітковому віці

Л. В. Левицька, І. І. Нестерова

На теперішній час переважна більшість людей з психопатичними рисами характеру залишається поза увагою психіатрів, тому виявити дійсність розповсюдженості психопатій, серед населення, дуже складно. Під психопатичними розладами особистості розуміють стійкі аномалії особи, що характеризуються дисгармонією емоційно-вольової сфери та своєрідним, переважно афективним мисленням. Психопатичні розлади, по суті, не є нервово-психічним захворюванням, а є аномальним особистісним станом. Слід зазначити, що психопатичні риси характеру проявляються в дитинстві або юності і без значних змін зберігаються протягом усього життя. Вони охоплюють всю особу, визначають її структуру і, звичайно, перешкоджають повноцінному пристосуванню особи до навколишнього середовища, ускладнюють її адаптацію.

Сформованість психопатичних рис характеру є наслідком патологічного формування особистості з вираженими розладами поведінки і соціальної адаптації, особливий вид дисгармонійного розвитку. Особи з психопатичними рисами характеру бачать біля себе не людей, а тільки об'єкти для досягнення своєї мети; вони вважають себе носіями абсолютної істини і контролерами. Також, слід зазначити, що особа з психопатичними рисами характеру грає на публіку, всі її емоції при цьому несправжні, а удавані. За клінічними особливостями, з урахуванням найвиразніших аномальних рис характеру, виокремлюють кілька варіантів психопатій: збудливого типу, істеричного типу, паранояльного типу, гальмівні, шизоїдного типу, нестійкі.

Психологічні дослідження психопатичних рис характеру відображено у працях: П. Ганнушкін, І. Наказна, Р. Сухарева, Ю. Шемшученко (дослідження психопатій); А. Личко, К. Леонгард (дослідження акцентуацій характеру); І. Лазурський, О. Шпранглер, А. Штерн, Е. Фромм, К. Юнг (дослідження різних типів характерів); Б. Ананьєв, А. Ковальов, Н. Левітов, В. Мясіщев, Б. Теплов (дослідження структури характеру).

Крім того, слід зазначити, що досить актуальним, на теперішній час, є корекція психопатичних рис характеру у підлітковому віці. Таким чином, вивчення сутності психопатій у підлітковому віці, їх природи й особливостей проявів є надзвичайно актуальним та практично значущим, оскільки сприяє розвитку системи профілактичних заходів, своєчасної діагностики та ефективної корекції психопатичних рис характеру.

З метою розробки програми корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці було проведено аналіз емпіричного дослідження психопатичних рис характеру. За результатами констатувального експерименту група ризику формувалася за такими показниками: середній рівень розвитку психопатичних рис характеру; високий рівень розвитку негативних рис характеру (образливості, підозрливості, тривожності, ворожості, жорстокості, невпевненості у собі, замкнутості, агресивності, егоцентризму, боязливості, емоційної нестриманості), високий рівень копінг-стратегій, орієнтованих на емоції, на уникнення, на соціальне відволікання; низький рівень копінг-стратегії орієнтованої на вирішення проблемних задач; низький рівень розвитку саморегуляції; наявність внутрішньо особистісних конфліктів та акцентуєваних рис характеру, які представлені у другому розділі. Отже, до особливої групи ризику увійшли 20 учнів у яких виявлено:

а) високий рівень розвитку таких рис характеру як: невпевненість у собі 20 (40%), жорстокість 10 (20%), агресивність, ворожість, емоційна нестриманість 8 (16%), образливість, егоцентризм, підозрливість, тривожність, замкнутість, боязливість 7 (14 %);

б) середній рівень розвитку таких психопатичних рис характеру поведінки як: іпохондрія, депресія, психоастенія, шизоїдність 35 (70%), паранояльність, гіпоманія 34 (68%), психопатія 33 (66%);

в) внутрішньо особистісні конфлікти, а саме: 3 (15 %) учнів з авторитарним типом; 3 (15%) учнів з залежним типом; 3 (15%) учнів з покорним типом; 3 (15%) учнів з агресивним типом; 2 (10%) учнів з доброзичливим типом; 2 (10%) учнів з підозрливим типом; 2 (10%) учнів з альтруїстичним типом;

г) акцентуйовані риси характеру, а саме 3 (15%) учнів з шизоїдними рисами характеру; 4 (20%) учнів з істероїдними рисами характеру; 3 (15%) учнів з епілептоїдними рисами характеру; 3 (15%) учнів з нестійкими рисами характеру; 2 (10%) учнів з конформними рисами характеру;

д) високий рівень розвитку копінг стратегії, орієнтованої на емоції (що проявляється у: внутрішній та зовнішній агресивності; у фіксації на переживанні своєї безпорадності, неможливості справитися з ситуацією; у зосередженні на власних недоліках; у роздратуванні або апатії; у переживанні непосильної нервової напруги, емоційного шоку (10 осіб (50%));

е) високий рівень розвитку копінг стратегії, орієнтованої на уникнення (що проявляється у: намаганні отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації; у намаганні побути наодинці, віддалитися від ситуації, що турбує або навпаки – постійно перебувати серед людей (10 осіб (50%));

ж) високий рівень розвитку копінг стратегії, орієнтованої на соціальне відволікання (що реалізується в прагненні виговоритися, поділитися своїми переживаннями з близькими людьми (10 осіб (50%));

з) низький рівень розвитку копінг стратегії орієнтованої на вирішення задач (що проявляється у важкості: робити попередній аналіз проблеми; фокусуватися на проблемі і шукати можливі способи її вирішення; розподіляти свій час; робити вибір особистих пріоритетів; звертатись до власного досвіду вирішення аналогічних проблем; орієнтуватись на вирішенні проблеми; практично реалізовувати свої плани 20 осіб (100%);

і) низький рівень розвитку загальної саморегуляції, самовладання 20 (40%)

Отримані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність відповідної корекції негативних рис характеру в підлітковому віці. Для реалізації поставленої мети необхідно розробити і впровадити спеціальну тренінгову програму формувального експерименту.

З метою корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці було впроваджено корекційну програму. Дана програма виконана в межах загальної мети дослідження

(розробити програму корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці) і проводилася у три етапи:

1. Визначення рівнів прояву психопатичних рис характеру в підлітковому віці.

2. Впровадження корекційної програми щодо Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці.

3. Перевірка ефективності впровадження корекційної програми.

Об'єктом дослідження психопатичні риси характеру, а предметом дослідження – корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці.

Засобом реалізації цієї програми є тренінг «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці». Мета тренінгу: Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці та розвиток саморегуляції, самовладання, копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач. Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження.

Діагностичний етап був завершений індивідуальною співбесідою, яка дозволила остаточно визначити шляхи і напрямки корекційної роботи по подоланню психопатичних рис характеру в підлітковому віці.

Корекційний етап програми передбачає індивідуальну психокорекційну співбесіду та 10 групових тренінгових занять з учнями старших класів, які на діагностичному етапі попали у групу ризику. Тренінгова програма «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці» розрахована на 15 годин і включає в себе 10 тренінгових занять. Тренінг проводився протягом двох місяців, два рази на тиждень. Тривалість одного тренінгового заняття – дві академічні години. Загальна мета даної тренінгової програми реалізується в таких завданнях:

1. Подолання психопатичних рис характеру в учнів старших класів які попали до групи ризику.

2. Подолання внутрішньо особистісних конфліктів в учнів старших класів які попали до групи ризику

3. Подолання акцентуїтованих рис характеру в учнів групи ризику.

4. Подолання негативних рис характеру, а саме: образливості, егоцентризму, підозрливості, емоційної нестриманості, тривожності, замкнутості, боязливості, ворожесті, жорстокості, невпевненості у собі, агресивності в учнів групи ризику.

5. Розвиток саморегуляції, самовладання, копінг стратегії орієнтованої на вирішення задач.

Слід зазначити, що така форма групової роботи як соціально-психологічний тренінг має наступні особливості: висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу й саморозвитку особистості і є доречною в формувальному експерименті [1]. Крім того, тренінг як групова форма психологічної роботи має ряд переваг: груповий досвід протидіє відчуженню, що може бути як форма психологічного захисту при зіткненні з проблемою; допомагає залучити позитивний досвід інших, отримати зворотний зв'язок і підтримку людей із схожою проблемою; учасники можуть ідентифікуватись з іншим, програвати «ролі» іншої людини для кращого розуміння інших і себе, своєї проблеми, своїх можливостей та обмежень; взаємодія в групі створює напругу, яка не виникає в індивідуальній роботі і яка допомагає прояснити психологічні проблеми кожного; група полегшує процеси саморозкриття, самовивчення, самопізнання. Важливою перевагою психологічного тренінгу є також його поліфункціональність. Тренінг виступає також як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток вже існуючих), які керують поведінкою, або як «група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності» (В. Федорчук) [2].

На сьогодні практика введення психологічного тренінгу накопичила багато різних конкретних вправ, прийомів, технік, рольових ігор тощо, які успішно використовуються у груповій роботі. У ході тренінгу використовувались:

а) техніки самопізнання (аналіз власної поведінки та психічних станів, зворотній зв'язок власного психічного стану в процесі групової взаємодії, рефлексія);

б) методичні прийоми (групова дискусія, навчально-рефлексивний діалог, рольова гра, аналіз конкретних ситуацій,

елементи когнітивної психології, релаксаційні методи, психогімнастичні вправи.

Групова дискусія виступає як спосіб організації спілкування учасників групи і є колективним обговоренням певної проблеми, кінцевою метою якого є досягнення єдиної думки [3]. Діалоги спрямовувались на розвиток обізнаності учнів щодо подолання негативних емоційних станів, невротичних розладів, різних способів розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Враховуючи те, що в процесі ігрової діяльності людина набагато швидше засвоює різні види поведінки, вчинки, уміння і навички, пропонується використовувати рольову гру. В основі цього методу лежить «програвання ролей», що дозволяє побачити члена групи не просто в процесі міжособистісної взаємодії в групі, а в процесі виконання певної соціальної ролі. Найчастіше використовуються ситуаційні ігри, які були направлені на розв'язання складних життєвих ситуацій. У тренінгу також використовуються методи, соціальної перцепції. За допомогою спеціально розроблених вправ учасники одержують вербальну й невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки є точним їхнє власне самосприйняття. Данні вправи допомагають подивитися на себе зі сторони, побачити власні способи реагування, змінити своє ставлення до проблеми. В. Полтавець вказує на те, що великого значення у подоланні агресивних розладів має використання елементів когнітивної психології. З цією метою було використано метод аналізу конкретних ситуацій. Значущість цього методу полягає в тому, що він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються.

Перше заняття було спрямовано на знайомство учасників тренінгу з правилами роботи в групі. Велику увагу приділялось створенню атмосфери психологічної безпеки, довіри, відкритості. З цією метою використовувались різні вправи на знайомство та «розігрівання», формування групової згуртованості, довіри запропоновані в посібниках [3]. В кінці заняття було проведено зворотний зв'язок, під час якого відбулося рефлексивне осмислення, прийняття нового досвіду, обмін враженнями, висловлювання побажань та зауважень щодо групової роботи.

Друге заняття було направлено на знайомство учнів з програмою «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці». На початку заняття учням було запропоновано навчально-рефлексивний діалог «Які способи розв'язання проблемних життєвих ситуацій ви використовуєте у своєму житті?». Після обговорення тренер прочитав лекцію щодо різних способів розв'язання проблемних життєвих ситуацій та ознайомив учнів з різними методами саморегуляції. На завершальному етапі цього практичного заняття тренер запропонував вправу «Позитивне ставлення до конфліктної ситуації», яка допомагає знайти позитивні сторони у конфліктних ситуаціях.

Третє, четверте, п'яте, шосте практичне заняття було спрямовано на подолання акцентуйованих рис характеру та внутрішньо особистісних конфліктів учнів. З цією метою учням було запропоновано методику «Перетворення, яка допомагає учасникам тренінгу розвивати позитивні риси характеру та здійснити допомогу іншим у конкретизації напрямків перетворення. До складу методики входять п'ять послідовних етапів. Мотиваційна частина – призначається для активізації бажання учнів гармонізувати свій внутрішній світ, сприяє усвідомленню масштабності й важливості процесу самоперетворення.

1-й етап – використовується як психологічний настрій на подальшу діяльність, допомагає врівноваженню «ціннісної шкали» між акцентуйованими рисами характеру та позитивними якостями.

2-й етап – визначення необхідних позитивних особистісних рис характеру. Визначення необхідних позитивних рис характеру конкретизує напрямки розвитку учня, знешкоджує внутрішні протиріччя у взаєминах.

3-й етап – погодження результатів та їх фіксація у підсумковій анкеті – дає можливість досягти згоди між учасниками щодо визначених рис.

4-й етап – моделювання ситуації виявлення необхідної риси – сприяє рефлексії необхідної риси та способів її виявлення в поведінці.

5-й етап – оцінювання досягнення необхідної риси – надає процесу перетворення системності та безперервності, допомагає

учням відстежувати динаміку змін, об'єднує усіх учасників через спільну взаємодопомогу.

По завершенню проведення методики «Перетворення» учасники тренінгу обговорювали ті зміни, які сталися у них особисто, ділилися отриманим досвідом. Також для того, щоб допомогти учасникам експерименту подолати внутрішньо особистісні конфлікти було здійснено спеціальний аналіз порівняння «Я-реального» та «Я-ідеального» за методикою «Дослідження міжособистісних відношень» Лірі, після чого кожний учасник отримав індивідуальну консультацію.

Сьоме практичне заняття було направлено на розвиток копінг-стратегії, орієнтованої на вирішення проблемних задач. З цією метою учням було запропоновано вправу «Складні життєві ситуації», яка передбачає мобілізацію власних ресурсів учнів та знаходження ефективних способів взаємодії з соціальним оточенням. Потім учням була запропонована вправа «Якір ресурсу», яка дозволяє учням бути більш впевненими та мобілізувати власні сили у важкій момент життя.

Восьме, дев'яте, десяте практичне заняття було спрямовано на подолання негативних рис характеру в учнів старших класів. Задля цього було впроваджено такі вправи: «Слова гніву», «Невербальні прояви гніву», «Причини гніву», «Конструктивний гнів», «Позитивне ставлення до конфліктної ситуації», «Господар бажань». Данні вправи направлені на зниження таких рис характеру як тривожність, агресивність, боязливість» [3].

Тренінгові заняття вибудовані за такою структурою: вступне слово ведучого, рефлексія емоційного стану учнів групи ризику та релаксаційні вправи на зняття емоційної напруги, основна частина – вправи які направлені на подолання психопатичних проявів, негативних рис характеру, внутрішньо особистісних конфліктів, акцентуйованих рис характеру в учнів групи ризику та вправи які направлені на розвиток саморегуляції, самовладання, копінг-стратегії орієнтованої на вирішення проблемних задач.

Також учням, які потрапили до групи ризику було запропоновано релаксаційні вправи, які допомагають зняти емоційну напругу та вправи на активізацію. Рефлексія не повинна бути затягнута у часі й продовжується не більше 10-15 хвилин. Основна частина триває (залежно від складності питання яке

обговорюється) в межах 30 – 40 хвилин. Наприкінці кожного заняття проводиться зворотний зв'язок за результатами зробленого, відбувалось рефлексивне осмислення і прийняття нового досвіду, обмін враженнями, висловлювались побажання та зауваження, щодо групової роботи. Після цього учасникам тренінгу з метою закріплення одержаних знань, умінь і навичок було запропоновано домашнє завдання. Такі завдання забезпечували неперервність роботи над собою поза часом тренінгових занять, сприяли розвитку копінг-стратегії орієнтованої на розв'язання проблемних задач. Крім того, домашні завдання допомагали учням старших класів долати психопатичні прояви поведінки, внутрішньо особистісні конфлікти, негативні та акцентуйовані риси характеру (Додаток 9).

Контрольний етап програми передбачає заключну діагностику в учнів які потрапили до групи ризику: а) рівня розвитку психопатичних рис характеру поведінки; б) наявності внутрішньо особистісних конфліктів; в) наявності акцентуйованих рис характеру; г) рівня розвитку негативних рис характеру таких як: образливості, егоцентризму, підозрливості, емоційної нестриманості, тривожності, замкнутості, боязливості, ворожості, жорстокості, невпевненості у собі, агресивності; д) рівня розвитку саморегуляції, копінг-стратегій (відповідно до констатувального експерименту).

З метою перевірки ефективності програми формувального експерименту, було сформовано групу учнів які потрапили до групи ризику – це 20 учнів у яких було виявлено: а) високі показники розвитку таких рис характеру як: невпевненість у собі, жорстокість, агресивність, ворожість, емоційна нестриманість, образливість, егоцентризм, підозрливість, тривожність, замкнутість, боязливість; б) внутрішньо особистісні конфлікти та акцентуйовані риси характеру; в) низькій рівень розвитку копінг-стратегії орієнтованої на вирішення проблемних задач. У групі ризику після проведення корекційної програми була проведена повторна діагностика:

а) наявності внутрішньо особистісних конфліктів в учнів групи ризику;

б) наявності акцентуйованих рис характеру в учнів групи ризику;

в) рівня розвитку таких рис характеру як: невпевненість у собі, жорстокість, агресивність, ворожість, емоційна нестриманість, образливість, егоцентризм, підозрілість, тривожність, замкнутість, боязливість;

г) рівня розвитку копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач за

д) рівня розвитку саморегуляції за розробленою експериментальною діагностичною програмою.

Перший етап передбачав дослідження рівня психопатичних рис характеру поведінки та рівня розвитку психопатичних рис характеру. Отримані дані, наведено у таблиці 1; де зріз 1 – результати констатувального етапу експерименту, а зріз 2 – результати, які були отримані після проведення формувального експерименту. Розглянемо динаміку змін рівня розвитку психопатичних рис характеру поведінки в учнів старших класів, яка представлена у таблиці 1.9.1:

Таблиця 1.9.1

Динаміка змін після формувального експерименту рівня розвитку психопатичних рис характеру поведінки в учнів старших класів які потрапили у групу ризику (2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Психопатичні прояви поведінки та їх рівень	Рівні розвитку емоційних станів (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Іпохондрія			
Високий	-	-	-
Середній	2 (10%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Депресія			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Істерія			
Високий	-	-	-
Середній	2 (10%)	1 (5%)	-1 (5%)

Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Психопатія			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Паранояльність			
Високий	-	-	-
Середній	2 (10%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)
Психоастенія			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Шизоїдність			
Високий	-	-	-
Середній	3 (15%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Гіпоманія			
Високий	-	-	-
Середній	2 (10%)	1 (5%)	-1 (5%)
Низький	-	1 (5%)	+1 (5%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 1) після проведення формувального експерименту дав можливість зробити наступні висновки: а) збільшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з низьким рівнем розвитку іпохондрії, істерії, паранояльності, гіпоманії на 5% депресії, психопатії, психастенії, шизоїдності на 10%; б) зменшилася кількість учнів старших класів які потрапили у групу ризику з середнім рівнем іпохондрії, істерії, паранояльності, гіпоманії, депресії, психопатії, психастенії, шизоїдності на 5 %.

Розглянемо динаміку змін прояву негативних рис характеру в учнів які потрапили до групи ризику. Зазначимо, що до цієї групи ризику потрапили учні старших класів, які мають високий рівень прояву таких негативних рис характеру як: образливість, підозрілість, тривожність, ворожість, жорстокість, невпевненість у собі, замкнутість, агресивність щодо інших, егоцентризм,

боязливість, емоційна нестриманість. Отримані дані, наведено у таблиці 2; де зріз 1 – результати констатувального етапу експерименту, а зріз 2 – результати, які були отримані після проведення формуального експерименту.

Таблиця 1.9.4

Динаміка змін рівня прояву негативних рис характеру в групі ризику після проведення формуального експерименту (2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Негативні риси характеру та їх рівень	Рівні розвитку емоційних станів (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Образливість			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Підозрілість			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Тривожність			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Ворожість			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Жорстокість			
Високий	10 (50%)	2 (10%)	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Невпевненість у собі			
Високий	20 (100%)	4 (20%)	-16(80%)

Середній	-	12 (60%)	+12 (60%)
Низький	-	4 (20%)	+4 (20%)
Замкнутість			
Високий	7 (35%)	1 (5%)	-6 (30%)
Середній	-	4 (20%)	+4 (20%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Агресивність			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Егоцентризм			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Боязливість			
Високий	7 (35%)	-	-7 (35%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	2 (10%)	+2 (10%)
Емоційна нестриманість			
Високий	8 (40%)	-	-8 (40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження негативних рис характеру таких як: образливість, підозрілість, тривожність, ворожість, жорстокість, невпевненість у собі, замкнутість, агресивність щодо інших, егоцентризм, боязливість, емоційна нестриманість у групі ризику (табл. 2) дав можливість зробити наступні висновки:

а) зменшилася кількість учнів старших класів з високим рівнем прояву таких негативних рис характеру як: образливість, тривожність, егоцентризм, боязливість на 35 %; замкнутість на 30 %; підозрілість, ворожість, жорстокість, невпевненість у собі, агресивність щодо інших, емоційна нестриманість на 40 %;

б) збільшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву таких негативних рис характеру як: образливість,

замкнутість, егоцентризм, боязливість, тривожність на 10%; підозрілість, ворожість, агресивність щодо інших, жорстокість, емоційна нестриманість на 15 %; невпевненість у собі на 20%;

в) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву таких негативних рис характеру як: замкнутість на 20%; образливість, егоцентризм, боязливість, тривожність, підозрілість, ворожість, агресивність щодо інших, жорстокість, емоційна нестриманість на 25 %; невпевненість у собі на 60%.

Наступний етап експериментального дослідження передбачав виявлення динаміки змін внутрішньо особистісних конфліктів та акцентуєваних рис характеру. Розглянемо динаміку змін наявності внутрішньо особистісних конфліктів в учнів старших класів які потрапили у групу ризику.

Слід зазначити, що до цієї групи ризику потрапили учні старших класів, які мають внутрішньо особистісні конфлікти (а саме: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, покорний, залежний, доброзичливий та альтруїстичний тип) та високий рівень прояву негативних рис характеру. Отримані вторинні дані, щодо дослідження внутрішньо особистісних конфліктів в учнів групи ризику після проведення формувального експерименту наведено у таблиці 1.9.3.

Таблиця 1.9.3.

Динаміка змін наявності внутрішньо особистісних конфліктів в учнів старших класів після формувального експерименту (2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Внутрішньо особистісні конфлікти	Наявність внутрішньоособистісних конфліктів (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Авторитарний	3 (15 %)	1 (5%)	- 2 (10%)
Егоїстичний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Агресивний	3 (15%)	-	-3 (15%)
Підозрілий	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Покорний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)

Внутрішньо особистісні конфлікти	Наявність внутрішньоособистісних конфліктів (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Залежний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Доброзичливий	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Альтруїстичний	2 (10%)	-	- 2 (10%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 3) після проведення формувального експерименту дав можливість зробити висновок, що з 20 учнів тільки трьом не вдалось подолати внутрішньо особистісні конфлікти. Пояснити цей факт можна таким чином: цим учням потрібна індивідуальна психотерапія та більш тривалий термін групової роботи. Також слід зазначити, що троє учнів з авторитарним, покорним, залежним типом внутрішньо особистісних конфліктів наслідують їх від батьків (за результатами психодіагностичної співбесіди), саме тому подолати ці внутрішньо особистісні конфлікти зазначеним учням досить важко. Оскільки з 20 учнів (100%) тільки трьом (15%) не вдалось подолати внутрішньо особистісні конфлікти, то можна впевнено говорити про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці».

Розглянемо динаміку змін наявності акцентуйованих рис характеру в учнів старших класів, які потрапили у групу ризику. Слід зазначити, що до цієї групи ризику потрапили учні, які мають акцентуйовані риси характеру, а саме це учні з шизоїдною, епілептоїдною, істероїдною, нестійкою, сенситивною, антено-невротичною, конформною акцентуаціями характеру. Отримані дані, наведено у таблиці 4; де зріз 1 – результати констатувального етапу експерименту, а зріз 2 – результати, які були отримані після проведення формувального експерименту.

Таблиця 1.9.4

**Динаміка змін наявності акцентуованих рис характеру
в учнів старших класів після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Акцентуовані рис характеру	Наявність акцентуованої риси характеру (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Астено- невротичний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Шизоїдний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Сензитивний	2 (10%)	-	- 2 (10%)
Істероїдний	4 (20%)	1 (5%)	- 3 (15%)
Нестійкий	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Епілептоїдний	3 (15%)	1 (5%)	- 2 (10%)
Конформний	2 (10%)	-	- 2 (10%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження (табл. 1.9.4) дав можливість зробити висновок, що з 20 учнів тільки п'ять учнів не подолати акцентуовані риси характеру. Пояснити цей факт можна таким чином: учням, які входять до групи ризику потрібна індивідуальна психотерапія та більш тривалий термін групової роботи. Також, слід зазначити, що троє учнів з шизоїдною, епілептоїдною, нестійкою акцентуаціями характеру наслідують ці риси характеру від батьків (за результатами психодіагностичної співбесіди з учнями та їх батьками), саме тому подолати ці акцентуовані риси характеру зазначеним учням досить важко. Оскільки тільки 5 учнів (25%) не подолати акцентуовані риси характеру з 20 учнів (100%), то можна впевнено говорити про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці».

Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність впровадженої корекційної програми «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці».

Розглянемо за програмою експериментального дослідження динаміку змін прояву саморегуляції та копінг-стратегій, а саме: копіngu орієнтованого на вирішення задач, копіngu орієнтованого на емоції, копіngu орієнтованого на уникнення, копіngu орієнтованого на соціальне відволікання в учнів старших класів які увійшли до групи ризику, яка представлена у таблиці 1.9.5:

Таблиця 1.9.5

Динаміка змін рівня копінг стратегій в учнів групи ризику після формувального експерименту (2020 н. р., вибірка – 20 осіб)

Копінг стратегії та їх рівень розвитку	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Копінг, орієнтований на вирішення задач			
Високий		4 (20%)	+4 (20%)
Середній		12 (60%)	+12 (60%)
Низький	20 (100%)	4 (20%)	-16 (80%)
Копінг, орієнтований на емоції			
Високий	10 (50%)	2 (10%)	-8(40%)
Середній		7 (35%)	+7 (35%)
Низький		1 (5%)	+1 (5%)
Копінг, орієнтований на уникнення			
Високий	10 (50%)	2 (10%)	-8(40%)
Середній	-	5 (25%)	+5 (25%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)
Копінг, орієнтований на соціальне відволікання			
Високий	10 (50%)	1 (5%)	-9(45%)
Середній	-	6 (30%)	+6 (30%)
Низький	-	3 (15%)	+3 (15%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.9.5) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість учнів старших класів з високим рівнем прояву копінг стратегії орієнтованої на вирішення задач на 20%;

б) зменшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач на 80 %;

в) зменшилася кількість учнів старших класів з високим рівнем прояву копінг-стратегії орієнтованої на уникнення на 15%, копінг-стратегії орієнтованої на соціальне відволікання на 15%, копінг-стратегії орієнтованої на емоції на 5%;

г) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач на 60%, копінг-стратегії орієнтованої на емоції на 35%, копінг-стратегії орієнтованої на уникнення на 25%, копінг-стратегії орієнтованої на соціальне відволікання на 30%.

Пояснити той факт, що збільшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву копінг-стратегій орієнтованих на емоції, уникнення, соціальне відволікання можна таким чином: учні краще стали усвідомлювати небезпечність травмуючи ситуації та навчилися використовувати ефективні шляхи її розв'язання. Так наприклад, коли ситуація є небезпечною, то краще її уникнути (якщо не знайшлись шляхи її ефективного розв'язання) або вибрати стратегію соціального відволікання. Все це свідчить про свідомий вибір даної стратегії, яка є ефективною у даний момент.

Крім того, дослідники вказують на те, що учні із стратегією уникнення демонструють менше проблем з поведінкою в школі і, по відгуках вчителів, володіють більшою соціальною компетентністю. Можливо, що уникаючий копінг позитивно пов'язаний з соціальною успішністю у тому випадку, коли стресова ситуація є неконтрольованою і коли уникнення допомагає запобігти розростанню негативної ситуації. Крім того, дослідники припускають, що уникаючий копінг може бути корисний в ситуаціях нетривалого стресу, але у разі тривалих стресових ситуацій уникнення розцінюється як неадаптивна реакція. Отже, отримані результати свідчать про ефективний вплив програми формування експерименту, а саме «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці».

Розглянемо динаміку змін саморегуляції (загальної саморегуляції, наполегливості, самовладнання) учнів старших класів, що представлено у таблиці 1.9.6.

Таблиця 1.9.6

**Динаміка змін рівня саморегуляції учнів групи ризику
після формувального експерименту
(2020 н. р., вибірка – 20 осіб)**

Компоненти вольової саморегуляції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		Динаміка змін після експерименту (%)
	1 зріз	2 зріз	
Загальна саморегуляція			
Високий	-	-	-
Середній	-	15 (75%)	+15 (75%)
Низький	20 (100%)	5 (25%)	-15 (75%)
Наполегливість			
Високий	-	-	-
Середній	-	7 (35%)	+7 (35%)
Низький	15 (75%)	8(40%)	-8(40%)
Самовладнання			
Високий	-	-	-
Середній	-	12 (60%)	+12 (60%)
Низький	20 (100%)	8(40%)	-8(40%)

Змістовний аналіз отриманих результатів дослідження після проведення формувального експерименту (табл. 1.9.6) дав можливість зробити наступні висновки:

а) збільшилася кількість учнів старших класів з середнім рівнем прояву загальної саморегуляції на 75%, самовладнання на 60%, наполегливості на 35%;

б) зменшилася кількість учнів старших класів з низьким рівнем прояву загальної саморегуляції на 75%, самовладнання на 40%, наполегливості на 40%.

Таким чином, унаслідок проведеного формувального експерименту відбулися статистично значущі зміни у показниках: психопатичних рис характеру учнів старших класів, наявності внутрішньо особистісних конфліктів, акцентуйованих рис характеру, негативних рис характеру, саморегуляції, копінг-стратегій орієнтованих: на вирішення задач, на емоції, на уникнення, на соціальне відволікання. Експериментальний аналіз даних отриманих у формувальному експерименті показав, що

розвиток копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач сприяло зниженню рівня прояву психопатичних рис характеру учнів старших класів, наявності у них внутрішньо особистісних конфліктів, акцентуйованих рис характеру, негативних рис характеру (табл. 1.9.1; 1.9.2; 1.9.3; 1.9.4; 1.9.5; 1.9.6). В ході формувального експерименту в учнів які попали у групу ризику відбулися такі зміни:

а) помітне зниження високих показників психопатичних проявів;

б) зниження наявності внутрішньо особистісних конфліктів;

в) зниження наявності акцентуйованих рис характеру;

г) помітне зниження високих показників прояву негативних рис характеру;

д) зростання високих і середніх показників саморегуляції, наполегливості, самовладання та копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач;

е) помітне зниження високих показників копінг-стратегії орієнтованої на емоції, копінг-стратегії орієнтованої на уникнення, копінг-стратегії орієнтованої на соціальне відволікання.

Все це свідчить про доцільність використання обраної корекційної програми та методики формувального експерименту. Слід також відмітити, що окрім покращення у досліджуваних вищезазначених показників в учасників тренінгу спостерігаються й інші позитивні зміни. Учні стали більш реалістично оцінювати різноманітні життєві ситуації та контролювати свою поведінку, позитивно ставитись до своїх відторгнених частин, розширили свої суб'єктивні уявлення про себе, оволоділи навичками самоусвідомлення власних позитивних якостей; навичками саморегуляції та мобілізації власних ресурсів.

Практичні рекомендації психологам, педагогам, старшокласникам щодо корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці

Після апробації тренінгу «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці» було розроблено практичні рекомендації, які необхідно дотримуватись психологам, педагогам, старшокласникам щодо розвитку позитивних рис характеру.

З метою корекції психопатичних рис характеру старшокласникам доцільно:

– розвивати у собі здатність передбачати певні події, реакції оточуючих їх оцінки та почуття. Це в свою чергу розвиває здатність до ідентифікації себе з іншими, сприяє розвитку емоційної стійкості і врівноваженості;

– розглядати все, що з вами відбувається протягом кожного тижня, так, як якби всі події вимагали від вас вибору найбільш вдалої стратегії поведінки. Так, перш, ніж що-небудь зробити, запитайте себе: «Чи дійсно я хочу зробити це зараз або я бажаю зробити щось інше?» Тільки відповівши на це питання, ухвалюйте рішення. Таким чином ви заощадите час і зробите необхідні для себе дії. Увечері перед сном проаналізуйте ефективність такої стратегії, спираючись на свої враження;

– жити з позитивним відношенням, ставленням до життя, тобто з відчуттями упевненості, активності, оптимізму. Допомогти вам в цьому можуть самі різні прийоми: самопереконання, самонавіювання, самозаохочення, самоаналіз, самозобов'язання. Можна посміхнутися і сказати собі твердження, яке викличе у вас відчуття упевненості, наприклад: «Я можу!», «Я можу добитися того, чого хочу!», «Я переможець!», «Мое життя належить мені!», «Мені подобається світ і люди навколо!» – будь-яку формулу, яку ви знайдете для себе самі і яка найбільшою мірою допоможе вам зберегти віру в себе;

– діяти, зберігаючи на губах усмішку, а в душі – відчуття власної сили і можливостей. Для цього використовуйте наступний прийом: пригадайте ситуацію, коли ви відчували себе упевнено, і відчуйте енергію цього стану у тілі. Зберігайте відчуття упевненості якомога довше. Хай це спочатку буде лише короткими епізодами протягом дня, головне, щоб ви зрозуміли і відчули цей стан.

– пам'ятати, що істотну роль при оцінці тих або інших стресових подій виконує не реальний ступінь небезпеки самої ситуації, а оцінка власних ресурсів;

– оцінити для себе величину потенційного стресору, зіставляючи запити середовища з власною оцінкою ресурсів, якими володієте, щоб впоратися з цими самими запитами;

– розвивати у себе стратегію «Звернення до інших» в проблемних ситуаціях. Це дасть можливість отримати підтримку та допомогу;

– пам'ятати про «розподіл ресурсів» (існує деякий комплекс ключових ресурсів, які «управляють» або направляють загальний фонд ресурсів);

– не забувати про доступність інструментальної, моральної і емоційної допомоги з боку соціального середовища;

– розвивати у себе «стресостійкість». Стресостійкість сприяє кращій адаптації до будь якої ситуації та розвиває позитивні риси характеру;

– розвивати у себе внутрішнє переконання про власну здатність долати труднощі. Уміння людини вирішувати проблеми, підвищує її самооцінку;

– сфокусуватись на оцінці значення для себе ситуації;

– сфокусуватись на проблемі і здійснити конкретні активні дії для подолання стресу;

– сфокусуватись на управлінні емоціями та відчуттями; підтримувати емоційну рівновагу. Таким чином досягається контроль над ситуацією та розвиваються позитивні риси характеру;

– розвинути стратегію «Зміна способу бачення проблеми»;

– переоцінити проблему. Стратегія позитивної переоцінки ефективна за ситуації, коли суб'єкт не може контролювати результат;

– працювати над проблемою, зберігаючи оптимізм, соціальний зв'язок з іншими;

– зважити чи обрана стратегія є «ефективною». Вибір успішної копінг-стратегій веде до успішних досягнень;

– уникати стресових думок або ситуацій на поведінковому і когнітивному рівні. Негативні думки сприяють виникненню серйозних проблем в поведінці, а також тривожності і депресії.

Психологу з метою корекції психопатичних рис характеру у старшокласників доцільно:

а) ознайомити старшокласників з такими поняттями як «характер», «позитивні і негативні риси характеру», «акцентуація характеру», «психопатичні риси характеру»;

б) провести популяризаторські лекції про вплив психопатичних, акцентуйованих і негативних рис характеру на успішність діяльності особистості та на створення міжособистісних стосунків. Адже, саме через усвідомлення власних рис характеру (як позитивних так і негативних) створюються реальні умови для подальшої успішної діяльності та гармонізації міжособистісних стосунків;

в) ознайомити старшокласників із змінами, які відбуваються в її фізичному і емоційному розвитку та з основними проблемами з якими зустрічається учнівська молодь, а саме: емоційною нестриманістю, наявністю ролевих конфліктів, статусною невизначеністю; невизначеністю процесу соціалізації, автономізації, що призводить до залежності від людей чи обставин, виникненням внутрішнього конфлікту; неврівноваженістю думок і почуттів, кризою своєї ідентичності, не стійкістю соціальних цінностей; наявністю підліткової та юнацької регресії, що проявляється у схильності молодих людей до ідеалізації, повного злиття з ким-небудь, у амбівалентності поведінки молодої людини (її коливання від одної крайнощі до іншої). Чим краще буде проінформована учнівська молодь, тим легше їй буде зробити свою поведінку більш адекватною;

г) провести діагностику рис характеру старшокласників з метою подальшого їх самоусвідомлення та гармонізації;

д) розвивати позитивні риси характеру шляхом проведення методики «Перетворення», що включає: визначення рис характеру, котрі допомагають людині стати більш досконалою, визначення цінних і необхідних рис характеру, моделювання ситуацій виявлення необхідних рис, оцінку досягнень.

Практичні рекомендації психологам, педагогам, вчителям у роботі з «акцентуйованими» підлітками.

Підліток з нестійкою акцентуацією характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни. Підліток підкорюватиметься вимогам порядку вже за рахунок того, що йому притаманна навіюваність, наслідування того, як поведуться однолітки, що його оточують. Таким чином, у сприятливому мікросередовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери, а норми поведінки не суперечать соціально схвалованим нормам, підліток з нестійкою акцентуацією буде мало чим

відрізнитися від оточуючих. За умов контролю з боку батьків він може добре навчатися та адекватно поводитися. Під час психокорекційної роботи бажано проводити індивідуальні бесіди та тренінги, спрямовані на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення лідерства. Цьому дуже сприяють заняття атлетизмом, єдиноборствами. Задачею психолога є заспокоїти підлітка, переконати його в тому, що він зможе керувати собою і що цього можна навчитися. Необхідно формувати якийсь індивідуальний механізм, який перериває спалах роздратування та злості: зосередження на реальних зорових враженнях, відчуття напружень у тілі, зміна пози, внутрішнє промовляння заспокійливої фрази тощо. Підлітку треба підказати прийоми, за допомогою яких він зуміє відслідкувати в собі момент зародження афективного спалаху та спробувати переключити увагу на інші почуття чи об'єкти, не даючи можливості своєму роздратуванню блокувати мислення [5]. Треба також, навчити збудливого підлітка соціально схвалюваним засобам розрядки агресивного стану. Наприклад, відчувши в собі зростаюче роздратування, не «зривати злість» на оточуючих, а розрядитися шляхом рухової активності: бокс, біг, вибивання пилу з килима, забивання цвяхів тощо.

Отже, розроблено та перевірено програму корекції психопатичних рис характеру у підлітковому віці, яка направлена на: розвиток в учнів старших класів саморегуляції, самовладання, копінг стратегії орієнтованої на вирішення задач; подолання внутрішньо особистісних конфліктів, акцентуїтованих та психопатичних рис характеру. В рамках даної програми використовується групова (у вигляді соціально-психологічного тренінгу) форма роботи. Засобом реалізації даної корекційної програми є тренінг «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці», який розрахований на 15 годин і включає в себе 10 тренінгових занять. Тренінг проводився протягом двох місяців, два рази на тиждень. Тривалість одного тренінгового заняття – дві академічні години. Визначення мети, завдань, змісту занять та форм роботи відбувалось з урахуванням даних психодіагностичного етапу дослідження.

Аналіз результатів формувального експерименту з корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці показав, що після проведення корекційної програми відбулися такі зміни:

а) зниження високих показників прояву психопатичних рис характеру;

б) зниження наявності внутрішньо особистісних конфліктів та акцентуованих рис характеру;

в) зниження високих показників образливості, підозрливості, тривожності, ворожості, жорстокості, невпевненості у собі, замкнутості, агресивності щодо інших, егоцентризму, боязливості, емоційної нестійкості;

г) зниження високих показників копінг-стратегій орієнтованих на емоції, на уникнення, на соціальне відволікання;

д) зростання високих та середніх показників саморегуляції, самовладання та копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач.

Розроблено практичні рекомендації для учнів старших класів, психологів та вчителів щодо корекції психопатичних рис характеру в підлітковому віці. Вони спрямовані на розвиток саморегуляції та копінг-стратегії орієнтованої на вирішення задач. З метою корекції психопатичних рис характеру учням старших класів доцільно: розвивати у себе внутрішнє переконання про власну здатність долати труднощі, розвивати у себе «стресостійкість», підтримувати емоційну рівновагу, розвинути стратегію «Зміна способу бачення проблеми», працювати над її вирішенням, зберігаючи оптимізм, соціальний зв'язок з іншими; уникати агресивних думок або ситуацій на поведінковому і когнітивному рівні, розвивати у себе стратегію «Звернення до інших» в проблемних ситуаціях.

Психологу з метою корекції психопатичних рис характеру доцільно:

а) ознайомити старшокласників з такими поняттями як «характер», «психопатичні риси характеру», «акцентуація характеру», «позитивні риси характеру»;

б) провести популяризаторські лекції про вплив психопатичних рис характеру на успішність діяльності особистості та на міжособистісні стосунки;

в) ознайомити старшокласників із основними проблемами з якими зустрічається учнівська молодь, а саме: емоційною

нестриманістю, наявністю ролевих конфліктів, статусною невизначеністю; невизначеністю процесу соціалізації, автономізації, що призводить до формування негативних рис характеру;

г) розвивати позитивні риси характеру шляхом проведення методики «Перетворення», що включає: моделювання ситуацій виявлення необхідних рис характеру.

Література:

1. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.

2. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2013. 240 с.

3. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Вижниця : Видавництво «Черемош», 2015. 432 с.

4. Бенедюк В. І. Невротичні ознаки психологічного здоров'я девіантної особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 12-16.

5. Славина Н. Особливості проведення психологічного консультування підлітків з різними проблемами. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. (17). URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-17.%p>

РОЗДІЛ 2

СОЦІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ГОСПОДАРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

2.1 Змістовні та структурно-функціональні характеристики корпоративної культури

О. С. Ковтун

Функціонування й розвиток будь-яких соціально-економічних утворень на пряму залежить від їхньої здатності використовувати культуру як ключовий чинник впорядкування людських взаємодій, спрямованих на досягнення визначеної мети. У даному контексті корпоративна культура господарської організації виявляє себе, з одного боку, як засіб регуляції організаційних відносин, а з другого – як інструмент управління організаційним розвитком в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій. Визначаючи характер людських взаємодій, корпоративна культура, таким чином, стає необхідною передумовою формування ефективного управління господарською організацією. Водночас структурні перетворення, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, характеризуються також відповідними негативними змінами у сфері культури, що потребують ретельного теоретичного осмислення можливостей використання корпоративної культури як чинника ефективного управління господарською організацією в кризовому суспільстві.

Реконструкція поняття *корпоративної культури* дає підстави стверджувати, що даний конструкт має декілька змістовних проєкцій: *по-перше*, це набір найважливіших припущень, що сприймаються членами організаційної системи та отримують відображення у заявлених цінностях, які визначаються орієнтири поведінки і дій персоналу, а також символічні складові внутрішнього духовного та матеріального організаційного оточення; *по-друге*, це також ціннісні орієнтації, моральні норми та уявлення про місце і роль даної корпоративної структури в суспільстві, що поділяються членами соціального утворення, а також сукупність прийомів і правил розв'язання проблем

зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції персоналу господарської організації; *по-третє*, це сукупність принципів, прийомів, методів і форм корпоративної діяльності, а також знань, умінь, навичок і компетенцій виконання різних функцій корпоративного управління.

У більш вузькому визначенні *корпоративна культура є системою норм, цінностей, традицій, що поділяються членами господарської організації та формують у них почуття належності до організації, її іміджу, цінностям та спільної долі організації та її членів*. Водночас, значимим недоліком у такому визначенні культури організації, на наш погляд, є ігнорування матеріальної складової та абсолютизація корпоративної «ідеології». Також зрозуміло, що формальні регулятори поведінки та «філософія спільної долі» організації, яка не має директивного характеру, можуть співіснувати разом. Як наслідок, виникає потреба у адекватному визначенні поняття, у зміст якого входили обидві форми існування культури організації. Поняття *корпоративної культури*, як можна було пересвідчитись, у сучасному його розумінні змістовно не охоплює культуру організації у всій повноті її прояву. Отже, корпоративна культура являється частиною загальної системи культури організації. Для вирішення питання про співвідношення понять організаційної та корпоративної культур можна запропонувати інтегральне поняття *культури організації* у зміст якого входили б усі прояви культури організаційних утворень.

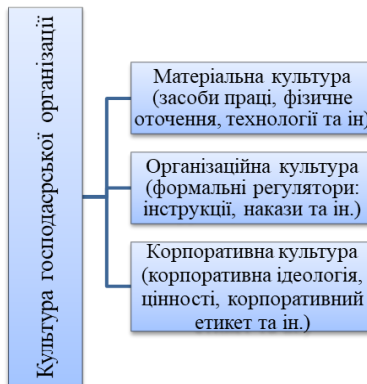


Рис 2.1.1. Змістовні елементи культури організації

Наше розуміння співвідношення понять «корпоративна культура», «культура організації» та «організаційна культура» полягає у розумінні *культури організації* як інтегративному понятті у зміст якого входять: матеріальний субстрат (технології, засоби праці, фізичне оточення та ін.), формальні регулятори поведінки (організаційна культура) та власне сама *корпоративна культура*.

Схематично зміст поняття *культури організації* можна представити в такий спосіб.

Отже, поняття «культури організації» є більшим за об'ємом та охоплює усі основні прояви культури господарських структур. Змістовно воно включає у себе і різні прояви та форми культури соціальних організацій – від матеріальної до духовної, від загальноорганізаційної до культури окремого члена організації. Це дає змогу більш коректно використовувати близькі за змістом концепти.

Корпоративна культура, як показує аналіз, традиційно розглядається в якості ефективного управлінського інструменту підвищення ефективності організаційної системи та як ключовий чинник реакції на зміни ринкового середовища. Сучасний етап розвитку українського суспільства ставить перед соціальними (у тому числі і господарськими) організаціями все більш складні вимоги, пов'язані зі сталим функціонуванням в умовах жорсткої конкуренції та з подоланням кризових явищ у вітчизняній та глобальній економіці. Отже, в таких складних умовах корпоративну культуру в управлінні сучасними господарськими організаціями необхідно розглядати не тільки як чинник конкурентної боротьби, але й як ефективний спосіб людського розвитку й підвищення рівня самоорганізації, виживання суб'єктів господарської діяльності, підвищення їх інтелектуального та культурного рівня. Водночас зважаючи на перманентний характер кризи в Україні та світі, все більшої актуальності набуватиме здатність організацій до виживання у жорстких та надзвичайно складних умовах. Натомість питанню впливу корпоративної культури на діяльність господарської організації у таких умовах у спеціальній літературі приділяється мало уваги. Це й зумовлює необхідність осмислення ролі та можливостей корпоративної

культури як ключового засобу підвищення ефективності функціонування соціальних (у т. ч. господарських) організацій на сучасному етапі суспільних перетворень.

Виходячи з цього, необхідним у першу чергу є висвітлення основних структурно-функціональних чинників корпоративної культури сучасної організації, що функціонує в умовах суспільних трансформацій.

Отже, найбільш поширене розуміння структурних компонентів корпоративної культури, як важливого управлінського чинника, у спеціальній літературі, базується на тривірневій моделі відомого соціолога Е. Шейна [1], чий підхід досі залишається одним із найбільш продуктивних.

Згідно із підходом Шейна, корпоративна культура соціальної організації включає такі рівні: рівень артефактів, рівень проголошуваних цінностей, рівень базових уявлень. Розглянемо їх більш докладно.

1. Рівень артефактів: поверховий рівень, який включає в себе усе те, що можна побачити, почути й відчутти, потрапивши у середовище незнайомої культури. Отже цей рівень включає видимі «продукти групи»: просторову організацію (архітектура, матеріальне оточення та ін.), мову групи, продукти й технології діяльності, стиль і художні твори, що знаходять своє вираження в одязі, емоційній атмосфері, особливостях спілкування, ритуалах, церемоніях, міфах, історіях, описах цінностей, прийнятих у певній організації та видимих організаційних процесах.

2. Рівень проголошуваних цінностей вбирає у себе стратегії, цілі та філософію самої організації. Важливою особливістю даного рівня є обов'язковість колективного досвіду. При утворенні нової соціальної системи (наприклад, господарської організації), початкові уявлення про неї, зокрема про ефективність або неефективність, погане або добре, корисне або шкідливе, носять доволі умовний характер, не зважаючи на те, що вони можуть належати авторитетним лідерам. Для того щоб ці уявлення набули *групового*, а не індивідуального статусу, вони повинні пройти *когнітивну трансформацію*. Тут доречно згадати і Н. Лумана, який описав механізм еволюції системи, що в процесі свого існування відбирає найбільш прийнятні форми комунікації [2]. Тому, коли запропоноване, наприклад, вирішення певного організаційного

завдання буде ефективним та залишиться ним при повторюваних умовах, тоді уявлення (або індивідуальне, або притаманне одній з груп в межах організації) може набути групового характеру. Але не всі уявлення та цінності можуть бути таким чином перевірені або прийняті, в силу різних причин. Зокрема, цінності моральні або естетичні взагалі не піддаються перевірці, тому вони можуть бути прийнятими лише шляхом соціальної оцінки та консенсусу. Проголошовані корпоративні цінності, які поділяються членами соціальної організації за своїм функціональним призначенням, не тільки слугують орієнтирами організаційної поведінки та виконують соціалізаційну функцію для нових членів, але й можуть бути орієнтирами для постійних членів у ситуаціях невизначеності.

3. Рівень базових уявлень включає у себе несвідомі переконання (які носять характер самоочевидних), особливості сприйняття, думки, почуття тощо. При чому, механізм набуття певним положенням статусу базового уявлення подібний до аналогічного механізму, що функціонує на рівні проголошуваних цінностей. Головною умовою тут є неодноразове виправдання очікування, ефективність вирішення певної проблеми. Шейн пише: «Якщо знайдене вирішення проблеми виправдовує себе раз за разом, воно починає сприйматись як дещо належне» [3]. Невідповідність поведінки базовим уявленням соціальної групи, сприйматимуться таким чином як незрозумілі. Наприклад, у соціальній організації, де індивідуалістичні цінності переважають над колективістськими, «альтруїстичні» жертви в ім'я групи будуть незрозумілими.

Інший варіант розуміння структури корпоративної культури акцентує увагу на «видимих» та «не видимих» елементах. Зокрема, розрізняється два рівні корпоративної культури: візуальний та невізуальний. До візуального рівня належать візуальні коди, форма одягу, символи, слогани, церемонії, фірмовий стиль. До невізуального рівня належать такі елементи корпоративної культури як цінності і норми [4].

Отже, як показує аналіз, основними елементами культури соціальної організації є *цінності* та *норми*. Дані концепти необхідно розглянути детальніше.

Цінності. Даним поняттям традиційно позначається особливе суспільне відношення, завдяки якому потреби і інтереси індивіда чи соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певні соціальні властивості, не пов'язані прямо з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ [5]. Однією із найважливіших функцій цінностей корпоративної культури (як і культури взагалі) є здатність поєднувати людей не лише у рамках соціальної організації, але і різні часові модули (минуле, теперішнє, майбутнє), завдяки чому власне й забезпечується відтворення та трансляція колективного досвіду соціальної групи.

В культурі загалом можна виділити декілька типів цінностей: цінності-цілі (термінальні цінності), цінності-засоби або інструментальні цінності [6]. Отже, і у структурі цінностей корпоративної культури ці типи також представлені: *цінності-цілі* – що визначають основні завдання організації, її призначення й місію, забезпечують консолідацію соціальної групи, заради досягнення спільної мети. Фіксуються такі цінності, зокрема, в установчих документах організації; *цінності-засоби* (наприклад, ініціативність, старанність, креативність, дисциплінованість) – орієнтують як окремих членів організації, так і загалом організацію на вибір найбільш адекватних форм організаційної поведінки. Головною умовою успішного функціонування будь-якої організації стає відповідність цих двох типів цінностей.

Необхідно зазначити, що культура організації (як і культура взагалі) є явищем соціальним, тому говорячи про цінності організації необхідно зважати на позиції соціального суб'єкта. Це пов'язане з тим, що у соціальному і, відповідно, культурному плані соціальна організація не є гомогенною. Для неї також притаманна ієрархія, нерівність соціальних статусів і ролей, наявність різних груп, а отже і різних субкультур. Таким чином, у системі управління організацією, можна виокремити цінності *керуючої підсистеми* та цінності *керованої підсистеми*. Водночас, розвинена корпоративна культура має інтегрувати цінності окремого члена організації із цінностями організації загалом, відрізнитися інтегрованістю їх інтересів. Це дає підстави для виокремлення цінностей *індивідуальних та організаційних*.

Аналіз також показує, що із цінностями у структуру культури організації входять внутрішньоорганізаційні *норми* та *соціальні* ролі, які функціонально виконують роль орієнтирів дій і поведінки персоналу. Тобто вказують «як потрібно, дозволяється та допускається діяти у даному соціальному оточенні?».

Варто зазначити, що норми зазвичай трактуються як стандарти та зразки поведінки і діяльності, правила поведінки, виконання яких очікується від індивіда. Важливість норм визначається тим, що вони підтримуються санкціями, в разі їх невиконання. Водночас, особливістю норм є їх сприйняття або несприйняття членами групи. Таким чином, норми лежать в основі соціальної організації, адже створюють поведінкові рамки, координують взаємодії та створюють типові схеми поведінки. Саме завдяки нормам відбувається входження у сферу соціуму нових об'єктів, які реалізують себе у відносинах тільки при наявності відповідної норми.

Необхідно підкреслити також, що у вітчизняній соціології ще у радянський період склалась традиція розглядати культуру організації та господарської діяльності, крізь призму понять *культури праці* та *культури виробництва*.

Культура праці є складовою культури народу та визначається культурним рівнем працівника, зокрема, рівнем його професіоналізму, дисциплінованості, освіченості, а також дотриманням норм і умов праці та міжособистісної взаємодії у трудовому колективі. Що стосується поняття *культури виробництва*, то це більш широке поняття, до змісту якого входить людина, наука, техніка, виробництво і власне сама культура [7, с. 47]. Таким чином, поняттям *культури виробництва* позначається цілий комплекс явищ, який включає у себе матеріальну та духовну культуру, які в умовах функціонування господарської організації поєднуються у складне функціональне ціле. Це поняття можна вважати аналогом *корпоративної культури*, хоча воно часто застосовувалось і до господарства загалом, а не лише до конкретного типу організації, як це було на Заході. Варто зауважити також те, що в англійській мові поняття *культури виробництва* перекладається, у тому числі, як корпоративна культура (corporate culture).

Таким чином, у структуру *культури виробництва* входять такі складові елементи: 1) *культура умов праці*, тобто сукупність об'єктивних умов та суб'єктивних факторів, що визначають поведінку людини у процесі виробничої діяльності. Цей рівень культури включає у себе комплекс умов праці: санітарно-гігієнічних, психофізіологічних, соціально-психологічних та естетичних; 2) *культура засобів та процесу праці*, яка складається із таких елементів: впровадження технічних новацій, рівень механізації та автоматизації, якість обладнання, ритмічність та планомірність роботи організації, рівень матеріально-технічного забезпечення, якість продукції, використання методів праці, оцінки якості праці та виробництва; 3) *культура міжособистісних відносин*, тобто характер комунікацій у трудовому колективі, які визначаються соціально-психологічним кліматом, наявністю почуття колективізму, взаємодопомоги, наявності та поділянням цінностей та переконань організації. Натомість, на наш погляд *культура виробництва* з необхідністю має включати й *культуру зовнішніх комунікацій*, 4) *культуру управління*, яка визначається методами управління, стилем керівництва, гуманізмом, професіоналізмом керівників, методами стимулювання та ін.; крім того до *культури виробництва* також належить і 5) *культура працівника*, тобто комплекс культури моральної та культури праці. Культура праці має, по-перше, зовнішній прояв та виявляється у поведінці члена організації, яка базується на знаннях правил етикету, правил поведінки, хороших манера та ін., а, по-друге, вона проявляється як внутрішня культура, тобто як ціннісні орієнтації, здатність до співпереживання, емпатії тощо. Рівень культури праці, у свою чергу, значно залежить від професійної освіченості члена організації, його відношення до праці, дисциплінованості, ретельності тощо [8, с. 114–115].

Технологічний рівень культури спільнот також виокремлює Е. Берн, який зауважує, що групова культура виражає себе у трьох аспектах: технічному, який надає засоби для групової діяльності; груповому етикеті, який каже людям, як бути тактичними відносно один одного; і груповому характері, сукупності особливостей, які притаманні певній групі в рамках її діяльності та взаємовідносинах [9, с. 87].

Аналіз показує, що у сучасних умовах застосовувати поняття *культури виробництва* не досить коректно, адже воно відповідає умовам індустріального суспільства, тому для сучасних умов більш прийнятним є поняття *корпоративної культури*, розглядаючи яку із позицій системного підходу, можна виокремити такі функціональні підсистеми: 1) *ціннісно-нормативна*: основні цінності організації, норми та правила (формальні та неформальні), традиції та ритуали (корпоративні свята, звичаї тощо); 2) *організаційно-структурна*: формальні та неформальні структури, система управління, правила поведінки на робочому місці; 3) *комунікативна*: потоки інформації, характер комунікацій та ін.; 4) *ідентифікаційні*: зовнішні атрибути: слогани, рекламні продукти, імідж організації – який пропонується суб'єктам зовнішнього середовища та той, що реально відтворюється при взаємодії з ними; 5) *підсистема соціально-психологічних відносин*: рівень конфліктності, симпатії та особистісні вибори, відношення до керівництва та ін.; 6) *міфологічна*: корпоративні міфи, фольклор, перекази, історії тощо.

Розглянуті функціональні підсистеми дозволяють нам, перейти до розгляду найбільш характерних функцій культури, які можна умовно поділити на дві групи: загальні та специфічні.

До загальних функцій культури можна віднести такі:

1) *інтегративну функцію*, яка передбачає наявність певної цілісності, в основі якої лежать звичаї, клімат організації, цінності та моделі поведінки. Саме таке структурування Шейн називає «суттю того, що ми називаємо культурою» [3]. До інтегративної функції корпоративної культури відноситься також *формування почуття спільної долі*, що покликане задовольнити потребу у почутті належності до певної спільноти;

2) *комунікативну функцію*. Культура завдяки прийнятим цінностям та нормам поведінки забезпечує взаєморозуміння та ефективну взаємодію між членами соціальної організації;

3) *соціалізаційну функцію*, яка передбачає не тільки адаптацію нового члена, але й інтеріоризацію нових цінностей, форми поведінки, притаманних даній соціальній групі. Тобто вона забезпечує входження людини у соціальну організацію та постає як один із основних етапів соціалізації;

4) *функцію суспільної пам'яті*, яка полягає в акумулюванні та передачі колективного досвіду соціальної групи;

5) *регулятивну функцію*, яка полягає у формуванні та регулюванні необхідних форм організаційної поведінки, відбракуванні тих поведінкових форм, що не відповідають змісту даної культури, її цінностям та нормам. В межах *регулятивної функції* варто виокремити й функцію *соціального контролю*, яка забезпечує саморегуляцію спільноти. *Функція соціального контролю* реалізує себе, зокрема, через примус та груповий тиск;

6) *функцію заміщення*, яка полягає у тому, що корпоративна культура заміщує жорсткі формальні механізми управління, що знижує необхідність в ускладненні формальної структури організації та формальної управлінської комунікації (накази, розпорядження). Це знижує загальну жорсткість організації та соціально-управлінського режиму життєдіяльності організації.

7) варто окремо виділити *людинотворчу (гуманістичну) функцію* корпоративної культури, яка розглядається так чи інакше в аспекті накопичення інтелектуального та інноваційного потенціалу організації, але загалом даній функції у фаховій літературі приділяється недостатньо уваги, адже основний акцент робиться на ринкову ефективність господарської організації як цілісності. Але за намаганням реалізувати капіталістичний принцип максимізації, нажалі, часто губиться людина як носій духовної культури, особистісна реалізація якої полягає не лише у ринковій ефективності.

В цьому аспекті важливою потребою стає співвідношення людини і організації як носіїв специфічних норм та цілей діяльності. Людина схильна розглядати організацію як ресурс для власного руху та розвитку. Стабільність організації та ефективність інтегративних процесів, взагалі її ефективність, засновані на співпадінні установок і цілей індивіда та організації. В широкому сенсі можна говорити про співпадіння культур, коли цінності, норми й інтереси організації являються об'єктивациєю цінностей, норм та цілей індивідуальних. Але у цьому аспекті виникає цілий ряд вимог до конструювання корпоративної культури, адже довготривала включеність людини у організовану діяльність із притаманною їй культурою може атрофувати у

людині здатність активно діяти поза системою. Саме тому, однією із основних функцій *корпоративної культури* стає функція розвитку організації як соціальної системи та включених у неї індивідів.

Загалом, людинотворча функція корпоративної культури полягає у розвитку потенціалу людини, її інтелектуального, професійного рівня, підвищення рівня освіченості і професіоналізму, «поліпредметного», «поліпрофесійного» мислення [53], яке дозволяє вивести вузькоспеціалізованого експерта із стану «функції» на рівень більш широкого, системного знання, яке сприяє розвитку особистості в цілому. Таким чином, дану функцію слід вважати найголовнішою будь якої культури, у тому числі корпоративної;

7) *функцію відтворення* найбільш продуктивних цінностей, зразків поведінки, їх збереження та продукування;

Що стосується специфічних функцій корпоративної культури в управлінні господарськими організаціями, то до них слід віднести *функцію формування іміджу організації*. У процесі функціонування організації формується її певний образ, який умовно можна розділити на *внутрішній* та *зовнішній*, тобто організація сприймається певним чином як її членами, так і спорідненими суб'єктами, з якими організація взаємодіє у зовнішньому середовищі [10, с. 199-202].

Функціонально корпоративна культура реалізує себе не лише на рівні загального управління соціальною організацією господарського типу, але може реалізовувати, так би мовити, секторальні функції. Наприклад, корпоративна культура реалізує специфічні функції в процесі управління організаційними змінами, до яких деякі дослідники відносять наступні:

- створення соціально-психологічного клімату та атмосфери сприяння (лояльності) змінам;
- забезпечення адекватної поведінки в контексті ставлення до змін;
- мотивування персоналу до спільної та успішної діяльності в процесі змін;
- розвиток у персоналу почуття причетності до змін;
- створення атмосфери причетності та «занурення у зміни»;
- підтримка індивідуальної ініціативи суб'єктів змін;

- справедливе делегування відповідальності за зміни та їх наслідки;
- стабільність соціальних відносин;
- підтримка індивідуальної ініціативи носіїв, стейкхолдерів та агентів змін;
- зміцнення корпоративної родини за рахунок успішної реалізації змін [11].

Результати проведеного аналізу виявили значну наукову та практичну важливість використання структурно-функціонального підходу до вивчення корпоративної культури соціальних організацій та дають підстави для наступних висновків:

1) більшість сучасних уявлень про структуру корпоративної культури господарської організації, базуються на трирівневій схемі, запропонованій Е. Шейном, яка включає рівень артефактів, рівень проголошуваних цінностей та рівень базових уявлень;

2) у вітчизняній науці про працю вивчення культури організації сягає радянського періоду, у якому було поширеним поняття *культури виробництва*, яке відносно окремої організації за своїм змістовним наповненням відповідає поняттю *корпоративної культури* та включає у себе комплекс елементів матеріальної та духовної, особистісної та колективної культури;

3) найголовнішими елементами корпоративної культури являються цінності та норми, які можна типологізувати в залежності від суб'єкта дії, його позицій в організаційній ієрархії, колективного чи індивідуального характеру;

4) у сучасній соціології функції корпоративної культури розглядаються в основному в аспекті підвищення ринкової ефективності організації і тільки незначна увага приділяється людинотворчій функції.

До основних функцій корпоративної культури господарської організації належать: *інтегративна, комунікативна, функція соціалізації, регулятивна, функція суспільної пам'яті, людинотворча* (гуманістична), *функція формування іміджу та корпоративної репутації* організації та *відтворення найбільш продуктивних цінностей, зразків поведінки, їх збереження та продукування*.

Стосовно функцій корпоративної культури, варто окремо зупинитись на функції формування та відтворення *корпоративної*

репутації. Відзначимо, що у сучасній соціології це поняття досі не має загальноприйнятого визначення, адже соціологічне вивчення відповідного феномену відзначається новизною для вітчизняної науки. Хоча, тут необхідно також зауважити, що соціальними детермінантами та складовими корпоративної репутації є такі досить добре вивчені у соціології явища, як *довіра, соціальний та символічний капітал, повага*. Загалом, у сучасній українській соціології найбільш повним визначенням корпоративної репутації є наступне: корпоративна репутація – «це інтегральна оцінка корпоративного суб'єкта іншими соціальними суб'єктами або певною соціальною групою, що може впливати на успішність досягнення своїх цілей і є підґрунтям для формування ставлення оцінюючих суб'єктів до корпоративного суб'єкта та визначення ними відповідної соціально-економічної поведінки» [8, с. 75].

Зважаючи на те, що дослідження корпоративної репутації ще не набули у соціології достатньої повноти, залишаються актуальними такі завдання соціологічної науки як вивчення зв'язку корпоративної репутації із суспільними інтересами. Адже сьогодні корпоративна репутація розглядається в основному в ключі її функціональності для суб'єктів бізнесу. Таким чином, виникає потреба дослідження соціальних функцій (явних та латентних) корпоративної репутації. Також варто більше приділити уваги зв'язку корпоративної репутації із корпоративною культурою, яка визначає характер відносин господарської організації із її зовнішнім середовищем. Це означає, що корпоративна культура впливає на оцінку господарської організації іншими учасниками соціальних (в тому числі економічних) відносин, реалізуючи функцію формування корпоративної репутації.

Вивчення структурно-функціональних особливостей корпоративної культури особливо актуальне для українських організацій, багато з яких стикаються із економічними труднощами, протиріччями та складністю соціокультурних умов, що склалися у транзитивному українському суспільстві. Структурний вимір корпоративної культури дозволяє чітко та системно вивчати механізми формування культури, особливостей функціонування її структурних елементів, їх взаємозв'язок та функціональні залежності.

Але крім структурно-функціонального аспекту дослідження корпоративної культури в управлінні господарською організацією, важливим є вивчення типологічних її особливостей. Так у сучасній соціологічній науці, як свідчить аналіз, існує досить велика кількість типологій корпоративної культури, які у тій чи іншій мірі відбивають культурну специфіку господарської організації, визначають характер управління нею та основні характеристики організаційних взаємодій як у внутрішньому середовищі, так і у зовнішньому. Але не зважаючи на це, у вітчизняній соціології типологічні характеристики корпоративної культури господарської організації є недостатньо вивченими, що істотно обмежує результативність корпоративного управління господарськими структурами в умовах транзитивного суспільства, а саме управління корпоративною поведінкою персоналу сучасних організаційних формувань.

Крім цього, для господарських організацій в умовах транзитивного українського суспільства характерна слабка розвиненість корпоративності. Це пов'язано як із труднощами наукового обґрунтування формування корпоративної культури у сучасній Україні (досягнення радянської науки у даній галузі мало адаптовані до ринкових умов, а західні розробки складно застосовувати в умовах специфічної культури транзитивного суспільства), так із низьким рівнем артикуляції важливості культури у господарській діяльності.

Таким чином, необхідним є здійснення соціологічної типологізації корпоративної культури в управлінні господарською організацією, а також визначення не тільки видового розмаїття даної культури, але й ключових її ознак, що безпосередньо впливають на формування і функціонування корпоративної поведінки персоналу сучасних організаційних формувань, а також являються важливим дослідницьким інструментом для науковців.

Разом з тим, аналіз спеціальних літературних джерел показує, що проблема типологізації корпоративної культури господарської організації потребує подальшого вивчення та наукового осмислення, а також ґрунтовної соціологічної концептуалізації, оскільки обмежена увага до цієї проблеми гальмує процеси структурної перебудови організаційних

формувань, подовжуючи тим самим кризовий транзитний стан українського суспільства.

Проведений аналіз засвідчує, що для господарських організацій, функціонуючих в умовах нестабільного ринкового середовища, характерною рисою є слабка розвиненість корпоративного мислення, а також несформованість власне самої корпоративної культури, як ключового інструменту, що визначає рівень ефективності корпоративного управління господарськими структурами. Водночас результати соціологічних спостережень дозволяють виокремити індикатори, що дають можливість визначати певні типи корпоративної культури господарської організації. Серед них можна виділити такі як: 1) характер відносин (солідаризм – індивідуалізм, інтеграція – фрагментація соціальної, залученість); 2) характер керівництва і лідерства (одноосібність – колегіальність; стимулювання конкуренції – стимулювання солідарності; орієнтація на зміни та інновації – орієнтація на стабільність та консерватизм); 3) змінюваність організації (адаптивність (іновативність) – консервативність (стабільність), орієнтація на постійне навчання, розвиток колективу); 4) пріоритетність організаційних цілей (перемога у конкурентній боротьбі, розвиток персоналу, забезпечення стабільного ходу роботи, продукування інноваційного продукту). Але, зважаючи на українські реалії, що склалися в системі корпоративного управління, варто говорити не тільки про типи корпоративної культури як такої, але й про такий індикатор як рівень сформованості (деформованості) корпоративної культури організаційних утворень. Це, так би мовити, і визначає вектор соціологічної типологізації корпоративної культури господарської організації.

Таким чином, за критерієм сформованості корпоративної культури можна виокремити такі її типи: 1) несформована корпоративна культура, тобто – це перехідний рівень даної культури, на якому корпоративні відносини в організації набувають почуття «спільної долі»; 2) сформована корпоративна культура, тобто – це така культура, що відтворюється на основі корпоративності, тобто здатності персоналу працювати в команді, приймати й змінювати правила гри у своїй організації [30]. Саме сформована культура поділяється на типи, в залежності

домінуючих особливостей. Отже, говорити про типологію корпоративної культури в даному сенсі можна лише тоді, коли будь-яка організація досягає відповідного рівня у своєму культурному розвитку.

Важливим чинником типологізації корпоративної культури, на наш погляд, є перехідні стани в розвитку суспільства або окремих його елементів. Таким чином, варто виокремити і такий тип корпоративної культури, як *транзитивний*. Залежність культури господарської організації та культури суспільства впливає із системних зв'язків організації із середовищем, а також особливостями взаємодії окремих спільнот із оточуючим середовищем. Це означає, що господарська організація не лише здатна у певних аспектах змінюватись під впливом зміни суспільної системи, але й відображати особливості зовнішнього середовища у своїй структурі. Так Дж. Мейер та Б. Роуен зазначають, що господарські організації не лише слідують укоріненим у інституціональному середовищі практикам, надаючи їм ритуалізованих форм, а й структуруються відповідно до середовища. На їх думку «організації структуруються явищами їх навколишнього середовища, і зазвичай вони ізоморфні цьому середовищу» [12, с. 43–67].

Але даний тип культури може формуватися не тільки під впливом суспільства у цілому, але й в результаті таких причин, як зміна культурної політики організації, зміна її керівництва, реструктуризація тощо. Таким чином, транзитивна культура організації – поняття, що позначає особливий тип культури організації, який виникає в результаті переходу культури до нового типу і уособлює перехідну (транзитивну) фазу змін. Поряд з цим, якщо в транзитивному типі корпоративної культури актуалізувати аспект не її перехідності, а аспект її руйнування, то можна виокремити ще один тип корпоративної культури, а саме *кризову корпоративну культуру*. В даному контексті організації, яким притаманний даний тип культури характеризуються як правило несприятливим соціально-психологічним кліматом, дезінтеграцією організаційних зв'язків, великою плінністю персоналу, низьким рівнем його організаційної єдності, неефективним управлінням тощо. Цілком очевидно, що такий тип

культури є характерним для тих організацій, що опинились у скрутному соціально-економічному положенні.

Аналіз також засвідчує, що серед критеріїв соціологічної типологізації корпоративної культури як ефективного інструменту управління господарськими організаціями можна виділити і такі, як особливості національної культури, рівень соціально-психологічної згуртованості колективу організації, характер системи управління, а також організаційної упорядкованості соціальних відносин. У відповідності до цих критеріїв більш докладно розглянемо найбільш характерні типи корпоративної культури, що широко використовуються у зарубіжній соціологічній думці. Щодо цього, то найбільш вживаною в зарубіжній організаційній практиці є типологія організаційної культури американського дослідника Дж. Тромпенаареса (що не розрізняє між собою організаційну та корпоративну культуру), яка поділяється ним на такі типи: 1) культура, орієнтована на досягнення («інкубатор») – для такої культури характерна спрямованість на розвиток людини, її навичок та здібностей. Така культура орієнтована на інноваційність; 2) культура, орієнтована на владу («родина») – характеризується жорсткою ієрархічністю, патерналізмом, тісними міжособистісними зв'язками. «Родина» досить ефективна у ситуаціях невизначеності, але з іншого боку вона уразлива перед внутрішніми конфліктами; 3) культура, орієнтована на ціль («керована ракета») – культура орієнтована на ціль, характерна для північно-східної Європи та Північної Америки (США, Канада). В такій культурі практикується використання проектних груп та команд, рівності прав та відповідальності, незалежно від місця в організаційній ієрархії. В рамках такої культури важливим елементом діяльності організації є постійне коригування способів та шляхів досягнення цілей; 4) культура, орієнтована на роль («Ейфелева вежа»). Така культура базується на жорсткому бюрократизмі, низькому рівні демократичності, жорсткій ієрархії та чіткими функціональними рамками, характерна для німецькомовних країн. Хоча така культура певним чином перешкоджає швидкій адаптації організації до змін, все ж для неї характерна розвинена система підвищення якості соціального ресурсу організації, для чого

приділяється багато уваги ротатції кадрів, навчанню та стажуванню, оцінці та атестації персоналу [13, с. 121–123].

Варто зазначити, що в спеціальній літературі найбільш популярною є типологія Г. Хофстеде, який для опису культури організації використав крос-культурний підхід, що складається з чотирьох вимірів національної культури: 1) індивідуалізм – колективізм; за допомогою цього виміру описується характер зв'язку індивіда із суспільством, а відповідно виокремлюються такі типи культури – індивідуалістська та колективістська; 2) дистанція влади описує рівень нерівностей у суспільстві як дистанцію до влади; за цим чинником вирізняються типи культури від авторитарного – до колегіального; 3) неприйняття невизначеності як чинник дозволяє виокремлювати типи культури відповідно до способів прийняття членами організації невизначеності власних перспектив. За цим чинником виділяються типи культури, як визначена та невизначена; 4) мужність – жіночність, як чинники типологізації культури виокремлюють такі особливості: у «мужніх» суспільствах домінують соціальні цінності, що в основному характерні для чоловіків, але вони здатні визначати образ мислення і жінок; у «жіночних» суспільствах домінують цінності пов'язані із скромністю, пріоритетністю людських відносин, спілкуванням про якість життя та ін.; 5) довгострокова орієнтація. Демонструє здатність суспільства до прагматизму та орієнтацію на майбутнє, на протигагу традиціоналізму та тактичній (короткостроковій) орієнтації [14].

На основі виокремлених Г. Хофстеде вимірів культури можна характеризувати і окремі організації. Так, за виміром індивідуалізм-колективізм організаційні культури можуть бути:

1) *індивідуалістичними*: в організаціях з такою культурою керівництво не втручається у особисте життя співробітників, які намагаються сподіватись тільки на власні сили та відстоювати свої інтереси.

В організації функціонує цінність індивідуальної ініціативи, мобільність відбувається на основі компетенції як в межах так і поза межами організації, а для мотивації використовуються нові ідеї та методи;

2) *колективістськими*: у колективістських культурах члени організації очікують на участь організації у їхньому житті, у

вирішенні їх проблем та у захисті їх інтересів. У таких організаціях важливими є почуття обов'язку та лояльність працівників; мобільність відбувається виключно в межах організації на основі стажу;

3) *культури з високою дистанцією влади*: такі організації характеризуються ізольованістю, певною відчуженістю соціальних груп, закріпленістю нерівностей в організації. Представники керівної ланки сприймаються як «інші», вказівки практично не обговорюються, а сама структура організації демонструє тенденції до централізації, що також знаходить своє вираження у значній кількості перевіряючих та контролюючих співробітників;

4) *мала дистанція влади*: така організація є більш демократичною, із менш централізованою структурою та значним рівнем соціальної інтеграції;

5) *низький рівень уникнення невизначеності*: у таких організаціях висока готовність жити сьогоднішнім днем, віра в успіх та готовність ризикувати.

Більш бажаною являється кар'єра керівника, ніж спеціаліста, а сам керівник не обов'язково являється спеціалістом у сфері менеджменту. Конфлікт, як і готовність до компромісу із опонентом розглядається як природне явище, а конкуренція між членами організації – як нормальний продуктивний стан;

б) *високий рівень уникнення невизначеності*: такі організаційні культури характеризуються острахом перед майбутнім та страхом неуспіху. Кар'єра спеціаліста – більш бажана, ніж кар'єра управлінця. Конфлікти в організації розглядаються як небажані, а конкуренція не є нормальним станом організаційних відносин. До цієї типології варто також віднести організації відповідно до

7) *орієнтації на майбутнє*, яка визначає здатність організації до прагматизму та стратегічного планування на протизагу традиціоналізму та консерватизму культури, що часто стає негативним фактором при інноваційній діяльності.

Натомість, аналіз показує, що досить поширеною у сучасній літературі типологією корпоративної культури є типологічна матриця К. Ханді, який виділяє 4 основні типи корпоративної культури:

1) *рольова культура* – високо формалізована, що детермінує поведінку;

2) *владна культура (культура «ордена»)* – це така культура, що орієнтується на цінності керівника, який є центральною фігурою в ієрархії організації, володіє формальною владою та значним неформальним авторитетом;

3) *командна культура* – це така культура, що характеризується відсутністю чіткої ієрархії, так як тут основу організації складає команда, у якій лідерство приймає зазвичай особа, що бере на себе відповідальність за вирішення завдання;

4) *індивідуалістична культура*, яка надає великого значення професіоналізму особистості та достатній свободі її дій, що передбачає істотну демократизацію людських відносин. Така культура потребує, як правило, постійного стимулювання професійного зростання членів організації.

Поряд з цим відомий американський дослідник У. Оучі дає власну типологію корпоративної культури, згідно з якою він визначає такі типи корпоративної культури: 1) *ринкова*, яка базується на пануванні вартісних відносин; 2) *бюрократична*, яка базується на жорсткій регламентації організаційної взаємодії; 3) *кланова*, яка формується у середині будь-якої домінуючої культури організації, наприклад, у середині бюрократичної культури [15].

Цікавою, на наш погляд, виглядає типологічна матриця Дж. Зонненфельда, який поділяє корпоративну культуру на такі види: 1) «бейсбольна команда» – це такий тип корпоративної організації, в якій рішення приймаються дуже швидко, а також заохочується талант, новаторство та ініціативність персоналу; 2) «клубна культура», для якого характерна лояльність, відданість та спрацьованість персоналу, ефективна командна робота; 3) «академічна культура», яка передбачає поступовий кар'єрний ріст працівників усередині організації. У таких організаціях набирають нових молодих співробітників, які проявляють інтерес до довгострокового співробітництва; 4) «оборонна культура», яка частіше за все виникає в умовах необхідності виживання організації, що зазнає скорочення персоналу або реструктуризації діяльності [16].

Типологію, яка враховує важливі виміри корпоративної культури запропонував також відомий дослідник Бек-Коуен. Він пропонує такі типи культури як:

1) *культура приналежності* – виникає на початкових етапах існування організації та базується на цінностях взаємодопомоги та підтримки, розвиненому відчутті належності до групи. 2) *культура сили* – складається в організаціях із внутрішньо груповою конкуренцією; *Культура правил* – означає формалізованість відносин та процесів. 3) *культура згоди* – базується на цінностях компромісу, консенсусу, здатності домовлятися. 4) *культура успіху* – притаманна організаціям у період активного росту і успішності. Фундаментальним у ній являється успіх окремих членів, на яких робиться основна ставка. 5) *культура синтезу* – поєднує у собі цінності командної роботи, індивідуального таланту та успіху.

Варто зазначити, що різноманіття трактувань корпоративної культури у контексті господарської організації дозволило відомому досліднику Г. Харрісону виділити чотири типи культури, які притаманні сучасним організаціям. *Перший тип корпоративної культури* орієнтований на чітке виконання рольових функцій, тому організації з такою культурою прагнуть бути раціональними, передбачуваними та результативними. *Другий тип культури* орієнтований на виконання поточних завдань, тому у центрі уваги такої організації перебуває в першу чергу оперативність, технологічність, швидкість і здатність впоратися із новітніми викликами та вчасно адаптуватися до них. Що стосується *третього типу* корпоративної культури, то він в основному орієнтований на людину, тому в організаціях з такою культурою доброзичливі людські відносини є найважливішими. І нарешті, *четвертий тип корпоративної культури* має орієнтацію на формальну владу в організації, яка намагається жорстко контролювати не тільки внутрішньоорганізаційну поведінку, але й впливи зовнішнього середовища. Такі організації є конкурентоспроможними, що постійно дбають про розширення своєї господарської діяльності [17, с. 7–8].

Аналіз показує, що досить продуктивною останнім часом вважається типологія корпоративної культури К. Камерона і Р. Куїна, які виділяють чотири основних її типи: 1) кланова

культура, яка характеризується спільними для всіх цінностями і цілями, консолідованістю, співучастю, індивідуальністю і відчуттям належності до організації, ідентифікацією членів персоналу як «ми»; 2) ієрархічна (бюрократична) культура, що характеризується високою формалізацією відносин. Важливим є підтримання плавного ходу діяльності організації; 3) ринкова культура, яка визначає культурний тип організації, орієнтованої на господарський успіх у певному секторі ринкової економіки; 4) адхократична культура, яка характеризується інноваційним підходом до всіх видів діяльності, а також яскраво вираженим акцентом на індивідуальність і прагненням до ризику [18].

В умовах динамічного і невизначеного соціального середовища надзвичайно актуалізується питання ефективного управління змінами в організаціях. Це управління набуває своєї специфіки в умовах різних типів корпоративної культури, які можна, таким чином. Розрізнити у відношенні до опірності змінам або їх сприйнятті. В українській економіці є такі спроби. Зокрема, розрізняють *фідучіарний тип корпоративної культури*, для якого притаманний високий рівень довіри персоналу до керівництва та суб'єктів змін («команді змін»). В такій культурі опір є мінімальним, проявляється більше на індивідуальному рівні та легко долається реалізацією інформаційних та мотиваційних кампаній в організації. Протилежним типом культури є *нефідучіарний тип корпоративної культури*. В умовах такої культури довіра до керівництва або команди змін щодо впровадження змін або знаходиться на низькому рівні, або відсутня. Відповідно, спостерігається значний опір змінам, який приймає системний характер [19].

Розглянуті типології корпоративної культури є на нашу думку найбільш типовими, що відображають загальні принципи ідентифікації культурних типів корпоративної організації. Це дає підстави виокремити декілька базових ідеальних типів корпоративної культури.

1. *Солідаристська корпоративна культура*, в основі якої лежать колективістські цінності, дружні та доброзичливі відносини у колективі, а також стабільність складу організації. В організаціях з таким типом культури організаційний конфлікт вважається явищем деструктивним, а відповідальність за поразки

та здобутки організації несуть усі члени даного колективу. Пріоритетним для таких організацій є розвиток людини та колективу.

2. *Ринково-індивідуалістична корпоративна культура*, яка відображає характер конкурентного ринково-підприємницького суспільства та орієнтує персонал на індивідуальні досягнення, конкурентну боротьбу у внутрішньому та зовнішньому організаційному середовищі.

3. *Інноваційно-адаптивна корпоративна культура* заснована на цінностях постійного розвитку інтелектуального потенціалу організації, а також орієнтує своїх членів на творчий підхід, інноваційність і впровадження нових форм організації діяльності.

4. *Формалізована (бюрократична) корпоративна культура* передбачає жорстку регламентацію поведінки персоналу, що забезпечує стабільне функціонування організації. Цей тип культури можна також позначити як *культуру координації*.

Крім виокремлення тих чи інших типів корпоративної культури, як показує дослідження, важливе місце у процесі видоутворення культури господарської організації займає лідерство, яке виявляє себе, зокрема, у взаємозалежності із конкретним типом культури. Саме тому, цей аспект культурного розвитку господарської організації також підлягає узагальненню та типологізації.

Саме явище лідерства та керівництва має досить тривалу історію свого вивчення. Деякі автори відзначають, що вивчення лідерства варто розглядати з античної філософії, зокрема робіт Платона та Арістотеля [20 с. 23 - 27]. Загалом, лідерство пов'язане із типом корпоративної культури, адже з одного боку воно нею формується та підтримується. З іншого сам лідер – активним суб'єктом формування корпоративної культури.

Отже, можемо виокремити наступні ідеальні типи лідерства:

Узагальнені типи лідерства

Наставник	Координатор
підкується про підлеглих, тісні та дружні відносини, миротворець, прислухається до підлеглих, довіряє їм	уміє розпоряджатись ресурсами організації, підтримує стабільну роботу, контролює виконання правил, планів, обов'язків
Новатор	Підприємець
заохочує пошук нового, впроваджує новачії, підтримує творчі ініціативи	рішучий, орієнтований на економічну ефективність та досягнення цілей, підтримує конкуренцію між працівниками

Проведений аналіз типологічних засад корпоративної культури господарської організації дозволяє зробити такі висновки:

1. У вітчизняній науці й досі відсутня однозначна типологія корпоративної культури господарської організації, що певним чином обмежує суб'єктів корпоративного управління формувати необхідну корпоративну поведінку персоналу в умовах суспільних трансформацій.

2. Сучасні соціологічні уявлення, що склалися на підставі результатів компаративного аналізу корпоративної культури господарської організації дають підстави визначити найбільш загальні типи даної культури (солідаристська, ринково-індивідуалістична, інноваційно-адаптивна, формально-бюрократична (координаційна), транзитивна, кризова), що притаманні сучасному українському суспільству та відкривають широке поле для наукових розвідок корпоративної культури, в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій.

3. На основі узагальнення представлених у фаховій літературі типів лідерства можна виокремити такі його ідеальні типи як *батько*, *координатор*, *новатор* та *риночник*, а також – *інтегральний тип*, який поєднує у собі характеристики попередніх.

Варто відзначити, що ці типи вступають взаємозалежність із конкретним типом корпоративної культури.

2.2 Місце і роль корпоративної культури в управлінні господарською організацією

О. С. Ковтун

Процес соціального управління є складною системою відносин, що відзначаються діалектичністю. Цю систему можна представити наступним чином: «різні види організаційно-управлінських відносин характеризують взаємозумовлену сукупність зв'язків між елементами організаційної системи соціального управління, котрі забезпечують її відтворення та розвиток як цілісного соціального організму» [21]. Культура як соціальне явище з одного боку являється продуктом діяльності її носіїв, чиї взаємовідносини і забезпечують її відтворення та трансляцію. Але з іншого боку носій культури – окремий індивід або група – являється сам продуктом культури, яку він засвоює у процесі соціалізації та адаптації до соціокультурних умов суспільства або господарської організації. У цьому полягає двоїстість положення корпоративної культури в системі організаційного управління: з одного боку вона формує свого носія, а з іншого від нього залежить, в аспекті відтворення, розвитку, трансляції та формування.

Але у сучасній соціології даний аспект часто не береться до уваги. Управління корпоративною культурою здебільшого представляється як односторонній процес управлінського впливу на персонал як носія культури. Але такий підхід редукує уявлення щодо процесу формування та розвитку корпоративної культури, адже виключається культуротворча активність персоналу господарської організації, яка виявляє себе у процесах самоорганізації. Таким чином, варто констатувати, що корпоративна культура поєднує у сої активність як управлінців та власників, так і персоналу. Крім цього, її двоїсте положення

полягає і у тому, що вона може виступати як об'єкт та інструмент організаційного управління.

Саме вивчення цієї двоїстості культури являється ключем до розуміння її ролі та потенціалу у процесі управління господарською організацією, здатності культури бути одночасно інструментом і об'єктом управління, можливості створювати стійкі зворотні зв'язки, які забезпечують спроможність до самоорганізації та постійного вдосконалення.

Таким чином, корпоративну культуру в системі управління організацією можна досліджувати за рівнем організаційних відносин, у які включена організація та окремі її елементи. Так можна виокремити наступні рівні побудови корпоративної культури в системі управління організації: 1) за відношенням до зовнішнього та внутрішнього середовищ. Культура взаємодії організації із зовнішнім середовищем – це способи, форми, правила та норми взаємодії організації із зовнішнім інституціональним середовищем: з державними органами, індивідуальними та колективними (організаціями) суб'єктами господарської діяльності (як у середині країни, так і за кордоном) та ін.. Рівень цих взаємодій відбувається під впливом відповідних норм і правил власне організаційних та прийнятих у відносинах між елементами зовнішнього середовища; культура відносин у внутрішньому середовищі організації – включає у себе комплекс корпоративних цінностей, системи мотивації та санкцій, формальних та неформальних норм і форм поведінки, які регулюють відносини між окремими членами організації і структурними підрозділами; 2) за відношенням до її носія (культура працівника, підрозділу, організації у цілому). На цьому рівні на особливу увагу заслуговує культура керівної ланки або у більш широкому розумінні – культура управління, адже від неї залежить розвиток культури на інших організаційних рівнях, розвиток її носіїв, як колективних (підрозділів), так і індивідуальних.

Усе це ставить питання не лише ефективності управлінської ланки загалом, але і її окремих елементів, конкретних засобів управління організацією.

Система управління характеризується власною структурою та об'єктом управління. Якщо структура організації є

відображенням прийнятого у ній розподілу праці, то структура управління створює відповідні координаційні механізми, які забезпечують ефективне досягнення колективних цілей та організаційних завдань [22]. Ю. Бех доповнює дану структуру наступними елементами: 1) людину – носія об'єктивованого змісту, джерела інновацій в організації та рушійної сили системи управління; 2) зворотний зв'язок; 3) зв'язки управління, які забезпечують організаційні взаємодії та утворюють внутрішнє організаційне середовище; 4) нормативну систему, яка регламентує та упорядковує організаційні взаємодії та являється основою культури організації; 5) інформаційну інфраструктуру організації, яка забезпечує суб'єкт-об'єктні відносини в управлінні каналами зв'язку; 6) продукти управлінської діяльності, які циркулюють каналами управління. Нормативна підсистема у системі управління структурно містить правові, морально-етичні, адміністративні та інші норми, які за своїм функціональним призначенням задають відповідні форми та засоби функціонування механізму управління [23, с. 284 – 285].

Таким чином, попередній розгляд структури управління організацією підводить до важливого поняття у сучасній соціології та теорії організацій, а саме поняттям культури управління (культури менеджменту), яким позначається сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу управління, налагодженні управлінської праці, використанні техніки в менеджменті, а також вимог, які висуваються до систем менеджменту і працівників, зумовлених нормами й принципами суспільної моралі, етики, естетики, права. Таким чином, культура управління включає у себе наступні елементи: 1) теоретичне обґрунтування того, як краще застосувати ту чи іншу ефективну управлінську систему; 2) узагальнення раціональної організації роботи апарату управління, прищеплення йому найбільш ефективних способів, форм і методів роботи; 3) розуміння управління як важливої соціальної функції – осмисленої і владної; 4) комплексний системний підхід до вирішення управлінських проблем; 5) систему знань про процеси управління, структурі управлінських систем, формах, методах і принципах управлінської діяльності [24, с. 101].

Важливим елементом в структурі культури управлінської ланки являється імідж керівника, як окремої особистості, так і

відповідної групи загалом. Управління цим елементом має особливе значення, адже багато у чому визначає відносини із іншими групами в організації, тобто має спрямування у внутрішнє середовище організації, хоча у структурі корпоративного іміджу має і характеристики зовнішнього спрямування.

У загальних рисах В. Шепель, який працює в галузі соціології управління дає таке визначення поняттю імідж: «Імідж – це індивідуальний образ або ореол, який створюється засобами масової інформації, соціальною групою або певною діяльністю особистості з метою звернення до себе уваги» [25].

Управління іміджем передбачає розуміння його типології та співвідношення із відповідними типами культури. Фахівці вказують, зокрема, що для культури кланового типу необхідний керівник, що має образ заступника, захисника, тобто керівник, орієнтований на персонал, при цьому велика увага приділяється його харизмі. За класичним визначення М. Вебера, харизматичними якостями особистості є якості надзвичайні, надприродні або, щонайменше, специфічно особливі, не доступні іншим людям. У культурі підприємницького типу оптимальним для керівника є імідж процвітаючого бізнесмена, орієнтованого на досягнення ринкових цілей. В культурі, в якій важливе місце посідає ієрархія, найбільш прийнятним буде імідж керівника як талановитого менеджера, що є ефективним координатором й організатором.

Вплив очікувань підлеглих (оточуючих) на імідж керівника підтверджує існування так званого «ідеального» іміджу, тобто усередненого уявлення підлеглих щодо образу керівника. Ідеальний імідж не може бути реалізований на практиці, він служить певним орієнтиром для проектування або удосконалення окремих складових існуючого іміджу управління.

Крім того, відповідність іміджу керівника очікуванням людей впливає і на загальне визначення іміджу як «позитивного» або «негативного» [26].

Таким чином, позитивний імідж управлінця грає роль додаткової реклами для організації. Але тут треба оговорити, що така ситуація притаманна лише тим організаціям, в яких управління є персоніфікованим, а не деперсоніфікованим, коли

образ організації відтворюється без посилання на конкретну особистість.

Але навіть за таких умов імідж управлінця відіграє важливу роль у внутрішньо організаційній структурі. Позитивний образ керівника сприяє підвищенню вмотивованості, задоволеності процесом праці серед підлеглих, що у свою чергу впливає на продуктивність та ефективність діяльності організації.

Важливість культури управління в системі культури організації пояснюється перш за все виключною роллю управлінської ланки в організації, активність якої і забезпечує формування, відбір, впровадження норм корпоративної культури. Тому ефективність управління прямо впливає на рівень розвитку загальної культури організації, що відбувається завдяки особливим зв'язкам у системі суб'єкт-об'єктних відносин в управлінському процесі. Для того щоб зрозуміти співвідношення окремих елементів культури необхідно скористатись поняттям зворотного зв'язку, яким позначається наявність взаємозумовленості у функціонуванні розділених у просторі і (чи) у часі систем [27, с. 72]. Можемо стверджувати, що зворотний зв'язок представляє собою інтегральну характеристику систем, а тому притаманний і системі корпоративної культури. Дане твердження можна проілюструвати досить простим прикладом. Так високий рівень управлінської культури (високий професіоналізм управлінських працівників, ефективна організація управлінських взаємодій, сповідування прогресивних цінностей, високий загальний інтелектуальний рівень управлінської ланки, усвідомлення важливості розвитку персоналу та ін.) забезпечує ефективну діяльність управлінців в аспекті підвищення рівня розвитку загальної культури організації, яка у свою чергу, забезпечує розвиток окремих своїх елементів: продукування відповідних цінностей, підвищення культури окремих підрозділів, забезпечення соціальної інтеграції тощо. Даний зв'язок можна представити наступною схемою: розвиток культури управління – розвиток культури організації – розвиток культури окремих груп, у тому числі управлінської. Звичайно, даний тип зворотного зв'язку відноситься до позитивного. Протилежністю буде негативний зв'язок із відповідними наслідками для організації та її культури.

Дана ілюстрація демонструє здатність корпоративної культури та її окремих елементів бути одночасно і об'єктом, і засобом управління. Все ж, зворотній зв'язок у соціокультурних системах не може бути реалізований без активної діяльності суб'єктів управління, у даному випадку, діяльності керівної ланки в організації. Але для адекватного розуміння процесу управління культурою необхідно дати визначення поняттю управління культурою. Під управлінням (від старослов'янського правити – направляти, наставляти, учити) розуміється елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), забезпечує збереження їх визначеної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності [28]. Таким чином, під управлінням культурою необхідно розуміти діяльність спрямовану на підтримку та розвиток корпоративної культури на усіх її рівнях, адаптацію нових членів організації, відтворенню ефективних цінностей і норм та їх трансляції. Звичайно, дане визначення не є вичерпним, але дає змогу уявити цілісний процес управління культурою.

У своєму інструментальному прояві, корпоративна культура яскраво виявляє себе у контексті виконання нею своїх базових функцій (*інтегративна функція, комунікативна функція, функція соціалізації, регулятивна функція, людинотворча (гуманістична) функція, функція відтворення цінностей, зразків поведінки та ін.*), відповідно як: 1) *інструмент забезпечення соціальної інтеграції* – забезпечує внутрішню інтеграцію та консолідацію соціальної системи організації, формування почуття спільної долі; 2) *інструмент забезпечення комунікації* – створює умови для взаєморозуміння та ефективної взаємодії між членами організації; 3) *інструмент соціалізації* – забезпечує входження людини у соціальну організацію та постає як один із основних етапів соціалізації; 4) *інструмент накопичення та передачі суспільної пам'яті* – культура акумулює та передає колективний досвід групи; 5) *інструмент регуляції взаємодій* – формує та регулює необхідні форми організаційної поведінки, відбраковує ті поведінкові форми, що не відповідають змісту конкретної культури, її цінностям та нормам. Культура виявляє себе і як ефективний інструмент соціального контролю, який реалізує себе, зокрема, через примус та груповий тиск; 6) *інструмент розвитку*

людського потенціалу – полягає у накопиченні інтелектуального та інноваційного потенціалу організації; 7) *інструмент відтворення* найбільш продуктивних цінностей, зразків поведінки, їх збереження та продукування.

Крім цього інструментальне значення корпоративної культури виявляє себе у процесі формулювання, зміни і досягнення стратегічних цілей організації. Саме культура являється тим інструментом, завдяки якому здійснюється орієнтація на спільні цілі, стимулювання ініціативності у досягненні організаційних цілей та реалізації її місії, відповідальності за результат діяльності та ін.. Таким чином, культура містить у собі арсенал поведінкових форм, способів, норм, цінностей, які лежать основі досягнення мети та виконання місії організації.

Розглядаючи корпоративну культуру як об'єкт дослідження необхідно пам'ятати про її складну структуру, з якої випливає, що управлінський вплив здійснюється на різні рівні культури. Маніпуляція символами, значеннями, ціннісними орієнтаціями не вичерпує усього управлінського процесу, адже у систему культури входить також матеріальна основа (артефакти): технології, фізичні умови праці та ін. Крім того, управління культурою означає також управління групами працівників, які утворюють формальні та неформальні структури, являються носіями та трансляторами формальних та неформальних цінностей. Крім того, культура як об'єкт управління «розбивається» на такі складові (також об'єкти управління), як механізми комунікацій, канали поширення цінностей, інформаційне середовище, система мотивації та ін..

Як об'єкт управління культура постає в основному для управлінської ланки, яка може здійснювати управлінський вплив декількома шляхами: 1) стратегічне бачення управлінської ланки та планування. Саме управлінці втілюють у життя фундаментальні цінності організації. Даний спосіб реалізовується тільки завдяки публічним виступам, висвітленню корпоративних цінностей та – що особливо важливо – завдяки власному прикладу управлінців. Останній аспект лежить в основі одного із механізмів формування та підтримки культури організації, про що йтиметься нижче; 2) інший шлях передбачає управління культурою «знизу», який заснований на постійному моніторингу усіх організаційних

процесів на нижчих рівнях організації та послідовне управління культурою, яке передбачає напрацювання ефективних зразків поведінки, маніпулювання символами та матеріальними елементами культури.

Ефективне управління корпоративною культурою організації – передбачає ясне усвідомлення цілей управлінської діяльності, очікуваних результатів, раціональний вибір відповідних методів та ресурсів. Таким чином, управління передбачає перш за все проектування.

Спеціалісти виділяють такі елементи управлінського забезпечення формування та розвитку корпоративної культури.

Планування усього процесу змін корпоративної культури, що включає вибір адекватної стратегії, розробку програми та планування необхідних заходів;

Організація, координація та контроль за виконанням робіт. На цьому етапі передбачається формування структури управління культурними змінами; складання наказів, розпоряджень, планів та іншої необхідної документації; ресурсне забезпечення програми змін; розробка системи мотивації для впровадження програми розвитку та змін культури організації [29, с. 121–122].

Для того щоб управлінський вплив на корпоративну культуру досяг своєї мети, управлінська ланка повинна володіти відповідною методологією, що безперечно входить у систему культури управління. У цьому знову проявляється особливе становище культури в організації, адже конкретні методи і знання не тільки є елементами культури, але й виступають у ролі інструментів її формування та підтримки.

На найбільш загальному рівні типізації методів формування культури можна виокремити такі [30, с. 70–71]: **адміністративні методи** – полягають у прямому впливі, офіційних вказівках, стандартах, норма та правил поведінки. Адміністративні методи передбачають також застосування відповідних санкцій, що засновані на відносинах влади-підкорення. До характеристик адміністративних методів відносяться *точність, визначеність, однозначність та тривалість*. Це забезпечує швидку адаптацію до них працівників, можливість швидко апелювати до них у складних ситуаціях. Застосування таких методів є ефективним в умовах переважання нормативної регуляції діяльності та застосовуються у

комплексі із системою стимулювання. Прикладами адміністративного формування культури є критерії відбору кадрів, розвиток та навчання персоналу, розподіл функцій та обов'язків та ін.; **економічні методи** – пов'язані із товарно-грошовими відносинами, використовуються для впливу на базові потреби, задовольняючи які знижують значимість матеріальних стимулів, що у свою чергу призводить до підвищення ролі потреб соціального, духовного, пізнавального характеру; **психологічні методи** – пов'язані із використанням групових процесів для впливу на особистість, що включена в організацію, а також відповідних способів впливу на особистість, із використанням особливостей сприйняття та засвоєння необхідних зразків поведінки (научіння, наслідування, зараження). Яскравим прикладом застосування психологічних методів управління культурою у радянський період була організаційно-діяльнісна гра, суть якої висловив у ході дискусії із Г. Щедровицьким В. Давидов: «... організація гри і є засіб, що дозволяє окремих предметно орієнтованих людей витягнути із їх предметності, вивести у колективному спілкуванні на більш широке коло глобальних проблем, що стоять перед їх організацією в цілому, використати цю гру як засіб розвитку цих людей...» [31]. Центральним елементом ОДГ являється постановка проблеми, яка носить «поліпрофесійний» та «полідисциплінарний» характер. Вирішення такої проблеми потребує колективної роботи з розвитку нових та використанню існуючих форм миследіяльності.

Проблематизація ситуації, що складається у ОДГ передбачає створення через неї «великої» соціокультурної ситуації» в якій повинні працювати учасники гри. Важливо зауважити, що основною метою ОДГ являється не саме вирішення проблеми, а **розвиток** миследіяльності учасників гри та культури організації як колективного суб'єкту. Таким чином основним результатом ОДГ являється сплавлення та розвиток вихідних форм миследіяльності та породження нових засобів взаєморозуміння, «надпрофесійної» діяльності та мислення, що справляє значний вплив на розвиток учасників ОДГ.

Хоча ОДГ і спрямована на організацію діяльності колективів, але така постановка питання не означає домінування колективу над індивідом. У корпоративній культурі такого типу

окремих індивідів, включаючись у колективну мислєдїяльність перш за все розвивається сам, долаючи обмеженість власних предметно орієнтованих знань або взагалі їх відсутності. ОДГ у такому разі виявляє себе як засіб розвитку індивідуальної свідомості та культури організації загалом. Таким чином, корпоративна культура являється: з одного боку – засобом для індивідуального розвитку, з іншого – засобом подолання обмеженості індивідуальних знань та ефективної організації колективної діяльності, що дозволяє організації адекватно реагувати в умовах невизначеності та змінності зовнішнього середовища.

Ефективність психологічних методів напряду залежить від поведінки лїдерів організації, особливо в аспекті наслідування. До методів психологічного впливу можна також віднести ознайомлення та демонстрацію ефективності культурних зразків при «обміні досвідом», що дозволяє побачити реальні приклади розвитку культури та їх позитивне значення для організації у тому чи іншому аспекті її діяльності. Таким чином знімаються обмеження, які накладаються наявною культурою організації; **символічні методи** – пов'язані із матеріальним втіленням фундаментальних організаційних цінностей та ідей у формі символів, лозунгів, девїзів, поведінкових форм та ін.. Метою застосування даного типу методів являється фіксація культурно досвіду та трансляція культури до інших поколінь співробітників. Характерною особливістю символічних методів є їх висока емоція насиченість, що привертає членів організації до їх використання, висока швидкість впливу, концентрація смислових та технологічних ідей.

Символічні методи створюють і відповідні маркери спільнот, завдяки яким вони розрізняються за своїми межовими та культурними особливостями. Можливість надавати символам іншого змісту не змінюючи їх форми також можна віднести до переваг символічних методів, які таким чином викликають почуття стабільності та спадковості.

Звичайно, використання даних методів може відбуватися окремо один від одного, але для комплексного управління культурою виникає потреба і комплексного застосування даних методів, що забезпечить всебічне вдосконалення культури та

зростання інтелектуально та соціального потенціалу організації. Застосування методів управління корпоративною культурою знаходить своє вираження у процесі реалізації відповідних соціальних механізмів.

Крім означених методів та засобів управління корпоративною культурою спеціалісти в області управління виділяють наступні основні моделі управління культурою, вибір яких обґрунтовується не тільки цілями управління, але й тими ресурсами, в тому числі, часовими, які наявні у організації [32]: 1) управління за допомогою міфів та історій про героїв і антигероїв. Цей засіб ефективний та доцільний в умовах коли керівництво має достатні часові ресурс та не переслідує надто масштабних цілей. Застосування міфів передбачає наступні етапи: 1) визначення існуючих практик і міфів, які їх підтримують; 2) визначення практик, які ми бажали б впровадити в компанію або практик, від яких ми хотіли б позбутися; 3) створення героїв впроваджуваних практик і антигероїв; 4) «запуск» міфу. Проведення обрядів здатних створити, підтримати або навіть воскресити в пам'яті співробітників «потрібні» образи та думки. Процес підготовки міфів про героїв та антигероїв може включати два етапи:

Етап I. Пошук реальної інформації, яку можна було б використовувати для створення образу героя або антигероя;

Етап II. Вибір сучасних чи минулих співробітників для втілення образу героя або антигероя.

За умов незначного часового ресурсу та не досить радикальних цілей, управління корпоративною культурою може здійснюватися також за допомогою **зовнішніх тренінгів та семінарів**. Такі організаційні заходи переслідують впровадження готових поведінкових форм та практик, вони передбачають запрошення відповідних спеціалістів).

Управління культурою організації може передбачати масштабне реформування, яке відбувається у декілька етапів. У сучасній соціології управління найбільш згадуваною схемою масштабного реформування культури є схема Курта Левіна допрацьована згодом Е. Шейном. Схема зміни корпоративної культури виглядає наступним чином: розморожування – зміни (рух) – заморожування.

Основним завданням «розморожування» являється створення мотиваційних основ для змін, виведення групи із стабільного стану. У Шейна стадія «розморожування» сама реалізується у декілька етапів: 1) виділення інформації, яка підриває рівновагу і спокій в групі, викликає дискомфорт у її членів; 2) прив'язка цієї інформації з важливими цілями та ідеалами організації, з метою викликати побоювання неможливості їх досягнення; 3) забезпечення достатнього рівня психологічної захищеності, тобто необхідно показати, що можна вирішити проблеми і навчитися новому, не втративши при цьому почуття групової цілісності та ідентичності.

На стадії змін відбувається процес, який Шейн позначив поняттям *когнітивної реструктуризації* – *перевизначення понять та базових положень культури*. На цьому етапі в організації відбувається активний пошук нових методів роботи, етап помилок та спроб. На стадії «заморожування» відбувається інституціоналізація нових поведінкових форм, нових методів роботи, організаційних цінностей тощо. «Заморожування» знаменує собою узвичаєння поведінки, врівноваження соціальної системи.

Крім моделей реформування культури, для реалізації яких необхідні значні часові ресурси, найбільш радикальною схемою управління культурою організації являється матриця Н. Тічі [32, с. 355–357]. Варто відзначити, що застосування пропонованих Н. Тічі способів революційного реформування культури адекватне для організацій, які потрапили у скрутне становище, внаслідок чого перед ними стоїть питання подальшого існування.

Методи управління культурою, які пропонує Тічі не відзначаються особливою гуманністю, але вони часто стають виправданими метою їх застосування, а саме – порятунку колективу у цілому. Член персоналу, як носій культури, в екстремальних для організації умовах може стояти перед декількома варіантами, які відображені у таблиці.

Продуктивність	Висока	Звільнити, якщо його вклад в компанію не унікальний	утримати
	Низька	Звільнити	Підвищити продуктивність та утримати
		Не співпадають із загальними цінностями культури	Співпадають з загальними цінностями культури
Цінності співробітника			

Рис. 2.2.1. Матриця Н. Тічі

Отже, модель запропонована Н. Тічі практично виключає довгостроковий процес управління культурою та її носіями. Завданням менеджменту являється жорстка селекція персоналу. «Деталь» не буде підточуватись до вимог системи, вона або із цього механізму, або ж із іншого.

Таким чином, здійснивши аналіз корпоративної культури як об'єкту та інструменту управління, варто зробити так висновки: 1) корпоративна культура займає двоїсту позицію у соціальній системі господарської організації. По-перше, вона являється об'єктом управлінського впливу, адже підпадає під управлінський вплив керівної ланки організації та в окремих аспектах – усіх носіїв культури тобто членів персоналу; по-друге, корпоративна культура являється інструментом управлінського впливу і, у відповідності, до свого функціонального призначення вона являється інструментом: забезпечення соціальної інтеграції, комунікації, соціалізації, накопичення та передачі суспільної пам'яті, регуляції організаційних взаємодій, розвитку людського потенціалу та відтворення цінностей; 2) управління корпоративною культурою здійснюється у відповідності до визначених процедур, із застосуванням конкретних методів управління (економічні, символічні, психологічні та ін.), відповідно до етапів розгортання управлінських заходів тощо; 3) попри досить великий матеріал, накопичений у сучасній

соціології, все ж необхідним залишається подальше вивчення таких важливих аспектів корпоративної культури як зворотні системні зв'язки, співвідношення культури різних ієрархічних рівнів господарської організації, конкретної методології формування та зміни культурної системи у відповідності до вимог кризового українського суспільства.

Отже, стає зрозумілим, що з точки зору менеджменту та власників організації, корпоративна культура представляє собою об'єкт управлінського впливу та інструмент. Але необхідно також знову наголосити на тому, що корпоративна культура формується під впливом життєдіяльності персоналу господарської організації, що дозволяє виокремити два різноспрямовані вектори впливу на культуру організації: управлінський проєктивний вплив, а також самоорганізація трудового колективу як носія корпоративної культури.

Можна виділити такі основні аспекти розкриття самоорганізаційного потенціалу персоналу в аспекті культурної творчості: 1) самоорганізація як засіб управління життєдіяльністю персоналу; 2) самоорганізація як засіб реалізації інтересів персоналу.

Самоорганізація виявляє себе у процесах колективного групового регулювання, у процесі якого відсутній або слабо виражений чіткий управлінський вплив, що, втім, не виключає цілей та планування. Говорячи про самоорганізацію персоналу, необхідно говорити про інтеграцію управління, яка полягає у тому, що основною функцією управління являється створення умов для самоорганізаційних процесів та контролю за ними. Самоорганізація як природна соціальна енергія здатна проявляти себе з різною інтенсивністю, яка зростає із зниженням формалізації відносин, в умовах автономії структурних підрозділів організації, делегуванні повноважень виконавцям, що дозволяє ефективніше використовувати управлінський ресурс, відволікаючи його від оперативного управління організаційними процесами на управління стратегічне.

Яскравими прикладами створення умов для самоорганізації у сучасних умовах є створення відповідних організаційних структур: відносно автономних структурних підрозділів із власними фінансовими рахунками, правом внутрішньої

самостійності та, відповідно, субкультур ними особливостями [33]. Крім цього, в інноваційно орієнтованих організаціях, тимчасові проектні групи не мають чітких структур, що відкриває шлях до творчої діяльності та підвищення самоорганізаційного потенціалу [34].

Таким чином, ефективність самоорганізаційних процесів залежить від структури та характеру управління, особливостей організаційної структури та організації процесу праці. Також важливими «рушійними силами» розкриття самоорганізаційного потенціалу у процесі життєдіяльності господарської організації виступають такі фактори, як характер відносин між працівниками, сила їх неформальних взаємозв'язків, позиція лідерів думок та наявність негативного іміджу соціальних суб'єктів, які задіяні у розвитку самоорганізаційних процесів у трудовому колективі.

2.3 Соціальні та соціально-психологічні механізми і принципи формування та розвитку корпоративної культури

О. С. Ковтун

Формування корпоративної культури відбувається у двох напрямках: 1) як управлінська ініціатива та 2) як низова ініціатива об'єкта управління (самоорганізація). Але у складних організаційних системах формування культури відбувається не тільки завдяки одному із двох векторів, але й в результаті їх одночасної реалізації.

Формування корпоративної культури завдяки цілеспрямованому управлінському впливу на об'єкт управління відбувається, таким чином, завдяки принципу управління (зовнішньому). У цьому разі формування корпоративної культури як засобу реалізації інтересів суб'єкта управління можна представити у вигляді такої схеми: суб'єкт управління – управлінський вплив – корпоративна культура. Але формування окремих елементів в системі корпоративної культури відбуваються не лише завдяки управлінням, але й в результаті самоорганізаційних процесів.

Таким чином, об'єкт управлінського впливу (персонал, колектив) стає активним суб'єктом формування корпоративної культури.

Тому необхідно також виокремити інтегральний принцип, який і поєднує у собі проєктивний управлінський вплив та самоорганізацію. В такому разі корпоративна культура є спільним результатом і діяльності менеджерів, і самоорганізаційних процесів в господарській організації. Варто наголосити, що тільки в такому разі корпоративна культура виявляє себе як ефективний чинник інтеграції суб'єкта і об'єкта управління, забезпечуючи загальну ефективність управління організаційними процесами. Крім цього, корпоративна культура не лише здійснює детермінуючий вплив на поведінку її носіїв, але й формується та змінюється завдяки їх активності в процесі життєдіяльності господарської організації.

Інтегративний принцип формування та розвитку корпоративної культури можна проілюструвати наступним чином:



Виконання принципів формування, відтворення та розвитку корпоративної культури відбувається завдяки реалізації відповідних соціальних механізмів

Корпоративна культура, як свідчить проведений аналіз, поряд із ієрархією та ринком є одним із ключових інструментів управління господарськими організаціями, що функціонують в умовах конкурентного ринкового середовища. Сучасний період ставить перед господарськими організаціями все більше викликів, з якими традиційно пов'язують економічні та соціокультурні негаразди українського суспільства. Жорстке конкурентне середовище, а також нестабільність вітчизняної та світової економіки вимагають суттєвого посилення ефективності вітчизняних суб'єктів господарювання та істотного нарощення їх соціального та інтелектуального потенціалу за рахунок впровадження нових форм корпоративної інтеграції. У цьому контексті перед теорією та практикою управління стоять питання про пошуки ефективних механізмів формування й підтримки

корпоративної культури, які забезпечують суб'єктів господарювання інструментами інтеграції та солідаризації.

У вітчизняній науці дослідження соціально-психологічних механізмів формування культури організації ще не набули потрібної динаміки, а окремі наукові розвідки залишають більше запитань, ніж відповідей, причиною чого, зокрема, є відсутність чіткої класифікації механізмів формування корпоративної культури. Отже, все більшої актуальності набувають соціологічні та соціально-психологічні виміри процесів формування культури господарської організації.

Грунтуючись на аналізі наявних наукових джерел та результатів соціологічних досліджень можна констатувати, що суспільні процеси, які відбуваються у сучасному українському соціумі, викликають неабиякий науковий інтерес до вивчення змісту і видового різноманіття корпоративної культури та механізмів її формування та впливу на ефективність діяльності господарських організацій. Тому, *важливим завданням науки є визначення змісту і обґрунтування соціальних та соціально-психологічних механізмів формування корпоративної культури в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій.*

Об'єктивна наукова потреба обґрунтування механізмів її формування, зумовлює важливе завдання – з'ясування сутнісних характеристик і пізнавальних можливостей концепту «соціальний механізм» у сучасному соціологічному дискурсі. Відповідно, концепт «механізм» має декілька змістовних трактувань. Узагалі під механізмом розуміється певний пристрій для відтворення руху, або певна система, яка визначає порядок будь-якого виду діяльності. Водночас, «соціальний механізм» в соціальній науці трактується як взаємодія соціальних структур, норм, інститутів і зразків поведінки, за допомогою якої забезпечується функціонування будь-якої соціальної системи [35]. Або як «сукупність дій, вчинків, відносин, невід'ємних від суб'єктивності, завдяки яким відбувається те чи інше соціальне явище, здійснюється соціальний процес і які становлять внутрішній каркас їх (явища, процесу) існування (функціонування) або перетворення» [36, с. 320].

Отже, соціальний механізм, як ключовий засіб суспільних перетворень має також власну структуру, до якої входять, зокрема,

такі елементи: 1) суб'єкти (субстрат) соціальної дії; 2) їх взаємодія у межах певної соціальної (наприклад, господарської) діяльності, яка може носити характер спонтанної чи свідомо організованої; 3) способи та засоби взаємодії, за допомогою яких відбувається власне сам соціальний процес, які включають в себе відповідні норми і цінності, соціальні інститути тощо [36, с. 320–321].

Таким чином, у процесі формування певних типів корпоративної культури господарської організації, як показує аналіз, задіяно цілий комплекс соціальних та соціально-психологічних механізмів, які не тільки потребують наукової типологізації за відповідними критеріями, але й визначення сутнісно-змістовних характеристик. При цьому, аналіз засвідчує, що зміни корпоративної культури господарської організації відбувається під впливом різних чинників: *по-перше*, під впливом культури суспільства, навіть без цілеспрямованого втручання у цей процес, *а по-друге*, такі зміни можуть бути спровоковані свідомими і спрямованими діями суб'єктів управління. Натомість, ці зміни можуть бути як *штучними (свідомими)*, так і *природними (стихійними)* [37]. На «природний» характер динаміки культури, пов'язаної із життєвими циклами соціальної спільноти, свого часу звертав увагу й Г. Зіммель, на думку якого життя рухається від смерті до буття і від буття до смерті. Такий характер динаміки історичного культурного процесу був зафіксований на матеріалах спостережень за історією світового господарства [38, с. 494]. Звісно, що «природність» механізмів формування культури досить умовна, адже будь-який соціальний механізм – це взаємодія людей та тих соціальних структур, які вони утворюють. Наприклад, зовнішнє по відношенню до організації культурне середовище в багатьох аспектах є штучно сформованим. Наприклад, на формування української культури, зокрема, так званої бізнесової культури впливає цілеспрямована культурна політика ЄС [39, с. 22-32]. Отже, виокремлення природних (стихійних) факторів, на наш погляд, дозволяє розглядати корпоративну культуру не тільки у контексті перетворень глобального порядку, але й у контексті української економічної, соціокультурної та політичної дійсності.

У той же час, штучні, тобто свідомі перетворення корпоративної культури, на відміну від природних, характеризуються раціональним вибором мети і способів її

досягнення, реалізацією певного проекту. Тому ті механізми формування корпоративної культури, що виявляють себе у раціональній та цілеспрямованій діяльності можна віднести до проєктивних. Для реалізації даного типу механізмів необхідні передусім зацікавлені соціальні суб'єкти, відповідні засоби (у тому числі наукові), а також інші атрибути організованої раціональної діяльності. Різноманіття конкретних технологій формування корпоративної культури за допомогою проєктивних механізмів надзвичайно велике: від елементарних форм *тімблдингу* (букв. *побудови команди*) до комплексної психокорекції. І хоча результатом як природніх, так і штучних механізмів є зміна культурних універсалій функціонування соціальної системи, все ж таки вони істотно відрізняються між собою, за характером впливу на формування відповідної корпоративної поведінки.

Натомість, корпоративна культура, як показує аналіз, формується не тільки завдяки механізмам притаманним внутрішньому середовищу господарської структури, але піддається впливу зовнішніх механізмів. Звідси випливає ще один критерій розрізнення соціальних механізмів за їх належністю до внутрішнього чи зовнішнього середовища господарської організації. За цим критерієм можна виділити ендогенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні) механізми формування корпоративної культури. Серед механізмів внутрішнього середовища організації найбільш дієвим є *організаційно-управлінський механізм* який забезпечує взаємодію з іншими механізмами та структурними елементами господарської системи. Щодо реалізації культурної політики господарської організації цей механізм є універсальним і комплексним, оскільки включає у себе інші механізми формування корпоративної культури. Отже, організаційно-управлінський механізм формування корпоративної культури є одночасно як *ендогенним*, так і, як показує аналіз, *комплексним*.

Аналогічний характер, як показує аналіз, має *механізм адаптації* корпоративної культури господарської організації, який забезпечує пристосування персоналу та організації до вимог зовнішнього середовища. Безсумнівно, що адаптація культури – це одна із фундаментальних вимог, що стоять перед будь-якою соціальною системою. Натомість, дія *механізму адаптації*, яка

спрямована на насамперед на відновлення гомеостазису соціальної системи; на зростання пристосовуваності даної системи до зовнішнього середовища, за допомогою вдосконалення внутрішньої організаційної структури та переходу системи на більш високі щаблі свого розвитку, а також усунення розбалансованості та невідповідності взаємодії індивідуальних, так і колективних соціальних суб'єктів та ін. [40].

Ще одним універсальним (комплексним) механізмом формування корпоративної культури на наш погляд є *інституціональний механізм*, який, більшою мірою належить до зовнішнього середовища господарської організації та забезпечує взаємодію останньої із прямими та опосередкованими факторами даного середовища. Водночас, у соціології ще відсутнє чітке уявлення про даний механізм формування корпоративної культури господарської організації. Наприклад, для американського вченого Д. Норта інституціональний механізм є особливим видом, що, з одного боку, забезпечує формування норм і правил, а з іншого, – відслідковує наслідки їх застосування [41].

При цьому, інституціональний механізм, на наш погляд, є нічим іншим як системою взаємодії соціальних суб'єктів, які за допомогою певних законодавчих засобів визначають форми, порядок, норми та правила взаємодій суб'єктів господарювання та ведення господарської діяльності. З цього приводу той же Д. Норт вказував, що «не існує інших рішень, крім використання інституціональних механізмів, щоб встановити правила гри та використання організацій – щоб забезпечити виконання цих правил» [41]. Як бачимо, інституціональний механізм формування корпоративної культури, покликаний не тільки створювати умови для стабільної роботи суб'єктів господарювання, але й законодавчо закріплювати соціально-економічні відносини, що сприяють їхньому ефективному функціонуванню. Тому, характер даного механізму є одночасно як *екзогенний (зовнішній)* та *універсальний (загальний)*.

Входження у корпоративну культуру нових норм відомий дослідник Г. Щедровицький розкриває процес *нормування*, завдяки якому та чи інша норма повинна себе реалізовувати у відповідному соціальному об'єкті. Це означає, що норми корпоративної культури тільки тоді виконують своє

функціональне призначення, коли вони реально впливають на відносини між людьми в межах корпоративної системи. У процесі нормування, в свою чергу розрізняють функціональні норми (сумісні з певною культурою) та дисфункціональні норми (несумісні з певною культурою), які не тільки можуть призвести до дестабілізації господарської системи, але й до її руйнування [37].

Це дає підстави визначити ще один механізм формування корпоративної культури, а саме *нормативний механізм*, завдяки якому суб'єкти управління господарською організацією відбирають та встановлюють необхідні для свого функціонування й розвитку соціальні норми. При цьому, нормативний механізм формування культури, як і попередній інституціональний, можна визначити як універсальний (загальний), оскільки він притаманний будь-яким соціальним системам. Але для даного механізму властива подвійність, тобто він водночас універсальний та сингулярний (спеціальний) за рівнем комплексності. Поряд із нормативним механізмом американський соціолог Е. Шейн виокремлює й такий сингулярний соціально-психологічний механізм формування корпоративної культури, як механізм *когнітивної трансформації*, що сприяє процесу апробації цінностей, норм і зразків організаційної поведінки, які в разі їх ефективності набувають для персоналу статусу колективних базових уявлень [42].

Формування корпоративної культури господарської організації, як показує аналіз, відбувається завдяки інкорпорації відповідних норм та цінностей у свідомість членів господарської організації та прийняття їх ними як загально корпоративних. По суті це означає соціалізацію індивідів, яка відбувається на базі відповідних механізми формування корпоративної культури, які поділяють на *психологічні (імпринтинг, екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація, рефлексія)* та *соціально-психологічні (традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний)*, які на наш погляд, необхідно розглядати як складові комплексу соціальних механізмів формування корпоративної культури господарської організації [43, с. 35–38].

До основних психологічних механізмів формування корпоративної культури організації належать, зокрема такі:

1) *екзистенціальний натиск*, що виявляється у впливі умов буття людини на засвоєння нею спеціальною мови спільноти (наприклад, професійної лексики тощо), правил та норм поведінки, функціонуючої у даній господарській спільноті. На важливість співвідношення соціальних умов та окремого індивіда звернув свого часу К. Маркс: «якщо людина черпає усі свої знання, відчуття та інше із чуттєвого світу та досвіду, отриманого від цього світу, то потрібно, отже, влаштувати навколишній світ так, щоб людина у ньому пізнавала істинно людське, щоб вона пізнавала себе як людину» [41]; 2) *наслідування*, тобто імітація певних зразків поведінки, із якими індивід стикається в процесі корпоративної взаємодії, особливо із «значимими іншими» (наприклад, із лідерами організації, які складають ціннісне ядро організації) особливо на ранніх етапах існування організації; 3) *ідентифікація*, тобто засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки і переконань, як власних у взаємодії із іншими членами організації; 4) *рефлексія*, тобто процес критичної оцінки індивідом тих чи інших норм, зразків поведінки тощо, наслідком чого стає або їхнє прийняття або відкидання; 4) *етичний механізм*, який орієнтує людину на ставлення до справи як до обов'язку перед Богом, суспільством, предками, організацією, колективом тощо.

До соціально-психологічних механізмів формування корпоративної культури, як показує аналіз, відносяться такі механізми: 1) *традиційний механізм* засвоєння зразків поведінки, переконань, цінностей, норм, притаманних ближчому оточенню (друзі, родина, колеги по роботі). Їх засвоєння в основному має характер несвідомого і некритичного. Натомість встановлення тісних зв'язків між членами організації робить даний механізм актуальним для господарської організації; 2) *стилізований механізм*, що притаманний соціальним утворенням, із специфічними моральними, ціннісними і поведінковими особливостями, який сприяє формуванню певних субкультур та веде до культурної диференціації корпоративної системи; 3) *міжособистісний механізм* лежить, як правило, у площині процесу ідентифікації, персоналу із значимими членами господарської організації.

Таким чином, проведений аналіз механізмів формування корпоративної культури в управлінні господарською організацією в умовах суспільних змін дає підстави для таких висновків:

1) серед ключових інструментів управління господарськими організаціями в сучасних умовах на перший план все більше висувається такий інструмент як корпоративна культура під якою розуміється система цінностей, формальних і неформальних норм і правил життєдіяльності, що сприймаються членами господарської організації та отримуються відображення в їхніх діях і поведінці, спрямованих на досягнення спільної мети;

2) класифікацію механізмів формування корпоративної культури, виходячи із визначених критеріїв можна подати у такий спосіб: *за природою* самого механізму їх можна поділити на стихійні (природні) та проєктивні (штучні) механізми; *за приналежністю* до зовнішнього або внутрішнього середовища господарської організації. Вони бувають ендогенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні). До перших можна віднести організаційно-управлінський, адаптивний, нормативний механізми, механізм когнітивної трансформації, а також психологічні та соціально-психологічні механізми формування корпоративної культури. А до екзогенних (зовнішніх) механізмів належить, зокрема інституціональний механізм, за допомогою якого зовнішнє середовище організації вчиняє певний вплив на її внутрішнє середовище; *за рівнем комплексності* можна виділити сингулярні (специфічні) та комплексні (універсальні) механізми формування корпоративної культури господарської організації, наприклад, механізм нормування, когнітивної трансформації та ін..

Розглянувши основні соціальні механізми формування корпоративної культури в системі управління господарською організацією, варто ще раз наголосити на ролі зовнішнього культурного середовища господарських утворень, яке так чи інакше є визначальним фактором реалізації механізмів формування корпоративної культури як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. Сучасна соціальна організація як культурне явище функціонує не як замкнена система, а взаємодіє із культурами різних рівнів і типів. Організація у процесі свого становлення виробляє не тільки власну ідентичність, а й функціонує у межах більших та складніших систем: культури

транснаціональних корпорацій, загальнолюдських цінностей та, що особливо важливо, – у системі національної культури.

Тому для сучасної соціології організацій все більшої актуальності набувають потреби вивчення національних культурних особливостей у їх взаємозв'язку із корпоративною культурою організації, яку також необхідно розглядати і в історичному, і у соціальному часі. Поряд із цим в українській соціології приділяється надто мало уваги впливу культурних особливостей українського кризового суспільства на господарські організації, що, по-перше, перешкоджає розумінню потенціалу власної ділової та господарської культури, по-друге, ускладнює адаптацію зарубіжних теоретичних розробок до вітчизняних реалій.

Культура окремої організації не існує ізольовано від інших ціннісно-нормативних систем, а перебуває із ними в складних взаємозв'язках та формується під їх впливом. Таким чином, корпоративна культура входить у систему ієрархічних рівнів, яка включає: 1) макрорівень (світовий рівень): загальнолюдські цінності та норми, актуальні для більшості культур; 2) рівень національної культури: на цьому рівні актуальними залишаються цінності та норми релігії, традиційної для конкретного суспільства, особливості його історичного розвитку; 3) культура регіону – рівень регіональних культурних особливостей, які залежать від умов історичного розвитку, національного складу, рівня урбанізації тощо. Цей рівень може включати не тільки макрорегіони (в Україні, наприклад, Східний та Західний), але й культурні особливості великих населених пунктів, наприклад, центрів міських агломерацій та ін.; 4) організаційний рівень – рівень окремої організації, в якій формується система норм внутрішньоорганізаційних взаємодій між членами організації та взаємодій із зовнішнім середовищем під впливом норм та цінностей інших культурних рівнів; 5) культура малих соціальних груп – культурні особливості невеликих соціальних груп, наприклад, родини.; 6) культура особистості – моральні норми, ціннісні орієнтації, переконання окремої особистості.

Отже, корпоративна культура організації перебуває в тісному взаємозв'язку із ціннісно-нормативними системами всіх рівнів, але більш тісний зв'язок проявляється із домінуючою

культурою суспільства, що особливо важливо пам'ятати при дослідженні господарських організацій на теренах колишнього СРСР, де функціонують культурні зразки суспільства іншого історичного типу, а саме радянського. Таким чином, українська господарська культура (як значною мірою і російська), являє собою особливий тип, що необхідно враховувати, перш ніж намагатися накласти західні теоретичні схеми на українську дійсність.

Так культивування фундаментальних цінностей радянської культури, в тому числі господарської, мало інші концептуальні напрями, порівняно із сучасним українським суспільством. Це необхідно враховувати з огляду на певну інертність культури як системи, що означає здатність окремих її елементів (цінностей, норм) продовжувати функціонувати в сучасних умовах.

У науковій літературі до «радянського культурного спадку» найчастіше відносять патерналізм, який характерний для всіх транзитних суспільств Східної Європи. Крім того, радянська культура принципово не орієнтувалася на ринкову конкуренцію, що в умовах реставрації капіталізму виявилось стримуючим фактором переходу і для окремої особистості, і для організації, і для суспільства загалом. Сучасна українська дійсність продовжує нагадувати в цьому плані культурний вакуум, який слабо наповнюється ринковими цінностями. Це особливо актуально для державного сектору в якому, наприклад, дотаційні комунальні підприємства в умовах жорсткого ресурсного дефіциту взагалі не здатні проводити будь-яку культурну політику, не кажучи вже про розвиток людини, її творчих та професійних потенцій, що характерно для розвинених корпоративних культур. Загалом для характеристики культури транзитивного суспільства вдалою метафорою є *культурна травма*, яку вперше використав П. Штомпка.

Таким чином, осмислення культури суспільства, що змінюється з необхідністю повинне включати не тільки опис її сучасного стану, але й передумов формування, що означає виявлення тих норм та цінностей, які можуть бути ефективними/неефективними в сучасних умовах та їх культивування або заміни більш актуальними. Таким чином, для адекватного розуміння сучасної української культури необхідним

стає вивчення передумов її формування, зокрема, радянського періоду.

Фундаментальними цінностями радянської культури, які цілеспрямовано культивувалися, були наступні: добросовісна праця на благо суспільства: хто не працює, той не їсть; турбота про збереження та примноження суспільного надбання; високе усвідомлення суспільного обов'язку, нетерпимість до порушення суспільних інтересів; колективізм та товариська взаємодопомога; чесність та правдивість, моральна чистота, простота, скромність у суспільному та особистому житті; взаємна повага у сім'ї, турбота та виховання дітей; непримиримість до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбству. Звичайно, суспільні реалії далеко не завжди відповідали декларованим ідеалам, але необхідно зауважити те, що проводилась цілеспрямована політика, яка відсутня в українському суспільстві, де багато ефективних цінностей піддаються ерозії та нівелюванню.

Говорячи про культурні характеристики господарської організації радянського періоду, то для неї були властивими наступні: 1) жорстка вертикальна ієрархія організаційних структур; 2) патерналізм у внутрішньоорганізаційних відносинах; 3) концентрація влади в рамках невеликого кола людей; 4) тенденція до концентрації влади; 5) досить жорсткий контроль над каналами комунікації. Досить слабка горизонтальна, але добре налаштована вертикальна комунікація; 5) процес прийняття рішень тяжів до волюнтаризму, слабо розвинена колегіальність; 6) боротьба за контроль над ресурсами; 7) високе цінування матеріальних ресурсів. Крім багатьох негативних особливостей організації радянського періоду, необхідно звернути увагу на те, що організація так чи інакше орієнтувалася на розвиток потенціалу своїх членів, чим можуть похвалитися мало організацій у сучасній Україні.

Загалом культура радянської організації орієнтувалася на високу стабільність та передбачуваність, спеціалізацію працівників, регламентованість та розмежування управлінських функцій, сформовані ділові процедури та відповідали умовам існування організацій, забезпечуючи їх адекватне функціонування. Дослідження культури радянської організації для сучасної науки необхідне для виявлення тих її характеристик, які продовжують

існувати в організаціях сучасних, негативно впливаючи на їх функціонування, та тих, які варто було б реабілітувати, звільнити від ідеологічної складової та адаптувати до сучасних умов.

Крім цінностей, що культивувалися у світському радянському суспільстві, у сучасному українському частково функціонують цінності традиційної культури, які своїм джерелом мають традиційну для Східної Європи релігійну конфесію – православ'я, етична система якого не відповідає цінностям західного варіанту капіталізму, хоча має значний потенціал стимулювання господарської діяльності та гармонізації соціальних відносин [44].

Досить глибоке уявлення про особливості співвідношення української транзитної культури та культури окремої організації дають результати досліджень проведені за методикою Г. Хофстеде, який для опису культури запропонував чотири виміри для опису національної культури [45]:

Індивідуалізм – колективізм. За допомогою цього виміру описується характер зв'язку індивіда із суспільством. Відповідно виокремлюються культури – індивідуалістичні та колективістські.

Дистанція влади. Цей вимір описує рівень нерівностей у суспільстві як дистанцію до влади, де 0 – маленька дистанція, а 100 – велика. Дистанція влади визначає характер централізації влади та стиль керівництва (від авторитарного – до колегіального).

Неприйняття невизначеності. Цей вимір дозволяє порівнювати суспільства відповідно до способів прийняття суспільством невизначеності, яка пов'язана із невідомістю майбутнього та безповоротністю минулого. У суспільствах із слабким неприйняттям індивіди готуються до невизначеності та домагаються ослаблення її тиску. Суспільства із сильним неприйняттям характеризуються налаштованістю на спроби контролювати майбутнє. Такі суспільства намагаються забезпечити безпеку та мінімізувати ризики за допомогою технологій, законів, експертних груп та релігії.

Мужність – жіночність. У «мужніх» суспільствах домінують соціальні цінності, що в основному характерні для чоловіків: прагнення до заробляння грошей, результативність, бажання бути на виду. У «жіночних» суспільствах домінують цінності пов'язані

із скромністю, пріоритетністю людських відносин, піклуванням про якість життя та ін.

Довгострокова орієнтація. Демонструє здатність суспільства до прагматизму та орієнтацію на майбутнє, на протигагу традиціоналізму та тактичній (короткостроковій) орієнтації.

Хоча дослідження в Україні за методикою Хофстеде проводилися мало, все ж вони дають деяке уявлення про культурні характеристики нашої країни, що впливають на культуру окремих організацій. Так, можна вказати на досить значну дистанцію влади в Україні та низький рівень індивідуалізму [45], що є наслідком тривалого перебування цих країн у складі СРСР.

Варто наголосити на близькості української та російської культур. Так Ю. Латова та Н. Латов вказують на те, що Україна потрапляє «майже прямо у «пляму» російської ментальності» [46]. Дослідження трансформаційних процесів культури російських підприємств, що, як і багато українських, формувались у схожому соціокультурному середовищі, продемонстрували направленість на індивідуалізацію, зниження рівня дистанції влади, зниження рівня патерналізму та підвищення «мужності».

Таблиця 2.3.1

Порівняння характеристик національної культури за Г. Хофстеде [26]

Країни Східної Європи	Індивідуалізм	Дистанція влади
За Д. Майтрі и Т. Бредлі (1990-і рр.)		
Росія	31	43
Україна	51	23
Білорусь	58	44
За П. Спектером, К. Купер та К. Спаркс (1990-і рр.)		
Україна	54	45
За Р. Кюстин (2005 р.)		
Білорусь	66	61

Хоча Україна, згідно із даними дослідження Д. Майтрі та Т. Бредлі, за вимірами *індивідуалізм* та *дистанція* влади більше

тяжіє до західної культури, все ж досить чітко проглядається її проміжне положення між західною та східною культурами.

Таким чином, у загальних рисах, культуру українського суспільства можна охарактеризувати за такими ознаками [47, с. 114–118]: поєднання традиційно українських, радянських (патерналістських) та «модерністських» (капіталістичні цінності західної ринкової економіки) цінностей; гетерогенність культури – класові, конфесійні, національні, регіональні субкультури та політичні цінності тощо; відчуження, атомізованість суспільства як результат провалу індивідуалістичного проекту, низький рівень соціальної солідарності, відсутність консенсусу щодо основних економічних цінностей, соціально-класова напруга. Це свідчить про незавершеність транзиту української культури, що відбувається на колективній свідомості, яка «виглядає різновекторним суперечливим еkleктичним поєднанням прогресивних та консервативних елементів світобачення практично усіх суспільних груп і прошарків. Така ситуація є закономірним руйнуванням попередньої соціальної системи і культивованої нею ієрархії цінностей» [48]. У цьому контексті виникає одне із ключових питань: яким же чином співвідноситься амбівалентна і гетерогенна культура українського суспільства із культурою господарської організації? Відповідь необхідно шукати у механізмах формування культури організації. Не викликає сумніву те, що культура організації може формуватися, по-перше, цілеспрямовано, раціонально, часто науково обґрунтовано, по-друге, стихійно, під впливом домінуючої культури суспільства і культури окремих членів організації. Останній механізм формування культури характерний здебільшого для організацій, що перебувають у складному економічному становищі та змушені вирішувати перш за все базові організаційно-економічні проблеми [48].

Очевидно, що організація у якій відсутня ефективна культурна політика, більше сприйматиме особливості культури суспільства загалом, а її культурна ідентичність буде виявлятися здебільшого на рівні формальних норм, що зафіксовані у відповідних документах. Але навіть організації, які мають можливість проводити цілеспрямовану культурну політику, змушені взаємодіяти із зовнішнім культурним середовищем, у яке

так чи інакше включені самі члени організації, у тому числі і керівництво. Тому «природний» механізм формування буде притаманний і таким організаціям, навіть якщо він не домінуючий. Але формування корпоративної культури як цілеспрямована політика організації досі залишається характеристикою небагатьох підприємств, що також є ознакою господарської культури транзитивного суспільства. Тому можна сказати, що культура організації, яка входить у систему культури транзитивного суспільства як її складовий елемент, може приймати і її. Це особливо стосується тих організацій, де домінуючим механізмом формування культури є природний (стихийний). Таким чином формування корпоративної культури господарської організації може бути процесом і природним, і штучним, водночас. Саме таким чином, культура транзитивного суспільства впливає на формування культури окремих організацій, які внаслідок цього приймають її характеристики. Дану обставину необхідно враховувати для адекватного розуміння конкретних механізмів взаємопроникнення та взаємовпливу культур різних рівнів, а також для визначення культурних типів організації.

Проведений огляд наукових праць, присвячених впливу національних особливостей на формування культури окремої організації, дозволяє зробити наступні висновки: 1) культура українського суспільства представляє собою систему, якій притаманна власна динаміка, пов'язана із транзитним станом суспільства, тобто його переходом (транзитом) від одного суспільного типу (радянського) до іншого (капіталістичного). Цей аспект створює досить багато труднощів як практичного, так і теоретичного характеру, адже культура такого суспільства характеризується значними протиріччями, пов'язаними не тільки із суспільними трансформаціями, але й з особливостями історичного розвитку окремих регіонів країни, релігійними, політичними особливостями тощо, які впливають на культуру окремих суб'єктів господарювання, зокрема, господарських організацій. Дана обставина вимагає більш фундаментальних досліджень культури організацій, в її історичній, соціальній динаміці та взаємозалежності із іншими культурними рівнями; 2) пострадянську транзитну культуру можна охарактеризувати як таку, що частково поєднує у собі радянські культурні елементи

(цінності патерналістської культури, колективізму), традиційно українські (частково пов'язані із православною етичною системою, не спрямовану на капіталістичну ефективність) та капіталістичні цінності, що запозичуються із західної культури; є гетерогенною (конфесійні, регіональні, національні відмінності). Для неї характерні відчуженість, атомізованість, конфліктність, суперечливість (внаслідок поєднання культурних елементів суспільств різного типу, регіональних відмінностей та ін..) та еkleктичність; 3) культури організації та суспільства загалом не є автономними та ізольованими явищами, а здатні до взаємопроникнення та взаємозалежності. Організація, взаємодіючи із зовнішнім культурним середовищем виявляється сприйнятливою до його змін та впливів, набуваючи відповідних характеристик.

Таким чином, при дослідженні конкретних соціальних механізмів формування та розвитку корпоративної культури в управлінні господарською організацією необхідно враховувати вплив на неї особливостей національної культури, історичних передумов її становлення, сучасного її стану та того впливу, який на неї спричиняють глобалізаційні економічні та соціокультурні процеси, а також того комплексу соціальних та економічних факторів, джерелом яких є структура зовнішнього середовища. Зважаючи на незначну кількість досліджень особливостей культури транзитивного суспільства та її впливу на окремі організації, для соціології відкривається широке поле для досліджень та розвитку теоретичних засад вивчення корпоративної культури.

Отже, можемо зробити наступні висновки:

1. У результаті соціологічної реконструкції поняття культури організації доведено, що воно є інтегративним, до змісту якого входять такі компоненти, як матеріальний субстрат, організаційна культура та корпоративна культура. При цьому типологічні засади корпоративної культури господарської організації дають підстави для визначення таких найзагальніших її типів, як солідаристський, ринково-індивідуалістичний, інноваційно-адаптивний, формально-бюрократичний, транзитивний, кризовий, універсальний. Узагальнення типів корпоративної культури дало можливість, таким чином, виявити такі типи лідерства, як лідер-

наставник, лідер-координатор, лідер-новатор, лідер-підприємець та лідер інтегрального типу.

2. Аргументовано, що в системі управління господарською організацією корпоративна культура виступає одночасно як об'єкт і засіб управлінського впливу різних суб'єктів соціально-професійної, господарської та управлінської діяльності, що поділяються на власників, менеджерів і персонал господарської структури та є носіями корпоративної культури даного господарського утворення.

3. На основі отриманих результатів дослідження здійснено соціологічну типологізацію принципів формування корпоративної культури господарської організації, які поділяються на зовнішні (принципи організації) – пов'язані із проєктивною управлінською діяльністю, спрямованою на формування та розвиток корпоративної культури; внутрішні (принципи самоорганізації) – пов'язані із процесами культурної самоорганізації, що виникають у процесі життєдіяльності персоналу; інтегральні, які поєднують у собі як внутрішні, так і зовнішні принципи.

4. Проведені наукові розвідки сприяли розробленню типології соціальних механізмів формування та відтворення корпоративної культури як чинника управління господарською організацією, що розрізняються між собою за такими критеріями: за природою механізму – стихійні (природні) та проєктивні (штучні) механізми; за приналежністю до зовнішнього або внутрішнього середовища організації – ендогенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішні) механізми; за рівнем комплексності – сингулярні (специфічні) та комплексні (універсальні) механізми.

Література:

1. Данюк В. М., Чернушкіна О. О. Сучасне розуміння корпоративної культури. *Формування ринкової економіки : зб. наук. праць. Спец. вип. : у 3 т. Соціально-трудова відносина : теорія і практика.* Київ : КНЕУ. 2010. Т. 1. 549 с.

2. Луман Ніклас Л84 Реальність мас-медіа. / За ред. Іванова В. та Мінакова М. Київ : ЦВП, 2010. 158 с.

3. Ковтун О. С. Корпоративна культура організації у структурно-функціональному вимірі. *Ринок праці та зайнятість населення.* 2013. № 4. С. 49–53.

4. Ігнат'єва І. А., Гарафонова О. І. Корпоративне управ-ління: підручник. Київ : «Центр учб. л-ри», 2013. 600 с.
5. Перегуда Є.В., Авдеєнко О.Д., Дьомкін П.О., Семко В.Л. Соціологія : конспект лекцій. Київ, 2017. 120 с.
6. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації / Т.О. Пірожено, С.О Ладивір, К.В. Карасьова та ін.; за ред. Т.О.Піроженко. Київ – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.
7. Туленков М. В. Теоретико-методологічні основи організаційної взаємодії в соціальному управлінні (соціологічний аспект). Київ: Каравела, 2009. С. 215–218.
8. Приймак Н. Корпоративна культура в системі управління змінами підприємства. *Вісник ЖДТУ*. 2019. № 2 (88).
9. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.
10. Белоусова О. Вплив корпоративної культури на формування позитивного іміджу комерційних банків України. *Держава та регіони. Сер.: Економіка та підприємництво*. 2011. №3. С. 199–202.
11. Захарчин Г.М., Любомудрова Н.П., Винничук Р.О., Смолінська Н.В. Корпоративна культура Навчальний посібник / Під загальною редакцією Г.М. Захарчин. Львів, 2011. 317 с.
12. Мартинюк І. Чи стабільні демократичні перетворення в Україні? Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг: У 2-х т. Том 1. Аналітичні матеріали. / за ред. д.ек.н. В. Ворони, д.соц.н. М. Шульги. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2011. 193 с.
13. Приймак Н. Ідентифікації типу корпоративної культури підприємства щодо сприйняття змін. *Вісник Тернопільського національного економічного університету*. Економіка і управління підприємствами. 2019. № 2. С. 116.
14. Туленков М. В., Ковтун О. С. Типологічні засади корпоративної культури господарської організації. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2014. Вип. 64. С. 21-27. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp_2014_64_5.
15. Александров Ю. В. Психологічні особливості власників собак порід різних груп. *Право і Безпека*. 2015. № 2. С. 177-182. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2015_2_35.
16. Закапко О. І., Пашенко О. П. Корпоративна культура як важливий інструмент управління підприємством. *Менеджмент суб'єктів господарювання: проблеми та перспектив розвитку: тези виступів VI Міжнар. наук.- практ. конф.* Житомир: Житомирська політехніка, 2019. 641 с.

17. Кіпа М. Теоретичні моделі формування організаційного забезпечення реструктуризації підприємства. *Інвестиції: практика та досвід*. № 11. 2018. С. 38.
18. Ярошенко Н.. Класифікація корпоративних культур на корпоративних підприємствах. *Соціальна економіка*. 2019. 56. С. 240-248. URL : <https://doi.org/10.26565/2524-2547-2018-56-25>.
19. Попов С. Філософія зворотного зв'язку у парадигмі саморегуляції складних сучасних соціальних систем. *Гуманітарний вісник ЗДА*. 2011. № 46. С. 72.
20. Наконечна Н. Психологічні умови розвитку корпоративної культури вищого навчального закладу приватної форми власності : дис. к.психол.н.: 19.00.10. / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «Крок». Київ, 2016.
21. Бех В., Туленков М. Організаційно-управлінські відносини у фокусі соціологічної аналітики. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2020, Вип. 86. С. 124. DOI <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2020.86.11>.
22. Шевченко В. С. Конспект лекцій з дисципліни «Менеджмент та адміністрування (Менеджмент)» (для студентів усіх форм навчання напряму підготовки 6.030601 – Менеджмент та слухачів другої вищої освіти за спеціальністю 7.03060101 – Менеджмент і адміністрування (за видами економічної діяльності)) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2016. 104 с.
23. Бех Ю. Філософський модус загальної теорії управління: монографія Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 476 с.
24. Харчишина О. Порівняльний аналіз сучасних підходів до типології організаційних культур. *Економіка. Управління. Інновації*. Електронне фахове видання. №2. 2009. URL : www.nbu.gov.ua/e-journals/eni/2009_2/zmist.html (дата звернення: 12.05.2020).
25. Симоненко О. В. Інформаційні основи у формуванні іміджу сучасних політичних лідерів України. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2014. Вип. 2. С. 352–364.
26. Прищак, М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації : навчальний посібник. Вінниця, 2012. 141 с.
27. Отенко І. П., Чепелюк М. І. Корпоративна культура: міжнародний та трансформаційний аспекти : монографія. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 243 с.
28. Забродська Г. І. Адміністративний менеджмент : навч. посібник. Харків : ХДУХТ, 2017. 143 с.

29. Тлумачний словник української мови. Київ : Перун. 2005. 1728 с.
30. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Уклад.: В.І.Волович та ін. Київ, 1998.
31. Ковтун О. С. Методологічні засади формування корпоративної культури господарської організації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 50-55. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_19_9.
32. Дуднева Ю. Імідж керівника як управлінська та соціально-психологічна категорія. *Вісник національного технічного університету «ХПІ»*. №15. 2012. С. 83–88.
33. Назарчук Т. В., Косіюк О. М. Менеджмент організацій : навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 560 с.
34. Баранова С. С. Самоорганізаційний потенціал трудової організації. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право* : збірник наукових праць. 2016. № 1/2 (29/30). С. 24–29.
35. Агаларова К. А., Бурега В. В., Саппа Г.-М. М. Словник основних термінів з курсу «Соціологія» : для студ. усіх спец. / ред. В. В. Бурега. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 44 с.
36. Соколовський І. Корпоративна репутація у соціологічному вимірі. дис. к.соціол.н.: 22.00.04. / Інститут соціології НАНУ. Київ 2021. С. 75.
37. Галкіна Т. П. Соціологія управління: від групи до команди. *Бібліограф*: веб-сайт. URL : <http://bibliograph.com.ua/upravlenie-5/39.htm> (дата звернення: 22.06.2021).
38. Жадан О. Культура корпоративна. Енциклопедичний словник з державного управління. Київ: НАДУ. 2010. 361 с.
39. Наконечний В., Юкіш В. Типологія стилів керівництва й лідерства: історія дослідження проблеми. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Випуск. 11, 2016. С. 23 – 27.
40. Туленков М. В., Ковтун О. С. Корпоративна культура в управлінні зайнятістю: сутність, типологія, механізми. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. № 3. С. 42-46. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2015_3_11.
41. Туленков М., Ковтун О. Корпоративна культура у соціологічному вимірі. *Релігія та соціум*. 2014. № 3-4. С. 103-108. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2014_3-4_17.
42. Химич І. Г. Формування корпоративної культури підприємства в сучасних економічних умовах. *Сучасні соціально-економічні проблеми теорії та практики розвитку економічних систем: колективна монографія*. Тернопіль : ФОП Осадча Ю.В., 2016. С. 105–116.

43. Монастирський Г.Л. Теорія організації: підручник. Тернопіль: «Крок», 2019. 368 с.
44. Болотова В.О. Соціологія культури : конспект лекцій. Харків: НТУ«ХП», 2017. 104 с.
45. Торяник Т.І., Пастушкова В.М. До питання адаптації організаційних культур України і Німеччини в умовах європейської інтеграції. *Сборник научных трудов SWorld*. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2011». Выпуск 4. Том 34. Одесса: Черноморье, 2011. 98 с.
46. Компанієць В.В., Полякова О.М. Організаційна культура підприємств: Конспект лекцій: У 4-х ч. Харків : УкрДАЗТ, 2015. Ч. 2. 86 с.
47. Ігнат'єва І., Гарафонова О. Корпоративне управління. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 600 С. URL : https://pidru4niki.com/1584121052455/menedzhment/struktura_korporativnoyi_kulturi.
48. Ковтун О. С. Формування корпоративної культури господарської організації в умовах транзитного суспільства. *Український соціум*. 2013. № 3. С 54-62. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usoc_2013_3_7.
49. Metzner A. Probleme sozio-ökologischer Systemtheorie: Natur und Gesellschaft in der Soziologie Luhmanns. *Opladen*: Westdt. Verl., 1993 (Studien zur Sozialwissenschaft; Bd. 129), с. 67–94.
50. Organizational Culture and Changing Culture. Free Management Library. URL : <http://managementhelp.org/organizations/culture.htm#anchor1428305> (Дата звернення: 12.05.2019)
51. Schein, Edgar H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint. PP. 437. URL : http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаларова К. А., Бурега В. В., Саппа Г.-М. М. Словник основних термінів з курсу «Соціологія» : для студ. усіх спец. / ред. В. В. Бурега. Харків : НТУ «ХП», 2015. 44 с.
2. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г.Панка. *Електроні дані*. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 102 с.
3. Александров Ю. В. Психологічні особливості власників собак порід різних груп. *Право і Безпека*. 2015. № 2. С. 177–182. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2015_2_35.
4. Антонова О. Є., Дубасенюк О. А. Технологія вивчення основ теорії і методики виховання у вищих педагогічних закладах освіти. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомир держ.пед.ун-тет, 2001. С. 47–78.
5. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Вижниця : Видавництво «Черемош», 2015. 432 с.
6. Баранова С. С. Самоорганізаційний потенціал трудової організації. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць*. 2016. № 1/2 (29/30). С. 24–29.
7. Безрукова А. Н. Технологии работы с подростками в депривационных условиях. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 3–2. С. 412–416.
8. Бенедюк В. І. Невротичні ознаки психологічного здоров'я девіантної особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 12–16.
9. Бех В., Туленков М. Організаційно-управлінські відносини у фокусі соціологічної аналітики. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2020, Вип. 86. С. 124.
10. Бех Ю. Філософський модус загальної теорії управління: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 476 с.
11. Белоусова О. Вплив корпоративної культури на формування позитивного іміджу комерційних банків України.

Держава та регіони. Сер.: Економіка та підприємництво. 2011. №3. С. 199–202.

12. Болотова В.О. Соціологія культури : конспект лекцій. Харків: НТУ«ХП», 2017. 104 с.

13. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій. МАУП, 2006. 88 с.

14. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація : навч. посібник для соц. п-ів та практичних пс-ів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. Суми : Університетська книга, 2009. 346 с.

15. Віговська О. О. Психологічне благополуччя як визначальний критерій самозбереження особистості. URL : <http://inforum.in.ua/conferences/16/25/163/>.

16. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. Ч. II. Практична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. Київ, 2016. 193 с.

17. Галкіна Т. П. Соціологія управління: від групи до команди. Бібліограф: веб-сайт. URL : <http://bibliograph.com.ua/upravlenie-5/39.htm> (дата звернення: 22.06.2021)

18. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія : навч. пос. Київ : Академія, 2004. 308 с.

19. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

20. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа.* 2013. № 7. С. 42–44.

21. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії тендеру:* навч. посібник. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 132–157.

22. Городнова Н. М. Соціально-психологічні чинники становлення статевої ролі ідентифікації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 24 с.

23. Григор'єв А. Проблема взаємин у родинах, де є діти з аномаліями розвитку. *Дефектологія.* 2004. №1. С. 48–54.

24.Гриневиц Л. Реформа загальної середньої освіти: нова українська школа». URL : [http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation- new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation- new-30-03-2017-(2).pdf).

25.Груб'як О.М. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. 18 с.

26.Гуцало Е. У. Психологія. Державна атестація: інформаційно-методичні матеріали для студентів-випускників педагогічних університетів : навчально-методичний посібник / Е.У. Гуцало, С.К. Мельничук, І.Л. Уличний. За загальною ред. Е.У.Гуцало. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 200 с.

27.Данюк В. М., Чернушкіна О. О. Сучасне розуміння корпоративної культури. *Формування ринкової економіки* : зб. наук. праць. Спец. вип. : у 3 т. Соціально-трудова відносина : теорія і практика. Київ : КНЕУ. 2010. Т. 1. 549 с.

28.Дуднева Ю. Імідж керівника як управлінська та соціально-психологічна категорія. *Вісник національного технічного університету «ХПИ»*. №15. 2012. С. 83–88.

29.Жадан О. Культура корпоративна. *Енциклопедичний словник з державного управління*. Київ: НАДУ. 2010. 361 с.

30.Забродська Г. І. Адміністративний менеджмент : навч. посібник. Харків : ХДУХТ, 2017. 143 с.

31.Заїкіна Г. Л., Лобанова В. І. Принципи використання психокорекції у навчально-виховному процесі. *Молодий вчений*. 2016. №11.1(38.1). С. 44–46.

32.Закапко О. І., Пашенко О. П. Корпоративна культура як важливий інструмент управління підприємством. *Менеджмент суб'єктів господарювання: проблеми та перспективирозвитку*: тези виступів VI Міжнар. наук.- практ.конф. Житомир: Житомирська політехніка, 2019. 641 с.

33.Захарчин Г.М., Любомудрова Н.П., Винничук Р.О., Смолінська Н.В. Корпоративна культура : навчальний посібник / під загальною редакцією Г.М. Захарчин. Львів, 2011. 317 с.

34.Збірник коректувальних програм з профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів / укладач : Сиско Н. М. Хмельницький : НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області, 2014. 473 с. URL : <https://cutt.ly/iCVIG17>.

35.Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків: : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / А. С. Іваненко ; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 254 с.

36.Іванова О. В., Москалюк Л. М., Корсун С. І. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 184 с.

37.Ігнат'єва І., Гарафонова О. Корпоративне управління. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 600 С. URL : https://pidru4niki.com/1584121052455/menedzhment/struktura_korporativnoyi_kulturi.

38.Ілляшенко С. Умови та особливості становлення корпоративної культури вітчизняних підприємств. *Проблеми економіки*. 2012. № 3. С. 114–118.

39.Ільченко О. Ю. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки : генеза розвитку. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтавський нац. пед. унт ім. В.Г.Короленка. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/918>.

40.Калько І. В. Формування гендерної культури школярів у системі роботи сучасного закладу освіти. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 136 с.

41.Караман О. Л. Моделювання реабілітаційної роботи з підлітками, схильними до агресивної поведінки, в умовах реабілітаційного центру. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 72–88.

42. Касьян М. В., Шибаєва Р. В. Вплив музичної терапії на дітей з розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 292–296. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_64.

43.Квас О.В., Вовк Л.М. Педагогічні умови гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок* : Щомісячний науково-педагогічний журнал. 2014. № 4 (111). С. 7–12.

44.Квітковська Н. В. Психологія девіантної поведінки учнів (умови, причини, особливості виховання, проблемні родини,

профілактика та корекція) : навч.-метод. посібник. Миколаїв. 2010. 240 с.

45. Киричук О. В., Тарасюк С. О. Психологічні особливості Я-концепції безробітного : навчальний посібник. Київ : ППК ДЗСУ, 2012. 148 с.

46. Кіпа М. Теоретичні моделі формування організаційного забезпечення реструктуризації підприємства. *Інвестиції: практика та досвід*. № 11. 2018. С. 38.

47. Клейнман П. Психологія 101 : факти, теорія, статистика, тести й таке інше! / переклад з англійської Юлії Кузьменко. Харків : Видавництво «Клуб сімейного дозвілля». 2016. 240 с.

48. Ковтун О. С. Корпоративна культура організації у структурно-функціональному вимірі. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2013. № 4. С. 49–53.

49. Ковтун О. С. Методологічні засади формування корпоративної культури господарської організації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 50-55. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_19_9.

50. Ковтун О. С. Формування корпоративної культури господарської організації в умовах транзитного суспільства. *Український соціум*. 2013. № 3. С. 54-62. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usoc_2013_3_7.

51. Кокарев М. В. Основи менеджменту. Харків: Торсінг плюс, 2010. 32 с.

52. Компанієць В.В., Полякова О.М. Організаційна культура підприємств: конспект лекцій: У 4-х ч. Харків : УкрДАЗТ, 2015. Ч. 2. 86 с.

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

54. Корекційна робота психолога / упоряд. О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112 с.

55. Корекційний напрямок в системі роботи практичного психолога навчального закладу : інформаційно-методичний посібник. Первомайськ, 2014. 36 с.

56. Корель Л. В. Архитектоника адаптивных механизмов социальных систем: социологический дискурс. *Регион: экономика, социология*. №4, 2007. С. 169–185.

57. Костенко Т.М., Кобыльченко В.В., Довгопола К.С. Особистісно-орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями зору в загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник. Київ, 2020. 280 с.

58. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2005. 440 с.

59. Кравець Н. Види освітньої диференціації. *Магістр*. 2020. №34. С. 58–61.

60. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки / за ред. Б.В. Михайлова, С.І. Табачнікова, О.К. Напреенка, В.В. Домбровської. *Новости харьковской психиатрии*. Харків. 2003. 244 с.

61. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.

62. Кузнецова Н. Б. Групова дискусія як форма інтерактивних технологій спілкування. *Тренінгові технології як засіб формування знанневих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр*: зб. мат. наук.-метод. конф., 3-4 лютого 2009 р.: тези доповіді. Київ : КНЕУ. Т. 1. С. 254-258.

63. Кулешова О. В. Загальна та соціальна психологія. URL : http://lubbook.net/book_528.html.

64. Курдибаха О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2017. 19 с.

65. Кутішенко В. П. Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум ; навч. посібник. Київ : Каравелла, 2009. 448 с.

66. Левандовська М. Б. Криза гендерної ідентичності як психологічний феномен. *Сборник научных трудов «Проблемы экстремальной и кризисной психологии»* 2007. С. 354–360.

67. Лемешева Т. Є., Подавільнікова І. М. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників.

Таврійський вісник освіти. 2013. № 4. С. 270–277. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_4_47.

68.Ліснєвська Л. Б. Психолого-педагогічні чинники адаптації шестирічних першокласників до школи. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць*. К. : ІВЦ «Політехніка», 2008. № 1 (22). С. 114–118.

69.Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.

70.Мартинюк І. Чи стабільні демократичні перетворення в Україні? Українське суспільство. Двадцять років незалежності. *Соціологічний моніторинг: У 2-х т. Том 1. Аналітичні матеріали.* / за ред. д.ек.н. В. Ворони, д.соц.н. М. Шульги. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2011. 193 с.

71.Матійків І. М., Якимів А. І. Основи тренерської майстерності : навч.-метод. посіб. Львів : Манускрипт, 2012. С. 64–72.

72.Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності : навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.

73.Мінева І.Е. Вплив темпераменту юнаків на їх соціометричний статус в класі. *Шістнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція*. URL : <https://cutt.ly/Y4hfu5m>.

74.Монастирський Г. Л. Теорія організації: підручник. Тернопіль: «Крок», 2019. 368 с.

75.Мушкевич М. Експериментальний аналіз практичної роботи з аутичними дітьми в процесі сімейного консультування й терапії. URL : PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com.

76.Назарчук Т. В., Косіюк О. М. Менеджмент організацій : навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 560 с.

77.Наконечна Н. Психологічні умови розвитку корпоративної культури вищого навчального закладу приватної форми власності. Дис. к.психол.н.: 19.00.10. / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «Крок». Київ, 2016.

78.Наконечний В., Юкіш В. Типологія стилів керівництва й лідерства: історія дослідження проблеми. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Випуск. 11, 2016. С. 23 – 27.

79.Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 96 с.

80.Немченко С. Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2008. 262 с.

81.Ніклас Л. Реальність мас-медіа. / за ред. Іванова В. та Мінакова М. Київ : ЦВП, 2010. 158 с.

82.Овчарова Р. В. Практична психологія в початковій школі. Москва : Сфера, 1996. 250 с.

83.Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т.М.Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін. : підручник. Київ : Либідь, 1999. 536 с.

84.Основи психології : підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ : Либідь, 1995. 632с.

85.Островська К. О. Терапія і навчання аутичних дітей. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. *Збірник наукових праць*. №1 (3). Київ.: Університет «Україна». 2004. С. 528–534

86.Отенко І. П., Чепелюк М. І. Корпоративна культура: міжнародний та трансформаційний аспекти : монографія. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 243 с.

87.Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці : монографія. Київ : Логос, 2015. 383 с.

88.Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

89.Перегуда Є.В., Авдєєнко О.Д., Дьомкін П.О., Семко В.Л. Соціологія : конспект лекцій. Київ, 2017. 120 с.

90.Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

91.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.

92. Попов В. Д. Особистісно орієнтований психолого-педагогічний супровід процесу формування моральної спрямованості молодшого підлітка. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 50. С. 48–55. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_8.

93. Попов С. Філософія зворотного зв'язку у парадигмі саморегуляції складних сучасних соціальних систем. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2011. № 46. С. 72.

94. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова КМУ «» із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 (576-96-п) від 29.05.96) від 3 листопада 1993 р. № 896.

95. Практикум із групової психокорекції: підручник / С. Д. Максименко, О. О. Прокоф'єва, О. В. Царькова, О. В. Кочкурова. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

96. Практичний poradnik з формування вольових процесів у дітей дошкільного та шкільного віку / упорядники : Воловодівська Ж.О., Докійчук Т.В., Кудлаєнко Т.І. та інші. Вінниця, 2018-2019 н.р. 27 с.

97. Приймак Н. Ідентифікації типу корпоративної культури підприємства щодо сприйняття змін. *Вісник Тернопільського національного економічного університету. Економіка і управління підприємствами*. 2019. № 2. С. 116.

98. Приймак Н. Корпоративна культура в системі управління змінами підприємства. *Вісник ЖДТУ*. 2019. № 2 (88).

99. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації : навчальний посібник. Вінниця, 2012. 141 с.

100. Пронь Ю. М. Самовиховання вольових якостей у дітей старшого шкільного віку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2018. Вип. 1. С. 71-79. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2018_1_10.

101. Психокоректувальні техніки як засіб формування адекватного образу-Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями : метод. матеріали / уклад. Н. М. Апетик та ін. Чернівці : Рута, 2012. 48 с.

102. Психологічний інструментарій для фахівців служби зайнятості: методичні рекомендації / за заг. ред. Г. А. Пріба ;

автори-упорядники : В. Р. Дорожкін, Я. Ц. Зелінська, Є. М. Калюжна, Л. І. Матвієнко, Г. А. Приб, Г. В. Циганенко. Київ : ПСК ДСЗУ, 2019. 152 с.

103. Психологічний супровід школярів: методичний матеріал / упорядник Т. Гончаренко. Київ : Редакція загально педагогічних газет, 2005. 128 с.

104. Психологія: в схемах, таблицях, коментарях : кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей / Крюкова О.В., Лефтеров В.О., Рогозіна М.Ю.; Донецький національний університет, кафедра психології. Донецьк; ДонНУ, 2009. 198 с.

105. Савченко О.Я. Навчання і виховання учнів 1 класу : методичний посібник для вчителів. Київ : Початкова школа, 2002. 464 с.

106. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366,[1] с.

107. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія : начальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

108. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді : дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун т ім.К.Д.Ушинського. Одеса, 2005. 287 с.

109. Сидоренко Н. О. Перший раз у перший клас: адаптація дитини до навчання у школі. Київ : Шкільний світ, 2009. 176с.

110. Симоненко О. В. Інформаційні основи у формуванні іміджу сучасних політичних лідерів України. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса* НАН України. 2014. Вип. 2. С. 352-364. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzzipiend_2014_2_28.

111. Сінодова Ю. М. Психологічні особливості формування свідомості підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3(2). С. 110–119. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2017_3\(2\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2017_3(2)_15).

112. Скрипник Т. В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом: науково-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка. 2008. 104 с.

113. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ.: Видавництво «Фенікс». 2010. 388 с.

114. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ : «Гнозис», 2013. 60 с.

115. Славина Н. Особливості проведення психологічного консультування підлітків з різними проблемами. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. (17). URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-17.%p>.

116. Соколовський І. Корпоративна репутація у соціологічному вимірі. дис. к.соціол.н.: 22.00.04. / Інститут соціології НАНУ. Київ 2021. С. 75

117. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Уклад.: В.І.Волович та ін. Київ, 1998.

118. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації / Т.О. Пірожено, С.О Ладивір, К.В. Карасьова та ін.; за ред. Т.О.Піроженко. Київ – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.

119. Тарапака Н. В., Кашуба Л. В. Інклюзія в дошкільлі : розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти : навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013. 140 с.

120. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ.: Наук. світ, 2004. 100 с.

121. Тарасюк С., Назарович В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР. *Дефектологія*. 2004. №3. С. 19–22.

122. Тимошенко О. А. Психологічний тренінг «самопізнання та саморегуляція» для майбутніх практичних психологів. URL : <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-116/referatpart-4/index.html>.

123. Тлумачний словник української мови. Київ: Перун. 2005. 1728 с.

124. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.

125. Торяник Т.І., Пастушкова В.М. До питання адаптації організаційних культур України і Німеччини в умовах європейської інтеграції. *Сборник научных трудов SWorld*.

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2011». Выпуск 4. Том 34. Одесса: Черноморье, 2011. 98 с.

126. Туленков М. В. Теоретико-методологічні основи організаційної взаємодії в соціальному управлінні (соціологічний аспект). Київ: Каравела, 2009. С. 215–218.

127. Туленков М. В., Ковтун О. С. Корпоративна культура в управлінні зайнятстю: сутність, типологія, механізми. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. № 3. С. 42-46. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2015_3_11.

128. Туленков М. В., Ковтун О. С. Типологічні засади корпоративної культури господарської організації. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2014. Вип. 64. С. 21-27. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp_2014_64_5.

129. Туленков М., Ковтун О. Корпоративна культура у соціологічному вимірі. *Релігія та соціум*. 2014. № 3-4. С. 103-108. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2014_3-4_17.

130. Урбанович О. Психологія управління діяльністю підлеглого. 2006. URL : <https://osvita.ua/school/method/psychology/1369/>

131. Утюж І. Г. Логіка: курс лекцій навчальний посібник для студентів II курсу медичних та фармацевтичних факультетів. Запоріжжя: ЗДМУ, 2016. 67 с.

132. Федорович Л. О. Логопедичне дослідження мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням «Логопедичного альбому»: метод. Рекомендації. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД. 2014. 276 с.

133. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 250 с.

134. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2013. 240с.

135. Фіцула М. М. Педагогіка ; видання 3-тє, стереотипне. Київ : «Академвидав», 2009. 560 с.

136. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог в концтаборі. Київ : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

137. Хаєт Г. Корпоративна культура. Київ: Центр навчальної літератури. 2003. 403 с.

138. Харчишина О. Порівняльний аналіз сучасних підходів до типології організаційних культур. *Економіка. Управління. Інновації*.. №2. 2009. URL : www.nbu.gov.ua/e-journals/eni/2009_2/zmist.html (дата звернення: 12.05.2020).

139. Хворова Г. М. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*. 2008. №3. С. 20–27.

140. Химич І. Г. Формування корпоративної культури підприємства в сучасних економічних умовах. *Сучасні соціально-економічні проблеми теорії та практики розвитку економічних систем*: колективна монографія. Тернопіль : ФОП Осадча Ю.В., 2016. С. 105–116.

141. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

142. Царькова О.В., Каткова Т.А. Форми та методи ефективної реалізації державної підтримки дітей з обмеженими можливостями в Україні. *Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами*: колективна монографія / О. В. Царькова, О. О. Прокоф'єва, Г. Б. Варіна та ін.; за заг. ред. докт. психолог. наук О. В. Царькової. Мелітополь, 2019. С. 190-204. URL : <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/8370>.

143. Чайка Г. В. Я-концепція як структурно-динамічний аспект поняття «Я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 14. С. 215–226.

144. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ярмола Н. А. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку : методичні рекомендації. Київ, 2019. 46 с.

145. Чіп Р. С. Психологічні чинники становлення гендерної ідентичності старших підлітків : дис. ... канд. психолог. наук : [спец.] 19.00.07 ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім.

Григорія Сковороди ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Переяслав-Хмельницький, 2018. 338 с.

146. Чоба Н. Анатомо-фізіологічні і психологічні особливості адаптаційного періоду першокласників. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Біологічні науки*. 2016. № 12. С. 199–203. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvnu_2016_12_34.

147. Шевченко В. С. Конспект лекцій з дисципліни «Менеджмент та адміністрування (Менеджмент)» (для студентів усіх форм навчання напряму підготовки 6.030601 – Менеджмент та слухачів другої вищої освіти за спеціальністю 7.03060101 – Менеджмент і адміністрування (за видами економічної діяльності)) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2016. 104 с.

148. Шевченко Л. О., Кобікова Ю. В. Гендер у психологічних та соціальних дослідженнях : навчальний посібник. Київ : 2015. 148с.

149. Шиліна Н. Є. Основи психології : навчально-методичний посібник для студентів усіх спеціальностей. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2007. 128 с.

150. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей: монографія. Київ. 2009. 385 с.

151. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія, ПНЦ АПН України, СВД Черкасов М.П., Одеса, 2006. 362 с.

152. Ярошенко Н.. Класифікація корпоративних культур на корпоративних підприємствах. *Соціальна економіка*. 2019. 56. С. 240-248. URL : <https://doi.org/10.26565/2524-2547-2018-56-25>.

153. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

154. Fagot B.I., Leinbach M.D. Gender Identity: Some Thoughts on an Old Concept. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 1985. Vol. 24. P. 668-684.

155. Kohlberg L.A. A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes. *The Development of Sex Differences*. Ed. E.E. Maccoby. Stanford: Stanford University Press. 1966. P. 82–173.

156. Marsia J. Identify in adolescence : handbook of adolescent psychology. New York : Wiley, 1980. P. 159–187.

157. Metzner A. Probleme sozio-ökologischer Systemtheorie: Natur und Gesellschaft in der Soziologie Luhmanns. Opladen: Westdt. Verl., 1993 (Studien zur Sozialwissenschaft; Bd. 129), c. 67–94

158. Newman L. Questions about gender: Children with atypical gender development. Disorders of Sex Development: An Integrated Approach to Management. Ed. J.M. Huston, G.L. Warne, S.R. Grover. Heidelberg: Springer Berlin, 2012. P.31-39.

159. Organizational Culture and Changing Culture. Free Management Library. URL : <http://managementhelp.org/organizations/culture.htm#anchor1428305> (Дата звернення: 12.05.2019)

160. Schein Edgar H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint. PP. 437. URL : http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf

ДОДАТКИ

Додаток 1

Тренінгова програма соціально-психологічного розвитку особистості в підлітковому віці

В період дорослішання у підлітка змінюються характер і особливості виділення себе в суспільстві, сприйняття суспільства, ієрархія суспільних зв'язків, змінюються його мотиви і ступінь їх адекватності суспільним потребам. Центральним особовим новоутворенням цього періоду є становлення нового рівня самосвідомості, що виражається в прагненні зрозуміти себе, свої можливості і особливості, своя схожість з іншими людьми і своя відмінність – унікальність і неповторність. Підлітком розв'язується не просто завдання зайняття певного місця в суспільстві, але і проблема взаємовідносин, визначення себе в суспільстві і через суспільство, тобто розв'язується завдання особового самовизначення, ухвалення активної позиції щодо соціокультурних цінностей і тим самим визначення сенсу свого існування. Доведення своєї дорослості оточуючим є проблемою достатньо важкою і значимою для підлітка. Процес розв'язання цієї проблеми можна позначити як діяльність самоствердження. Потреба у самоствердженні і самореалізації є кардинально новим станом сучасного підлітка. Становлення «Я» підлітка виявляється у досягненнях значної вольової саморегуляції, підвищенні вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, особистісної рефлексії, заміні гедоністичних мотивів цілями досягнення у майбутньому певного соціального статусу.

Тільки у підлітків ми зустрічаємося з самоствердженням у чистому вигляді, коли засоби самоствердження не мають вагомого значення, а окремий вчинок може в цілому змінити самооцінку. Диференційований аналіз дозволив ученим виявити складну динаміку стадій процесу розвитку підлітка та дати змістовну характеристику розвитку потреби самоствердження. Часто підлітки не здатні самостійно впоратись зі своїми травматичними

переживаннями і потребують підтримки та корекційно-відновлювальної допомоги.

Важливою частиною соціально-психологічного розвитку молодших підлітків є рівень самооцінки, розуміння життєвих цінностей, соціально-психологічна активність, формування афіліації та міжособистісні відносини. Тренінг складається з п'яти блоків взаємопов'язаних занять. Комплекс психодинамічних вправ підібрано таким чином, щоб набуті навички підкріплювались з кожною послідуною зустріччю на більш глибокому рівні. Заняття має певну структуру і складається з п'яти розділів.

Перший розділ – групова взаємодія – містить комплекс вправ, спрямованих на підвищення рівня самооцінки

Другий розділ – релаксаційний практикум – містить комплекс вправ, спрямований на осмислення життєвих цінностей

Завданнями розділу є: підвищення рівня самооцінки та перегляд власних життєвих цінностей.

Третій розділ заняття – групова взаємодія – містить комплекс вправ, спрямованих на розвиток соціально-психологічної активності

Четвертий розділ – групова взаємодія – містить комплекс вправ, спрямованих на формування афіліації.

П'ятий розділ – групова взаємодія – комплекс вправ на покращення міжособистісних відносин та використання отриманої інформації на практиці.

Організація тренінгу та методичні рекомендації тренеру. Програма тренінгу розрахована на дітей у перехідному періоді від середнього дитинства до підліткового віку – 11-12 років, у яких спостерігаються низький рівень самооцінки, соціальної активності. Показниками до участі у тренінгу можуть бути низький рівень самооцінки, соціальної активності учня, невизнання в групі та різні причини проблем у спілкуванні:

- невпевненість у собі;
- низька самооцінка;
- тривожність;
- агресія тощо.

Застосування психологом психодинамічної технології потребує від нього спеціальної фахової підготовки. Психологу необхідні знання психодинамічних поглядів на розвиток

особистості, закономірностей проходження підлітком вікової кризи, новоутворень віку, основ клінічної психології, а також досвід роботи з проєктивними методами та власний досвід у арт-терапії, тілесно-орієнтованій, танцювальній терапії, володінні навичками аутогенного тренування. Такий багаж дозволяє психологу створити емоційно безпечну обстановку, забезпечує максимальний психологічний захист, стимулює самовираження, особистісний зріст, самореалізацію підлітка.

Основні завдання тренінгу:

- набуття молодшими підлітками високого рівня самооцінки;
- розвиток вміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміння почуттів іншого;
- розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії;
- підкріплення позитивного образу «Я»;
- оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану;
- розвиток вміння здійснювати самопред'явлення в групі однолітків;
- вироблення механізму побудови конструктивних взаємовідносин.

Реалізація завдань відбувається через активізацію символотворчої функції психіки учнів, її динамічних структур, підключення внутрішнього ресурсу особистості до саморозвитку. Робота ґрунтується на розумінні закономірностей розвитку психіки, а також врахуванні теоретичних положень, що стосуються сутності емоцій в розвитку психіки, їх функцій в діяльності особистості, що розвивається.

Психолого-педагогічні принципи розвиваючої роботи:

- комплексність;
- поступове збільшення складності розвиваючих технік;
- доступність;
- системність;
- зворотний зв'язок;
- активність;
- конфіденційність.

Розроблений тренінг являє собою комплекс психолого-педагогічних технік як прямого, так і опосередкованого впливу на

самооцінку та соціально-психологічну активність молодших підлітків.

Зміст тренінгу передбачає:

–проведення серії спеціальних групових занять спеціалістом (практичним психологом) з учнями;

–підтримку та закріплення позитивних змін в психіці дитини.

1 блок. Розвиток самооцінки особистості в підлітковому віці

Вправа 1. «Діємо від протилежного» (15 хв.)

Уявляйте подія, якої ви жахливо боїтеся.

Шукайте варіанти того, як би ви вчинили в цій безвихідній ситуації.

Посміхніться і повірте в те, що ви здатні на все.

Вправа 2 «Створення нового світу всередині себе» (15 хв.)

Зручніше присядьте на свій улюблений стілець або в улюблене крісло.

Розслабляйтеся повністю.

Закривайте очі.

Вдихніть і видихніть кілька разів (глибоко і вдумливо).

Відпускайте всі негативні думки.

Уявляйте себе саме такою, якою хочете бути і зараз, і завжди.

Уявляйте себе прямо перед дзеркалом.

Розглядайте своє відображення в уявному люстерко.

Скажіть відображенню, що ви найкраща.

Вставайте зі стільця (з крісла) і підходите до цього дзеркала.

Скажіть ті ж слова (про те, що ви найкраща), розглядаючи себе вже в реальності.

Вправа 3. «Два листочка навпіл» (15 хв.)

Беріть кілька листочків паперу. Розділяйте (складайте) їх акуратно навпіл у вертикальному «положенні».

Пишіть ті негативні якості і риси, які не подобаються вам у собі (писати їх потрібно в першу половинці листочка).

Беріть другий листочок.

На його першій половині напишіть ті свої якості, які ви в собі поважаєте і обожнюєте. Беріть листок з «шкідливими» якостями.

Навпроти кожного негативного якості опишіть ситуацію, в якій це саме якість могло б бути дуже корисним.

Беріть листочок з якостями, що мають позитивний відтінок. Навпроти кожного хорошої якості напишіть ситуацію, в якій воно (якість) зіграло б далеко не чудову роль.

Вправа 4. «Спонтанна самопрезентація» (15 хв.)

Беріть великий листок паперу. Напишіть мова про себе.

У промові опишуйте ваші успіхи, ваші хороші якості, ваші «подвиги» і ваші добрі вчинки.

Доповніть мова похвалою себе. Перечитуйте цю промову по кілька разів на день і кожен день.

Вправа 5. «Гарний посудину з кришталю» (15 хв.)

Ставайте обличчям до сонечка. Пріщурьте гарненько.

Поставте собі за мету побачити сонячні промінчики крізь примружені очі.

Запам'ятайте перший промінчик, який зможете помітити.

Закривайте очі міцно-міцно. Уявляйте, що все ваше тіло – це величезний і порожній посудину. «Переповнює» промінчиками сонця.

Через три хвилини прикрийте обличчя долонями. Різко «одерни» долоньки від обличчя.

Вправа 6. «Перетворення в силу» (5 хв.)

Прямо стаєте.

Піднімайте обидві руки до грудей.

Міцно стисніть руки в кулаки.

З усією силою «викидайте» кулаки наверх.

Виголуйте в самий момент викиду, що ви - сила, що ви найбагатший і найсексуальніший чоловік.

Вправа від п'яти до восьми разів повторюйте.

Вправа 7. «Знайомство навмання» (10 хв.)

Одягайтеся красиво.

Виходьте на вулицю.

Їдьте на проспект (так як там більш жвава «місцевість»).

Підходьте до будь-якого молодій людині і заводите з ним знайомство.

Чи любить себе ваша дитина? Пишається вона своїми досягненнями чи, натомість, соромиться власних недоліків?

Це просте заняття допоможе вам знайти відповіді на ці питання.

Вам знадобляться: діаграмний або креслярський папір, старі журнали, клей, ножиці, фломастери.

Як виконувати

1. Попросіть дитину написати на аркуші паперу слова, які її характеризують. Це можуть бути позитивні й негативні характеристики.

2. Потім запропонуйте зосередитися тільки на позитивних словах, які люди говорили про дитину.

3. Наклейте фотографію дитини в центрі аркуша паперу.

4. Запропонуйте дитині заповнити місце навколо її фотографії позитивними словами, які її характеризують.

5. Отриманий колаж розмістіть у кімнаті дитини. Це посилить її позитивне самосприйняття.

2. Перерахуйте життєві досягнення дитини

Ефективний спосіб підвищити самооцінку дитини – нагадати їй про її успіхи.

Вам знадобляться: аркуш паперу, ручка.

Як виконувати

1. Дайте дитині папір і ручку.

2. Напишіть на першому аркуші її життєві досягнення. Залиште внизу місце, щоб можна було продовжити цей список.

3. Щоб нагадувати дитині про те, що вона має великий потенціал, запропонуйте їй кожного дня перед сном розповідати про свої досягнення.

Щоденне перерахування досягнень нагадує дитині, що вона здатна на більше, розвиває її впевненість у собі.

Вправа 8. «Позитивний досвід» (20 хв.)

Це може бути групове заняття, яким можна займатися з друзями або сім'єю.

Вам знадобляться: ваза або коробка, картки, місце для гри.

Як виконувати

1. Запропонуйте дітям стати в коло, видайте їм по одній картці.

2. Запропонуйте дітям записати свої імена на картках і покласти у вазу. Перемішайте картки.

3. Кожна дитина повинна витягнути картку з чужим ім'ям і написати на ній одну позитивну якість цієї людини.

4. Зберіть картки і знову покладіть їх у вазу.

5. Поверніть картки їх власникам і дозвольте їм прочитати, що про них написали інші.

Вправа 9. «Я боюся, але ...» (20 хв.)

Страх здатний перешкодити людині займатися чим-небудь. Це заняття допоможе дитині зустрітися віч-на-віч зі своїми страхами.

Вам знадобляться: папір і ручка.

Як виконувати

1. Попросіть дитину перерахувати на папері свої страхи. Наприклад, вона може боятися ходити в басейн через зайву вагу, виступати перед публікою або запрошувати когось на побачення. Речення повинні мати такий вигляд: «Я боюся ходити в басейн, бо ...», «Я боюся виступати перед людьми, тому що ...».

2. Другий крок – уявити, як дитина робить те, чого вона боїться. Нехай вона уявить, як записується в басейн або виступає перед публікою.

3. Формуйте в дитини звичку: кожного разу, записуючи свої страхи, вона повинна написати можливі результати, якщо спробує зробити те, що викликало побоювання. Разом з негативними наслідками вона повинна написати фрази на зразок: «Навіть якщо я буду дуже хвилюватися, виступаючи публічно, нічого страшного не станеться». Це полегшить страхи дитини.

Вправа 10. «Відповідальні обов'язки» (20 хв.)

Дитина розвиває почуття власної гідності, знаючи, що їй довіряють. Кращий спосіб зробити це – доручити дитині відповідальну роботу.

Як виконувати

1. Складіть список завдань, які під силу виконати вашій дитині (наприклад, поливати кімнатні рослини, гуляти із собакою, пилювати квартиру тощо).

2. Кожного разу, коли дитина успішно виконує роботу, хваліть її, але не перестарайтеся. Якщо вона робить помилки, допоможіть їй виправити їх, але не наголошуйте на цьому. Це зміцнить упевненість дитини в собі, поліпшить її самосприйняття.

Вправа 11. «Візуалізація» (10 хв.)

Наші негативні думки можуть настільки обтяжувати нас, що ми не в змозі уявити собі щось приємне. Якщо ваша дитина проживає саме такий період, їй допоможе це заняття.

Вам знадобиться: спокійне місце, де дитина зможе розслабитися.

Як виконувати

1. Дізнатися, чому дитина має негативне ставлення до самої себе або чого вона боїться.

2. Наприклад, якщо вона хвилюється через навчання або заняття спортом, зосередьтеся на цьому.

3. Запропонуйте дитині уявити й записати ідеальний результат події, якою вона так стурбована.

4. Потім запропонуйте дитині закрити очі й уявити, як вона почуватиметься, якщо та чи інша подія станеться.

5. Запропонуйте їй записати, як вона відчувається, коли візуалізує ідеальну ситуацію і те, що вона думає про себе.

Вправа 12. «Зміна внутрішнього діалогу» (10 хв.)

Негативний внутрішній діалог є суттєвим фактором, що спричиняє впевненість дитини в собі. Незалежно від того, що говорять інші, ваша думка про самого себе – це те, у що ви справді вірите. Це заняття допоможе дитині поміняти негативний внутрішній діалог на позитивний.

Вам знадобляться: папір і ручка.

Як виконувати

1. Поділіть аркуш паперу на дві колонки. В одній напишіть: «Негативні переконання», у іншій – «Позитивні переконання».

2. Запропонуйте дитині записати в першій колонці всі її негативні переконання про саму себе.

3. Після цього допоможіть їй перетворити негативні переконання на позитивні. Твердження повинні бути чіткими, відповідати здібностям дитини.

Спочатку ви можете показати дитині приклад. Розкажіть їй, як ви міняєте негативні переконання про самого себе на позитивні.

Ваші переконання дитини в необхідності мислити позитивно можуть не спрацювати. Діти більше діють на основі своїх почуттів, ніж переконань. Залучати дитину до дій, що нагадують їй про її здібності, більш дієво, ніж розповідати їй про позитивне мислення. Пам'ятайте, що ви маєте великий вплив на дитину. Використовуйте цей вплив, щоб підвищити її самооцінку, але не перестарайтеся.

Рефлексивні запитання:

1. Які завдання були для вас легкими?

2. Які завдання були важкими?
3. Що ви відчували під час виконання вправи на внутрішній діалог?

2 блок. Розвиток ціннісної сфери молодшого підлітка

Вправа 1. Створення позитивного настрою. (5 хв.)

Вітання

Візьміть промінь сонця, і спрямуйте його туди, де панує темрява.

Візьміть усмішку і подаруйте її тому, хто її так потребує.

Візьміть доброту і подаруйте тому, хто сам не вміє віддавати.

Візьміть віру і дайте кожному, хто її не має.

Візьміть любов і несіть її всьому світові.

Дякую!

Вправа 2. «Знайомство» (5 хв.)

Учасники по черзі закінчують речення, розповідають, «Я, Леся, цінністю для мене є...»

Вправа 3. Правила роботи в групі (5 хв.)

Мета: створити правила роботи в групі, сприяти створенню робочої доброзичливої атмосфери під час тренінгу.

Сьогоднішня розмова вимагає уваги та зосередженості від кожного з вас. Тому хочу нагадати, що на занятті не може бути правильних і неправильних відповідей – існує думка кожного і саме вона є цінною. Для ефективної роботи нам необхідно виробити (повторити) правила спілкування.

Правила:

-бути уважними;

– бути активними;

-уміти слухати, не перебивати;

-дотримуватися регламенту;– бути толерантними;

-правило піднятої руки.

Вправа 4. «Моє Я»

З однакових аркушів паперу, складених навпіл без ножиць сформувати половинки контуру людського тіла, розгорнути фігурки. Поміркувати, чому з однакових папірців за однаковою інструкцією вийшли різні фігурки. Про що це свідчить?

Висновок: кожна людина є неповторною. Кожна людина-це особистість.

Словникова робота

Особистість-це цілеспрямована людина з визначеною системою життєвих цінностей та поглядів, обраним життєвим шляхом та унікальним внутрішнім світом. Оголошення теми і мети уроку.

Вправа 5. «Очікування»

Мета: визначити сподівання й очікування учасників від заняття .

На дошці-плакат із зображенням серця. На початку тренінгу учасники пишуть на своїх «чоловічках» очікування і прикріплюють біля серця ,в кінці – переносять на серце.

Вправа 6. «Мотивація навчальної діяльності»

Демонструє учень (велике каміння-кукурудза, дрібні-гречка, пісок-манка)

Притча «Найважливіші речі»

Один юнак постійно непокоївся з приводу свого життя і майбутнього. Якось, гуляючи берегом моря, зустрів він мудрого старця.

– Що тебе тривожить, юначе? – запитав старець.

– Здається, я не можу збагнути, що в житті для мене найважливіше, – відповів юнак.

– Це дуже просто, – сказав старець. Він підняв із землі порожнього глечика і почав заповнювати його камінням завбільшки з кулак.

Заповнивши глечик по вінця, запитав:

– Цей глечик повний, чи не так?

– Так, – погодився юнак.

Старець мовчки кивнув, узяв жменю дрібних камінців, кинув їх у глечик і злегка потрусив. Камінці заповнили пустоти між великим камінням. Він усміхнувся і запитав:

– А тепер глечик повний? Юнак ствердно кивнув. Тоді старець узяв пригорщу піску і висипав його у глечик. Пісок заповнив пустоти, що залишилися.

– Ось відповідь на твоє запитання, – сказав старець. – Велике каміння — це найважливіші речі в житті: родина, кохана людина, твій духовний розвиток, мудрість. Якщо втратиш усе, крім цього, твоє життя все одно буде повним. Він хвилюк помовчав, а відтак мовив:

– Дрібні камінці – це також важливі для тебе речі: робота, дім, матеріальний добробут. А пісок – дрібниці, які насправді не мають жодного значення.

Юнак слухав дуже уважно, і старець продовжив:

– Деякі люди роблять помилку. Вони спочатку засипають у глечик пісок, і в ньому не лишається місця для каміння. Так і в житті. Якщо витратити сили на дрібні й незначущі речі, у ньому не буде місця для найважливіших цінностей. Тому передусім подбай про велике каміння, не забувай і про дрібне. А пісок хвилі життя самі наб'ють у проміжки між ними.

Міркування до обговорення притчі «Найважливіші речі»

Які життєві цінності схожі на велике каміння, які – на мале, які – на пісок?

Як ви їх розрізняєте?

У якому порядку ви «наповнюєте глечик» на цьому етапі свого життя?

Як можна більше дбати про велике каміння?

II. Основна частина

1. Виявлення проінформованості (прес-тест «Ваші знання»)

Мозковий штурм:

Групове обговорення «Що є цінного в житті людини?»

Педагог-тренер записує на плакаті «Цінності життя людини» усі висловлювання учасників щодо їхнього розуміння життєвих цінностей. Всі названі цінності обговорюються. Особливо звернути увагу на цінність особистого здоров'я.

– Чому здоров'я є індивідуальною життєвою цінністю кожної людини, але разом з цим і суспільною цінністю?

Словникова робота

Життєві цінності – це те, що люди вважають важливим для свого життя, про що вони мріють, до чого прагнуть

Вправа 7. «Шкала цінностей» (10 хв.)

Об'єднання в групи за цінностями, які назвуть учасники, наприклад: сім'я, друзі, краса.

Усі групи отримують однакові набори. Тренер пропонує вибрати з них спочатку 10, потім 5 найважливіших цінностей і поставити в ієрархічній послідовності за ступенем значущості.

Цінності

1. Самостійність як незалежність у судженнях та оцінках.

2. Упевненість у собі (незалежність від внутрішніх протиріч і сумнівів).
3. Матеріальна забезпеченість (відсутність матеріальних труднощів у житті).
4. Здоров'я (фізичне й психічне).
5. Задоволення (життя, сповнене задоволень, приємного проведення часу, безліч розваг).
6. Цікава робота.
7. Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).
8. Свобода й незалежність у вчинках і діях.
9. Краса (відчуття прекрасного в природі й мистецтві).
10. Гарні й вірні друзі.
11. Пізнання (можливість самоосвіти, розширення кругозору, інтелектуального розвитку).
12. Щасливе сімейне життя.
13. Творчість (можливість творчої діяльності).
14. Суспільне визнання (повага з боку інших людей, колективу, товаришів).
15. Активне діяльне життя.
16. Рівність (братерство, рівні можливості для всіх).

До життєвих цінностей психологи відносять також цікаву роботу, благополуччя в родині, впевненість у собі, самостійність, наявність гарних і вірних друзів, творчість, красу природи й мистецтва, свободу, життєву мудрість, суспільне визнання

Рішення приймається спільно. Така технологія допомагає впорядкувати дискусію і навчитися аргументувати свій вибір. Ця справа допомагає створити ієрархію цінностей, висловити свою думку. Коли учасники виберуть 5 цінностей, попросити щоб ці цінності написали на листках, а потім по черзі групи презентують, вивішуючи на шкалі діаманта. Після завершення справи варто попросити представників команд ознайомити клас із результатами командної роботи і розповісти про те, як проходила дискусія.

Слово тренера: На жаль, більшість людей усвідомлюють цінність здоров'я тільки тоді, коли виникає серйозна загроза для здоров'я або коли воно вже значною мірою втрачене. Тоді хочеться його повернути. Тим часом здорова людина, як правило, рідко замислюється про своє здоров'я.

Рефлексивні запитання:

1. Поділіться враженнями від притчі?
2. Розкажіть про ваші цінності.

3 блок. Розвиток соціальної активності молодших підлітків

Заняття 1.

Метою заняття є створення умов для кращого і швидкого знайомства учасників тренінгу, ознайомлення їх із принципами роботи групи і вироблення групових ритуалів, оволодіння ігровим стилем спілкування, визначення особистісних особливостей кожного учасника, над яким йому доведеться працювати разом із групою.

Зміст заняття: Знайомство. Усі учасники сідають у коло. Керівник роздає папір і ручки. Кожний учасник пише у верхній частині аркуша своє ім'я, потім ділить аркуш на дві частини вертикальною лінією. Ліву позначає знаком «+», праву знаком «-». На лівій частині перелічує те, що особливо подобається (в природі, людях, собі), а на правій - те, що особливо неприємне для кожного в навколишньому світі. Потім усі зачитують свої записи вголос.

Варіанти:

Вправа 1. «Хто я?» (10 хв.)

– У кожної людини є власна теорія щодо того, що саме робить її унікальною, єдиною у своєму роді, чим вона відрізняється від усіх інших людей. При цьому виникає запитання: чи поділяють оточуючі мою думку про себе? Якщо вони бачать мене інакше, то що лежить в основі їхнього сприйняття та оцінки?

а) Дайте відповідь на запитання: «Хто я такий?» Зробіть це швидко, записуючи відповіді точно в такій формі, як вони зразу приходять в голову.

б) Дайте відповідь на запитання: «Як, на Вашу думку, про Вас сказали б Ваші батько чи матір? (Виберіть одного)

в) Дайте відповідь на запитання: «Як, на вашу думку, сказав би про вас найкращий друг (подруга)?».

Тепер порівняйте ці набори відповідей і в письмовій формі вкажіть таке: У чому полягає подібність? Які відмінності? Якщо є відмінності, то як Ви їх пояснюєте стосовно самого себе? Яким чином ці відмінності пояснюються, виходячи з індивідуальних

особливостей цих інших осіб? Вкажіть, які 10 відповідей Вашої самохарактеристики стосувалися: фізичних якостей, психологічних особливостей, соціальних ролей. Тепер установіть черговість перерахування цих трьох груп якостей, яку ви вважаєте доцільною. Чи залишаєтесь Ви тепер на своїй початковій позиції в складанні своєї самохарактеристики? Якщо ні, то запишіть новий порядок чергування якостей, вказаних Вами спочатку. Чи додалися, чи змінилися деякі з них і чим Ви це пояснюєте?

Якщо Ви виконали вправу, то написаний Вами підсумок є словесним визначенням Вашої Я-концепції, тобто відносно узгодженого і зафіксованого уявлення про самого себе. Тепер спробуємо розібратися в тому, як на судження про інших людей впливає наше ставлення до них, тобто з'ясуємо особливості «Я», як суб'єкта сприймання інших.

Вправа 2. «Хто мені подобається і хто не подобається» (15 хв.)

Вступаючи у взаємовідносини з оточуючими, ми помічаємо, що вони подобаються нам чи не подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями людей, які нами сприймаються, а не з особливостями власного сприймання. Ця вправа має на меті продемонструвати існування змінних, які наявні в нас самих і не стосуються інших людей, яких ми оцінюємо. Це наочно проявляється в нашому ставленні, часто суперечливому, до людей, яких ми добре знаємо.

а) Згадайте двох людей, які Вам дуже подобаються. Вкажіть п'ять якостей, які Вам в них подобаються.

б) Згадайте двох людей, які Вам зовсім не подобаються. Позначивши їх за тією самою схемою, запишіть якості, які Вам не подобаються.

Проводячи порівняння другої пари списків, Ви побачите подібність людей, які Вам не подобаються, виокремленими Вами якостями. Тепер порівняйте всі чотири списки і визначте. Які особистісні параметри людей змушують Вас любити чи ненавидіти їх. Визначте, які якості людей важливі для Вас, що Ви шукаєте в оточуючих і що Вас в них відштовхує. Запишіть свої висновки.

Тепер неважко побачити зв'язок самохарактеристики з характеристиками, які Ви даєте іншим людям, і зробити висновок,

що кожний індивід може зрозуміти іншого лише в межах власної Я-концепції.

Крім того, вправи допомагають підійти до чуттєвого розуміння феномена «ставлення». Як неважко побачити, воно не збігається з об'єктивним відображенням дійсності, містить у собі витоки суб'єктивізму, який перешкоджає повному взаєморозумінню людей. Нарешті, Ви можете зареєструвати множину виконання Вами ролей.

Загалом слід зробити висновок про колективістську природу Я-концепції людини, її залежність від оточуючих. Тут виникає зв'язок: чим більше нам подобаються люди, тим більше ми подобаємося їм, і, як наслідок, покращити себе можна лише шляхом покращення тих груп і колективів, учасниками яких Ви є. Вироблення правил роботи в групі.

Після того, як відбулося знайомство в групі, керівник повторює коротко головні норми спілкування в групі. Потім іде колективне обговорення і уточнення цих норм: щось можна додати, виправити і в подальшій роботі користуватися тільки цими нормами спілкування.

Вправа 3. «Девіз» (5 хв.)

Усі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен відображати життєве кредо людини, її основний життєвий принцип, а колір відповідати її характеру.

Вправа 4. «Іграшка» (5 хв.)

Кожний член групи думає про те, якою іграшкою хотів би стати. Група ж намагається відгадати іграшку кожного, йде обмін враженнями і відчуттями.

Вправа 5. «Вгадай, хто це?» (5 хв.)

Кожний учасник складає детальну психологічну самохарактеристику, не вказуючи ознаки, за якими можна зразу ж впізнати людину. В цій самохарактеристиці повинно бути десять - дванадцять речень із ознаками людини. Усе написане віддається керівникові, переміщується і зачитується вголос – одна за одною всі самохарактеристики. Група намагається впізнати, де чия самохарактеристика.

Список якостей, важливих для міжособистісного спілкування.

На першому етапі роботи над цим завданням проводиться дискусія з метою виявлення колективної думки. Будь-який член групи може висловлюватись, аргументуючи свою думку. Нарешті складається довільний загальний список якостей, вважливих для міжособистісного спілкування. На другому етапі кожний учасник заповнює вже свій аркуш, вказуючи якості, які, на думку групи є найважливішими для міжособистісного спілкування. У цей індивідуальний список можна включати й додаткові якості, важливі на думку учасника, але чомусь не підтримані групою. Потім всі оцінюють наявність цих якостей у себе, використовуючи шкалу від 0 до 16 балів. Після цього керівник збирає ці аркуші до наступного заняття.

Вправа 6. «Телефон довіри» (15 хв.)

Уявіть собі, що набираєте номер «телефона довіри». Про що б ви хотіли запитати чергового спеціаліста? Відповіддю може бути колективне обговорення, або чиесь персональне висловлення, або обов'язково у рамках ролі спеціаліста, який відповідає на запитання клієнта. Творча робота групи закінчується заповненням анкети, яка потрібна для того, щоб керівник міг спостерігати за розвитком групо-динамічних процесів. Орієнтовний текст анкети: ім'я; дата заняття; враження від спілкування від 1 до 5 балів; я відчувала себе: вільно, скуто; найбільший вплив на хід заняття, на мою думку, мали: а), б), в) ...; особисто мені дуже заважала поведінка: а), б), в) ...

Заповнені анкети здаються керівникові.

Заняття 2.

Мета заняття: закріплення ігрового стилю спілкування, подальше саморозкриття, відкриття в собі сильних боків, тобто таких якостей, навичок, прагнень, які людина приймає, цінує в собі і які дають почуття внутрішньої стійкості й довіри до самого себе; вивчення можливостей використання своїх сильних боків у взаємовідносинах із іншими людьми.

Зміст заняття: якщо в групі вироблені ритуали спілкування, зустрічі, то заняття починається саме з цього. Наприклад, керівник звертається до групи з такими словами: «Закрийте очі... Тепер візьміть правою рукою руку сусіда... потримайте її в своїй. Намагайтесь. Не відкриваючи очей, зосередитися на звуках навколо Вас, нехай кожен зосередить увагу тільки на тому, що чує;

нехай деякий час послухає і впізнає звуки, які до нього долинують (1 хвилина)... Все ще не розкриваючи очей, сконцентруйте свою увагу на долонях сусіда справа і зліва, яких ви торкаєтесь. Постарайтесь визначити, яка долоня тепліша, яка – холодніша (30 сек.). Із закритими очима розімкніть руки і зосередьтесь кожний на диханні, відчуйте, як повітря входить і виходить через ніздрі і губи, як рухається грудна клітка при цьому (1 хв.). Спробуйте порухувати кожний вдих і на п'ятому – відкрийте очі...»

Рефлексія минулого заняття – група сідає в коло, і всі бажаючі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалось? Що не приємне? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які є претензії до групи, конкретно до кого? Не треба нікого примушувати висловлюватися, нехай говорять тільки за бажанням.

Вправа 1. «Добрий день» (5 хв.)

Починає один учасник заняття. Звертаючись до сусіда ліворуч, з почуттям радості від зустрічі промовляє: «Добрий день...», виражаючи своє ставлення до нього і голосом, і жестом, і посмішкою.

Вправа 2. «Ласкаве ім'я» (5 хв.)

Це перевірка домашнього завдання. Кожний з учасників розповідає те, що він зміг згадати, але обов'язково щиро. Не треба зачитувати, слід говорити з тими самими інтонаціями, мімікою тощо, начебто учасник звертається до самої близької людини. При цьому можна дивитися на когось із групи, хто є найприємнішим у цей момент.

Вправа 3. «Інтерв'ю» (15 хв.)

Один з учасників сідає у центрі кола. Група може задати йому п'ять запитань, але суворо дотримуючись рамок певної соціальної ролі того, хто сидить у центрі, наприклад, запитання до педагога, студента, члена парламенту... Потім ще хтось сідає у центрі кола, йому також ставлять п'ять запитань, але обов'язково із врахуванням того, в якій соціальній ролі він виступає.

Вправа 4. «Захоплення ініціативи у діалозі» (15 хв.)

Двоє учасників сідають у центрі кола. Один з них починає діалог із будь-якої репліки, на будь-яку тему. Інший повинен підхопити розмову, але при цьому переключити співбесідника на свою тему. Робити це треба ненав'язливо, ввічливо, але

наполегливо. Група стежить за діалогом. Потім двоє інших учасників сідають на їхнє місце, завдання для них те саме.

Вправа 5. «Бачення інших» (15 хв.)

Один з учасників тренінгу сідає спиною до групи, він має детально описати зовнішній вигляд когось із присутніх товаришів. Або можна створити таку ситуацію: хтось із учасників сідає в центрі, а інший повинен детально відтворити послідовність його поведінки, наприклад за останні півгодини. Подібні тренування бажано проводити регулярно, щоб учасники звикли уважніше ставитись один до одного.

Вправа 6. «Розмова через скло» (15 хв.)

Двоє учасників лише за допомогою жестів намагаються про щось домовитись. Тему повідомляють одному з них і він повинен передати цю інформацію своєму товаришеві, стоячи перед звуконепроникним склом.

Вправа 7. «Сильні сторони» (10 хв.)

Кожний член групи повинен розповісти про свої сильні сторони, про те, що він любить, ціну в собі, про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо підкреслити те, що є або може бути точкою опертя у різні моменти життя.. Ця вправа спрямована не тільки на визначення своїх власних сильних боків, а й на вміння думати про себе позитивно. Тому, виконуючи її, слід уникати будь-яких висловлювань про свої недоліки, помилки. Керівник повинен стежити за тим, щоб хтось не вдався до самокритики.

Висловлюється перший бажаний. Він може говорити про свої сильні сторони 3-4 хвилини і навіть якщо закінчить раніше, час, що залишився, належить йому. Це означає, що інші члени групи залишаються тільки слухачами, вони не можуть висловлюватися, уточнювати деталі, просити пояснень або доказів. Людина, яка говорить про себе, не повинна обґрунтовувати або пояснювати, чому вона вважає ті чи інші якості своїм сильним боком. Потім починає говорити наступний учасник, і так триває, доки не висловляться всі. Потім керівник дає кожному аркуш паперу, олівці і пропонує спробувати назвати свої сильні боки, причому не тільки ті, що згадувались, а й інші, які кожний усвідомлює в собі.

Рефлексивні запитання:

1. Поділіться враженнями від виконаних вправ.
2. Що ви очікуєте від себе та від оточуючих?
3. Чим вам подобається займатись?

4 блок. Розвиток афіліації молодших підлітків

Вправа 1. Розповідь психолога «Що таке спілкування?»

(5 хв.)

Спілкування – специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства: у спілкуванні реалізуються соціальні стосунки людей.

У спілкуванні виділяють три взаємозв'язані сторони:

- комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між людьми;
- інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між людьми;
- перцептивна сторона спілкування (включає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння).

Пропонується обговорити питання: Що таке спілкування? Яку людину ми називаємо товариською?

Підводячи підсумки обговорення, пропонується відзначити, що спілкування – це встановлення і розвиток контактів між людьми, воно може відбуватися в різних формах, з яких явно виділяються три.

Анонімне спілкування – це взаємодія між незнайомими людьми або ж не зв'язаними особистими стосунками людьми. Це можуть бути тимчасові зв'язки між суб'єктами, в яких вони виступають як громадяни, жителі одного мікрорайону, пасажери транспорту, глядачі одного залу. Вони зустрічаються, вступають в контакт один з одним і розходяться. Партнери по спілкуванню залишаються анонімними.

Функціонально-рольове спілкування припускає зв'язки між його учасниками, що виконують певні соціальні ролі на тимчасових відрізках різної діяльності. Партнерів в цьому спілкуванні зв'язують взаємні обов'язки по відношенню один до одного: лікар – хворий, керівник – підлеглий, лектор – слухач, педагог – учень. В основному функціонально-рольове спілкування

обумовлене посадовими позиціями його учасників. Так, на виробництві майстер виконує розпорядження начальника цеху і виконує соціальну роль підлеглого, а повернувшись додому, в стосунках «батьки – діти» він же займає провідну позицію.

Неформальне спілкування є всілякими особистісними контактами за межами офіційних стосунків. Це, наприклад, спілкування між друзями. Його особливістю є вибірковість відносно партнера.

Спілкування виступає в трьох іпостасях. По-перше, воно має комунікативну функцію. Вступаючи в контакти, один з одним, люди передають інформацію не тільки за допомогою мови (вербальне спілкування), але і за допомогою міміки і жестів (невербальне спілкування). По-друге, спілкування виступає як взаємодія (інтеракація), в якій партнери можуть обмінюватися діями і вчинками, не вимовляючи ні єдиного слова, так обмінюються грошовими знаками продавець і покупець при товарно-грошових стосунках, що склалися в суспільстві, так взаємодіють танцівники балету і члени спортивних команд. По-третє, спілкування неодмінно пов'язане з взаємним сприйняттям партнерів (перцепція). Для тих, що спілкуються важливо, чи сприймає партнер іншого з довірою, тямущого або ж один з них заздалегідь припускає, що протилежна сторона залишиться глухою до повідомлення.

Товариськість в найширшому змісті – це психічна готовність людини до організаторсько-комунікативної діяльності. Структура товариськості багатопланова і її слід розглядати, як правомірно вважає В. Кан-Калік, в єдності трьох компонентів: потреби в спілкуванні з боку особистості, високого емоційного тону на всьому тимчасовому відрізку спілкування і стабільних комунікативних навичок і умінь.

Закінчуючи розмову з цього питання, пропонується учасникам розглянути теоретичні знання і організувати практику спілкування для того, щоб бути успішним в спілкуванні. Спостережливість в спілкуванні.

Вправа 2. «Що пам'ятаю?»

Один з учасників (за бажанням) сідає спиною до аудиторії. Останні вголос загадують одного з присутніх. Завдання ведучого – якомога докладніше описати зовнішній вигляд загаданого. Коли

опис буде закінчений, члени групи можуть доповнити опис своїми спостереженнями. Після цього хто-небудь інший сідає спиною до аудиторії, загадується нова людина і процедура повторюється. Зміна ведучого відбувається ще кілька разів.

Обговорення.

Легко або важко було описувати зовнішність?

У чому були труднощі?

Чому?

Що найлегше згадується?

Що важче?

Кому було легко виконувати цю вправу?

Чому?

Вправа 3. «Передай іншому» (5 хв.)

Учасники заняття-тренінгу сидять в колі і по черзі кожен без слів передає сусідові який-небудь уявний предмет. Сусід повинен «узяти» його відповідним чином і назвати. Потім він пропонує вже інший, свій предмет наступному по колу. Вправа повторюється до тих пір, поки всі не приймуть участь.

Обговорення.

Легко або важко було передавати предмет?

Кому легко?

А в чому були труднощі?

Легко або важко було відгадувати предмет?

Кому було легко?

А в чому полягали труднощі?

Невербальне спілкування.

Вміння слухати іншого.

Вправа «Спина до спini»

Учасники (за бажанням) сідають на стільці спиною один до одного. Їх завдання – вести діалог на ту тему, що цікавить обох, протягом 3-5 хвилин. Решта учасники грає роль мовчазних глядачів.

Обговорення.

Діти діляться своїми відчуттями.

Чи легко було вести розмову?

У чому були труднощі?

Чи є задоволення від розмови?

Глядачі висловлюють свої спостереження. Можна повторити вправу ще з однією парою учасників.

Точна передача інформації.

Вправа 4. «Передача інформації» (10 хв.)

Зараз всі ви покинете кімнату, залишитесь тільки одна людина. Й я зачитаю текст. Після цього я запрошу в кімнату другого учасника, і перший перекаже йому текст, який тільки що прослуховував. Потім я запрошу в кімнату третього учасника. Другий розповість йому те, що розповіли йому. Потім я покличу наступного, і так до тих пір, поки всі учасники не опиняться в кімнаті. Прохання до всіх уважно слухати кожного учасника.

Потім виконується вправа згідно інструкції.

Текст підбирається психологом довільно. Бажано, щоб він був малознайомим. Добре підходять газетні замітки з рубрики «Інформація».

Необхідно, щоб були два-три герої і певна протяжність дії. Об'єм тексту – близько 50 рядків. (Психологові слід мати запасний варіант тексту, на випадок повтору вправи.)

Обговорення.

За рахунок чого відбулося спотворення інформації?

Що «свого» кожен вніс до розповіді?

Чи буває так в житті?

Що треба робити, щоб спотворення були мінімальними?

Що з вами відбувається, коли ви не розумієте змісту того що відбувається, що ви відчували і як раніше на це реагували?

Рефлексивні запитання:

1. Що таке спілкування?
2. Ви легко вступаєте в діалог з людьми?
3. Поділіться враженнями під час виконання вправ

5 блок. Міжособистісні відносини молодших підлітків

Заняття № 1.

Знайомство. Правила групової роботи. Я та інші.

Мета. Задати зміст програми та її мету. Забезпечити запуск групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу. Формувати у підлітків навички групової взаємодії та ефективного спілкування.

Правила групової роботи.

На початку роботи в загальних рисах розкривалося, чим буде займатися група, яка її мета, в чому полягає особливість простору групи. Це окреслювало її межі і відокремлювало від зовнішнього шкільного життя, що створювало можливості для посилення корекційних впливів.

Далі декларувалися та обговорювалися правила роботи групи. Найважливішими з них були наступні:

1. Щирість і відвертість. Виразити почуття. Не брехати – краще відмовитися від відповіді, ніж спонукати групу хибної думки та переінакшувати дійсність.

2. Відповідальність під час обговорення. Починати висловлювання зі слова «Я». Дотримуватися правил. Не відволікатись.

3. Конфіденційність. Не обговорювати те, що відбувалося в групі, а також її учасників за межами групи.

4. Повага до іншого. Не перебивати, не ображати, не заподіювати фізичного збитку. Не оцінювати інших. Не говорити про присутніх у третій особі, а звертатися прямо до них.

5. «Тут-і-зараз». В групі обговорюються лише події, що відбулися в цей час і саме зараз. Це дуже важливо.

6. Активно брати участь в роботі групи. Виразити свою думку. Повідомляти про труднощі участі в групі.

Знайомство. Під час знайомства важливо називати власні імена. Кожен учасник малює себе у вигляді будь-якого образу і підписує малюнок. Уміння малювати не оцінюється. Потім по колу учасники представляються та роз'яснюють, що зображено на малюнку. Тренер може запитати, що сподівається отримати кожен учасник. Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Вправа 1. «Очікування учасників» (10 хв.)

Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (бажано липкого). Тренер просить підлітків написати, що саме вони очікують від занять у тренінгу спілкування. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

Вправа 2 «Метафора» (10 хв.)

Кожному учаснику на аркуші паперу пропонується написати ім'я. Не обов'язково, щоб ім'я було справжнім. Під ім'ям пишеться

метафора (образ особистості). Це може бути морська істота, одинокий подорожній в пустелі, меч на фоні голубого неба... Після індивідуальної роботи учасники по черзі називають своє ім'я і представляють власний образ.

Тренер може ускладнити завдання, запропонувавши намалювати власний образ. Після презентації за допомогою скотчу малюнки закріплюють на дошці, створюючи «галерею» метафоричних портретів.

Вправа 3. «Бінго» (10 хв.)

Кожному учаснику дається аркуш паперу. Його необхідно скласти вертикально навпіл, а потім лише руками, без ножиць «вирізати» фігурку «Бінго» силует людини. Після цього кожен учасник пише на «Бінго» свою мрію, захоплення, улюблену музику, страву та бажане місце відпочинку. На наступному етапі учасники встають із свої місць і, підходячи один до одного, мають знайти і записати на своїх «Бінго» імена тих, з ким у них однакові одна або кілька позицій. Після цього учасники повертаються у коло. Тренер ставить питання:

- Чи є такі учасники, в яких однаковими є всі позиції?
- У кого збіглася одна позиція?
- У кого збіглися декілька позицій?
- Чи є учасники, в яких усі позиції різні?
- Про що ми можемо сказати аналізуючи цю вправу?
- Що допомагає людям пізнавати одне одного?

Розповідь для активізації уваги учасників

Історія про рай і пекло.

Якось один іудейський мудрець звернувся до Господа з проханням показати йому рай та пекло. Господь погодився і відвів мудреця до великої кімнати, посеред якої стояв величезний казан з їжею, а навколо нього ходили і плакали голодні та нещасні люди. Вони страждали, бо не могли поїсти, хоча в руках у них були ложки. Але ручки цих ложок були дуже довгі - довші за руки. «Так, це справді пекло», – сказав мудрець. Тоді Господь відвів мудреця до іншої кімнати, що була точнісінько така, як перша. Посеред цієї кімнати стояв такий самий казан з їжею. а люди, що були в кімнаті, тримали точнісінько такі самі ложки. Але люди ці були ситі, щасливі й веселі. «Так це ж рай!» – вигукнув мудрець.

Запитання для обговорення:

1. Що відрізняло людей в одній кімнаті від тих, що були в іншій?

2. Що зробили щасливі люди і були в змозі зробити нещасні?

3. Що допомогло людям у раю бути щасливими?

Мозковий штурм «Спілкування – це...».

Усі відповіді учасників записуються на картках. Після цього тренер узагальнює їх разом з підлітками. В ході мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо конфліктного спілкування. Тренер має обговорити цю проблему і підвести підлітків до висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблему можна, лише ефективно спілкуючись.

Вправа 4. «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування» (10 хв.)

Кожному учасникові пропонується протягом 5 хв. самостійно скласти і записати список якостей та вмінь людини, які, на його думку, необхідні для ефективного спілкування. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування», буде завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником індивідуально, відрізняється від загального.

Вправа 5. Етюд «Веселка» (вправа на ауторелаксацію) (5 хв.)

Учасники сідають зручно, заплющують очі і протягом 1-2 хв. уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Керівник настроює підлітків на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчули учасники групи під час її виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що всі встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

Вправа 6. Етюд «Посмішка по колу» (5 хв.)

Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожен повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по

колу, з рук в руки. Така форма прощання може стати традиційним ритуалом за час роботи тренінгової групи.

Підведення підсумків (5 хв.)

Тренер разом із групою (безоціночно) обговорюють усі види діяльності, використані під час тренінгу.

Можливий варіант обговорення: тренер пропонує учасникам висловити власні судження з приводу тренінгу, доповнюючи незакінчене речення: «Мені було..., тому що...». Наприклад: «Мені було радісно, тому що я зміг познайомитися з цікавими людьми».

Заняття № 2. Спілкуватися – це здорово!

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби невербального спілкування, зрозумілі іншим.

Вправа 1 «Знайди пару» (5 хв.)

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але при цьому не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

Коли усі пари об'єдналися, тренер запитує по черзі у кожної: «Хто ви?».

Після закінчення вправи можна поділитися враженнями про те, як учасники шукали собі пару. Якщо в групі непарна кількість учасників, тренер теж бере участь у виборі.

Інформаційне повідомлення

Вправа 2 «Три сторони спілкування» (5 хв.)

Спілкуючись один з одним, ми навіть не замислюємось над тим, скільки факторів та нюансів впливає на процес спілкування. Що ж відбувається? Ми зустрічаємо людину, сприймаємо її, спілкуємось та взаємодіємо з нею за допомогою мови, жестів. Від того, наприклад, яке перше враження справить на нас людина, як ми побудуємо сам обмін інформацією, залежатиме успіх спілкування.

У психології говорять про три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією між людьми); інтерактивну (організація взаємодії між людьми, наприклад, потрібно згодити дії, розподілити функції або вплинути на настрій, поведінку,

переконання співрозмовника); перцептивну (процес сприйняття партнерами один одного при спілкуванні та встановлення на цій основі порозуміння між ними).

Вправа 3. «Передача інформації» (10 хв.)

Учасники об'єднуються у дві групи. Члени першої групи виконують роль телефоністів, що передають важливе повідомлення, члени другої групи – експерти. Телефоністи виходять за двері, їм зачитують повідомлення. Потім вони по черзі заходять у кімнату і говорять свою версію повідомлення. Експерти оцінюють, наскільки точно кожен передає зміст інформації. Після цього групи можуть помінятися ролями (тренер готує новий варіант повідомлення). Далі тренер проводить обговорення.

Варіант повідомлення.

Сьогодні в нас незвична погода. В мене зранку погане самопочуття і настрій, голова болить, якось усе сумно та невдало. А ще в четвер у нас контрольна робота з математики, а в неділю о 10 годині ми їдемо на виставку котів. Вона проводиться в будинку за кінотеатром. Потрібно взяти 3 гривні і не спізнитися.

Запитання для обговорення:

- Чи важко було передавати інформацію?
- Чи була інформація передана точно?
- Що заважало передавати інформацію достовірно? Чому інформація спотворювалась?
- Які фактори впливали на процес передачі інформації?
- Чи відчували ви відповідальність за достовірність інформації, переданої вами?
- До чого може призвести така ситуація в реальному житті?

Інформаційне повідомлення «Слухати – розуміти – взаємодіяти» (10 хв.)

Вправа «Вислухай – поверни».

Учасники, встановлюючи контакт очима, об'єднуються у пари (партнер А та партнер Б). Партнер А розповідає все, що він хотів би повідомити на цей момент про себе (2 хв.). Партнер Б слухає і, по закінченні відведеного часу, переказує все, що почув, говорячи: «Я почув, що ти...». На «повернення» інформації партнеру Б також відводиться 2 хв. Далі партнери міняються ролями (партнер Б розповідає партнеру А, а партнер А переказує почуту інформацію партнеру Б).

Запитання для обговорення:

- Які почуття у вас викликало завдання?
- Чи вистачило часу на розповідь?
- Що було легше: слухати чи відтворювати інформацію?
- Коли слухали, що ви відчували? А коли переказували?
- Чи повністю була відтворена інформація?
- Що допомагало правильно зрозуміти партнера?
- Чи допомагали вам поза вашого партнера, вираз його

обличчя, рухи його рук тощо.

Вправа 4. «Невербальні етюди» (15 хв.)

Учасники об'єднуються по 4-7 осіб. Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона через 10 хв. Має показати без слів іншим учасникам групи.

Теми етюдів:

- розмова з батьками;
- весела вечірка;
- знову невдача;
- «новенький» у класі.

Тренер може запропонувати інші теми етюдів.

Запитання для обговорення

- Чи важко було готувати етюди?
- Які засоби ви використовували для розкриття теми свого

етюду?

- Як ви почувалися під час виконання вправи?

Вправа 5 «Хвилина» (10 хв.)

Тренер звертає увагу учасників на поняття «хвилина часу». Багато це чи мало? Потім учасникам пропонується за сигналом заплющити очі і розплющити їх у той момент, коли, на їхню думку, хвилина закінчилася. Потрібно намагатися не рахувати секунди, а саме відчутти довжину хвилини.

Тренер фіксує інтервал в одну хвилину і по закінченні повідомляє про це учасників (подає сигнал).

Запитання для обговорення

- Хто розплющив очі раніше сигналу?
- Хто пізніше?
- Чи важко було виконувати завдання?
- Чому важливо розвивати в собі адекватне почуття часу?

Вправа 6 «Я хочу сказати ровеснику...» (10 хв.)

Тренер запитує учасників про їхній власний досвід виступів, про труднощі, які виникали під час цих виступів. Можливо, хтось зможе навести приклади вдалих та невдалих виступів відомих людей. Які найбільш та найменш вдалі моменти виступів запам'яталися, яка структура виступу, на думку учасників, є найкращою?

Інформація, яку можна використати під час обговорення:

Під час виступу оратора основна увага зосереджується на його зовнішньому вигляді (93%); водночас необхідно, щоб вербальна та невербальна інформації відповідали одна одній; під час виступу краще триматися природно (постать – струнка, жестикуляція – вільна, не занадто активна і не пасивна, міміка – жива, посмішка – обов'язкова, але не «гумова», погляд – на слухача, а не на стелю, підлогу чи у вікно, голос – природний, не крикливий). При першому спілкуванні з людиною невербальній комунікації приділяється 55% уваги, тембру голосу та інтонації – 38% і інформації – лише 7%.

Підготовка до виступу. Готуючись до виступу, потрібно усвідомити відповіді на такі запитання:

Хто – ким ти є для слухачів? До кого ти звертаєшся?

Чому – якої мети маєш досягти? – що хочеш сказати?

Як – яку форму матиме виступ?

Коли виступатимеш?

Як виступатимеш?

- продумай тему й основні моменти свого виступу;

- запиши виступ повністю;

- відкоригуй свій текст;

- підготуй тези виступу;

- визнач стиль виступу (хочеш звертатися до серця людей чи до їхнього розуму, посилатимешся на власні приклади чи на досвід інших, використаєш піднесений, емоційний стиль чи більш стриманий, холодний, користуватимешся нотатками чи говоритимеш без них).

Структура виступу: вступ, розвиток думки, завершення (скажи, про що говоритимеш; скажи це; скажи, про що говорив).

- На початку виступу завоюй увагу слухачів, здобудь їхні симпатії та оголоси мету своєї промови.

- В основній частині не вживай більше 3-х аргументів.

- Під час завершення підсумуй сказане, зроби останній «штрих» (це може бути цитата, анекдот, гасло, питання, бачення майбутнього) і не забудь подякувати слухачам.

- Як боротися з хвилюванням: запиши виступ, але не вчи його напам'ять. Пам'ятай, що аудиторія налаштована позитивно. Попроси перед виступом, щоб тебе хтось послухав. Пам'ятай, що слухачі не знають про твої страхи, і завжди можна скористатися паузою! Під час повідомлення бажано звертатися до плакатів «Як підготувати виступ», «Структура виступу», які тренер готує на підставі поданої вище інформації. Ця вправа є дуже важливою для учнів з проблемною самооцінкою, у яких часто виникають труднощі при публічному виступі, в тому числі і при необхідності відповідати в клас або на екзамені.

Вправа 6 «Дерево підсумків» (15 хв.)

Учасникам тренінгу для підведення підсумків заняття пропонується взяти аркуші паперу рожевого та синього кольорів. На рожевому папері потрібно записати свої позитивні враження, на синьому – побажання щодо поліпшення роботи. При бажанні можна скористатися тільки одним кольором. По закінченні учасники підходять до малюнка дерева а наклеюють на нього свої аркуші.

Заняття 3.

Позитивне ставлення до себе та до життя.

Мета. Сприяти розвитку позитивної Я-концепції, розвивати позитивне мислення учасників тренінгу.

Після обговорення вражень від минулих занять тренер пропонує вправу «Індійські імена».

Інструкція. Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь», тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.

Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше ім'я. Тренер стежить за тим, щоб всі імена носили позитивний характер.

Наступна вправа корисна для того, щоб почати оцінювати себе позитивно.

Інструкція. Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 1-2 хвилини. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше.

Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, талант чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Інформування.

Ймовірно у кожної людини є своя власна теорія, яка стосується того, що саме робить її унікальною, що відрізняє її від інших людей. При цьому мимоволі виникає питання: «Чи поділяє оточення вашу думку про себе, чи бачать вас інші таким же?» Якщо вони уявляють вас інакше, то що ж лежить в основі їхнього сприйняття і оцінки?

Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання наступного завдання. Візьміть кілька аркушів паперу і напишіть на одному з них своє ім'я. Після цього:

А) Дайте 10 відповідей на запитання «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді у тій формі, у якій вони приходили в голову. Запишіть її у стовпчик.

Б) Дайте відповідь на те саме питання, але так, як на вашу думку, відгукнулися б про вас мати або батько (виберіть одного).

В) Відповідайте на це питання так, як відповів би ваш друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть наступне:

- У чому виявляється подібність?
- Які розбіжності?
- Якщо є розбіжності, то як ви їх поясните.

- Якою мірою ми поведимося по-різному з різними людьми, і які ролі приймаємо на себе, спілкуючись з близькими людьми?

- Як пояснити ці розбіжності, виходячи з індивідуальних особливостей людей, тобто як їхні сподівання формують ті судження про вас, які ви їм приписали?

Вкажіть які з 10 відповідей вашої самохарактеристики стосувалися: фізичних якостей, психологічних особливостей, моральних якостей, соціальних ролей.

В другій частині вправи кожен учасник описує когось з членів групи, не називаючи прізвища, імена у випадковому порядку роздає тренер. Потім тренер збирає аркуші і зачитує їх. Усі визначають про кого йдеться.

Вправа завершується обговоренням.

Вправа «Назви сильні сторони».

Призначення:

- формувати почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе;

- розвивати уміння думати про себе в позитивному плані.

Кожен учасник групи протягом 3-4 хв. має розповісти про свої сильні сторони: що він любить, цінує, що дає йому почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру, важливо визначити те, що є чи може стати точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб людина, яка говорить про себе не брала в лапки свої слова, не відмовлялася від них, не применшувала своїх позитивних якостей, щоб вона говорила прямо, без натяків, без усяких «ну», «якщо» тощо.

Провівши «інвентаризацію» своїх сильних сторін, можна подумати, як краще ними скористатися. Для визначення своїх сильних сторін, можливостей їх конструктивного використання, велику допомогу може надати спільна робота з іншими людьми, можливість поділитися з ними думками й почуттями.

Рефлексивні запитання:

1. Присутність яких людей у вашому житті ви цінуєте найбільше? Чому?

2. Як ви ставитесь до себе та свого життя?

3. Які думки у вас виникли під час виконання вправ?

**Тренінгова програма психокорекції та розвитку
індивідуально-типологічних рис підлітка**

Метою тренінгової програми психологічної корекції та розвитку індивідуально-типологічних особливостей підлітків є:

- формування навичок лабільного мислення;
- допомога в адекватному оцінюванні власних здібностей на схильностей;
- можливість отримання досвіду рефлексії та самоаналізу.

Завданнями тренінгу для підлітків окреслено наступні:

1. Формування в учнів навичок самоконтролю та наполегливості.
2. Формування адекватної самооцінки.
3. Зняття негативних установок щодо вирішення існуючої проблеми у навчанні.
4. Розвиток вольових якостей.
5. Розвиток почуття гумору, фантазії.
6. Формування навичок позитивного спілкування.
7. Розвиток творчого мислення.
8. Розвиток спостережливості.
9. Формування чуттєвого сприйняття.

Вправи та ігри, включені до тренінгу, були розроблені нами особисто або запозичені в інших авторів (С. Єфремцева, О. Лютова, Г. Моніна, Ю. Пахомов, Г. Солдатова, К. Фопель, Н. Цзен, Л. Шайгерова, О. Шарова) й адаптовані відповідно до мети і завдань даної програми [9; 16; 18; 23; 29; 35; 48; 73].

Програма розрахована на 8 занять тривалістю 1,5-2 год. кожне. Програма тренінгу для старших підлітків (13-15 років) є перспективним і дієвим засобом впливу на молодих людей, їх бажання осмислювати не тільки зовнішній світ, а й внутрішній, породжує прагнення вдосконалення й самопізнання, а звідси – самовиховання. Робота в тренінговій групі: приваблива для підлітків тим, що в ній реалізуються відразу декілька важливих потреб їх віку: потреба в авторитетному дорослому, зорієнтованому на їх проблеми, та потреба в групі однолітків, через яких відбувається процес ідентифікації свого образу. Крім того, ці заняття дають підліткам можливість відчувати себе

причетними до групи людей зі схожими проблемами.

Заняття №1, 5.

Мета: ознайомлення учасників з умовами роботи тренінгової групи; інформування про особливості методів активного навчання; виявлення очікувань учасників від тренінгу; створення атмосфери безпеки як основи подальшого розвитку групи.

Хід роботи.

I. Вступне слово тренера стосується ознайомлення учасників із правилами групової тренінгової роботи. Після інформування підкреслюється, що основне завдання тренінгу – збагатити кожного учасника засобами й методами оптимального спілкування та ефективної міжособистісної взаємодії. А оволодіння ними залежить від особистої активності всіх учасників тренінгу. Потреба спілкування є однією із провідних для людини. Вміння спілкуватися – справжній дар, який потрібно в собі розвивати та вдосконалювати.

Рефлексія особистого почуття.

Вправи.

Гра «Твоє ім'я».

- Зараз один із вас назве своє повне ім'я та по батькові. Наше завдання – назвати якомога більше варіантів імені, передаючи завдання по колу. (Вимовляючи ім'я, дивіться на того, кому воно адресоване).

Учасник ділиться з групою тим, що відчував, коли його називали різними іменами.

- Яке ім'я тобі до вподоби в дружній компанії, яке – в офіційній обстановці?

- Яке з цих імен ти хотів би залишити для звертання у групі? Завдання повторюється для кожного члена групи.

- Кожен був у центрі уваги. Для кожного власне ім'я приємне. Тепер, звертаючись один до одного, ми будемо починати з імені. (Учасники можуть розповісти, як їх зазвичай називають рідні).

Вправа «Асоціації».

- Не завжди думка інших людей про нас здається нам справедливою, особливо якщо вона негативна. Мета наступної вправи: придивитися уважно до себе (коли інші говорять про нас)

і до інших (коли ми говоримо про них).

- Зараз ми будемо кожному по черзі повідомляти асоціації, які він у нас викликає (рослини, речі, тварини, літературні та казкові герої тощо). Не забувайте при цьому звертатися за іменем. Будьте тактовні, підкреслюйте позитивні якості, намагайтесь бути нестандартними. Той, хто асоціюється, повинен реагувати, демонструючи радість і вдячність за вдале, на його думку, порівняння і несприйняття невдалої асоціації. (Перша репліка – за тренером).

Вправа «Відвертість».

- На окремій картці кожен оцінює наступні свої якості за 10-бальною шкалою: щирість; здатність подобатися; почуття гумору; сила характеру; вміння підтримати іншого; потреба в підтримці; цікава особистість.

№	Риси характеру	Оцінки
1	Щирість	7
2	Здатність подобатися	5
3	Почуття гумору	8
4	Сила характеру	8
5	Вміння підтримати іншого	7
6	Потреба в підтримці	4
7	Цікава особистість	5

Окрім того у кожного учасника будуть картки іншого зразка, де вони можуть оцінити за тими ж пунктами інших учасників групи.

Можна зробити картку єдиною, тоді в першій колонці буде стояти ім'я того, хто оцінює, а потім імена інших учасників, у тому числі тренера.

0 балів – відсутність даної якості;

5 балів – середній бал;

10 балів – безумовна наявність;

від 1 до 4 – низьке вираження;

від 6 до 9 – високе вираження.

Можливі питання для обговорення:

- Хто-небудь поставив собі оцінку нижчу 3 балів?

- За що?
- Яка думка інших?

Висновок, який роблять підлітки самі або за допомогою тренера, приблизно такий: наша самооцінка не завжди співпадає з оцінкою інших, тому що ми міркуємо про себе відносно власних думок і переживань, а оточуючі сприймають лише наші вчинки.

Вправа «Машина часу»

Направлена на тренування зорового уявлення. Кожен учасник отримує тему для невеличкого твору: «Театр», «Мандри» і т. ін. Розкрити тему треба «ззаду наперед» - ніби прокрутити кінострічку в зворотному напрямку.

Вправа «Перебіг асоціацій»

Ведучий називає два випадкових слова. Його сусід праворуч вголос описує образ, за допомогою якого перше слово можна з'єднати з другим і називає третє слово, яке наступний учасник пов'язує з попередніми образами. Так будується ланцюг образних асоціацій. Перші труднощі в побудові асоціацій зазвичай долаються і фантазії учасників стають яскравішими. Гру можна ускладнити, несподівано перервавши перебіг асоціацій і запропонувавши будь-кому відновити увесь ланцюг образів. Колективний мнемотехнічний прийом спонукає до його індивідуального застосування, розвиває образну уяву та фантазію.

- Засоби саморегуляції відкривають можливість керування не тільки фізіологічними процесами, але й душевними відчуттями. Перехід від регуляції функцій тіла до керування почуттями збільшує роль уяви в цьому процесі. Сила фантазії допомагає людині змінювати внутрішнє, скинути тягар звичок та самообмежень, знаходити нові сторони свого «Я».

Вправа «Синестезія»

Іноді ми чуємо такі вирази як «холодний погляд», «кислий вираз обличчя» і т. ін. Ми розуміємо їх метафоричність, тому що людському погляду не властиві температурні коливання, а обличчя не має смаку. Відчуття вражень, властивих одним органам чуття Іншими органами – називають синестезіями. Учасники стають в коло. Один із них виходить, а Інші домовляються, який колір вони (по черзі) продемонструють при його поверненні – червоний, зелений, жовтий, синій. Демонструвати колір необхідно через жести, міміку, запобігаючи прямої вказівки на колір.

Повернувшись, учасник повинен відгадати колір, який задумала група. Рухи учасників повинні вказувати на відчуття кольору, а не на речі, традиційно кольорові.

Заняття № 3.

Мета: розвиток здатності до прогнозування наслідків своїх дій.

I. Рефлексія самопочуття.

II. Вступне слово тренера про роль відповідальності у навчальному процесі

III. Релаксаційний тренінг.

Вправа «Слон, мисливець, жирафа» направлена на активізацію усіх учасників тренінгової групи та на створення приємної атмосфери (5 хв.)

Усі стоять у колі. Ведучий вказує на одного з учасників, який повинен разом зі своїми сусідами праворуч і ліворуч показати названу тварину. Якщо хтось із трійки помиляється, то стає на місце ведучого.

Учасникам необхідно проаналізувати власні відчуття під час проведення вправи.

Вправа «Перспектива» полягає у формуванні позитивного ставлення до змін, а також у навчанні учнів творчо вирішувати проблеми. Тривалість вправи (30 хв.)

Психолог. Сьогодні ми з вами помандруємо в майбутнє. Уявіть собі, що ви вже закінчили навчання у ЗВО і попереду – перспектива роботи за обраною спеціальністю. Але ч готові ви для цього? Чого хочете досягти після здобуття вищої освіти, працюючи на роботі за обраною спеціальністю?...

На стінах нашої кімнати є плакати, на кожному з них написана мета життя людини. Підійдіть, будь ласка, до тієї мети, що відповідає вашому уявленню. (Утворюється декілька груп.)

У кожної людини є певні життєві завдання – те, чого хотілося б досягнути насамперед, те, заради чого варто жити.

Для 1 групи (жовтий) – важливе становлення молодій людини як професіонала, улюблена творча справа.

Для 2 групи (червоний) – можливість працювати за фахом, диплом, базові знання.

Для 3 групи (синій) – улаштування особистого життя.

Для 4 групи (зелений) – кар’єрне зростання.

Але в житті часто трапляються непередбачені ситуації. Уявіть собі, що відбулися зміни, які порушили ваші плани. Можна підкоритися обставинам, а можна спробувати поборотися за своє щастя, за свою мету.

Приклади змін:

1. Перша група – вам запропонували зовсім іншу роботу, де краща заробітна плата.

2. Друга група – фах, за яким ви отримали диплом, неактуальний на ринку праці.

3. Третя група – невдале родинне життя.

4. Четверта група – в закохалися.

Пропонуємо виявити індивідуальні творчі здібності, психологічну готовність до подолання перешкод.

Продовжте речення (за групами – кожна за результатами обирає одного представника):

1. «Найсильніший той, хто має владу над..... (собою)».

2. «Бережіть час – це тканина, з якої виткане наше..... (життя)».

3. Усі перемоги починаються з перемоги над самим (собою)».

4. «Правильними міцними сходами можна кого завгодно вивести на будь-яку (висоту)».

У групах слід самостійно виконати таке завдання: обраний учасник сідає на «гарячий стілець», проговорює свої відчуття в описаній ситуації. А група проговорює та записує: як можна проявляти творчість, відстоювати мету; які позитивні сторони мають зміни в житті.

Учасники працюють в групах. Далі по черзі кожна команда ділиться враженнями від виконаної вправи.

Висновок: проблему не завжди можна вирішити тут і тепер, але можна змінити своє бачення проблеми, відпустити її. У цьому випадку настає полегшення, відбувається покращення емоційного стану.

Щаслива людина має багато проблем і ще більше вирішень цих проблем, а нещаслива – три проблеми й одне вирішення.

Учасникам необхідно для себе зрозуміти та проаналізувати:

- свої відчуття під час виконання вправи;

- який висновок для себе зробили, що зрозуміли.

Вправа «Моя уява» має за мету активізувати учасників групи, змінити вид діяльності, сприяти розвитку творчої уяви. Тривалість вправи (5 хв.)

Заплющте очі та уявіть собі, що ви:

- узяли в руки шматочок льоду;
- літаєте між хмарами;
- тримаєте в руках і вдихаєте аромат букету;
- гладите пухнасте кошеня;
- їсте смачне яблуко.

Опишіть своє відчуття.

Заключна вправа під назвою «Тільки від мене залежить...» направлена на усвідомлення учнями власної відповідальності у питаннях що пов'язані із навчальною діяльністю та нестандартних ситуацій, а також обговорення цієї проблеми між собою. Учасники по колу продовжують речення. Тривалість – 10–15 хв.

Рефлексія. Які відчуття від групової роботи (запис у щоденнику)

Заняття № 4.

Мета: розвиток гнучкості мислення підлітків

I. Рефлексія самопочуття.

II. Вступне слово тренера про роль розвитку гнучкого мислення під час навчального процесу

III. Релаксаційний тренінг.

Вправа «Шматочки і кубики» дає змогу висунути новаторську ідею шляхом відбору характерних ознак.

Вправа «Бульбашки думок» полягає у складанні схеми думок, бажано графічно, при цьому дозволяється вільний вибір асоціацій і фіксується все, що спадає на думку, потім визначаються їх взаємозв'язок та нові ідеї.

Вправа «Скампер» ґрунтується на складанні переліку питань та маніпуляцій з ними. При цьому відбувається генерування нових, альтернативних ідей.

Заняття закінчується грою «Скринька ідей» ґрунтується на морфологічному аналізі і спрямований на об'єднання у блоки параметрів завдання та засобів їх опису.

Рефлексія. Які відчуття від групової роботи (запис у щоденнику)

Заняття закінчується грою «Групова картина».

Перший учасник бере в руки чистий аркуш паперу і умовно (вербально) «малює» на ньому картину. Інші намагаються побачити «намальоване». Аркуш передається по колу. Кожен доповнює картину своїми «мазками», враховуючи вже «намальоване». Головна умова – просторова узгодженість. Гра є гарним тренувальним засобом зорової уяви та фантазії. Фрагменти «полотна» будуються ніби в єдиному емоційному полі. Тому вимагають підтримки певного емоційного стану групи. Художній опис можна доповнити елементами опису звуків, запахів, тощо.

Тренінгова програма корекції мотиваційної сфери та особистісного зростання у підлітковому віці

Мета: розвиток когнітивної (уточнення, конкретизація та розширення системи знань про себе), афективної (позитивне самосприйняття, адекватна оцінка власних можливостей та потенціалів) і поведінкової (навички ефективної взаємодії і спілкування, навички саморегуляції) сфер особистості.

Розклад дня.

12.00-13.15 – Вправа 1.

13.15-13.30 – коротка перерва

13.30-14.15 – Вправа 2.

14.15-15.15 обідня перерва

15.15-16.30 – Вправа 3.

16.30-16.45 – коротка перерва

16.45-18.00 – Вправа 4.

День перший.

Тема: «Розвиток самопідання та організація особистісного зворотнього зв'язку в процесі спілкування»

Мета: самосприйняття та розвиток зворотнього зв'язку в процесі спілкування.

1. Вправа «Хто Я?», «Який Я?»

Учасникам пропонується поділити листок паперу вертикальною рисою на дві частини. У лівій частині написати в стовпчик 10 відповідей на питання «Хто Я?», а в правій частині написати в стовпчик 10 відповідей на питання «Який Я?». Кожна відповідь варто починати із займенника «Я». Після того, як усі відповіли, кожен учасник по колу зачитує свої відповіді. Інші учасники можуть при цьому задавати питання, спрямовані на розуміння відповідей, які подаються.

При більш глибокому аналізі й спрямованій допомозі учасникам в їхньому саморозкритті, воно дозволяє розкрити їхні соціальні установки й закласти гарний фундамент для формування довірчих стосунків у групі.

2. Вправа «Яким мене бачать?»

Вправа спрямована на організацію активного зворотного зв'язку кожному учасникові від групи і є гарним доповненням попередньої вправи.

Вибирається доброволець, що виходить із кімнати. Перед виходом йому пропонується встати перед групою, і ведучий говорить: «Подивіться на цю гарну людину». Це важливий елемент процедури, який підкреслює, що необхідно відзначати тільки позитивні якості. Критику можна здійснити окремою вправою наприкінці тренінгу, якщо учасники групи будуть до неї готові.

Завдання групи – колегіально написати 10 відповідей на питання «Який він?», що найточніше описують особисті якості людини, яка вийшла.

Завдання учасника: за дверима подумати, як може охарактеризувати його ця група. Після того, як група готова, ведучий запрошує учасника ввійти. Тепер його завдання назвати свої особисті якості, які є відповіддю на питання «Який Я?» які, як йому здається, у ньому бачать оточуючі.

Важливо вгадати сутність якості, а не конкретне написане групою слово. При вгадуванні учасником якої-небудь якості, група повідомляє йому про це. Учасник вгадує доти, поки не «вгадає» шість якостей зі списку групи. Після цього група зачитує йому не вгадані якості, при необхідності пояснює їх і дарує йому листок на пам'ять. Далі за двері виходить наступний учасник.

У процесі обговорення варто дати учасникам можливість висловитися. При цьому можна запропонувати кожному учасникові зачитати не вгадані ним якості й повідомити своє ставлення до них.

День другий.

Тема: «Розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння в процесі спілкування»

Ціль: розвиток чутливості до групового процесу й поведінки інших людей, орієнтування на розширення меж сприйняття й розуміння комунікативних стимулів, одержуваних від партнерів, що дозволяє одержувати цілісний й у той же час деталізований образ людини й групи.

1. Вправа «Опис-інтерпретація».

Вправа спрямована на розвиток здібності розрізняти сенсорно сприйману інформацію від чуттєво пережитої.

Учасник стає на певному місці (наприклад, у центрі кімнати) і одержує завдання описувати все, що відбувається в кімнаті, включаючи свої дії. Ведучий звертає увагу учасника на помилки, якщо він дає замість опису – інтерпретацію.

Зразковий опис: я стою в кімнаті; навколо мене сидять люди; я чую звуки, що доносяться з вулиці тощо.

Якщо учасник замість останньої фрази скаже, наприклад: «Я чую спів птахів, що доноситься з вулиці», то ведучий поправляє, «що це інтерпретація», тому що він не може бачити цих птахів, а чує тільки звуки й інтерпретує їх, виходячи з наявного в нього досвіду. А оскільки досвід може не відповідати даній ситуації, то й інтерпретація може бути помилковою. Тому за умовою завдання можна говорити тільки про «звуки, що доносяться з вулиці, схожі на спів птахів».

Коментарі. Людина в житті дуже часто реагує подібним чином, автоматично інтерпретуючи події. І на підставі цих інтерпретацій потім організує свої дії. Це гарна здатність людини, що дозволяє швидко орієнтуватися в ситуації. Однак, іноді вона може обмежувати людину, приводячи до помилкових висновків. Тому важливо навчитися при необхідності відрізняти Реальну Подію й Власні Інтерпретації цієї події. А також вміти «перевіряти свої підстави» як мінімум перед прийняттям важливих рішень і здійсненням значимих учинків.

2. Вправа «Довідайся по руках».

Вправа виконується в колі. Вибирається добровольець, що сідає на стілець, поставлений у центрі кола. Йому зав'язують очі й дається інструкція, що до нього в довільному порядку будуть підходити люди й класти свої руки йому на долоні. Його завдання: довідатися по руках, хто ця людина й назвати її ім'я. Якщо він вгадав, то ведучий говорить «так». Учаснику необхідно вгадати двох осіб, після цього на його місце сідає наступний учасник.

Більші групи краще розділити на працюючі пари (до 5 пар) і спостерігачів, яких надалі поміняти ролями.

3. Вправа «Загальний подих».

Вправа виконується в колі. Учасникам пропонується спостерігати за подихом партнера праворуч і намагатися досягти синхронності свого подиху з подихом партнера. При точній синхронізації подиху вся група починає дихати в одному ритмі. Потрібно дати можливість подихати групі синхронно.

У процесі обговорення можна запропонувати учасникам описати їхні відчуття (хто що відчував?) та труднощі, що виникали при виконанні вправи. Також можна обговорити стратегії спостереження за учасниками. Наприклад, хтось звертає увагу на те, як піднімаються й опускаються в такт подиху груди товариша праворуч, інші намагаються вловити ритм подиху партнера на слух тощо.

4. Вправа «Сіамські близнюки».

Вправа виконується в парах. Партнери в парі встають поруч, пліч-о-пліч і стопа до стопи таким чином, щоб кожен з них стикався своїм плечем і стопою із плечем і стопою напарника. Кожна пара оголошується «сіамськими близнюками», і їх дві внутрішні пари ніг вважаються «зрослими» на час гри. Завдання кожної пари полягає в тім, щоб зробити якнайбільше кроків синхронно разом.

Учасникам необхідно йти, підтримуючи один одного й стежачи за тим, щоб їх «загальна внутрішня нога» не розпалася. Підраховується кількість кроків кожної пари, і пари міняються партнерами. Бажано, щоб кожен учасник спробував пройтися в парі в такий спосіб по черзі з усіма членами групи. Під час виконання цієї вправи необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися, розповісти про стратегії співпраці із партнером й обмінятися враженнями. Можна узагальнити найбільш успішні способи синхронізації з партнером.

День третій.

Тема: «Розвиток комунікативних навичок спілкування»

Дана серія вправ призначена для розвитку комунікативних якостей, хоча деякі з описаних далі вправ можуть бути використані й для розслаблення учасників.

1. Вправа «Групова розповідь».

Опис процедури.

Група розбивається на дві команди. (Краще виконувати вправу в колі, розділивши учасників на два півкола.) Кожній команді необхідно скласти групову розповідь. При цьому можна взяти який-небудь предмет, наприклад авторучку або олівець як «робочий інструмент письменника».

Представник першої команди бере ручку й вимовляє першу фразу, наприклад: «Була гарна погода...», – і передає ручку наступному по колу учаснику з цієї команди. Наступний учасник повторює попередню фразу і як продовження додає свою, наприклад: «Була гарна погода, і в усіх був гарний настрій...», після чого передає «авторське перо» наступний, котрий також повторює попередню фразу й доповнює її своїй.

Після деяких продовжень (якщо учасники зрозуміли, що їхнє доповнення повинне бути узгодженим з попередньою розповіддю) ведучий пропонує учасникам більше не повторювати вже «написану» частину розповіді, а черговому «письменникові» просто продовжувати розповідь далі. Коли черга доходить до останнього учасника із цієї групи, він знову передає «перо» першому учаснику для продовження розповіді.

Процедура закінчується, якщо команда допустить довгу паузу або якого-небудь учасника продовжить розповідь фразою, що змістовно не стикається з попередньою розповіддю. Після цього свою розповідь складає друга команда. Після виконання завдання оцінюється фантазія кожної команди, довжина розповіді й обговорюються труднощі.

2. Вправа «Техніка ввічливої відмови».

Установка: припустимо, до вас прийшов рекламний агент із метою змусити вас що-небудь купити або з іншими нав'язливими намірами. Ви квапитеся й, крім того, зовсім не зацікавлені в тому, що вам пропонується. Як бути? Іноді й уміння просто вигнати буває корисним, але зараз наша мета навчитися іншого досвіду дії.

А час іде... Звичайно ж, рекламний агент спеціально навчений і діє, розраховуючи дози подання інформації, використовуючи всі ваші слабкі сторони. Що робити? Як надійти? Що говорити? Але потрібно якось вирішити цю проблему. Причому: Не втратити час. Не вийти із себе. Не піддатися на угоду.

Учасникам пропонується поділитися на пари й програти вищеописану ситуацію. При цьому завдання агента, всіма

способами намагатися «зачепити клієнта». «Утилізувати» аргументи клієнта, не даючи йому можливість повторювати ту саму відмову. Намагайтеся тим або іншим способом переграти його.

Завдання клієнта: не грубити, відповідати таким чином, щоб у відповіді пролунало «так» людині: «Ви дуже люб'язні...», «Ви так уважні й добрі...», і «ні» пропозиції: «Дякую, але я в цьому не зацікавлений...» При спробах зі сторони агента розширити яким-небудь чином коло обговорюваних проблем, щоб все-таки нав'язати свою гру, клієнт застосовує принцип «заїждженої платівки». Тобто, щоб не говорив агент, клієнт його вислуховує й з незмінною ввічливістю повторює ту саму фразу, наприклад: «Дякую, але мене це не цікавить».

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

3. Вправа «Розсміши партнера».

Обирається перша пара гравців. Завдання одного учасника – будь-якими засобами розсмішити свого партнера. При цьому він вільний у виборі дій і може щось говорити, корчити пикси тощо.

Завдання іншого учасника – намагатися зберегти самовладання й не посміхатися. Якщо першому учасникові вдається розсмішити партнера або хоча б викликати відповідну посмішку, то він обирає іншого із гравців, які залишилися, і намагається розсмішити його. Якщо ніякими силами розсмішити не вдається, то на його роль вибирається інший учасник.

Під час обговорення потрібно дати можливість висловитися кожному учаснику. Можна групі визначити найбільш глузливого й найбільш сміхотливого учасника.

4. Вправа «Прохання».

Дуже багато моментів у спілкуванні залежать від того, якими словами, з якою інтонацією й у якій обстановці ви представите ваше прохання. Саме від цього залежить успішність дії. Дана вправа спрямована на те, щоб максимально підвищити ймовірність виконання прохання.

Вправа виконується в парах. Завдання одного учасника – попросити іншого виконати яке-небудь його прохання. Для початку можна попросити що-небудь не дуже значиме на час, наприклад авторучку. Або попросити про якусь більш істотну

послугу. Учаснику необхідно проявити всю свою майстерність, оригінальність і спритність. При цьому краще спробувати використання різних прийомів, наприклад: починати прохання з компліменту, згадати деякі заслуги того, до кого ви звертаєтесь, його авторитет і значимість, спробувати висловлювати відразу за проханням непряму вдячність, подяку за майбутню послугу тощо.

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

Успіх прохання залежить від того, у якій саме формі воно викладається і як при цьому враховуються особистісні особливості партнера. У процесі обговорення необхідно дати кожному учасникові можливість висловитися й оцінити успішність дій партнера. При цьому можна виділити стратегії найбільш щасливих «прохачів».

День четвертий.

Тема: «Прояв добрих позитивних стосунків у процесі спілкування»

Мета: Розвиток позитивного ставлення учасників тренінгу до опонентів у процесі спілкування.

1. Вправа «Переконання».

Хід вправи. Учасники розділяються на пари. Один з учасників називає щось, що на його думку, є проблемою, негативним фактом (краще почати з відносно нейтральних: «за вікном дощ...»). Завдання другого – змінити емоційний знак повідомлення, орієнтуючись або на зміст, або на ширший контекст: «Так, і це створює діловий настрій...», «Так, і це дає нам право посидіти ще й випити кави після тренінгу...». Далі – зміна ролей. Далі – зміна партнера. Необхідно, щоб кожен змінив хоча б трьох партнерів.

Рефлексія вражень.

– Які складності виникали в процесі виконання?

– Що допомагало їх долати?

2. Вправа «Мої добрі прояви».

Вправа проводиться в групах по 6-12 чоловік. Група вибирає тимчасового ведучого, який буде виконувати цю роль тільки в процесі виконання даної вправи.

1. Спочатку учасники індивідуально виконують завдання в писемній формі. Вони описують свій репертуар добрих проявів стосовно конкретної близької людини.

2. Склавши перелік своїх добрих проявів, учасники здають аркуші тимчасовому ведучому й розташовуються на стільцях, створюючи коло.

3. Ведучий зачитує інструкцію для аналізу.

4. Ведучий перемішує аркуші, бере перший самозвіт і зачитує перший прояв. При цьому він намагається тримати аркуш так, щоб учасники не бачили почерк.

5. Учасники висловлюють свою думку із приводу зрозумілості для партнера цього прояву.

6. Ведучий зачитує другий прояв, який оцінюється учасниками за тією самою схемою.

7. Аналіз триває, поки не будуть обговорені всі самозвіти.

Інструкція для ведучого. Стежте за тим, щоб дотримувалася анонімність самозвітів. Читайте висловлення чітко й голосно. Під час аналізу не поспішаєте висловлювати свою думку, нехай краще це зроблять учасники. Стежте за коректністю висловлень учасників обговорення: припиняйте спроби оцінок «погано» і некоректні зауваження; пам'ятайте, що ваше завдання – виявити зрозумілість різних форм добрих проявів.

Інструкція для учасників. Виберіть будь-яку близьку, дорогу вам людини (не із числа присутніх), до якої ви ставитеся по-доброму й з якою ви регулярно бачитесь. Візьміть аркуш паперу й перелічіть свої добрі прояви до неї за останній тиждень. Якщо в останній тиждень ви не бачилися, перелічіть свої добрі прояви за той період, коли ви бачилися останній раз.

Підписувати аркуші не потрібно. Ми потім будемо обговорювати написане, але ніхто не довідається, що це написали саме ви.

Інструкція з аналізу ситуацій. Зараз я буду один по одному зачитувати прояви добрих стосунків. Уявіть, що кожен з них звернений до вас. Ваше завдання – встановити, було б вам зрозуміло, що це прояв доброго ставлення. Не намагайтеся вгадати, кому належить висловлення. Зверніть увагу лише на його зрозумілість або незрозумілість. Людина, якій належить самозвіт, теж бере участь в обговоренні, але не видає свого авторства.

Обговорення здійснюється в тій же робочій групі. Кожен учасник ділиться отриманим досвідом, відповідаючи на наступні питання:

–Що ви зрозуміли про свої позитивні ставлення до людей? Які труднощі виникали, коли описували те, що вам подобається в партнерах? Що ви дізналися про себе?

–Що ви зрозуміли про свій репертуар добрих проявів? Чи задоволені ви їх зрозумілістю й кількістю?

–Були б ви задоволені, якби дорога вам людина проявляла до вас своє добре ставлення таким чином, як ви його описали у своєму самозвіті? Якого би прояву хотілося додати або зменшити?

–Який досвід ви придбали, виконуючи цю вправу? Що ви дізналися про себе й змогли взяти для себе?

Тимчасовий ведучий забезпечує кожному учасникові можливість безперешкодно висловитися, бути почутим і стежить за регламентом.

День п'ятий.

Тема: «Розвиток навичок релаксації та ауторелаксації»

Міні-лекція. Релаксація – це досягнення зміненого стану свідомості, візуалізація – вміння створювати уявні зорові образи. Зовнішніми ознаками релаксації є розслаблення м'язів обличчя, відсутність рефлексів ковтання та моргання, глибоке дихання, загальне зниження м'язового тону.

1. Вправа «Візуальний ряд».

Ведучий задає певний візуальний ряд: «Сядьте зручно, прикрийте очі, зосередьтесь на своєму диханні,.. відчуйте, як ви поступово розслабляєтесь починаючи з голови...через все тіло.... аж до ніг... Уявіть великий білий екран. Уявіть на екрані будь-яку квітку. Заберіть квітку з екрану, замість неї помістіть білу троянду. Поміняйте білу троянду на червону. Якщо виникли труднощі, уявіть, що ви пензлем пофарбували троянду в червоний колір. Заберіть троянду. Уявіть кімнату, в якій ви знаходитесь, її меблі, колір. Переверніть картинку. Подивіться на кімнату згори. Якщо це складно, уявіть, що ви зі стелі дивитесь на кімнату зверху вниз. Тепер знову уявіть великий білий екран. Зробіть так, щоб екран став синім, змініть синій колір на червоний. Зробіть екран зеленим. Уявляйте будь-які кольори і зображення за своїм бажанням...

Після того, як я дорахую від 5 до 1, ви повільно, на вдиху, відкриєте очі і повернетесь в цю кімнату».

Рефлексія свої вражень від вправи та стану після вправи.

2. Вправа-етюд «Мій настрій».

Мета: сприйняття й оцінка свого емоційного стану, згуртованість групи.

Кожний учасник повинен відчути свій настрій і порівняти його з якоюсь твариною або явищем природи. Пропонується поділитися своїм порівнянням. Тренер підбиває підсумок, узагальнюючи настрої учасників.

Рекомендується проводити наприкінці кожного заняття.

3. Вправа «Веселковий тонік».

Мета: підвищення працездатності.

Це відмінний засіб підбадьоритися за допомогою довільної гама кольорів. Такий «тонік» можна «приймати» регулярно два-три рази на тиждень.

1. Влаштуйтесь зручніше на стільці або в кріслі. Закрийте очі й розслабтесь. Сфокусуйте увагу на подиху, роблячи глибокий вдих і повільний видих.

2. Не змінюючи пози, уявіть собі світло-блакитне небо, де від краю до краю простяглася веселка.

3. Сконцентруйте увагу на червоній смугі веселки. Червона смуга зараз почне тремтіти, вібрувати. Уявіть собі, що ця тремтяча хвиля відокремлюється від смуги й наближається до вас у вигляді інтенсивно червоної хмари. Коли хмара, нарешті, досягає вас, вона розсипається на безліч дрібних рубінових кристалів. І весь цей потік виливається прямо на вас!

4. У міру того, як кристали торкаються шкіри, вони перетворюються на дрібні рубінові краплі води. Ця вода просочується крізь шкіру всередину. Все тіло наповнюється рубіновим кольором, приємно зігрівається, молодіє й відновлюється.

5. Коли ваше тіло вдосталь насититься червоним дощем, пори шкіри обережно розкриються, а зайва волога вирветься назовні у вигляді червоної димки, закрутиться навколо тіла, легко торкаючись вашого обличчя та взагалі шкіри. Через кілька хвилин цей серпанок розсіється.

6. Повторіть те ж саме з наступною, цього разу жовтогарячою, смугою веселки.

7. Продовжуйте виконувати вправу доти, поки не обіллете себе дощем із усіх семи-кольорів веселкового спектра: червоного, жовтогарячого, жовтого, зеленого, блакитного, синього, фіолетового.

Примітка: зовсім необов'язково використовувати відразу усі кольори спектра. Бажано обмежитися одним або кількома. Варто мати на увазі, що магнетичний колір (червоний, жовтогарячий, жовтий) повинен передувати електричному (блакитний, синій, фіолетовий).

І ще: ту ж вправу можна виконувати також із кольорами, що не відносяться до основного спектра веселки, наприклад із бірюзовим, золотим, лимонно-жовтим, жовтувато-зеленим.

4. Вправа «Зоряне дихання».

Мета: гармонізація емоційного, фізичного, психічного стану.

Перед тим як звернутися до методики, варто з'ясувати, який колір якнайкраще допоможе нейтралізувати ваш емоційний, фізичний, психічний стани. Покличте на допомогу інтуїцію.

1. Сядьте зручніше та розслабтесь. Краще зайняти позу з випрямленим хребтом. Тепер зробіть три глибоких вдихи й очистіть свої легені. Глибокий вдих, повільний видих.

2. Уявіть собі синє небо, всипане срібними зорями.

3. Виберіть одну зірку, збільшіть її в розмірах, вона тепер належить тільки вам.

4. Запаліть вашу зірку тим кольором, який зараз для вас приємний, який вам зараз необхідний.

5. Пустіть від зірки кольоровий промінь. Він повинен бути широким і потужним. Гляньте, як він наповнює повітря навколо вас кольоровим сяйвом.

6. Зробіть через ніс вдих, уявляючи, що ви вдихаєте кольорове повітря від вашої зірки. Чітко це собі уявіть. Ви побачите як колір, проникаючи через ніс, наповнює все ваше тіло. Пропустивши колір через тіло, і наповнивши його, видихніть кольорове повітря.

7. Зробіть знову вдих, наповнюючись знову кольоровим повітрям, трохи затримайте подих, наповніть тіло потрібним для вас кольором і видихніть через ніс. Повторіть вдих і видих ще раз.

Зверніть увагу на те, щоб вдих ви обов'язково робили через ніс. Видихати також краще носом, якщо тільки біль або стан не є гострими: у цьому випадку видих треба робити через рот. Особливо це стосується сильного болю або шоку.

У стресових ситуаціях допомагає бірюзовий колір.

Підсумки. Кожен учасник групи говорить про свої враження від тренінгу, чи виправдались його очікування та сподівання. Виділяє те, що він отримав і забирає з собою.

**Корекційна програма для успішної адаптації
першокласників**

Вступне заняття «Я тепер учень»

Дискусія (мета – постановка проблеми, що обговорюється на занятті).

Дітям пропонується відгадати загадку:

Стоїть будинок: хто до нього увійде,

Той і розум придбає . (Школа).

- Навіщо діти перестають ходити в дитячий сад і починають ходити в школу?

Важливо, щоб висловилися усі бажаючі відповідати на це питання. По завершенню ведучий підводить підсумки дискусії, узагальнюючи конструктивні висловлювання дітей.

Усвідомлення відмінностей в позиціях «дошкільник» і «школяр».

- Як називають дітей, що навчаються в школі? (першокласники, школярі, учні)

- Як учні проводять час в школі? (слухають учителя, грають на зміні, сидять на уроках)

- З якими уроками ви вже познайомилися? (лист, читання, навколишній світ)

- Які уроки вам зустрічалися в дитячому саду?

- Що ще спільного між дитячим садком і школою? (діти їдять, рано приходять в школу і в сад.)

- Чим відрізняється час в школі від часу в дитячому саду? (діти багато гуляють, грають, сплять).

- Як називають дітей, які відвідують дитячий садок? Чому їх так називають?

- Чим відрізняється школяр від дошкільника?

- Визначите, хто намальований на картинках? Доведіть.

Бесіда «Що таке урок?»

Психолог пропонує дітям висловити думки стосовно «Що таке урок?» Потім також психолог задає питання «Як можна показати, що ти готовий до уроку?» Наприклад, в школі є правило «Готовий до уроку»: по дзвінку учень стає біля своєї парти і чекає

команди вчителя. Давайте спробуємо виконувати це правило. Програвання ситуацій:

Що потрібно зробити:

- а) коли входить вчитель (або хтось старший) до класу;
- б) коли хочеш що-небудь сказати, запитати;
- в) коли хтось спізнюється на урок тощо.

Гра «Збери портфель»

Психолог розкладає перед дитиною різні предмети: іграшки, речі, навчальне приладдя.

Дитині потрібно за 1 хв. зібрати портфель до школи. Якщо дитина вибрала предмети правильно (навчальне приладдя) і встигла у відведений час, вона впоралася із завданням. Результати гри фіксуються в карті-спостереженні.

Бесіда «Що можна зробити на перерві?»

Психолог пропонує дітям висловити думки стосовно «Що можна робити на перерві?» Відповіді дітей обговорюються. (приготуватися до наступного уроку, сходити в туалет, переодягнутися на урок фізкультури, ритміки, черговим витерти дошку, пограти в ігри, з'їсти бутерброд тощо).

Розвиток умінь класифікувати і узагальнювати.

- Прочитайте тему нашого уроці на дошці і в зошиті.
- Як ви розумієте ці слова?
- Які написи ви бачите на табличках нижче?
- Назвіть предмети, намальовані під табличками.
- Як ви думаєте, на яких 2 групи ми розділимо ці предмети.
- З'єднаєте лініями, намальовані предмети з табличками
- Чому деякі картинки ви віднесли і до групи «Дитячий сад» і групі «Школа»?

Робота із казкою-метафрою

- Сьогодні ми познайомимося з учнями лісової школи.
- Як ви думаєте, чому школу назвали «Лісовою». Які звірі вчать в цій школі?

- Я розповідатиму вам історію, а ви її малюватимете.

Казка третя. «Смішні страхи»

Обговорення казки, організація виставки малюнків «Лісова школа»

Підсумок заняття. Ведучий підводить підсумки теми «Хто такий школяр», спіраючись на дитячі малюнки з виставки.

Перший цикл «Це – я»

Заняття 1. «Я є, я буду»

Дитині пропонується розповісти, яка вона зараз: про зовнішність, почуття, якості, поведінку. За бажанням дитина може використовувати для розповіді свої малюнки, предмети в кімнаті, ілюстрації у книгах, іграшки та інші допоміжні матеріали. Психолог може використовувати аудіо- або відеозапис розповіді. Потім дитині пропонується розповісти, якою вона хоче стати: також про зовнішність, поведінку, почуття, якості. Тут також можуть використовуватись допоміжні засоби для складання розповіді. Бажано, щоби психолог і на цьому етапі використовував аудіо- або відеозапис. Після цього дитині пропонується прослухати (передивитись) дві розповіді та порівняти їх. Якщо присутні відмінності, то дитині самій дається можливість придумати, що треба зробити, щоби стати такою, якою вона хоче бути.

«Це моє ім'я»

Дитині пропонується пошукати в кімнаті такий предмет, якому вона могла би дати своє ім'я. Після того як дитина зробить вибір, їй пропонується описати цей предмет, відмічаючи всі його позитивні та негативні сторони. Психолог допомагає дитині з описом, а потім запитує, чи підходить це під опис самої дитини.

Дана гра дозволяє дитині з допомогою переносу розкрити свої слабкі та сильні сторони.

Заняття 2. «Це я - такий...»

Дитині пропонується кілька картинок. Вона повинна подивитись на кожен й вирішити, яку хорошу якість тут зображено, і сказати: «Це я – такий ...» («Це я – такий сильний» і т. д.). Бажано мати два набори – один для хлопчиків, другий – для дівчаток.

Якщо дитині важко виділити якості, зображені на картинці, психолог може спитати, що тут намальовано, й підвести її до назви потрібної якості особистості. Якщо дитина просто починає швидко перебирати картинки та показувати пальцем, кажучи: «Це я, це я, це я», – психолог повинен зупинити її та спитати: «Ти який (яка)?»

«Красиве ім'я»

Гра допомагає підвищити в дитини рівень самосприймання.

Психолог пропонує дитині написати своє ім'я на аркуші паперу яскравим фломастером. При цьому дитина обов'язково чітко читає написане й обводить пальцем. Потім дитині пропонується намалювати, прикрасити своє ім'я так, щоб вийшло яскраво й гарно.

Як варіант цієї гри для розмальовування можна використовувати контур фігури хлопчика чи дівчинки.

Заняття 3. «Дзеркало»

Психолог і дитина стають один проти одного, і дитина починає повільно виконувати різноманітні рухи, а психолог їх повторює. Потім вони міняються ролями. При цьому спочатку психологу треба виконувати помітні, великі рухи (кивати головою, піднімати руки), а потім - усе дрібніші. Якщо у другому випадку дитині ніяк не вдається помітити зміни, тоді психолог може підказати, на яку частину тіла треба звернути увагу.

«Жив-був один хлопчик ...»

Гра допомагає дитині навчитись розповідати про себе не соромлячись, відмічаючи свої позитивні та негативні якості. Психолог починає розповідати казку про хлопчика (дівчинку), якого звати так само, як і дитину, і який одягнений так само, як ця дитина. Потім дорослий пропонує дитині допомогти їй продовжити казку. Іноді він може спрямовувати розповідь дитини, вставляти різні проблемні ситуації.

Цю гру можна використовувати протягом декількох хвилин на кожному наступному занятті. Тоді дитині пропонується пригадати й коротко переказати, що сталося з хлопчиком раніше, а потім продовжити складання казки.

Заняття 4. «Гра в ситуації»

Гра спрямована на моделювання поведінки дитини в конкретних ситуаціях. Ця гра є варіантом попередньої гри. Тут дитині також пропонується знайти вихід із проблемної ситуації, яку ставить перед нею психолог. Різниця в тому, що дитині пропонуються конкретні випадки з її життя. Психолог може запропонувати дитині зобразити, як би вона вчинила та як можна

було би вчинити. Можна використовувати відеозапис поведінки дитини.

Така тактика моделювання може використовуватись у будь-яких ситуаціях, де в дитини з'являється підвищений рівень тривожності. Але треба пам'ятати, що не можна наводити як приклад відеозапис інших дітей класу, де вчиться дитина.

«Дзеркало»

Виконується так, як і на 3-му занятті.

Другий цикл – «Це я і мої друзі»

Заняття 5. «Знайди свою половинку»

Для проведення цієї гри психолог повинен підготувати кілька карток, розрізаних на дві половинки. З метою ускладнення гри можна використовувати нерівні лінії розрізу.

Психолог перемішує половинки та роздає їх дітям. Потім за його сигналом кожна дитина повинна знайти відповідну половинку. Тут треба пам'ятати, що в роботу з дітьми не можна включати ефект змагання, тому наприкінці гри можна похвалити дітей за виконання завдання взагалі, а не за швидкість.

Після заняття можна поговорити з дітьми про те, хто як знайшов свою половинку і які ще є способи.

«Клеєний дощик»

Дітям пропонують стати один за одним і покласти руку на плече того, хто стоїть попереду. Психолог каже, що пройшов «клеєний» дощик, діти приклеїлись, їм не можна розклеїтись. Після чого він дає команду, і всі діти починають рухатись. За умови засвоєння дітьми способу руху можна ускладнювати гру.

Психолог може використовувати ігрову ситуацію, пропонуючи дітям для виконання не просто завдання, а зв'язну розповідь.

Заняття 6. «Шукаємо скарб»

Дітям пропонується стати в ряд за певною ознакою. Наприклад, за довжиною одягу, починаючи з найдовшого (найкоротшого); за кольором очей, починаючи з найсвітліших, і т.д.

Потім треба розділитись на команди за ознаками. Їм дається завдання знайти за допомогою карти-плану «скарб», який сховали в кімнаті. Особливості використання цієї гри з дітьми полягають у тому, що краще давати завдання знайти «скарб» окремо кожній команді. Причому момент змагання включати не можна, якщо діти поспішають і хвилюються, психолог повинен одразу їх зупинити та пояснити, що головне у грі - це знайти «скарб», а не швидко його знайти.

«Вимкнений звук»

Для цієї гри можна використовувати великий макет телевізора з отвором замість екрану. Психолог по черзі пропонує дітям сісти на стілець «у телевізор». Потім просить дитину розповісти будь-яку історію, наприклад, про те, як вона йшла сьогодні у школу.

Через кілька хвилин психолог дає команду, за якою дитина замовкає. Дорослий каже дітям: «У нашого телевізора вимкнувся звук. Давайте спробуємо зрозуміти, про що нам розповідає (ім'я дитини) без слів». Діти «озвучують» розповідь дитини. Якщо оповідача зрозуміли неправильно, треба повторити ще раз. Потім можна замінити оповідача.

Гру можна використовувати на кількох заняттях за бажанням дітей.

Заняття 7. «Подарунок»

Усі діти сидять у колі. Психолог пропонує кожному подарувати сусіду подарунок, але не справжній.

Для цього дитині треба руками зобразити, що вона дарує, показати щось приємне й піднести подарунок. Після гри можна спитати в дітей, що їм подарували, і співставити, наскільки вірно вони все зрозуміли.

Як варіант гри можна використовувати в якості опису подарунка не конкретну назву предмета, а назву його властивостей, наприклад: «Мені подарували щось велике та м'яке».

«Долоньки»

Дітям пропонуються папір і фломастер. Треба покласти свою долоньку на аркуш паперу, розсунути пальці й акуратно обвести її контур. Потім психолог просить на контурі кожного пальця

написати щось хороше про себе. Після цього ведучий збирає «долоньки», читає їх групі, а діти вгадують, де чия «долонька».

Третій цикл - «Це я і мої почуття»

Заняття 8. «Почуття тварин»

Для проведення гри необхідний набір картинок із зображенням відомих тварин. Психолог розкладає по черзі перед дитиною картинку та просить назвати основні якості тварини: наприклад, зайчик – страх, боязливість, лев – сміливість, лисиця – хитрість.

Потім психолог пропонує роздивитися ту чи іншу ситуацію і просить дитину описати свої почуття та стани з допомогою картинок. Якщо дитині важко це зробити, психолог може прийти на допомогу. Наприклад: «Ти розбив вазу? Ти себе почував як хто? Вибери картинку з таким «тваринним почуттям», яке схоже на твоє».

Далі можна обговорити варіанти поведінки, пропонуючи дитині розповісти, як би себе повели інші звірі в цій ситуації.

При проведенні гри бажано уникати оцінок поведінки дитини, оскільки основна мета – навчання дитини більш точно розуміти свої почуття для моделювання поведінки.

«Стрілялочки»

Дитині пропонується розповісти про те, що вона зараз відчуває, який у неї настрій. Потім психолог пропонує сісти зручніше, заплющити очі й уявити, що в неї в голові вузький коридорчик, який закінчується дверцятами. Ці дверцята закриті, але якщо дитина захоче, то завжди зможе їх відкрити, із силою «вистрелити» в небо (у стелю) свої почуття, наприклад, гнів, образу, злість, а потім знову закрити дверцята.

Якщо під час заняття в дитини хороший настрій, то можна запропонувати їй «стріляти» хорошими почуттями.

Заняття 9. «Подарунок»

Виконується так само, як на занятті сьомому другого циклу.

«Ліплення»

Гра проводиться перед великим дзеркалом, установленим на підставку й закріпленим на стіні. За допомогою цієї гри дитина

вчиться розрізняти почуття за виразом обличчя, за допомогою міміки.

У першій частині гри психолог пропонує дитині зобразити, яке в неї обличчя, коли вона сердиться, боїться, радіє тощо. Якщо дитині складно це зробити, то психолог позує зразок, який дитина повинна скопіювати. Після закріплення за кожною маскою певного почуття можна перейти до другої частини гри.

Дитина сідає перед дзеркалом, психолог руками «ліпить» на обличчі дитини мімічну маску. Дитина повинна вгадати, яке почуття зобразив психолог на її обличчі. Потім можна помінятися ролями.

Наприкінці заняття психолог каже дитині про те, що коли їй погано, вона може сама руками розтягнути посмішку й подивитись на себе у дзеркало. Тоді настрої обов'язково покращаться.

Заняття 10. «Чарівний мішок»

Перед проведенням гри дитину просять розповісти, який у неї настрій, що вона відчуває. Потім психолог показує дитині мішок і каже, що він чарівний і що в нього можна покласти свої непотрібні почуття: гнів, образу, злість тощо. Дитина повинна імітувати рухи складання. Потім психолог зав'язує мішок, передає дитині та пропонує викинути його у сміття.

«Ліплення». Виконується так, як і на 9-му занятті.

Підсумкове заняття

Психолог повідомляє дітям, що сьогоднішнє заняття останнє, але якщо їм буде важко вони завжди можуть прийти до психолога за допомогою.

Малювання «Що мені подобається у школі?»

Психолог пропонує намалювати дітям на тему «Що мені подобається у школі?» Після малювання учасники представляють свої малюнки і розповідають, що на них намальовано.

Вправа «Улюблена гра»

Психолог пропонує дітям погратися в гру, яка їм більше сподобалася під час відвідування «групи розвитку».

**Програма тренінгу особистісного зростання
«Покращення психологічного благополуччя особистісного
життя жінки в сучасних умовах»**

Заняття 1. Знайомство.

Мета заняття: встановлення первинного психологічного контакту, створення умов для саморозкриття, зняття психологічної напруги, встановлення правил роботи в групі, створення в групі атмосфери взаємної довіри.

Матеріали: листи формату А4, олівці, ручки, фарби, кольорові олівці, фломастери.

Вправа-знайомство «Історія мого імені» (15 хв.)

Мета: знайомство з кожним членом групи, встановлення первинного контакту, зняття емоційної напруги; надається інформація про мету, суть тренінгу.

Техніка: усі учасники сидять по колу, кожен називає своє ім'я і розповідає історію яку пам'ятає, що йому розповідали про вибір його імені.

Встановлення правил роботи в групі: (15 хв.)

- приходити вчасно;
- відвідувати всі тренінги;
- брати участь у виконанні вправ і завдань добровільно;
- говорити від свого імені, про себе, висловлювати власні думки;

- один говорить – усі слухають;
- обговорювати дію, а не особу;
- поважати слова, почуття і думки кожного;
- не викрикувати;
- дотримуватися дисципліни;
- конфіденційність.

Техніка: кожен називає правило і одна людина записує ці правила на лист паперу (може кожен учасник) і потім клеїться на дошку (для наочності).

Вправа-гра «Поміняйтеся місцями ті, хто...» (15 хв.)

Мета: зняття емоційної напруги, встановлення психологічного контакту, створення дружньої атмосфери.

Техніка: учасники сидять по колу, починає ведучий зі слів «Поміняйтеся місцями ті, хто...» і називає певну загальну ознаку за якою учасники повинні помінятися місцями (наприклад, треба помінятися тим, хто сьогодні має з собою річ червоного кольору, або помінятися тим, хто сьогодні їхав на машині тощо).

Вправа-гра «Вгадай по ознаці» (15 хв.)

Мета: встановлення атмосфери довіри, прийняття, розрядки.

Техніка: один учасник виходить за двері. Інші діляться на 2 групи і сідають окремо, так щоб людина могла вгадати по спільній ознаці, що буде спостерігати, чому вони розділилися.

Вправа «Арифметичні дії» (15 хв.)

Мета: емоційна розкутість, встановлення дружніх відносин

Техніка: учасники по колу рахують арифметичні дії на швидкість. Один називає число, інший арифметичну дію, третій знову число, а той результат, і так на швидкість.

Рефлексія «Красивий малюнок» (40 хв.)

Мета: створення атмосфери саморозкриття, підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку, передача емоційного настрою.

Техніка: треба намалювати малюнок, який учасники вважають красивим, на власний погляд, за допомогою фарб, олівців чи фломастерів.

Заняття 2. «Сильні сторони мого Я»

Мета: підвищення самооцінки учасників, визначення сильних сторін, безоціночне прийняття учасниками себе та інших, набуття позитивних тілесно-емоційних відчуттів, побачити особисті недоліки і набутти навиків формування нових якостей, сприяння усвідомленню цінності та унікальності власної особистості, самоприйняття.

Матеріали: папір, листи формату А4, А3, фломастери, олівці, фарби.

Психогімнастика «Неваляшка» (10 хв.)

Мета: встановлення емоційного контакту, розслаблення, позитивний настрій на роботу, встановлення атмосфери довіри.

Техніка: учасники стоять по колу, один у центрі. Інші учасники повинні «розхитати», розслабити його, щоб він став «восковим», став довіряти. І, так, кожного по черзі.

Вправа «Віртуальна похвала» (20 хв.)

Мета: підвищення самооцінки учасників, формування адекватної самооцінки, зняття тілесних зажимів, підвищення самоцінності.

Техніка: учасники зручно розташовуються в просторі кімнати. Психолог: «Візьміть чистий аркуш паперу ... забудьте на короткий час про скромність і самокритику ... і просто напишіть на цьому аркуші все хвалебні висловлювання на власну адресу, які приходять в голову (не замислюючись про їх справедливість). Спочатку це можуть бути конкретні похвали за певні переваги, можливо, навіть існуючі в дійсності (батьківська похвала або доброзичлива оцінка реальних якостей). Далі похваліть себе за уявні позитивні якості; можна хвалити себе «авансом» – щоб в майбутньому стати саме таким, наблизитися до свого ідеалу ... Потім – похвали «безпричинні», за сам факт свого існування, без будь-яких інших підстав і додаткових умов (материнська похвала або безумовне прийняття). Загалом, дайте волю своїй уяві. Обов'язкова умова тільки одне – список повинен бути досить великим. Якщо внутрішня цензура і самокритика заважають польоту вашої фантазії, спробуйте уявити, ніби фрази з-під вашого пера виходять абсолютно автоматично, незалежно від вашої свідомості – ви помічаєте тільки окремі літери і не сприймаєте значення цілих слів. Потім закрийте очі і налаштуйтеся на усвідомленням відчуттів вашого тіла. По черзі подумки промовляйте фрази з вашого списку. Постарайтеся віддатися цьому процесу цілком і повністю, щиро і «без комплексів» паралельно спостерігаючи за тілесними відчуттями, породженими цим захоплюючим заняттям. Порівнюючи тілесне «відлуння» різних похвал, виголошених вами, виберіть ті з них, які викликали найяскравіші, найпомітніші відчуття, що свідчать про позитивну емоційної реакції. В результаті вашої роботи з розлогого списку повинно залишитися 3-5 фраз, що супроводжуються найбільш відчутним тілесним відгуком, тобто найбільш вираженою реакцією вашого підсвідомості».

Техніка «Малюнок моїх яскравих вражень від себе» (продовження попередньої вправи) (30 хв.)

Мета: самоаналіз власних відчуттів, спостереження за емоційним настроєм, тілесними реакціями.

Техніка: учасники, використовуючи листи формату А3 чи А4, мають зобразити ті відчуття, емоції, що вони отримали з попередньої вправи.

Вправа «Мої сильні сторони, мої достоїнства» (20 хв.)

Мета: підвищення самооцінки, створення атмосфери для саморозкриття, прийняття.

Техніка: учасники на папері записують всі достоїнства, переваги, сильні сторони своєї особистості, включаючи не тільки прикметники, а й певні навички, вміння, заслуги, свої перемоги тощо. Виходить в центр кола і зачитує їх або розповідає, намагаючись якомога впевненіше і виразніше їх представити.

Техніка «Я хочу змінити в себе» (30 хв.)

Мета: побачити особисті недоліки і набути навичок формування нових якостей, сприяння усвідомленню цінності та унікальності власної особистості, самоприйняття, структурування позитивного Я-образу.

Техніка: учасники на листах паперу креслять 2 колонки. В першій з яких треба вказати ті риси характеру, від яких вони хочуть позбутися, а в іншій- ті які придбати. «Записуйте все, що вам спадає на думку, не намагаючись критикувати або оцінювати це. Крім того, не намагайтеся зараз міркувати, чи реально для вас придбати це якість. Знову продовжуйте записувати, поки не перерахуєте хоча б п'ять рис або поки процес не почне сповільнюватися. Коли ви відчуєте, що закінчили, ви готові до того, щоб визначити пріоритетність рис, від яких ви хочете позбутися або які ви хочете придбати. Спочатку виключіть повторення. Наприклад, якщо ви записали: «стати менш негативним і критично налаштованим», протилежною рисою було б «стати більш позитивним і прихильним». Після того, як ви записали цю протилежну рису, викресліть ту рису характеру, від якої ви хочете позбутися. Для встановлення пріоритетів по черзі розгляньте кожен з рис в списку і визначте, наскільки вона важлива для вас, привласнюючи літери: А (дуже важлива), В (важлива), С (бажано мати, але не так важливо).

Напишіть ці літери поруч із кожною рисою. Подивіться на риси, відмічені буквою А. Якщо в цій категорії у вас є більш ніж одна риса, оцініть їх за пріоритетністю: 1, 2, 3 і тощо. Зараз ви встановили пріоритети, і в першу чергу будете працювати над розвитком найбільш важливих для вас рис. Але працюйте над розвитком максимум трьох рис одночасно. Працювати, задаючи собі такі питання і оцінюючи їх адекватно: «Як я можу придбати ці якості, яким чином, що я для цього повинен зробити і тощо». Як тільки ви відчуєте впевненість, що зробили їх своїми індивідуальними якостями, переходите до наступних рис у вашому списку в порядку їх пріоритетності (працюйте по порядку над усіма рисами А, потім над рисами В і, нарешті, над рисами С).

Рефлексія (10 хв.)

Обговорення, учасники діляться своїми почуттями, зворотній зв'язок.

Заняття 3. «Емоції мого життя»

Мета: виявлення та диференціація емоційних реакцій, проявів, набуття навичок прийняття усіх своїх емоцій та почуттів, вміння їх розпізнавати та диференціювати, підвищення навичок комунікації.

Матеріали: аркуші паперу, олівці, пластилін, глина.

Психогімнастика «Образ мого настрою» (15 хв.)

Мета: налаштування на роботу, відстеження свого емоційного стану, зняття напруги.

Вправа: на аркуші папері намалювати образ свого емоційного стану.

Техніка «Казка про емоцій» (30 хв.)

Мета: налагодження згуртованості колективу, рефлексія, самоаналіз.

Вправа: учасникам пропонується колективно скласти казку про емоції. Ведучій починає такими словами «Жили були на світі Радість, Злість та Образа». Завдання інших по черзі висловлювати по одному реченню. Обов'язковою умовою є те, щоб вони біли зв'язані по смислу.

Вправа «Історія навпаки» (30 хв.)

Мета: розвиток вміння дивитися на ситуацію з різних боків, пошук нестандартних способів комунікативних способів

поведінки, способів розуміння інших, себе, відстежувати емоційну забарвленість подій.

Вправа: кожному учаснику пропонується розповісти будь яку історію із свого життя. Задача учасника з ліва розповісти цю ж історію, але у іншому жанрі (наприклад драмі, історії жахів, або комедії).

Релаксація «Глибоке дихання» (10 хв.)

Підведення підсумків (10 хв.)

Заняття 4. «Я, мої емоції і взаємовідносини»

Мета: виявлення та диференціація емоційних реакцій, проявів, визначення бажань та потреб особистості, що приховуються за певними емоційними станами, набуття навичок прийняття усіх своїх емоцій та почуттів, вміння їх контролювати, набуття навичок ефективної комунікації.

Матеріали: листи формату А4, олівці, ручки, фломастери, глина.

Психогімнастика «Мій внутрішній стан» (15 хв.)

Мета: зняття психологічної, емоційної напруги, настроїв на роботу. *Техніка:* намалювати «свій внутрішній стан» на даний момент, намагаючись якомога точніше за допомогою кольорової палітри відобразити емоційні відчуття. *Обговорення.*

Техніка «Емоції. Асоціації. Потреби і бажання» (20 хв.)

Мета: визначення бажань та потреб особистості, що приховуються за певними емоційними станами, набуття навичок прийняття усіх своїх емоцій та почуттів, саморефлексія.

Техніка: учасники ділять лист паперу на 3 колонки. У першій описують ті емоції, які є в їх життєвому досвіді, у другій – ті асоціації, метафори, що виникають при таких емоціях, у третій – визначити які можуть скриватися бажання, потреби і мотиви за цими емоційними проявами.

Обговорення. «Як прояв неусвідомлюваних потреб , що стоять за певними емоціями впливають на взаємовідносини між людьми»

Техніка «Мудрі думки» (35 хв.)

Мета: вироблення навичок комунікації, розуміння інших, себе, вміння встановлювати конструктивні взаємовідносини.

Техніка: пропонується учасниками взяти одну картку з написаними на них думками, прочитати і дати короткий коментар у тексті з теми тренінгу (картки з «мудрими» висловлюваннями готуються заздалегідь). Результатом виконання цієї вправи є записаний на фліпчарті перелік важливих комунікативних умінь, наприклад: вміння слухати, управляти емоціями у спілкуванні, тактовно висловлювати претензії, розуміти підтекст, надавати емоційну підтримку іншим, формулювання запитання, співпрацювати з іншими.

Продемонструвати одну з вищезазначених якостей у групі з одним з учасників кожному, аналіз, самоаналіз виконаного завдання.

Вправа «Налагодження контакту» (30 хв.)

Мета: вироблення навичок комунікації, пошук нестандартних способів комунікативних способів поведінки, способів розуміння інших, себе, вміння встановлювати конструктивні взаємовідносини,

Техніка: учасники стоять у колі. Їм пропонується налагодити з кимось контакт будь-яким способом і помінятися цією людиною місцями. Вправа продовжується.

Обговорення. Що на вашу думку є найважливішим при налагодженні контакту? Які способи привітання можна використовувати в різних ситуаціях? Як ви обирали спосіб налагодження контакту?

Релаксація «Глибоке дихання» (10 хв.)

Рефлексія (10 хв.)

Заняття 5. «Адаптивне мислення»

Мета: розвиток адаптивного мислення, критичного мислення, його оригінальності і швидкості, пошук нестандартних способів вирішення ситуації, вироблення альтернативних способів дії.

Матеріали: папір, ручки, м'яч.

Психогімнастика «Острівки» (10 хв.)

Мета: вербальне і невербальне спілкування, зближення членів групи. Встановлення контактів один з одним, згуртування групи і пошук швидкого вирішення поставленого завдання.

Техніка: Учасники розбиваються на групки по 4-6 чоловік, всім учасникам треба розміститися на газеті якомога швидше (на всій, на половині газети, на третині). Учасники обмінюються емоціями і почуттями і озвучують всі свої ідеї.

Техніка «Що, звідки, як» (30 хв.)

Мета: активізація швидкості мислення учасників, стимулювання до висування незвичайних ідей і асоціацій.

Техніка: учасникам, що сидить в колі, демонструється будь-який незвичайний предмет, призначення якого не цілком зрозуміло (можна використовувати навіть не сам предмет, а його фотографію). Кожен з учасників по порядку повинен швидко відповісти на три питання:

1. Що це?
2. Звідки це взялося?
3. Як це можна використовувати?

При цьому повторюватися не дозволяється, кожен учасник повинен вигадувати нові відповіді на кожне з цих питань. Найпростіший спосіб добути реквізит для цієї вправи – брати не предмети цілком (їх призначення, як правило, більш-менш зрозуміло), а уламки чогось – такі, щоб по ним складно було зрозуміти, звідки вони взялися. Обговорення.

Вправа «Способи дії» (30 хв.)

Мета: розвиток адаптивного мислення, тренування основних якостей творчого мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність), пошук виходу з нестандартних ситуацій різними способами.

Техніка: учасники діляться на групки, пропонується придумати якомога більше способів дії, що дозволяють вирішити будь-яку нетривіальну ситуацію, наприклад з числа цих:

- Красиво і оригінально упакувати подарунок, маючи тільки газетний папір і скоч.

- Відкрити консервну банку, не маючи консервного ножа (більш складний варіант: користуючись тільки тими предметами, які є в аудиторії).

- Перевезти пасажирку на велосипеді, який не має спеціальними пристосуваннями для цього.

- Налити бензин з бочки з вузькою горловиною, що не нахилиючи її і не роблячи в ній отвір.

- Дістати зі сходів до лампочки, до якої не дотягнутися 20 см. потім учасники самі вибирають з них 2-3, з якими хотіли б працювати.

Обговорення. Спочатку учасники коротко розповідають про те, які способи дій вони пропонують, а потім обговорюють 2 питання:

1. Що полегшувало появу цих ідей, а що ускладнювало?

2. Згадати подібні ситуації з життя, вирішити які допомагала кмітливість, або все-таки знання?

Вправа «Правильні і неправильні твердження» (40 хв.)

Мета: розвиток критичного мислення, нових способів мислення, формування вміння оцінювати інформацію з точки зору її правильності.

Техніка: мозковий штурм з визначення поняття «критичний мислитель», його характеристики. Надалі формулюється тема або ситуація, яку необхідно оцінити. На наступному кроці необхідно певні твердження щодо спочатку озвученої інформації розподілити на дві категорії: вірні і невірні з точки зору кожного учасника дискусії. Далі обговорення ситуації, Після чого необхідно повернутися до раніше розподіленої інформації, і прийняти рішення, які дані, які оцінені на попередніх етапах, дійсно вірні, а які помилкові.

Рефлексія (10 хв.)

Підведення підсумків. Обговорення. Самоаналіз учасників. Зворотній зв'язок. Завершення. Надання певних рекомендацій

Заняття 6. Часові перспективи і благополуччя

Вправа «Твоє майбутнє»

Мета: налаштування на смислове поле заняття

Інструкція: Привітання ми сьогодні проведемо під девізом «Твоє майбутнє». Вітаючись один з одним, ви повинні зробити вашому партнеру невеличкий прогноз на майбутнє. Наприклад, «Доброго дня, Боря. Я думаю, що через п'ять років ти будеш більш добродушним та чуйним». Вам потрібно підійти по черзі до всіх членів групи і, згадавши все, що ви знаєте про свого партнера, висловити своє припущення про його майбутнє.

Обговорення : Попросити розповісти про досвід «півгодинки щастя»: яка це була дія, як змінилися відчуття, якщо на них концентруватися, які дії в групі найбільш часто викликали щастя.

2. Вправа «Аналіз притчі» Притча про двох монахів

Якось давно в монастирі в Гімалаях жили два монахи. Вони прийняли обітницю бідності, цноти і послуху. Своє життя вони проводили в товаристві таких же, як вони, людей, що полишили світ і заглибилися у вивчення давніх рукописів. Але цим двом монахам довелося піти до міста, щоб купити щось необхідне для монастиря. І вони полишили свій притулок.

Після декількох днів шляху монахи опинилися на березі бурхливої гірської річки. Ріка відділяла їх від міста, тому вони вирішили перейти її. Раптом перед їх очима постала юна жінка, яка розгублено блукала на березі. Помітивши монахів, жінка підійшла до них і чемно поклонилася. «О, шановні, – сказала вона. – Вас послав мені сам бог. Міні потрібно перебратися через ріку, щоб купити молока для моїх діточок, але вода так піднялася, а я плаваю дуже погано. Я напевне б потонула, якщо б наважилася перебратися через ріку самотужки. Я молилася про чудо, і ось бог послав мені вас. Чи не зможете ви перенести мене на той берег?»

Старший монах посміхнувся жінці і сказав: «Ми слуги Господні. Зрозуміло, ми вам допоможемо». І з цими словами він нахилився, посадив жінку собі на спину і почав переходити ріку. Молодий монах ішов слідом і сердито супився. Десь на середині ріки сили почали покидати першого монаха. «Брат, – покликав він свого молодого супутника. – Тепер твоя черга нести цю жінку». Жінка перебралася на спину другого монаха, і вони продовжували шлях. На другому березі жінка подякувала монахам, з повагою доторкнулася до їх ніг і пішла своєю дорогою.

Обидва монаха попрямували до міста. Молодий монах спитав свого старшого товариша:

«Брат, мені страшно. Ми дали обітницю ніколи не торкатися жіночого тіла, а ти вирішив нести це створіння на спині і навіть змусив мене зробити теж саме! Що скажуть люди? Що, якщо хтось бачив нас? Це справжня трагедія!»

Старий монах нічого не відповів.

Пройшла година, і молодий монах знову заговорив: «Як ти міг здійснити таке? Ми занастили себе! Всі наші обітници

порушені! Ми доторкнулися тіла жінки, і до того ж прекрасної! Що ми скажемо ігумену?».

І знову старий монах нічого не відповів.

Пройшла ще година, і молодий монах знову почав обурюватися: «Брат, ти що, не чуєш мене? Ми згрішили проти Господа нашого! Ми прокляті навіки! В наступному житті Господь перетворить нас в жаб або черв'яків!»

Старий монах, який до цього байдуже вислуховував стогнання свого супутника, повільно повернувся до нього і відповів: «Брат, я полишив цю жінку на березу ріки декілька годин тому. Чому ж ти все ще продовжуєш її нести?»

Вправа «Часові перспективи»

Мета: рефлексія атрибутивного стилю, рефлексія минулого, теперішнього і майбутнього

Матеріали: заповнені бланки опитувальника Ф. Зімбардо

Інструкція: Учасники підраховують профіль часової перспективи по ключу. Потім розташовуються по колу від учасника, в якого самий високий рівень позитивного майбутнього до самого низького. Процедура повторюється і для майбутнього.

Обговорення: Наскільки уявлення про часові перспективи впливають на ваше благополуччя? Які відчуття переживали ті, хто опинився на початку і в кінці кола? Чи правда, що ті, хто опинився на початку, можуть назвати себе найбільш щасливими? Від чого залежить сприймання часу? Яким чином можна змінити точку зору.

Примітка. Профіль збалансованої часової перспективи, що сприяє благополуччю: високий рівень часової перспективи «Позитивне майбутнє», помірно високий рівень часової перспективи «Майбутнє», помірно високий рівень часової перспективи «Гедоністичне теперішнє», низький рівень часової перспективи «Фаталістичне теперішнє», найнижчий рівень часової перспективи «Негативне минуле».

Домашнє завдання: Щодня уважно розглядати протягом 10 хвилин фото, що відображає значущі моменти життя та зображує особу красивою і натхненою.

Вправа «Переписана біографія»

Мета: рефлексія життєвого шляху, формування навичок позитивного мислення

Матеріали: аркуші паперу, ручки, олівці

Інструкція: За виключенням унікальних випадків, біографія кожної людини включає як труднощі і нещастя, так і успіхи, радості і щастя. Наше завдання зараз буде полягати в тому, щоб розповісти власну біографію, залишивши в ній тільки позитивні моменти, тобто такі події та обставини, які принесли вам задоволення, радість або інші приємні почуття. Будь ласка, опишіть ці почуття якомога детальніше, використовуючи відчуття різних модальностей.

Примітка. Необхідно обов'язково слідкувати за тим, щоб учасники не збивалися на негативні моменти.

Обговорення: Як вам здалося, що у почутих біографіях було найбільш приємним? Який момент саме для вас став би найбільш щасливим? Які люди приносять вам втіху в найбільшій мірі?

Вправа «Мій настрій»

Мета: формування навичок позитивного мислення, переживання позитивного афекту

Матеріали: аркуші паперу, різнокольорові олівці, ручки, фломастери

Інструкція: Візьміть щось, чим можна малювати, намалюйте будь-що, що можна назвати «Мій настрій». Малюйте все, що прийде вам в голову, не задумуючись над тим, гарно це чи погано, красиво або некрасиво, виходить у вас чи не виходить. Обирайте той колір, який вам припаде до душі, і проводьте ті лінії, які захочеться провести. Малюйте захоплено, самовіддано та емоційно, як малюють діти.

Коли малюнок буде готовим, подивіться, що у вас вийшло. Якщо це радісне та яскраве «полотно», розташуйте його на певний час на найбільш видному місці в себе вдома. Кожен раз, коли ви будете дивитися на свою видумку, у вас буде покращуватися настрій і підніматися життєвий тонус. Якщо ж вийшло щось сумне і безрадісне, порвіть свій малюнок і викиньте його. За допомогою малювання ви «переплавили» емоції в малюнок. Позбавляючись малюнку, позбавляємося поганого настрою.

Обговорення: Які почуття відчували протягом малювання? Який малюнок вам найбільше сподобався? Який малюнок найбільш «щасливий»?

Вправа «Проект біографії»

Мета: з'ясування атрибутивного стилю, формування навичок позитивного мислення

Матеріали: аркуші паперу, ручки, олівці

Інструкція: Тепер, коли ми навели порядок в нашому минулому, ми спробуємо пофантазувати і заглянути в наше майбутнє. Ми будемо повністю вільні у наших фантазіях і створимо собі біографію на наступні 5-10 років, включивши в неї всі наші мрії і плани, а також події і обставини, як напевно принесуть втіху і радість. Будь ласка, опишіть ці почуття якомога детальніше, використовуючи відчуття різних модальностей.

Обговорення: Як вам здалося, що в почутих вами біографіях було найбільш приємним? Який момент саме для вас став би найбільш щасливим? Які люди приносять вам втіху в найбільшій мірі?

Вправа «Очима старої мудрої людини»

Мета: формування навичок саморегуляції, рефлексія ціннісних орієнтацій

Інструкція: Уявіть себе старою людиною років сімдесяти, що має багатий життєвий досвід. Ви багато прожили, багато відчули. Ви примирилися і з собою, і з оточуючими. Ви змогли прийняти своє життя таким, яким воно вийшло. Ви змогли зрозуміти, в яких моментах вашого життя щось залежало особисто від вас, а в яких проявлялася об'єктивна закономірність історичного процесу. Ви спокійні і літнього вечора сидите у себе на дачі (у квартирі, на лавці перед будинком або де інде). Якомога чіткіше уявіть себе в цей момент: як ви виглядаєте, як ви одягнені, що ви відчуваєте, що вас оточує. Отже, вам сімдесят років і ви згадуєте своє життя і самого себе в певний момент свого життя – той момент, в якому ви знаходитися зараз. Ви, сімдесятирічний, згадуєте себе сьогоднішнього, що переживає певну проблему. Як ви, сімдесятирічний, ставитеся до своєї проблеми? Що ви думаєте? Чи не здається вам, що ваша проблема не настільки значуща і складна, як вам уявлялося тоді, коли ви були молодші і нетерплячіші? Так, тоді вам здавалося, що «земля тікає з-під ніг». Насправді проблема «розв'язалася» і все владналося. І зараз, коли вам вже сімдесят і ви знаєте ціну справжнього життя, та проблема, над якою ви «ламали голову», здається вам незначною і майже

смішною. Ви дивуетесь самі собі, що стільки сил, часу і здоров'я віддали вирішенню проблеми, яка, врешті решт, цього була не варта...

Обговорення: не потрібне.

Вправа «Радість від дотиків»

Мета: отримання досвіду позитивної взаємодії: усвідомлення того, що джерелом радості можуть бути доторки, територіальна близькість, а також сам процес руху.

Інструкція: «Давайте тепер станемо по колу і візьмемо за талію ту людину, що стоїть попереду. У нас повинна вийти стонога. Нашій стонозі потрібно рухатися. В неї є свої правила руху і нагадування про них, щоб не впасти. Коли стонога рухає праву ногу вона говорить «Ялинки», коли ліву – «Палки», потім на місці, трохи присідаючи і рухаючи тазом, – «Ліс густий». Так і ми з вами зараз будемо рухатися як стонога і говорити ці слова. Давайте спробуємо».

Коли рухи стають більш-менш узгодженими, дається додаткова інструкція.

«Тепер трійця учасників, що стояли попереду нашої стоноги, хай стануть в її хвіст. Добре. А тепер слухайте уважно. Кожен перемістить свої руки на талію людини, що стоїть не поруч з ним, а на одного учасника попереду. Наша стонога продовжує рух».

Коли рухи стають більш-менш узгодженими, вправа знову видозмінюється.

«Тепер трійця учасників, що стояли попереду нашої стоноги, знову хай стануть в її хвіст. Добре. Тепер кожен переміщає свої руки ще на одну людину вперед. Наша стонога знову продовжує свій рух».

Обговорення: Чи хотіли б ви поділитися своїм настроєм після виконання цієї вправи?

Домашнє завдання:

1. Щодня уважно розглядати протягом 10 хв. фото, що відображає значущі моменти життя та зображує особу красивою і натхненою.

2. Влаштувати «ненормальний день». Ваше завдання – відійти від важливих аспектів вашого уявлення про себе. Яку частину себе ви будете змінювати – ваша справа. Наприклад, якщо

ви завжди робите макіяж, від нього відмовитися; якщо ви дуже серйозний, спробуйте викликати сміх в оточуючих; можна змінити звичайний одяг; мовчати; лягтися тощо. Ваша задача – отримати новий досвід, що вимагає сміливості, вихід із зони комфорту.

Підведення підсумків (10 хв.)

Заняття 7. Позитивне мислення

Обговорення домашнього завдання:

Попросити розповісти про досвід «ненормального» дня: думки, почуття, реакцію оточуючих.

Вправа «Вміння»

Мета: налаштування на смислове поле заняття, підвищення настрою

Інструкція. Подивіться на інших учасників групи, знайдіть щось, що вам подобається в поведінці одного з них. Скажіть йому наступну фразу: «У тебе краще, ніж у мене виходить...» або «В тебе так же гарно, як і в мене, виходить...». Зробіть, будь ласка, невеличку паузу, щоб партнер міг відчутти сказане. Концентруйтеся, будь ласка, на конкретних особливостях поведінки, а не на абстрактних якостях. Вислуховуючи сказане, повторіть про себе почуті слова, починаючи так: «У мене краще, ніж в нього, виходить...», «В мене так ж гарно виходить...»

Обговорення. Що ви відчували, коли чули, що деякі речі вам вдаються краще, ніж іншим людям? Наскільки важко було визначити, що конкретно вам подобається в інших людях? Чи можете ви згадати випадок, коли вас неочікувано похвалили? Що ви відчуваєте, згадуючи про це?

Вправа «Аналіз притчі» Притча «Одна година твого часу»

Якось один чоловік повернувся пізно ввечері додому з роботи, як завжди втомлений та роздратований, і побачив, що в дверях його чекає п'ятирічний син.

– Папа, можна у тебе щось запитати?

– Звісно, що трапилося?

– Пап, а скільки ти заробляєш?

– Це не твоя справа! – обурився батько. – До того ж, навіщо це тобі?

Просто хочу знати. Будь ласка, ну скажи, скільки ти отримуєш за годину?

– Ну, взагалі-то, 500. А що?

– Тату ... – син дивився на нього знизу догори дуже серйозними очима. Тату, ти можеш позичити мені 300?

– Ти питає тільки для того, щоб я тобі дав грошей на якусь дурну іграшку? – закричав він. – Негайно марш до себе в кімнату і лягай спати!.. Неможна ж бути таким егоїстом! Я працюю цілий день, страшно втомлююсь, а ти себе так нерозумно поводиш.

Малюк тихо пішов до себе в кімнату і закрив за собою двері. А його батько продовжував стояти в дверях і сердитися на прохання сина. «Та як він наважується питати мене про платню, щоб потім попросити грошей?» Але через певний час він заспокоївся і почав розмірковувати спокійно: «Може, йому дійсно щось дуже важливе потрібно купити. Та ну їх з ними, з трьома сотнями, він же ще жодного разу у мене не просив грошей».

Коли він увійшов в дитячу кімнату, його син вже був у ліжку.

– Ти не спиш, синок? – спитав він.

– Ні, тату. Просто лежу, – відповів хлопчик.

– Я, здається, надто грубо тобі відповів, – сказав батько. – У мене був важкий день, і я просто зірвався. Пробач мені. Ось, тримай гроші, які ти просив.

Хлопчик сів у ліжку і посміхнувся.

– Ой, тату, дякую! – радісно вигукнув він.

Потім він поліз під подушку і дістав ще кілька зім'ятих банкнот. Його батько, побачивши, що у дитини вже є гроші, знову розсердився. А малюк склав всі гроші разом, і ретельно перерахував купюри, і потім знову подивився на батька.

– Навіщо ти просив грошей, якщо вони в тебе вже є? – пробурчав той.

– Тому що в мене було недостатньо. Але тепер мені як раз вистачить, – відповіла дитина. – Тату, тут рівно п'ятсот. Можна я куплю одну годину твого часу? Будь ласка, прийди завтра з роботи раніше, я хочу, щоб ти повечеряв разом з нами.

Вправа «Що подобається більшості людей»

Мета: рефлексія соціальних потреб, формування навичок позитивного мислення *Матеріали:* аркуші паперу, ручки, олівці

Інструкція: В «Теорії відра і ківшика» Т. Рата, Д. Кліфтона говориться про те, що кожен з нас несе в собі певний внутрішній «сосуд» – «відро», «чаша» (будь-яка аналогія). Якщо ця небачена ємність повна – ми щасливі, навпаки – впадаємо у відчай. Кожному з нас даний внутрішній «ківшик». З його допомогою ми можемо «наповнювати» інших людей, виконуючи дії, які викликають в оточуючих позитивні емоції, або говорячи їм приємні слова. Якщо ми недоброзичливо налаштовані до людини і наша поведінка викликає негативну реакцію, ми спустошуємо і себе і її. Ми завжди стоїмо перед вибором: наповнити чийсь сосуд чи зачерпнути з нього. Це важливий вибір.

Зараз ми спробуємо зібрати якомога більше різноманітних способів зробити приємне людині. Будь-ласка, подумайте і запишіть якомога більше різних способів зробити приємне іншій людині.

По колу учасники, не повторюючись, зачитують те, що написали, тренер фіксує відповіді на ватмані. Тепер подивимося, чи ми нічого не забули.

Примітка: В наших групах були названі такі форми позитивної взаємодії: вдячність, повага, допомога, підтримка, гумор, посмішка, компліменти, подарунки, похвала, турбота, обійми, необхідна допомога; турбота: щось приготувати, влаштувати свято, провести виділити час, організувати прогулянку тощо; бути ввічливим: вітатися, звертатися на ім'я, не бути агресивним; активно-конструктивна взаємодія: говорити про те, що цікаво партнеру, про те, що об'єднує, поступатися (погоджуватися, не сперечатися), просити пораду, вислуховувати, ділитися думками, підкреслювати чесноти, демонструвати зацікавленість/ увагу.

Тест на позитивну взаємодію

1. Я комусь допоміг минулої доби.
2. Я виключно ввічлива і чемна людина.
3. Мені подобається знаходитись в колі позитивно налаштованих людей.
4. Я когось похвалив минулої доби.
5. Я вмю підняти настрій іншим.
6. В оточенні позитивно налаштованих людей я працюю

набагато продуктивніше.

7. З минулу добу я дав комусь зрозуміти, що турбуюсь про нього.

8. Мені цікаво знайомитися з новими людьми.

9. Коли мені говорять щось приємне, мені хочеться відповісти тим же.

10. За останній тиждень мені доводилося вислуховувати чийсь розповідь про його життєві орієнтири і прагнення.

11. Я можу розсмішити сумну людину.

12. Я намагаюся називати кожного із своїх колег тим ім'ям, якому віддає перевагу він особисто.

13. Я навчаюсь у колег тому, що в них виходить краще, ніж у мене.

14. Я завжди посміхаюсь людям при зустрічі.

15. Я хвалю людей при кожній слушній нагоді.

Обговорення. В ідеалі на всі пункти повинна бути позитивна відповідь.

Обговорити в групі, які «слабкі» місця позитивної взаємодії є в учасників.

Вправа «Пара – не пара»

Мета: усвідомлення власних стратегій поведінки

Матеріали: горошини, квасолини або щось інше (по 15 штук на кожного члена групи).

Інструкція: Всі учасники відраховують собі по 15 горошин. Завдання – за три хвилини зібрати максимально можливу кількість горошин. Для цього члени групи затискують в долоні частину горошин, підходять до будь-якого учасника і задають питання: «У мене в руці парна чи непарна кількість горошин?» Якщо співрозмовник вгадує, то він забирає горошини собі. Якщо не відгадує, то віддає рівно стільки горошин, скільки у того було в руці. Перемагає той учасник, в кого через три хвилини виявляється більше всього горошин.

Обговорення: Яку стратегію ви використовували? Які стратегії ефективні, а які ні для досягнення мети?

Вправа «Активно-конструктивна відповідь»

Мета: формування навичок позитивної взаємодії, задоволення соціальних потреб

Інструкція. Дослідники виявили, що всі відповіді у розмові можна розділити на чотири групи: активно-конструктивна – емоційна підтримка, пасивно-конструктивна – інструментальна підтримка, активно-руйнуюча – агресивна поведінка, пасивно-руйнуюча – ігнорування.

Покажемо на прикладі. Марія приходить додому з роботи (вона адвокат в приватній конторі) і звертається до чоловіка Володимира. Сьогодні їй доручили бути провідним адвокатом важливого випадку, з яким звернувся їх найбільш престижний клієнт. Варіанти:

- активно-конструктивна: Нічого собі! Це велика новина! Твої навички і тяжка праця нарешті окупаються. Я впевнений, що ти швидко і професійно розв'яжеш проблему клієнта.

- пасивно-конструктивна: Це добре, дорогенька.

- активно-руйнуюча: Нічого собі! Я думаю, що цей випадок буде дійсно складним. Ти впевнена, що ти впораєшся? Здається, тут буде багато роботи, тому, можливо, ніхто не захотів взятися за цей випадок. Мабуть, цього місяця ти ще пізніше будеш приходити додому. пасивно-руйнуюча: Ти не повіриш, що зі мною сьогодні відбулося. Або Що ти сьогодні приготуєш?

Ми зараз спробуємо обрати активно-конструктивний варіант і зреагувати. Робота в парах. Ситуації.

- Ваш друг похвалився, що він нарешті закінчив ремонт.

- Ваша подруга розповіла про те, що вона купила нове плаття.

- Ваша мати отримала підвищення.

- Ваш батько наловив багато риби на риболовлі.

- Ваша сестра вступила до обраного вузу.

- Ваш брат познайомився з дуже гарною (для нього) дівчиною.

- Сусід купив нову машину. Можна, щоб варіанти пропонувала група.

Примітка. Важливо слідкувати, щоб обиралася саме активно-конструктивна відповідь (якщо в когось не виходить, група пропонує варіанти).

Обговорення. Чи важко було використовувати саме активно-конструктивну відповідь? Чи часто її використовують по відношенню до вас? Що ви відчували під час виконання вправи?

Вправа «Подарунки»

Мета: формування навичок позитивної взаємодії, розвиток соціального мислення

Інструкція. Зачитується текст. «Знаєте, яке це щастя дарувати радість іншим? Мій батько, бувало, подарує матері золоту обручку чи кулон з с брильямтом або екзотичне намисто з перлів, а потім насолоджується, дивлячись, як вона дзвінко сміється, приміряє його подарунок, надягає то одну сукню, то іншу, вертиться перед дзеркалом і весь час питає – з яким туалетом подарунок краще виглядає. В ці хвилини, здається, що він, нарешті, отримав той максимум радості і щастя, заради якого витрачав свою працю, час і нерви. Дівчата! Вмійте радіти подарункам так, як вміє моя мати. Навіть якщо вам подарували на день народження вудочки з набором крючків, радійте так, щоб ні в кого не виникло сумнівів, наче улюблене ваше заняття – риболовля, а цей набір – ваша тайна, ще дитяча мрія. Завтра цей дарувальник, щоб знову пережити неземне задоволення від Вашої радості, купить вам все, на що вкаже ваш пальчик. Буває і навпаки. Наприклад, моя тітка цього робити не вміла зовсім. Мати якось подарувала їй нову сукню на бал, а та подивилася в дзеркало і похмуро сказала приблизно наступне: «Не було сукні і це не сукня». Правда, від їжджаючи, вона раз двадцять ганяла служницю переконатися, що ця «несукня» гарно запакована і завантажена разом з усім багажем. Напевно тому подарунки їй дарували лише тоді, коли не подарувати щось було просто неможна. І кожен раз всі мучилися з вибором. Те, що насвариться – це було завчасно відомо, але, може, вдасться відбутися просто зневажливою посмішкою».

1. Подивитися на особу справа, намагатися відчутти, зрозуміти, що найкраще їй можна подарувати. Дарувати можна матеріальні речі, а також якості, мандрівки, ідеї тощо. Продумати процес вручення подарунку (в символічній формі, невербальні реакції, супровідні слова). Вручити подарунок.

2. Намагатися якомога позитивніше зреагувати на подарунок, показати, що він вам дуже подобається і ви цінуєте зусилля дарувальника, хочете виразити йому свою вдячність.

Обговорення. Що ви відчували, коли отримували

подарунок? Чи важко вам було підібрати ту річ, що хотіла саме ця людина.

Вправа «Дельфін»

Мета: розвиток невербальної сенситивності

Інструкція: Одного учасника просять вийти за двері, іншим дається інструкція. «Ви всі бачили дресирувальників. Головна складність їхньої роботи – пояснити тварині, що необхідно зробити. Давайте уявимо, що ми всі такі дресирувальники. Зараз ми загадаємо певну нескладну дію. Коли ваш товариш зайде, ми будемо аплодувати, коли він буде рухатися в правильному напрямку (як в грі «Гаряче – Холодне»). Його завдання – здогадатися, що ми задумали».

Обговорення: не потрібне.

Домашнє завдання:

1. Час в подарунок. Це може бути всього час або цілий день. Той, кому ви робите такий подарунок, сам вирішить, як ним скористатися. (Ваша тітка, можливо, просто забажає провести цей час в розмовах про сім'ю, ваш сусід може віддати перевагу роботі в саду, а ваші діти оберуть гру в хованки).

2. «Лист про вдячність»: необхідно написати коротенький лист до людини, по відношенню до якої не було можливості висловити подяку.

3. Прослідкувати протягом тижня, який найбільш типовий вид відповіді ви використовуєте. Намагатися в близькому колі використовувати активно-конструктивну відповідь.

Заняття 8. Позитивна комунікація

Обговорення домашнього завдання:

1. Розказати про подарований час, особливо звертати увагу на емоційні реакції тих, кому час було подаровано. Проаналізувати свої відчуття.

2. Чи потрібно віддавати цей лист адресату? Якщо ні, що саме вас зупиняє? Розповісти про свою вдячність в групі, обговорити свої відчуття.

3. Проаналізувати власні типові емоційні реакції. Чи потрібно щось міняти? Яка, зазвичай, реакція співрозмовника на кожен із типів реакцій?

Вправа «Аналіз притчі»

Притча про картоплю

Учень звернувся до вчителя: «Ти такий мудрий. Ти завжди в доброму гумору, ніколи не лютуєшся. Допоможи і мені бути таким».

Учитель погодився і попросив учня принести картоплю і прозорий пакет.

«Якщо ти на когось розізлишся і потайш образу, – сказав учитель, – то візьми цю картоплину. З одного боку напиши своє ім'я, з другого – ім'я людини, з якою відбувся конфлікт, і поклади цю картоплину в пакет».

– І це все? – спантеличено запитав учень.

– Ні, – відповів учитель. – Ти повинен завжди цей мішок носити з собою. І кожен раз, коли на когось образишся, додавати в нього картоплину.

Учень погодився.

Пройшов певний час. Пакет учня поповнився ще декількома картоплинами і став уже достатньо важким. Його дуже незручно було завжди носити з собою. До того ж та картопля, що він поклав на самому початку, стала псуватися. Вона покрилася слизьким неприємним нальотом, деякі картоплини проросли, деякі зацвіли і стали тхнути. Учень прийшов до вчителя і сказав: «Це вже неможливо носити з собою. По-перше, пакет надто важкий, а по-друге, картопля зіпсувалася. Запропонуй щось інше».

Але вчитель відповів: «Те ж саме, відбувається і у тебе в душі. Коли ти на когось сердишся, ображаєшся, то в тебе у душі з'являється важкий камінь. Просто ти це відразу не помічаєш. Потім каменів стає все більше. Вчинки перетворюються в звички, звички – в характер, який породжує сморідні пороки. І про цей вантаж дуже легко забути, адже він надто важкий, щоб носити його постійно з собою. Я дав тобі можливість поспостерігати весь цей процес з боку. Кожен раз, коли ти вирішиш образитися чи, навпаки, образити когось, подумай, чи потрібен тобі цей камінь.

Обговорення.

Вправа «Компліменти»

Мета: налаштування на смислове поле заняття, підвищення настрою

Інструкція: Оберіть собі когось із членів групи, кому б ви хотіли сказати комплімент, і скажіть, що вам в ньому подобається. Почніть із слів: «Мені в тобі подобається...», «Я тобі вдячний за те, що ти ...». Зробіть невеличку паузу, щоб партнер міг відчути ваш комплімент. Вислуховуючи комплімент, повірте іншому, повторіть про себе його слова наступним чином:

«Йому в мені подобається...», «Він мені вдячний за те, що...» Намагайтеся зосередитися на приємних почуттях, які викликає у вас похвала, скажіть про ці почуття партнеру.

Обговорення. Що ви відчували, коли говорили чи отримували компліменти? Чия похвала і визнання вам найбільш важливі і приємні? Як компліменти зазвичай впливають на людей? Як вони подіяли на вас? Чи можете ви загадати випадок, коли вас неочікувано похвалили? Що ви відчуваєте, згадуючи про це? Якому способу визнання ваших заслуг ви віддаєте перевагу: публічну похвалу, персональну подяку, що вражена в письмовій чи усній формі, щось інше? Яка із отриманих винагород вам запам'яталася найбільше?

Примітка. Інколи виникає дискусія про різницю між лестощами і компліментами. Можливо, комплімент – щире і точне вираження почуттів по відношенню до іншої людини, тоді як лестощі – або викривлене, перебільшене вираження почуттів, або вираження почуттів, які не відчуваєш.

Вправа «Вираження позитивних почуттів»

Мета: формування навичок позитивного мислення

Міні-лекція: Похвала – доволі рідке явище. Одне з опитувань Геллапа показало: 65% американців призналися, що не отримували ніякої вдячності за свою роботу протягом року. Жодна людина не поскаржилася, що її перехвалюють! Визнання і похвала необхідні кожній людині, однак ми не отримуємо їх в тій мірі, в якій заслуговуємо. Подяка (похвала) буде сприйматися позитивно, якщо вона: 1) персональна; 2) конкретна; 3) заслужена. Соціологи називають більшість культур «негативними», оскільки в ході соціалізації людина стикається з розгалуженою системою покарань і відносно малою кількістю заохочень. Тому та людина, яка виражає свої позитивні почуття на адресу інших, має певні соціальні переваги у сприйманні (цей постулат використовує Д. Карнегі в своєму бестселері).

Вираження позитивних почуттів має свої правила.

1. Не відкладайте «на потім». Починайте відразу, як тільки партнер зробив щось для вас приємне.

2. Використовуйте займенник «я» («мені», «мене»)

3. Назвіть почуття на ім'я якомога точніше – не перебільшуйте і не зменшуйте.

4. Намагайтеся підкріпити слова справою – діями, мімікою, позою, інтонаціями.

5. Краще підкреслити не особистісну якість (добрий, чесний і тощо), а зусилля, які витратила людина, щоб щось зробити.

Треба не забувати, що кожна людина має бути аутентичною, цінувати і позитивно ставитися до власних почуттів (будь-яких).

В. Ромек запропонував такі принципи:

1. Я маю право на будь-які почуття – як позитивні, так і негативні. Я приймаю почуття такими, якими вони є, не гоню їх від себе.

2. Ніхто краще за мене не знає моїх почуттів.

3. Почуття, що виникли по відношенню до інших, краще виразити в діалозі з їх безпосередньою участю.

4. Мій авторитет не страждає, якщо я говорю про свої почуття.

5. Вираження позитивних почуттів ні до чого не зобов'язує.

6. Не слід змішувати позитивні і негативні почуття. Їх краще розділити у часі. Похвала із злим обличчям тільки дезорієнтує партнера.

7. Приймайте і цінують похвалу партнера. Він це зробив для вас.

Інструкція: Група розбивається на пари. Кожній парі пропонується ситуація, на яку вони повинні зреагувати за запропонованим алгоритмом. Пара «виступає» перед групою.

Син в перший раз прибрав в своїй кімнаті без спеціальної вказівки. Більше того, він вигріб усі папірці з-за дивану і навіть виніс сміття. Спробуйте максимально відкрито сказати сину про свою радість і гордість за нього. Точно опишіть, що саме викликало вашу радість. Якщо у відповідь почуєте відмовки – будьте наполегливі, повторіть за необхідності кілька разів.

Прослідкуйте за тим, щоб вираження позитивних почуттів супроводжувалося відповідною невербальною поведінкою.

Обговорення: Наскільки точно була описана поведінка, що викликала радість? Що було найбільш складним?

Примітка: Необхідно слідкувати за дотриманням правила вираження позитивних почуттів. Учасники досить часто ніяковіють, не маючи усвідомленого подібного досвіду (потрібно продемонструвати приклад тренеру), або збиваються на іронію.

Ймовірні ситуації (можна вигадувати в групі свої):

1. Дружина встало рано і приготувала сніданок.
2. Чоловік сам виправ свої шкарпетки і сорочки.
3. Друг погодився допомогти при переїзді, ще й своїх друзів пообіцяв привести.
4. Дочка вчасно повернулася з прогулянки.
5. Син з власної ініціативи почистив взуття і собі і вам.
6. Сусід по сходах прибрав у під'їзді.
7. Дитина сама зробила уроки і наступного дня отримала гарну оцінку.
8. Виступ чоловіка перед радою директорів мав успіх.
9. Дружина спеціально красиво вдягнулася, щоб зустріти чоловіка з відрядження.
10. Батьки принесли в подарунок варення, яке зварили спеціально для вас.

Вправа «Гарне в поганому»

Мета: розвиток позитивного мислення

Інструкція: Люди не зобов'язані нам тільки подобатися. В житті можуть виникати різні ситуації, що викликають різні емоції. Зараз наше завдання полягає в тому, щоб знайти гарне в найбільш неприємній для вас людині. Будь-ласка, коротенько опишіть цю людину, а потім розкажіть, що в ній є гарного.

Обговорення: Чи можна знайти щось гарне в найбільш неприємних людях? Що в цьому нам може завадити?

Примітка: Тренер має слідкувати, щоб розповідь про гарні властивості поганих людей не супроводжувався негативними висловлюваннями.

Вправа «Соціальна рефлексія»

Мета: формування навичок соціальної рефлексії, розвиток соціального інтелекту *Матеріали:* підготовлені картки з таблицями за кількістю учасників

Інструкція: Згадайте, будь-ласка, якусь ситуацію, пов'язану з іншою людиною, яка вас не влаштувала. Проаналізуйте її за наведеним алгоритмом.

Час, місце

Партнер

Дії партнера

Ваша типова поведінка цій ситуації

Чого хотіли добитися

Що досягли

Можливі альтернативи, нова поведінка

Наслідки типової поведінки

Обговорення: Як співвідносяться цілі і засоби досягнення? Чи завжди ви плануєте свою діяльність в складних ситуаціях? Чи є бажання виправити ситуацію? Що в аналізі було найбільш складним? Які форми соціальної поведінки в групі згадувалися найчастіше?

Вправа «Експеримент з піснею»

Мета: активізація позитивних емоцій, розвиток здатності тримати загальний ритм

Інструкція: Обирається загальновідома пісня.

1. Спочатку ми співаємо разом. По першому оплеску починаємо співати, по другому – замовкаємо, але продовжуємо співати про себе. По наступному – знову співаємо вголос. Намагайтеся не збиватися і після мовчання продовжити спів одночасно.

2. По оплеску кожен починає подумки співати свою пісню. По двом оплескам – будьте уважні – не збивайтеся.

Обговорення: Наскільки важко вам було тримати загальний ритм групи? Свій власний ритм? Що було легше і чому? З яким настроєм ви виконували дану вправу?

Домашнє завдання

1. Заповнити бланк Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф в адаптації Л. Жуковської, Є. Трошихіної, 2011 (бланки учасникам надаються).

2. Щодня подякувати або похвалити 5 осіб. До наступної зустрічі вам необхідно уважно слідкувати за своїми почуттями. Як тільки близька вам людина чимось порадує – не відкладайте, а відразу ж скажіть їй про це. Як тільки це відбудеться, опишіть цей випадок, відзначте труднощі, з якими ви, можливо, зустрінетесь. Наступного разу ми обговоримо ваші записи.

3. Скласти «Список добрих справ» за тиждень.

Заняття 9. Особистісні ресурси

Обговорення домашнього завдання:

1. Чи вдавалося щиро хвалити, не зачіпаючи гідність іншої людини? Наскільки часто ви це робили? Який досвід отримали?

2. Поділитися досвідом добрих справ. Обговорити особливості допомоги по відношенню до близьких та (мало)незнайомих людей.

3. Вирахувати показники психологічного благополуччя (за ключем). Скласти психологічний профіль. Обговорити результати.

Аналіз притчі

Притча «Жимолость в царському саду»

Коли цар увійшов до саду, він знайшов там дерева, кущі і квіти, що засихали. Дуб сказав, що помирає, тому що не може бути таким же високим, як сосна; сосна – тому що не може давати виноград як виноградна лоза. А виноградна лоза помирала, тому що не могла квітнути, як троянда. Лише одна жимолость квітнула як зазвичай.

Після розпитувань цар отримав таку відповідь: «Я прийняла як звичайну річ те, що, саджаючи мене, ти хотів, щоб із насіння виросла жимолость. Якщо б ти хотів виростити дуб, виноград або троянду – ти посадив би саме їх. Тому я вирішила, що раз я не можу бути нічим іншим, тільки жимолостью, то спробую бути нею якомога краще.

Можна бути тільки собою... неможливо стати кимось іншим. Можна насолоджуватися цим, даруючи оточуючим аромат квітів, але можна і засохнути, осуджуючи свою сутність...»

Обговорення.

Притча про олівець

Перш ніж покласти олівець в коробку, майстер відклав його в бік.

—Є п'ять речей, які ти повинен знати, перш ніж я відправлю тебе світ, – сказав він.

—Завжди пам'ятай про них, і тоді ти станеш кращим олівцем, яким тільки можеш бути. Ти зможеш зробити багато великих речей, але лише в тому випадку, якщо:

Перше: дозволиш комусь тримати тебе в своїй руці.

Друге: будеш переживати хворобливе обточування час від часу, знаючи, що це необхідна умова, щоб стати найкращим олівцем.

Третє: будеш здатен виправляти помилки, які робиш.

Четверте: твоя найбільш важлива частина буде завжди знаходитися всередині тебе.

П'яте: завжди будеш залишати свій слід, на якій би поверхні тебе не використовували.

Незалежно від стану – ти повинен продовжувати писати.

Олівець зрозумів і пообіцяв пам'ятати про це. Він був вміщений в коробку із покликанням в серці.

Обговорення.

Вправа «Дерево»

Мета: налаштування на смислове поле заняття

Інструкція: «Розслабтеся, закрийте очі та уявіть собі якесь дерево. Проаналізуйте. Яке це дерево? Де воно росте? Чи високе воно? Яка пора року? День чи ніч? Запахи, звуки, відчуття? Тепер підійдіть до цього дерева, проведіть рукою по стовбуру, відчуйте, яка кора на дотик. Обійміть дерево, притуліться до нього тісно-тісно, увійдіть в нього, станьте цим деревом. Відчуйте, як це – бути деревом. Що і як ви відчуваєте? Чи глибоко йдуть в землю коріння? Чи густа крона? Настільки міцно стоїть дерево? Чи омиває його дощ? Чи гріє його сонце? Чи дає земля точку опору?»

Обговорення: Яким деревом ви себе уявили? Що ви відчули при цьому? Чи комфортно було вам деревом? Чи вийшло «вжитися в образ?»

Вправа «Коло балансу»

Мета: з'ясування сфер, що знижують благополуччя, усвідомлення можливостей їх покращення

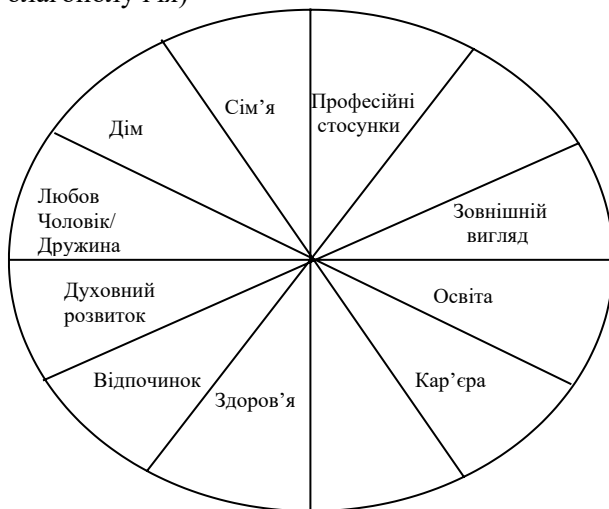
Матеріали: схема кола за чисельністю учасників групи

Інструкція: Відзначте рівень задоволеності кожною сферою, приймаючи точку в центрі кола за нуль, точку на окружності за 10 балів. Поєднайте ці точки, визначте ті області, які б ви хотіли покращити. Напишіть 5-7 позицій, пов'язаних з цією областю. Наприклад, можна продовжити речення: *Люди, що мають це... Мати це означає для мене... Якщо б я це мав, то...* Описати не менше п'яти переваг, які ви віднайдете, коли отримаєте бажане. Описати не менше п'яти можливих втрат в результаті отримання бажаного. Написати п'ять причин, з яких починати рух до цієї мети потрібно саме зараз.

Обговорення: Як знайти баланс між витратами і досягненнями? Чи можуть бути випадки, коли витрати на досягнення занадто високі? Що робити в таких випадках? Яким чином можна досягти запланованих цілей? Що може бути ресурсом?

Вправа «Метафоричні карти»

Мета: з'ясування типових стратегій поведінки, а також психологічних характеристик (психологічних ресурсів для досягнення благополуччя)



Існує багато варіантів використання метафоричних карт в індивідуальному консультуванні. Ми пропонуємо для використання в даному тренінгу варіант «Карт актуальних здібностей» (на основі позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, автори С. Кириченко, А. Потапенко, 2014).

Інструкція. Карти розкладені на столі. Робота групова. «Вам пропонується відібрати і позначити на аркуші три зображення, що вам найбільше подобаються; три – що не подобаються. Можливо, якісь карти викликають у вас змішані почуття, їх теж позначте, але не більше трьох».

Обговорення. Показуються ті карти, що були відібрані хоча б одним членом групи. Зачитується їх психологічний зміст. Обговорюються плюси і мінуси кожної характеристики. Які відчуття ви переживали, коли відбирали карти? Коли чули, що вони відображають? Яким чином одна й та ж риса може бути ресурсом або бар'єром в процесі соціальної взаємодії?

Вправа «Мушля» (авторська розробка)

Мета: рефлексія можливостей і особливостей соціальної взаємодії *Матеріал:* морські мушлі різних форм і кольорів

Інструкція: Учасникам пропонується розглянути на столі мушлі і обрати кожному саме ту черепашку, яка йому подобається, яку він чомусь вважає чимось схожою на себе, ідентифікує себе з нею.

Кожен учасник має пофантазувати і уявити себе цією мушлею, створивши свою «черепашкову» історію, місце знаходження, риси й властивості характеру, індивідуальні особливості. На розповідь дається рівно одна хвилина (необхідно слідкувати по секундоміру).

Після презентації історії пропонується уявити, що учасники є перлинами в тих мушлях, які вони описали. Вони повинні продовжити історію (1 хв.), відповідаючи на такі запитання:

- важко чи легко було потрапити в мушлю;
- важко чи легко було втриматися в ній;
- які вимоги висуває мушля до перлини;
- які права, обов'язки і можливості є у перлини в мушлі.

Обговорення: що було найважчим у виконанні вправи? Чи виникли якісь асоціації протягом виконання вправи? Які були відчуття та думки?

Примітка: відбувається досить сильна емоційна ідентифікація з мушлею. Для збереження позитивного настрою доцільно віддати мушлі учасникам.

Вправа «Висловлення незадоволення»

Мета: отримати навички позитивної взаємодії (переформулювання критичних зауважень)

Інструкція: Дорікати здійсненими в минулому помилками неконструктивно; це змушує відчувати провини та захищатися. Згадайте останню конфліктну ситуацію. Запишіть на аркуші паперу висловлені вами претензії. Спробувати сформулювати критичні зауваження з точки зору того, щоб партнер міг врахувати в майбутньому для досягнення своєї мети. Використовуйте запропоновану схему.

Схема вираження негативних почуттів

1. Не відкладайте «на потім». Висловлюйтесь відразу, коли партнер зробив щось неприємне.

2. Об'єктивно опишіть ситуацію – наче ви її бачите через відеокамеру.

3. Використовуйте займенник «я» («мені», «мене»).

4. Назвіть почуття «на ім'я» якомога точніше – не перебільшуючи і не зменшуючи.

5. Скажіть яким конкретно вчинком викликані ваші почуття.

6. Намагайтеся підкріпити слова ділом – діями, мімікою, позою, інтонаціями.

7. Розкажіть, чого ви хочете в зв'язку з цим (про свої бажання).

8. Вислухайте партнера і скажіть йому, що ви його розумієте.

9. Якщо потрібно, повторіть ще раз, починаючи з пункту 2.

10. Не чекайте негайних дій від партнера. Головне – щоб він зрозумів ваші почуття і бажання.

Обговорення: Чи важко було виконати завдання? Як ви вважаєте, яка форма більш дієвіша? Чому? Опишіть свої відчуття

в ході виконання завдання.

Вправа «Темний фарватер»

Мета: розвиток міжособистісної довіри, переживання позитивних емоцій

Інструкція: 7–8 учасників вшикуються паровозиком і тримаються один за одного. Всі, крім першого, закривають очі. Перший учасник – керманіч. Керманіч повинен провести свій корабель до протилежної стіни, обходячи перешкоди-міни, без жодного слова. Головна складність полягає в тому, що «хвіст» має властивість «вилити» і натикається на «міни». Щоб цього не трапилось, кожен учасник повинен точно повторювати рухи попереднього.

Варіації: збільшити довжину корабля, збільшити кількість мін, водночас пустити кілька кораблів і тощо.

Обговорення: не потрібне.

Домашнє завдання:

1. Час в подарунок. Сплануйте чудовий день для себе або когось іншого – вашої коханої людини або близького друга. Передбачте заняття, які дуже подобаються вам обом, а також ті, які дійсно важливі для кожного з вас. При виборі занять враховуйте ваші сильні сторони.

Витратьте час на те, щоб розпланувати весь день, з моменту пробудження і до пізнього вечора. Вирішіть, в який день ви зможете здійснити задумане, враховуючи інші свої плани і обов'язки. Врешті решт, дійте! Проживіть цей день, насолоджуючись обраними заняттями і товариством один одного.

2. Згадати і записати три ситуації, в яких близька людина своєю поведінкою дуже розізлила або засмутила. Подумати, які варіанти вашої реакції могли привести до потрібного вам результату.

Заняття 10. Соціальні навички в несприятливих обставинах

Обговорення домашнього завдання:

Уважно обговорити згадані ситуації. Проаналізувати найбільш ефективні засоби впливу, враховуючи як власні потреби, так і потреби інших учасників соціальної взаємодії.

Обговорити можливі стратегії поведінки в несприятливих обставинах: ігнорування проблеми, відкладання вирішення проблеми, переформулювання проблеми, зниження емоційного компоненту, вирішення проблеми.

Шкала задоволеності життям Е. Динера

Інструкція: оцініть своє життя в даний момент за такою шкалою: 7 – повністю згоден, 6 – згоден, 5 – скоріше згоден, 4 – щось середнє, 3 – скоріше не згоден, 2 – не згоден, 1 – повністю не згоден.

1. В цілому моє життя близьке до ідеалу
2. Обставини мого життя виключно сприятливі
3. Я повністю задоволений моїм життям
4. У мене є в житті те, що мені по-справжньому потрібно
5. Якщо б мені довелося жити ще раз, я залишив би все як є

Результати по сумі питань:

31-35 – задоволений на найвищому рівні 26-20 – задоволений

21-25 – задоволений в незначній мірі 20 – середній результат

15-19 – незадоволений в незначній мірі 10-14 –

незадоволений

5-9 – надзвичайно незадоволений

Аналіз притчі Притча «Сховане щастя»

Якось боги, зібравшись, вирішили розважитися. Один з них сказав:

– Давайте що-небудь відберемо у людей.

Після довгих роздумів інший вигукнув:

– Я знаю! Давайте відберемо у них щастя! Проблема тільки в тому, де його сховати, щоб вони не знайшли.

Перший сказав:

– Давайте сховаємо його на вершині найвищої в світі гори!

– Ні, пам'ятай, що в них багато сил, хтось може дібратися і знайти. А якщо знайде один, всі інші відразу дізнаються, де щастя, – відповів інший.

Тоді хтось висунув нову пропозицію:

– Давайте сховаємо на дні моря!

Йому відповіли:

Ні, не забувай, що вони допитливі. Хтось може сконструювати апарат для підводного плавання, і тоді вони обов'язково знайдуть щастя.

–Сховаємо його на іншій планеті, подалі від Землі, – запропонував хтось іще.

–Ні, – відхилили його пропозицію, – пам'ятай, що ми дали їм достатньо розуму, колись вони вигадують корабель, щоб мандрувати по світах, і відкриють цю планету, і тоді всі знайдуть щастя.

Найстарший бог, що протягом всієї розмови зберігав мовчанку і тільки уважно слухав промовців, сказав:

–Я думаю, що знаю, де потрібно сховати щастя, щоб вони ніколи його не знайшли.

Всі повернулися до нього заінтриговані і запитали:

–Де?

–Сховаємо всередині них самих, вони будуть так зайняти його пошуками зовні, що їм і в голову не прийде шукати його всередині себе.

Всі боги погодились, і з тих часів всі люди витрачають своє життя в пошуках щастя, не знаючи, що воно сховане в них самих.

Обговорення.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на смислове поле заняття, емоційна мобілізація

Матеріали: записи ритмічної музики

Інструкція: Зараз ми спробуємо привітатися протягом трьох хвилин з максимально більшою кількістю членів групи – але без слів, використовуючи можливості нашого тіла, погляду, міміки і жестикуляції. Можна вітатися з одним учасником кілька разів, але не підряд. Спробуйте використати якомога більше різних можливостей для привітання. Не забувайте про посмішку. Я буду слідкувати за часом.

Обговорення. Які варіанти привітання вам найбільше сподобались? Яку кількість невербальних привітань вам вдалося використати? Як партнер реагує на привітання, що супроводжується дружньою невербальною поведінкою? Як партнер реагував на дотики чи зменшення дистанції?

Вправа «Розвиток навичок позитивного мислення»

Мета: розвиток позитивного мислення, усвідомлення позитивних і негативних сторін будь-якої ситуації

Інструкція: Візьміть аркуш паперу і перерахуйте три події з вашого життя, які негативно вплинули на вас. Для початку візьміть не найбільш сильні, а середні, невеличкі, з не дуже давнього минулого. Перечитайте перший з цих випадків і спитайте себе: «Чим ця ситуація виявилась для мене корисною?», «Який важливий і корисний урок я з неї отримав?» Запишіть ті відповіді, що почнуть приходити вам в голову. Ви будете вражені, як багато корисного можна побачити в тому, що здавалося поганим і невдалим досвідом. А з часом можна навчитися будь-яку подію свого життя пропускати через цей процес. І тоді ми можемо відчувати, як наше життя наповнюється новим, до того невідомим сенсом, а те, що бачилося поганим, набуває зовсім інше, приємне і позитивне звучання. Це той фундамент, на якому будується дійсно справжнє позитивне мислення.

Обговорення: Чи вдалося знайти позитивні аспекти в пережитій важкій ситуації? Що дало вам це відкриття? Якщо не вдалося – чому? Чи можливий особистісний розвиток без переборення труднощів?

Вправа «Відрізаю проблему»

Мета: усвідомлення проблеми, психологічне «відмежування» від проблеми.

Інструкція. Намалюйте свою проблему на правій частині аркуша у вигляді клубка заплутаних ниток. Під зображенням напишіть: «Моя проблема» (або назвіть її більш конкретно). Зліва від малюнку намалюйте себе і напишіть своє ім'я. Потім візьміть ножиці і відріжте клубок, тобто свою проблему. Одним рухом ножиць ви просто відрізали її від себе. Саме ця дія допоможе вашому мозку розпутати утруднену ситуацію.

Обговорення: Що ви відчули, коли «відрізали» проблему? Чи змогли ви психологічно «відкріпитися» від неї?

Примітка: Доцільно обговорити засоби зниження емоційного напруження, породженого важкою ситуацією. Зокрема:

–*Переключення.* Починайте думати про щось для вас актуальне, корисне, приємне. Через деякий час неприємне

переживання ослабне.

–*Порівняння.* Порівняйте свій стан із станом і становищем інших людей, і ви знайдете, що у багатьох воно важче, ніж у вас. Це ослабить переживання.

–*Накопичення радості.* Згадайте події, що викликали у вас навіть маленьку радість.

–*Мобілізація гумору.* Сміх – протидія стресу.

–*Інтелектуальна переробка:* «Нема худа без добра».

–*Розрядка* – фізична робота, ігри, улюблені заняття тощо.

–*Швидке мускульне розслаблення* – м'язова релаксація.

Вправа «Подолання»

Мета: формування навичок позитивного мислення, складання переліку подолання труднощів, формування позитивних життєвих перспектив

Інструкція: Згадайте про ті перешкоди в стосунках, які вам довелося переборювати в останній час. Після цього знайдіть те спільне, що допомогло подолати ці труднощі. Тепер ми всіх вислухаємо й особливу увагу приділимо засобам подолання життєвих труднощів. Ми складемо загальний перелік і назвемо його «Подолання». У кожного з вас у важку хвилину буде під рукою наш загальний досвід успішного подолання труднощів.

Обговорення: за потребою.

Примітка: Доцільно познайомити учасників групи із етапами роботи з негативними почуттями А.Ленгле.

Крок перший: зайняти зовнішню позицію по відношенню до світу, який засмучує. Ми дивимось не на почуття, а на ситуацію – наскільки вона пов'язана з почуттям. Питання «Чи дійсно це так?»

Крок другий: після того як ми змогли відкрито поглянути на світ, ми звертаємося до свого почуття. «Якщо це моє почуття дійсно відображає ситуацію, то які наслідки? Чи зможу я це витримати?»

Крок третій: звертаємось до позитивного, щоб знайти тверду опору під ногами. Шукаємо сенс для себе в цьому почутті.

Вправа «Розв'язую проблему»

Мета: розвиток соціального мислення, формування позитивних життєвих перспектив

Матеріали: надруковані таблиці за кількістю учасників групи

№	Питання	Проблема 1	Проблема 2
1	В чому полягає ваша проблема?		
2	В зв'язку з чим вона виникла – які її передумови?		
3	Що заважає вам в її розв'язанні?		
4	При яких умовах, як вам здається, проблема могла бути розв'язана?		
5	Які наслідки, якщо проблема розв'язана не буде?		
6	З якими аналогічними проблемами ви стикалися протягом свого життя?		
7	Як пов'язана ваша проблема з іншими людьми?		
8	Коли можна розв'язати вашу проблему?		
9	Хто відповідає за розв'язання даної проблеми?		
10	Як би ви пояснили іншим суть вашої проблеми?		
11	Щоб ви порадили, якщо б інші були на вашому місці?		

Інструкція: Пропонується поміркувати і заповнити таблицю щодо значущих проблем, що переживаються в даний момент.

Обговорення: Чи важко було здійснити аналіз? Які питання виявилися найбільш важкими? Які почуття ви переживали, коли заповнювали таблицю?

Примітка: Основний принцип даної методики є розташування питань, що утворюють алгоритм вирішення проблеми.

Питання 1-6, 8 спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, шляхом аналогій (питання 6), висування

робочих гіпотез (питання 8, 10, 11), методу схожості і відмінностей (питання 4 і 5, 10 та 11).

Питання 7 спонукає оцінити вплив інших людей і як фактор виникнення проблеми, і як фактор її вирішення.

Питання 9 спрямоване на визначення міри особистої відповідальності за вирішення проблеми.

Питання 10 спрямоване на активізацію механізмів соціально-психологічної рефлексії.

Питання 11 – на активізацію децентрації як складової соціально-психологічної перцепції. Питання 11 є ключовим. Порівняння його з питанням 1 дозволяє судити про репрезентативність проблеми в соціальному мисленні.

Зворотний зв'язок «Що дали заняття?»

Мета: рефлексивний аналіз Доповнити речення:

На заняттях мені більше за все сподобалося... На заняттях мені більше за все не сподобалося... Я промовчав, але хотів сказати...

На початку занять я був... Потім я...

Тепер я...

Після занять я...

Я використав навички, отримані на заняттях і ...

Лист на тему «Письмо ювіляру»

Мета: позитивне бачення себе, розвиток навичок планування життя

Інструкція: Уявіть собі свій Х-річний ювілей і напишіть уявний лист: «Дорогий ювіляр! Ми поздоровляємо тебе. Сьогодні ти – відомий спеціаліст, тебе цінують за знання та чуйність. Ти виховав ціле покоління послідовників...»

Обговорення: Чи легко було писати? Які почуття переживали при написанні листа?

Остання вправа «Корабель життя»

Мета: відрефлексувати динаміку тренінгової роботи, усвідомити корисні переживання. *Інструкція:* Давайте всі встанемо в коло. Уявіть, що ми зараз на кораблі життя. Давайте зобразимо його. Підійдіть ближче один до одного, покладіть свої руки на талію сусідів справа і зліва. Закриємо очі. Наш корабель рушає по хвилях. Відчуйте їх. Впустіть їх в себе. Наш корабель життя відправився у плавання. Відчуйте це. Сьогодні він

пропливав мимо нашого тренінгу. Давайте поговоримо, що йому було видно.

Обговорення: Давайте згадаємо, що сьогодні відбувалося на занятті. Що ви сьогодні отримали? Які відчуття ви переживали протягом всієї роботи? Чи вдалося вам прочинити двері в країну радості для себе? Чи часто в житті ви відкриваєте для себе ці двері?

Остання притча

Бог зліпив людину із глини, і залишився у нього невикористаний шматочок.

– Що ще зліпити тобі? – спитав Бог. – Зліпи мені щастя, – попросив чоловік.

Нічого не відповів Бог, і тільки поклав чоловіку в долоню шматочок глини, що залишився.

Заняття 11. «Мої бажання»

Мета: усвідомлення своїх бажань та цілей. Визначення витрати енергії на різні сфери життя. Розподілення бажань та цілей на істинні і «фальшиві», визначення їх ієрархії і зіставлення їх зі своїми актуальними і перспективними можливостями, виявлення суперечливих емоцій, почуттів, думок, що виникають внаслідок цього процесу, актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості, виявлення конфлікту між хочу та можу.

Матеріали: аркуш паперу, ватман, олівці, фарби, ручки, музичний апарат, пастель.

Хід заняття

Психогімнастика «Відчуття під музику» (15 хв.)

Мета: розслаблення, зняття емоційної, психологічної напруги, настрої на роботу.

Вправа: учасникам включається класична музика.

Тривалість прослуховування 5 хв. Далі всі встають, заплющують очі і починають рухатися під ритми мелодії. Тренер може змінювати мелодію з менш рухливої на більш динамічну.

Техніка «Ідеальне місто» (40 хв.)

Мета: усвідомлення своїх бажань, думок, потягів, свого (бажаного) місця у суспільстві, розрізнення соціальних ролей, визначення рівня задоволеності життям.

Вправа: усі учасники одночасно на ватмані повинні почати малювати ідеальне місто. Завдання виконується мовчки. Далі кожен учасник малює в цьому місті себе та ту роль (професію) яку він хоче виконувати. Після малювання йде обговорення «Що саме це місце робить ідеальним?», «Чи щасливі жителі цього міста? Що саме робить їх такими?»

Техніка «Мої цілі та бажання» (30 хв.)

Мета: визначення цілей та бажань кожного учасника, визначення бар'єрів та способів досягнення цих цілей.

Вправа: кожному учаснику видається аркуш паперу, фарби та олівці. Завдання кожному намалювати свої цілі та бажання; далі намалювати те, що може заважати їх реалізації; і на останок намалювати те, що допоможе у їх здійсненні.

Техніка «Колесо життя» (30 хв.)

Мета: актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості.

Вправа: кожному учаснику видається підготовлений бланк з зображенням кола поділеного на сектори по різним сферам життя. Завдання кожного зафарбувати кожен сектор по мірі насиченості та наповненості певної сфери життя.

Релаксація «Море» (5 хв.)

Вправа: учасники розміщуються на стільцях у комфортних позах. Далі тренер пропонує кожному уявити себе на березі моря. Додатково можна включити спокійну музику.

Підведення підсумків (10 хв.)

Заняття 12. «Мої можливості»

Мета: усвідомлення бажань особистості (істинних і «фальшивих»), їх ієрархізація і зіставлення їх зі своїми актуальними і перспективними можливостями, виявлення суперечливих емоцій, почуттів, думок, що виникають внаслідок цього процесу, актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості.

Матеріали: газети, журнали, листи формату А4, А3, ножиці, олівці, ручки, фломастери, маркери, наклейки, фарби (можливо пальчикові, темпура).

Хід заняття

Психогімнастика «Мої відчуття» (15 хв.)

Мета: розслаблення, зняття емоційної, психологічної напруги, настрої на роботу.

Техніка: учасники з заплющеними очима слухають музику (Моцарта) на протязі 5 хв. Надалі за допомогою фарб, кольорових олівців, фломастерів їм треба перенести на папір свої відчуття, емоції, певні асоціації, що виникають. Обговорення.

Техніка «Колаж: Я, мої бажання і можливості» (40 хв.)

Мета: усвідомлення бажань особистості (істинних і «фальшивих»), їх ієрархізація і зіставлення їх зі своїми актуальними і перспективними можливостями, виявлення суперечливих емоцій, почуттів, думок, що виникають внаслідок цього процесу.

Техніка: на форматі листа А3 учасникам треба зробити колаж, де їм треба зобразити себе, свої бажання і відповідні можливості, використовуючи газети, журнали, олівці, фломастери. Надалі йде обговорення, розбір кожного колажу.

Техніка «Моя мета і засоби, шляхи її досягнення» (30 хв.)

Мета: визначення цілей, мети учасників по життю, визначення способу досягнення цього, реальне співвідношення цих аспектів, виявлення суперечливих емоцій і думок.

Техніка: учасники мають визначити свої цілі, актуальні та перспективні, записати їх на папері, надалі визначити способи досягнення і записати їх, або ж зобразити за допомогою матеріалу.

Техніка «Розподілення ресурсів» (30 хв.)

Мета: актуалізація та усвідомлення зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості.

Техніка: на папері зобразити коло та розподілити його по секторам сфер життя, і співвіднести це у %. Проаналізувати в яких сферах затрачується більше енергії, в яких ця енергія зовсім відсутня, з метою збалансування енергетичного потенціалу.

Релаксація «Свічки» (5 хв.)

Техніка: учасники заплющують очі, приймають комфортну для себе позицію, розслабляються, і, подумки про себе намагаються «задути 7 свічок» за допомогою глибокого дихання.

Рефлексія (10 хв.).

Заняття 13. «Я – це я»

Мета: відстеження власних емоцій, почуттів, думок. Ставлення до себе. Рефлексія власних рис характеру, мотивів поведінки. Розвиток і трансформація, цілісний образ-Я.

Матеріали: папір, ручки.

Хід заняття

Психогімнастика «Лава» (10 хв.)

Мета: розслаблення, зняття емоційної, психологічної напруги, настрої на роботу.

Вправа: всі учасники уявляють замість підлоги лаву. Завдання кожного знайти та запропонувати спосіб щоб перейти на інший бік кімнати.

Техніка «Я реальне і Я-ідеальне» (30 хв.)

Мета: виявлення внутрішніх суперечностей та конфліктів.

Вправа: учасникам роздаються аркуші паперу. З лівої сторони потрібно написати свої недоліки (Я реальне). З правої сторони слід написати риси, які б хотіли придбати (Я ідеальне). Вийде «Я..., а в ідеалі хочу...».

Далі учасникам ставиться запитання «А навіщо воно мені потрібно?».

Вправа «Що я не приймаю...» (20 хв.)

Мета: виявлення прихованих неприйнятних рис в собі, саморефлексія, прийняття особистістю себе, вироблення навичок самоконтролю.

Вправа: учасникам пропонується назвати якості, які їм не подобаються у інших людей, та які емоції вони в них викликають. Далі йде обговорення про те, що ці ж емоції або є у учасника, або чому він собі їх не дозволяє.

Рольова гра «Трагічна історія» (50 хв.)

Мета: виявлення прихованих мотивів поведінки, певних негативних стереотипів і способів поведінки, самоаналіз, рольовий розвиток, трансформація, націленість на успіх, вироблення навичок самоконтролю.

Вправа: один учасник виходить в цент кімнати та ділиться з аудиторією своєю історією, з якої він не може знайти вихід. Завдання інших показати, що все не так погано як здається герою, та допомагають знайти вирішення проблеми.

Слід звертати увагу на емоції доповідаючого.

Техніка «Розповідь про хлопчика та скрипку» (20 хв.)

Мета: розуміння учасниками процесу та результату своєї значущої діяльності, істинність своїх намірів, рефлексія та самоаналіз.

Вправа: учасникам пропонується написати розповідь про хлопчика та скрипку. Далі ведучій задає такі питання як: «Чи подобається хлопчику грати на скрипці?», «Чому він вирішив на ній грати?» «Наскільки легко йому дається навчання?».

Підведення підсумків (10 хв.)

Рефлексія, самоаналіз, відстеження свого емоційного стану на кінець заняття.

Заняття 14. «Я приймаю себе»

Мета: виявлення мотивів, що призводять до психологічного дискомфорту, згладжування, врегулювання внутрішньособистісного конфлікту, саморефлексія, прийняття особистістю себе, підвищення самооцінки, рольовий розвиток і трансформація, націленість на успіх., структурування позитивного Я-образу.

Матеріали: папір, ручки.

Психогімнастика «Броунівський рух» (10 хв.)

Мета: зняття психологічної напруги, позитивне налаштування на роботу, встановлення емоційного контакту, прийняття, встановлення атмосфери довіри.

Техніка: усі учасники вільно рухаються у різних напрямках, торкаючись один одного частинами тіла, беручи один одного за руки, дивляться в очі, посміхаються.

Техніка «Я реальне і Я-ідеальне» (30 хв.)

Мета: виявлення мотивів, що призводять до психологічного дискомфорту, прийняття себе.

Техніка: учасники лист паперу ділять на 3 колонки, де вписують свої недоліки у першу колонку (Я-реальне), в другу – риси, які хотілося б придбати, висловлюючи це таким чином: «Я..., а в ідеалі хочу...», і в третій колонці відповісти на питання «А навіщо воно мені потрібно?».

Вправа «Я не приймаю в інших...» (20 хв.)

Мета: виявлення прихованих неприйнятних рис в собі, саморефлексія, прийняття особистістю себе, вироблення навичок самоконтролю.

Техніка: кожен учасник має написати ті риси, якості, способи поведінки, що він не приймає в інших людях, які емоції викликає таке неприйняття в інших. (Адже, не приймаючи певні недоліки в інших людях, особистість не приймає це в собі).

Надалі треба виявити який страх чи потреба стоїть за цим «неприйняттям». Обговорення.

Рольова гра «Життєві труднощі» (50 хв.)

Мета: виявлення прихованих мотивів поведінки, певних негативних стереотипів і способів поведінки, самоаналіз, рольовий розвиток, трансформація, націленість на успіх, вироблення навичок самоконтролю.

Техніка: серед учасників обирається 1 доброволець, який висловлює свою певну проблему. Надалі він обирає «допоміжних Я», які будуть виконувати роль тих людей, або, якщо це проблема особистісного характеру, своїх субособистостей, суперечливих сторін, що приймають участь у проблемі. Зображується життєва сцена. Усі інші учасники спостерігають, дають зворотній зв'язок. А учасник намагається знайти вирішення проблеми. Звертаючи увагу на свої емоції, почуття, тілесні переживання, можливо спогади.

Рефлексія (10 хв.)

Підведення підсумків. Обговорення. Самоаналіз учасників. Зворотній зв'язок.

Заняття 15. «Підсумки»

Мета заняття підведення підсумків, закріплення досягнутих результатів, завершення групової роботи, вихід з контакту.

Хід заняття

Привітання. Актуалізація набутого на попередньому занятті.

Вправа «Чарівна рука» спрямована узагальнення уявлень про себе.

Інструкція. Кожен учасник групи на листі паперу зверху пише своє ім'я, потім обводить свою руку олівцем. На кожному

пальці напишіть яку-небудь свою властивість, можна розфарбувати пальці в різні кольори. Потім «долоньки» пускаються по колу, й інші учасники між пальців можуть написати інші якості, які властиві тому, чия долонька.

Зауваження. В процесі обговорення кожний має відповісти на питання: «Що нового я дізнався про себе?». Акцент при обговоренні ставиться на тому, що є доля правди про нас і в тому, як ми себе сприймаємо, і в тому, як бачать нас інші люди.

Вправа «Валіза в дорогу» спрямована на виявлення корекційних механізмів щодо удосконалення індивідуального стилю людини.

Інструкція. Ми завершуємо нашу роботу. Зараз кожен з вас по черзі ставитиме перед собою цей стілець (ведучий ставить стілець в центр кола). Всі учасники групи в тому порядку, в якому вам буде зручно, підходять до вас, сідають на стілець і називатимуть одну якість, яка, на їх погляд допомагає вам, і одну, яка заважає. При цьому треба пам'ятати, що називати слід ті якості, які виявилися в ході роботи групи і піддаються корекції. Після того, як всі висловлять свою думку, наступний учасник бере стілець і ставить напроти себе.

Зауваження. Аналізуються зазначені якості кожного учасника та можливі способи і шляхи корекції.

Вправа «Остання зустріч» спрямована на удосконалення комунікативної культури.

Інструкція. Ведучий звертається до учасників тренінгу: «Уявіть, що наші з вами заняття вже завершилися, і ви розлучаєтеся. Чи все ви встигли сказати одне одному? Можливо, хтось забув поділитися із групою своїми переживаннями? Або серед вас є людина, думку якої про себе ви обов'язково хотіли б дізнатися? Або у вас виникло бажання подякувати комусь? Зробіть це тут і тепер».

Підведення підсумків тренінгу.

Побажання учасникам тренінгу.

Інструкція: тренер встає, протягує вперед руку і говорить: «Мені було дуже приємно працювати з вами. Кожен з вас може зараз встати та щось сказати групі на прощання та торкнутися рук один одного».

Очікуваний результат: кожен з учасників встає каже щось

іншим та кладе свою руку на руку тренера або попереднього учасника.

Також ведучий роздає кожному учаснику заготовані заздалегідь листи з побажаннями і групі написати такі побажання кожному учаснику. Після цього усі члени групи також висловлюють побажання і роздають свої листи (умова – читати їх можна після того, як усі розійдуться).

Відбувається прощання групи. Після цього тренер говорить всім «до побачення» і група розходитьсь.

Програма формування гендерної ідентичності підлітків

1. Давайте познайомимось (2 год.)

Знайомство, усвідомлення необхідності тренінгової роботи, зняття психологічного дискомфорту.

Вітання психолога.

Вправи: «Створення кола», «Виберемо собі ім'я», «Правила роботи групи», «Давайте поділимося своїми думками».

Анкетування.

2. Він і вона

Виведення точок зору про гендерні відмінності в зовнішності на групове обговорення, усвідомлення переваг обох статей.

Вітання психолога.

Вправи: «Як повинні здороватися чоловіки й жінки», «Твір».

Анкетування.

Домашнє завдання. Подумати тиждень над тим, які 5 позитивних якостей (що стосуються зовнішнього вигляду) характеризують тебе як чоловіка (жінку).

3. Я чоловік (для юнаків) Я жінка (для дівчат) (початок)

Дати можливість відчувати себе жінкою дівчатам чоловіком юнакам.

Вітання психолога.

Вправи: «Зведемо щоденники», «Я із пластиліну».

Анкетування

Описати в щоденнику отримані враження на занятті. На наступному занятті психолог просить прийти дівчат і юнаків описати зовнішність, яка буде особливо підкреслювати їхню гендерну приналежність.

4. Я чоловік (для юнаків) Я жінка (для дівчат) (продовження)

Дати можливість відчувати себе жінкою дівчатам і чоловіком юнакам, усвідомити необхідність підкреслювати свою стать зовнішнім виглядом.

Вітання психолога.

Вправи: «Мені не подобається, коли жінка (чоловік)», «Модельне агентство», «Компліменти».

Анкетування.

Записати в щоденнику, що нового довідалися про себе на сьогоднішньому занятті.

5. Моє тіло

Спонукаати підлітків до відчуття свого фізичного «Я».

Вітання психолога.

Вправи: «Моє тіло», «Намалюй себе», «Два почуття».

Анкетування.

Написати у щоденнику свої враження про заняття, що довідалися про себе або щось інше, що захочеться.

6. Прийняти або не прийняти

Усвідомлення проблем у сприйнятті свого тіла

Вітання психолога. Вправи: «Подумай і продовж», «Не можеш змінити, постарайся прийняти».

Анкетування.

Групова (юнаки окремо, дівчата також окремо)

Написати у щоденнику, з якими недоліками зовнішності ви прагнете навчитися жити.

7. Жила була дівчина / Жив був юнак

Підвести учасників тренінгу до усвідомлення необхідності прийняття свого фізичного «Я»

Вітання психолога.

Вправи: «Обговоримо домашнє завдання».

Психотерапевтична історія, «Я намалюю», «Два почуття».

Анкетування.

Групова (юнаки окремо, дівчини також окремо)

Записати те, що підлітки вважають за потрібне.

8. Я буду такою \ таким завжди

Емоційне оцінювання й прийняття свого зовнішнього вигляду й тіла, підведення підсумків 1-го етапу.

Вітання психолога.

Вправи: «Уяви собі», «Жінка повинна бути жіночною, а чоловік – мужнім».

Анкетування.

До яких висновків ви прийшли за два місяці занять (подумати й записати в щоденнику).

9. Характер, поведінка, спосіб життя й стать

Підвести учасників до усвідомлення різниці в поведінці й способі життя чоловіків і жінок.

Вітання психолога. Вправи: «Подивиться, я жінка», ділова гра, «Хто кращий».

Анкетування.

Написати у щоденнику ситуацію, коли в мене не вийшло виявити свої риси в повній мірі.

10. Справжній чоловік — характер і поведінка (початок).

Спонування до розвитку рис мужності в юності.

Вітання психолога.

Вправи: «Якості чоловіка», «Я напишу», «Скажи приємне чоловікові», «Два почуття».

Анкетування.

Докладно описати конфліктну ситуацію, з якої вдалося вийти по чоловічому.

11. Справжній чоловік – характер і поведінка (закінчення).

Спонування до розвитку рис мужності в юнаків.

Вітання психолога.

Вправи: «Я напишу», «Два почуття».

Анкетування.

Зробити для себе щось приємне, не приносячи шкоди оточуючим.

12. Справжня жінка – характер і поведінка (початок).

Спонування до розвитку рис жіночності в дівчат.

Вітання психолога.

Вправи: «Якості жінки», «Я напишу», «Скажи приємне жінці», «Два почуття».

Анкетування.

Докладно описати конфліктну ситуацію, з якої вдалося вийти, використовуючи жіночу хитрість.

13. Справжня жінка – характер і поведінка (закінчення).

Спонування до розвитку рис жіночності в дівчат.

Вітання психолога.

Вправи: «Я напишу», «Два почуття».

Анкетування.

Зробити для себе що-небудь приємне, не приносячи шкоди оточуючим.

14. Уміти прийняти

Підвести членів кола до усвідомлення своїх недоліків і спонукати до зміни.

Вітання психолога.

Вправи: «Про мої риси», «Жінка й чоловік з боку», «Два почуття». Анкетування.

Записати в щоденнику, що нового довідався про себе.

15. Порадь собі

Розвиток самоаналізу, гендерного самоусвідомлення

Вітання психолога.

Вправи: «Плутанина», «Відпочинимо», «Будь чоловіком» (для юнаків), «Будь жінкою» (Для дівчат).

Анкетування.

На наступне заняття взяти із собою одяг, характерний для протилежної статі.

16. Ми такі різні.

Дати зрозуміти, що чоловіки й жінки два різні світи.

Вітання психолога.

Вправи: «Усі навпаки», «1 день», «Соломинка», «Два почуття».

Анкетування.

Не дається, з метою усвідомлення хлопцями закінчення другого етапу програми.

17. Правила знайомства

Усвідомлення того, що чоловікам і жінкам при спілкуванні необхідно враховувати особливості один одного. Формування стереотипів

Вітання психолога.

Вправи: Дискусія, «Давай познайомимося», «Розробимо правила знайомства».

Анкетування.

Тільки дівчатам: якщо має бути знайомство, спробувати використовувати вироблені правила.

18 . Стратегія взаємовідносин

Формування стереотипів поведінки при знайомстві.

Вітання психолога.

Вправи: «Ти мені подобаєшся», «Підемо в кіно», «Розробимо правила знайомства».

Анкетування.

Тільки юнакам: якщо має бути знайомство, спробувати використовувати вироблені правила.

19. Наші відмінності (початок)

Усвідомити свої проблеми у міжстатевому спілкуванні й необхідність їх вирішення.

Вітання психолога.

Вправи: «Продовж», «Мої труднощі», «Два почуття».

Анкетування.

Записати в щоденник те, що вважаєте важливим

20. Наші відмінності (закінчення)

Усвідомити свої проблеми в між статевому спілкуванні й необхідність їх вирішення.

Вітання психолога.

Вправи: «Компліменти», «Як у житті», «Плутанина».

Анкетування.

Не дається. Нехай хлопці просто поживуть зі своїми думками тиждень.

21. Розбір конфліктних ситуацій між дівчатами і юнаками.

Навчитися з'ясовувати відносини без докорів і образ

Вітання психолога.

Вправи: «Добрий чарівник», «Ти знаєш, тоді..», «Два почуття».

Анкетування.

Написати в щоденнику, які конфлікти для вас є найбільш важкими.

22. Давайте говорити один одному компліменти

Навчити говорити юнаків і дівчат приємне один одному.

Вітання психолога.

Вправи: «Коли вам говорять компліменти», «Уяви собі».

Малювання під музику, «Два почуття».

Анкетування.

Робити компліменти представникам протилежної статі.

23. Мужність і жіночність.

Закріплення отриманих знань про розвиток мужності і жіночності.

Вітання психолога.

Вправи: «Вітаємося очима», «Правила кола», «Підкажемо один одному», «Два почуття».

Анкетування.

Подумати про те, як відрізнити справжні почуття від захоплення до людини протилежної статі.

24. Мої симпатії.

Усвідомлення підліткам и того, як важлива для довготривалих взаємин. чоловіка й жінки адекватна гендерна ідентичність

Вітання психолога.

Вправи: «Чи закохані ви».

Психолог просить підлітків тиждень дотримуватись поваги один до одного й бути добрішими по відношенню один до одного «Людина, яка мені подобається», «Два почуття».

Анкетування.

25. Сім'я для мене

Усвідомлення підліткам и необхідності створення й збереження сім'ї. Вітання психолога.

Вправи: «У сімейному житті важливо», «Для чого людині сім'я», «Намалой свою майбутню сім'ю», «Два почуття».

Анкетування.

26. Не чоловіча це справа (для юнаків) Не жіноча це справа (для дівчат)

Усвідомлення гендерних ролей у шлюбі

Вітання психолога.

Вправи: «Скажи мімікою», «Роздягнули обов'язки», «Якщо моя дружина не захоче», «Якщо мій друг не захоче».

Анкетування.

27. Я буду Жінкою! (для дівчат) Я буду Чоловіком! (для юнаків).

Підведення підсумків річної роботи, закріплення отриманих навичок.

Вітання психолога.

Вправи: «Я бачу, що тобі ці заняття принесли користь...», «Підведемо підсумки», «Ти стала жіночнішою» (для дівчат), «Ти став мужнішим» (для юнаків).

Анкетування.

Вести щоденники, коли захочеться, адже в них дійсно є багато корисного.

Індивідуальна психолого-педагогічна корекційна програма особистісного розвитку дітей аутистів

I. Моторний розвиток дітей аутистів

З метою моторного розвитку дітей аутистів дітям та їх батькам пропонуються наступні вправи:

1. Гра в м'яч (розвиток крупної моторики).

Гра в м'яч може принести велике задоволення дитині. Почніть з звичайного перекочування м'яча вперед-назад. Це просте завдання розвиває важливі навички зорового стеження за об'єктами, а також формує моторні навички у міру того, як дитина рухається слідом за рухом м'яча [1]. Інші види діяльності включають в себе: удари ногою по м'ячу, ведення м'яча, відбиття м'яча від підлоги, відбиття м'яча руками і ловлю м'яча.

2. Малювання пальцями.

Обладнання: пальчикові фарби, пастель, дрібні крупы, пісок, борошно. Малювання пальцями буде сприяти розвитку координації рук та очей. Психолог насипає борошно у тарілку або не високу коробку, бере вказівний палець дитини і робить ним на борошні лінію. З часом зменшує контроль над пальцем дитини. У ході занять психолог емоційно коментує те що відбувається, наголошує на «авторській» дії дитини.

3. Малювання фігури людини

Обладнання: папір, олівці, фломастери, кольоровий папір. Психолог сідає поруч з дитиною, кладе перед нею та перед собою папір. Каже: «Дивись як ми малюємо голову!» та намалюйте на аркуші паперу коло. Якщо у дитини не виходить психолог допомагає їй. Так само малюйте інші частини. Психолог продовжує емоційно коментувати дії дитини.

4. Вправа «Малювання по контуру».

Ця вправа допоможе розвитку координації рук і очей.

Обладнання: папір, олівці, фломастери. Психологу необхідно приготувати декілька простих малюнків предметів які дитина добре знає. У кожному з малюнків необхідно не домалювати певну важливу частину. Починати вправу краще з того, що психолог вказівним пальцем дитини обводить малюнок по контуру. Коли підійдете до відсутньої деталі психолог каже:

«Тут чогось не вистачає!». Психолог допомагає дитині домалювати відсутню деталь. З часом дитина зможе самостійно домальовувати відсутні частини. Також можна запропонувати їй наступне: на аркуші паперу, крапками зображений контур певного предмету, нехай дитина спробує обвести крапки і впізнати, вони зображували.

II. Соціальний розвиток дітей аутистів.

З метою соціального розвитку дітей аутистів дітям та їх батькам пропонуються наступні вправи:

1. Вправа «Спільне малювання».

Обладнання: Ватман, олівці, фарби, фломастери, пензлики, пастиль. Психолог разом з дитиною зображує різні предмети, ситуації з життя дитини та ін. Малювання супроводжується емоційним коментарем. Спільне малювання дає нові можливості у ознайомленні дитини-аутиста з навколишнім світом, допомагає розвитку комунікацію так як дитина у ході малювання взаємодіє з дорослим. Розпочинати спільне малювання слід з предметів які є значущими для дитини супроводжуючи зображення емоційним коментарем. Потім коли дитина «насититься» стереотипним малюнком почніть вводити нові елементи (можна для початку змінити матеріал малювання, наприклад олівці на фарби). Поступово долучати дитину до роботи (якщо вона відразу не малювала з вами). Психолог може запропонувати їй обирати матеріал малювання, спонукайте робити «замовлення» малюнків. Потім психолог може запропонувати домалювати якусь деталь. Згодом слід почати вводити сюжет. Зображуваний предмет тепер розміщується у середні сюжету. Поступово розширяйте сюжет вводячи нові деталі (даємо дитині нові уявлення про навколишній світ). Далі можна перенести отримані знання в інші ситуації (програти сюжет іграшками)

2. «Дитина-автор».

Ця вправа передбачає роботу дитини з пластиліном та тістом. Розпочинати краще з роботи з соленим тістом, так як дитина спочатку може намагатись брати матеріал у рота. Перш за все треба навчити дитину м'яти та відщипувати від тіста та пластиліну. Психолог готує брусочок тіста та пропонує його потримати, потім пом'яти, відщипнути декілька шматочків.

Психолог повинен дати дитині час познайомитись з новими відчуттями. Психолог може спробувати з дитиною зробити кульку з тіста. Психолог має показати як треба скатувати кульку та розкатувати з неї «ковбаску». Потім навчити дитину надавлювати та розмазувати тісто (пластилін) на дошці або картоні. Показати як правильно користуватися стеками для роботи з пластиліном. Коли дитина освоїть базові навички переходить до самого ліплення. Можна почати ліпити з дитиною ті предмети які вона добре знає, наприклад спробувати зліпити її улюблену кружку. З пластиліну можна робити пластилінові картини. Натискання та розмазування пластиліну буде добре впливати на розвиток дрібної моторики. Теми картин можуть бути різноманітними.

3. Вправа «Одне і те саме по-різному».

Мета: відпрацювати навички самоконтролю у спілкуванні, усвідомленої поведінки; розвивати вміння розрізняти емоційні стани. Хід вправи: кожному учаснику пропонується на власний вибір: привітатися, відмовитися, звинуватити когось. Зробити це потрібно різними способами: агресивно, невпевнено, радісно, стримано. Ведучий та інші діти (якщо вправа проводиться з групою) відмічають, що виходить краще, а що гірше.

4. Вправа «Розвиток зорового контакту».

Для формування спрямованого погляду дитини на обличчя дорослого можна «ловити» її погляд, притуливши власні долоні до її скронь, зробити ними ніби шори (долоні розвернуті внутрішнім боком паралельно одна до одної), щоб дитина не могла дивитися вбік, і нахилитися таким чином, щоб очі дитини зустрічалися з очима дорослого.

5. Вправа «Сімейне читання».

Ця вправа може допомогти налагодити емоційний контакт з дитиною і прищепити їй навички соціальної поведінки.

6. Вправа «Обстеження навколишнього середовища».

Вправа направлена на те, щоб в дитини розвинути вміння обстежувати навколишнє середовище і навчити її орієнтуватися в предметному світі. Психолог здійснює багаторазове повторення, наприклад: «Подивись, це (відповідний жест) – годинник. Годинник каже: цок-цок. Де годинник?»; «Пташка (відповідний вказівний жест психолога). Яка гарна пташка». «Де пташка? Покажи» тощо). Вправа формує у дитини елементарний інтерес

до іграшок та до інших, оточуючих її, предметів. Необхідно вживати назви тих предметів, які дитині добре відомі («Це – лялька. Лялька – твоя. Де твоя лялька? Покажи»).

7. Вправа «Стоніжка».

Мета: розвивати вміння взаємодіяти з однолітками; сприяти згуртуванню дитячого колективу. Хід вправи: діти (5—10 осіб) стають одне за одним, тримаючись за талію того, хто попереду. За командою ведучого стоніжка починає рухатись уперед, потім присідає, стрибає на одній нозі, нахиляється вправо, вліво, проходить між перешкодами тощо. Основне завдання — не розірвати «ланцюжок», зберегти «стоніжку» цілою.

8. Вправа «Мій хороший папуга».

Мета: розвивати почуття емпатії, уміння працювати у групі. Хід вправи: дитина стоїть у колі. Потім дорослий говорить: «До нас у гості прилетів папуга. Він хоче з нами познайомитись і пограти. Як ти думаєш, що ми можемо зробити, щоб йому сподобалось у нас?». Діти пропонують поговорити з ним ласкаво, навчити його гратися тощо. Дорослий обережно передає дитині м'яку іграшку (папугу чи якусь іншу). Дитина, отримавши іграшку, повинна притулити її до себе або погладити, сказати щось приємне, назвати ласкавим ім'ям. Гру краще проводити у повільному темпі.

III. Емоційний розвиток дітей аутистів

З метою емоційного розвитку дітей аутистів дітям та їх батькам пропонуються наступні вправи:

1. Вправа «Гра з мильними бульбашками».

Діти отримують велике задоволення від гри з бульбашками. Стрибаючи на бульбашки або ловлячи їх хлопаючи у долоні. Цими діями вони можуть виражати свої емоції. Можуть кричати від задоволення голосно сміятися тим самим знімаючи певну емоційну напругу. Також видування бульбашок спонукає розвитку м'язів артикуляційного апарату (у дітей яких ми діагностували виникали проблеми у пробі на оральний праксис). Для ігор з бульбашками знадобляться: покупні бульбашки (точніше паличка для видування), іграшковий вітрячок (дитині спершу треба попрактикуватись на ньому, щоб потім вийшло видути велику бульбашку) трубочки різного діаметру. У процесі ігор психолог

продовжує емоційно коментувати те, що відбувається та наголошувати на «авторстві» дій дитини.

2. Вправа «Намалюй свою тривогу» (або страх).

Мета: відреагувати на тривогу (страх) через зображальну діяльність. Хід вправи: спочатку дорослий просить дитину пригадати ситуацію або людину, яка викликає максимальне відчуття тривоги (страху). Можна обговорити, у яких частинах тіла дитина відчуває тривогу (страх). Дорослий просить намалювати свій страх (тривогу). Важливо, щоб дитина як під час виконання малюнка, так і після проговорила свої почуття. Потім дитині пропонується зробити з малюнком усе, що схоче (поговорити з образом тривоги (страху), прокричати йому свої почуття, розірвати, зім'яти малюнок, щось домалювати і змінити в позитивну сторону, якщо змінилися почуття).

3. Вправа «Мішечок із криками»

Мета: засвоювати прийоми позбавлення негативних емоцій. Хід вправи: запропонувати дитині мішечок, у який можна буде кричати, вигукувати слова, коли вона буде відчувати злість, тривогу, страх тощо.

4. Вправа «Подушка»

Мета: відреагувати на агресію через рухи. Хід вправи: двоє дітей тримають подушку за краї, а третя дитина б'є щосили по подушці. Дітям дається установка, що підчас биття рухатись потрібно не лише руками, а й тулубом, але так, щоб не вдарити дітей, які тримають подушку. Потім діти міняються. Для вправи не використовувати подушки, на яких діти сплять.

5. Вправа «Вгадай емоцію»

Мета: розвивати вміння виражати свої емоції та розрізняти емоції й почуття інших людей. Хід вправи: ведучий на вушко дитині говорить емоцію: злість, образу, сум, радість, здивування, розгубленість, страх. Дитина повинна сказати будь-яку фразу (наприклад, «Як гарно навесні») з тією емоцією, яку їй назвали. Не називаючи саму емоцію, проговорити фразу так, щоб усі зрозуміли, яка це емоція. Усі інші діти вгадують. Повторюється 5-6 разів із показом різних емоцій різними дітьми.

6. Вправа «Теплий, як сонце, легкий, як подих вітру».

Мета: зняти м'язове напруження на обличчі: розвивати вміння розслабляти м'язи у стані тривоги, страху. Хід вправи:

дитина із заплющеними очима уявляє теплий чудовий день, над їхніми головами пропливає сіра хмаринка, на яку вони поклали всі свої біди та турботи. Яскраво-блакитне небо, легенький вітерець, м'які промені сонця допомагають розслабити м'язи обличчя, усього тіла.

7. Вправа «Повітряна кулька»

Мета: здійснювати саморегуляцію: знижувати рівень м'язової напруженості.

Хід вправи: діти стають у коло на незначній відстані одне від одного. Дорослий пропонує дітям утворити повітряну кульку: підняти руки вгору, уявити себе повітряною кулькою, наповнити її повітрям – зробити глибокий вдих і затримати дихання. Потім можна випустити з неї повітря – зробити видих, руки повільно опустити вниз, голову схилити до грудей. Кулька здулась – втому скинули. Вправа виконується 2–3 рази

8. Вправа «Піджак на вішалці».

Мета: зняти напруженість у м'язах. *Хід вправи:* діти уявляють, ніби вони піджак, що висить на вішалці: спина рівна, плечі розправлені, м'язи напружені. Потім піджак зняли з вішалки – уявляють, що вони без кісток, рухають тілом, яке ніби вільно висить на хребті. Відчувають, як вільно гойдаються руки, плечі, тазовий пояс, коли вони крутять хребтом. Повторюють вправу 2–3 рази.

IV. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей аутистів

З метою комунікативного розвитку дітей аутистів дітям та їх батькам пропонуються наступні вправи:

1. Вправа. «Спільне малювання», під час виконання вправи діти активно описують словами все, що малюють. Психолог терпляче пояснює дитині послідовність малювання, називає кожну деталь. Якщо дитина не хоче або не може малювати самостійно, дорослі діють її руками. При спільному малюванні батьки можуть самі намалювати, наприклад, автобус, але «забути» домалювати, наприклад, одне колесо. Вони просять дитину домалювати те, що потрібно. Подібна робота позитивно впливає на розвиток сприймання та уяви дитини, вчить її взаємодіяти з дорослими.

2. Сенсорна гра з звуками

Матеріали: невеликі коробочки, різні крупи (гречка, пшоно, манка горох, сочевиця, квасоля різного розміру), Психолог розміщує крупи у різні коробочки (коробочок з однаковою крупою має бути 2). Треба потрясти коробочкою звертаючи увагу дитини на звучання, нехай вона спробує знайти коробочку яка звучить так само.

3. Танці

Обладнання: музичний програвач та пісні, що подобаються дитині. Така цікава та весела моторна активність є дуже важливою для розвитку дитини. Танці під музику можна використовувати для стимулювання та формування навичок моторної імітації, також спільні танці з дорослим допомагають встановити кращий контакт, а спів у караоке сприятиме розвитку мови дитини.

4. Терапевтична гра з ватою.

Матеріали: Вата. Вата є дуже ніжним і приємним на дотик матеріалом. Ігри з нею можуть справляти терапевтичну дію на дитину. Можна з дитиною нарвати вату та пограти у «сніжки», покидати шматочки до гори та подути на них і коментувати «Дивись сніг іде!». У ході ігор з ватою постійно емоційно коментуйте те, що відбувається та коментуйте дії дитини.

5. Вправа «За що мене любить мама»

Мета: підвищувати значущість кожної дитини в очах однолітків. Хід вправи: діти сидять у колі. Кожна дитина по черзі говорить, за що її любить мама. Потім можна попросити когось із дітей, щоб той повторив, за що любить мама кожного з присутніх. У разі необхідності діти підказують. Потім відбувається обговорення з дітьми, чи приємно їм було, коли те що вони сказали, діти запам'ятали. Робиться висновок про те, що потрібно бути уважними до людей, слухати їх.

VI. Пізнавальний рівень розвитку дітей аутистів

З метою пізнавального розвитку дітей аутистів дітям та їх батькам пропонуються наступні вправи:

1. Вправа «Гра в лото»

Психолог розкладає лото і залучає дитину до спільної діяльності. Так може бути досягнута спільна діяльність – перший крок на шляху до спілкування та взаємодії, налагоджений контакт

з дитиною. Також, можна скласти головоломки, пазли, викладати мозаїку, аплікації.

2. Вправа «Пірамідка».

Необхідно дитині показати пірамідку в зібраному вигляді. Потім на його очах зняти і знову надягнути всі кільця на стержень пірамідки. Свої дії психолог супроводжує словами: «Була пірамідка, кільця зняли – не має пірамідки. Зараз знову зберемо пірамідку. Будем кільця на стержень надягати. Ось так!» Потім знову розбирайте і збирайте пірамідку. І тільки потім пропонуйте дитині самій здійснити необхідні дії. Цю роботу можна здійснити, використовуючи природні життєві ситуації. Наприклад, коли дитина просить пити, то, поставивши перед нею тарілку і чашку, запропонуйте: «Дивися, ось чашка, а ось тарілка. Куди Марійці налити водички? В тарілочку? В чашечку? Куди? Покажи».

3. «Я у ролі»

Символічна гра (на розвиток уяви). Символічні ігри часто є проблемою для аутичних дітей. Багатьом з них буде легше працювати над своєю уявою, якщо подібні ігри будуть припускати рухову активність. Наприклад бігати по кімнаті з розставленими руками – «Літаємо як літачок», стрибати – «Стрибаємо як кролик» та ін.

**Тренінгова програма
«Корекція девіантної поведінки в підлітковому віці»**

ЗАНЯТТЯ 1. ПІЗНАЙ СЕБЕ

Мета: Знайомство з учасниками групи, створення позитивної атмосфери. Розвивати комунікативні навички та ефективну взаємодію у колективі.

Матеріали, що використовуються на занятті: стікери, фломастери, м'ячик, ватман, кольорові трикутники, картинки із зображенням емоцій.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Вступне слово психолога (5 хв.)

Сьогодні ми зібралися, щоб краще пізнати себе та інших, поділитися своїми думками, послухати і почути кожного з нас. Ми з вами живемо в чудовій країні, і кожна людина в ній неповторна і унікальна. Але у кожного з нас є свої «плюси» і свої недоліки, свої перемоги і поразки, свої переваги і прорахунки. Для того, щоб пізнати світ, треба почати із себе, відкрити світові себе. Хто з нас не ставив собі запитання: «Хто я?». Хто з нас не хотів би бути щасливим? Як би ви відповіли на ці запитання? Тема нашого заняття так і звучить – «Пізнай себе». Ми будемо навчатися розвивати свої кращі риси характеру, викорінювати свої недоліки, сприймати життя таким, яке воно є, вірити в себе, розуміти інших, любити себе і оточуючих, вміти прощати.

Учені довели, що на всій Землі, де проживає понад 6 млрд осіб, немає жодної пари людей, які б були точною копією одне одного. Кожен із нас – єдиний у своїй неповторності на всій земній кулі. Тож сьогодні дізнаємося, наскільки ми з вами схожі чи відмінні. На столі перед вами лежать стікери та фломастери. Впишіть своє ім'я та прикріпіть стікер до одягу.

Вправа «Знайомство» (10 хв.)

Мета: познайомити учасників заняття, сприяти згуртуванню групи та створенню позитивної атмосфери.

По колу із рук в руки учасники передають м'яч, називаючи власне ім'я і свої позитивні риси характеру.

– Які почуття, емоції виникли у вас під час цієї вправи?

Правила роботи групи (10 хв.)

Мета: показати необхідність вироблення і дотримання певних правил, за якими буде утворюватися взаємодія людей у групі.

Психолог пропонує учасникам назвати правила, які, на їхню думку, потрібні для ефективної роботи на заняттях. Усі пропозиції обговорюються, тільки після того, як уся група приймає правило, психолог записує його фломастером на ватмані.

1. Добровільна участь у виконанні вправи.
2. Говорити тільки про себе, свої почуття.
3. Вміти слухати одне одного.
4. Бути толерантним.
5. Виключення будь-якого тиску на учасників групи.
6. Бути активним.
7. Кожна думка має право на існування.

Вправа «Хто я» (15 хв.)

Мета: отримати початкову інформацію про учасників, довести, що всі люди відмінні.

Кожному учаснику пропонується коротенько розповісти про себе, свої пріоритети, нахили, принципи, хобі, тощо.

– Що нам дало виконання цієї вправи?

Кожна людина відрізняється від іншої і особливостями характеру, і звичками, і мріями, і зовнішнім виглядом, і багато чим іншим.

Вправа «Групове інтерв'ю» (15 хв.)

Мета: розширити інформацію про учасників заняття, вчити учнів взаємодіяти одне з одним.

Кожному з учасників колеги по черзі ставлять запитання (дотримуючись правил групи).

– Кому було важко задавати питання?

– Чи важко було відверто відповідати на запитання?

Вправа «Емоції» (15 хв.)

Мета: навчити учасників розпізнавати емоції один одного за невербальними ознаками, допомогти учасникам відчути себе розкутим, вільним.

За допомогою кольорових трикутників учасники об'єднуються у чотири підгрупи. Кожна підгрупа отримує картки із зображенням різних емоцій. За допомогою міміки потрібно передати емоцію, що зображена на картинці. По черзі, кожна група

показує, решта відгадують емоцію. Емоції: задоволення, радість, захват, агресія, гнів, злість, досада, здивування, провина, горе, страх, образа, смуток, невпевненість, розчарування.

– Які почуття у вас виникли під час виконання цієї вправи?

Вправа «Мені приємно, коли...» (10 хв.)

Мета: створити довірливу обстановку у групі, зняти напруження.

Кожен учасник групи продовжує речення: «Мені приємно, коли,..».

– Що нового ми дізналися після виконання цієї вправи?

Підсумок заняття (10 хв.)

Мета: отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

– Які враження ви отримали від заняття?

Учасники пишуть свої враження на аркушах. Кожен по черзі промовляє вголос своє враження та прикріплює свій аркуш до дошки.

ЗАНЯТТЯ 2. МОЄ САМОСТАВЛЕННЯ

Мета: Встановлення довіри та взаєморозуміння між членами групи. Створити умови для самодослідження, позитивного самосприйняття, формувати адекватну самооцінку.

Матеріали: аркуші паперу, кольорові олівці, поштові листівки, «намистинки» з паперу, список позитивних рис.

Обговорення попереднього заняття (10 хв.)

Учасники пригадують основні моменти першого заняття: знайомство; прийняття правил групи; розповідь учасників про себе; інтерв'ю; передавання емоцій; враження від заняття.

Людина не змінюється в одну мить, але, якщо вона хоче позбутися своїх недоліків, вона мусить бути наполегливою. Любити себе, любити оточуючих, вірити в себе, вірити в людей – це те, що допомагає жити. Виховувати в собі такі якості непросто. Але саме вони допомагають долати труднощі.

Вправа «Комплімент» (10 хв.)

Мета: допомогти учасникам у самопізнанні, навчити їх говорити компліменти.

Учасники стають у коло, беруться за руки. Ми вже говорили, що не буває людей абсолютно хороших або навпаки – винятково поганих. Навіть у найгіршої людини неодмінно є хоча б одна добра

риса. Згадайте найкращі риси своїх однокласників і, звертаючись до кожного на ім'я, скажіть комплімент.

– Кому було важко сказати комплімент?

– Кому було приємно чути гарні слова?

– Як ви гадаєте, чому між людьми виникають непорозуміння?

Вправа «Перший вчинок» (10 хв.)

Мета: розвиток позитивного самосприйняття.

Учасники пригадують і розповідають про гарний вчинок у своєму житті.

– Коли він трапився?

– Чи потрібно робити гарні вчинки?

Вправа «За що мене люблять і за що не поважають» (15 хв.)

Мета: визначення стану самокритичності.

Учасники на аркушах записують в три колонки перелік якостей, за які їх люблять та за які не поважають друзі, батьки, вчителі. Записи зачитуються та обговорюються.

– Які враження у вас виникли під час виконання вправи?

Вправа «Намісто гарних слів» (15 хв.)

Мета: зняття емоційної напруги, вчити довіряти одне одному.

Учасники отримують розрізані навпіл поштові листівки, за якими потрібно знайти собі пару. Кожна пара отримує паперові намістинки. На кожній із них потрібно написати позитивну рису свого партнера. Потім засилити їх на нитку та одягнути намісто товаришеві. Приклад рис: вихованість, інтелігентність, порядність, інтелектуальність, чесність, відповідальність, доброзичливість, кмітливість, доброта, скромність, уважність, щирість, відповідальність, відвертість, стриманість, впевненість, уважність, привітність, терплячість, активність, чуйність, комунікабельність, рішучість, сміливість, справедливість, ніжність, повага до старших, симпатичність, пунктуальність, мужність, оптимізм, веселість, вірність, охайність.

Рефлексія:

– Що ви відчували, коли писали гарні слова?

– Чи складно придумувати компліменти?

– Що приємніше: готувати намісто чи отримувати?

Вправа «Привітання і настрої» (15 хв.)

Мета: сприяти згуртованості групи, поглибленню процесів саморозкриття.

Учасники об'єднуються у кілька груп. Пропонується обіграти ситуації привітання:

1. Привітання людей після конфлікту.
2. Привітання авторитарного вчителя з учнем.
3. Привітання щирих друзів.
4. Привітання байдужих людей.

Рефлексія:

– Що можна сказати про людину, залежно від того, як вона вітається?

– Чи впливають привітання на наш настрій?

– Яке привітання сподобалось найбільше?

Вправа «Побажання на сьогодні» (10 хв.)

Мета: створення доброзичливої атмосфери, вироблення стилю поведінки.

Учасники по черзі висловлюють побажання одне одному.

ЗАНЯТТЯ 3 МОЯ САМООЦІНКА

Мета: розвиток самоаналізу, формування культури саморефлексії.

Матеріали: аркуші паперу, фломастери, олівці, тестові завдання

Обговорення попереднього заняття (5 хв.)

Учасники по черзі висловлюють свої думки з приводу попереднього заняття.

Вправа «Психологічний портрет» (15 хв.)

Мета: з'ясувати уявлення підлітків про людину, яка заслуговує на повагу.

Учасники на аркушах паперу записують психологічний портрет людини, яка заслуговує на повагу з боку оточення. Записи зачитуються та обговорюються.

– Якими якостями з перерахованих володієте ви?

– Яких якостей вам не вистачає?

– Що ви робити для того, щоб вас поважали оточуючи?

Самодіагностика. Тест на самовизначення (25 хв.)

Мета: розвиток реального бачення своїх можливостей, робота над самовдосконаленням.

Слово психолога. Ми починаємо велику і важливу роботу над собою. Але спочатку нам треба зрозуміти, які ми насправді. Для цього пропонується тест, який допоможе вам відповісти на це питання. А далі ми будемо постійно повертатися до результатів цього тесту. Так що будьте уважні й відверті самі з собою, якщо ви хочете насправді змінити себе, стати більш сильними і відповідальними, навчитись розуміти свої почуття та контролювати свою поведінку. Вам пропонується відповісти на питання, згруповані по блоках, у кожному блоці 5 питань. Кожна група позначається буквою. Вам потрібно відповісти на кожне питання «так» або «ні». Не треба довго роздумувати, відповідайте перше, що спадає на думку.

Тест

A1. Чи є у тебе почуття гумору?

A2. Чи довірливий і відвертий ти з друзями?

A3. Чи легко тобі просидіти більш години, не розмовляючи?

A4. Чи охоче ти позичаєш свої речі?

A5. Чи багато в тебе друзів?

B1. Чи вмієш розважати гостей?

B2. Чи властиві тобі точність і пунктуальність?

B3. Чи збираєш ти гроші?

B4. Чи імponує тобі строгий стиль одягу?

B5. Чи вважаєш ти, що правила внутрішнього розпорядку необхідні?

V1. Чи виявляєш ти свою антипатію до кого-небудь публічно?

V2. Чи ти зарозумілий?

V3. Чи притаманна тобі риса не-сприйняття?

V4. Чи стараєшся бути в центрі уваги компанії?

V5. Чи наслідують тебе?

Г1. Чи вживаєш ти лайливі слова, говорячи з людьми, яких це шокує?

Г2. Чи любиш ти перед екзаменом похвалитись, що прекрасно все знаєш?

Г3. Чи маєш ти звичку робити зауваження, читати нотації тощо?

Г4. Чи буває у тебе бажання вразити друзів оригінальністю?

Г5. Чи отримуєш ти задоволення, висміюючи думку і інших?

Д1. Чи надаєш ти перевагу професії актора, телевізійного диктора професіям інженера, лаборанта, бібліографа?

Д2. Чи почувашся ти невимушено в компанії малознайомих людей?

Д3. Чи надаєш ти перевагу ввечері заняттю спортом замість того, щоб посидіти спокійно вдома і почитати книжку?

Д4. Чи здатний ти зберігати секрети?

Д5. Чи любиш ти святкову атмосферу?

Е1. Чи строго ти дотримуєшся у листах правил пунктуації?

Е2. Чи готуєшся ти раніше до відпочинку у неділю?

Е3. Чи можеш ти достовірно скласти звіт про свої витрати, коли щось купляєш?

Е4. Чи дотримуєшся ти порядку в усьому?

Е5. Чи береш ти близько до серця якусь інформацію?

Обробка

Підрахуйте кількість відповідей «так» у кожній частині тесту, позначеній буквою. У тих частинах, де більшість відповідей «так», ставте індекс: А, Б, В, Г, Д, Е. Потім там, де більшість відповідей «ні», поставте «0». Повинні отримати один із варіантів відповіді з кожної групи індексів:

1)А, Б, В; 2)Г,Д,Е.

Наприклад, 1) АОВ; 2) ОДО.

Інтерпретація відповідей

1. З трьох перших груп (А, Б, В), чи «Яким тебе сприймають оточуючі люди».

АОО. Тебе часто вважають надійною людиною, хоча насправді ти трішечки легковажний. Ти веселий та балакучий, робиш інколи менше, ніж обіцяєш. Друзям неважко повести тебе за собою, і тому вони іноді думають, що ти піддаєшся впливу інших. Проте у серйозних речах ти можеш настояти на своєму.

АОВ. Ти справляєш враження людини не дуже сором'язливої, іноді навіть неввічливої. Прагнучи до оригінальності, суперечиш іншим, а іноді й собі, заперечуючи сьогодні те, що стверджував учора. Ти здаєшся людиною

безтурботною, неохайною, необов'язковою. Але варто захотіти - станеш спритним і енергійним. Тобі не вистачає врівноваженості.

АБО. Ти дуже подобаєшся оточенню. Ти товариський, серйозний, поважаєш думку інших, ніколи не залишиш друзів у тяжку хвилину. Але дружбу твою заслужити нелегко.

АБВ. Ти любиш командувати оточуючими тебе людьми, але незручність від цього відчувають тільки найближчі люди. З усіма останніми ти стримуєшся. Говорячи свою думку, не думаєш про те, як твої слова можуть вплинути на людей. Оточуючі люди іноді уникають тебе, боячись, що ти їх образиш.

ООО. Ти стриманий, замкнутий. Ніхто не знає, про що ти думаєш. Зрозуміти тебе важко.

ООВ. Імовірно, що про тебе говорять: «Який нестерпний характер». Ти дратуєш співрозмовників, не даєш їм висловитися, нав'язуєш свою думку і ніколи не поступаєшся.

ОБО. Такі учні, як ти, - зразкові учні, ввічливі, акуратні, дисципліновані, завжди з гарними оцінками. Вчителі поважають їх і довіряють їм. Що стосується товаришів, то одні вважають таких «задаваками», інші пропонують їм свою дружбу.

ОБВ. Можливо, дехто вважає тебе людиною, яка постійно думає, що її ображають. Ти сваришся через дрібниці. Іноді буваєш у гарному настрої, але це буває рідко. Взагалі, ти справляєш враження вразливої й поміркованої людини.

2. Із трьох останніх груп (Г,Д,Е), чи «Який ти насправді?».

ООО. Тебе приваблює все нове, у тебе палка уява, одноманітність тебе обтяжує. Але мало хто достеменно знає, який ти є насправді. Тебе вважають спокійною людиною, тихою, задоволеною своєю долею, тоді як насправді ти прагнеш до життя, сповненого яскравих подій.

ООЕ. Більш за все, ти сором'язлива людина. Це видно, коли тобі доводиться мати справу з незнайомими людьми. Собою буваєш тільки у колі сім'ї або близьких друзів. У присутності сторонніх людей почуваєшся скуто, але стараєшся не показувати це. Ти добросовісний, старанний. У тебе є багато гарних задумів, ідей, проектів, але через свою скромність ти часто залишаєшся в тіні.

ОДО. Ти дуже товариський, любиш зустрічатися з людьми, збирати їх навколо себе. Навіть думати не можеш про те, щоб

залишитися одному, вважаючи, що тоді «все пропало». Тобі навіть важко бути одному в кімнаті, щоб виконати якусь важливу справу. Дуже сильний дух протиріччя: постійно хочеш зробити щось не так, як інші. Іноді піддаєшся такому запалу, але в більшості випадків стримуєшся.

ОДЕ. Ти стриманий, але не боязкий, веселий, але в міру, товариський, ввічливий з усіма. Звик, що тебе часто хвалять. Хотів би, щоб тебе любили без усяких на те зусиль із твого боку. Без друзів тобі не по собі. Тобі приємно робити добро людям. Але тобі можна зробити докір в деякій схильності «літати в небесах».

ГОО. Ти схильний висловлюватися і несамовито захищати парадоксальні точки зору. Тому в тебе чимало ворогів, навіть друзі тебе не завжди розуміють. Але тебе мало це хвилює.

ГОЕ. Тобі доведеться вислухати не дуже приємні слова. Як це тобі вдалося підібрати таке сполучення букв? Характер досить важкий, надто непоступливий. Недостатньо розвинене почуття гумору, не розумієш жартів. Часто критикуєш чужі дії та примушуєш інших чинити так, як ти хочеш. А якщо тобі не підкоряються, починаєш злитися. Тому в тебе мало друзів.

ГДО. Ти оригінальна людина і любиш дивувати друзів. Якщо хто-небудь дасть тобі пораду, робиш усе навпаки тільки заради того, щоб подивитися, що з цього вийде. Тебе це тішить, а інших дратує. Тільки найближчі друзі знають, що ти не такий самовпевнений, як здається.

ГДЕ. Ти енергійний. Скрізь почувашся на своєму місці. Завжди володієш собою, товариський, але, схоже, любиш бути з друзями тільки за умови, що ти відіграєш у компанії головну роль. Любиш бути арбітром у суперечках та організовувати ігри. Оточуючі тебе люди визнають твій авторитет, оскільки у твоїх судженнях завжди є значна доля здорового глузду. Але, як не дивно, твоє прагнення завжди повчати втомлює оточуючих тебе людей.

Вправа «Сприйняття себе» (20 хв.)

Мета: розвиток самоаналізу

Учасникам пропонується попрацювати з деякими недоліками й звичками, тими, які допоміг виявити тест і тими, про які вони знали ще до початку занять.

Учні отримують аркуш паперу розділений на дві половинки. Зліва, в колонку «Мої недоліки», відверто запишіть усе те, що ви вважаєте своїми недоліками саме сьогодні, зараз, на цьому занятті. Не жалійте себе, заповнюючи ліву частину таблиці, недоліки є у всіх, і у цьому немає нічого страшного.

Мої позитивні та негативні якості

Мої недоліки	Мої позитивні якості
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Після цього, проти кожного недоліку, про який ви згадали і який внесли в список, напишіть одну зі своїх позитивних якостей, тобто ту, що можна протиставити недоліку, що є у вас зараз і яку помічають оточуючі люди. Запишіть їх у колонці «Мої позитивні якості».

Зараз ви об'єднаєтесь у групи по 3-4 особи і обговоримо записане. Буде краще, якщо ви сядете в групу з тими людьми, яких ви менше знаєте, з якими ще не спілкувалися на цьому занятті. Під час обговорення будьте відверті у своїх висловлюваннях і уважні до того, що вам говорить ваш партнер. Пам'ятайте, будь ласка, про наші правила. Ви можете задавати один одному питання, але в жодному разі не «критикувати» людину, яка перед вами виступила. Просто подякуйте їй за щирість і довіру до вас. На обговорення всередині групи вам дається 10 хвилин.

Рухлива гра «Бджілки» (10 хв.)

Мета: зняти емоційну напругу.

Психолог пропонує учасникам зібратися тісною групкою. По команді учасники заплющують очі і починають рухатися в будь-який бік найхаотичнішим способом, намагаючись при цьому ні на кого не наступити. При цьому потрібно дзиччати, як бджоли, які збирають мед. Через деякий час по команді (наприклад, хлопок у долоні) учні повинні замовкнути й завмерти на тому місці й у тій

позі, в якій їх застав сигнал. Не розплющуючи очей і ні до кого не торкаючись руками, спробуйте вишикуватися в коло. Це повинно відбуватися в повній тиші, інакше не вдасться відчутти ні людей, які стоять поруч, ні тієї фігури, якою є коло. Ваше «коло» може бути з гострими кутами. Коли всі учасники гри займуть свої місця і зупиняться, психолог плече в долоні тричі, учні відкривають очі і дивляться, яку фігуру їм вдалося створити.

Рефлексія:

– Навіщо ми грали в цю гру?

– Який експеримент над собою ми проводили?

– Які нові знання про себе й інших дає ця гра?

Мозковий штурм «Що мені заважає?» (10 хв.)

Мета: формування вміння оцінювати власні проблеми.

Учасники по черзі продовжують речення «Мені заважає....»

Обговорення вправи.

Вправа «Зігрій посмішкою» (5 хв.)

Мета: створення атмосфери довіри.

ЗАНЯТТЯ 4. АГРЕСІЯ У НАШОМУ ЖИТТІ

Мета: аналіз причин агресивності в нашому житті, спонування до роздумів над доцільністю агресивної поведінки.

Матеріали: аркуші паперу, кольоровий картон, скотч, фломастери, релаксаційна музика.

Обговорення попереднього заняття (5 хв.)

Учасники по черзі висловлюють свою думку стосовно попереднього заняття.

Діагностика агресивності (тест Басса-Дарки) (15 хв.)

Мета: виявлення стану агресивності у підлітків.

Учасникам пропонується відповісти на запитання тесту, після чого обговорюються результати тестування.

– Які почуття виникали під час виконання цієї роботи?

Вправа «Спілкування з агресивним співрозмовником» (10 хв.)

Мета: аналіз агресивної поведінки, спонування учнів до уникнення негативізму у спілкуванні з людьми.

Учасники об'єднуються у пари, кожен по черзі виконує роль агресивного та ввічливого співрозмовника.

Рефлексія:

- Поділіться враженням, чи легко було виконувати вправу?
- Як ви реагували на агресію з боку партнера?
- Чи приємно було спілкуватися з агресивною людиною?

Вправа «Я не терплю...» (5 хв.)

Мета: аналіз власних претензій до себе та інших, тренування вмінь учнів передачі своїх думок, почуттів, емоцій, розвиток навичок групової взаємодії.

Учасники по черзі продовжують речення «Я не терплю...».

Рефлексія.

Релаксаційна вправа «Водоспад» (10 хв.)

Мета: сформувати здатність до саморелаксації.

Сядьте зручніше і закрийте очі. Два-три рази глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви стоїте біля водоспаду. Але це не зовсім звичайний водоспад. Замість води в ньому падає вниз м'яке біле світло. Тепер уявіть себе під цим водоспадом і відчуйте, як це прекрасне біле світло струменіє по вашій голові... Ви почувате, як розслабляється ваше чоло, м'язи шиї. Біле світло тече по ваших плечах, потилиці і допомагає їм стати м'якими і розслабленими. Біле світло стікає з вашої спини, і ви відчуваєте, як в спині зникає напруга, і вона теж стає м'якою і розслабленою. А світло тече по ваших грудях, по животі. Ви відчуваєте, як вони розслаблюються і ви самі собою, без усякого зусилля, можете глибше вдихати і видихати. Це дозволяє вам відчувати себе дуже розслаблено і приємно.

Нехай світло тече також по ваших руках, по долонях, по пальцях. Ви відчуваєте, як руки і долоні стають м'якше. Світло тече по ногах. Спускається до ваших ступенів. Ви відчуваєте, що і вони розслаблюються і стають м'якими. Цей дивний водоспад з білим світлом обтікає все ваше тіло. Ви відчуваєте себе зовсім спокійно і безтурботно, і з кожним вдихом і видихом ви все глибше розслаблюєтеся і наповняєтеся свіжими силами...(30 секунд). Тепер подякуйте цьому водоспадові світла за те, що він вас так чудово розслабив... трохи потягніться, випряміться і відкрийте очі.

Вправа «Емоції та ситуації» (10 хв.)

Мета: надати можливість спільно переживати певну ситуацію.

Учасники хаотично рухаються по кімнаті. Психолог називає чиесь ім'я та запропонує продовжити ситуацію (наприклад, ми йдемо у гущавину лісу.....). Далі через кожні 20-30с психолог називає ім'я наступного учасника.

Обговорення вправи:

– Які емоції ви переживали при виконанні вправи?

Вправа «Картонний замок» (25 хв.)

Мета: розвиток уміння співробітництва, спілкування невербальними засобами.

Учасники об'єднуються у дві групи. Кожна група повинна побудувати свій замок з 20 аркушів картону і скотчу. Важливий момент вправи – не можна спілкуватись одне з одним. На роботу дається 20 хвилин, після чого групи демонструють свої замки.

Рефлексія:

– Як працювала ваша група?

– Чи вистачило матеріалу для замку?

– Хто в групі був ведучим?

– Який настрій панував у групі?

– Як ви розуміли одне одного?

– Чи важко було обходитись без слів?

Вправа «Аукціон» (5 хв.)

Мета: знайомство з одним із методів зняття емоційної напруги.

Учасникам пропонується написати або намалювати на аркуші паперу свої негативні емоції, потім порвати на дрібні клаптики.

Вправа «Побажання на наступний день» (5 хв.)

Мета: підтримати позитивну атмосферу у групі.

ЗАНЯТТЯ 5.

ПОРУШЕННЯ ПОВЕДІНКИ І РИЗИК ПОКАРАННЯ

Мета: оцінка негативізму у поведінці людини, розвиток вміння приймати справедливі зауваження.

Матеріали: аркуші паперу, кольорові олівці, фломастери.

Обговорення попереднього заняття (5 хв.)

Учасники по черзі висловлюють свою думку, свої бачення стосовно попереднього заняття.

Мозковий штурм «Що таке жорстокість? Чому вона виникає?» (5 хв.)

Мета: аналіз причин прояву жорстокості в людській спільноті.

Учасники по черзі дають свої визначення жорстокості та причини її виникнення.

Рефлексія. Визначаються спільні та відмінні позиції.

Вправа «Мій світ» (15 хв.)

Мета: аналіз власного оточення.

Учасникам пропонується на аркушах паперу намалювати себе, своїх близьких, друзів, ворогів, своє теперішнє. Після цього власники малюнків розповідають про своє оточення та оцінюють його.

Рефлексія:

– Що б ви хотіли змінити у своєму світі?

Вправа-дискусія «За що карають і як?» (10 хв.)

Мета: аналіз покарань, їхньої доцільності чи шкідливості.

Учасникам пропонується висловити своє ставлення до покарання.

Вправа «Найстрашнішим покаранням для мене було...» (15 хв.)

Мета: формування навичок спілкування в атмосфері довіри та захищеності.

Учасникам пропонується обговорити конкретні ситуації з їхнього життя. Починати свою розповідь потрібно з речення «Найстрашнішим покаранням для мене було ...».

Обговорення ситуацій.

Вправа «Шикуйся за зростом» (10 хв.)

Мета: зняти емоційну напругу, дати змогу емоційно відпочити.

Учасники стоять по колу, заплющують очі. Не розплющуючи очей потрібно вишукатися за зростом. Можна робити кілька спроб.

Вправа «Я обожду...» (10 хв.)

Мета: виявлення позитивної сторони життя підлітків.

Учасникам пропонується назвати, що вони обождують в своєму житті.

Обговорення у групі.

Вправа «Вміння вибачати» (15 хв.)

Мета: формування вмінь і навичок ефективної взаємодії, виховання поваги до себе та оточуючих.

Дискусійне обговорення у групі:

– Чи все можна вибачати і кому?

Вправа «Скажи комплімент» (5 хв.)

Мета: виявити, чи змінилося ставлення учасників один до одного після попередніх занять.

ЗАНЯТТЯ 6. ЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ

Мета: створення умов для звернення підлітків до власної ціннісно-смыслової сфери.

Матеріали: аркуші паперу, олівці, схеми, бланки.

Обговорення попереднього заняття (5 хв.)

Учасники по черзі висловлюють свої думки з приводу попереднього заняття.

Інформаційне повідомлення «Життєві цінності» (15 хв.)

Мета: ознайомити учнів з поняттям життєві цінності, духовність; виховувати вміння керувати собою.

Людина дуже складний, багато в чому ще невідомий нам світ. Внутрішній або духовний світ людини – це безмір найрізноманітніших відчуттів і почуттів, емоцій й настроїв, задумів та ідей, понять і образів, фантазій і ідеалів, цінностей і теорій. Тому пізнання внутрішнього світу людини не менш необхідне й важливе ніж пізнання оточуючої дійсності. У формуванні духовних цінностей важливу роль відіграє не тільки соціальне середовище, а й сім'я, причому саме вона має чи не найбільший вплив, особливо в дитинстві. Від сім'ї залежить чи буде людина здоровою, як можуть розкритися її задатки, здібності, який у неї характер, як вона ставитиметься до інших людей, чи зможе бути людина щасливою. Доля людини багато в чому залежить від характеру. Не слід забувати й про самовиховання – це найвища і найскладніша форма виховання. Людина може розвиватися все життя. Однак найбільш інтенсивно становлення людини відбувається саме в її юності та дитинстві. Життя не можна прожити двічі, як людина зуміє розпорядитися цим даром залежить від неї самої.

Схема «Сходінки духовного розвитку»

Сенс життя – Потреби суспільства та наше власне покликання. Емоції – внутрішнє реагування на предмети, які сприяють чи заважають задоволенню людських потреб. Три вічні сестри – Віра, Надія, Любов – допомагають піднятися до стану внутрішньої чистоти, встановити з зовнішнім світом взаємини повні згоди, гармонії. Перенесення свого внутрішнього світу, спокою в зовнішній світ переходить у смирення. Лише, досягнувши цього стану, людина може допомагати іншим сіяти справжню благодать. При цьому слава постає вінцем довершеності. Приклад теорії А.Маслоу (потреби фізіологічні – потреби у безпеці – потреба в прихильності – потреба в повазі – потреба самоактуалізації)

Вправа «Життєві цінності» (20 хв.)

Мета: надати учасникам змогу отримати реальний досвід відчуття вагомості своїх переконань і життєвих цінностей.

Кожному учаснику дають аркуш з переліком цінностей. З цього переліку слід: а) вибрати 10, які є особистими цінностями; б) з вибраних 10-ти виділити 5 найважливіших; в) 5 цінностей, які вибрані як головні – проранжувати за ступенем важливості.

Цінності

свобода	наполегливість
відвертість	скромність
здатність розуміти інших	самоповага
довіра	терпимість
сила	вірність
любов	ніжність
щирість	здоровий глузд
життєрадісність	зосередженість
надія	акуратність
уява	винахідливість
честь	достоїнство
принциповість	самодисципліна
незалежність	рішучість
прагнення до знань	логічність
практичність	здатність оцінювати
здатність мислити	інформованість
розум	досконалість

вміння спілкуватися	совість
гнучкість	прискіпливість
старанність	грунтовність
уважність	дипломатичність
допитливість	стриманість
неординарність	дружба
чесність	стабільність
здоров'я	користь
гармонія в сім'ї	ретельність
воля	ризик
пильність	краса
віра	доброта
багатство	гуманізм
релігія	визнання
добробут	відповідальність
досягнення мети	освіта
комфорт	терплячість

Учасники по черзі презентують власні цінності. Після презентації проводять обговорення.

Висновок: у кожної людини є своя особиста позиція, яка ґрунтується на переконаннях і поглядах. Лише переживши вагомість власних цінностей, можна справді робити вибір, приймати своє рішення.

Гра «Рахунок до десяти» (10 хв.)

Мета: емоційне розвантаження підлітків, створення доброзичливої атмосфери.

Всі стають у коло, не торкаючись один одного плечима й ліктями. По сигналу «почали» треба закрити очі, опустити свої носи вниз і порахувати до десяти. Хитрість полягає в тому, що рахувати ви будете по черзі. Хтось скаже «один», другий – «два», третій – «три» і т. ін. Проте в грі є одне правило: слово повинна сказати тільки одна людина. Якщо два голоси одночасно скажуть, наприклад, «чотири», рахунок починається спочатку. Все зрозуміло? Почнемо.

У вас є десять спроб. Якщо за десять спроб ви доведете рахунок до десяти, вважайте себе чарівниками, а свою групу – незвичайно згуртованою. Після кожної невдалої спроби ви можете

розплющити очі, подивитися один на одного, але без розмов. Спробуйте зрозуміти один одного без слів –порозумітися поглядами, жестами.

Обговорення вправи.

Ви виявили важливу психологічну закономірність. Коли щось не виходить, люди починають дратуватися, злитися, стають агресивними, недобррозичливими в ставленні один до одного. Треба навчитися стримуватися, не виражати гнів. Спробуємо ще раз...

Притча «Острів цінностей» (10 хв.)

Мета: вчити учнів аналізувати проблеми.

Колись дуже давно на землі був острів, на якому жили всі духовні цінності. Але одного дня вони помітили, як острів почав іти під воду. Усі цінності сіли на свої кораблі і попливли геть. На острові залишилася лише Любов. Вона чекала до останнього, але коли чекати вже стало нічого, Любов також захотіла покинути цей острів. Тоді вона покликала Багатство і попросилася до нього на корабель, але Багатство відповідало:

– На моєму кораблі багато коштовностей і золота, для тебе тут немає місця!

Коли пропливав корабель Смутку, вона просилася до нього, але той їй відповів:

– Вибач, Любове, я настільки сумний, що мені потрібно завжди залишатися наодинці...

Тоді Любов побачила корабель Гордості і звернулася за допомогою до неї, але та сказала, що Любов порушить гармонію на її кораблі.

Поруч пропливала Радість, проте вона була така зайнята веселощами, що навіть не почула закликів Любові. Тоді Любов зовсім зневірилася. Раптом вона почула голос, десь позаду:

– Підемо, Любове, я візьму тебе з собою.

Любове обернулася і побачила дідуся. Він довів її до суші, і коли старий поплив далі, Любов раптом згадала, що забула запитати його ім'я, тоді вона звернулася до Пізнання:

– Скажи, Пізнання, хто врятував мене? Хто цей старий?

Пізнання подивилося на Любов:

– Це був Час.

– Час? – перепитала Любов. – Але чому він врятував мене?

Пізнання ще раз поглянуло на Любов, потім удалину, куди поплив старий:

– Тому що тільки Час знає, яка важлива в житті Любов...

Рефлексія за бажанням учасників висловитися з приводу почутого.

Вправа-руханка «Іван-покиван» (5 хв.)

Мета: сприяти покращенню довіри між учасниками.

Учасники стають у коло якомога тісніше. Один виходить у центр кола. Він намагається максимально розслабитись, а інші обережно розхитують його, підтримуючи і не даючи впасти. В центрі кола можуть побувати всі охочі.

Вправа «Валіза в дорогу» (10 хв.)

Мета: формування вмінь аналізувати свою поведінку, вироблення навичок соціальної адаптації.

Учасники об'єднуються у дві групи. Одна група складає першу валізу, інша – другу. У першу валізу учасники можуть покласти риси характеру, здібності, вміння, що допоможуть їм надалі у складних життєвих ситуаціях. У другу валізу кладеться все, що зможе завадити в складних ситуаціях. При цьому думка кожного із учасників обговорюється, після чого записується на аркуші паперу. Коли валізи готові, учасники зачитують написане.

Вправа «Подари посмішку другу» (5 хв.)

Мета: сприяти доброзичливій атмосфері у групі, позитивному настрою учасників.

Учасники приємно посміхаються одне одному та прощаються до наступної зустрічі.

ЗАНЯТТЯ 7. МІЙ ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ

Мета: формувати розуміння того, що людина сама творить своє буття, усвідомлення власної позиції «бути щасливим».

Матеріали: аркуші паперу, кольорові олівці, бланки із зображення трьох дерев.

Мозковий штурм «Що таке життєвий шлях?» (5 хв.)

Мета: розкриття суті понять «життя», «життєвий шлях» та їхніх складових.

Учасники по черзі висловлюють свої думки щодо понять «життя» та «життєвий шлях».

Вправа «Коло асоціацій» (10 хв.)

Мета: формувати соціальні навички та вміння учнів.

Учасникам пропонується на аркуші паперу намалювати сонечко, на його промінчиках написати асоціації, які виникають зі словом «життя».

Після виконання завдання учасники презентують свої відповіді, відбувається обговорення.

– Пригадайте важливу подію у вашому житті.

– Які емоції ви переживаєте?

Інформаційне повідомлення (5 хв.)

Мета: розширити знання учнів щодо поняття «життєвий шлях».

В кожного з нас є в житті такі події, які залишилися в наших спогадах. Саме події роблять життя динамічним та насиченим і дозволяють нам розвиватися (а інколи, на жаль, деградувати). Якщо немає подій, то немає і змін. Виходить, для розширення нашого потенціалу треба, щоб відбувалися події. Саме низку подій і можна назвати нашим життєвим шляхом. Життєвий шлях – це не лише траєкторія життя окремої людини. Він окреслює і творчий внесок кожного з нас в історію своєї сім'ї, суспільства.

Ваш вік – особливий час, коли майже кожному здається, що він зможе зробити щось таке, що назавжди залишить пам'ять про нього. Це етап сподівань, грандіозних планів. Дуже важливо зрозуміти, куди саме ви збираєтеся йти.

Обговорення:

– Як ви розумієте вислів Сенека «Якщо людина не знає, до якого порту вона пливе, жоден вітер не буде їй попутним»?

Вправа «Яка я людина?» (15 хв.)

Мета: розвивати вміння учнів робити самоаналіз.

Людина часто задає питання, але в основному іншим. Ці питання про будь-що, тільки не про себе. Для того, щоб краще розібратися в собі, візьміть аркуш паперу і дайте відповідь на питання, які пропонуються:

1. Мій життєвий шлях: які основні успіхи й невдачі?

2. Вплив сім'ї: як на мене впливають мої батьки, брати й сестри, близькі люди?

Ваші відповіді повинні бути відвертими, оскільки, крім вас, їх ніхто не побачить.

Обговорення тільки за бажанням учнів.

Вправа «Ти – молодець» (10 хв.)

Мета: підвищити самооцінку, отримати підтримку групи.

Усі стоять у колі. Один виходить у центр, називає своє ім'я і те, що він любить чи вміє робити. У відповідь усі промовляють: «Ти – молодець!» і піднімають вгору великий палець.

Мозковий штурм «Дерево життя» (10 хв.)

Мета: активне усвідомлення учасниками широкого кола своїх можливостей; усвідомлення взаємозв'язку в житті можливостей і здібностей.

Кожен учасник індивідуально на аркушах записує найважливіші речі, що на їх погляд, існують у нашому житті, на які варто витратити свій час, сили, здібності. Після проголошення власних напрацювань ці аркуші наклеюють на крону намальованого дерева. Така пишна крона можлива лише тоді, коли є не менш сильна і могутня коренева система, яка символізує наші внутрішні ресурси. У вигляді мозкового штурму на коренях записуються всі запропоновані учасниками ресурси і резерви, які потрібні для реалізації наших інтересів і бажань (певні особливості характеру та здібності). Важливо простежувати зв'язок між «корінням» і «короною» дерева життя, тому що одного без другого бути не може. Роль самої особистості у побудові власного «Дерева життя» надзвичайно велика, наші можливості багато в чому залежать від наших виборів і нашої поведінки.

Вправа «Дерево мого життя» (15 хв.)

Мета: надати змогу учасникам створити образ свого майбутнього.

Кожен учасник отримує бланк з роздрукованими «Деревами життя». Усім пропонується «виростити» власне дерево свого майбутнього. Для цього треба на зразок дерева, створеного групою, заповнити крони і коріння дерев таким чином, щоб *найменше дерево* було деревом власних інтересів і здібностей через рік. *Середнє дерево* – життя через 5 років, *найбільше дерево* – життя через 10 років. По закінченні роботи учасники за бажанням можуть поділитися своїм баченням свого майбутнього.

Бачення свого майбутнього – складна, але надзвичайно корисна справа. Користь полягає в тому, щоб заповнити «порожнину часу» так, як сама людина вважає за потрібне, а не так,

як «прийдеться» і як «вийде». Мати позитивні перспективи – означає бути господарем свого життя.

Притча «Легенда про метелика» (10 хв.)

Мета: навчати учнів аналізувати проблеми.

Якось у коконі з'явилась невеличка щілина. Чоловік, який проходив повз лялечку, зупинився і почав дивитися, як крізь цю щілину намагається вилізти метелик. Минуло чимало часу, метелик уже немов облишив усі свої спроби, а щілинка все ще була такою малою! Здавалося, метелик зробив усе, і сил уже не залишилося. Тоді чоловік вирішив допомогти метелику: ножем розрізав кокон.

Метелик виповз. Але його тільце було надто слабким і немічним, крильця – недорозвинутими і ледь рухалися. Чоловік спостерігав, думаючи, що крила ось-ось розправляться, зміцніють, і метелик полетить. Але марно! Решту життя метелик волік по землі своє слабке тільце, нерозкриті крила. Він так і не зміг злетіти. А все тому, що чоловік, прагнучи допомогти, не розумів того, що зусилля необхідне метелику, аби рідина з тіла перейшла у крила і той зміг полетіти. Життя змушувало метелика так важко покидати свою стару оболонку, аби він міг далі рости і розвиватися. Інколи саме зусилля необхідне нам у житті. Якби ми могли жити, не стикаючись із труднощами, то були б «каліками». Ми не стали б такими сильними, як зараз. Ми ніколи не змогли б літати.

Рефлексія:

– Як цю притчу можна пов'язати з нашим життям?

Закінчення заняття (5 хв.)

Стати в коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно подивитися один на одного і попрощатися.

ЗАНЯТТЯ 8. МОЇ НАДБАННЯ

Мета: формування навичок самооцінки та уміння бачити як вади, так і переваги людини; аргументовано доводити свою думку, прагнути побачити істину та досягти порозуміння; усвідомлення свого вчинкового потенціалу і вироблення внутрішньої готовності до вчинку.

Матеріали: аркуші паперу, фломастери, бланки з реченнями.

Обговорення попереднього заняття (5 хв.)

Учасники діляться враженнями від минулого заняття. За бажанням повідомляється неказане на попереднім занятті або осмислене після нього.

Мозковий штурм «Закінчи речення» (15 хв.)

Мета: розвиток вміння самопрезентації та спілкування.

Учасникам пропонується закінчити речення:

Мій улюблений рід занять

Мій улюблений колір ...

Моя улюблена тварина ...

Мій друг ...

Мій улюблений звук ...

Мій улюблений запах ...

Моя улюблена гра ...

Мій улюблений одяг ...

Моя улюблена музика ...

Що я найбільше люблю робити ...

Моє улюблене місце відпочинку ...

Мої улюблені герої ...

Я відчуваю у собі здібності до ...

Людина, яку я найбільше поважаю ...

Найкраще я вмію ...

Я знаю, що зможу ...

Я впевнений у собі, тому що

Після виконання вправи учасники можуть ознайомитися з відповідями інших.

Вправа «Гасмниця зерна» (10 хв.)

Мета: осмислення та аналіз проблеми.

Кожне зерно жертвує собою задля дерева, яке виростає з нього. На перший погляд здається, що зерно перестало існувати, зникло, але те, що посіяне і принесене в жертву, втілюється в дереві, в його гіллі, квітах і плодах. Якби це зерно не було спочатку принесене в жертву дереву, то не було б ні гілля, ні квітів, ні плодів. (Н. Пезешкіан «Торгаш і папуга. Східні історії і психотерапія»).

Рефлексія:

– Про що йдеться в притчі?

– Що символізує ця метафора?

– Зерно...Що це? Назвіть можливі тлумачення.

Вправа «Груповий малюнок» (25 хв.)

Мета: групове осмислення притчі.

Учасники об'єднуються у дві групи і отримують завдання зобразити на аркуші паперу притчу, намалювати її, передавши зміст та події, що в ній відбуваються. Після закінчення роботи учасники презентують та обговорюють малюнки.

Рефлексія:

- Чи легко було намалювати дії притчі, передати її смисл?
- Які почуття виникали під час виконання вправи?
- Чи схожі різні зернинки між собою?
- Чому з них виростають різні дерева?
- Які можуть бути труднощі на шляху в зерня?

Гра-розминка «Ми йдемо полювати на лева» (5 хв.)

Мета: створити позитивну атмосферу, зняти втому.

Вправа «Дорога мого зерня» (15 хв.)

Мета: спроектувати на малюнок свій усвідомлений життєвий шлях, свої проблемні ситуації та перешкоди для особистісного зростання.

Учасникам пропонується індивідуально виконати проєктивний малюнок, зазначивши на ньому свої труднощі та перешкоди, дії та вчинки з їх подолання. Малюнки прикріплюють на видному місці.

Рефлексія:

- Що було найскладніше у виконанні вправи?

Вправа «Побажання на наступний день» (10 хв.)

Мета: створення доброзичливої атмосфери, вироблення стилю поведінки.

Учасники по черзі висловлюють побажання одне одному.

ЗАНЯТТЯ 9. Я І МОЇ ДРУЗИ

Мета: розвиток навичок використання позитивних емоцій під час спілкування та вміння бачити позитивні риси характеру людей, вміння домовлятися.

Матеріали: аркуші паперу, олівці, дзеркало, мотузка, бланк з формулою любові.

Вправа «Мій настрій сьогодні» (5 хв.)

Мета: створити довірливу обстановку у групі.

Учасники по черзі повідомляють про свій настрій.

Дискусія на тему: «Кого можна назвати другом?» (15 хв.)

Мета: розуміння поняття справжньої дружби.

Учасникам пропонується взяти участь у обговоренні питань:

– Що таке дружба?

– Чи існує дружба взагалі?

– Як потрібно реагувати на зраду?

– Чи можна все пробачити другу?

– Чи можна пожертвувати заради дружби всім?

Вправа «Скажи мені, хто твій друг» (15 хв.)

Мета: формувати позитивний емоційний стан, вчити бачити в інших позитивні сторони.

Учасники подумки змальовують «психологічний» портрет когось із членів групи. У портреті має бути не менше 8 – 10 рис, не можна вказувати на зовнішні ознаки. Кожен по черзі називає риси характеру учасника групи, а інші відгадують, чий це портрет. Автор портрета не повинен коментувати, надаючи кожному можливість висловитися. Після того, як група відгадала задуману людину, учасники аналізують, які названі риси точніше характеризували «невідомого», чи були вказані негативні риси.

Обговорення:

– Які у вас були почуття, коли вас описували?

– Чи легко ви впізнали описування себе іншими?

– Які у вас виникали почуття, коли ви описували інших?

Вправа «Лист другові» (15 хв.)

Мета: розвивати навички аналізувати вчинки, формувати позитивне ставлення до інших.

Учасникам пропонується написати листа своєму другу, хорошому знайомому чи одногрупнику з приводу його гарного чи не дуже гарного вчинку. Якщо вказувати на поганий вчинок, потрібно дати йому оцінку і навести шляхи виправлення ситуації. За бажанням листи учасників зачитують і колективно обговорюють.

Вправа «Місток» (10 хв.)

Мета: розвивати комунікативні навички, способи взаємодії у колективі.

На підлозі із мотузки викладена лінія, пропонується уявити, що це вузький місток над прірвою. Учасники, які об'єдналися у пари, рухаються на зустріч один одному уявним «містком», не

виходячи за лінію. Необхідно розминутися і пройти свій шлях до кінця, не зачепивши партнера і не «впавши» у прірву. Можливі різні варіанти вирішення проблеми.

Рефлексія:

– Які почуття у вас виникли під час виконання цієї вправи?

– Що дала вам ця вправа?

Вправа «Я люблю тебе» (10 хв.)

Мета: розвивати толерантне ставлення до інших і самого себе, тренування навичок взаємодії в групі, активізація позитивного сприйняття життя.

Толерантність до інших можлива тільки в разі толерантного ставлення до самого себе.

Учасникам пропонується зізнатися в кохані самому собі.

Це нелегке завдання. Але вам допоможе дзеркало. Дивлячись на своє відображення в дзеркалі, ви повинні сказати: «Я кохаю тебе ...» – назвати своє ім'я й пояснити, чому ви себе любите. Ці слова треба вимовити так, щоб вашому признанню в любові до себе самого повірили всі присутні.

Вправа «Формула любові» (10 хв.)

Мета: формування толерантного ставлення до себе, прийняття себе.

Не забувайте щодня підходити до дзеркала, дивитися собі в очі, усміхатися і говорити: «Я люблю тебе... і приймаю тебе таким, яким ти є, з усіма чеснотами і вадами. Я не буду боротися з тобою, і мені зовсім не треба перемагати тебе. Але моя любов дасть мені розвиватися, вдосконалюватися, самому радіти життю і приносити радість у життя інших»

Учасники повторюють формулу.

Тож робіть правильний вибір, цінуйте життя. Цінуйте слово матері й батька, грудочку рідної землі, калинову пісню, золотий колосок пшениці, що тягнеться до чистого, блакитного неба, цінуйте любов, бо без краси, гармонії і любові наше життя нічого не варте. І завжди пам'ятайте заповідь: «Гляди, не забудь: людиною будь!»

Вправа «Рукоствискання» (5 хв.)

Мета: психологічна підтримка учасників заняття.

Учасники стають у коло і беруться за руки, подумки бажають один одному всього доброго та потискають руки.

ЗАНЯТТЯ 10. МОЄ МАЙБУТНЄ

Мета: сприяння поглибленню самопізнання, розвитку комунікації, вмінню планувати.

Матеріали: аркуші паперу, фломастери, м'яка іграшка.

Обговорення попередніх занять (5 хв.)

Мета: виявлення ставлення учнів до результатів занять.

Вправа «Роздум» (10 хв.)

Мета: формування позитивних життєвих установок, розвиток критичного мислення та почуття відповідальності за свою поведінку.

Учасникам пропонується вислів Гете «Неможливо завжди бути героєм, але завжди можна залишатися людиною». Кожен учасник, отримуючи м'яку іграшку, висловлює свою думку стосовно даної цитати.

Вправа «Шляхетний вчинок» (10 хв.)

Мета: усвідомлення підлітками власного вибору, який впливає на їхнє життя, оточення, стосунки.

Щоб жити у злагоді з оточенням, іноді доводиться чимось жертвувати. Пригадайте, заради кого вам доводилося відмовлятися від власного задоволення? Хто ця людина? Ваш найближчий родич чи найкращий друг? Можливо, це була зовсім незнайома вам людина? Тепер подумайте про те, за яких обставин усе відбувалося. Це була ваша ініціатива, вам дуже хотілося зробити саме так для цієї людини? Можливо, вона сама просила, вимагала, наказувала або принижувалася, благаючи вас про послугу, і ви після деяких вагань виконали її прохання? Пригадайте ці обставини. Учасники діляться своїми думками з групою.

Вправа «Перспектива» (15 хв.)

Мета: усвідомлення підлітками своїх життєвих цілей.

Учасникам пропонується сформулювати цілі, яких вони хотіли би досягти найближчим часом. Перспективу цілей потрібно записати у таблиці.

№ з/п	Мої основні цілі
1	
2	
3	

Рефлексія:

– Які конкретні кроки потрібно зробити для досягнення цих цілей?

– Що залежатиме лише від вас?

– Коли доведеться звернутися по допомогу?

Вправа «Я в минулому. Я тепер. Я в майбутньому» (20 хв.)

Мета: формування позитивної установки на майбутнє.

Учасникам пропонується на аркуші паперу намалювати себе в минулому, теперішньому та майбутньому і спів ставити малюнки.

Обговорення малюнків.

Вправа-руханка «Поїзд у майбуття» (5 хв.)

Мета: згуртування учасників, зняття емоційної напруги.

Учасники стають один за одним, тримаючи руки на поясі тих, хто перед ними. Попереду – паровозик. Він задає темп руху і звуковий супровід, решта підлаштовуються, не порушуючи руху поїзда.

Вправа «Подорож у майбутнє» (15 хв.)

Мета: планування майбутнього, усвідомлення власних цілей та ресурсів для їх досягнення.

Учасники у своїй уяві перегортають календар на п'ять років уперед. Кожен аркуш календаря – один рік. Підлітки намагаються уявити, що з ними відбувається, що змінюється з кожним роком. Опинившись у символічному майбутньому, кожен учасник дає інтерв'ю, відповідаючи на питання:

– Чим ти займаєшся?

– Який твій сімейний стан?

– З ким ти живеш?

– Де ти працюєш?

– Який твій зарібок?

– Як вдалося цього домогтися?

– Хто тобі допомагав?

Основний акцент робиться на засобах досягнення цілей, усвідомлюванні власних результатів. Після інтерв'ю учасники символічно повертаються в сьогоднішній день.

Вправа «Долоньки» (10 хв.)

Мета: підвищити самооцінку підлітків, отримати підтримку групи.

На аркуші паперу учасники обводять свої долоні, посередині пишуть своє ім'я. Аркуш з долонями пускають по колу, щоб інші могли написати щось хороше про того, чия це долоня. Аркуші з долоньками прикріплюють на дошку.

Тренінгова програма
«Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому
віці»

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 1

Вступне заняття.

Мета:

- створення клімату психологічної безпеки та довіри;
- знайомство учасників групи з правилами роботи в групі;
- самопізнання та пізнання учасників групи.

1. Вступне слово тренера.

Ведучий групи вітає учасників тренінгу, позитивно налаштовує на ефективну роботу, а також повідомляє учасникам про мету тренінгу, основні завдання, окреслює намічені цілі й перспективи спільної групової діяльності.

2. Вправа «Взаємна презентація»

Мета: презентація учасників, створення умов для кращого знайомства членів групи, самопізнання та пізнання учасників групи.

Інструкція. Учасники діляться на пари і протягом 10-15 хвилин проводять взаємне інтерв'ю. Після цього кожний представляє свого співрозмовника (стає у нього за спиною і від його імені говорить все, що вдалося дізнатися під час спілкування).

Ведучому варто звернути увагу учасників тренінгу на постановку взаємних запитань, за допомогою яких можна більш глибоко й різнобічно подати психологічний портрет один одного. Бажано, щоб під час самопрезентації було висвітлено такі питання:

Чого я чекаю від участі в тренінгу?

Що я ціную в самому собі?

Що я вмію робити найкраще?

Що я найбільше ціную в людях?

Моя заповітна мрія і т.д.

«Зворотний зв'язок»: члени групи відповідають на запитання: «Як я почуваю себе після виконання вправи? Які труднощі виникали?».

3. Правила роботи в групі.

Мета: встановлення принципів роботи в групі; створення відчуття захисту; усвідомлення особливостей спілкування в групі, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку учнів. Ведучим пропонуються правила роботи в групі.

1. Спілкування на основі довіри.

Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звернення один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх в рівні позиції, в тому числі ведучого, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду т.і.

2. Спілкування за принципом тут і тепер.

Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Тому під час занять всі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними у групі.

3. «Я-висловлювання».

Для більш відвертого спілкування варто відмовитись від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію, і тим самим, уникати її усвідомлення. Тому ми вживаємо висловлювання типу: «Я вважаю, що...» тощо.

4. Щирість спілкування. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів стосовно до дій інших учасників і до самого себе.

5. Конфіденційність. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. Активність відповідальність кожного за результати роботи у групі. Потрібно пам'ятати, що ефективність роботи тренінгової групи залежить від внеску кожного її члена та необхідності працювати не тільки для себе, на вирішення власних проблем, а й на інших, так як допомога іншому є спосіб пізнання себе.

7. Правило «Стоп!» Той член групи, який не бажає відповідати на будь-яке запитання, брати участь у будь-якій грі з причини небажання бути щирим або з причини неготовності до відвертості, має право сказати «Стоп!» і таким чином виключити себе з участі у процедурі.

8. *Повага до того, хто говорить.* Коли висловлюється хтось з учасників, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не критикуємо і визнаємо право на висловлення своєї власної думки.

9. *Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.* Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку.

4. Вправа «Поводир і сліпець»

Мета: розвиток довіри до учасників тренінгу.

Кожен член групи підбирає собі пару. Один стає «поводирем», а другий – «сліпцем». «Сліпець» заплющує очі, а «поводир» водить його по кімнаті, намагаючись дати йому можливість користуватись усіма органами чуття, крім очей. Через 5 хвилин поміняйтеся ролями й повторіть усе спочатку. Після того як кожний побуде в ролі «сліпця» і поводиря, у повному складі групи обговоріть такі запитання:

1. Як ви почували себе, коли були «сліпцем»?
2. Які ваші найяскравіші враження, пов'язані з поводитирем?
3. Що ви дізналися про поводиря?
4. Що ви дізналися про «сліпця»?
5. Як ви почували себе, коли були поводитирем?
6. Що ви відчуваєте у цю хвилину стосовно одне одного?
7. Вправа «Подарунки»

Мета: підвищення групової підтримки та надання можливості членам групи побачити себе очима інших учасників тренінгу.

Інструкція. Всі члени групи на маленьких листочках роблять для кожного анонімні «подарунки» – дарують психологічні якості.

Наприклад: «Маріє, я дарую тобі терпіння», або «Тетяно, прийми у подарунок сміливість у спілкуванні з хлопцями».

Після отриманих подарунків члени групи обмінюються враженнями.

Вправа 6. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулося у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось». Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2.

Знайомство з програмою «Корекція психопатичних рис характеру в підлітковому віці»

Навчально-рефлексивний діалог». Які способи розв'язання проблемних життєвих ситуацій ви використовуєте у своєму житті?»

Мета: виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми розв'язання проблемних життєвих ситуацій.

Час виконання: 10 хвилин.

Учасники швидко висловлюють усі ідеї, котрі спадають їм на думку. Ці ідеї записуються без оцінок і коментарів. Після висловлювання думок відбувається активне обговорення проблеми і тренер робить підсумок.

2. Міні-лекція. Вступне слово тренера.

Зміна звичного способу життя, набутих стереотипів супроводжується надмірною напругою, що в свою чергу може призвести до психопатичних рис характеру поведінки. Як зазначає І. Павлов, при подоланні певних стереотипів, велике значення має врахування типу нервової системи. Це пояснюється тим, що люди з слабким типом нервової системи більше схильні до нервових зривів та виникненню певних невротичних захворювань. Таким чином, в процесі формування нового стереотипу необхідно дотримуватись поступовості і дати час на те, щоб ученя міг мобілізуватися та увійти в новий процес.

Великого значення у подоланні невротичних розладів набуває здатність учня передбачати певні події, реакції оточуючих їхні оцінки та почуття. Крім того пізнання індивідуальних рис поведінки особистості буде сприяти визначенню особистісно-стильових особливостей саморегуляції (таких як критичність, автономність-залежність, сприйнятливність до впливу інших, відповідальність).

Зважаючи те, що учні страждають здебільшого від думки про те, що у них є комплекси, ніж від самих комплексів, доцільно було б спрямувати процес саморегуляції на зняття зайвого самоконтролю, самозвинувачування і самознецінення. На нашу думку, позбавитись самозвинувачування і самознецінення можна

розвиваючи почуття власної гідності. Існують такі шляхи самопіднесення цінності власної особистості: чесність перед собою, потяг до істини, віра у майбутнє, самопізнання, оптимізм, любов, творчість, успіх, самоактуалізація, натхнення, альтруїстичний егоїзм, гарний настрій, дотепність, гумор, адекватна самооцінка, щастя, радість життя, здоров'я, симпатія, ентузіазм, гармонія особистості, воля, конгруентність, почуття власної гідності, добротворення, креативність, творча праця, задоволення від її результатів, віра в себе тощо.

Також у важких життєвих ситуаціях рекомендовано використовувати символічну візуалізацію, яка сприятиме поверненню відторгнених частин в зону доступності. Іншим способом, який допомагає зняти зайвий самоконтроль, є зміна спрямованості свідомості. Відволікання полягає в умінні думати про що завгодно, крім емоціогенних обставин. Найбільш яскраво здатність до самовідсторонення виявляється в гуморі. Гумор дозволяє дистанціюватися від чого завгодно (в певному сенсі і від самого себе) і тим самим знайти контроль над собою і ситуацією. Сміх зменшує стрес та його наслідки, знижує біль та концентрацію стресових гормонів. Він має позитивний вплив на психіку і організм людини, а саме: знижує кров'яний тиск, поліпшує кровообіг, полегшує дихання, зміцнює імунну систему.

Також необхідно розвивати рефлексію, завдяки якій ви зможе критичніше ставитись до себе, оцінювати процесуальні і результативні аспекти своєї діяльності і поведінки .

Також у розв'язанні важких життєвих ситуацій застосовують такі способи: отримання додаткової інформації, що знімає невизначеність ситуації; розробка запасної, відступної стратегії досягнення на випадок невдачі; відкладання часу досягнення мети у випадку усвідомлення неможливості зробити це за наявних знань, засобів тощо; фізична розрядка – зробити тривалу прогулянку, зайнятися якою-небудь корисною фізичною роботою тощо; прослуховування спокійної музики; написання листа, запис у щоденнику з викладом ситуації і причини, що викликала емоційну напругу.

На думку багатьох вчених сильні переживання можуть бути небезпечними для здоров'я людини, якщо не будуть розряджатися

з допомогою м'язових рухів. Враховуючи це доцільно використовувати такі методи саморегуляції:

1. «Психорелююче тренування», психологічною основою якого є концентрація уваги на образах і відчуттях, що пов'язані з розслабленням хребетних м'язів.

2. Метод «аутогенного тренування» як спосіб розслаблення за допомогою самонавіювання.

3. «Прогресивна релаксація» Джекобсона. Основою створення методу є відомий факт зв'язку між м'язовим розслабленням та зниженням нервово-м'язового напруження. На думку Джекобсона, знімаючи засобами довільного самонавіювання напруження певної групи м'язів («диференційована релаксація»), можна вибірково впливати на негативні емоції. Основною метою методу є довільне розслаблення м'язів у спокої.

4. Попередження виникнення негативних емоцій. Для цього необхідно знати:

- коли і при яких обставинах виникають небажані емоції і почуття;

- що цим емоціям передують (образи, думки, якими супроводжується виникнення відповідного почуття в типових випадках);

- яким чином можна попередити виникнення відповідної емоційної реакції.

Відповісти на ці питання можна за допомогою аналізу власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, розмов з родичами, прослуховування запису власного голосу або переглядання відеозапису власної поведінки. Процес переосмислення різних критичних ситуацій, внутрішньоособистісних конфліктів «відкриває» їм нові якості в самих собі. Отже, зібравши необхідні дані, ви можете прийняти конкретне рішення про те, як діяти, щоб попередити або ослабити силу емоції, що виникла.

Вправа 1. «Позитивне ставлення до конфліктної ситуації».

Мета: зміна свого ставлення до конфліктної події, іншого її учасника.

Ведучий: «Виберіть спогад, який особливо вам неприємний. Пригадайте людину, у зв'язку з якою відбулася неприємна для вас

подія, і протягом 5 хв., думайте про позитивні наслідки цієї ситуації».

Обговорення:

Учасники відзначають, легко чи складно їм було виконати дане завдання і як конфліктна подія сприймається ними після виконання вправи.

Ведучий: «Виконана вправа допомагає нам зрозуміти, що кожна людина має два рівні свободи: відносний і абсолютний.

Перший, відносний рівень є можливістю робити і одержувати те, що ми хочемо, в межах своєї життєвої території, поки нам не заважають це робити.

Другий рівень свободи абсолютний, і це рівень нашої внутрішньої свободи – ображатися або не ображатися у відповідь на образ; боятися або не боятися погроз; злитися або не злитися, якщо щось не виходить; радіти або не радіти приємному моменту.

І якщо ми не завжди можемо відстояти від дії тих, що оточують нашу зовнішню життєву територію, то ми завжди залишимося вільними переживати це так, як вважаємо за потрібне, чи навіть зовсім не переживати. Внутрішня свобода ні від кого не залежить, окрім нас самих, і саме вона допомагає реагувати на факт отримання або неотримання бажаного».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 3

Подолання акцентуєваних рис характеру та внутрішньо особистісних конфліктів

Мета: подолання акцентуєваних рис характеру та внутрішньо особистісних конфліктів в підлітковому віці

Вправа «Перетворення»

Риси характеру, що заважають нам у житті, часто непомітні для нас. У процесі проведення цієї вправи ми допоможемо один одному зробити їх видимими, а це вже значний крок до перемоги. Мудра людина не звинувачує себе та інших у виявленні негативних рис, а вчиться керувати собою у будь-якій ситуації.

Ця вправа допоможе тим, хто бажає здійснити подорож внутрішнім світом. Під час цієї подорожі ми можемо дещо втратити. Ми можемо втратити зайве самолюбство та знижену

самооцінку, ми можемо втратити безліч тих рис, що заважають нам жити. Свідомо гармонізуючи свій внутрішній світ, свій характер, ми таким чином, свідомо змінюємо зміст власного життя – нашу долю.

1-й етап. Розподіліть колектив на 2-3 групи та запропонуйте назвати разом якомога більше позитивних рис характеру. Після визначення позитивних рис характеру запропонуйте учасникам вибрати з присутніх учня, якого всі добре знають, і сформулюйте разом його позитивні риси характеру. Визначте також риси характеру, що допомогли б йому стати більш досконалим.

2-й етап. Визначення цінних і необхідних рис. Роздайте кожному з учасників анкету встановленого зразка:

№	Прізвище, ім'я	Цінна особистісна риса	Необхідна особистісна риса	Рівень досягнень			
				А	Б	В	Г
				А	Б	В	Г
				А	Б	В	Г
				А	Б	В	Г

До анкети необхідно занести імена всіх учасників. У разі великої кількості учнів доцільно завчасно розтиражувати анкети із занесеними до неї прізвищами. Запропонуйте учасникам записати напроти кожного прізвища (зокрема і собі) одну позитивну рису, яка в цій людині здається найціннішою, а потім занести одну найнеобхіднішу рису, яку насамперед слід розвинути. При цьому можна користуватися зведеним переліком типових позитивних рис, який доцільно вивісити на дошці.

Перелік позитивних рис характеру

Активність	Життєрадісність	Рішучість
Бережливість	Кмітливість	Самостійність
Впевненість	Майстерність	Сердечність
Великодушність	Мудрість	Серйозність
Відвертість	Надійність	Сила фізична
Віра в себе	Наполегливість	Сміливість

Витривалість	Ніжність	Сором'язливість
Вміння завершувати	Незвичайність	Співчуття
Вміння переконувати	Охайність	Спостережливість
Вміння розуміти інших	Повага до інших	Стриманість
Вміння поступатися	Почуття	Тактовність
Врівноваженість	відповідальності	Терпимість
Дисциплінованість	Почуття гумору	Турбота про людей
Доброта	Правдивість	Уважність
Довіра до людей	Прагнення знань	Цілеспрямованість
Товариськість	Працелюбність	Чесність
	Пунктуальність	Щирість

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 4

3-й етап. Погодження результатів. Після визначення цінних і необхідних позитивних рис характеру слід зібрати заповнені анкети і запропонувати колективу обрати серед присутніх найоб'єктивнішого учасника – йому належатиме роль головного радника (за згодою всіх учасників цю роль може брати психолог або куратор групи).

Називаючи прізвище першого за списком учасника, радник зачитує всі позитивні риси, визначені для названої людини іншими (і самим учнем). При цьому не слід оголошувати авторів заповнених анкет.

Уважно вислухавши та визначивши, яка саме цінна якість «переважає» для першого учасника, радник оголошує її та заносить до підсумкової анкети (такого самого зразка) навпроти прізвища даного учасника. Так, окремі суб'єктивні оцінки учнів у своїй сумі складають досить об'єктивну думку колективу в цілому. Далі радник називає прізвища інших учасників та визначає разом з усіма притаманну для кожного з них позитивну рису характеру.

Аналогічно радник визначає і фіксує риси, необхідні кожному з учасників. У разі незгоди учнів радник повинен розглянути апеляцію. Після заповнення підсумкової анкети учасники можуть по черзі подякувати присутнім за відвертість.

Правила розвитку позитивної риси характеру:

1. Дізнавшись про свою цінну рису, ставтеся до неї як до власного надбання.

2. Щоб набути необхідної вам риси, концентруйтеся на тому, що з кожним днем вона стає дедалі більш властивою для вас.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 5

4-й етап. Моделювання ситуацій виявлення необхідних рис.

Учасникам пропонується написати записки, адресовані один одному, не підписуючись (кожен може написати від однієї до кількох записок). У записках повинен міститися опис конкретної ситуації, в якій той, кому адресована записка, має зіграти задану роль. Роль і ситуація мають сприяти розвитку необхідної цій людині особистісної риси, занесеної до підсумкової анкети. Для створення заданої ситуації кожен може запрошувати будь-якого з учасників. Психолог має сприяти тому, щоб усі учні отримали записки і, виходячи на імітовану сцену, мали нагоду виявити необхідну якість та емоційно закріпити особливості її прояву. Після завершення цього етапу слід підкреслити цінність інформації та досвіду, здобутих кожним учасником.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 6

5-й етап. Оцінювання досягнень.

Підсумкова анкета зберігається протягом півріччя (року). Надалі для відстеження динаміки особистого розвитку учнів та визначення нових напрямків розвитку можна провести наступне анкетування. З цією метою кожному з учасників роздають копію підсумкової анкети. Увага учнів звертається на значення чотирилітерного коду навпроти кожного прізвища.

№	Прізвище	I	II	III	IV
1		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
2		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
3		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
4		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
5		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
6		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
7		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г
8		А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г	А Б В Г

Щоб визначити рівень досягнення (розвитку) необхідної риси, учасники окреслюють одну з чотирьох літер навпроти кожного прізвища. Так, якщо особистісна риса розвинута достатньою мірою, необхідно позначити літеру А.

Під час обробки анкет використовується кваліметричний спосіб оцінювання результатів. Застосування кваліметричного підходу дає можливість розглядати якісні показники у кількісному, цифровому виразі. У даному разі найвища оцінка призначається учню іншими учасниками (і ним самим) у випадку, якщо необхідна особистісна риса розвинена достатньою мірою. Кожній з літер на анкеті надається відповідне числове значення (кількість балів): А – 5 балів; Б – 4; В – 3; і Г – 2 бали.

Для підрахування рівня досягнення необхідної риси слід скласти бали, отримані певним учасником (сумарний бал усіх анкет), та розподілити отриману суму на кількість анкет, тобто знайти середнє арифметичне. Отримані результати можуть бути занесені психологом у картку розвитку особистості та повідомлені кожному учасникові окремо чи колективу загалом, залежно від побажання учасників. Надалі отримані дані використовуються психологом у процесі консультативної роботи з учнями.

Після підбиття підсумків відразу можна повернутися до першого (чи другого) етапів методики, що забезпечить учасникам безперервність взаємодопомоги у процесі розвитку позитивних рис характеру.

Домашнє завдання

1. Протягом наступного тижня розглядайте все, що з вами відбувається, так, як якби всі події вимагали від вас вибору або свідомого рішення про найбільш вдалу стратегію поведінки. Так, перш, ніж що-небудь зробити, запитайте себе: «Чи дійсно я хочу зробити це зараз або я бажаю зробити щось інше?» Тільки відповівши на це питання, ухвалюйте рішення. Таким чином ви заощадите час і зробите необхідні для себе дії.

Увечері перед сном проаналізуйте ефективність такої стратегії, спираючись на свої враження.

2. Якомога довше живіть з позитивним відношенням, ставленням до життя, тобто з відчуттями упевненості, активності, оптимізму. Допомогти вам в цьому можуть самі різні прийоми: само переконання, самонавіювання, самозаохочення, самоаналіз, самозобов'язання. Можна посміхнутися і сказати собі твердження, яке викличе у вас відчуття упевненості, наприклад: «Я можу!», «Я можу добитися того, чого хочу!», «Я переможець!», «Мoje життя належить мені!», «Мені подобається світ і люди навколо!» – будь-яку формулу, яку ви знайдете для себе самі і яка найбільшою мірою допоможе вам зберегти віру в себе.

3. Дійте, зберігаючи на губах усмішку, а в душі – відчуття власної сили і можливостей. Для цього використовуйте наступний прийом: пригадайте ситуацію, коли ви відчували себе упевнено, і відчуйте енергію цього стану у тілі. Зберігайте відчуття упевненості якомога довше. Хай це спочатку буде лише короткими епізодами протягом дня, головне, щоб ви зрозуміли і відчули цей стан.

Всяка людина може і повинна жити з відчуттям упевненості в своїх силах, яка народжує доброзичливе і відкрите відношення до навколишнього світу.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 7

Розвиток копінг стратегії, орієнтованої на вирішення проблемних задач

Вступне слово тренера.

Ведучий групи вітає учасників тренінгу, позитивно налаштовує на ефективну роботу, а також повідомляє учасникам

про мету тренінгу, основні завдання, окреслює намічені цілі й перспективи спільної групової діяльності.

Вправа 1. «Складні ситуації».

Мета: мобілізація власних ресурсів, уміння знаходити правильні форми взаємодії з соціальним оточенням

Інструкція. Виберемо ці ситуації й програємо їх декілька разів, щоб визначити способи їхнього найефективнішого розв'язання.

Можливі теми.

Тема 1. «Важка розмова». Учасники необхідно розіграти перед групою розмову, яка є для нього важкою або через складність теми, або тому, що взаємини, що склалися у нього з тим чи іншим суб'єктом, розб'яють розмову з ним неприємною.

Тема 2. «Прохання». Учасникові необхідно попросити щонебудь дуже важливе для нього у людини, яка не одразу схильна задовільнити його прохання.

Тема 3. «Вимога». Потрібно вимагати щось у людини, яка не схильна виконувати цю вимогу.

Тема 4. «Образ». Потрібно висловити свою образу іншій людині, яка, можливо, вважає, що вона цілком заслужена.

Тема 5. «Незадоволення». Потрібно висловити своє незадоволення людині, яка вважає, що вчинила правильно.

Тема 6. «Знайомство». Розігрується ситуація знайомства з незнайомою людиною у різних ситуаціях: в парку, на зупинці, в під'їзді тощо.

Тема 7. «Подяка». Потрібно висловити свою вдячність людині, яка, на вашу думку, заслужила цього. Дія може відбуватися найрізноманітніших ситуаціях: у транспорті, в магазині, на вулиці, в учбовому закладі тощо.

Після виконання вправи йде рефлексія спілкування в різних ситуаціях. У яких ситуаціях було легше спілкуватися? У яких важко? Яка причини?

Вправа «Якір ресурсу».

Мета: розвиток навичок використання внутрішнього життєвого ресурсу, відновлення сил для ефективного спілкування й досягнення поставлених цілей.

Інструкція. Щоб увійти у ресурсний стан необхідно пригадати той час, коли у вас був успіх, натхнення, приплив сил і активності. Вам і оточуючим це подобалось. Необхідно дозволити

собі пережити той стан успіху знову, побачити ситуацію успіху, а також відчуті її фізично і емоційно. Намагайтеся почути всі звуки, розмову і т. ін., що супроводжували ситуацію успіху. Коли ви відтворите ситуацію успіху у повному обсязі (побачите, відчуєте й почуєте та досягнете найвищого ступеня переживання, то в цей момент візьміться правою рукою за вказівний палець на лівій руці й стисніть його з певною силою. В НЛП (нейролінгвістичному програмуванні) це називається поставити «якір». Останній може бути не тільки кінестетичним, а також візуальним і аудіальним. Найскладнішим якорем є той, який містить комбінацію з трьох складових (зображення, дотик і звук). Наприклад, торкаючись лівої руки в певному місці, ми дивимось на годинник і промовляємо одночасно будь-яке слово чи звук (раз, А.).

Визначивши, якій «якір» вам найбільше підходить, поставте його тоді, коли будете знаходитися в момент найбільшого емоційного переживання.

Тепер перевіримо, чи працює «якір», тобто чи відтворюється ресурсний стан. Якщо запустивши «якір» (повторивши його), ми автоматично повертаємося в ресурсний стан, то «якір» поставлений правильно, працює, тобто у нашій пам'яті з'являється оптимальний внутрішній стан (ресурс), який можемо використовувати для успішної діяльності.

Опанувавши техніку «якоря» ви можете її застосовувати у важкий момент життя.

Вправа 3. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулося у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось». Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 8.

Подолання негативних емоційних проявів

Вправа «Послаблення почуття провини»

Для послаблення почуття провини потрібно зменшити суперечності своєї власної поведінки і очікування іншого

відносного цієї поведінки, зрозуміти мотиви власної поведінки і прийняття себе таким, яким я є.

Як це повинно відбуватися?

- 1) Потрібно усвідомити очікування іншого
- 2) Навчитись змінювати ролі з іншим
- 3) Відмовитись порівнювати очікування з власною поведінкою
- 4) Навчитись змінювати очікування іншого
- 5) Навчитись просити пробачення
- 6) Навчитись відсторонюватись від вини шляхом інтроспекції
- 7) Навчитись імітувати вину

І всій цій розумовій праці слід навчатися. Нас вчили читати, писати, вираховувати, деяких вчили молитися, але інтроспекції ніхто не вчив. Дізнаємось, що це таке, розглядаючи ситуацію від першого обличчя.

- 1) Усвідомлюємо очікування іншого

Я образив близьку людину, і я винен. Обдумування очікування ображеного необхідно для нейтралізації моєї вини. При цьому я повинен отримати відповіді на наступні питання:

Наскільки його очікування реалістичні?

Чи вірні мої уявлення про них?

Звідки мої уявлення взялися?

Вимоги, які уявляє мені інший в своїх очікуваннях, мають визначенні рамки, обумовленні культурними стереотипами, традиціями сім'ї, звичками спілкування, що вказують на те, як я повинен себе поводити у відповідності своїй ролі, яку грає людина.

Роль програмує поведінку. Рольові очікування, приписувані мені, дозволяють іншим передбачити, як я повинен поводити себе.

Обдумуючи очікування іншого, можна запитувати себе:

Чому він саме цього бажає від мене і чим обумовленні його бажання?

Можливо, він не знає мої можливості і індивідуальні особливості?

Можливо, він знає, але не бажає приймати до уваги мої можливості, пред'являє підвищенні вимоги, які мало хто може задовольнити?

Він зараз мене не любить? Чи він не бажає знати мої інтереси і наміри, оскільки він зайнятий своїми інтересами?

Звідки у нього ці очікування?

Відповіді на ці запитання передбачають визначену філософію життя. Вони включають в себе пошуки відповіді на запитання, де ображений навчиться цим вимогам, які він пред'являє до кривдника, коханій людині. Для отримання цієї інформації застосуємо звичайне опитування, читання відповідної літератури, психологічної, художньої і, якщо необхідно, навіть ізотеричної (гороскоп), а краще всього перевірити цікавої вам людини на психобіоритмічну сумісність з вами, описання якої ви зможете знайти в моїй книзі «Вживання при розлучуванні. Психобіоритмічна сумісність», так як усвідомлення очікування іншої людини, як і будь-якого інтелектуального стимулу, послаблює відчуття, в даному випадку провини.

2) Зміна ролей.

І так, розуміння очікувань іншого полегшує вину. Цього краще всього досягти зміною ролей. Поставивши себе на місце ображеного, я обдумую виникнення цих очікувань по схемі, яка мені відома із роздумів про образу.

Знання про почуття образи у іншого важливе для обдумування власної вини. Наприклад, я, назначив зустріч, на неї не прийшов, і моє почуття вини, очевидно, буде залежати не тільки від того, в якій степені я причинив незручності іншому, але і мої відповіді на запитання: «Що він думає зараз, про мене, в якій мірі він образився на мене і які інші почуття переживає він у зв'язку з моєю необов'язковістю? А чи не перебільшую я ті незручності, які я йому спричинив? Яке значення він надає моєму вчинку? Наскільки я в його очах виглядаю гірше інших?»

Ці питання будуть звучати інакше, якщо я поставлю себе на місце ображеного. «Щоб я думав про людину, яка назначила зустріч і не прийшла?» і т.і.

3) Порівнювання і оцінювання

Завершаючою розумовою операцією мого «ментального інструменту», виробляючого почуття провини, є акт порівняння і оцінки своєї поведінки застосовуючи до очікувань іншого. Тут виникає, по меншій мірі, два напрямки порівняння.

По-перше, порівняння моєї поведінки з очікуваннями іншого і, по-друге, з поведінкою інших людей, що перебували у даній ситуації. Ці порівняння можуть послабити чи посилити почуття вини в залежності від їх результатів: чи я такий же, як всі, чи я гірше інших. В другому випадку вина більша.

Корінне знищення почуття вини виникне внаслідок повної відмови від порівняння, від оцінки.

Не зайво згадати, що Спаситель учив не судити інших, щоб не бути судимими. В чому ж сенс цієї простої вимоги, виконання якої приближує християнина до Царства Небесного? Логіка тут проста і зрозуміла. Якщо я звик судити іншого, постійно оцінюючи його, то ця звичка оцінювати і судити розповсюджується і на мою власну поведінку: зі тією ж пристрасною, як я суджу інших, я суджу себе і негайно отримую відплату в вигляді емоції, що ввергає мене в «генно вогневу» – в провину.

Розуміючи небезпечність порівняння, корисно відсторонитися від оцінки, не звертаючи на неї увагу, якими б не були результати. Але все ж таки залишається необхідність виміру очікувань іншої людини відносно мене.

4) Про виміри очікувань іншого.

Тут важливо розрізнати два пункти:

а) дійсні очікування іншого відносно мене;

б) мої уявлення щодо цих очікувань

При цьому важливо приймати до уваги те, що почуття провини створюється не стільки з дійсних очікувань іншого, скільки на основі моїх уявлень про них. Інший, створюючи свої очікування, виходить із своїх уявлень про мою роль, із уявлення справедливості, про традиції, прийняті в суспільстві і сім'ї. Він також ґрунтується і на досвіді спілкуванні зі мною. Тут він від мене залежить. Він може створювати будь-які очікування. Це його право. Але моє право полягає в тому, щоб зменшити свою провину, а для цього потрібно вміти дати зрозуміти іншому, що його образи залежать від не реалістичності його очікувань, що ці очікування занадто і мало хто в стані їм наслідувати. Я можу запитати скривдженого, чи може людина вести себе у відповідності з тими вимогами, які він покладає на мене.

Викликаючи іншого відповісти на це запитання, я змушую його усвідомити реалістичність своїх вимог.

Щоб допомогти іншому оцінити реалістичність своїх очікувань, я прошу його поставити себе на його місце, що дозволить йому поглянути на ситуацію моїми очима. Тоді іншому легше буде зрозуміти, що можливо що не можливо від мене вимагати. Перед тим як образитися на мене, йому потрібно спробувати прийняти мене таким яким я є.

Прощення іншої людини

Якщо у нас живе образа на інших, ми не можемо з ними нормально спілкуватись, будь-який контакт переростає у конфлікт, і ми живемо у постійному стресі, очікуючи від оточуючого світу лише чергових неприємностей.

Коли ми прощаємо оточуючих, ми звільняємось від болю та негативних емоцій, які ми тягнемо із собою по життю, і знову набуваємо здатності нормально взаємодіяти з оточуючим світом і будувати з ним гармонійні взаємини.

Інструкція:

«Сядьте зручно. Закрийте очі. Покладіть одну долоню на лоб, іншу на потилицю. Спробуйте пробачити людину, яка образила вас. Поставте собі наступні запитання і спробуйте на них відповісти:

1. Чому ця людина так вчинила зі мною, що її спонукало так вчинити, про що вона думала, що вона відчувала?

2. Які у неї були наміри, як вона сама пояснювала свої вчинки?

3. Чи могла вона тоді вчинити по-іншому – відповідно до своєї освіти, виховання, оточуючого середовища і усього життя?

4. Як вам здається, що вона думає і відчуває від ситуації зараз?»

Краще ставити запитання за чергою, у повільному темпі, даючи можливість учням обміркувати їх. Учень може відповідати на кожне із запитань, або ж обміркувати їх, а в кінці вправи поділитись своїми думками і переживаннями.

Прощення себе.

Якщо у людини є образа на себе та почуття провини за якісь помилки, це, швидше за все, знизить самооцінку і включить в організмі людини програму на самознищення. Можливо її буде переслідувати погане самопочуття, слабкість, в'ялість, апатія і відсутність життєвої активності.

Процес зцілення розпочинається із прощення себе.

Інструкція: «Сядьте зручно. Закрийте очі. Покладіть одну долоню на лоб, іншу на потилицю. Спробуйте знайти відповідь на наступні запитання:

1. Чому я так вчинив у тій ситуації, які були мотиви того вчинку, про що я думав, що відчував?

2. Які у мене були наміри, як я сам собі пояснював свої вчинки, чи видавались вони мені правильними у той момент?

3. Чи міг я тоді вчинити по-іншому – в силу освіти, виховання, уявлень про світ, оточуючого середовища, умов життя?

4. Що я думаю і відчуваю щодо цієї ситуації зараз? «

Краще ставити запитання за чергою, у повільному темпі, даючи можливість учням обміркувати їх. Учень може відповідати на кожне із запитань, або ж обмірковувати їх, а в кінці вправи поділитись своїми думками і переживаннями.

Інструкція: досить мучити себе за помилки, яких ви допустилися в

минулому, тепер прийшов час звільнитись від образ, провини і простити себе. Сядьте зручно і про себе повторіть декілька разів: «Я прощаю себе за усе, повністю звільняю і приймаю себе таким, яким я є». Повторюйте цю магічну формулу до тих пір, поки не відчуєте легкість і звільнення.

«Послаблення почуття провини»

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 9

Мета:

- усвідомлення індивідуальних способів прояву агресивності, ворожості, жорстокості;

- усвідомлення невербальних способів прояву агресивності, ворожості, жорстокості;

- розвиток навичок конструктивного прояву агресивності, ворожості, жорстокості;

- розвиток миролюбності.

Вправа 1. «Слова гніву»

Мета: усвідомлення індивідуальних способів прояву агресивності, ворожості, жорстокості.

Для виконання даної вправи потрібні дошка або великий аркуш ватману.

Ведучий: «Подумайте про ті слова, які люди можуть говорити або думати, коли зляться. Називайте мені ці слова, а я записуватиму їх».

Інформація для ведучого:

Записуйте все, що говорять учасники, не давайте ніякої оцінки словам, які вони називають, дайте можливість проявити широкий спектр словесних реакцій. Коли закінчите писати список, зверніть увагу учасників, що деякі із записаних слів ранять іншого, звинувачують, мають на увазі напад, атаку. Інша ж група слів є проявом почуття, що переживається.

Обговорення:

Після того, як всі слова будуть записані на дошці (аркуші паперу), учасникам задаються такі питання:

- Що відбувається з вами коли інша людина під час агресивності, ворожості, жорстокості нападає, атакує, звинувачує вас?

- Що відбувається з вами коли інша людина під час агресивності, ворожості, жорстокості висловлює лише власні переживання?

Вправа 2. «Невербальні прояви агресивності, ворожості, жорстокості»

Мета: усвідомлення невербальних способів прояву агресивності, ворожості, жорстокості.

Зарубіжний учений Мейєрабіан установив, що передача інформації відбувається за рахунок вербальних засобів (тільки слів) на 7%, за рахунок звукових засобів (включаючи тон голосу, інтонацію звуку) на – 38%, а за рахунок невербальних засобів на – 55%.

Ведучий: «Подумайте про невербальні способи прояву агресивності, ворожості, жорстокості котрі ви використовуєте. Називайте мені ці прояви, а я записуватиму їх».

Обговорення:

Після того, як всі прояви будуть записані на дошці (аркуші паперу), учасникам задаються такі питання:

- Як ви реагуєте на надмірний невербальний вибух агресивності, ворожості, жорстокості?

- Як би ви загасили вибух невербальних проявів агресивності, ворожості, жорстокості?

Розуміння мови міміки й жестів дає можливість більш вірно визначити емоційний стан людини. Завдяки цьому ви можете запобігти невербальним діям, вчинкам, змінити свою поведінку, що призведе до потрібного результату, мети тощо.

Вправа 3. «Причини агресивності, ворожості, жорстокості»

Мета: виробити навички вчасного визначення причин агресивності, ворожості, жорстокості.

Ведучий: допишіть незакінчені речення, що подаються нижче, на окремому аркуші паперу. Будьте конкретними. Намагайтеся думати про ті моменти, коли ви гнівалися чи хтось гнівався на вас.

1. Я серджуся, коли мої друзі....

2.

3.

4. вони ...

5.

6.

7.

8. вони ...

9.

Коли мої друзі сердяться на мене, я відчуваю....

Коли я почуваюсь так, я, як правило

Моя реакція на гнів моїх приятелів здебільшого закінчується тим, що

Я серджуся, коли мій учитель

Коли вчитель сердяться на мене, я почуваюсь

Коли я почуваюсь так, я, як правило

Мої реакції на гнів мого вчителя, як правило, спричиняють те, що

Я серджуся, коли мої батьки

10. Коли мої батьки сердяться на мене, я почуваюсь

11. Коли я почуваюсь так, я, як правило

12. Моя реакція на гнів моїх батьків здебільшого закінчується тим, що вони

Обговорення:

- Назвіть 5 основних причин гніву членів вашої групи;

- Назвіть 5 основних способів, за допомогою яких члени вашої групи виражають свій гнів;

- Назвіть 5 основних висновків, яких дійшла ваша група стосовно проявів гніву

Вправа 4. «Конструктивний гнів»

Мета: формування навиків конструктивного прояву гніву

Ведучий: існує декілька способів конструктивного прояву гніву.

Один з них – відкрито заявити людині, на яку ви сердитесь, про своє ставлення до неї. Ви можете сказати: «Я серджусь на тебе, тому що...». Зараз я пропоную вам виконати вправу яка дозволяє учасникам групи навчитися виражати свої почуття за допомогою «Я-висловлювання». Для цього вам слід розбитися на пари. Перший член пари звинувачує в чомусь іншого, створюючи ситуацію конфлікту. Другий учасник пари використовує «Я-висловлювання» за схемою. Потім учасники міняються місцями і придумують нову ситуацію. Обговорення:

- Як ви себе почували при конструктивному прояві гніву?

- Як ви себе почували при звинуваченні іншої людини?

Існують і інші способи конструктивного прояву гніву, а саме:

- побити боксерську грушу;

- полити квіти;

- зробити зарядку, поплавати і т. д.;

- зобразити свої відчуття на папері, причому тою рукою, яка не «вміє» писати.

Творчий процес – природний шлях для вивільнення емоцій.

Одним із способів позбавитись гніву – це зміна сприйняття конфліктної ситуації.

Вправа 5. «Позитивне ставлення до конфліктної ситуації та зниження рівня тривожності, печалі, агресивності»

Мета: зміна свого ставлення до конфліктної події, іншого її учасника.

Ведучий: «Виберіть спогад, який особливо вам неприємний. Пригадайте людину, у зв'язку з якою відбулася неприємна для вас подія, і протягом 5 хвилин, думайте про позитивні наслідки цієї ситуації».

Обговорення:

Учасники відзначають, легко чи складно їм було виконати дане завдання і як конфліктна подія сприймається ними після виконання вправи.

Ведучий: «Виконана вправа допомагає нам зрозуміти, що кожна людина має два рівні свободи: відносний і абсолютний.

Перший, відносний рівень є можливістю робити і одержувати те, що ми хочемо, в межах своєї життєвої території, поки нам не заважають це робити.

Другий рівень свободи абсолютний, і це рівень нашої внутрішньої свободи – ображатися або не ображатися у відповідь на образу; боятися або не боятися погроз; злитися або не злитися, якщо щось не виходить; радіти або не радіти приємному моменту.

І якщо ми не завжди можемо відстояти від дії тих, що оточують нашу зовнішню життєву територію, то ми завжди залишимося вільними переживати це так, як вважаємо за потрібне, чи навіть зовсім не переживати. Внутрішня свобода ні від кого не залежить, окрім нас самих, і саме вона допомагає реагувати на факт отримання або неотримання бажаного».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 10

Подолання боязливості в підлітковому віці

Мета: подолання боязливості у підлітковому віці

Вправа «Господар бажань»

Мета: Усвідомлення зв'язку між бажаннями і страхами, за якими вони ховаються.

Вправа є активною візуалізацією.

Ведучий: «Уявіть, що ви опинилися на лісовій стежці і йдете по ній далі і далі. Ви заглиблюєтеся в ліс і попереду помічаєте струмок, ви можете перейти через нього так, як вам зручно... За струмком починається ваш внутрішній простір, в ньому бродять різні чарівні і казкові створіння... Цікаво, яке з них буде вашим провідником у цьому світі? Зустріньтеся з ним... Ввічливо привітайтеся, запитайте, чи може воно допомогти вам?.. Попросіть відвести на доріжку, на якій живуть страхи... Подивіться, які вони нещасні, як їм страшно, як довго ви боролися з ними, ганяли бідних страхів... Привітайтеся з першим страхом, якого зустрінете,

подякуєте за те, що весь цей час він оберігав вас як умів... Запитайте, чи не потрібна йому допомога, візьміть його з собою... Хай провідник вкаже шлях до того місця, де живе Господар Страхів...

Зустрівши будь-який наступний страх, привітайтеся, подякуйте, запропонуйте піти разом з вами до Господаря.

Коли зберуться всі страхи і вам вдасться домовитися з ними, то відкриється вхід до житла Господаря Страхів. Подивіться, який він... Яким би він не був, підійдіть, подякуйте за його роботу, вибачитесь, що не дуже любили його, не відразу прислухалися до його порад... Запитайте, що він хоче, що йому потрібне, щоб бути абсолютно щасливим. Як він тоді виглядатиме? Дайте йому те, що він просить... Коли Господар Страхів буде задоволений, то забере собі маленькі страхи, для того, щоб допомогти їм... Як вони змінилися... Подивіться, що відбулося, тепер це не Господар Страхів, а Господар Бажань! Він навчився говорити словами, навіть його бажання здаються незвичайними... Що ж це за бажання ховалися за нашими страхами?.. Домовтеся з Господарем Бажань, що зможете чути його і розуміти...

Попрощайтесь з ним, подякуйте... Подивіться, як що «страхи – бажання» розбігаються, задоволені, по своїх місцях внутрішнього простору, обживаються там, одержують задоволення... то можна повертатися по дорозі назад, до того місця, звідки ми почали подорож. Через струмок, через ліс... І коли ви опинитесь точно там, звідки почали свою подорож, то можете розплющити очі і повернутися сюди, в цю кімнату, до групи...».

Обговорення: ведучий пропонує учасникам групи намалювати Господаря Страхів і Господаря Бажань і розповісти, що ж за бажання ховалися за їх страхами.

Вправа 2. Рефлексія заняття.

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття. Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулося у групі: «Сьогодні мені сподобалось або не сподобалось». Тренер дякує членам групи за роботу, підводить підсумки заняття і запрошує на наступну зустріч.

Наукове видання

Науковий редактор:

Чайковський М. Є. – доктор педагогічних наук, професор, директор
*Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий
міжнародний університет розвитку людини „Україна”*

**ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ТА
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В СОЦІОНОМІЧНІЙ СФЕРІ**

Монографія

Оригінал-макет – Н. В. Волинець

Підписано до друку 15.03.2023. Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 000
Наклад 50 прим. Зам. №000

*Видавець і виготовлювач — ТОВ «Талком» м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел./факс (044) 4244069, 4245626 Email: ukraine.vdk@ email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013*